



**HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Programı

9. SINIF İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜREÇLERİNİN  
ZENGİNLEŞTİRİLMESİNE YÖNELİK BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

Saim AKMAN

Doktora Tezi

Ankara, 2023

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

*Daha ileriye ... En İyiyeye ...*



Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı  
Eğitim Programları ve Öğretim

9. SINIF İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜREÇLERİNİN  
ZENGİNLEŞTİRİLMESİNE YÖNELİK BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

AN ACTION RESEARCH TO ENRICH THE TEACHING-LEARNING PROCESSES IN 9<sup>TH</sup>  
GRADE ENGLISH COURSE

Saim AKMAN

Doktora Tezi

Ankara, 2023

## Öz

Bu çalışmanın amacı ortaöğretim 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programında yer alan hedefleri gerçekleştirmeye yönelik düzenlenen zenginleştirilmiş öğretim-öğrenme süreçlerinin etkililiğini araştırmaktır. Öğretmen araştırması olarak da adlandırılan eylem araştırması yönteminin kullanıldığı bu araştırmada, aynı zamanda araştırmacı da olan öğretmen tarafından alanda görülen eksiklerin kapatılması ve öğrencilerin öğrenme düzeylerinin artırılması için ortaöğretim 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programında yer alan hedefler doğrultusunda öğretim-öğrenme süreçleri hazırlanmış ve uygulanmıştır.

Araştırmada eylem araştırmasının doğasına uygun olarak nitel ve nicel veriler birlikte kullanılmıştır. Araştırma için Konya Anadolu İmam Hatip Lisesi 9. sınıflarından birbirine denk üç sınıftan ikisi eylem araştırması biri ise geleneksel eğitim grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmanın nicel verileri düzey belirleme testi, izleme testleri ve akademik özgüven ölçeği ile toplanmıştır. Nitel veriler ise eylem araştırması gruplarında yer alan öğrencilerle yapılan odak grup görüşmeleri ve öğretmen tarafından öğretim süreci boyunca tutulan yansıtıcı günlük ile toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde Kovaryans analizi ve MANOVA kullanılırken, nitel verilerin analizinde MAXQDA nitel veri analizi programı ve betimsel analizden yararlanılmıştır.

Araştırma sonucunda eylem araştırması ile geleneksel eğitim gruplarının dinleme, konuşma ve yazma becerileri düzeltilmiş son test puanları arasında eylem araştırması grupları lehine anlamlı fark bulunmuştur. Okuma becerisi için ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırma kapsamında uygulanan öğretim-öğrenme süreçlerinin öğrencilerin akademik özgüvenlerine olumlu etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci görüşlerine göre öğretim-öğrenme süreçlerinde dört temel beceriye önem verilmesi, öğrenilen dilin kullanılması için uygun ortam oluşturulması, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre hazırlanmış materyallerin sunulması öne çıkan konular olmuştur. Araştırmada öğrencilere nitelikli bir öğretim hizmeti sağlanması durumunda öğrencilerin öğrenme düzeylerinin anlamlı derecede artacağı sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar sözcükler:** zenginleştirilmiş öğretim-öğrenme süreçleri, yabancı dil öğretimi, eylem araştırması, etkili İngilizce öğretimi, tam öğrenme modeli

## Abstract

This study aims to investigate the effectiveness of enriched teaching-learning processes designed to meet the objectives of the 9th grade English curriculum. In this study, conducted through action research, also known as teacher research, the researcher who is also a teacher designed teaching-learning processes to meet the objectives of the 9th grade English curriculum to overcome a deficiency he sees in the field of foreign language teaching and to increase the learning levels of his students.

In line with the nature of action research, both qualitative and quantitative data were employed in this study. Three equal classes from Konya Anadolu İmam Hatip high school were selected as two action research groups and one traditional instruction group. Quantitative data were collected through a summative assessment test, formative assessment tests and an academic self-concept scale. Qualitative data were collected through focus group interviews conducted with students in the action research groups and through a reflective journal kept by the teacher throughout the implementation process. While the quantitative data were analyzed using analysis of Covariance and MANOVA, the qualitative data were analyzed using MAXQDA and descriptive analysis.

As a result, for the listening, speaking, and writing skills a significant difference was found between the groups in the posttest in favor of the action research groups. There was no statistically significant difference between the groups for the reading skill. It was discovered that the teaching-learning processes used in the study had a favorable impact on students' academic self-concept. According to the student views, focusing on four language skills, preparing suitable environments to allow them to use the language, and presenting quality materials were the prominent factors. At the end of the study, it was concluded that students' achievement increases significantly when they are provided with high-quality instruction.

**Keywords:** enriched teaching-learning processes, teaching English as a foreign language, action research, effective English language teaching, mastery learning model

## Teşekkür

Doktora eğitimim boyunca hem ders hem de tez döneminde desteklerini esirgemeyen, bilgi ve tecrübesiyle yoluma ışık tutan, akademik ve etik duruşuyla örnek aldığım, öğrencisi olmaktan ve evlat hitabına muhatap olmaktan onur duyduğum çok kıymetli hocam ve danışmanım Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU'na sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Tez izleme komitesinde yer alarak tez sürecimi başından sonuna kadar izleyen, yapıcı görüş ve önerileriyle tezime katkı sağlayan, ilgi ve desteklerini esirgemeyerek yol gösteren değerli hocalarım Prof. Dr. Ayşegül DALOĞLU'na ve Prof. Dr. Nuri DOĞAN'a teşekkürlerimi sunarım. Tez savunma sınavıma katılarak değerli görüşleriyle çalışmanın gelişimine katkı sağlayan değerli hocalarım Özge CAN ARAN ve Gülgün ALPAN'a teşekkür ederim.

Tezimin uygulama sürecinde diğer eylem araştırması grubunda uygulamaları yürüten, meslek hayatım boyunca desteğini esirgemeyen değerli hocam ve dostum Tefik EKMEKCİGİL'e teşekkür ederim. Lisansüstü eğitimim boyunca bana her türlü desteği sağlayan Konya İmam Hatip Lisesi İngilizce zümresindeki değerli arkadaşlarıma ve ders programı dahil her konuda yardımcı olan saygı değer idarecilerime teşekkürlerimi sunarım.

Doktora ders döneminde ailemizin tüm yükünü üstlenen, tezimin son okumasını yaparak değerli görüşlerini sunan eşim Tuba AKMAN'a teşekkür ederim. Lisansüstü eğitimim boyunca vakitlerinden almamaya çalıştığım ancak şehir dışında olduğum zamanlarda babalarından uzak kalan çocuklarım Ayşe Naz ve Yağız AKMAN'a anlayışları için teşekkür ederim.

Son olarak bugünlere gelmemde en çok pay sahibi olan, ev hanımlığının yanı sıra çocuklarını okutmak için iş ayırt etmeden çalışan ama ne yazık ki bugünlerimi göremeyen canım annem Ayşe AKMAN'a sonsuz şükranlarımı sunuyorum.

## İçindekiler

Kabul ve Onay.....	ii
Öz.....	iii
Abstract.....	iv
Teşekkür.....	v
Tablolar Dizini.....	ix
Şekiller Dizini.....	xi
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xii
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	8
Araştırma Problemi.....	12
Sayıtlılar.....	13
Sınırlılıklar.....	13
Tanımlar.....	14
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	15
Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı.....	15
Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (Common European Framework of Reference for Languages).....	17
Yabancı Dil Öğretimi (EFL) ve İkinci Dil Öğretimi Arasındaki (ESL) Farklar.....	26
Öğretme-Öğrenme Süreci.....	29
Tam Öğrenme Modeli.....	37
İlgili Araştırmalar.....	47
Bölüm 3 Yöntem.....	61
Araştırmanın Türü.....	61
Araştırmanın Çalışma Grubu.....	64
Veri Toplama Süreci.....	68

Öğretme-Öğrenme Süreçlerinin Geliştirilmesi.....	70
Veri Toplama Araçları .....	74
Verilerin Analizi .....	96
Bölüm 4 Bulgular, Yorumlar ve Tartışma.....	103
Eylem Araştırması ve Geleneksel Eğitim Gruplarının Son Test Puanlarına Ait Bulgular.....	103
Eylem Araştırması ve Geleneksel Eğitim Gruplarının İzleme Testi Puanlarına Ait Bulgular.....	110
Eylem Araştırması ve Geleneksel Eğitim Gruplarının Akademik Özgüven Ölçeği Puanlarına Ait Bulgular .....	117
Öğrencilerin Uygulanan Öğretme-Öğrenme Süreçlerine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular.....	119
Öğretme-Öğrenme Süreçlerinin Üstünlük ve Sınırlıklarını Belirlemek için Tutulan Yansıtıcı Günlüklere ait Bulgular.....	135
Eylem araştırması ve Geleneksel Eğitim Gruplarının Dört Temel Dil Becerisi Öğrenme Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular .....	146
Yorum ve Tartışma.....	149
Dinleme Becerilerine Ait Nicel ve Nitel Verilere Yönelik Yorum ve Tartışma...	149
Okuma Becerilerine Ait Nicel ve Nitel Verilere Yönelik Yorum ve Tartışma ....	154
Konuşma Becerilerine Ait Nicel ve Nitel Verilere Yönelik Yorum ve Tartışma.	158
Yazma Becerilerine Ait Nicel ve Nitel Verilere Yönelik Yorum ve Tartışma.....	167
Bölüm 5 Sonuç ve Öneriler.....	171
Sonuçlar.....	171
Öneriler .....	177
Kaynakça.....	181
EK-A: Belirtke Tablosu .....	199
EK-B: Ünite Analiz Tabloları .....	200
EK-C: Bilişsel Giriş Davranışları Testi Dinleme ve Okuma Beceri Nihai Formu Madde İstatistikleri.....	204



EK-Ç: Bilişsel Giriş Davranışları Testi .....	205
EK-D: Düzey Belirleme Testi Dinleme ve Okuma Beceri Madde İstatistikleri .....	209
EK-E: Düzey Belirleme Testi .....	210
EK-F: İzleme Testleri Dinleme ve Okuma Beceri Nihai Formu Madde İstatistikleri .....	212
EK-G: İzleme Testleri .....	214
EK-Ğ: İngilizce Dersi Akademik Özgüven Ölçeği .....	225
EK-H: Öğrenci Görüşme Formu .....	227
EK-I: Öğretme-Öğrenme Süreçleri Değerlendirme Anahtarı .....	228
EK-İ: Konuşma Becerisi Puanlama Anahtarı .....	230
EK-J: Yazma Becerisi Puanlama Anahtarı .....	231
EK-K: Öğretme-Öğrenme Süreçleri .....	232
EK-L: Etik Komisyonu Onay Bildirimi .....	277
EK-M: MEB Uygulama İzni .....	278
EK-N: Etik Beyanı .....	279
EK-O: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu .....	280
EK-Ö: Thesis/Dissertation Originality Report .....	281
EK-P: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı .....	282

## Tablolar Dizini

<b>Tablo 1</b>	<i>İYE Sonuçlarına Göre Türkiye'nin Dil Yeterliliğinin Yıllara Göre Değişimi.</i>	4
<b>Tablo 2</b>	<i>YKS-DİL (YDT) İngilizce Net Ortalamalarının Yıllara Göre Değişimi.....</i>	5
<b>Tablo 3</b>	<i>Öğretmenlik Alan Bilgisi Testinde Adayların Ortalama Netleri .....</i>	6
<b>Tablo 4</b>	<i>ADOÇP Ortak Referans Seviyeleri ve Bu Seviyelere Ait Yeterlikler .....</i>	20
<b>Tablo 5</b>	<i>Alma Etkinlikleri A2 Seviyesi Yeterlikleri .....</i>	22
<b>Tablo 6</b>	<i>Üretim Etkinlikleri A2 Seviyesi Yeterlikleri .....</i>	23
<b>Tablo 7</b>	<i>Etkileşim Etkinlikleri A2 Seviyesi Yeterlikleri .....</i>	24
<b>Tablo 8</b>	<i>Çevirme ve Yorumlama için A2 Seviyesi Genel Yeterlikleri .....</i>	25
<b>Tablo 9</b>	<i>Betimsel Yöntem Kullanılarak Yürütülen Çalışmalar .....</i>	48
<b>Tablo 10</b>	<i>Deneysel Yöntem Kullanılarak Yürütülen Çalışmalar .....</i>	51
<b>Tablo 11</b>	<i>Eylem Araştırması Yöntemi Kullanılarak Yürütülen Çalışmalar .....</i>	57
<b>Tablo 12</b>	<i>Eylem Araştırması ve Geleneksel Eğitim Gruplarında Uygulanan İşlemler.</i>	63
<b>Tablo 13</b>	<i>BGD Testi Sonuçları .....</i>	65
<b>Tablo 14</b>	<i>DBT Ön Test Sonuçları.....</i>	66
<b>Tablo 15</b>	<i>Akademik Özgüven Ölçeği Ön Test Sonuçları .....</i>	67
<b>Tablo 16</b>	<i>Araştırmanın Uygulama Süreci .....</i>	68
<b>Tablo 17</b>	<i>BGDT Dinleme ve Okuma Bölümlerine Ait İstatistikler.....</i>	77
<b>Tablo 18</b>	<i>Düzy Belirleme Testinin Dinleme ve Okuma Becerileri Bölümlerine ait İstatistiki Bilgiler.....</i>	80
<b>Tablo 19</b>	<i>İzleme Testlerinin Dinleme ve Okuma Becerileri Bölümlerine Ait İstatistiki Bilgiler .....</i>	83
<b>Tablo 20</b>	<i>İzleme Testlerinin Yazma ve Konuşma Becerileri Bölümlerine Ait Bilgiler... ..</i>	84
<b>Tablo 21</b>	<i>İngilizce Dersi Akademik Özgüven Ölçeğinin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları .....</i>	89
<b>Tablo 22</b>	<i>İngilizce Dersi Akademik Özgüven Ölçeğinin İki Faktörlü Yapısına Ait Uyum Değerleri .....</i>	91
<b>Tablo 23</b>	<i>İngilizce Dersi Akademik Özgüven Ölçeği Faktörlerinin Cronbach Alfa Katsayıları .....</i>	93
<b>Tablo 24</b>	<i>Araştırma Kapsamında Toplanan Verilere ve Analiz Yöntemlerine Ait Bilgiler .....</i>	96
<b>Tablo 25</b>	<i>Eylem Araştırması ve Geleneksel Eğitim Grupları Dinleme Becerileri Son Test Puanlarının Aritmetik ortalama, Standart Sapma ve Değişim Bilgileri .....</i>	104

<b>Tablo 26</b> <i>Eylem Araştırması ve Geleneksel Eğitim Grupları Dinleme Becerileri Testi Ön Teste Göre Düzeltilmiş Son Test Puanları Arasındaki fark</i> .....	104
<b>Tablo 27</b> <i>Eylem Araştırması ve Geleneksel Eğitim Grupları Okuma Becerileri Son Test Puanlarının Aritmetik ortalama, Standart Sapma ve Değişim Bilgileri</i> .....	105
<b>Tablo 28</b> <i>Eylem Araştırması ve Geleneksel Eğitim Grupları Okuma Becerileri Testi Ön Teste Göre Düzeltilmiş Son Test Puanları Arasındaki fark</i> .....	106
<b>Tablo 29</b> <i>Eylem Araştırması ve Geleneksel Eğitim Grupları Konuşma Becerileri Son Test Puanlarının Aritmetik ortalama, Standart Sapma ve Değişim Bilgileri</i> .....	107
<b>Tablo 30</b> <i>Eylem Araştırması ve Geleneksel Eğitim Grupları Konuşma Becerisi Testi Ön Teste Göre Düzeltilmiş Son Test Puanları Arasındaki fark</i> .....	107
<b>Tablo 31</b> <i>Eylem Araştırması ve Geleneksel Eğitim Grupları Yazma Becerileri Son Test Puanlarının Aritmetik ortalama, Standart Sapma ve Değişim Bilgileri</i> .....	109
<b>Tablo 32</b> <i>Eylem Araştırması ve Geleneksel Eğitim Grupları Yazma Becerisi Testi Son Ön Teste Göre Düzeltilmiş Test Puanları Arasındaki Fark</i> .....	109
<b>Tablo 33</b> <i>Eylem Araştırması ve Geleneksel Eğitim Grupları Dinleme Becerisi İzleme Testleri Puanları Arasındaki Fark</i> .....	111
<b>Tablo 34</b> <i>Eylem Araştırması ve Geleneksel Eğitim Grupları Okuma Becerisi İzleme Testleri Puanları Arasındaki Fark</i> .....	112
<b>Tablo 35</b> <i>Eylem Araştırması ve Geleneksel Eğitim Grupları Dinleme Becerisi İzleme Testleri Puanları Arasındaki Fark</i> .....	114
<b>Tablo 36</b> <i>Eylem Araştırması ve Geleneksel Eğitim Grupları Yazma Becerisi İzleme Testleri Puanları Arasındaki Fark</i> .....	116
<b>Tablo 37</b> <i>Eylem Araştırması ve Geleneksel Eğitim Gruplarının Akademik Özgüven Ölçeği Puanlarının Aritmetik ortalama, Standart Sapma ve Değişim Bilgileri</i> .....	118
<b>Tablo 38</b> <i>Eylem araştırması ve Geleneksel Eğitim Gruplarının Akademik Özgüven Ölçeği Puanları</i> .....	118
<b>Tablo 39</b> <i>Eylem Araştırması Grubunda Tutulan Yansıtıcı Günlüğün Analizine İlişkin Bulgular</i> .....	135
<b>Tablo 40</b> <i>Yaşanan Aksaklıklar ve Sınırlılıklar Karşısında Öğretmen Tarafından Alınan Önlemler</i> .....	140
<b>Tablo 41</b> <i>Eylem Araştırması Gruplarının Dört Temel Dil Becerisi Öğrenme Düzeyleri Arasındaki İlişki</i> .....	146
<b>Tablo 42</b> <i>Geleneksel Eğitimin devam ettiği Gruplarının Dört Temel Dil Becerisi Öğrenme Düzeyleri Arasındaki İlişki</i> .....	148

**Şekiller Dizini**

<b>Şekil 1</b> İngilizce Dersi Akademik Özgüven Ölçeğinin DFA Diyagramı .....	92
<b>Şekil 2</b> Öğrencilerin Derslerin İşlenişine Yönelik Genel Görüşleri .....	120
<b>Şekil 3</b> Öğrencilerin Dinleme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Görüşleri .....	122
<b>Şekil 4</b> Öğrencilerin Okuma Becerisinin Öğretimine Yönelik Görüşleri .....	125
<b>Şekil 5</b> Öğrencilerin Konuşma Becerisinin Öğretimine Yönelik Görüşleri .....	128
<b>Şekil 6</b> Öğrencilerin Yazma Becerilerinin Öğretimine Yönelik Görüşleri .....	132

## Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

**ADOÇP:** Avrupa Diller için Ortak Çerçeve Programı

**BGDT:** Bilişsel Giriş Davranışları Testi

**DBT:** Düzey Belirleme Testi

**İYE:** İngilizce Yeterlik Endeksi

**LGS:** Liselere Giriş Sınavı

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı

**ÖABT:** Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi

**ÖÖS:** Öğretme-Öğrenme Süreçleri

**ÖÖSDA:** Öğretme-Öğrenme Süreçleri Değerlendirme Anahtarı

**ÖSYM:** Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi

## Bölüm 1

### Giriş

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, amacı ve önemi, problem cümlesi ve alt problemleri, sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımları yer almaktadır.

#### Problem Durumu

Günümüz dünyasında iletişim kanallarının artması, internetin yaygınlaşması ve uluslararası seyahatin kolaylaşması, toplumları birbirinden ayıran uzaklık engelini büyük ölçüde ortadan kaldırmıştır. 21. yüzyılın ilk çeyreğinin sonuna geldiğimiz günümüz dünyasında Covid-19 pandemisinin daha önceki salgınlara göre oldukça hızlı yayılması da dünyamızın etkileşim anlamında ne kadar küçüldüğünü gösteren başka bir ipucudur. Pandeminin bize öğrettiği bir diğer konu ise dünyanın her yerinden insanlarla internet aracılığıyla çok rahat ve kolay bir şekilde haberleşebileceğimizdir. Bu dönemde internet üzerinden yapılan çevrim içi dersler farklı şehirlerdeki hatta farklı ülkelerdeki öğrencileri aynı ortamda bir araya getirebilmiştir. Aynı şekilde ekonomi, sağlık ve siyaset alanlarında düzenlenen birçok toplantı da çevrim içi olarak rahat bir şekilde gerçekleştirilmektedir. Ancak teknolojinin bu nimetlerinden yararlanabilmek ve dünyanın farklı yerlerinden insanlarla aynı ortamda rahat bir şekilde iletişim kurmak için internet altyapısından daha fazlasına ihtiyaç duyduğumuz da ortaya çıkmıştır. Tüm bu yaşananlar yabancı dil bilmenin önemini bir kez daha kavramamızı sağlamıştır.

Ayrıca yabancı dil bilmek bireylerin iş bulma ve kariyerlerinde yükselme fırsatlarını da artırır. Yapılan araştırmalar yabancı dil bilen insanların daha kolay iş bulduğunu (Gazzola ve Mazzacani, 2019; Paolo ve Tansel, 2019; Donado, 2017; European Commission, 2012) ve daha fazla kazandığını (Chiswick ve Miller, 1995; Paolo ve Tansel, 2019) göstermektedir. Ana dilimiz bizi yerel olana bağlarken, yabancı dil bizi dünya toplumlarına bağlar. Böylece farklı kültürleri daha iyi anlayıp farklılıklara daha hoşgörülü olmamızı da sağlar. Ayrıca

yabancı dil bilmek orijinal kaynaklara da ulaşmayı kolaylaştırır. Böylece normalde ulaşamayacak veya çeviri metinlerden ulaşabilecek bilgilere birincil kaynaklardan ulaşabilir.

Yukarıda sayılan tüm sebepler göz önüne alındığında ülkeler vatandaşlarının refahı ve ülkenin geleceğinin sağlama alınması için vatandaşlarının en az bir yabancı dil öğrenmesi konusunda adımlar atmaktadır ve eğitim programlarını buna göre düzenlemektedir.

Türkiye Cumhuriyeti devleti de vatandaşlarının en az bir yabancı dili etkili bir şekilde kullanabilmesi için önlemler almaktadır. Türkiye’de yabancı dil öğretiminin tarihine bakıldığında karşımıza ilk olarak Osmanlı döneminde çok sınırlı bir kitleye öğretilen Arapça çıkmaktadır. Daha sonra batılılaşmanın etkisiyle önce Fransızca, sonrasında Almanya ile yakınlaşılmasının bir sonucu olarak Almanca öğretilmeye başlanmıştır. İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra ise ABD’nin küresel bir güç haline gelmesi ve Birleşik Krallık’ın sömürgelerinin etkisiyle İngilizce en çok öğretilen ve konuşulan dil haline gelmiştir. Buna ek olarak İngilizcenin dünyada ticaret ve turizm faaliyetlerin de yaygın olarak kullanılması ve bilim ile teknoloji alanındaki çalışmaların büyük bir bölümünün İngilizce olarak yapılması (British Council ve TEPAV, 2013; British Council ve TEPAV, 2015; Harmer, 2015) ülkemizde ve dünyanın birçok yerinde İngilizcenin birinci yabancı dil olarak öğretilmesine sebep olmuştur. Örneğin Avrupa’da öğrencilerin %90’ı birinci yabancı dil olarak İngilizce öğrenmektedirler. Tüm bu gelişmelerden sonra İngilizce; Fransızca ve Almancayı geride bırakarak en çok öğretilen dil haline gelmiştir.

Ülkemizde yabancı dil öğretimi konusunda atılan en büyük adım 1955 yılında yabancı dille eğitim yapmak üzere açılan Maarif Kolejlere olmuştur. Başlangıçta 7 ilde açılan bu okulların adı Anadolu lisesi olarak değiştirilmiş ve sayıları artırılmıştır. 2000’lere gelindiğinde ise bu okullarda yabancı dille eğitimden vazgeçilmiştir. 2010’lu yıllara gelindiğinde ise tüm okullar Anadolu lisesine dönüştürülmüş, bu okullardaki hazırlık sınıfları kaldırılmış ve ders saatleri de azaltılmıştır. Günümüzde Anadolu liselerinde tüm kademelerde haftada 4 saat İngilizce dersi verilmektedir.

Liselerde İngilizce ders saatleri yıldan yıla azaltılırken ilköğretim birinci ve ikinci kademedeki yabancı dil eğitimi verilmeye başlanmıştır. Sekiz yıllık temel eğitim kanunu ile İngilizce öğretimi dördüncü sınıfta başlayacak şekilde planlanmıştır. 2012 yılında çıkarılan 12 yıllık temel eğitim kanunu ile ise İngilizce öğretimi ikinci sınıfa çekilmiş ancak haftalık ders sayılarında önemli bir artış olmamıştır.

Ülkemizde öğretimine önem verilen İngilizce dersinin ders saatleri ise Avrupa ortalaması ile hemen hemen aynı düzeydedir. Ortalama bir öğretim yılının 35 hafta olduğu düşünülürse, ülkemizde ilkokulda yaklaşık 210 saat, ortaokulda yaklaşık 490 saat ve Anadolu lisesinde ise 560 saat İngilizce dersi verilmektedir (MEB, 2020). Tüm kademeler toplandığında ülkemizde Anadolu lisesinden mezun olan bir öğrenci 12 yıllık temel eğitimin sonunda yaklaşık 1260 saat İngilizce dersi almaktadır. “Cambridge Assessment”ın (2020) genel kabul gören ders saatleri listesine göre her 200 saatlik ders, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programındaki (Council of Europe, 2020) altı seviyeden birinin bitirilmesi anlamına gelmektedir. Bu kıyaslamaya göre temel eğitimden mezun olan her öğrencinin en üst seviye olan C2 seviyesinden mezun olması gerekmektedir. Ancak yapılan araştırmalar Türkiye’de liseden mezun olan öğrencilerin %90’ının temel seviye olan A1 seviyesinden mezun olduğuna işaret etmektedir (British Council ve TEPAV, 2013).

Türkiye’deki yabancı dil olarak İngilizce öğretiminin durumunu anlamak için bakabilecek bir başka gösterge ise 1965’te kurulan ve 112 den fazla ülkede faaliyet gösteren Education First adlı kuruluşun her yıl yayınladığı İngilizce Yeterlik Endeksidir (İYE) (English Proficiency Index). Bu endekse göre Türkiye 495 puanla 111 ülke arasında 64. olarak “düşük yeterlik” seviyesinde kalmıştır (Education First, 2022). Bu sonuçla Türkiye ekonomik ve sosyal açıdan kendisiyle aynı seviyede olan ülkelerin oldukça gerisindedir. Türkiye’nin İYE puanına göre son 5 yıldaki sıralaması Tablo 1’de gösterilmiştir.



**Tablo 1***İYE Sonuçlarına Göre Türkiye'nin Dil Yeterliliğinin Yıllara Göre Değişimi*

Yıl	Ülke Sayısı	Türkiye'nin Puanı	Türkiye'nin Sıralaması	Yeterlilik Seviyesi
2018	88	47.17	73	Çok düşük
2019	100	46.81	79	Çok düşük
2020	100	465	69	Düşük
2021	112	478	70	Düşük
2022	111	495	64	Düşük

*Kaynak.* İYE'ye ait sayısal bilgiler (Education First, 2018; 2019; 2020; 2021; 2022)

Tablo 1 incelendiğinde Türkiye'nin İngilizce yeterlik puanı ve sıralaması son yıllarda artış eğilimi gösterse de ekonomik ve sosyal açıdan kendisinden daha düşük seviyedeki ülkelerin bile gerisinde kalmıştır. Avrupa içindeki sıralamaya bakıldığında ise Türkiye sadece Azerbaycan'ın önünde yer alarak son sıralarda kendine yer bulabilmiştir. Ayrıca Education First tarafından sıralamayla birlikte yayınlanan raporda (2020) Türkiye'nin Avrupa Birliğine katılma ümitlerinin azalmasıyla birlikte ülkenin önceliklerinin değiştiğinden, ülke genelinde verilen İngilizce eğitimi genellikle dil bilgisi temelli yürütüldüğünden ve ortaöğretim kurumlarından mezun olan öğrencilerin İngilizce yeterlikleri çok düşük olduğundan üniversite eğitiminde hazırlık okumak zorunda kaldığından da bahsedilmektedir.

Yine tüm dünyada İngilizce alanında kabul gören bir sınav olan TOEFL (Test of English as a Foreign Language) sonuçlarına bakıldığında Türkiye 120 üzerinden 88 puan alarak Avrupa'da sadece Kosova, Ermenistan ve Arnavutluk'un önünde yer alabilmiştir (ETS, 2022). Dünyadaki sıralamasına bakıldığında ise Türkiye Latin alfabesi kullanmayan ülkelerin bile gerisinde kalmıştır. TOEFL'a genellikle yurt dışında eğitim almak, yurt dışında çalışmak veya akademik amaçlarla girilmektedir. Bu sınava giren kişilerin örgün eğitim sırasında okullarında gördükleri İngilizce derslere ilave olarak özel kurslarda aldıkları

eğitimler ve bu eğitimlere ödedikleri yüksek ücretlere rağmen istedikleri sonuca ulaşamadıkları görülmektedir.

Uluslararası ölçme kuruluşlarının gerçekleştirdiği ölçümlerde elde edilen sonuçlar böyleyken ulusal düzeyde yapılan sınavların sonuçları da ülkemizde İngilizce öğretiminin yeterli düzeyde olmadığını göstermektedir. Her yıl ÖSYM tarafından yapılan ve öğrencilerin İngilizce öğretmenliği, İngiliz dili edebiyatı gibi bölümleri okumak için girdiği YKS-Dil sınavı sonuçları da öğrencilerin tüm öğrenim hayatları boyunca İngilizce gördükleri ve son iki yıllarında yoğun bir şekilde bu sınava hazırlandıkları düşünüldüğünde oldukça düşüktür. Tablo 2’de son beş yılın YKS-Dil İngilizce net ortalamaları gösterilmiştir.

**Tablo 2**

*YKS-DİL (YDT) İngilizce Net Ortalamalarının Yıllara Göre Değişimi*

Yıl	Sınava Giren Öğrenci Sayısı	Soru Sayısı	Ortalama Net
2018	101.185	80	24,82
2019	106.363	80	27,75
2020	99.356	80	31,46
2021	98.641	80	39.054
2022	123.903	80	39.119

*Kaynak.* YKS’ye ait sayısal veriler (ÖSYM, 2018a; 2019a; 2020a; 2021a; 2022a)

Tablo 2’de de görüldüğü gibi ilkökul ikinci sınıftan itibaren İngilizce dersi alan ve özellikle 11 ve 12. sınıflarda yoğun bir şekilde İngilizce dersi gören ve sınava yönelik çalışma yapan öğrencilerin İngilizce okuma, dilbilgisi ve kelime bilgisini ölçen YKS-DİL sınavında yaptıkları ortalama netlerin son beş yılda 24 ile 39 arasında olması İngilizce öğretiminde yaşanan sorunlara işaret eden bir başka faktördür.

Ülkemizde İngilizceyle ilgili lisans programları YKS-DİL sınavı sonuçlarına göre öğrenci almaktadır. Bu sınav sonucuna göre üniversiteye yerleşip, ilgili programlardan mezun olan öğrenciler kamuda İngilizce öğretmeni olarak görev yapmak istediklerinde

KPSS kapsamında yer alan Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi (ÖABT) sınavlarına girmektedir. Bu öğretmen adaylarının YKS-DİL sınavı hazırlık süreçleri ve lisans düzeyinde en az 4 yıl boyunca aldıkları yoğun İngilizce dersleri dikkate alındığında ÖABT İngilizce alanında gösterdikleri performans ne yazık ki istenilen seviyede değildir. Tablo 3'te son beş yılın ÖABT sonuçları gösterilmiştir.

**Tablo 3**

*Öğretmenlik Alan Bilgisi Testinde Adayların Ortalama Netleri*

Yıl	Aday Sayısı	Soru Sayısı	Ortalama Net	Başarı yüzdesi
2016	13.459	50	27,925	55,850
2017	11.535	50	24.439	48,878
2018	11.917	50	20,807	41,614
2019	12.355	75	33.863	45,150
2020	15.297	75	35,612	47,482
2021	14.905	75	37,465	49,953
2022	15.474	75	31,240	41,653

*Kaynak.* ÖABT'ye ait sayısal veriler (ÖSYM, 2016b; 2017b; 2018b; 2019b; 2020b; 2021b; 2022b)

Tablo 3'te sunulan veriler 11 ve 12. sınıflarda yoğun şekilde İngilizce dersi görüp, bunun sonucunda girdikleri sınava bağlı olarak İngilizce öğretmenliği, İngiliz Dili ve Edebiyatı gibi bölümlerde öğrenim gördükten sonra kendilerinden bir yabancı dili öğretme yeterliğinde olmaları beklenen öğretmen adaylarının öğretecekleri yabancı dile yeterince hakim olmadığını göstermektedir.

Ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan araştırma ve sınav sonuçları, ülkemizde yabancı dil eğitime önem verilmesine hatta ders sayısı olarak yeteri kadar ders verilmesine rağmen istenilen düzeye bir türlü ulaşamadığını göstermektedir. Alanda yapılan birçok çalışmada (Özmat, 2017; Demirpolat, 2015; Oktay, 2015; Şakir ve Kurum, 2015; Tütüniş, 2014; Paker, 2012; Haznedar, 2010; Çetintaş, 2010; Işık, 2008; Çelebi,

2006; Çetinkaya, 2005; Özdemir, 2005) bu problemin sebebi araştırılmıştır ve genel olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- a. Öğretmenlerin yöntem–teknik bilgisi yeterli değildir veya öğretmenler, bildikleri metotları kendi sınıf ortamlarına ve öğrencilerinin ihtiyaçlarına göre nasıl şekillendirecekleri konularında yetersizdir.
- b. İngilizce öğretiminde kullanılan kitaplar ve materyaller yabancı dil öğretimi için uygun değildir.
- c. Öğretmenler hizmet öncesinde dört temel beceriye dair dersler almalarına rağmen bunların nasıl öğretileceğine yönelik yeterli eğitim almamaktadır.
- d. Öğretmenler ana dil edinimi, yabancı dil edinimi ve öğretimi, çocuklara yabancı dil öğretimi gibi konularda tam olarak yeterli değillerdir.
- e. Yabancı dil öğretmeni yetiştiren akademik programların içerikleri öğretmenleri sahada karşılaşılabilecekleri durumlara hazırlama ve öğretmenlerin karşılaşılabileceği problemlere çözüm üretmelerini sağlama açısından yetersizdir.
- f. Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin çoğunluğu öğrettikleri yabancı dilin ana dil olarak konuşulduğu bir ülkeye hiç gitmemiş, dili iletişim amacıyla gerçek ortamında hiç kullanmamış, üniversite öğreniminde yabancı bir öğretim üyesinden hiç ders almamıştır.
- g. Yabancı dil öğretmenleri okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri ölçülen bir alan sınavına tabi tutulmadan istihdam edilmektedir.
- h. Öğretmenler, lisans eğitimleri sırasında yeterince öğretmenlik uygulaması yapma şansı bulamamakta ve yaptıkları uygulamalar hakkında dönüt ve düzeltme alamamaktadır.

Sonuç olarak ülkemizde yabancı dil öğretimine gereken önem verilmesine karşın çeşitli sebeplerden dolayı istenilen öğrenme düzeyi yakalanamamıştır. Türkiye’de yabancı dil öğretiminde yaşanan problemler arasında; öğretmenlerin beceri öğretimi konusunda iyi

yetişmemesi, öğrendikleri yöntem ve teknikleri kendi sınıf şartlarına uyarlayamaması ve kullanılan kitap ve materyallerin çeşitli açılardan yabancı dil öğretimi için yetersiz olması öne çıkmaktadır. Yukarıda sayılan bu problemlerin büyük bölümünün öğretmenlerin İngilizce dersi öğretim programında yer alan hedefleri gerçekleştirmeye yönelik kendi öğrenci profillerine uygun öğretme-öğrenme süreçlerinin düzenlenmesi yoluyla aşılabileceği düşünülmektedir. Bu sebeple, bu araştırmanın konusu ortaöğretim 9.sınıf İngilizce dersi öğretim programındaki hedefleri gerçekleştirmeye yönelik düzenlenen öğretme-öğrenme süreçlerinin ne düzeyde etkili olduğunu tespit etmek olarak belirlenmiştir.

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Ülkeler, çağı yakalamak, teknolojik, bilimsel ve politik gelişmeleri yakından takip edebilmek, bu gelişmeler hakkında ilk elden bilgi alabilmek ve diğer milletlerle etkili bir şekilde iletişim kurabilmek için vatandaşlarının en az bir yabancı dili iyi derecede kullanabilmesini hedeflemektedir. Avrupa Birliği de çok dilliliğe önem vermekte ve vatandaşlarının en az iki yabancı dili etkili bir şekilde konuşabilmesi için çalışmalar yapmaktadır (Baidak ve ark., 2012). Dünyanın diğer birçok ülkesi de bu doğrultuda kararlar almış ve eğitim programlarını buna göre geliştirilmiştir. Günümüzde dünya nüfusunun yaklaşık %60'ının çok dilli olduğu tahmin edilmektedir. Teknolojik gelişmelerin sonucunda oldukça küçülerek adeta küresel bir köye dönüşen dünyamızda, farklı ülkelerde yaşayan insanların birbiriyle iletişim kurması, yaşadığı bölgedeki bir insanla iletişim kurmasıyla eşdeğer bir durum haline gelmiştir.

Son yıllarda özellikle ortaöğretimde yabancı dil derslerinin ağırlığı azalma eğilimi göstermesine rağmen, Türkiye Cumhuriyeti devleti de dünyayı daha iyi anlamak, gelişmelerden uzak kalmamak adına vatandaşlarının en az bir yabancı dili etkili biçimde kullanması için büyük çaba sarf etmektedir. Ancak ülkemizde yabancı dil özellikle de İngilizce öğretimi için çok fazla emek ve para harcanmasına rağmen bir türlü istenilen sonuçlar alınamamaktadır. Türkiye'de İngilizce öğretiminin etkililiğini artırmak ve istenilen

noktaya ulaştırmak için öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir. Öğretmenler kaliteli ve verimli bir öğretilme-öğrenme ortamı oluşturmak için öğretim programını derse aksettirmeli, öğretilme-öğrenme süreçlerini öğrenci ihtiyaçlarına göre uyarlamalı, öğretim materyalleri hazırlamalı ve ölçme değerlendirme faaliyetlerini düzenlemelidir (UNESCO, 2017). Ancak alanda yapılan çalışmalar öğretim programlarının sahadaki uygulayıcıları olan öğretmenlerin program bilgisinin zayıf olduğunu (Doğın ve Semerci, 2016), programların nasıl uygulanması gerektiğini bilmediklerini (Akdeniz ve Paniç, 2012), öğretim programının hedeflerine uygun ortamlar hazırlayamadıklarını (Güneş ve Baki, 2012; Erdoğan ve ark., 2015) ve programı sadece yıllık plan hazırlamak için kullandıklarını (Dursun ve ark., 2017) ortaya koymaktadır.

Öğretmenler derslerini genellikle öğretim programını değil ders kitabını temel olarak işlemede, öğretim programı yerine ders kitabını takip etmektedirler. Ancak MEB tarafından gönderilen İngilizce ders kitaplarının yeterli olmadığı birçok çalışma ile ortaya konulmuştur (Erdoğan ve ark., 2015; Dursun ve ark., 2017; Çelik, 2011; ERG, 2018; Dilekli, 2018; Büyükduman, 2005; Güven ve Saracaloğlu, 2020; Öz ve Erdamar, 2019; Özmat, 2017; Özer ve Korkmaz, 2016; Yıldırın ve Tanrıseven, 2015; EARGED, 2008). Öğretmenlerin derslerini işleme konusunda güvendiği bir diğer kaynak olan kılavuz kitapların ise öğretmenlere yeterince rehberlik edemediği görülmüştür (Keleş ve ark., 2012; Çelik, 2011; Güven ve Saracaloğlu, 2020; EARGED, 2008).

Belirtilen eksikliklerin yanında öğretilme-öğrenme süreçlerinde kullanılmak üzere ilave kaynak ya da materyal alımı ise ekonomik ve etik sebeplerden dolayı uygun görülmemektedir. Bunun yerine, yeterli ve etkili bir İngilizce öğretimi için öğretimin yöneticisi olan öğretmenler öğrenci ve öğrenme süreci özelliklerine uygun olarak dışsal olayları seçmeli, düzenlemeli, uygulamalı ve denetlemelidir (Senemoğlu, 2021). Diğer bir ifadeyle, öğretmenler kendi öğretilme – öğrenme süreçlerini düzenleyebilmelidirler. Böylelikle öğretmenler hem ders kitaplarının ve kılavuz kitabın sınırlayıcılığından ve yetersizliklerinden kurtulacak, hem de kendi okulunun ve öğrencilerinin imkan ve

özelliklerine uygun öğretme-öğrenme süreçlerinin düzenlenmesi ile derslerini daha verimli bir şekilde işleyebileceklerdir.

Öğretme-öğrenme süreçlerinin öğretmenler tarafından planlanması sınıfta oluşması muhtemel etkileşimlerin düzenlenmesini sağlayarak öğretmenin kaygı düzeyini azaltır ve onlara duygusal güven verir. Ayrıca öğretmenin öğrenmeyi sağlamak için kullanacağı öğeleri sistemli bir şekilde örgütlemesini ve düzenli bir şekilde kullanmasını sağlar. Öğretme-öğrenme sürecinin öğretmenler tarafından düzenlenmesi onlara kendi etkinlikleri üzerinde yansıtıcı düşünme imkanı sunar. Öğretmenlerin kendilerine “Ne yapıyorum? Niçin yapıyorum? Nasıl daha iyi sonuç olabilirim?” gibi sorular sorarak çalışmalarını izlemesine ve gerekli olan değişiklikleri yapabilmesine yardım eder. Böylece öğretmenlerin kendi düzenledikleri öğretme-öğrenme süreçlerindeki işlemeyen yönlerin ve eksikliklerin kısa sürede farkına varması, önlem alması ve bunları gidermenin yollarını araması beklenmektedir (Senemoğlu, 2021).

Bu sebeplerle bu çalışmanın amacı ortaöğretim 9.sınıf İngilizce dersi öğretim programındaki hedefleri gerçekleştirmeye yönelik düzenlenen öğretme-öğrenme süreçlerinin ne derece etkili olduğunu araştırmak olarak belirlenmiştir. Çalışmanın, öğretmenlerin nitelik yönüyle yetersiz bulunduğu ders kitabı ve kılavuz kitaplara bağımlı olmadan, öğretim programında yer alan hedeflere yönelik kendi öğretme-öğrenme süreçlerini hazırlayabilmelerine, bu öğretme-öğrenme süreçlerini işe koşarak ders kitaplarından kaynaklanan eksiklik ve sınırlılıkları telafi edebilmelerine yardımcı olması beklenmektedir.

Çalışmada İngilizce öğretimi alanında daha önce yapılmış çalışmalardan farklı olarak herhangi bir yöntem veya teknik tek başına temele alınmamıştır. Çünkü öğrenme, birçok öğretim modelinin ve aracının etkili bir şekilde bir bütünlük içinde kullanımıyla gelişir (Senemoğlu, 2021) ve hiçbir öğrenme kuramı öğrenmelerin tümünü açıklama bakımından tek başına yeterli değildir (Ertürk, 2017/1972).

Her yöntemin kendi içinde üstünlük ve sınırlılıkları vardır ve bir öğretim yönteminin programda yer alan bütün hedeflerin gerçekleştirilmesinde kullanılması oldukça zordur. Ayrıca yöntemler sadece nasıl sorusuna cevap vermektedir. Kime, ne, ne zaman, nerede sorularına cevap verememektedir (Nunan, 1991; Larsen-Freeman, 2003). Öğretmenler, derslerini planlamadan önce öğrencilerinin kim, seviye ve ihtiyaçlarının ne olduğu ve dili ne amaçla kullanacaklarını belirlemeli ve öğretme-öğrenme süreçlerini buna göre hazırlamalıdır (Richards ve Rodgers, 1999). Unutulmamalıdır ki yöntemler tek başına başarının anahtarı olamaz. Her yöntem onu uygulayan öğretmenin elinde şekillenir ve öğretmenler farklı yöntemleri farklı öğrenciler ve sınıflar için farklı şartlarda ve ortamlarda uygulayabilirler (Larsen-Freeman, 2003).

Belirtilen sebeplerden yola çıkarak bu çalışmada tek bir yöntemin temele alınması yerine öğrencilerin öğretim programında yer alan hedeflere ulaşması ve tam öğrenmenin gerçekleşmesi için öğretme-öğrenme süreçlerinde öğrencilerin seviye, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun yöntem ve tekniklere yer verilmiştir. Böylece bu çalışmanın, öğretmenlerin bir yöntemin sınırlılığını başka bir yöntemin üstünlüğü ile giderdiği, yabancı dil öğretiminde farklı strateji, yöntem ve tekniklerin birlikte kullanıldığı öğretme-öğrenme süreçlerinin farkına varmalarına aracılık etmesi öngörülmüştür.

Ayrıca bu çalışma ile öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerine yönelik önerilerde de bulunulmuştur. Çalışma kapsamında hazırlanan ve uygulanan öğretme-öğrenme süreçlerinin nitelikli bir öğretim hizmeti sağlama yönünde anlamlı sonuçlar vermesi öğretmenlerin öncelikle hizmet öncesi eğitimde daha sonra ise hizmet içi eğitimde öğretme-öğrenme süreçleri tasarlama konusunda eğitilmelerine yönelik anlamlı veriler ortaya koymuştur. Öğretmen adaylarının özellikle hizmet öncesinde aldıkları teorik eğitimi öğretmenlik uygulaması dersinde pratiğe dökmesi ve dönüt, düzeltme hizmeti alması onların daha nitelikli öğretmenler olarak yetişmesi konusunda önemli olarak görülmektedir.

Özetle, bu araştırma; öğretmenin, öğrencilerin dersin hedeflerine ulaşmalarını sağlamak üzere ders kitabıyla sınırlı olmadan çok çeşitli öğrenme kaynaklarından



yararlanarak düzenleyebileceği öğretme-öğrenme etkinlikleriyle öğrencilerin bir bütün olarak tüm dil becerilerini keyifle üst düzeyde öğrenmelerini sağlaması, dolayısıyla da yabancı dil öğretmenlerine etkili öğretmeye ilişkin iyi bir örnek olması açısından önemlidir.

### **Araştırma Problemi**

Ortaöğretim 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programındaki hedefleri gerçekleştirmeye yönelik düzenlenen zenginleştirilmiş öğretme-öğrenme süreçleri ne düzeyde etkilidir?

### **Alt Problemler**

1. Programdaki hedefleri gerçekleştirmeye yönelik işe koşulan zenginleştirilmiş öğretme-öğrenme süreçlerinin uygulandığı eylem araştırması grupları ile geleneksel eğitimin devam ettiği grupların son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
  - a. Programdaki hedefleri gerçekleştirmeye yönelik işe koşulan zenginleştirilmiş öğretme-öğrenme süreçlerinin uygulandığı eylem araştırması grupları ile geleneksel eğitimin devam ettiği grupların dinleme becerisi son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
  - b. Programdaki hedefleri gerçekleştirmeye yönelik işe koşulan zenginleştirilmiş öğretme-öğrenme süreçlerinin uygulandığı eylem araştırması grupları ile geleneksel eğitimin devam ettiği grupların konuşma becerisi son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
  - c. Programdaki hedefleri gerçekleştirmeye yönelik işe koşulan zenginleştirilmiş öğretme-öğrenme süreçlerinin uygulandığı eylem araştırması grupları ile geleneksel eğitimin devam ettiği grupların okuma becerisi son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
  - d. Programdaki hedefleri gerçekleştirmeye yönelik işe koşulan zenginleştirilmiş öğretme-öğrenme süreçlerinin uygulandığı eylem araştırması grupları ile geleneksel

eğitimin devam ettiği grupların yazma becerisi son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. İzleme testleri sonucunda öğrenme düzeyindeki artış açısından eylem araştırması grupları ve geleneksel eğitimin devam ettiği gruplar arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Programdaki hedefleri gerçekleştirmeye yönelik işe koşulan zenginleştirilmiş öğretme-öğrenme süreçlerinin uygulandığı eylem araştırması grupları ile geleneksel eğitimin devam ettiği gruplarının akademik özgüvenleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Düzenlenen zenginleştirilmiş öğretme-öğrenme süreçlerinin öğrencilerin hedeflere ulaşmalarını sağlamada yansıtıcı günlüklere göre üstünlük ve sınırlılıkları nelerdir?
5. İşe koşulan zenginleştirilmiş öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik eylem araştırması gruplarındaki öğrencilerin görüşleri nelerdir?
6. Zenginleştirilmiş öğretme-öğrenme süreçlerinin işe koşulduğu eylem araştırması gruplarındaki ve geleneksel eğitimin devam ettiği gruptaki öğrencilerin dört temel dil becerisine ilişkin öğrenme düzeyleri arasındaki korelasyon katsayıları ne düzeydedir?

### **Sayıtlar**

- Kullanılacak veri toplama araçlarının kapsam geçerliğine ilişkin başvuru uzmanların görüşleri yeterlidir.
- Kontrol altına alınamayan değişkenler eylem araştırması grubunu ve geleneksel eğitimin devam ettiği grupları aynı şekilde etkilemiştir.

### **Sınırlılıklar**

Araştırma ortaöğretim 9. sınıf İngilizce dersi programındaki hedefleri gerçekleştirmeye yönelik işe koşulan öğretme-öğrenme süreçlerinin uygulandığı 2021-2022 öğretim yılı 1. dönemi ve ortaöğretim 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programındaki ilk 4 ünite/tema ile sınırlıdır.

## Tanımlar

**Dört Temel Dil Becerisi:** Bir dilin temelini oluşturan ve birbirinin öğrenilmesini destekleyen ve kolaylaştıran konuşma, yazma, okuma ve dinleme becerileridir. Bu araştırmada dört temel dil becerisi olarak öğrencilerin konuşma, okuma, yazma ve dinleme becerileri testlerden aldıkları puanlar değerlendirilmiştir.

**Öğretme-Öğrenme Süreçleri:** Öğretmen tarafından ortaöğretim 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programında yer alan hedefleri gerçekleştirmeye yönelik, öğretme-öğrenme süreçleri geliştirme ilkelerine göre hazırlanan ve uygulanan süreçlerdir.

**Akademik özgüven:** Öğrencinin öğrenme özgeçmişine dayalı olarak herhangi bir öğrenme birimini öğrenip öğrenemeyeceğine ilişkin kendini algılayış tarzıdır. Araştırmada akademik öz güven ölçeğinden elde edilen puanlar değerlendirmeye alınmıştır.

**9. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı:** TTKB tarafından 2718 sayılı Temmuz-ek Tebliğler dergisinde yayınlanan ve 2017-2018 eğitim öğretim yılında 9. sınıflardan başlamak üzere yürürlüğe giren ve hala uygulamada olan resmi öğretim programıdır.

## Bölüm 2

### Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

9. sınıf İngilizce dersi öğretim programında yer alan hedefleri gerçekleştirmeye yönelik hazırlanan öğretme-öğrenme süreçlerinin etkililiğini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmada öncelikle araştırmanın temelini aldığı 2018 yılında yürürlüğe girmiş ve hali hazırda kullanımda olan Ortaöğretim İngilizce dersi Öğretim Programı açıklanmıştır. İngilizce dersi öğretim programının daha iyi anlaşılmasını sağlamak amacıyla da programın temel aldığı Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı açıklanmaya çalışılmıştır. Türkiye’de dil öğretiminin nasıl olmasını gerektiğini ortaya koymak için ilgili alanyazında sıklıkla karşılaşılan ikinci dil olarak İngilizce (ESL) öğretimi ve yabancı dil olarak İngilizce (EFL) öğretimi arasındaki farklara değinilmiştir. Araştırmada öğretme-öğrenme süreçleri geliştirilerek uygulanacağı için öğretme-öğrenme süreçleri ve taşınması gereken özellikler hakkında bilgi verilmiştir. Son olarak, bu araştırma bağlamında nitelikli bir öğretim hizmeti sağlamak için Bloom’un tam öğrenme modeli temel alındığından bu model ayrıntılı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır.

#### Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı

Türkiye’de İngilizce dersi öğretim programları 2014 yılında yürürlüğe giren programla birlikte ADOÇP’ye göre düzenlenmeye başlanmıştır (MEB, 2014). 2013 yılından sonra çıkan ve hala yürürlükte olan 2018 programı da yine ADOÇP temel alınarak geliştirilmiştir (MEB, 2018). 2018 İngilizce dersi öğretim programına göre öğrenciler 8. sınıftan A2 seviyesinde mezun olmaktadır. 9. sınıf öğretim programı ise öğrencileri bir sonraki basamak olan A2+ veya B1 seviyesinden başlatmak yerine A1/A2 seviyesini tekrar etmektedir. Ancak ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programında (MEB, 2018) da belirtildiği gibi 9. sınıf A1 seviyesi, 8. sınıf A1 seviyesine göre kelime bilgisi ve yapılar arasında daha ileri seviyededir. Sonuç olarak öğrenciler o sınıf seviyesine kadar öğrendiklerini tekrar ederken aynı zamanda yeni girdiler de edinmektedirler.

9. sınıf İngilizce öğretim programı dinleme ve konuşma becerilerine ağırlık vermekle birlikte dört becerinin tümünü barındırmaktadır. Ayrıca program her derste maksimum yedi kelime öğretilmesini ve sınırlı telaffuz etkinlikleri yapılmasını önermektedir (MEB, 2018).

Program tematik olarak düzenlenmiştir ve her sınıf seviyesinde birbiriyle ilişkili on temadan oluşmaktadır. Tematik bir yaklaşım öğretme-öğrenme süreçlerinin hem öğretmenler hem de öğrenciler için tutarlı olmasını sağlar. Doğru bir tema sınıf çalışmalarına bir odak noktası verir ve ne öğretileceğine dair karar verirken bir puanlama anahtarı vazifesi görür (Lipson ve ark., 1993). Programdaki temalar 9-12. sınıf öğrencilerinden bir anket yardımıyla elde veriler ışığında oluşturulmuştur. Her sınıf seviyesinden oluşan örneklerden temaları ilgileri doğrultusunda en çok tercih ettiklerinden en az tercih ettiklerine doğru sıralamaları istenmiştir. Temalara 4 dil becerisi entegre edilmiş ve her tema için dil işlevleri ADOÇP doğrultusunda belirlenmiştir (MEB, 2018). Böylece temalar belirlenirken hedef grubun ilgileri de dikkate alınmıştır.

Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programı tasarlanırken eklektik bir yaklaşım tercih edilmiştir. Program geliştirilirken hiçbir yöntem tek başına takip edilmiş veya dışarıda bırakılmamıştır. Programda farklı öğretim yöntemleri birleştirilmiştir ve bu yöntemlerin seçiminde temalarla ilgili olmasına dikkat edilmiştir (MEB, 2018).

### ***Öğretim Materyalleri***

Yeni ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programında sunumu ilgi çekici, içeriği ve kullanımı gerçekçi, kültüre duyarlı ve birden fazla duyuya hitap eden öğretim materyallerinin kullanımı tercih edilmiştir. Ek olarak öğretim materyallerinin seçiminde çeşitlilik kadar kendini keşfetme de önemli bir belirleyici olmuştur. Öğretim materyalleri çok fazla kontrollü dil yapısı uygulamasına izin vermeyecek şekilde seçilmiştir ve bu durum materyal geliştirenlere güçlü şekilde tavsiye edilmektedir (MEB, 2018).

Her ünitenin ana dil edinimindeki sırayı takip ederek dinleme ve konuşma etkinlikleri ile başlayarak okuma ve yazmaya doğru ilerlemesi de tavsiye edilmektedir. Sözlü iletişimin

yanı sıra öğrencilerin sözlü olmayan iletişime de maruz kalması için program dinleme etkinlikleri için sadece sesli materyallerin kullanılmasındansa, filmlerin veya kısa belgesellerin de kullanılmasını önermektedir (MEB, 2018). Filmler gerçek dil girdileri ve sınıf içi tartışmalar için teşvik edici ortamlar sağlar (Seferoğlu, 2008). Filmler yardımıyla öğrenciler kültür, yüz ifadeleri gibi dilin birçok yönünü de öğrenebilir (Brown, 2007).

Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programı basılı ve çoklu ortam materyallerinin birlikte kullanılmasını önerir ve derslere teknolojik araçlarının entegrasyonunu teşvik eder. Çünkü teknolojik araçlar hem dilin dinamik ve etkileşimli doğasıyla hem de gençlerin ilgileri ve gerçek hayattaki yaşantıları ile uyumludur (MEB, 2018). Böylece öğrencilerin günlük yaşantılarında sıklıkla kullandıkları teknolojik aletleri dil öğrenmek için de kullanmaları sağlanabilir.

Özetle ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programı ADOÇP programı ile uyumlu olarak geliştirilmiştir. Program öğrencileri 9. sınıfta A1/A2 seviyesinden alarak 12. sınıfta B2+ seviyesinden mezun etmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca ADOÇP'nin yapısına uygun olarak dört dil beceresini temele almıştır. Program tematik bir yapıda planlanmış ve temalar öğrencilerin ilgilerine göre bir anket yardımıyla belirlenmiştir. Ayrıca program herhangi bir öğrenme yaklaşımını temele almamakta veya herhangi bir yaklaşımın kullanılmamasını önermemektedir. Temaların ve kazanımların yapısına uygun olan yaklaşımların birleştirilerek kullanılmasını teşvik etmektedir. Programda yer alan hedefleri öğrencilere kazandırmak için kullanılacak materyallerin seçiminde ilgi çekici olması, kültüre uygun olması, birden fazla duyu organına hitap etmesi gibi kriterlerin ön planda olmasının ve basılı ve çoklu ortam materyallerinin birlikte kullanılmasının önemi vurgulanmaktadır.

### **Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (Common European Framework of Reference for Languages)**

Avrupa içinde dil öğretimi ve öğrenimi için ortak bir temel oluşturmayı ve böylece Avrupa Birliği içinde hareketliliği artırmayı amaçlayan Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü

1970 ve 1980'lerdeki çalışmalarının bir ürünü olarak 2001 yılında Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programını (ADOÇP) yürürlüğe koymuştur (Council of Europe, 2020). Ortak Çerçeve Programı dil müfredatının, eğitim programlarının, kılavuzların, sınavların, ders kitaplarının vb. detaylandırılması için ortak bir temel sağlar. Çerçeve Program dil öğrenenlerin bir dili iletişim amacıyla kullanmak için ne öğrenmesi gerektiğini ve dili etkili bir şekilde kullanmak için hangi bilgi ve becerileri geliştirmesi gerektiğini anlaşılır bir şekilde tanımlar. Bu tanım aynı zamanda dilin kurgulandığı kültürel bağlamı da kapsar. Program aynı zamanda her öğrenme kademesinde öğrencilerin ilerlemesinin ölçülmesini sağlayan yeterlik düzeylerini de belirler (Council of Europe, 2001).

Dil yeterliğini tanımlayan nesnel ölçütler farklı öğrenme ortamlarında edinilen niteliklerin ortak bir şekilde tanınmasını kolaylaştıracaktır. ADOÇP hedeflerin, içeriğin ve yöntemlerin açık ve anlaşılır bir şekilde tanımlanması için ortak bir temel oluşturarak, derslerin, eğitim programlarının ve yeterliklerin şeffaf olmasını sağlar. Böylece modern diller alanında uluslararası işbirliğini teşvik eder. Ayrıca Program eğitim yöneticilerine, öğretmenlere, öğretmen eğitimcilerine, müfettişlere vb. yaptıkları uygulamaları izleme ve değerlendirme fırsatı verir. Onların sorumlu oldukları öğrencilerin gerçek ihtiyaçlarını karşılamalarını sağlar (Council of Europe, 2001).

Avrupa Konseyine göre ADOÇP'nin amacı şunlardır (Council of Europe, 2001):

- Farklı ülkelerdeki eğitim kurumları arasında işbirliğini teşvik etmek ve kolaylaştırmak
- Dil yeterliklerinin müşterek olarak kabulü için sağlam bir temel oluşturmak
- Öğrencilere, öğretmenlere, eğitim programcısına, sınav yapan kurumlara ve eğitim yöneticilerine çabalarını koordine etmelerinde yardım etmek.

Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü ADOÇP'nin eğitim reformu projelerini desteklemek için kullanılabilecek bir araç olduğunu vurgulamaktadır. Çerçeve Program uygulayıcılara ne yapmaları gerektiğini ve bu nasıl yapacaklarını söylemez. Ayrıca

programın kullanımını zorunlu kılan veya denetleyen bir mekanizma da bulunmamaktadır (Council of Europe, 2018). Program uygulanması ve nasıl uygulanacağı üye ülkelerin inisiyatifine bırakılmıştır.

Avrupa Konseyi yukarıda da belirtildiği gibi uygulamanın ülkelerin kendi inisiyatifinde olduğunu belirtmekle birlikte çerçeve programın kullanım alanları şu şekilde ifade etmiştir (Council of Europe, 2001):

- Dil öğrenme programlarının hedeflerinin ve içeriğinin belirlenmesi
- Dil belgelendirme sınavlarının içeriğinin ve ölçme kriterlerinin planlanması
- Öğrencinin kendi bilgi durumu hakkındaki farkındalığını artırması, ulaşılabilir ve faydalı hedefler koyması, materyalleri seçmesi ve öz değerlendirme yapabilmesini sağlama. Yani diğer bir ifadeyle bağımsız öğrenmenin planlanması

Üye ülkeler ADOÇP'yi bu kullanım alanlarına göre kendi ulusal dil öğretim programlarına uyarlayabilir ve entegre edebilirler.

### ***ADOÇP Ortak Referans Seviyeleri***

ADOÇP'de derslerin düzenlenmesini kolaylaştırmak ve ne kadar ilerleme kaydedildiğini tanımlamak için altı ortak referans seviyesi belirlenmiştir. Ancak bu altı seviye değiştirilemez değildir. İlk olarak Temel kullanıcı (A1 ve A2), Bağımsız kullanıcı (B1 ve B2) ve Uzman kullanıcı (C1 ve C2) olarak üç geniş kategoriye ayrılabilir. İkinci olarak da bu altı seviye de alt seviyelere bölünebilir. Örneğin ülkeler kendi eğitim sistemlerindeki kademelere veya ders saatlerine göre bunları A1.1, A1.2, A2.1 vb. gibi veya A1+, A2+, B1+ vb. gibi daha dar kategorilere de ayrılabilir (Council of Europe, 2001).

ADOÇP'de yer alan altı seviye ve bu seviyelere ait yeterlikler Tablo 4'te gösterilmiştir.



**Tablo 4***ADOÇP Ortak Referans Seviyeleri ve Bu Seviyelere Ait Yeterlikler*

Seviyeler	Açıklamalar ve Yeterlikler
<b>A1</b>	A1 en düşük seviye olarak değerlendirilir. Bu seviyede öğrenci basit bir şekilde etkileşime girebilir, kendileri hakkında basit sorular sorabilir ve sorulara cevap verebilir, basit sorulara anlık cevap verebilir.
<b>A2</b>	A1 seviyesinin bir üst kademesi olan bu seviyede daha çok sosyal fonksiyona sahip tanımlamalar bulunur. Bu seviyede öğrenci günlük kibar selamlama kalıplarını kullanabilir, insanlara nasıl olduklarını sorabilir, insanlara işte ve boş zamanlarında ne yaptıklarını sorabilir, insanları davet edebilir ve davetlere cevap verebilir, teklifte bulunabilir ve teklifleri kabul edebilir.
<b>B1</b>	B1 seviyesi birinin yabancı bir ülkeyi ziyaret edebilmesi için eşik seviyesini yansıtır. İki özelliği barındırabilir. Bunlardan ilki bir çok bağlamda etkileşime girebilme ve ne istediğini aktarabilme yeteneğidir. Örneğin bu seviyedeki bir öğrenci etrafında cereyan eden bir tartışmanın ana fikrini anlayabilir, kişisel görüşlerini sunabilir veya insanlara düşüncelerini sorabilir, bazen söylemek istediklerini tam olarak ifade etmede zorluk yaşasa bile bir konuşma veya tartışmayı sürdürebilir. İkinci özellik ise günlük hayattaki problemlerle esnek bir şekilde başa çıkabilme yeteneğidir. Örneğin bu seviyedeki bir öğrenci toplu taşımadaki daha az karşılaşılabilecek problemlerle başa çıkabilir, seyahat ayarlaması yaparken karşılaşılabileceği problemleri çözebilir, aşina olduğu konularda hazırlıksız bir şekilde konuşmaya dahil olabilir, şikayetini dile getirebilir, bir görüşmede inisiyatif alabilir.
<b>B2</b>	Bu seviyede öğrenci orta seviyede yavaş ama kararlı bir şekilde ilerler, bir yere vardığını hisseder, yeni bir bakış açısı kazanır ve etrafına farklı bir şekilde bakabilir. Bu seviyedeki bir öğrenci tutarlı açıklamalar yaparak bir tartışmada düşüncelerini savunabilir, çeşitli seçeneklerin avantaj ve dezavantajlarından bahsederek bir konudaki görüşlerini açıklayabilir, bir görüşü savunan veya aksini savunan bir tartışma başlatabilir.

- 
- C1** Etkili işlevsel uzmanlık olarak adlandırılan seviyedir. Bu seviyede öğrenciler doğal ve akıcı bir şekilde dili kullanabilirler. Bu seviyedeki bir öğrenci hemen hemen hiç çaba harcamadan kendini doğal ve akıcı bir şekilde ifade edebilir, geniş bir dil kelime dağarcığına sahip olur, kullanacağı ifadeleri bulmada hemen hemen hiç zorluk çekmez veya kaçınma stratejilerini hemen hemen hiç kullanmaz, sadece kavramsal olarak zor bir konuda biraz zorlanabilir.
- Bu seviye her ne kadar tam uzmanlık olarak tanımlansa da ana dil veya ana dil benzeri bir yetkinliği ifade etmez. Bu seviye oldukça başarılı öğrencilerin eriştiği rahatlık, doğruluk ve kesinliği belirtir. Bu seviyedeki bir dil öğrencisi bir çok nitelendirme aracını kullanarak yeterli bir doğrulukla anlamı tam olarak verebilir, deyimsel ifadelere ve günlük konuşma diline tam olarak hakimdir, zorlandığı bir ifadeyi karşısındaki fark etmeden hızlı ve düzgün bir şekilde düzeltebilir.
- C2**
- 

*Kaynak. Council of Europe, 2020*

### ***ADOÇP Dil Etkinlikleri***

İletişimsel dil etkinlikleri stratejileri ile, ADOÇP iletişimin karmaşık gerçekliğini yakalama konusunda yetersiz olan geleneksel dört dil becerisi modelini değiştirir. ADOÇP yine dört dil becerisinden faydalanır ancak bunları daha geniş alanların alt alanları olarak değerlendirir. ADOÇP tarafından önerilen düzenleme etkileşim temelli gerçek dil kullanımına daha yakındır. Etkinlikler iletişimin dört biçimi altında sunulmuştur. Bunlar; alma (reception), üretim (production), etkileşim (interaction), çevirme ve yorumlama (mediation) (Council of Europe, 2001).

**Alma.** Alma girdileri almayı ve işlemeyi içerir. İfade edilenleri anlamak için uygun şemayı harekete geçirmek olarak da düşünülebilir. Alma işitsel alma, görsel alma ve işitsel-görsel alma olarak üçe ayrılır. Sözlü almada kullanıcı bir veya daha fazla insan tarafından üretilen canlı veya kaydedilmiş girdiyi alır ve işler. Görsel almada kullanıcı yazılı metinleri alır ve işler. İşitsel-görsel almada ise kullanıcı televizyon, video veya film izler ve alt yazılı

veya alt yazısız çoklu ortamı kullanır. ADOÇP bu alma türlerinin her biri için A1'den C2'ye kadar yeterlikleri belirlemiştir (Council of Europe, 2020).

Ortaöğretim 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programı ADOÇP'ye göre A2 seviyesinde olduğu için bu yeterliklerden A2 seviyesinde olanlar Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5**

*Alma Etkinlikleri A2 Seviyesi Yeterlikleri*

İşitsel alma (dinleme becerisi)	genel yeterlikleri	Açık ve yavaş bir şekilde dile getirilmesi koşuluyla somut türdeki ihtiyaçlarını karşılayabilecek kadar anlayabilir.
		Konuşma açık ve yavaş bir şekilde dile getirildiğinde öncelikli alanlarla ilgili deyimleri ve ifadeleri anlayabilir (örneğin: temel kişisel ve aile ile ilgili bilgiler, yerel coğrafya, istihdam)
Görsel alma (okuma becerisi)	genel yeterlikleri	Aşına olduğu konularla ilgili sıklıkla günlük veya iş ile ilgili dil içeren basit ve kısa metinleri anlayabilir.
		Çok yüksek sıklıkla kullanılan kelimeleri içeren basit ve kısa metinleri anlayabilir.
İşitsel-Görsel alma yeterlikleri		Televizyon haberlerindeki görsellikle desteklenen olayların ana fikrini anlayabilir.
		Gerçek televizyon haberlerindeki konu değişimlerini takip edebilir ve içerik hakkında bir fikir oluşturabilir.

*Kaynak.* Council of Europe, 2020

**Üretim.** Üretim hem konuşma hem de yazma etkinliklerini içerir. Sözlü üretim etkinlikleri hem birçok akademik ve profesyonel alanda önemli bir yer tutar. Sözlü üretim etkinliklerine bir metni yüksek sesle okumak, notlara, bir yazılı metne veya görsellere bakarak konuşmak, provası yapılmış bir rolü oynamak, kendi kendine konuşmak ve şarkı söylemek örnek olarak gösterilebilir (Council of Europe, 2001).

Yazılı üretim etkinliklerine ise form veya anket doldurmak, dergilere, gazetelere makale yazmak, posterler hazırlamak, rapor yazmak, not tutmak, söylenenleri yazmak,

yaratıcı yazma ve kişisel veya iş mektupları yazmak örnek olarak verilebilir (Council of Europe, 2001).

Sözlü ve yazılı üretimin A2 seviyesi için ADOÇP'de belirtilen yeterlikler Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6**

*Üretim Etkinlikleri A2 Seviyesi Yeterlikleri*

Sözlü üretim (Konuşma becerisi) genel yeterlikleri	İnsanlar, yaşama ve çalışma şartları, günlük rutinler, sevilen/sevilmeyen şeylerle ilgili kısa cümleler ve ifadeler kullanarak basit betimleme veya sunum yapabilir.
Yazılı üretim (yazma becerisi) genel yeterlikleri	Bir dizi basit cümleyi ve, ama, çünkü gibi basit bağlaçlar kullanarak yazabilir.

*Kaynak.* Council of Europe, 2020

**Etkileşim.** Etkileşim etkinliklerinde kullanıcılar dönüşümlü olarak hem dinleyici hem de konuşmacı olurlar ve böylece karşılıklı konuşmayı oluşturarak etkileşim içine girerler. Etkileşim içinde alma ve üretim etkinlikleri sürekli olarak kullanılır. Sözlü etkileşim dilin temelini oluşturur 2020. Etkileşim etkinliklerine günlük konuşma, resmi olmayan tartışma, resmi tartışma, müzakere, mülakat, görüşme, planlama, pratik amaç odaklı işbirliği örnek olarak gösterilebilir (Council of Europe, 2001). Etkileşim etkinlikleri sözlü yazılı ve çevrim içi olmak üzere üç gruba ayrılır.

Sözlü, yazılı ve çevrim içi etkileşim için A2 seviyesi yeterlikleri Tablo 7'de gösterilmiştir.

**Tablo 7***Etkileşim Etkinlikleri A2 Seviyesi Yeterlikleri*

Sözlü etkileşim (konuşma becerisi) genel yeterlikleri	<p>Gerektiğinde diğer kişinin yardım etmesi koşuluyla yapılandırılmış durumlarda ve kısa konuşmalarda rahat bir şekilde etkileşime girebilir.</p> <p>Fazla çaba sarf etmeden basit, rutin bilgi alışverişinde bulunabilir, soru sorabilir, sorulara cevap verebilir, aşına olduğu konularda fikir ve bilgisini paylaşabilir.</p> <p>İş ve boş zamanla ilgili aşına olduğu ve günlük konularda basit ve doğrudan bilgi paylaşımı yapabilir.</p>
Yazılı etkileşim (yazma becerisi) genel yeterlikleri	<p>Ani ihtiyaçlar ile ilgili konularda kısa, basit, kalıplaşmış notlar yazabilir.</p> <p>Günlük konular, sosyal aktiviteler ve hissettikleri ile ilgili konularda kısa tanımlayıcı çevrim içi gönderiler yapabilir.</p>
Çevrim içi etkileşim yeterlikleri	<p>Basit bir dille yazılmış çevrim içi gönderilere cevap verebilir. Gönderi içindeki medyaya şaşırma, ilgi ve ilgisizlik gibi duyguları ifade edecek şekilde tepkide bulunabilir.</p> <p>Çevrim içi ortamlarda basit sosyal iletişime katılabilir.</p>

*Kaynak.* Council of Europe, 2020

**Çevirme ve Yorumlama.** ADOÇP alma ve üretim tarafından kapsanmayan iletişimsel dil etkinlikleri için etkileşiminin yanında çevirme ve yorumlamayı da alana kazandırmıştır (North ve Piccardo, 2016). Çevirme ve yorumlamada dil kullanıcısı kendi anlamlarını ifade etmekle ilgilenmez, bunun yerine bir birlerini doğrudan anlayamayan muhataplar arasında bir aracı vazifesi görür. Çevirme ve yorumlama etkinliklerine sözlü çeviri ve yazılı çevirinin yanı sıra orijinal metnin dili hedeflenen alıcılar tarafından tam anlaşılmadığında aynı dildeki metinleri özetlemek ve başka sözcüklerle yeniden yazmak da örnek olarak gösterebilir (Council of Europe, 2001). İki tür çevirme ve yorumlama etkinliğinden söz edilebilir. Bunlar sözlü ve yazılı çevirme ve yorumlamadır (Council of

Europe, 2020). Sözlü çevirme ve yorumlama etkinlikleri anlık çeviri, ardıl çeviri, gayri resmi çeviri gibi etkinlikleri içerebilir. Yazılı çevirme ve yorumlamaya ise tam çeviri (kontratlar, resmi ve bilimsel metinler), edebi çeviri, hedef dil içinde veya hedef dil ve ana dil arasında ana fikri özetleme ve aynı metni başka sözcüklerle tekrar yazma gibi etkinlikler örnek olarak verilebilir (Council of Europe, 2001).

ADOÇP'nin A2 seviyesinde çevirme ve yorumlama için belirttiği yeterlikler Tablo 8'de verilmiştir.

**Tablo 8**

*Çevirme ve Yorumlama için A2 Seviyesi Genel Yeterlikleri*

Çevirme ve yorumlama genel yeterlikleri	<p>Katılımcıların yavaş konuşması ve bir veya daha fazla katılımcının yardım etmesi koşuluyla etkileşimde destekleyici bir rol alabilir.</p> <p>Açık bir şekilde yapılandırılmış, kısa basit bilgi verici metinlerdeki uygun bilgileri aktarabilir.</p> <p>Birinden bir şeyi açıklamasını isterken basit kelimeleri/işaretleri kullanabilir. Zorluklar ortaya çıktığında farkına varabilir ve problemin doğasını basit bir dille gösterebilir. Basit bir dille açıkça ifade edilmesi koşuluyla, halihazırda ilgilendiği günlük konulardaki basit konuşma ve metinlerdeki ana fikirleri aktarabilir.</p>
---	---

*Kaynak.* Council of Europe, 2020

Özetle Avrupa Birliği Modern Diller Bölümü farklı ülkelerdeki eğitim kurumları arasındaki işbirliğini kolaylaştırmak, dil yeterliklerinin müşterek olarak kabulü için sağlam bir temel oluşturmak ve öğrencilere, öğretmenlere, eğitim programcılara, sınav yapan kurumlara ve eğitim yöneticilerine çabalarını koordine etmelerinde yardım etmek amacıyla Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Program'ını oluşturmuştur. Bu program Avrupa Birliği içinde dil öğretimine bir standart getirmekte ve böylece Avrupa Birliği içinde hareketliliği teşvik etmektedir. Ancak programın uygulanması tamamen ülkelerin inisiyatifine bırakılmıştır. Bu konuda Avrupa Komisyonu Modern Diller Bölümü hiçbir zorlayıcı tedbir almamıştır. Çerçeve

programı uygulamak isteyen ülkeler bu programı kendi ülkelerindeki eğitim sistemine ve kültürel bağlama göre uyarlayarak kullanabilirler.

### **Yabancı Dil Öğretimi (EFL) ve İkinci Dil Öğretimi Arasındaki (ESL) Farklar**

İngilizce öğretimi alanında bir araştırma yapabilmek için İngiliz dili öğretimi alanı İngilizcenin öğretildiği veya öğrenildiği ortama göre ikinci dil olarak İngilizce ve yabancı dil olarak İngilizce şeklinde ikiye ayrılır. Etkili bir İngilizce eğitimi verebilmek için bu iki kavramın ne anlama geldiğini, bu iki farklı ortamın özelliklerini ve bu ortamlarda dil öğretiminin ve dil öğreniminin nasıl olması gerektiğini bilmek çok önemlidir. İkinci dil olarak ve yabancı dil olarak İngilizce öğretilen ve öğrenilen ortamların özelliklerine göre hazırlanmış bir ortam öğrencilerin daha nitelikli bir öğretim hizmeti almalarını ve onların öğrenme düzeylerinin yükselmesini sağlayacaktır.

Bu iki kavramdan ikinci dil olarak İngilizce öğretimi, birkaç farklı şekilde tanımlanabilir. Bunlardan ilki yabancı bir öğrencinin İngilizceyi ana dil olarak konuştuğu Amerika veya İngiltere gibi ülkelerde öğrenmesidir. Bu tip bir durumda öğrenci dili konuştuğu kültürün içinde öğrendiği için dili tüm yönleriyle öğrenir (Brown, 2001; Brown, 2007; Celce-Murcia, 2014; Broughton ve ark., 2003; Harmer, 2010; Harmer, 2015). Ayrıca bu ortamda dil öğrencisi dili sadece iletişim için bir araç olarak görmez aynı zamanda onu topluma kabul edilmenin bir yolu olarak görür ve dili topluma kabul edilmek, kendini o topluma ait hissedebilmek için birleştirici bir motivasyonla öğrenir (Broughton ve ark., 2003).

İngilizcenin ikinci dil olarak öğretildiği bir ortam ise koloni geçmişinden dolayı Britanya İmparatorluğu bağlantıları olan Hindistan, Singapur, Nijerya gibi ülkelerdir. Bu ülkelerde birinci dil olarak ana dilleri kabul edilir ancak İngilizce toplum içinde yaygın bir şekilde konuşulur (Brown, 2001; Brown, 2007; Celce-Murcia, 2014; Broughton ve ark., 2003; Harmer, 2010; Harmer, 2015). İngilizce ikinci dil olarak kabul edildiği ortamlarda İngilizce hem televizyon, radyo ve gazete gibi kitle iletişim araçlarında kullanılır hem de yerel ve merkezi hükümet ile mahkemeler gibi kamu kuruluşlarında resmi dil olarak kabul edilir

(Broughton ve ark., 2003). Dil öğrencisi sınıftan çıktığında öğrendiği dil için kolaylıkla iletişim imkanı bulabilmekte ve günlük olarak o dile maruz kalabilmektedir.

Genel olarak tanımlanan bu ortamlara ek olarak İskandinavya ülkeleri gibi İngilizcenin resmi dil olmamasına rağmen toplumun büyük bir kesimi tarafından oldukça iyi şekilde öğrenildiği ve toplumda yaygın bir şekilde kullanıldığı ülkelerde yine İngilizcenin ikinci olarak öğretildiği ortamlara örnek olarak verilebilir (Nayar, 1997). Özellikle Avrupa'da sayıları giderek artan bu ülkelerde de İngilizce öğrenen öğrenciler öğrendikleri dili toplumda rahatlıkla kullanabilmektedirler. Ayrıca serbest dolaşım sayesinde rahatlıkla seyahat edip farklı kültürlerden insanlarla da İngilizce iletişim kurma imkanına sahiptirler.

İngilizcenin ikinci dil olarak öğretildiği ülkelerde öğretmenler öğrencileri için birçok farkı etkinlik planlayarak onların dili daha etkin bir şekilde öğrenmesini sağlayabilirler. Bu etkinliklerin bazılarını Brown (2001) şu şekilde özetlemiştir:

- Sınıf dışındaki biriyle konuşabileceği bir konuşma ödevi vermek.
- Öğrencileri pratik yapmaları konusunda teşvik etmek
- Müze gibi ortamlara saha gezisi planlamak ve yapmak
- İngilizceyi etkin bir şekilde kullanan insanları sınava davet etmek.
- Öğrencileri başkalarından dil kullanımları hakkında dönüt almak için teşvik etmek.

Yukarıda sayılanlar İngilizcenin ikinci dil olarak öğretildiği ortamların diğer ortamlara göre avantajlarından sadece bir kaçıdır. Bu gibi ortamlarda öğrencilerin sınıftan çıktıklarında karşılaştıkları her durum dilin gerçek yapısını yansıtan bir dil laboratuvarı işlevi görür. Öğrenciler uyumak dışında kalan zamanlarında İngilizce pratiği yapabilirler.

Yukarıda bahsedilen ortamların dışında kalan bütün ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de İngilizce yabancı dil olarak öğretilmektedir. İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği ortamlarda İngilizce toplum içinde yaygın olarak kullanılmadığı için öğrenciler sınıftan çıktıkların dilin kullanıldığı ortamları bulamazlar. Bu gibi toplumlarda yaşayan ortalama



insanlar günlük hayatlarını devam ettirmek hatta sosyal ve mesleki ilerlemeleri için İngilizceye veya başka bir yabancı dile ihtiyaç duymazlar (Broughton ve ark., 2003). İngilizcenin yabancı dil olarak kullanıldığı ortamlarda insanlar İngilizceyi toplumla bütünleşmek için değil hedefte dilde bir metni okumak veya fırsat bulduğunda o dili konuşan insanlarla iletişim kurmak gibi araçsal bir motivasyonla öğrenirler (Broughton ve ark, 2003). Bu ortamlarla öğrenciler yabancı dili gerçek hayatla ilişkilendiremedikleri için, öğrencilerin içsel motivasyonunu sağlamak oldukça güçtür (Brown, 2001). Örneğin haftalık iki ders saati İngilizce dersi olan bir sınıfın İngilizceye maruz kalma şansı sadece bu iki ders saatinden ibarettir. Ancak yine de öğrenciler İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği ortamlarda da İngilizce öğrenebilirler.

Brown (2001) yabancı dil olarak İngilizce öğretilen ortamlarda sınıf dışında iletişime dönük fırsatlar bulma eksikliğini telafi etmek için öğretmenlerin yapabileceklerini şu şekilde sıralamıştır:

- Sınıfta geçen zaman öğrencileri gerçekçi girdiye maruz bırakmak ve onları etkileşim içine sokmak için en uygun şekilde kullanılmalıdır.
- Ev ödevi olarak da yapılabilecek etkinlikler için sınıfta geçen süre boşa harcanmamalıdır.
- Düzenli olarak motivasyon sağlayan etkinliklere yer verilmelidir.
- Öğrencilere kendi yaşantılarında İngilizcenin gerçek kullanımını görmeleri için yardım edilmelidir.
- Testlerin önemi azaltılmalı ve içsel faktörlere vurgu yapılmalıdır.
- İngilizce bir film izleme, İngilizce konuşan bir arkadaş bulma, sesli okuma yapma, günlük yazma gibi ödevler vererek onların sınıf dışında da İngilizceye maruz kalmaları için ek fırsatlar yaratılmalıdır.
- Sınıf dışında öğrenme stratejilerinin kullanımı teşvik edilmelidir.

- Dil kulübü veya konuşma kulübü kurulmalı ve düzenli etkinlikler yapılmalıdır.

Her ne kadar yabancı dil ortamlarında motivasyon, dil öğrenmeye karşı ön yargı, utanma, başarısızlık korkusu (Madalińska-Michalak ve Bavli, 2018) kalitesiz ve öğretilen dilin kültürünü yok sayan ders kitapları (Akbari, 2015) gibi sorunlar sebebiyle oldukça zor olsa da yukarıda belirtilenlere benzer önlemler alınarak eldeki imkanlarla etkili bir yabancı dil öğretimi yapılabilir.

Özetlemek gerekirse, İngilizcenin ana dil olarak konuşulduğu ülkelerde kendi kültürü içinde İngilizce öğrenmek ve İngilizcenin resmi ikinci dil olarak kabul edildiği ortamlarda İngilizce öğrenmek ikinci dil olarak İngilizce şeklinde adlandırılmaktadır. Bu ortamlarda öğrenciler sınıftan çıktıklarında çevrelerinde dilin konuşulduğu ortamı bulabilmekte, dili kendi ortamında kullanabilmektedirler. Böyle ortamlarda öğrenciler dilin konuşulduğu toplumla bütünleşebilmek için içsel bir motivasyonla dil öğrenirler ve bu onların öğrenme hedeflerine ulaşmasını kolaylaştırır. İngilizcenin ikinci dil olarak öğretildiği ortamların dışında kalan bütün durumlar yabancı dil olarak İngilizce şeklinde adlandırılır. Bu ortamlarda hedef dil toplumda konuşulmadığı için öğrencilerin sınıf dışında İngilizceyi kullanma fırsatları yoktur. Bu durum ise öğrencilerde dil öğrenme motivasyonunun oluşmasını zorlaştırmaktadır. Yabancı dil olarak İngilizce ortamlarında dil öğrenen öğrenciler dili sadece İngilizce bir kitabı okumak veya fırsat bulduklarında bu dille iletişim kurmak için araçsal bir motivasyonla öğrenirler. Dahası öğrencilerin sınıf içinde geçirdikleri zamanın çok az olması ve sınıfların kalabalık olması sorunu da yabancı dil olarak İngilizce öğretimini zorlaştıran faktörler arasında yer almaktadır.

### **Öğretme-Öğrenme Süreci**

Eğitim bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir. Öğrenme yaşantı ürünü olduğu için öğrenci davranışında yer alması istenen değişimler öğrencinin kendi yaşantısı yoluyla oluşmalıdır. Öğrenmeyi sağlayabilmek içinse geçerli öğrenmeyi sağlayacak yaşantıların planlanıp

uygulanması gerekmektedir. Böylece öğretme kavramı ortaya çıkar. Öğretme ise herhangi bir öğrenmeyi sağlama veya kılavuzlama faaliyeti olarak tanımlanabilir (Ertürk, 2017/1972). Öğretme-öğrenme süreci ise bu kılavuzlama faaliyeti sonunda öğrencide istendik ve nispeten kalıcı davranışı meydana getirmek için eğitimciler tarafından düzenlenen süreçler olarak tanımlanabilir.

Programın en önemli ögesi öğretmen ve öğrencinin önemli rol oynadığı öğretim süreçleridir ve bu süreçlerde verimliliğin sağlanması önemli bir sorundur (Varış, 1988). Öğretmenlerden bir grup uzman tarafından hazırlanan eğitim durumlarını bir teknisyen gibi sınıflarında uygulamalarını beklemek doğru olmaz (Ertürk, 2017/1972). Öğretmenler programda belirtilen hedefler doğrultusunda öğrencilerinin geçirecekleri öğrenme yaşantılarını yine onların ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenleyebilmelidir.

Öğrenme yaşantısı öğrenen ile öğrenenin tepkide bulunacağı dış şartların etkileşimidir. Öğretmenler istendik tepkiyi meydana getirebilmek için uygun ortam kurarak ve durumları yapılandırarak öğrenme yaşantılarını oluştururlar. Bu da öğretmenlerin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını, onları neyin harekete geçireceğini çok iyi bilmelerini gerektirir (Tyler, 1969). Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmeyen öğrenme yaşantılarında öğrenci ve etkileşimde bulunacağı yaşantı arasında öğrencinin aşamayacağı bir mesafe oluşur (Dewey, 1966). Bu durumda tasarlanan öğrenme yaşantıları beklenen etkiyi gösteremez.

### ***Öğrenme Yaşantılarının Taşınması Gereken Özellikler***

Dewey'e (1966) göre öğrenme yaşantılarında genel olarak şu özellikler bulunmalıdır:

- Yaşantılar yanlış yönde eğitici olmamalıdır.
- Yaşantılar kişileri belli bir kalıba sokmaya çalışmamalıdır.
- Yaşantılar eğlenceli ama etkisiz olmamalıdır.
- Yaşantılar birbirinden kopuk olmamalıdır.

Planlanan öğrenme yaşantıları istenmedik yan ürünlerden arınık olmalıdır. Bir yaşantı belli bir davranışın öğretilmesi için uğraşırken ahlaki değerlere karşı duyarlılığı azaltıcı olmamalıdır (Ertürk, 2017/1972).

Oluşturulan öğrenme yaşantıları öğrencileri belli kalıba sokmaya çalışmamalı onları düşünmeye yönlendirmeli ve düşünme becerilerini geliştirici olmalıdır (Tyler, 1969). Eğitim öğrencilere eleştirel düşünmeyi öğretmeli ve etraflarında olup biteni kendi düşünce sistemleri içinde yorumlamalarına izin vermelidir (Freire, 2005). Böylece öğrenme yaşantıları öğrencileri belli bir kalıba sokmak yerine onların dünyayı kendi bakış açılarından sorgulamalarına yardım etmelidir.

Öğrenmenin yaşantı yoluyla gerçekleşmesi demek her yaşantının öğretici olduğu anlamına gelmez (Dewey, 1997). Öğrenme yaşantıları uğruna işe koşulduğu hedefe hizmet edici olmalıdır. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre tasarlanmış ancak öğrencilerin istenilen davranışı göstermesini sağlamayacak yaşantılar zaman ve kaynak israfıdır (Ertürk, 2017/1972). Eğitimciler öğretme-öğrenme süreçlerini tasarlarken bunların eğlenceli olmasına dikkat ettikleri kadar bu yaşantıların öğretici olmasına dikkat etmek zorundadırlar. Öğretmenler, öğrencilerin yapılan etkinlikler üzerinde düşünmesini sağlamalı ve verilmek istenen mesajın öğrenci tarafından doğru algılandığından emin olmalıdır.

Çocuklar dünyayı bir bütün olarak ilgilileri ve tutkuları doğrultusunda algırlar. Ancak çocuk okula gittiğinde birçok dersin dünyayı onun için parçaladığını görür. Bu konular genel prensiplere göre bölünmüştür ancak sınıflamanın çocukla ilgisi yoktur (Dewey, 1966). Öğrenme yaşantıları birbirini teşvik edecek şekilde düzenlenmelidir. Böylece yaşantılar kümülatif bir etki oluşturabilirler (Tyler, 1969). Her yaşantı gelecekteki yaşantıların tecrübe edileceği nesnel koşulları belli bir dereceye kadar etkilemelidir (Dewey, 1997).

Öğrenme yaşantılarının taşınması gereken bütün özellikleri tek tek saymanın oldukça güç olduğunu ifade eden Tyler (1969); bunun yerine öğrenme yaşantılarının taşınması gereken genel özellikleri "Eğitim Programları ve Öğretimin Temel Prensipleri" adlı kitabında şu maddelerle ifade etmiştir:

Öğrenme yaşantıları;

- Düşünme becerilerini geliştirmelidir.
- Bilgi edinmeye yardımcı olmalıdır.
- Sosyal tutum geliştirmeye yardımcı olmalıdır.
- İlgili geliştirmeye yardımcı olmalıdır.

Öğrenme yaşantıları öğrencileri düşünmeye sevk edecek problemler barındırmalıdır. Bu problemler öğrencilerin düşünmesini sağlamak için, onların hemen cevap veremeyeceği nitelikte olmalıdır. Ayrıca problemler öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaşılabilecekleri şekilde verilmelidir. Problemler öğrencilerin düşünmenin adımlarını normal sırasıyla takip etmelerini sağlamalıdır. Yani öğrenciler cevap verilemeyen bir soruyu veya bir zorluğu hissetmeli, analiz ederek problemi tanımlamalı, veri toplamalı, sorunun çözümü için etkili olabilecek hipotezleri kurmalı, bu hipotezleri test etmeli ve son olarak da sonuç çıkarmalıdır (Tyler, 1969). Bu şekilde, öğrenme yaşantıları öğrencilerin herhangi bir problemle karşılaştıklarında ne yapmaları, nasıl davranmaları ve hangi adımları izlemeleri gerektiğini öğrencilere öğretmelidir.

Öğrenme yaşantıları prensipler, yasalar, teoriler, deneyimler ve genellemeleri destekleyen kanıtlar, fikirler, gerçekler ve terimleri içeren bilgilerin edinilmesine yardımcı olmalıdır. Ancak bu bilgilerin sadece ezberlenmesinden ziyade öğrencilerin bu bilgileri içselleştirmesi ve günlük hayatta kullanabilmesinin yolu açılmalıdır. Bunun sağlanması için de öğretilmesi gereken bilgilerin problem çözme süreçleriyle birlikte verilmesi gerekmektedir. Böylece öğrenci karşılaştığı problemi çözerken kullanması gereken bilgiyi gerçek ortamında kullanarak öğrenebilir. Yapılması gereken bir diğer şey ise sadece öğrenilmesi gereken bilgilerin verilmesidir. Binlerce teknik terimi öğrencilere yüklemek yerine onlara sıklıkla kullanabilecekleri daha az sayıda gerekli bilgi verilmelidir (Tyler, 1969). Böylece öğrenciler kendilerine kazandırılmak istenen bilgileri gerçek ortamında kullanarak

öğrenecek hem de sadece gerekli olan bilgileri öğrendikleri için unutmaları veya karıştırmaları daha güç olacaktır.

Öğrenme yaşantıları öğrencilerinin düşünme becerini geliştirmenin ve onlara bilgi kazandırmanın yanı sıra onlarda sosyal tutum geliştirmeye de yardımcı olmalıdır. Tutumlar, herhangi bir reaksiyon gösterilmese bile kişinin harekete geçme eğiliminde olması olarak tanımlanabilir. Herkes bir şeyler yapma arzusu içindedir veya gösterilen bir şekilde hareket etmeye hazır hisseder ancak bunu her zaman davranışa dönüştüremeyebilir. Tutumların önemi, onların davranışların üstünde güçlü etkisinin olmasıdır. Okul ortamı istenilen tutumların geliştirilmesi için mümkün olduğu kadar ayarlanmalı ve kontrol edilmelidir. Yaşantılar yoluyla tutum geliştirilmesinde dikkat edilmesi gereken nokta öğrencilerin arzulanan şekilde davranacağı fırsatlar yaratmak ve bundan tatmin olmasını sağlamaktır (Tyler, 1969). O halde okulun görevlerinden biri de davranışlar üzerinde önemli bir etkiye sahip olan tutumların geliştirilmesi için öğrencinin tatmin duygusunu yaşayabileceği öğretme-öğrenme süreçlerinin düzenlenmesi ve uygulanmasıdır.

Tyler'a göre öğrenme yaşantılarının taşınması gereken son özellik, bu yaşantıların ilgi geliştirmeye yardımcı olmasıdır. Eğitimde ilgiler hem amaç hem de araçtır. Bireylerin yaptıkları ve katıldıkları şeyleri büyük oranda ilgileri belirlediği için ilgiler eğitimde önemli hedefler olarak görülürler. Öğretme-öğrenme süreçlerinin ilgi geliştirmeye yardım etmesi için ya öğrencinin o yaşantıdan doğrudan tatmin duyması ya da tatmin duygusunu yaşayacağı başka bir şey ile ilişkilendirmesi gerekmektedir (Tyler, 1969).

Ertürk (2017) geçerli öğrenme yaşantılarının belli özelliklerinin olması gerektiği üzerinde durur. Bu özellikler şunlardır:

- Hedefe görelilik
- Öğrenciye görelilik
  - Tatmin edicilik
  - Öğrenci seviyesine uygunluk

- Ekonomiklik
  - Ucuza mal edilme
  - Bir taşla birkaç kuş vurma
- Diğer yaşantılara görelilik (kaynaşıklık)
  - Tekrarlanırlık
  - Aşamalılık
  - Dayanışıklık

**Hedefe Görelilik.** Bir yaşantının geçerli bir öğrenme yaşantısı olabilmesi için uğruna işe koşulduğu hedefe hizmet etmesi, yani belli istendik davranışları geliştirici nitelikte olması gerekir. İstendik öğrenmelere hizmet etmeyen yaşantılar eğitim programında bulunmamalıdır. Bu sebeple bir yaşantı her şeyden önce hedefe göre olmalı yani istendik davranışı veya davranışları bulundurmalıdır. Hedefe göreliliğin sağlanabilmesi için önce hedefin gerektirdiği davranışların belirlenmesi gerekmektedir (Ertürk, 2017/1972). Ayrıca öğrencilerin bu davranışları o davranışla ilgili bir içerik ile meşgul olarak kendisinin yapması gerekmektedir (Ertürk, 2017/1972; Tyler, 1969). Tasarlanacak öğretme-öğrenme süreçleri daha önceden çeşitli analizler sonucunda belirlenmiş hedeflere uygun olmalı, onları gerçekleştirmeye yardım etmelidir.

**Öğrenciye Görelilik.** Bir yaşantının gerçekleşebilmesi ve öğrenciyi istendik davranışı meydana getirmeye teşvik edebilmesi için o yaşantının öğrenciye göre olması gerekir (Ertürk, 2017/1972). Öğrenciye görelilik iki aşamada düşünülebilir. Bunlardan biri tatmin ediciliktir. Öğrencinin istendik davranışı yapması ve bu davranışı sürdürmesi için öğrenme yaşantısından tatmin elde edebilmesi gerekmektedir (Tyler, 1969). Bir yaşantının öğrenciyi tatmin edebilmesi için onun ihtiyaçlarını giderebilmesi ve ona başarı duygusunu tattırabilmesi gerekir.

Bir yaşantının öğrenciye göre olabilmesi için aynı zamanda onun seviyesine de uygun olması gerekmektedir. Öğrenci seviyesine uygunluk özelliği hazırbulunuşlukla ilgilidir. Öğrenci kendisine yaşantılar yoluyla öğreilmeye çalışılan şey için hazır olmalıdır. Öğrencinin kavrama seviyesini aşan, ilgisini çekmeyen, alışkanlıklarına tamamen ters düşen, tutumlarını tehdit eden, değerlerini hiçe sayan, hatalarını hesaba katmayan, öğretme çabalarının ortaya çıkaracağı yaşantıların geçerli öğrenme yaşantıları olması beklenemez (Ertürk, 2017/1972). Ayrıca bir öğrenme yaşantısının onun seviyesine uygun olması aynı zamanda öğrencinin bu yaşantıdan tatmin olması için bir ön şarttır. Bu şekilde öğrenciye görelilik sağlandığında tatmin edicilik ölçütünün de sağlanması kolaylaştırılmış olur.

**Ekonomiklik.** Öğrenme yaşantısı istendik davranışları kazandırmalı ve istenmedik yan ürünlerden arınık olmalıdır. Ancak tabii ki bunlar bir öğrenme yaşantısının uygun görülmesi için yeterli değildir. Bir öğrenme yaşantısı aynı zamanda ekonomik de olmalıdır. Ekonomiklikten kasıt bir yaşantının ucuza mal edilmesi ve bir taşla birden fazla kuş vurabilmesi yani birden fazla hedefe hizmet edebilmesidir. Öğretme-öğrenme süreçleri tasarlanırken bunların maliyetleri mutlaka hesaba katılmalıdır. Burada önemli olan hedefe ve öğrenciye görelilik esaslarına uygun düşen yaşantılardan ucuza mal edilenlerin seçilmesidir (Ertürk, 2017/1972).

Bir yaşantının ekonomik olarak görülebilmesi için sahip olması gereken bir diğer özellikte bir taşla birden fazla kuş vurmaktır. Yani bir yaşantı birden fazla hedefe hizmet edebilmelidir (Ertürk, 2017/1972). İyi tasarlanmış bir öğrenme yaşantısı birden fazla hedefin kazanılmasını sağlamalıdır. Bu noktada yaşantının istenmeyen yan ürünlerden arınık olmasına dikkat edilmelidir (Tyler, 1969).

**Diğer Yaşantılara Görelilik (Kaynaşıklık).** Öğrenme tek bir yaşantı ile gerçekleşmez ve tek başına yaşantı diye kopuk bir şey yoktur. Her yaşantı bir aşamalar düzeni içinde yerleşik ve başka yandaş yaşantılarla sürekli olarak etkileşim halindedir. Bu da bir yaşantının niteliği hakkında karar verirken sadece kendisini meydana getiren unsurlara



değil etkileşim içinde olduğu diğer yaşantılara da bakılması gerektiğini gösterir. Bu nedenle bir yaşantının istendik ve beklendik yönde etkili olabilmesi için diğer yaşantılarla kaynaşık olması gerekmektedir. Kaynaşıklık dikey ve yatay olmak üzere iki boyutludur. Dikey kaynaşıklık bir yaşantının tekrarlanırlığını ve aşamalılığını, yatay kaynaşıklık ise dayanışıklığını ifade eder (Ertürk, 2017/1972).

Tekrarlanırlık bir davranışın öğrenilmesi için birden fazla tekrar edilmesi gerektiğine işaret eder. Bir kez yapılması, istendik bir davranışın öğreni haline gelmesi için yeterli değildir. Bu davranışın kazanılması için birden fazla tekrar etmesi ve sürdürülmesi için de ara sıra kullanılması gerekir. Öğretme-öğrenme süreçleri tasarlanırken öğrencinin bir davranışı tekrarlamasına ve daha ileride kullanmasına imkan veren başka yaşantılar bulunması gerekir (Ertürk, 2017/1972).

Aşamalılık da bir çeşit sürekliliktir fakat aslında süreklilikten daha fazlasını ifade eder. Aşamalılıkta programın ana öğeleri aynı seviyede derinleşerek tekrar karşımıza çıkar. Aşamalılık ardışık hedeflerinin birbirinin ardı sıra gelmesini ancak genişleyerek ve derinleşerek gitmesini gerektirir (Tyler, 1969). Bazı karmaşık davranışlar sadece tekrarlar değil sürekli olarak gittikçe artan karmaşıklıkta durumlar içinde kullanılmakla daha iyi gelişebilir. Öğrencilerin istendik yönde gelişmelerini sağlamak için her öğrenme yaşantısı kendinden önce gelene dayalı, kendinden sonra gelene ise hazırlayıcı olmalıdır. Öğrenme yaşantılarının aşamalılığını sağlamak içinse ilgili uyarıcılar yeterli sıklıkla verilmeli ve zaman geçtikçe artan bir karmaşıklıkta olmalıdır (Ertürk, 2017).

Dayanışıklık öğrenme yaşantılarının hem tutarlı hem de birbirini pekiştirecek biçimde ilişkili olarak düzenlenmiş olmasıdır. Her öğrenme yaşantısı yandaşı olduğu diğer yaşantılarla birlikte anlam ve önem kazanır. Öyleyse öğrenme yaşantıları öğrencinin geçirme durumunda olduğu diğer yaşantılarla dengeli ve ahenkli olmalıdır ki öğrencinin bütüncü bir görüş geliştirebilmesine yardımcı olabilsin (Ertürk, 2017/1972).

Özetle, öğretme-öğrenme süreçleri düzenlenirken yaşantıların yanlış yönde eğitici olmaması, birbirinden kopuk olmaması, etkili olması, düşünme becerilerini geliştirmesi, bilgi

edindirmesi ve sosyal tutum ile ilgi geliştirmeye yardımcı olması göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca yaşantıların hedefe göre olmasına, öğrenciye göre olmasına ve tatmin duygusu oluşturmalarına, ekonomik olmasına yani birden fazla davranışı kazandırıcı olmasına, yaşantıların tekrarlanırlığına, aşamalılığına ve dayanışıklığına dikkat edilmelidir.

Bu noktada, araştırmamızın konusu olan İngilizce dersi üniteleri arasında yüksek aşamalılık ilişkisi olan bir ders (Özçelik, 1992) olduğu için İngilizce dersinde aşamalılık ilkesine özellikle dikkat edilmelidir. Aşamalılığın yüksek olduğu derslerde ise Bloom'un tam öğrenme modelinde öğrenmeyi etkileyen en önemli faktörlerden ikisi olarak nitelendirdiği bilişsel giriş davranışları ve duyuşsal giriş özellikleri oldukça büyük bir öneme sahiptir.

### **Tam Öğrenme Modeli**

Bloom tam öğrenme modelinde okul gibi toplu öğrenme ortamlarında gözlenen bireysel farklılıkların nedenlerini araştırmış ve bu tür bireysel farklılıkları öğrenci, okul ve toplum yararına olacak şekilde en aza indirmek için alınması gereken tedbirleri açıklamaya çalışmıştır (Senemoğlu, 2021). Bloom; öğrencilere duyarlı ve planlı bir öğretim hizmeti sağlar, öğrenme güçlükleriyle karşılaşanlara yerinde ve zamanında yardım edilir, onlara tam yani önceden kararlaştırılan yetkinlikle öğrenmeleri için yeterli zaman verilir ve onlar için devamlı olan bir tam öğrenme ölçütü belirlenirse hemen hemen bütün öğrencilerin okulda öğretilmek istenen tüm yeni davranışları öğrenebileceğini savunmaktadır (Bloom, 2016). İşin başlangıcından beri olumlu öğrenme koşulları sağlanmış ise, dünyadaki herhangi bir kişinin öğrenebildiği her şeyi hemen hemen herkes öğrenebilir.

Tam öğrenme modelinde çok büyük bir yer ve öneme sahip üç değişken vardır bunlar (Bloom, 2016);

- Öğretilmesi hedef alınan becerilerin öğrenilebilmesi için gerekli ön şartları oluşturan ilgili ön öğrenmelerin önceden gerçekleşmiş olma derecesi,

- Öğrencinin kendini öğrenmeye verme öğrenme sürecine katılma veya onun kendini öğrenmeye vermiş ya da sürece katılmış bir duruma getirilebilme derecesi,
- Uygulamaya dönüşen hali ile öğretimin, öğrenci ihtiyaçlarına uygunluk derecesidir.

Yukarıda sayılan ve tam öğrenme modelinin temelini oluşturan maddelerden ilk ikisi öğrenci nitelikleri ile ilgilidir. Birinci madde öğrencilerin bilişsel giriş davranışları, ikinci madde ise öğrencilerin duyuşsal giriş özelliklerinin önemine vurgu yapmaktadır. Üçüncü maddede ise öğretim hizmetinin niteliğinden söz edilmektedir. Tam öğrenme modeline göre öğrenme ürünleri, öğrenci nitelikleri ile öğretim hizmetinin niteliğinin etkileşiminin bir fonksiyonudur (Senemoğlu, 2021). Başka bir ifadeyle öğrenme ürünlerini öğrenci nitelikleri ve öğretim hizmetinin niteliği belirlemektedir.

Bloom tam öğrenme modelini hem öğrenci niteliklerinin hem de öğretim hizmeti niteliğinin değiştirilebileceği sayılısı üzerine kurmuştur. Bloom'a göre öğrencilerin öz geçmişi okulda öğrenmede can alıcı bir öneme sahiptir. Öğrenciler okula boş bir levha olarak gelmezler, öğrencilerin hepsi okula belli öğrenme yaşantılarından geçerek gelir. Bu noktada eğitimcileri ilgilendiren şey öğrencilerin öğretilecek konu ile ilgili ne bildiği ve öğretilecek konuyu öğrenme hususunda ne kadar istekli olduğudur. Öğrencilerin öğrenme sürecine girişte sahip oldukları nitelikler onların eldeki öğrenme ünitesi için önceden yeterince hazırlanması ile değiştirilebilir. Böylece öğrencilerin bilişsel giriş davranışları yeterli hale getirilerek duyuşsal giriş özellikleri yani öğrenmeye karşı istekli olma dereceleri de artırılabilir.

### ***Bilişsel Giriş Davranışları***

Okulda öğrenmede çok büyük bir öneme sahip olan değişkenlerden ilki bilişsel giriş davranışlarıdır. Özel hedefler arasında yer alan bir bilişsel yeterlikle ilgili kritik bir davranışın öğrenilebilmesi için daha önceden öğrenilmiş olması gereken davranışlara bu kritik davranış

ile ilgili bilişsel giriş davranışları denir (Özçelik, 2014). Başka bir ifadeyle, bilişsel giriş davranışları belli bir dersin veya ünitenin öğrenilmesini kolaylaştıran ya da mümkün kılan ön öğrenmelerdir (Senemoğlu, 2021). Belli bir öğrenme ünitesinin sonunda meydana gelen öğrenme ürünlerindeki gözlenebilir farkların büyük bir kısmını, bu öğrenme ünitesinin başında iken öğrenciler arasında görülen bilgi, beceri ve ön öğrenme farkı oluşturmaktadır (Bloom, 2016).

Ünite başında öğrenciler arasında bulunan bu fark öğrencilerin başarılarındaki değişkenliğin %50'sini açıklama gücüne sahiptir. Başka bir ifadeyle, İngilizce dersi gibi aşamalılık ilişkisi yüksek olan bir derste yeni bir üniteyi öğrenmeye başlarken, öğrencilerin bu üniteyle ilgili bilişsel giriş davranışlarındaki eksikliklerin giderilmesi yeni üniteye öğrencileri arasındaki başarı farklarının %50 azalmasını sağlayacaktır (Senemoğlu, 2021). O halde bir öğretim yılının başında o ders için gerekli olan bütün davranışların bilişsel giriş davranışları testi ile ölçülmesi ve bu testin sonuçlarına göre ön öğrenmeleri yetersiz olan öğrenciler için ek önlemler alınması durumunda öğrenme ürünlerinde oluşan fark en aza indirilebilecektir. Ayrıca her ünitenin sonunda o üniteye bütün davranışları yoklayan bir izleme testi yapılması durumunda da öğrencilerin bir sonraki ünite için hazırbulunuşluğu ölçülmüş olacak ve öğretme-öğrenme sürecinde öğrenciler arasında fark oluşmaması sağlanmış olacaktır.

### ***Duyuşsal Giriş Özellikleri***

Öğrenme ürünlerini etkileyen öğrenci niteliklerinden bir diğeri de duyuşsal giriş özellikleridir. Bir öğrencinin belli bir üniteyi iyi düzeyde öğrenebilmesi için bu öğrencinin, öğrenilecek olan yeni üniteye açık olması o üniteyi öğrenmeye karşı istek duyması ve güçlüklerle karşılaşması halinde bu güçlükleri aşmaya yetecek güç ve çabayı gösterebileceğine inanması gerekir. Öğrenci bir öğrenme ünitesine kendi öz geçmişinin bu üniteyle ilgili görünen yönlerinin etkisi altında girer. Bu öz geçmiş ve beklentiler onun eldeki öğrenme ünitesiyle ilgili duyuşsal giriş özelliklerini belirler.

Bireyin dikkatini öğrenilecek davranışın işaretçilerine ve davranışın öğrenilmesinde rolü olan öğretme-öğrenme sürecinin öğelerine yönelmesi, onun bu davranışa karşı güdülenmesi ile mümkündür. Öğrenme güdüsü, öğrencinin davranışın işaretçilerini anlamak ve öğretme-öğrenme sürecinin öğeleriyle etkileşime girmek için çaba göstermesini sağlar (Özçelik, 2014). Öğrencilerin öğrenilecek dersi veya üniteyi öğrenmeye yönelik güdülenmesi, onun bu dersi veya üniteyi öğrenmek için fazladan çaba göstermesini sağlar ve sonuç olarak öğrenme hedeflerine ulaşmasını kolaylaştırır.

Duyuşsal giriş özellikleri öğrenme ürünlerindeki değişkenliğin %25'ini açıklama gücündedir. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin duyuşsal giriş özelliklerini olumlu hale getirerek öğrencilerin başarıları arasındaki farkı %25 oranında azaltabiliriz (Senemoğlu, 2021). Öğrenciler arasındaki duyuşsal giriş özelliklerinden kaynaklanan farkları azaltmak için onların başarılı olma gereksinimlerini karşılayabilecekleri ortamlar hazırlamak gerekmektedir (Bloom, 2016). Öğrencinin belli bir dersi veya üniteyi başardığını görmesi onun öğrenmeye karşı güdüsünü artıracaktır. Bu amaçla her öğrencinin bireysel hızına uygun seçim yapabileceği çok çeşitli öğretme-öğrenme yolları ile öğrenmesine olanak sağlanmalıdır (Senemoğlu, 2021).

İngilizce gibi yüksek aşamalı ilişki gerektiren derslerde öğrenci nitelikleri yani onların bilişsel giriş davranışları ve duyuşsal giriş özellikleri oldukça önemlidir. Çünkü öğrencilerin bir önceki ünitelerden getirdikleri eksiklikler onların yeni ünitelerdeki davranışları öğrenmesini engelleyecektir. Bu durumun bir sonucu olarak öğrencilerin derse karşı olan tutumu ve ilgisi olumsuz yönde etkilenecektir. Bu sebeple öğrencilerin her ünitenin sonunda o ünite öğrenmesi gereken davranışları öğrenip öğrenmediğinin ölçülmesi ve bu ölçme işlemi sonunda öğrenciye yetersiz olduğu durumlarda ek çalışmalar verilmesi gerekmektedir.

### ***Öğretim Hizmetinin Niteliği***

Bloom'un öğrenci nitelikleriyle birlikte değiştirilebilir olarak gördüğü bir diğer öğe ise öğretim hizmetinin niteliğidir (Bloom, 2016). Öğretim hizmeti niteliği öğretme-öğrenme

sürecinin, bu süreçte yer alan öğrenci-öğretim durumu etkileşiminin yönetimi demektir (Özçelik, 2014; Senemoğlu, 2021). Öğretme-öğrenme sürecini etkileyen birçok faktör vardır. Ancak bunların her birini kontrol altında tutarak öğrenme düzeyini artırmak oldukça güçtür. Bu sebeple Bloom öğretme-öğrenme sürecini nitelikli hale getirerek öğrenme düzeyini artırmak için bu süreçte etkisi daha büyük olan az sayıda faktörü belirlemeye çalışmıştır. Az sayıdaki faktörü öğretme-öğrenme sürecinde kontrol altına alarak öğrenme ürünlerinin etkililik ve verimlerini artırmak mümkün olmaktadır (Senemoğlu, 2021). Öğretim hizmetinin niteliği sadece en önemli öğelerine indirildiğinde bu öğelerin öğrenciye sunulan işaretler veya yönergeler, öğrencinin öğrenme sürecine (açık veya örtülü olarak) etkin katılımı, öğrenmeye ilişkin öğrenciye sağlanan pekiştirmeler ve grupla öğretimdeki dönüt-düzeltilme sistemi olduğu görülmektedir.

**İşaretler.** Her öğrenme durumunda öğrenilecek bazı öğeler vardır. Hangi öğelerin öğretileceğinin ve bu öğelerle ilgili olarak nelerin yapılması beklendiğinin öğrenciye belli işaretçilerle iletilmesi gerekmektedir (Bloom, 2016). İşaretler, öğretme-öğrenme sürecinde öğrenciye neyi öğreneceğini, bunları niçin ve nasıl öğreneceğini gösteren mesajlardır (Bloom, 2016; Özçelik, 2014; Senemoğlu, 2021). Bu mesajlar sözlü olabileceği gibi yazılı veya tüm duyu organlarını etkileyecek şekilde verilebilir. Örneğin, öğrenciyi düşünmeye, araştırmaya yani öğrenmeye yönlendiren sorular, öğretme-öğrenme ortamında öğrenciye verilen yazılı ve sözlü yönergeler, kaynak kitaplar, videolar, gerçek varlık ve olaylar, modeller vb. gibi araçlar öğretim hizmetinin niteliğini artırmak için kullanılan birer işaret görevi görür (Senemoğlu, 2021). Öğretme-öğrenme sürecinde kullanılan işaretlerin farklı duyulara hitap etmesi, tüm öğrencilerin kendi öğrenme stillerine uygun olanları algılamaları ve harekete geçmeleri açısından önemlidir.

Öğretme-öğrenme sürecinde kullanılan işaretler, öğrenci başarısındaki değişkenliğin %14'ünü açıklama gücündedir (Senemoğlu, 2021). Özellikle öğrencilerin bilişsel giriş davranışlarına ciddi eksiklikler bulunmaması durumunda öğrencilerin neyi, niçin

ve nasıl öğreneceğini açıklayan işaret ve ipuçlarının etkisi öğretme-öğrenme sürecinde oldukça büyük bir öneme sahiptir (Özçelik, 2014).

Öğretme-öğrenme sürecinde kullanılan ve öğrencilere neyi, niçin ve nasıl yapacaklarını açıklayan işaretlerin öğrenme düzeyini artırması için taşınması gereken bazı özellikler vardır. Bunlar şu şekilde sıralanabilir (Senemoğlu, 2021):

- Öğretim ortamında verilecek işaretler öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olmalıdır.
- Öğretme-öğrenme sürecinde verilecek işaretler öğrencinin bilişsel giriş davranışlarına uygun olmalıdır.
- İşaretler öğrencilerin duyuşsal özelliklerine uygun olmalıdır.
- Öğretme-öğrenme sürecinde verilecek işaretler öğrencilerin içinde yaşadığı sosyo-kültürel özelliklere uygun olmalıdır.
- Sunulan işaretler öğrencilerin fiziksel, sosyal, ruhsal sağlığına uygun ve onları koruyucu olmalıdır.
- Öğrenciye sunulan işaretler öğretme-öğrenme ortamında kazandırılmak istenen davranışı öğrencinin yapmasını sağlamalıdır.

Özçelik (2014) ise öğretme-sürecinin istenen ürünleri verme bakımından etkililik ve verimi üzerinde güçlü etkilerde bulunabilen işaret ve açıklamalardan yararlanmanın temel koşulu olarak üç ögeye vurgu yapmaktadır. Bunlar; zamanlama, açıklık ve anlaşılabilirlik. Öğrencilere verilecek işaretlerin zamanında verilmesi, bunların anlamlarının açık olması ve öğrencilerin bu işaretleri anladığından emin olunması öğretme-öğrenme sürecinin etkili ve verimli olması için oldukça önemlidir.

**Katılma.** Öğretme-öğrenme sürecinin yönetimi demek olan öğretim hizmetinin bir diğer ögesi katılma. Bir öğrencinin gerçekten öğrenebilmesi için kendisine sağlanan işaretlerle bir şeyler yapması gerekir. Hareketsiz haldeki bir öğrenciye sunulan işaretlerin

önemli derecede bir öğrenmeye yol açması beklenemez (Bloom, 2016). O halde, kendisine işaret ve açıklamalarla neyi ve nasıl yapacağı bildirilen öğrencinin fiilen bunları yapmaya başlamasının ve bu çabalarını istenen öğrenmeler tam olarak oluşuncaya kadar sürdürmesinin yani onun öğretme-öğrenme sürecine etkin katılımının sağlanması gerekmektedir (Özçelik, 2014). Özetle katılma, öğrencinin istenen davranışı kazanması için kendine sağlanan işaretlerle belli bir düzeyde açık veya örtük olarak etkileşime girmesi ve bu çabayı davranış kazanılıncaya kadar devam ettirmesidir (Senemoğlu, 2021).

Bütün katılmaların açık ve doğrudan gözlenebilir nitelikte olması gerekmez. Eğer öğrenci örtülü bir şekilde (zihinsel olarak) katılıyorsa bu da bazı koşullarda açık katılma kadar etkili olabilir. Özellikle küçük yaştaki çocuklar için açık katılmaya gerek olduğu ancak yaşça büyük öğrenciler için örtülü katılmanın da etkili olabileceği düşünülmektedir (Bloom, 2016). Örneğin, öğrenci öğretme-öğrenme sürecinde kendisine öğretilen davranışı açık bir şekilde sergileyebilir ancak bu davranış için zihinsel süreçleri işletir ve öğrenmeyi zihinsel olarak gerçekleştirirse en az açık katılım sergileyen öğrenci kadar etkili öğrenebilir. Öğrencilerin tamamına yakınının açık veya örtülü olarak öğretme-öğrenme sürecine katılmaları, öğretim hizmeti niteliğinin iyi bir düzeyde olduğunu gösterir (Senemoğlu, 2021).

Genel olarak bireylerin başarılarında gözlenen değişkenliğin %20'ye kadarı onların sınıftaki öğrenme sürecine katılma dereceleriyle açıklanabilir (Bloom, 2016). Özçelik'e göre (2014) bilişsel giriş davranışlarında önemli bir eksikliği bulunmayan öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecindeki etkileşimlere etkin bir şekilde katılmaları sağlandığında bu öğrencilerden yarısı, başka durumlarda sadece %7'sinin erişebildiği öğrenme düzeyine çıkabilmektedir. Bu durumda öğrenme düzeyini artırabilmek için öğrencilerin derse etkin bir şekilde katılabilecekleri öğretme-öğrenme süreçlerinin tasarlanması oldukça önemlidir.

Öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecine etkin katılmalarını sağlamanın tek ve basit bir yolu yoktur. Katılım çok yönlü bir süreçtir. Bu sebeple öğrencinin öğretme-öğrenme sürecine etkin katılımını sağlamak için birçok önlem alınmalıdır (Özçelik, 2014). Bu önlemler şu şekilde sıralanabilir (Senemoğlu, 2021; Özçelik, 2014):



- Öğrencilerin etkin katılım için güdülenmesi
- Öğrencilerin ön koşul öğrenmelere sahip olması
- Pekiştirmelerin zamanında yapılması ve öğrenci için anlamlı olması
- Düzeltme etkinliklerinin etkili bir şekilde yapılması

Özetle, öğretme-öğrenci sürecinde öğrencilerin kendilerine verilen işaret ve ipuçları neticesinde davranışı yapabilmesi için derse etkin bir şekilde katılması gerekmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin, öğrencilerin katılımını sağlamak için gerekli önlemleri alması gerekmektedir.

**Pekiştirme.** Öğretim hizmeti niteliğinin diğer bir ögesi de pekiştirmedir. Pekiştirme, davranışın tekrar edilme sıklığını artırma işlemidir. Bu işlemde kullanılan uyarıcılara pekiştireç adı verilmektedir. Olumlu pekiştireçlerin öğrenciye verilmesi, olumsuz pekiştireçlerin ise ortamdaki çekilmesi davranışın yapılma olasılığını artırır.

Öğrencilerin dikkatlerinin öğretme-öğrenme sürecindeki işaret ve açıklamalara yönltilmesi, onların bu işaret ve açıklamaları anlamalarının ve daha sonra da öğretme durumunun diğer öğeleriyle etkileşime girmelerinin sağlanması, nihayet bu etkileşimler sırasında beklenmeyen davranışlar olursa bunların düzeltilmesi ve öğrenilmesi beklenen tüm kritik davranışların oluşturularak bunlara süreklilik kazandırılması amaçlarıyla pekiştirme önlemlerinden yararlanır (Özçelik, 2014). Pekiştirme sınıf başarısındaki değişkenliğin %6'ya kadar olan kısmını açıklayabilme gücündedir (Bloom, 2016). Özçelik'e (2014) göre ise pekiştirme imkanlarından uygun bir şekilde yararlanıldığında, gruptaki öğrencilerin yarısı, başka durumlarda bu öğrencilerin %12'sinin erişebildiği öğrenme düzeyine ulaşabilmektedir.

Öğrenmenin ödüllendirilmesi veya pekiştirilmesine olan ihtiyacı çoktan farketmiş olan öğretmenler birçok öğrenme ortamında bunlardan yararlanmaktadır. Ancak kullanmakta oldukları pekiştirici çeşitleri, pekiştireçlerin kullanılma sıklığı ve sınıftaki farklı bireylere vermekte oldukları pekiştirici miktarı bakımında öğretmenler arasında büyük

farklar bulunmaktadır (Bloom, 2016). Öğretmenlerin burada dikkat etmesi gereken konu, bir öğrenci için olumlu pekiştirme olarak algılanan bir şeyin başka bir öğrenci tarafından olumsuz pekiştirme olarak algılanabilmesidir. Öğretmenler sınıflarında bulunan öğrencilerin ilgilerini, ihtiyaçlarını ve sosyo-kültürel özelliklerini çok iyi bilmelidir.

**Dönüt ve Düzeltme.** Öğretim hizmeti niteliğinin son ve en önemli ögesi dönüt ve düzeltmedir. Grupla öğretimin yapıldığı durumlarda, işaret ve açıklamaların, pekiştirme ve katılma ile ilgili önlemlerin üzerinde ne kadar titizlik gösterilirse gösterilsin grupta bunlarla ilgili ihtiyaçları tam olarak karşılanmayan öğrenciler bulunması kuvvetle muhtemeldir. Öğretmenlerin, öğrencilerin bu ihtiyaçlarının tam olarak karşılanamamasından kaynaklanan öğrenme eksikliklerinden ve güçlüklerinden anında haberdar olmasını ve bu aksaklıkları zamanında gidermesini sağlayacak öneme gerek duyulmaktadır (Özçelik, 2014). Bu noktada öğretmenin bu eksiklerden ve güçlüklerden haberdar olmasını ve hemen müdahale etmesini sağlayan öğretim hizmeti niteliği ögesi ise dönüt ve düzeltmedir.

Dönüt öğrenciye öğrenmelerinin doğruluğu veya yanlışlığı hakkında verilen mesajların bütünüdür (Senemoğlu, 2021). Genel olarak dönüt işlemleri, öğrenme ünitelerinin sonunda uygulanarak o ana kadar öğrencilerin neleri öğrenmiş olduklarını ve ünite üzerinde tam öğrenme düzeyine erişebilmeleri için daha neleri öğrenmeleri gerektiğini ortaya koyan izleme testlerinden oluşmaktadır. Çoğu zaman üniteye öğrenilmesi beklenen öğelerin hemen hemen tümünü kapsayan ölçüt dayanaklı bir testte %80-85 doğru cevap tam öğrenme düzeyi olarak belirlenmiştir (Bloom, 2016).

Düzeltilme ise işaret ve açıklamalar, pekiştirme ve katılma gibi önlemlerle ihtiyaçları tam olarak karşılanamadığından öğrenmeleri engellenen öğrencilerin öğrenememiş oldukları davranışlarla ilgili eksikliklerinin giderilmesi demektir (Özçelik, 2014). Yani öğrencilerden alınan dönütler neticesinde öğrencilerde oluşan eksikliklerin giderilmesi için harekete geçmek ve bir sonraki öğrenme ünitesine geçmeden önce bu eksikliklerin giderilmesini sağlamaktır.

İzleme testleri sonucunda grubun çoğu tarafından kazanılmayan davranışlar için sınıfta tamamlama yoluna gidilirken gruptaki çok az kişi tarafından öğrenilemeyen davranışlar ise ders dışı tamamlama etkinlikleriyle kazandırılabilir (Senemoğlu, 2021). Her öğrenciye kendi öğrenme eksikliklerini tamamlayabilmesi için ders kitabından ya da diğer kaynaklardan neleri okuması gerektiği, hangi programlı öğretim araçlarından, çalışma kitaplarından ve videolardan yararlanabileceği konusunda rehberlik yapılabilir (Bloom, 2016). Ayrıca öğrencilerin eksikliği bulunan konularda o konuyu iyi öğrenen öğrencilerden akran rehberliği yapması hususunda yardım da alınabilir.

Dönüt ve düzeltmenin etkili bir şekilde kullanılması öğrencilerin öğrenme hızı, öğrenme düzeyi ve dolayısıyla bir sonraki ünite ile ilgili ön koşul öğrenmeler ve öğrenme güdüsü üzerinde oldukça etkilidir (Özçelik, 2014). Özellikle İngilizce gibi üniteleri arasında yüksek aşamalılık ilişkisi bulunan derslerde izleme testleri ile öğrencilerin öğrenme durumlarını takip etmek, öğrenme eksiklerinin olduğu durumlarda hemen müdahale ederek gerekli düzeltmeleri yapmak oldukça önemlidir. Örneğin, İngilizce dersinde “zamanlar” konusunda yeterli öğrenme düzeyine ulaşamayan bir öğrencinin bu konu üzerine inşa edilen ve daha karmaşık olan “edilgen çatı” konusunu istenilen seviyede öğrenmesi neredeyse olanaksızdır. Bu durumda öğretmen izleme testleri sonucunda öğrencilerden gelen dönütlere göre hareket etmeli ve öğrenme eksiklerini tamamlamalıdır. Böylece öğrencilerin bir önceki konudaki eksikliklerinin giderilmesi sağlanırken, bir sonraki konunun öğrenilmesi kolaylaşır. Ayrıca öğrencilerin başarı elde etmesinin bir sonucu olarak onların derse karşı olumlu tutum geliştirmesi de sağlanmış olur.

Dönüt ve düzeltme öğrenci başarısındaki değişkenliğin yaklaşık %25'ini açıklama gücüne sahiptir. Özçelik'e (2014) göre grupta öğrenme durumlarında sadece dönüt ve düzeltme işlemlerinden yararlanılması halinde bile öğrencilerin yarısı, başka durumlarda bunlardan sadece %16'sının erişebileceği öğrenme düzeyine erişebilmektedir. Yani sadece dönüt ve düzeltme işlemlerinden yararlanmak bile öğrenci başarısında önemli ölçüde bir artış sağlayabilmektedir.

Özetle, üniteleri arasında yüksek aşamalılık ilişkisi bulunan derslerde öğrenci başarısını yordayan en önemli faktör öğrenci nitelikleridir. O halde öğretme-öğrenme süreci başında öğrencilerin bilişsel giriş davranışlarını yoklayan testler ve derse karşı ilgi ve tutumlarını gösteren ölçekler kullanmak ve öğretme-öğrenme sürecine öğrencilerin öğrenme eksiklerini gidererek başlamak, onların başarıları ve dolayısıyla da derse yönelik tutumları yani güdülenmeleri üzerinde büyük bir etkiye sahip olacaktır. Dahası öğretme-öğrenme süreci boyunca öğrencilere uygun işaret ve açıklamalar kullanmak, öğrencilerin derse etkin katılımlarını sağlayacak etkinlikler tasarlamak ve uygun zaman ve miktarda pekiştireçler vermek öğretim hizmetinin niteliğini artıracaktır. Ayrıca öğrencilerin süreç içinde sürekli olarak izleme testleriyle takip edilmesi, bu testlerden alınan dönütlere göre gerekli düzeltmelerin yapılması onların öğrenme eksikliklerini gidererek öğrenme düzeylerini artıracaktır. Böyle bir düzenlemeyle öğrenciler bir sonraki üniteye bir önceki üniteye öğrenmeleri gereken ön koşul davranışları öğrenerek başlayabileceklerdir. Sonuç olarak öğrenci nitelikleri ve öğretim hizmetinin niteliği etkileşimli bir şekilde öğrenme ürünlerinin kalitesini artıracaktır.

### **İlgili Araştırmalar**

İlgili alanyazın taranarak bu araştırma ile ilgili olduğu düşünülen çalışmalar incelenmiştir. Alanda yapılan çalışmalar yöntemlerine göre ayrılarak tablolar halinde sunulmuştur. Çalışmalar; betimsel yöntem kullanılarak yürütülenler, deneysel yöntem kullanılarak yürütülenler ve eylem araştırması yöntemi kullanılarak yürütülenler olarak üç başlık altında özet olarak sunulmuş ve her çalışma kısa paragraflar halinde açıklanmıştır. Her bölümün sonunda verilen çalışmaların bu araştırma ile bağlantısı, araştırmanın şekillenmesine olan katkısı ve bu çalışmayı bahsi geçen ilgili araştırmalardan ayıran noktalar belirtilmiştir.

Betimsel yöntem kullanılarak yürütülen çalışmalar Tablo 9'da gösterilmiştir.

**Tablo 9***Betimsel Yöntem Kullanılarak Yürütülen Çalışmalar*

Araştırmacı ve Araştırma Yılı	Konu	Hedef Kitle	Veri Toplama Yöntemi
Özmat (2017)	İngilizce öğrenmeyi zorlaştıran faktörler	7. ve 11. sınıf öğrencileri ve öğretmenleri	Karma
Uçar (2019)	Ortaöğretim kurumlarında İngilizce öğretimindeki başarısızlık nedenlerinin öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi	Lise öğrencileri	Niteliksel
Türkben (2019)	Dokuzuncu sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri	Lise İngilizce öğretmenleri ve öğrencileri	Niteliksel
Civriz (2019)	Ortaöğretim 9.sınıf İngilizce dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri	Lise öğretmenleri	Karma
Demir-Ayaz ve ark. (2019)	Türkiye’de liselerde İngilizce öğretiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri	Lise öğretmenleri ve öğrencileri	Niteliksel
Dursun ve ark. (2017)	Lise İngilizce Dersi Öğretmenlerinin Öğretim Programına ilişkin Görüşlerinin İncelenmesi	Lise öğretmenleri	Niteliksel

Özmat (2017) İngilizce öğrenmeyi zorlaştıran faktörleri araştırdığı çalışmasında betimsel bir yöntem kullanmıştır. Çalışmaya 7 ve 11. sınıf düzeyinde öğrenim gören 2317 öğrenci ve 107 öğretmen katılmıştır. Çalışmanın verileri İngilizce öğrenmeyi zorlaştıran faktörler ölçeği ve görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin öğretimin niteliği, öğrenme iklimi, öğrenme kaynakları ve kendilerinden kaynaklanan

zorluklar yaşadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin en sık belirttikleri konular İngilizce kitaplarının iletişim becerilerini geliştirmemesi ve günlük hayatta kullanacakları metinleri içermemesi, dinleme ve konuşma becerilerinin öğretiminin yetersiz kalması ve derslerde dil öğrenme stratejilerine yer verilmemesi olmuştur.

Uçar (2019) ortaöğretim kurumlarında İngilizce öğretimindeki başarısızlık nedenlerini öğrenci görüşlerine göre araştırmıştır. Çalışmaya farklı türden ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören toplam 705 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın verileri İngilizce öğretme-öğrenmede karşılaşılan sorunlar anketi ile toplanmıştır. Araştırma sonunda; ders kitaplarının yetersiz olduğu, İngilizce öğrenmek için öğrencilerin ders dışında zaman harcamadıkları, öğrencilerin düşündüklerini İngilizce yazıya geçirmekte güçlük çektiği, öğrencilerin İngilizce dinlediğini ve okuduğunu anlamakta güçlük çektiği, öğrencilerin İngilizce konuşmakta güçlük çektiği ve öğrencilerin İngilizceye nasıl çalışılacağını bilmedikleri tespit edilmiştir.

Türkben (2019) dokuzuncu sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin neler olduğunu araştırmıştır. Araştırmaya biri özel diğeri devlet okulu olmak üzere iki okuldan 20 öğrenci ve 10 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın verileri odak grup görüşmeleri ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda dört becerinin istenilen düzeyde kazandırılmadığı ve temaların öğrencilerin ilgisini çekmediği ortaya çıkmıştır.

Civriz (2019) ortaöğretim 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşlerinin neler olduğunu araştırmıştır. Araştırmaya 54 İngilizce öğretmeni katılmış, veriler anket ve görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretim programına yönelik hazırlanmış kaynakların yeterli olmadığı, materyallerin içeriğinin düzenlenmesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca, İngilizce öğretmenlerinin genel olarak programdan memnun olduğu fakat programın daha da geliştirilmesi gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır.

Demir Ayaz ve ark. (2019) Türkiye’de liselerde İngilizce öğretiminde yaşanan sorunları ve çözüm önerilerini araştırmışlardır. Çalışmaya Türkiye’nin farklı bölgelerinden

13 öğretmen ve 55 öğrenci katılmıştır ve veriler görüşme yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin ders kitaplarından memnun olmadığı, ders saatlerinin yetersiz olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır. Öğrenciler ise ders kitaplarından memnun olmadıklarını ve ders kitaplarının değişmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Dursun ve ark. (2017) lise İngilizce dersi öğretmenlerinin öğretim programına yönelik görüşlerini incelemiştir. Verilerin yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplandığı araştırmaya 13 İngilizce öğretmeni katılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre İngilizce öğretmenleri kazanım dağılımlarının normal olduğunu ancak özellikle dört farklı becerinin öğretimi konusunda başarılı olmadıklarını, öğretim programını sadece yıllık plan yapma gibi zamanlarda kullandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca ders kitaplarının yetersiz olduğunu, dört temel beceriye (okuma, yazma, konuşma, dinleme) dönük öğretim yapılamadığını belirtmişlerdir.

Tablo 9'da listelenen ve detayları açıklanan betimsel çalışmaların bazılarında genel olarak İngilizcenin öğretilmesini zorlaştıran faktörlere ve ülkemizin İngilizce eğitiminde başarısız olmasının nedenlerine değinilmektedir. Diğer çalışmalarda ise İngilizce dersi öğretim programları öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Hem İngilizce öğretimindeki başarısızlığı inceleyen hem de İngilizce dersi öğretim programını değerlendiren çalışmalarda; programlarda öğretmenlere yeterince yol gösterilmediği, uygulanacak yöntem ve tekniklere ve bunların nasıl uygulanacağına değinilmediği, programa göre hazırlanan kitapların ve öğretmenlere yol göstermesi için hazırlanan kılavuz kitapların yetersiz olduğu, kitapların iletişim becerilerini geliştirmekte yetersiz kaldığı, kitaplardaki metinlerin günlük hayatta kullanılan dili içermediği ve dört temel dil becerisine yönelik öğretim yapılamadığı gibi sonuçlara ulaşılmıştır

Söz konusu çalışmalardan elde edilen sonuçlar bu araştırmanın da çıkış noktasını oluşturmaktadır. Bu araştırma ile öğretmenlerin İngilizce dersi öğretim programına göre kendi öğretme-öğrenme süreçlerini geliştirebileceklerinin farkına varmaları amaçlanmıştır. Geliştirecekleri bu öğretme-öğrenme süreçleriyle yetersiz olduğu çalışmalarla ortaya konan

kitapların sınırlayıcılığından kurtularak derslerini, dil öğretiminin gereklilikleriyle öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenleyebileceklerini fark etmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca bu araştırmada dört temel dil becerisinin tamamına yer verilerek alanda belirtilen bir sorunun daha ortadan kaldırılması yönünde adımlarıdır.

Bu çalışmanın bir diğer amacı da öğretmenlerin geliştirdikleri öğretme-öğrenme süreçlerini okul, ilçe ve il düzeyinde zümre öğretmenleriyle paylaşarak, onların görüşlerini almaları ve diğer öğretmenlerin de kendi öğretme-öğrenme süreçlerini tasarlayabileceklerini görmelerinin sağlanmasıdır. Böylece öğretmenler arasında programın hedeflerini gerçekleştirmeye yönelik bir iş birliği ortamı oluşturulması hedeflenmiştir.

Bu araştırmayla ilgili deneysel çalışmalar Tablo 10'da sunulmuştur.

**Tablo 10**

*Deneysel Yöntem Kullanılarak Yürütülen Çalışmalar*

Araştırmacı ve Araştırma Yılı	Konu	Hedef Kitle	Veri
			Toplama Yöntemi
Hisar (2006)	4. ve 5. sınıf İngilizce derslerinde kullanılabilir etkili öğretim yöntemlerinin etkililiği	4 ve 5. sınıf öğrencileri	Karma
	Çoklu zekâ kuramına göre geliştirilen eğitim durumlarının yabancı dil ağırlıklı lise 9. sınıf öğrencilerin İngilizce dersindeki başarılarına ve derse ilişkin tutumlarına etkisi	9. sınıf öğrencileri	Niceliksel
Kılıç (2016)	İngilizce okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde öz-düzenlemeye dayalı öğretimin etkililiği	9. sınıf öğrencileri	Niceliksel
Çelik (2019)	Tersyüz edilmiş sınıf modelinin erişim düzeyine etkisi ve öğrenci görüşleri	Lise öğrencileri	Karma



Özdemir (2019)	Basamaklı öğretim programı uygulamasının İngilizce dil becerilerine etkisinin incelenmesi	7. sınıf öğrencileri	Karma
Sun (2012)	Yabancı dil ortamında sesli bloglar yoluyla yapılan yaygın konuşma faaliyetlerinin etkililiğinin incelenmesi	Lisans öğrencileri	Niceliksel
Kartal (2014)	İşbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarına ve başarılarına etkileri	Lisans öğrencileri	Karma
Polat ve Erişti (2019)	Gerçekçi dinleme materyallerinin dinleme becerileri ve dinleme kaygısına etkisi	Lisans Öğrencileri	Niceliksel
Namazindost ve ark. (2021)	Gerçekçi materyallerin okuma becerisi, motivasyonu ve kaygısı üzerindeki etkisi	Özel kurs (13-15 yaş)	Niceliksel
Aulia ve ark. (2019)	Yabancı dil olarak İngilizce öğrenilen ortamlarda konuşma kaygısının azaltılmasında grup çalışmalarının kullanılması	Lise öğrencileri	Karma
Chen	Yazma becerisini geliştirmede yazma stratejileri öğretiminin etkisi	Lisans öğrencileri	Karma
Sirisrimangkorn (2021)	Sunumlar yoluyla gerçekleştirilen proje temelli öğrenmenin öğrencilerin konuşma becerilerine etkisi	Lisans öğrencileri	Karma
Woottipong (2014)	Dinleme becerisinin öğretiminde video materyallerin kullanımının etkisi	Lisans öğrencileri	Karma

Hisar (2006) İngilizce derslerinde etkili öğretim yöntemleri kullanmanın etkililiğini araştırmıştır. Ön test – son test kontrol gruplu deneysel bir desen kullanılan çalışmaya 4 ve 5. sınıf öğrencilerinden toplam 80 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın verileri başarı testleri ile toplanmıştır. Araştırma sonunda deney grubu ile kontrol grubu arasında deney grubu lehine

anlamalı fark bulunmuştur. Başka bir ifadeyle kullanılan öğretim yöntemleri öğrencilerin İngilizce başarısına olumlu yönde etki etmiştir.

Hamurlu (2007) çoklu zeka kuramına göre geliştirilen eğitim durumlarının 9. sınıf öğrencilerinin ders başarısına ve tutumuna etkisini araştırmıştır. Araştırmaya 30'u kontrol, 30'u deney grubunda olmak üzere toplam 60 9. sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın verileri ön test ve son test olarak kullanılan başarı testi ve tutum ölçeği ile toplanmıştır. Uygulamalar 5 hafta, toplam 40 ders saati sürmüştür. Araştırma sonunda çoklu zeka kuramına göre tasarlanan eğitim durumlarının öğrencilerin akademik başarıyı artırdığı ve derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği bulunmuştur.

Kılıç (2016) İngilizce okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde öz-düzenlemeye dayalı öğretimin etkililiğini araştırmıştır. Ön test – son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılan çalışmaya deney ve kontrol gruplarında toplam 44 öğrenci katılmıştır ve araştırma 10 hafta sürmüştür. Çalışmanın verileri okuma becerisi başarı testi, yazma becerisi puanlama anahtarı ve kaygı ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonunda deney grubunda yer alan öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin geliştiği ve kaygılarının azaldığı görülmüştür.

Çelik (2019) ters-yüz edilmiş sınıf modelinin dilbilgisi öğretiminde etkililiğini araştırmıştır. Ön test – son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılan çalışmaya deney ve kontrol gruplarında toplam 46 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın verileri başarı testi ve görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Altı hafta süren uygulamalar sonucunda deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca öğrenciler model konusunda olumlu görüş bildirmişlerdir.

Özdemir (2019) basamaklı öğretim programının öğrencilerin İngilizce dil becerilerine etkisini araştırdığı çalışmasında ön test – son test kontrol gruplu deneysel desen kullanmıştır. Araştırmaya deney ve kontrol gruplarında toplam 69 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın verileri; dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri başarı testleri ve görüşmeler yoluyla toplanmıştır. 48 ders saati süren çalışma sonunda deney ve kontrol

grupları arasında dinleme, okuma ve yazma becerileri açısından istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Konuşma becerisinde ise deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca öğrenciler basamaklı öğretim konusunda olumlu görüş bildirmişlerdir.

Kartal (2014) işbirlikli öğrenme yönteminin İngilizce dersine yönelik tutuma ve başarıya etkisini araştırmıştır. Ön test – son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılan çalışmaya deney ve kontrol gruplarında 50 lisans öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın verileri başarı testi, tutum ölçeği ve açık uçlu yazılı anket ile toplanmıştır. 8 hafta süren uygulamanın sonucunda deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Tutum ölçeği sonuçlarına göre ise tutum ölçeğinin sevme ve ilgi alt boyutlarında deney grubu lehine anlamlı fark bulunurken, kaygı ve dersten sıkılma alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

Sun (2012) yabancı dil ortamında sesli bloglar yoluyla yapılan yaygın konuşma faaliyetlerinin etkililiğini incelemiştir. 46 lisans öğrencisinin katıldığı araştırmanın verileri sesli blog anketi ve konuşma becerisi puanlama anahtarı ile toplanmıştır. Haftada 2 ders olmak üzere 18 hafta süren çalışma sonunda öğrencilerin akıcılık, doğruluk, telaffuz ve karmaşık yapılar kullanma becerilerinin arttığı görülmüştür.

Polat ve Erişti (2019) gerçekçi dinleme materyallerinin dinleme becerisine ve dinlemeye yönelik kaygıya etkisini araştırmışlardır. Ön test – son test kontrol gruplu deneysel bir desen kullandıkları çalışmalarının deney grubunda gerçekçi dinleme materyalleri kullanmışlardır. Araştırmaya iki deney ve iki kontrol olmak üzere dört grupta 100 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veriler dinleme becerisi testi ve dinleme becerisine yönelik kaygı ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonunda gerçekçi materyallerin öğrencilerin dinleme becerisini artırdığı ve dinlemeye yönelik duydukları kaygıyı ise azalttığı bulunmuştur. Ayrıca dinleme becerisinin artmasının diğer becerilere de olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Namaziandost ve ark. (2021) gerçekçi materyallerinin okuma becerisine, motivasyonuna ve kaygısına etkisini araştırmışlardır. Ön test – son test kontrol gruplu

deneysel bir desen kullandıkları çalışmalarının deney grubunda gerçekçi okuma materyalleri kullanmışlardır. Çalışmaya özel bir İngilizce kursunda öğrenim gören 13-15 yaşlarında 58 erkek öğrenci katılmıştır. Araştırmada veriler okuma becerisi testi ve okuma becerisine yönelik motivasyon ve kaygı ölçekleriyle toplanmıştır. Araştırma sonunda gerçekçi materyallerin öğrencilerin okuma becerisini ve okumaya yönelik motivasyonlarını artırdığı ve dinlemeye yönelik duydukları kaygıyı ise azalttığı bulunmuştur. Ayrıca dinleme becerisinin artmasının diğer becerilere de olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Aulia ve ark. (2019) konuşma kaygısının azaltılmasında grup çalışmalarının etkisini araştırmışlardır. Araştırmaya tek grupta 31 lise öğrencisi katılmıştır. Verilerin toplanmasında konuşma becerisi başarı testi, konuşma becerisine yönelik kaygı ölçeği, görüşme ve gözlem yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, grup çalışmalarının öğrenciler arasında etkileşimi teşvik ederek öğrencilerin konuşma kaygısını azalttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Chen (2022) yazma becerisini geliştirmede yazma stratejileri öğretiminin etkisini araştırmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel bir çalışma olan araştırmaya lisans öğrencileri katılmış ve deney grubunda 14 hafta süren bir uygulama yapılmıştır. Araştırmanın verileri başarı testi, yazma stratejileri anketi ve yansıtıcı günlük ile toplanmıştır. Araştırma sonunda yazma stratejileri öğretimin öğrencilerin yazma becerisi üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sirisrimangkorn (2021) sunumlar kullanılarak gerçekleştirilen proje temelli öğretimin öğrencilerin konuşma becerilerine etkisini araştırmıştır. Çalışmaya tek grupta 31 lisans öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın verileri konuşma sınavı, anket ve görüşme yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonunda sunumlar kullanılarak gerçekleştirilen proje temelli öğrenmenin öğrencilerin konuşma becerisini artırdığı bulunmuştur. Ayrıca öğrenciler arasında işbirliği ortamı oluşturmanın da konuşma becerilerine olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Woottipong'in (2014) dinleme becerisinin öğretiminde video materyallerin etkisini araştırdığı çalışmasına tek grupta 41 öğrenci katılmıştır. Uygulamalar 20 ders saati

sürmüştür. Araştırmada ön test ve son test olarak kullanılan dinleme becerisi testi, anket ve ders planları kullanılmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin video materyallerle öğretimden sonra dinleme becerilerinin arttığı ve video materyallere karşı olumlu tutum sergiledikleri bulunmuştur.

Tablo 10'da görüldüğü gibi İngilizce öğretimi alanında yürütülen deneysel çalışmaların büyük bir çoğunluğu tek bir öğretim yöntemini temele almış ve bu yöntemin etkililiği üzerine yoğunlaşmıştır. Ancak daha öncede bahsedildiği gibi bir yöntemin programda belirtilen bütün davranışları kazandırmada kullanılması oldukça zor hatta imkansızdır. Ayrıca öğretmenlerden sadece bir yöntemi kullanmalarını istemek onları bu yöntemin avantaj ve dezavantajları ile sınırlayacaktır. Okul gibi toplu öğretim yapılan ortamlarda farklı öz geçmişe ve öğrenme stillerine sahip öğrencilerin olduğu düşünüldüğünde tek bir yöntemin temele alınması öğrencilerin tamamına ulaşılmasını engelleyecektir. Ayrıca çalışmaların büyük bir kısmı dört dil becerisi yerine bir veya iki dil becerisine odaklanmıştır. Bu durum da dilin bütünlüğünü bozmakta ve çalışmaları sadece belirli bir dil becerisi ile sınırlamakta ve dil becerilerinin birbiri üzerindeki etkisini göz ardı etmektedir.

Yukarıda belirtilen çalışmalardan farklı olarak bu çalışma tek bir yöntemi temele almamış onun yerine programda belirtilen hedeflere göre öğretmenlerin en uygun yöntem ve tekniği kullanması üzerine kurgulanmıştır. Böylece öğretmenlerin hem tek bir yöntemin sınırlılığından kurtulmaları hem de sınıflarındaki farklı öz geçmiş ve öğrenme stillerine sahip öğrencilere ulaşabilmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca bu çalışma yukarıda bahsedilen çalışmalardan farklı olarak dört temel dil becerisinin tamamına odaklanarak yabancı dil öğretimini bir bütün olarak incelemiştir. Böylece, uygulanan öğretme-öğrenme süreçlerinin dil becerilerinin tamamına yönelik etkisi ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Çalışma ile ilgili olup, eylem araştırması yöntemiyle yürütülen çalışmalar Tablo 11'de verilmiştir.

**Tablo 11***Eylem Araştırması Yöntemi Kullanılarak Yürütülen Çalışmalar*

Araştırmacı ve Araştırma Yılı	Konu	Hedef Kitle	Veri Toplama Yöntemi
Göktürk (2019)	Yaratıcı drama etkinliklerinin İngilizce konuşma becerisine etkisi	7. sınıf öğrencileri	Karma
Leblebicier (2020)	Farklılaştırılmış öğretim ile öğrenme: Akademik İngilizce sınıfında bir eylem araştırması	Lisans öğrencileri	Karma
Ilıman (2018)	İngilizce dersinde basamaklı öğretim programına ilişkin bir eylem araştırması	12. sınıf öğrencileri	Niteliksel
Başarır (2018)	Tema-temelli yaklaşıma dayalı İngilizce öğretimiyle öğrencilerin dil becerilerini ve küresel konulara ilişkin farkındalıklarını geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması	Lisans öğrencileri	Karma
Maulany (2013)	Öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmede proje-temelli öğrenmenin etkisi	İlkokul öğrencileri	Karma
Pokhrel (2021)	Yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerde yazma becerilerini geliştirme	7. sınıf öğrencileri	Niteliksel
Parmawati ve Yugafiati (2017)	Gerçekçi materyallerin öğrencilerin okuma ilgisini artırmaya etkisi	Lisans öğrencileri	Karma
Milliner ve Dimoski (2021)	Üst bilişsel müdahalenin yabancı dil olarak İngilizce öğrenen alt düzey öğrencilerin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik öz yeterliklerine etkisi	Lisans öğrencileri	Karma

Göktürk (2019) yaratıcı drama etkinliklerinin İngilizce konuşma becerisine etkisini araştırmak üzere bir eylem araştırması planlamış ve uygulamıştır. 7. sınıflar üzerinde yürütülen araştırmaya tek grupta 21 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın verileri ön test – son test olarak kullanılan konuşma becerisi başarı testi, tutum ölçeği ve araştırma günlüğü

yardımı ile toplanmıştır. Araştırmada yaratıcı drama etkinliklerinin konuşma becerisini en çok da kelime bilgisini geliştirdiği ve derse yönelik olumlu tutum oluşturulmasına katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Leblebicier (2020) farklılaştırılmış öğretim yönteminin, öğrencilerin İngilizce yazma becerilerinin gelişimine katkıda bulunan ve bu becerilerin gelişimindeki farklılıklara etkili şekilde cevap veren bir öğretim yöntemi olup olmadığını araştırmıştır. Eylem araştırması yöntemi kullanılan çalışmanın katılımcıları 21 lisans öğrencisinden oluşmuştur. Toplam 10 hafta süren çalışmanın verileri anketler, görüşmeler ve yansıtıcı araştırmacı notları aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin yazma becerilerinin geliştiği ortaya çıkmıştır.

Ilıman (2018) basamaklı öğretim yönteminin İngilizce dersindeki etkililiğini araştırmıştır. Yedi hafta süren eylem araştırmasına bir devlet okulunun 12. sınıfında öğrenim gören 9 öğrenci ve onların öğretmenleri katılmıştır. Araştırmanın verileri öğretmen ve öğrenci günlükleri, görüntü ve ses kayıtları ve görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırmada basamaklı öğretimin öğrencilerin dili kullanma becerilerini artırdığı, onlara seçme özgürlüğü tanıdığı ve öğrenciler tarafından ilgi çekici olarak bulunduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Başarı (2018) içerik temelli dil öğretim yaklaşımının tema-temelli modeline dayalı olarak gerçekleştirilen İngilizce öğretiminin öğrencilerin temel dil becerilerine yönelik etkisini araştırmıştır. Eylem araştırması yöntemi kullanılan çalışmaya lisans öğrencileri katılmıştır. Araştırmanın verileri görüşme, gözlem, öğrenci ve araştırmacı günlükleri, öğrenci ürünleri ve başarı testleri ile toplanmıştır. Araştırma sonunda tema-temelli dil öğretim yaklaşımı kullanılarak gerçekleştirilen İngilizce öğretiminin öğrencilerde temel dil becerileri gelişimini olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır. Uygulama sürecinde dil becerilerinin gelişimine yönelik karşılaşılan sorunların topluluk önünde konuşma konusunda özgüven eksikliği, uygun olmayan kelime seçimi ve çeviri programlarını kullanma ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Maulany (2013) proje-temelli öğrenmenin öğrencilerin konuşma becerisine etkisini araştırmak için bir eylem araştırması planlamış ve uygulamıştır. Araştırmaya tek grupta 18

dördüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın verileri ön test – son test olarak uygulanan konuşma becerileri başarı testi ve gözlemlerle toplanmıştır. Araştırma sonunda proje-temelli öğrenmenin öğrencilerin konuşma becerisi üzerinde etkili olduğu bulunmuş ve yabancı dil olarak İngilizce öğretilen ortamlarda konulabileceği belirtilmiştir.

Pokhrel (2021) yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmek için bir eylem planı hazırlamış ve bu planı uygulayarak bir eylem araştırması yürütmüştür. Katılımcıları 7. sınıf öğrencilerinden oluşan araştırmanın verileri gözlem yöntemiyle toplanmıştır. Araştırma sonunda farklı yazma etkinliklerinde farklı yöntemlerin kullanılmasının öğrencilerin yazma becerilerine olumlu yönde etki ettiği bulunmuştur.

Parmawati ve Yugafiati (2017) gerçekçi materyallerin öğrencilerin okuma becerilerine yönelik ilgisine etkisini araştırmışlardır. Eylem araştırması yöntemi kullanılan çalışmanın örneklemini lisans öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın verileri okuma becerisi başarı testi, anket ve gözlem yoluyla toplanmıştır. Çalışma sonunda gerçekçi materyallerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini ve okumaya yönelik ilgisini artırdığı tespit edilmiştir.

Milliner ve Dimoski (2021) üstbilişsel müdahalenin yabancı dil olarak İngilizce öğrenen alt düzey öğrencilerin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik öz yeterliklerine etkisini araştıran bir eylem araştırması planlamış ve yürütmüşlerdir. A2 seviyesinde 129 lisans öğrencisinin katıldığı araştırmanın verileri dinleme becerisi başarı testi, dinleme becerisine yönelik öz yeterlik anketi ve görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Çalışmanın sonunda alt düzey öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin geliştiği ve öz yeterlik algılarının arttığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

İngilizce öğretimi alanında eylem araştırması kullanılarak yürütülen çalışmalar incelendiğinde bu çalışmalarda da yaratıcı drama, basamaklı öğretim gibi tek bir yöntemin etkisinin araştırıldığı görülmektedir. Ayrıca bu çalışmaların hemen hemen tamamında bu yöntemlerin tek bir beceri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Eylem araştırması kullanılarak



yürütülen çalışmaların katılımcılarına bakıldığında ise genelde tek grupla ve çok az sayıda katılımcı ile gerçekleştirildiği göze çarpmaktadır.

Eylem araştırması olarak yürütülen bu çalışma, alandaki diğer eylem araştırmalarından farklı olarak tek bir yöntemi temele almamış ve öğretme-öğrenme süreçleri tasarlanırken hedeflerin ve öğrencilerin özelliklerine göre farklı yöntemler hem bir arada hem de farklı öğretme-öğrenme süreçlerinde ayrı ayrı kullanılmıştır. Ayrıca yukarıda yapılan çalışmaların neredeyse tamamı tek bir becerinin geliştirilmesine odaklanmıştır. Halbuki dil becerileri bir bütündür ve birbirini etkilemektedir. Örneğin dinleme becerisinde gösterilen ilerleme öğrencilerin konuşma ve yazma becerisine de etki etmektedir. Bu sebeple bu çalışma alandaki diğer eylem araştırmalarından farklı olarak dili bir bütün olarak görmüş ve dört temel becerinin hepsine odaklanmıştır. Böylece öğretmenlerin farklı yöntemlerin farklı beceriler için kullanımını uygulamada görmeleri hedeflenmiştir. Son olarak bu çalışma diğer çalışmalardan farklı olarak ikisi eylem araştırması olmak üzere üç grupta yürütülmüştür. Böylece eylem araştırmalarının zayıf kaldığı bir nokta olan uygulamalarda araştırmacıdan kaynaklanabilecek yanlılığın da en aza indirilmesi de hedeflenmiştir.

Özetle bu araştırma alanda yapılan betimsel çalışmaların ortaya koyduğu sorunlara çözüm önerisi getirmeye çalışmaktadır. Bunu yaparken deneysel ve eylem araştırması olarak yürütülenlerden farklı olarak tek bir yönteme odaklanmamakta hedeflere ulaşmak için farklı yöntemleri bir arada kullanmaktadır. Ayrıca dört dil becerisinin tamamını kapsayacak şekilde tasarlandığı için dil öğretimini bir bütün olarak ele almaktadır. Çalışmanın ikisi eylem araştırması olmak üzere üç grupta yürütülmesi ve niceliksel ve niteliksel veri toplama yöntemlerini birlikte kullanması ise bu çalışmayı alanda yapılan diğer çalışmalardan ayırmaktadır.

## **Bölüm 3**

### **Yöntem**

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, veri toplama süreci, veri toplama araçları ve bu araçların geliştirilme süreci, veri toplama araçlarının uygulanışı, verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

#### **Araştırmanın Türü**

Ortaöğretim 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programı kazanımlarına uygun olarak araştırmacı tarafından hazırlanmış öğretme-öğrenme süreçlerinin ne derece etkili olduğunu ortaya koymaya çalışan bu araştırmada eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. Öğretmen araştırması olarak da adlandırılan eylem araştırması öğretmenler tarafından öğretme-öğrenme ortamında gerçekleştirilen, öğretmenlerin nasıl öğrettiği, öğrencilerin nasıl öğrendiği hakkında bilgi toplamayı içeren sistematik araştırmalardır (Mills ve Gay, 2019). Eylem araştırmalarının amacı araştırmacı öğretmenlerin her gün karşılaştıkları problemlere çözüm üretmek ve böylece öğretimin etkililiğini artırmaktır. Bu araştırmalar ancak öğretmenler uygulamalarını geliştirmek, daha iyi bir şeyler yapmak ve işlemeyen bir durumu düzeltmek istediklerinde daha anlamlı olurlar (Fraenkel ve ark., 2012). Dahası öğretmenler kendi eylem araştırmalarını planlayıp uyguladıklarında kendi yeterliklerini artırmanın daha etkili yollarını keşfedebilirler (Creswell, 2012). Ayrıca eylem araştırmaları öğretmenler tarafından etkili ders planları ve öğretme-öğrenme süreçleri geliştirmek için de oldukça etkili bir araçtır (Stringer, 2007; Stringer ve ark., 2010).

Bu çalışmada, on yıldan uzun bir süredir öğretmenlik yapan araştırmacı alanda fark ettiği bir problem, daha açık ifade etmek gerekirse yabancı dil öğretiminde işlemeyen bir durum için çözüm önerileri sunmak amacıyla harekete geçmek istemektedir. Bu durum için araştırmacı-öğretmen bir eylem planı geliştirmiş ve bu eylem planını uygulayıp, planın işleyen ve işlemeyen yönlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Böylece araştırmacı-öğretmen eylem araştırması yoluyla, eylem planı olarak ileride başka öğretmenler tarafından da

uygulanabilecek ve geliştirilebilecek öğretme-öğrenme süreçleri hazırlamış ve uygulamaya koymuştur.

Bu çalışmada eylem araştırması yönteminin tercih edilmesinin bir sebebi de eylem araştırmalarının uygulamaya daha çok ağırlık vererek kuram ile uygulama arasındaki boşluğu doldurmasıdır (Stringer, 2007). Bu şekilde öğretmenlerin uygulamaları iyileştirilebilir ve sonuç olarak eğitimin nihai hedefi olan öğrencide istendik davranış değişiklikleri meydana getirme hedefine de ulaşılabilir.

Eylem araştırmalarında hem nitel hem de nicel veri toplama yöntemleri kullanılabilir (Creswell, 2012; Fraenkel ve ark., 2012; Fee, 2012; Johnson, 2012). Eylem araştırmalarında kullanılacak niceliksel yöntemlerden biri de deneysel desendir (Johnson, 2012).

Bu araştırmada da eylem araştırmasının doğasına uygun olarak nicel ve nitel veri toplama yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin toplanmasında eylem araştırması grupları ve geleneksel eğitimin devam ettiği grupta uygulanan düzey belirleme testi, izleme testleri ve akademik öz güven ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada eylem araştırması grupları ve geleneksel eğitimin devam ettiği grubun denkliliğinin belirlenmesinde araştırmacı tarafından geliştirilen ve İngilizce dersi öğretim programındaki 9. sınıf seviyesine kadar olan kritik davranışları kapsayan Bilişsel Giriş Davranışları testi uygulanmıştır. Testin sonuçlarına göre birbirine denk üç grup seçkisiz olarak eylem araştırması grupları ve geleneksel eğitimin devam ettiği grup olarak belirlenmiştir. Araştırmada yer alacak gruplar belirlendikten sonra grupların üçüne de araştırmacı tarafından geliştirilen ve konuşma, yazma, okuma ile dinleme becerilerini ölçen düzey belirleme testleri ön test olarak uygulanmıştır. Uygulamanın bitiminde aynı test son test olarak her üç gruba da tekrar uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin İngilizce dersi akademik özgüvenlerini belirlemek amacıyla uygulamadan önce ve sonra üç gruba da akademik özgüven ölçeği uygulanmıştır. Araştırma kapsamında eylem araştırması grupları ve geleneksel eğitimin devam ettiği grupta uygulanan işlemler Tablo 12'de gösterilmiştir.

**Tablo 12***Eylem Araştırması ve Geleneksel Eğitim Gruplarında Uygulanan İşlemler*

Gruplar	Uygulama öncesi işe koşulan veri toplama araçları	Öğretme-öğrenme süreçlerinde yapılan işlemler	Uygulama sonrası işe koşulacak veri toplama araçları
Eylem araştırması grupları	1. Bilişsel Giriş Davranışları Testi	1. Düzenlenen öğretme-öğrenme süreçlerinin işe koşulması	1. Düzey belirleme testleri
	2. Düzey belirleme testleri	2. İzleme testlerinin uygulanması	2. Akademik özgüven ölçeği
	3. Akademik özgüven ölçeği	3. Yansıtıcı günlüğün tutulması	3. Öğrenci görüşmeleri
Geleneksel eğitimin devam ettiği grup	1. Bilişsel Giriş Davranışları Testi	1. Geleneksel öğretimin devam etmesi	1. Düzey belirleme testleri
	2. Düzey belirleme testleri	2. İzleme testlerinin uygulanması	2. Akademik özgüven ölçeği
	3. Akademik özgüven ölçeği		

Eylem araştırması gruplarından birinde uygulama eylem araştırmasının doğasına uygun olarak araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Diğer eylem araştırması grubunda ise uygulama araştırmayı araştırmacı yanlılığından arındırmak için aynı okulda görev yapan, çalışmaya katılmaya gönüllü ve 20 yıllık İngilizce öğretmenliği tecrübesi olan bir İngilizce öğretmeni tarafından yürütülmüştür. Geleneksel eğitimin devam ettiği grupta ise dersler yine araştırmacı tarafından işlenmiştir.

Araştırmanın nitel verilerinin toplanmasında odak grup görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme tekniği konuya ve olaylara katılımcıların bakış açısından bakmak ve onların konu veya olaylar hakkında ne düşündüklerini öğrenmek için kullanılır (Patton, 2002). Bu araştırmada görüşme yöntemi eylem araştırması grubundaki öğrencilerin

uygulanan öğretme-öğrenme süreçleri hakkındaki görüşlerini belirlemek için kullanılmıştır. Bu amaçla eylem araştırması gruplarında bulunan öğrencilerle odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın bir diğer nitel verisini araştırmacı tarafından tutulan yansıtıcı günlükler oluşturmuştur. Uygulama esnasında karşılaşılan tüm zorluklar, etkinliklerin uygulanmasını zorlaştıran veya kolaylaştıran faktörler, uygulama esnasında öğrencilerin duygu durumları hakkındaki gözlemler, öğretme-öğrenme süreçleri hakkındaki öğretmenin kendi görüşleri ve saha notları araştırmacı tarafından bu günlüğe yazılmıştır.

### **Araştırmanın Çalışma Grubu**

Araştırma kapsamında geliştirilen öğretme-öğrenme süreçlerinin uygulanacağı grubun belirlenmesinde eylem araştırmasının doğasına uygun olarak kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Öğretmenler eylem araştırmasını öğrenci merkezli ve esnek öğretme-öğrenme süreçleri geliştirerek öğrencilerin mevcut bilgi ve becerilerini artırmak için kullanabilirler (Stringer ve ark., 2010). Bu amaç doğrultusunda planlanan ve uygulanan eylem araştırmaları içinse kolay ulaşılabilir örnekleme kullanılabilecek en uygun örnekleme yöntemidir. Çünkü kolay ulaşılabilir örnekleme araştırmacının kolaylıkla ulaşip veri toplayabileceği bir grup üzerinde çalışacağı örnekleme türüdür (Creswell, 2007; Fraenkel ve ark., 2012; Mills ve Gay, 2019). Bu örneklemede örneklemden elde edilen veriler evrene genellemez ama yine de araştırma sorularının cevaplanması için faydalı bilgiler sunabilir (Creswell, 2012). 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programı hedeflerini gerçekleştirmeye dönük öğretme-öğrenme süreçleri geliştirerek öğretim hizmetinin niteliğini ve öğrenci başarısını artırmayı amaçlayan bu araştırma için de en uygun örnekleme yöntemi kolay ulaşılabilir örneklemedir. Araştırma Konya ili Karatay ilçesine bağlı Konya Anadolu İmam Hatip Lisesinde 2021-2022 öğretim yılında yürütülmüştür. Araştırma kapsamında okula liselere giriş sınavıyla alınan beş 9. sınıftan birbirine denk ikisi eylem araştırması, biri geleneksel eğitim grubu olmak üzere üç grup belirlenmiştir. Grupların

denkliğini belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen ve geçerlik, güvenilirlik çalışmaları yapılmış Bilişsel Giriş Davranışları (BDG) testi kullanılmıştır. Eğitim-öğretim yılı başında uygulanan BGD testi sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

**Tablo 13**

*BGD Testi Sonuçları*

		KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Dinleme	Gruplar	101,261	4	25,315	2,674	,035	9A – 9/E
	Gruplar içi	1154,849	122	9,466			
	Toplam	1256,110	126				
Okuma	Gruplar	254,807	4	63,702	4,527	,002	9/A –9/E
	Gruplar içi	1716,627	122	14,071			9/B –9/E
	Toplam	1971,433	126				9/C –9/E
Konuşma	Gruplar	7,084	4	1,771	,138	,968	
	Gruplar içi	1568,616	122	12,858			
	Toplam	1575,701	126				
Yazma	Gruplar	73,005	4	18,251	1,903	,114	
	Gruplar içi	1170,333	122	9,593			
	Toplam	1243,339	126				

Grupların denkliğini belirlemek üzere 126 kişilik öğrenci grubunun dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerileri öğrenme düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığını sınamak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda yazma [ $F_{(4,122)}=1,903$ ,  $p<0,05$ ] ve konuşma [ $F_{(4,122)}=0,138$ ,  $p<0,05$ ] becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunamazken dinleme ve okuma becerilerinde grupların en az ikisi arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Testin dinleme ve okuma becerileri bölümlerindeki anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey testi yapılmıştır. Tukey testi sonuçlarına göre, testin dinleme becerileri bölümünde 9/A ve 9/E sınıfları, okuma becerileri bölümünde ise 9/A, 9/B ve 9/C sınıfları ile 9/E sınıfı arasında 9/A, 9/B ve 9/C sınıflarının lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu sonuçlara göre diğer gruplardan anlamlı derecede farklılaşan 9/E sınıfı araştırma dışında bırakılmıştır. Bir sınıfın araştırma kapsamı dışında bırakılmasından sonra kalan 4 sınıf arasından iki eylem araştırması grubu ve bir geleneksel eğitim grubu seçkisiz olarak atanmıştır. Sonuç olarak 9/A ve 9/B sınıfları eylem araştırması grubu 9/C ise geleneksel eğitimin devam ettiği grup olarak belirlenmiştir.

Hazırbulunuşlukları BGD testi ile ölçülüp, birbirine denk olduğu belirlenen üç gruba, araştırma kapsamında öğretilecek davranışları kapsayan ve araştırmacı tarafından geliştirilen Düzey Belirleme Testi (DBT) ön test olarak uygulanmıştır. Düzey belirleme testine ait veriler Tablo 14'te verilmiştir.

**Tablo 14**

*DBT Ön Test Sonuçları*

		KT	sd	KO	F	p	
Dinleme	becerisi	Gruplar arası	3,971	2	1,986	,517	,598
		Gruplar içi	284,107	74	3,839		
		Toplam	288,078	76			
Okuma	becerisi	Gruplar arası	3,921	2	1,960	1,715	,187
		Gruplar içi	84,599	74	1,143		
		Toplam	88,519	76			
KONUŞMA	becerisi	Gruplar arası	7,330	2	3,665	,661	,519
		Gruplar içi	410,203	74	5,543		
		Toplam	417,533	76			
Yazma	becerisi	Gruplar arası	1,167	2	,834	,128	,880
		Gruplar içi	480,773	74	6,497		
		Toplam	482,440	76			

Tabloya 14'e göre, araştırmaya katılan üç grubun dört temel dil becerisi kapsamında öğretilecek davranışlar açısından aralarında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda dinleme [ $F_{(2,71)}=0,834$ ,  $p>0,05$ ], okuma [ $F_{(2,71)}=1,920$ ,  $p>0,05$ ], konuşma [ $F_{(2,71)}=0,376$ ,  $p>0,05$ ] ve yazma [ $F_{(2,71)}=0,988$ ,  $p>0,05$ ] becerileri açısından gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlara göre grupların kazandırılacak davranışlar açısından bir birine denk olduğu söylenebilir.

İngilizce dersine karşı duyuşsal giriş özelliklerini belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilmiş, geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmış İngilizce Dersi Akademik Özgüven Ölçeği uygulanmıştır. Akademik Özgüven ölçeğinden elde edilen veriler Tablo 15'te sunulmuştur.

**Tablo 15**

*Akademik Özgüven Ölçeği Ön Test Sonuçları*

	KT	sd	KO	F	p
Gruplar arası	1754,409	2	877,204	2,092	0,131
Gruplar içi	31032,267	74	419,355		
Toplam	32786,675	76			

Grupların İngilizce dersi akademik özgüvenleri açısından aralarında anlamlı fark olup olmadığını bulmak için 76 kişilik öğrenci grubuna İngilizce Dersi Akademik Özgüven Ölçeği uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen veriler tek yönlü varyans analizine tabi tutulmuş ve gruplar arasında akademik özgüven açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır [ $F_{(2,74)}=2,092$ ,  $p>0,05$ ]. Bu sonuca göre araştırmaya katılan eylem araştırması ve geleneksel eğitim gruplarının İngilizce dersine yönelik akademik özgüvenlerinin denk olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak araştırmaya katılması muhtemel beş sınıf arasından diğerlerine göre dinleme ve okuma becerilerinde anlamlı derecede farklılaşan 9/E sınıfı araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Yapılan yansız atama sonucunda 9/A ve 9/B sınıfları eylem



araştırması grubu, 9/C sınıfı ise geleneksel eğitim grubu olarak belirlenmiştir. Grupların öğretilecek davranışlar açısından ve İngilizce dersine yönelik akademik özgüvenleri açısından aralarında anlamlı fark olup olmadığını bulmak içinse sırasıyla düzey belirleme testi ve İngilizce Dersi Akademik Özgüven Ölçeği uygulanmış ve gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu sonuçlara göre, araştırma kapsamına alınan gruplarda çalışmaya başlanmasına karar verilmiştir.

### **Veri Toplama Süreci**

Araştırmanın verileri 2021 yılı Eylül ayı ile 2022 yılı Şubat ayı arasında toplanmıştır. Araştırma için öncelikle araştırmanın problem cümlelerine cevap verecek veri toplama araçları geliştirilmiştir. Ayrıca veri toplama araçlarıyla birlikte uygulanacak olan öğretme-öğrenme süreçleri de geliştirilmiş ve uzman görüşüne sunulmuştur. Daha sonra araştırmanın genelinin ve geliştirilen veri toplama araçlarının bilimsel etiğe uygunluğunun kontrol edilmesi amacıyla Hacettepe Üniversitesi Etik Kuruluna başvurulmuştur. Etik kurulundan alınan onay sonrasında Milli Eğitim Bakanlığına araştırma izni için başvurulmuş ve araştırma için Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izin alınmıştır. Çalışma için gerekli olan bütün izinler alındıktan sonra çalışmanın verileri 2021-2022 öğretim yılı ilk haftasından itibaren toplanmaya başlanmıştır. Araştırma kapsamında yapılan işlemler haftalar halinde Tablo 16'da gösterilmiştir.

**Tablo 16**

#### *Araştırmanın Uygulama Süreci*

Hafta	Yapılan İşlemler
1. hafta	Gönüllü katılım formları öğrenciler ve veliler tarafından dolduruldu. Bilişsel Giriş davranışları Testi Uygulandı.
2. hafta	DBT ve Akademik Özgüven Ölçeği uygulandı.
3. hafta	Öğretme-Öğrenme Süreci (ÖÖS)-1 ve ÖÖS-2 uygulandı.
4. hafta	ÖÖS-3 ve ÖÖS-4 uygulandı.

---

5. hafta	ÖÖS-5 uygulandı, 1. ünite izleme testi yapıldı, sonuçlar öğrencilerle paylaşıldı ve öğrenme eksikliği olan öğrencilere ek çalışmalar verildi. Öğrencilere verilen ek çalışmalar kontrol edildi.
6. hafta	29 Ekim Cumhuriyet Bayramı resmi tatili nedeniyle 9/A sınıfında haftalık 5 dersten 3'ü, 9/B sınıfında haftalık 5 dersten 2'si yapılamamıştır.
7. hafta	ÖÖS-6, ÖÖS-7 uygulandı, ÖÖS-8'in uygulanmasına başlandı.
8. hafta	ÖÖS-8'in uygulaması tamamlandı, ÖÖS-9 ve ÖÖS-10 uygulandı.
9. hafta	ÖÖS-11 uygulandı, 2. ünite izleme testi yapıldı, testin sonuçları öğrencilerle paylaşıldı ve öğrenme eksikliği olan öğrencilere ek çalışmalar verildi. Öğrencilere verilen ek çalışmalar kontrol edildi ve gerekli dönütler verildi
10. hafta	ÖÖS-12 uygulandı.
11. hafta	ÖÖS-13 ve ÖÖS-14 uygulandı. ÖÖS-15 uygulandı,
12. hafta	3. ünite izleme testi yapıldı. Sonuçlar öğrencilerle paylaşıldı ve öğrenme eksikliği olan öğrencilere ek çalışmalar verildi. Öğrencilere verilen ek çalışmalar kontrol edildi ve gerekli dönütler verildi
13. hafta	ÖÖS-16 uygulandı.
14. hafta	ÖÖS-17 ve ÖÖS-18 uygulandı.
15. hafta	ÖÖS-19 uygulandı.
16. hafta	4. ünite izleme testi yapıldı, sonuçlar öğrencilerle paylaşıldı, öğrenme eksikliği olan öğrencilere ek çalışmalar verildi. Verilen ek çalışmalar kontrol edildi.
17. hafta	DBT ve akademik özgüven ölçeği son test olarak uygulandı.
18. hafta	Öğrencilerle görüşmeler yapıldı.

---

2021-2022 öğretim yılı Eylül ayında, okulların açıldığı ilk hafta Bilişsel Giriş Davranışları (BDG) testi ile araştırma grupları belirlenmiş, belirlenen araştırma gruplarına DBT ve İngilizce Dersi Akademik Özgüven Ölçeği ön test olarak uygulanmıştır. Grupların belirlenmesi ve ön testlerin uygulanması aşamalarından sonra araştırma kapsamında

öğretim yılı başlamadan önce geliştirilen ve uzman görüşleri alınan Öğretme-Öğrenme Süreçleri (ÖÖS) uygulanmaya başlanmıştır.

Uygulamalarda her üç gruba da her ünite bitiminde izleme testleri uygulanmış, izleme testleri sonucunda eylem araştırması gruplarında öğrenme eksiği olan öğrencilere ek çalışmalar verilmiş ve bu öğrencilerin öğrenme eksiklerinin giderilip giderilmediği kontrol edilmiştir. İzleme testlerinin konuşma ve yazma becerileri bölümleri araştırmacı dahil üç değerlendirici tarafından Konuşma Becerileri Değerlendirme Anahtarı ve Yazma Becerileri Değerlendirme Anahtarına göre değerlendirilmiştir. Konuşma becerileri bölümlerinde ses kaydı alınmış ve değerlendirme işlemi ses kaydı üzerinden gerçekleştirilmiştir. Öğretme-öğrenme süreçlerinin uygulandığı 13 hafta boyunca araştırmacı öğretmen tarafından uygulama sırasında yaşanan her türlü olumlu ve olumsuz durumun not edildiği bir yansıtıcı günlük tutulmuştur. Ayrıca araştırma sürecinde ikinci eylem araştırması grubunda dersleri işleyen öğretmenle düzenli görüşmeler gerçekleştirilmiş onun süreçle ilgili duygu ve düşünceleri yansıtıcı günlüğe kaydedilmiştir.

Öğretme-öğrenme süreçlerinin uygulanmasından sonra her üç gruba DBT ve Akademik Özgüven Ölçeği son test olarak uygulanmıştır. Son testlerden sonra eylem araştırması grubunda bulunan öğrencilerle odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler okul idaresi tarafından tahsis edilen boş bir sınıfta yapılmıştır. Görüşmeler 6 öğrenciden oluşan 4 grup halinde gerçekleştirilmiş ve 18-25 dakika sürmüştür. Görüşmelerde öğrencilerden izin alınarak ses kaydı yapılmıştır.

### **Öğretme-Öğrenme Süreçlerinin Geliştirilmesi**

Programın en önemli ögesi öğretmen ve öğrencinin önemli rol oynadığı öğretim süreçleridir ve bu süreçlerde verimliliğin sağlanması önemli bir sorundur (Varış, 1988). Öğrencilerin öğrenmekten zevk alabilmeleri, öğrenmede aktif olabilmeleri onlara sunulan öğretimin öğrencilerin gelişim özelliklerine, öğrenme yol ve biçimlerine, öğrenme ilgi ve gereksinimlerine uygun olması ile mümkündür (Senemoğlu ve ark., 2001). Öğretmenlerden

bir grup uzman tarafından hazırlanan eğitim durumlarını bir teknisyen gibi sınıflarında uygulamalarını beklemek hem doğru olmaz (Ertürk, 2017/1972) hem de masa başında hazırlanan öğretme-öğrenme süreçleri öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamakta yetersiz kalabilir. Bu noktada öğretmenler programda belirtilen hedefler doğrultusunda öğrencilerinin geçirecekleri öğrenme yaşantılarını yine onların ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenleyebilmelidir. Öğretmenlerin ders kitaplarına bağlı kalmadan öğretim programına göre kendi öğretme-öğrenme süreçleri geliştirebileceklerini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmanın en önemli kısmını öğretme-öğrenme süreçleri oluşturmaktadır. Öğretme-öğrenme süreçleri geliştirilirken ilk aşamada ilgili alanyazın taranmış ve etkili öğretme-öğrenme süreçlerinin hazırlanması için dikkat edilmesi gereken noktalar belirlenmiştir. Daha sonra bu noktalara yönelik bir kontrol listesi hazırlanmıştır. Hazırlanan kontrol listesi Öğretme-Öğrenme Süreçleri Değerlendirme Anahtarının (ÖÖSDA) oluşturulma sürecinde de kullanılmıştır.

Öğretme-öğrenme süreçleri geliştirilirken alanyazında da belirtildiği gibi öğrenme herhangi bir yöntemin tek başına temele alınması ile etkili bir şekilde gerçekleşmeyeceği (Ertürk, 2017/1972; Tyler, 1969; Senemoğlu, 2021) için bir yöntem tek başına ele alınmamış, kazanımın öğretime uygun öğretim yöntemleri bir arada uyum içinde kullanılmıştır. Yabancı dil öğrenmenin asıl amacının o dilde iletişim kurmak olduğu (Nunan, 1999) düşünüldüğünde, bu araştırmada öğretme-öğrenme süreçlerinin dilin gerçek hayattaki kullanımını barındırmasına ve bir iletişim aracı kullanılmasına imkan tanınmasına (Larsen-Freeman, 2003) özellikle dikkat edilmiştir. Ayrıca, özellikle yabancı dil olarak İngilizce öğrenilen ve hedef dilin sınıf dışında kullanımının hemen hemen hiç mümkün olmadığı durumlarda öğrencilerde yabancı dil öğrenmeye karşı gelişebilecek olan kaygının üstesinden gelmek için öğrencilerin kendilerini tehdit altında hissetmeyeceği ve rahat bir şekilde ifade edebilecekleri ortamlar oluşturulmaya çalışılmıştır.

Nihayetinde bu çalışmayla öğrencilere nitelikli bir öğretim hizmeti sunulması amaçlanmıştır. Nitelikli öğretim hizmetinin sunulabilmesi için öğretme-öğrenme süreçlerinin

taşıması gereken bazı özellikler vardır. Öğretme-öğrenme süreçleri yanlış yönde eğitici olmamalı, öğrencileri belli bir kalıba sokmaya çalışmamalı, eğlenceli ama etkisiz olmamalı ve birbirinden kopuk olmamalıdır (Dewey, 1997). Günümüzde yeni ve eğlenceli olarak tanıtılan birçok yöntem temelinde öğretmek için işe koşulduğu davranışları kazandırma konusunda etkisiz kalmaktadır. Ayrıca Tyler'a (1969) göre öğrenme yaşantıları öğrencilerin düşünme becerisini geliştirmeli, bilgi edinmeye, sosyal tutum ve ilgi geliştirmeye yardımcı olmalıdır. Dahası planlanan öğrenme yaşantıları, istenmedik yan ürünlerden arınık olmalı ve belli bir davranışın öğretilmesi için uğraşırken ahlaki değerlere duyarlılığı azaltmamalıdır (Ertürk, 2017/1972).

Ertürk'e (2017/1972) göre öğrenme yaşantıları hedefe göre olmalı yani uğruna işe koşulduğu hedefi kazandırıcı nitelikte olmalı, öğrenciye göre olmalı yani onda tatmin duygusu oluşturabilmeli, ekonomik olmalı yani az çaba ile birçok şeyi kazandırabilmeli ve geliştirilen diğer yaşantılarla uyum içinde olmalıdır. Bu araştırmada öğretme-öğrenme süreçlerinin tasarlanmasında ilk olarak MEB tarafından belirlenen hedefler incelenmiş ve bu hedefleri kazandırabilecek en uygun yaşantılar oluşturulmaya çalışılmıştır. Oluşturulan yaşantıların aynı zamanda öğrenci seviyesine uygun olmasına ve nihayetinde onlarda tatmin duygusu oluşturup öğrenmeye karşı ilgi duymalarına yardım etmesine önem verilmiştir. Ayrıca geliştirilen yaşantıların ekonomik olmasına yani hem birden fazla hedefe hizmet etmesine hem de ucuza mal edilebilmesine dikkat edilmiştir. Son olarak öğrenme yaşantılarının kaynaşıklık özelliği taşımasına önem verilmiştir. Yaşantıların kaynaşıklık özelliği taşıması için birden fazla kez tekrar etmesi, aşamalı olarak kolaydan zora doğru ilerlemesi ve kendinden sonra gelene hazırlayıcı olması, hem tutarlı hem de birbirini pekiştirecek biçimde ilişkili olarak düzenlenmiş olması gerekmektedir.

Bu araştırma kapsamında öğretme-öğrenme süreçleri geliştirilirken alanyazında belirtilen bu ilkelere uyulmuştur. Geliştirilen öğretme-öğrenme süreçlerinin bu ilkelere ne kadar uyduğunu belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen ÖÖSDA kullanılmıştır. Yukarıdaki ilkeleri temel alarak hazırlanan ve 19 maddeden oluşan bu anahtarlar her

madde için evet (2), kısmen (1) ve hayır (0) puanları verilmektedir. Ayrıca her formda uzmanların görüş belirtebileceği bir alan bulunmaktadır. Geliştirilen her öğretme-öğrenme süreci en az iki program geliştirme uzmanı tarafından bu anahtara göre değerlendirilmiş ve uzman görüşü alınmıştır. Alınan uzman görüşlerine göre öğretme-öğrenme süreçleri 36-38 arasından değişen puanlar almışlardır. Bu sonuçlara göre tasarlanan öğretme-öğrenme süreçleri uzmanlar tarafından oldukça yeterli bulunmuştur. Uzmanların görüş belirtmeleri için bırakılan alanda belirttikleri görüşler dikkate alınarak, gerekli düzeltmeler yapılmış ve öğretme-öğrenme süreçlerine son şekli verilmiştir (EK-K). Böylece araştırmanın daha geçerli ve güvenilir olması sağlanmaya çalışılmıştır.

Öğretme-öğrenme süreçleri geliştirilirken dikkate alınan bir diğer konu da taksonomi olmuştur. Ortaöğretim 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programının ilk dört ünitesi incelendiğinde hedeflerin daha çok bilgi, kavrama ve uygulama basamağında olduğu görülmektedir. Konuşma ve yazma becerisine ait hedeflerin bazıları üst düzey beceriler olan analiz ve sentez basamağına çıkmakla beraber geneli uygulama basamağında kalmıştır.

Bilgi basamağı fikirlerin ve olguların tanımlanarak veya geri çağrılarak hatırlanması gereken durumlara vurgu yapar. Öğrencilerin bir konuya aşina olabilmesi için o konudaki en temel kelime, kalıp ve yapıları bilmesi gerekmektedir (Bloom ve ark., 1956). Okuduğunu anlama ve dinleme becerisi içinde yer alan “sık kullanılan kelimeleri hatırlayabilme”, hedefi bilgi basamağında yer almaktadır. Dinleme ve okuma becerisi kapsamında her alan hedeflerin büyük bir kısmı kavrama basamağında yer almaktadır. Kavrama basamağında öğrencilerden bir mesajla karşılaştıklarında ne iletilmek istendiğini bilmeleri ve bu mesajdaki fikir ve materyalleri kullanmaları beklenmektedir. Kavrama basamağındaki hedefler bir iletişimdeki mesajların anlaşılmasını gerektirir (Bloom ve ark., 1956). 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programının ilk dört ünitesinde yer alan okuma ve dinleme becerisine ait “bir metin/dinleme parçası ile ilgili sorulara cevap verebilme”, “bir metnin/dinleme parçasının ana fikrini bulabilme” gibi hedefler kavrama basamağında yer almaktadır.

Konuşma ve yazma becerisine ait birçok hedef ise uygulama basamağında yer almıştır. Her sınıflamada bir üstte yer alan basamak altta yer alan basamaklardaki becerilerin var olmasını gerektirir. Öğrencilerin bir davranışı uygulama düzeyinde sergilemeleri, bu hedefin kavrama düzeyindeki davranışlarını gerçekleştirmiş olduklarını göstermektedir. 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programı ilk dört üniteye yer alan “basit cümleler yazabilme”, “düzeyine uygun bir konuda konuşabilme” ve “bir konuda kısa anlaşılır bir paragraf yazabilme” gibi hedefler uygulama basamağında bulunmaktadır.

Konuşma ve yazma becerisi kapsamında analiz düzeyinde birer hedef bulunmaktadır. Sadece yazma becerisine yönelik sentez düzeyinde bir hedef yer almaktadır. Analiz basamağında materyalin öğelerine ayrılmasına ve bu öğeler arasındaki ilişki ile onların düzenlenme şekline vurgu vardır. Sentez ise öğelerin ve parçaların yeni bir bütün oluşturacak şekilde bir araya getirilmesidir. Bu genellikle önceki deneyimlerin öğelerinin yeni materyalle daha önce olmayan ve daha iyi kurgulanmış bir bütün oluşturacak şekilde yeniden birleştirilmesini içerir (Bloom ve ark., 1956). Öğretim programının dördüncü ünitesinin son hedefi olan “Bir konuda fikirlerini ifade eden anlaşılır bir paragraf yazabilme” hedefi sentez basamağında bir beceriyi gerektirmektedir.

Özetle araştırmada öğretme-öğrenme süreçleri geliştirilirken alanyazında yer alan ölçütler dikkate alınmış ve bu konuda uzman görüşlerine başvurulmuştur. Almaya dayalı beceriler olan dinleme ve okuma becerisinin öğretimi için işe koşulan hedefler bilgi ve daha çok kavrama basamağında kalırken, üretime dayalı beceriler olan konuşma ve yazma becerisini kazandırmaya dönük hedeflerin çoğunluğu uygulama bir kısmı analiz ve sentez basamağında yer almıştır.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada nicel ve nitel veri toplama araçları birlikte kullanılmıştır. Araştırma kapsamında nicel veri toplama aracı olarak; Bilişsel Giriş Davranışları Testi (BGDT), Düzey Belirleme Testi (DBT), izleme testleri, İngilizce Dersi Akademik Öz güven Ölçeği

kullanılmıştır. Nitel veri toplama aracı olarak ise, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve yansıtıcı günlük kullanılmıştır. Ayrıca araştırma kapsamında geliştirilen öğretme-öğrenme süreçlerinin uygunluğunu belirlemek amacıyla öğretme-öğrenme süreci değerlendirme anahtarı geliştirilmiştir. Uygulanan testlerin konuşma ve yazma bölümlerinde değerlendiriciler arasındaki uyumu ve standardı sağlamak amacıyla ise konuşma beceri değerlendirme anahtarı ve yazma becerileri değerlendirme anahtarları geliştirilmiştir.

### ***Bilişsel Giriş Davranışları Testi***

Bilişsel Giriş Davranışları Testinin amacı 9. sınıf İngilizce dersi ile ilgili hedeflere ön koşul olan hedeflere ulaşılma düzeyinin belirlenmesidir. Ayrıca BGDT araştırma gruplarının denk olup olmadığının kontrol edilmesi ve buna göre araştırmada uygulama yapılacak grupların seçilmesi için de kullanılmıştır. Testin kapsamı İngilizce dersi 2-8. sınıf ünitelerinden, 9. sınıf ilk dört üniteye ön koşul olan hedeflerle sınırlıdır.

İngilizce öğretim programları hedefleri becerilere göre sınıflandırıldığı için öncelikle 9. sınıf öğretim programındaki dinleme (8), okuma (7), konuşma (12) ve yazma (7) becerilerine yönelik hedefler belirlenmiştir. Ancak hedefler becerilere göre sınıflandırılırken aynı beceri içinde aynı yeterlikleri ölçen hedefler bir arada değerlendirilmiştir. Örneğin okuma becerisi için birinci üniteye yer alan “Okuduğu metinde geçen ülkeler/milliyetler/meslekler ile ilgili özel bilgileri bulur.” hedefi ikinci üniteye geçen “Mahallesi/şehri ile ilgili okuduğu metinde geçen özel bilgileri bulur.” hedefi ile birlikte değerlendirilmiştir. Çünkü her iki hedefte aynı yeterliği farklı temalarda ölçmektedir. Bu durum özellikle dinleme ve okuma becerisi ile ilgili hedeflerde ortaya çıkmıştır.

Ortaöğretim 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programının ilk dört ünitesindeki hedeflerin belirlenip sınıflandırılmasından sonra İlköğretim İngilizce dersi öğretim programında yer alan hedefler de dört beceriye göre ayrılmıştır. İlköğretim İngilizce dersi öğretim programındaki hangi hedeflerin ortaöğretim 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programının ilk dört ünitesindeki hedeflerin ön koşulu olduğunu belirlemek için kıdemleri 11 ile 19 yıl arasında olan üç İngilizce öğretmeninin görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri



sonucunda 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programının ilk dört ünitesinde bulunan 8 dinleme becerisi hedefine ön koşul olabilecek farklı sınıf seviyelerinden 10 hedef, 7 okuma becerisi hedefine ön koşul olabilecek farklı sınıf seviyelerinden 8 hedef, 12 konuşma becerisi hedefine ön koşul olabilecek farklı sınıf seviyelerinden 18 hedef ve son olarak 7 yazma becerisi hedefine ön koşul olabilecek yine farklı sınıf seviyelerinden 8 hedef belirlenmiştir.

Dil uzmanları tarafından belirlenen hedef davranışları yoklamak amacıyla araştırmacı tarafından dinleme becerisine yönelik 25 soru, okuma becerisine yönelik çoktan seçmeli 15 soru, konuşma becerisine yönelik 7 soru/konuşma konusu ve yazma becerisine yönelik 3 yazma sorusundan/konusundan oluşan taslak BGDT oluşturulmuştur. Oluşturulan test hakkında İngilizce öğretmenleri, İngilizce alan uzmanları, program geliştirme uzmanları ve ölçme uzmanından görüş alınmıştır. Uzmanlardan alınan dönütler neticesinde testin uygulama için uygun olduğuna karar verilmiştir. Geliştirilen taslak test formu uygulama kapsamında bulunmayan beş 9. sınıf öğrencisine soruların anlaşılabilirliğini ve düzeye uygunluğunu belirlemek amacıyla sesli olarak okutulmuş ve gelen dönütlere göre teste son şekli verilmiştir.

Uzman görüşleri neticesinde son şekli verilen testin pilot uygulaması 2019-2020 öğretim yılının ikinci döneminde araştırma kapsamında yer almayan okullardaki 8. Sınıf öğrencilerine Covid-19 salgını sebebiyle çevrim içi olarak uygulanmıştır. BGDT pilot uygulamasına 56 öğrenci katılmış ancak 2 öğrencinin bütün sorularda aynı seçeneği işaretlediği tespit edilmiştir. Bu iki öğrenci analizden çıkartılmış, testin geçerlik ve güvenilirliğini belirlemek üzere yapılan çalışmalar 54 öğrenci üzerinden yürütülmüştür.

Testlerin dinleme ve okuma bölümlerinin madde güçlük ve madde ayırıcılık indekslerini bulmak için Microsoft Excel programına doğru cevaplar için bir, yanlış cevaplar için ise sıfır girilmiştir. Madde ayırıcılık indeksi 0,40 ve üzeri olan maddeler ayırıcılığı yüksek olarak tanımlanırken, ayırıcılık indeksi 0,30 – 0,39 arasında olan maddelerin ise düzeldikten sonra teste alınması tavsiye edilmektedir. Madde ayırıcılık indeksi 30'un altında olan maddeler ise ya büyük ölçüde değiştirilmeli ya da testten çıkarılmalıdır (Ebel ve Frisbie,

1991). Yapılan analizler sonucunda dinleme becerisini ölçen maddelerden madde ayırıcılık gücü indeksi 0,30'un altında olan bir madde testten çıkarılmıştır. Madde ayırıcılık gücü indeksi 0,30 ile 0,39 arasında olan üç madde ise uzman görüşleri alınarak düzenlendikten sonra teste alınmıştır.

BGDT yer almasına karar verilen dinleme ve okuma becerilerine ait toplam 41 madde için madde güçlük ve ayırıcılık indeksleri EK-C'de gösterilmiştir. Testin dinleme becerileri ve okuma becerileri bölümüne ait istatistikler Tablo 17'de gösterilmiştir.

**Tablo 17**

*BGDT Dinleme ve Okuma Bölümlerine Ait İstatistikler*

	Dinleme Becerisi	Okuma Becerisi
N	54	54
Ortalama	22	6,48
Standart sapma	6,74	2,88
Çarpıklık	-0,527	-0,440
Basıklık	-0,995	-0,940
KR-20	0,895	0,819

Tablo 17'ye göre testlerin KR-20 güvenilirlik katsayıları testin hem dinleme (0,895) hem de okuma becerileri (0,819) bölümlerinin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir (Miller ve ark., 2009). BGDT'nin normal dağılım varsayımını sağlayıp sağlamadığını bulmak için çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmıştır. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının +1 ile -1 arasında bir değer alması testin normal dağılım gösterdiğine işaret eder (Morgan ve ark., 2005). BGD testinin dinleme bölümünün çarpıklık ve basıklık katsayıları sırasıyla -0,527 ve -0,995 olarak bulunmuştur. Okuma becerisi bölümünün çarpıklık ve basıklık katsayısı ise sırasıyla -0,440 ve -0,940 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre BGD testinin dinleme ve okuma becerileri bölümlerinin normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

BGD testinin yazma ve konuşma bölümlerinde araştırmacı tarafından hazırlanan belirtke tablosuna göre belirlenen ve uzman görüşleri alınan yazma ve konuşma konuları öğrencilere sorulmuştur. Salgın koşulları gereği çevrim içi olarak gerçekleştirilen testin yazma bölümüne 54 öğrenciden 42'si katılmıştır. Öğrencilerin yazdıkları metinler araştırmacı dahil üç İngilizce öğretmeni tarafından yine araştırmacı tarafından geliştirilen yazma becerisi puanlama anahtarına göre ayrı ayrı değerlendirilmiş ve değerlendiriciler arası uyum, Kendall değerlendiriciler arası uyum katsayısı ile ölçülmüştür. Sonuç olarak değerlendiriciler arasında 0.82'lik bir uyum bulunmuştur. Kendall değerlendiriciler arası uyum 0 ile 1 arasında değer alır ve 1 değeri tam uyumu gösterir (Field, 2009). Bu sonuca göre testin yazma becerileri bölümünde değerlendiriciler arasında güçlü bir uyum bulunmuştur.

Testin konuşma bölümünün pilot uygulaması ise gönüllü öğrencilerle yürütülmüştür. 54 öğrenciden 17'si konuşma becerileri sınavına girmeye gönüllü olmuştur. Öğrencilerin velilerinden alınan izin doğrultusunda konuşma sınavı her öğrenciye ayrı ayrı randevu verilerek, randevu günü ve saatinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler yine öğrencilerin ve velilerinin izniyle kayıt altına alınmıştır. Alınan kayıtlar araştırmacı dahil 3 İngilizce öğretmeni tarafından araştırma için özel olarak geliştirilen konuşma becerileri puanlama anahtarı yardımıyla değerlendirilmiş ve değerlendiriciler arası uyum Kendall değerlendiriciler arası uyum katsayısı ile ölçülmüştür. Sonuç olarak değerlendiriciler arasında 0.88'lik bir uyum bulunmuştur. Bu sonuç testin konuşma becerileri bölümü için değerlendiriciler arasında oldukça güçlü bir uyum olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlara göre testin konuşma yazma bölümlerinin de güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

Yukarıdaki sonuçlar BGD testinin dinleme, okuma, yazma ve konuşma bölümlerinin geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olarak araştırmada kullanılabileceğini göstermektedir. Araştırmada kullanılan BGD testi EK-Ç'de sunulmuştur.

### ***Düzeş Belirleme Testi***

Araştırmada öğrencilerin araştırma kapsamına alınan ilk 4 ünitedeki kazanımlara ne derecede ulaşabildiklerini belirlemek için eylem araştırması grupları ve geleneksel eğitim grubundaki öğrencilere Düzeş Belirleme Testi (DBT) uygulanmıştır. DBT her beceri için ayrı ayrı geliştirilmiş, testin geçerlik ve güvenilirliğine dair işlemler 4 beceri için de gerçekleştirilmiştir. DBT geliştirme aşamasında ilk dört ünitedeki hedef davranışları kapsayan Belirtke Tablosu kullanılmıştır (EK-A).

**Dinleme ve Okuma Becerileri Düzeş Belirleme Testi.** 9. sınıf İngilizce öğretim programındaki dinleme ve okuma becerileri hedeflerine ne düzeyde ulaşıldığını belirlemek, belirleyecek düzeş belirleme testini geliştirmek için, öncelikle araştırma kapsamında tutulan ilk dört ünitedeki dinleme ve okuma becerileri ile ilgili kazanımlar belirlenmiştir. Daha sonra araştırmacı tarafından her kazanımı yoklayacak sorular hazırlanmıştır. Düzeş belirleme testinin kapsam geçerliğinin sağlanması için alan uzmanı öğretim üyeleri, İngilizce öğretmenleri, program geliştirme uzmanları ve bir ölçme değerlendirme uzmanının görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan gelen dönütler neticesinde DBT üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Testin düzeş uygunluğunu ve anlaşılabilirliğini belirlemek için test araştırma kapsamı dışında tutulan beş 9. sınıf öğrencisine sesli olarak okutulmuş ve dinleme parçaları dinletilmiştir. Öğrencilerden gelen dönütler üzerine testte gerekli değişiklikler yapılmış ve taslak DBT hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak DBT 2020-2021 öğretim yılında 9. sınıfta öğrenim gören 58 öğrenciye Covid-19 salgını sebebiyle okulların açıldığı son iki haftada uygulanmıştır. Uygulama sonucunda testin madde güçlükleri, madde ayırıcılık indeksi ve güvenilirliği hesaplanmıştır. Testin dinleme ve okuma becerileri bölümlerine ait madde güçlüklerinin 0.57 ile 0.69 arasında değiştiği görülmüştür. Dört seçenekli çoktan seçmeli testlerde ortalama 0.60 madde güçlük indeksi testin madde güçlüğü'nün ideal düzeyde olduğunu göstermektedir (Allen ve Yen, 1979). Testin madde ayırıcılık indeksleri ise 0.43 ile 0.71 arasında bulunmuştur. Bu sonuçlara göre testin madde ayırıcılık indekslerinin oldukça yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Testin dinleme ve okuma becerileri bölümüne ait

madde güçlükleri ve madde ayırıcılık indeksleri EK-D'de verilmiştir. Testin dinleme ve okuma becerilerine ait istatistikler ve güvenilirlik katsayısı Tablo 18'de verilmiştir.

**Tablo 18**

*Düzey Belirleme Testinin Dinleme ve Okuma Becerileri Bölümlerine ait İstatistik Bilgiler*

	Dinleme	Okuma
N	58	58
Ortalama	6,345	2,966
Standart Sapma	2,8318	1,5891
Çarpıklık	-0,187	-0,295
Basıklık	-0,934	-0,957
KR-20	0,803	0,712

Tablo 18'e göre KR-20 güvenilirlik katsayıları, testin dinleme (0,803) ve okuma becerileri (0,712) bölümlerinin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir (Miller ve ark., 2009). Düzey belirleme testinin normal dağılım varsayımını sağlayıp sağlamadığını bulmak için çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmıştır. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının +1 ile -1 arasında bir değer alması testin normal dağılım gösterdiğine işaret eder (Morgan ve ark., 2005). Düzey belirleme testinin dinleme bölümünün çarpıklık ve basıklık katsayıları sırasıyla -0,187 ve -0,934 olarak bulunmuştur. Okuma becerisi bölümünün çarpıklık ve basıklık katsayısı ise sırasıyla -0,295 ve -0,957 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre düzey belirleme testinin dinleme ve okuma becerileri bölümlerinin normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Düzey belirleme testinin dinleme ve okuma becerileri bölümlerinin güvenilirliği ek olarak test tekrar test yöntemi ile de kontrol edilmiştir. Düzey belirleme testi araştırma kapsamı dışında kalan 9. sınıf öğrencilerine 4 hafta arayla iki kez uygulanmış ve iki uygulama arasındaki ilişki Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı ile

hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre testin dinleme becerisi bölümü için 0,89, okuma becerisi bölümü için ise 0,71 korelasyon bulunmuştur. Bu sonuçlar testin dinleme ve okuma becerileri bölümlerinin güvenilir olduğunu göstermektedir.

### ***Konuşma ve Yazma Becerileri Düzey Belirleme Testi***

9. sınıf İngilizce öğretim programındaki yazma ve konuşma becerileri hedeflerine ne düzeyde ulaşıldığını belirleyecek düzey belirleme testini geliştirmek için öncelikle araştırma kapsamında tutulan ilk dört ünitedeki yazma ve konuşma becerileri ile ilgili kazanımlar belirlenmiştir. Daha sonra araştırmacı tarafından her kazanımı yoklayacak sorular hazırlanmıştır. Düzey belirleme testinin kapsam geçerliğinin sağlanması için alan uzmanı öğretim üyeleri, İngilizce öğretmenleri, program geliştirme uzmanları ve bir ölçme değerlendirme uzmanının görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan gelen dönütler neticesinde DBT üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Daha sonra testin düzeye uygunluğunu ve anlaşılabilirliğini belirlemek için araştırma kapsamı dışında tutulan beş 9. sınıf öğrencisine sesli olarak okutulmuştur. Öğrencilerden gelen dönütler üzerine testte gerekli değişiklikler yapılmış ve taslak DBT hazırlanmıştır. DBT'nin yazma bölümüne 56 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin yazdıkları metinler, araştırmacı dahil üç İngilizce öğretmeni tarafından, araştırmacı tarafından geliştirilen yazma becerisi puanlama anahtarı kullanılarak ayrı ayrı değerlendirilmiş ve değerlendiriciler arası uyum Kendall değerlendiriciler arası uyum katsayısı ile ölçülmüştür. Değerlendiriciler arasında 0.86'lık bir uyum bulunmuştur. Kendall değerlendiriciler arası uyum 0 ile 1 arasında değer alır ve 1 değeri tam uyumu gösterir (Field, 2009). Bu sonuca göre testin yazma becerileri bölümünde değerlendiriciler arasında güçlü bir uyum görülmektedir.

Testin konuşma bölümünün pilot uygulaması gönüllü öğrencilerle yürütülmüştür. Testin konuşma becerileri bölümü salgın koşulları gereği sınırlı sayıda öğrencinin okula geldiği 2021 yılı Haziran ayında, Covid-19 salgınınun yayılmasını önlemek için gerekli tedbirler alınarak yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Testin bu bölümüne 20 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmeler öğrencilerin ve velilerinin izniyle kayıt altına alınmıştır.

Alınan kayıtlar araştırmacı dahil 3 İngilizce öğretmenini tarafından araştırma için özel olarak geliştirilen konuşma becerileri puanlama anahtarı yardımıyla değerlendirilmiş ve değerlendiriciler arası uyum Kendall değerlendiriciler arası uyum katsayısı ile ölçülmüştür. Değerlendiriciler arasında 0.89'luk bir uyum bulunmuştur. Bu sonuç testin konuşma becerileri bölümü için değerlendiriciler arasında oldukça güçlü bir uyum olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlara göre testin konuşma ve yazma bölümlerinin de güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programının araştırma kapsamına alınan ilk dört ünitesindeki hedeflere ne derecede ulaşıldığını ortaya çıkarmak için hazırlanan DBT'nin (EK-E) araştırmanın amaçlarına uygun olarak geliştirilmiş geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

### ***İzleme Testleri***

Öğrencilerin dersin bir ünitesindeki öğrenme eksikliklerini belirlemek için izleme testleri kullanılmıştır. İzleme testleri her ünitenin bitiminde o üniteye yer alan tüm kazanımları yoklamalıdır (Özçelik, 1992). Bu amaçla ortaöğretim 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programının ilk dört ünite için ünitesi analiz tabloları hazırlanmıştır (EK-B). Hazırlanan ünite analiz tablolarına göre araştırmacı tarafından her beceriyi ölçen sorular hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular İngilizce öğretmenlerine, alan uzmanlarına, program geliştirme uzmanlarına ve ölçme değerlendirme uzmanına gönderilerek görüş alınmıştır. Alınan görüşlere göre testlerde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Geliştirilen taslak izleme testi formları uygulamaya dahil edilmeyen beş 9. sınıf öğrencisine soruların anlaşılabilirliğini ve düzeye uygunluğunu belirlemek amacıyla sesli olarak okutulmuş ve gelen dönütlere göre testlere son şekli verilmiştir.

Uzman görüşleri neticesinde son şekli verilen testlerin pilot uygulaması 2019-2020 öğretim yılının ikinci döneminde araştırma kapsamında yer almayan okullarda öğrenim gören 9. sınıf öğrencilerine okulların açıldığı son iki haftada farklı günlerde yüz yüze olarak uygulanmıştır. İzleme testleri pilot uygulamasına 1, 2, 3 ve 4. izleme testi için sırasıyla 57,

58, 59, ve 52 öğrenci katılmıştır. Testlerin dinleme ve okuma bölümlerine ait madde güçlük ve madde ayırıcılık indeksleri hesaplanmıştır (EK-F). İzleme testlerinin dinleme ve okuma becerileri bölümlerine ait istatistiki bilgiler Tablo 19'da verilmiştir.

**Tablo 19**

*İzleme Testlerinin Dinleme ve Okuma Becerileri Bölümlerine Ait İstatistiki Bilgiler*

	İzleme Testi 1		İzleme Testi 2		İzleme Testi 3		İzleme Testi 4	
	Dinleme	Okuma	Dinleme	Okuma	Dinleme	Okuma	Dinleme	Okuma
N	58	58	56	56	57	57	51	51
Ortalama	4,310	3,621	3,214	2,625	7,860	3,456	3,196	3,118
Standart Sapma	1,3404	1,4121	1,7132	1,4593	3,2702	1,3637	1,3714	1,2593
Çarpıklık	-0,642	-0,874	-706	-0,038	-0,588	-0,539	-0,272	-0,042
Basıklık	-0,279	-0,002	-0,758	-0,955	-0,356	-0,832	-0,405	-0,899
KR-20	0,634	0,656	0,895	0,623	0,877	0,667	0,737	0,614

Tablo 19'da da görüldüğü gibi testlerin KR-20 güvenilirlik katsayıları testlerin dinleme ve okuma bölümleri için izleme testi 1'de 0,634 ve 0,656; izleme testi 2'de 0,895 ve 0,623; izleme testi 3'te 0,877 ve 0,667; izleme testi 4'te 0,737 ve 0,614 olarak bulunmuştur. Miller ve ark. (2009)'a göre öğretmen yapımı testler için 0.60 – 0.85 arasındaki değerler güvenilirlik için yeterlidir. Rudner ve Schafer'a (2002) göre ise 0,50 – 0,60 arasındaki güvenilirlik değerleri yeterli olarak görülmektedir. Bu sonuçlara göre izleme testlerinin güvenilirliğinin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Testlerin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığını bulmak için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Tabloya göre izleme testlerinin tamamının dinleme ve okuma becerileri bölümü için çarpıklık ve basıklık katsayılarının +1 ile -1 arasında olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre testlerin dinleme ve okuma becerileri bölümleri için normal dağılım varsayımını karşıladığı söylenebilir.



Testlerin yazma becerisi bölümü dinleme ve okuma bölümleriyle birlikte öğrencilere uygulanmıştır ancak dinleme ve okuma bölümlerine cevap veren bazı öğrenciler yazma testine katılmamıştır. Testlerin konuşma bölümü ise diğer bölümlerden ayrı zamanda salgın önlemlerine dikkat edilerek gerçekleştirilmiştir. Testlerin yazma ve konuşma becerileri bölümleri araştırmacı dahil 3 İngilizce öğretmeni tarafından, araştırmacının geliştirdiği yazma ve konuşma becerileri değerlendirme anahtarları yardımıyla değerlendirilmiştir. Konuşma becerilerinin değerlendirilmesi için öğrencilerle yapılan görüşmeler öğrencilerin ve velilerinin izniyle ses kaydına alınmış ve değerlendirmeler bu ses kayıtları üzerinden yapılmıştır. Değerlendirme sürecinden sonra değerlendiriciler arasındaki uyum, Kendall değerlendiriciler arası uyum katsayısı ile hesaplanmıştır. Testlerin yazma ve konuşma bölümlerine ait istatistiki bilgiler Tablo 20’de verilmiştir.

**Tablo 20**

*İzleme Testlerinin Yazma ve Konuşma Becerileri Bölümlerine Ait Bilgiler*

	İzleme Testi 1		İzleme Testi 2		İzleme Testi 3		İzleme Testi 4	
	Yazma	Konuşma	Yazma	Konuşma	Yazma	Konuşma	Yazma	Konuşma
N	47	10	52	10	48	10	46	10
Uyum Değeri	0,841	0,742	0,874	0,775	0,813	0,733	0,841	0,811

Tablo 20’de de görüldüğü gibi izleme testlerinin yazma bölümlerine sırasıyla 47, 52, 48 ve 46 öğrenci katılmıştır. Değerlendiriciler arasındaki uyum değerleri bütün testler için 0.80’in üzerinde bulunmuştur. Testlerin konuşma bölümleri salgın şartları nedeniyle sınırlı sayıda öğrenci ile gerçekleştirilebilmiştir. Testlerin konuşma bölümüne 10’ar öğrenci katılmıştır. Ses kayıtları üzerinde yapılan değerlendirmeler sonucunda değerlendiriciler arasındaki uyum değerleri 0,73 ile 0,81 arasında bulunmuştur. Kendall’ın değerlendiriciler arasındaki uyum değerleri 1’e yaklaştıkça değerlendiriciler arasındaki uyumun arttığı (Field, 2009) göz önüne alındığında testlerin yazma ve konuşma becerileri bölümlerinde değerlendiriciler arasında yüksek derecede uyum olduğu söylenebilir.

Özetle yapılan uygulama sonucunda izleme testlerinin tamamının (EK-G) bütün beceriler için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ve araştırmada kullanılmaya hazır olduğu ortaya konmuştur.

### ***Konuşma Becerisi Puanlama Anahtarı***

Araştırma kapsamında uygulanacak olan testlerin konuşma ve yazma becerileri bölümlerinin puanlamasının belli bir standarda göre yapılabilmesi ve değerlendirici yanlılığının en aza indirilmesi için araştırmacı tarafından Konuşma Becerisi Puanlama Anahtarı hazırlanmıştır (EK-İ). Konuşma sınavlarının güvenilirliği ve geçerliği için öğretmenler dinlerler not alırlar ve bir puanlama anahtarına göre değerlendirme yaparlar (Boas, 2018). Puanlama anahtarları detaylı ve tam bir değerlendirme yapmak için gereklidir. Puanlama anahtarları, konuşma becerisini değerlendirirken tutarlık, adalet, geçerlik ve güvenilirliğin sağlanmasına katkıda bulunur (Thornbury, 2005). Ayrıca bu anahtarlar; öğretmen ve öğrencilerin ölçülecek özelliklerin önceden konulmuş kriterlerini bilmelerini ve o özelliklere odaklanmalarını da sağlar (Arter ve McTighe, 2001).

Bu çalışmada kullanılacak Konuşma Becerileri Puanlama Anahtarı hazırlanırken ilgili alan yazın taranmış ve uluslararası geçerliği olan sınavlara ait puanlama anahtarları incelenmiştir. Alanyazın taraması ve incelemeler sonucunda Konuşma Becerisi Puanlama Anahtarı (KBPA); akıcılık (fluency), dil bilgisi (grammar), kelime bilgisi (vocabulary) ve telaffuz (pronunciation) olmak üzere dört alt beceriye ayrılmış ve bunların her biri için 0 ile 4 arasında puanlanabilecek açık, anlaşılır ölçütler belirlenmiştir. 0 puan, öğrencinin sorulara hiç cevap vermemesi veya konuyla ilgisiz cevaplar vermesi durumunda verilecek olan puandır. 1 ile 4 arasında değişen puanlar ise öğrencinin o kategori için belirlenen ölçütlerde ne kadar iyi konuştuğuna göre verilecek olan puanlardır. Buna göre bir öğrencinin konuşma becerisi testinden alabileceği en düşük puan 0, en yüksek puan ise 16'dır.

Hazırlanan taslak puanlama anahtarı ön inceleme için İngilizce alan uzmanları, İngilizce alanında lisans derecesine sahip program geliştirme uzmanları ve ölçme değerlendirme uzmanlarından oluşan bir ekibe gönderilmiştir. Uzmanlardan gelen dönütlere

göre puanlama anahtarına son şekli verilmiş ve puanlama anahtarı deneme uygulamasına hazır hale getirilmiştir. Puanlama anahtarı 2020-2021 öğretim yılı sonunda bu araştırma için hazırlanan testlerin puanlanmasında denenmiştir. Her testin konuşma bölümleri bu puanlama anahtarıyla üç değerlendirici tarafından puanlanmış ve sonuçların tutarlığı, Kendall uyum katsayısı ile ölçülmüştür. Buna göre testlerde değerlendiriciler arası uyumun 0.733 ile 0,890 arasında değiştiği görülmüştür. Bu sonuçlar, Konuşma Becerisi Puanlama Anahtarının tutarlı sonuçlar veren bir değerlendirme anahtarı olduğunu göstermektedir (EK-İ).

### ***Yazma Becerileri Değerlendirme Anahtarı***

Değerlendirmelerde nesnellik, tutarlılık, geçerlik ve güvenilirliği sağlamaya yardımcı olduğu için değerlendirme anahtarları, öğretmenler ve araştırmacılar tarafından kullanılmaktadır (Dempsey ve ark., 2009). Özellikle yazma becerilerinin değerlendirilmesinde değerlendirme anahtarları; değerlendirmenin geçerliğini ve güvenilirliğini sağlamak, birden fazla değerlendiricinin olduğu durumlarda değerlendiriciler arası tutarlığı sağlamak ve nesnel bir değerlendirme yapabilmek için sıklıkla kullanılmaktadır (Knoch, 2009).

Bu çalışmada da öğrencilerin yazma becerilerini nesnel, tutarlı, geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçebilmek için araştırmacı tarafından geliştirilen Yazma Becerileri Değerlendirme Anahtarı (YBDA) kullanılmıştır (EK-J). Anahtarın geliştirilme aşamasında ilgili alanyazın taranmış ve uluslararası kabul görmüş sınavların değerlendirme anahtarları incelenmiştir. İncelemeler sonucunda alanda genel kabul görmüş ölçütler olan içerik ve düzenlenme (content and organization), bağintı ve ahenk (cohesion and charence), kelime bilgisi ve kelime seçimi (vocabulary and word choice) ve dil bilgisi (grammar) bölümleri belirlenmiştir. Her bölüm için 0-4 aralığında puanlanabilecek açık, anlaşılır tartışmaya mahal bırakmayacak ölçütler yazılmıştır. 0 puan öğrencinin soruya hiç cevap vermemesi ve verdiği cevabın konuyla tamamen ilgisiz olması durumunda verilecektir. 1 ile 4 arasında değişen puanlar ise öğrencinin yazarken o bölüm için belirlenen ölçütlere ne derece uyduğuna göre

verilebilecektir. Buna göre; bir öğrencinin YBPA'dan alabileceği en düşük puan 0, en yüksek puan ise 16'dır.

Hazırlanan taslak puanlama anahtarı inceleme için İngilizce alan uzmanları, İngilizce öğretimi alanında lisans derecesine sahip program geliştirme uzmanları ve ölçme değerlendirme uzmanlarına gönderilmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler neticesinde puanlama anahtarı üzerinde gerekli değişiklikler yapılarak anahtara son şekli verilmiştir. Geliştirilen değerlendirme anahtarı 2020-2021 öğretim yılında yine araştırma için geliştirilen izleme testlerinin yazma bölümlerinin değerlendirilmesinde kullanılmıştır. Yazma becerisi testi yapıldıktan sonra alanında uzman üç değerlendirici öğrencilerin yazılı sınavlarını YBPA kullanılarak değerlendirmiştir. Değerlendiriciler arası uyum Kendall değerlendiriciler arası uyum katsayısı ile ölçülmüş ve sonuç olarak değerlendiriciler arası uyumun 0.81 ile 0.87 arasında değiştiği görülmüştür. Bu sonuçlar YBPA'nın tutarlı sonuçlar veren bir değerlendirme anahtarı olduğunu göstermektedir (EK-J).

### ***Akademik Özgüven Ölçeği***

Araştırma kapsamında uygulanan öğretme-öğrenme süreçlerinin öğrencilerin akademik özgüvenlerine etkisini belirlemek amacıyla İngilizce Dersi Akademik Özgüven Ölçeği geliştirilmiştir. Akademik özgüven ölçeğinin geliştirilme sürecinde ilgili alanyazın taranarak ve daha önce geliştirilmiş ölçekler incelenerek 42 deneme maddesi yazılmıştır. Kapsam geçerliğini sağlamak üzere maddelerin İngilizce dersi akademik özgüveni ölçmeye uygunluğu konusunda uzman görüşlerine başvurulmuştur. 42 maddeden oluşan taslak form eğitim programları ve ölçme değerlendirme uzmanlarına gönderilmiş ve uzmanlardan her madde için ve formun geneli hakkında görüş belirtmeleri istenmiştir. Uzman görüşleri sonucunda formda önerilen değişiklikler yapılmış, çıkarılması konusunda uzlaşıya varılan 3 madde formdan çıkarılmıştır. 39 maddeden oluşan akademik özgüven ölçeği anlaşılabilirliğini ve seviyeye uygunluğunu kontrol etmek için beş dokuzuncu sınıf öğrencisine sesli olarak okutulmuştur. Öğrencilerin verdikleri tepkilere göre anlaşılmayan ve belirgin olmayan maddeler öğrencilerin seviyesine uygun olarak anlayacakları biçimde düzeltilmiştir.

Beşli likert tipinde hazırlanan ölçeğin yönergesinde puanlamanın nasıl yapılacağı açıklanmıştır. Ölçekte yer alan maddeler puanlayıcıya uygunluğuna göre 1 ile 5 arasında puanlanmaktadır. Puanlayıcıdan ölçekteki maddeler için “beni çok iyi tanımlıyor (5), beni iyi tanımlıyor (4), beni orta düzeyde tanımlıyor (3), beni çok az tanımlıyor (2), beni tanımlamıyor (1)” ifadelerinden birini seçmeleri beklenmektedir. Ayrıca ölçeğin açıklamalar kısmında ne amaçla kullanılacağı, ölçekten elde edilen verilerin sadece bahsi geçen araştırma için kullanılacağı, elde edilen verilerin üçüncü şahıslarla paylaşılmayacağı ve gönüllü katılımın esas olduğu açıklanmıştır.

39 maddeden oluşan deneme formu 3 farklı lisenin 9. sınıfında öğrenim gören 345 öğrenciye 2020-2021 öğretim yılında salgın koşulları gereği çevrim içi olarak uygulanmıştır. Elektronik ortamda elde edilen veriler Microsoft Excel programına aktarılmış ve olumsuz maddeler için ters kodlama yapılmıştır.

İngilizce Dersi Akademik Özgüven Ölçeğinin yapı geçerliğini incelemek için açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Birleşme (convergent) ve ayrışma (discriminant) geçerliği hesaplamaları için CR (composite reliability), AVE (average variance extracted), MSV (maximum shared variance), MaxR(H) (maximum reliability) değerleri hesaplanarak incelenmiştir. Ölçme aracının iç tutarlılığa bağlı güvenilirliğini test etmek için ise Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Analizler için IBM SPSS 23.0 ve AMOS 18.0 istatistik paket programları kullanılmıştır.

**Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları.** Açıklayıcı faktör analizi, birbiri ile ilişkili çok sayıda değişkeni bir araya getirerek, az sayıda ve kavramsal olarak anlamlı yeni değişkenler (faktörler) keşfetmeyi amaçlayan çok değişkenli bir analiz tekniğidir (Çokluk ve ark., 2021). Açıklayıcı faktör analizi için SPSS 23.0 paket programı kullanılmıştır. Faktör analizi öncesinde örneklem sayısının yeterli olup olmadığı ve verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığı araştırılmalıdır. Bunun için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı hesaplanmış ve Barlett Sphericity testi uygulanmıştır (Field, 2009). Elde edilen sonuçlar

örneklem sayısının yeterli olduğunu ve ölçek verilerinin faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir (KMO= 0,95>0,70; Barlett Sphericity ( $\chi^2(741)$ ) = 12469,45;  $p<0,001$ ).

Faktör çıkarma yöntemlerinden Temel Bileşenler Analizi yöntemi kullanılarak analiz gerçekleştirilmiştir. Analiz sürecinde faktör yükleri için kesim noktası 0,55 olarak belirlenmiştir (Comrey ve Lee, 1992). Faktör analizi sonucunda öz-değeri 1'in üzerinde olan beş faktör tespit edilmiştir. Bununla birlikte, öz-değer faktör grafiğinde üçüncü noktadan sonra eğim bir plato oluşturmuştur. Üçüncü noktadan sonraki bileşenlerin varyansa yaptıkları katkı hem küçük hem de yaklaşık olarak aynı olduğu gözlenmiştir. Bu sonuçlar dikkate alınarak faktör sayısının iki olmasına karar verilmiştir. Bir sonraki adımda ölçek maddeleri iki faktöre zorlanarak analiz gerçekleştirilmiştir. Maddelerin bulunduğu faktörleri daha belirgin hale getirmek için döndürme yöntemlerinden Varimax dik döndürme metodu kullanılmıştır. Faktör yükü kesim noktasının altında kalan maddeler (M1, M2, M4, M6, M9, M13, M14, M18, M21, M26, M32, M34, M35, M36 ve M39) ölçekten tek tek çıkarılarak analiz tekrarlanmıştır. Nihai analiz sonucunda ölçekte 24 maddenin kaldığı gözlenmiştir. İngilizce Dersi Akademik Özgüven Ölçeğinin faktör yapısı Tablo 21'de gösterilmiştir.

**Tablo 21**

*İngilizce Dersi Akademik Özgüven Ölçeğinin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları*

Maddeler	Faktör yükü		Madde Ortak Varyansı	Öz-değer	Açıklanan varyans (%)	CR	AVE	MSV	MaxR (H)
	Olumlu özgüven ifadeleri	Olumsuz özgüven ifadeleri							
M25	0,88	-0,12	0,78						
M30	0,86	-0,19	0,77						
M33	0,85	-0,16	0,75						
M12	0,83	-0,19	0,72	12,04	50,15	0,96	0,64	0,27	0,97
M24	0,82	-0,11	0,69						
M17	0,81	-0,22	0,71						
M27	0,81	-0,28	0,74						

M7	0,81	-0,33	0,75						
M3	0,80	-0,25	0,70						
M22	0,79	-0,25	0,69						
M31	0,78	-0,02	0,61						
M10	0,77	-0,22	0,64						
M15	0,73	-0,29	0,61						
M11	0,72	0,00	0,51						
M23	0,70	-0,16	0,52						
M19	0,69	-0,27	0,55						
M38	-0,12	0,84	0,72						
M16	-0,03	0,80	0,65						
M29	-0,23	0,80	0,69						
M28	-0,25	0,78	0,68						
M8	-0,09	0,69	0,48	3,43	14,31	0,89	0,51	0,27	0,90
M5	-0,31	0,69	0,57						
M20	-0,24	0,68	0,52						
M37	-0,12	0,63	0,42						

Açıklayıcı faktör analizi sonucunda, birinci faktörde bulunan maddelerin faktör yüklerinin 0,69 ile 0,88 arasında, ikinci faktörde bulunan maddelerin 0,63 ile 0,84 arasında değerler aldığı gözlenmiştir. Faktör analizinde madde ortak varyans (communality) değerlerinin 0,40'dan büyük olması gerekmektedir (Field, 2009). Elde edilen sonuçlar, tüm maddeler için bu koşulun sağlandığını göstermiştir. İki faktörlü ölçek toplam varyansın %64,46'sını açıklamıştır. Açıklanan varyansın %50'yi geçmesi, toplam değişken varyansının yarısından fazlasının açıklandığını ve maddelerin temsil gücünün yüksek olduğunu göstermektedir (Yaşlıoğlu, 2017). Birinci faktör olumlu akademik özgüven ikinci faktör ise olumsuz akademik özgüven ifadeleri olarak isimlendirilmiştir.

Tablo 21 incelendiğinde, iç güvenilirlik kriteri  $CR > 0,70$  ve  $AVE > 0,50$  koşullarının sağlandığı belirlenmiştir. Uyum geçerliği koşulu ( $CR > AVE$ ) da bütünüyle karşılanmıştır. Bu

durum, birleşme geçerliğinin sağlandığını işaret etmiştir (Malhotra ve Dash, 2015). Ayrışma geçerliği açısından  $MSV < AVE$  koşulunun da bütünüyle karşılandığı gözlenmiştir. Ayrıca, MaxR(H) güvenilirlik değerinin CR değerlerinden daha büyük olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, ayrışma geçerliliğinin sağlandığı sonucunu desteklemektedir (Hu ve Bentler, 1999).

**Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları.** Açıklayıcı faktör analizi sonuçları İngilizce Dersi Akademik Özgüven Ölçeğinin iki faktörlü bir yapıya sahip olduğunu göstermiştir. Bir sonraki adımda, ölçeğin iki faktörlü yapısının toplanan veriler ile doğrulanıp doğrulanmadığı test edilmiştir. Bu doğrultuda, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Maximum Likelihood Estimation yöntemi kullanılarak analiz gerçekleştirilmiştir.

Faktör analizi sonucunda gözlenen uyum değerlerini iyileştirmek için modifikasyon önerileri dikkate alınmıştır. Önerilen modifikasyonların yapılmasının ki-kare değerine önemli ölçüde katkı sağlayacağı gözlenmiştir. Bu doğrultuda bazı maddelerin (M10- M11, M11- M12, M12- M19, M22- M24, M24- M25, M30- M31, M31- M33, M28, M29, M37- M38) hata değerleri arasına korelasyon okları eklenmiştir (Şekil 1). Model için hesaplanan uyum değerleri Tablo 22'de yer almaktadır.

**Tablo 22**

*İngilizce Dersi Akademik Özgüven Ölçeğinin İki Faktörlü Yapısına Ait Uyum Değerleri*

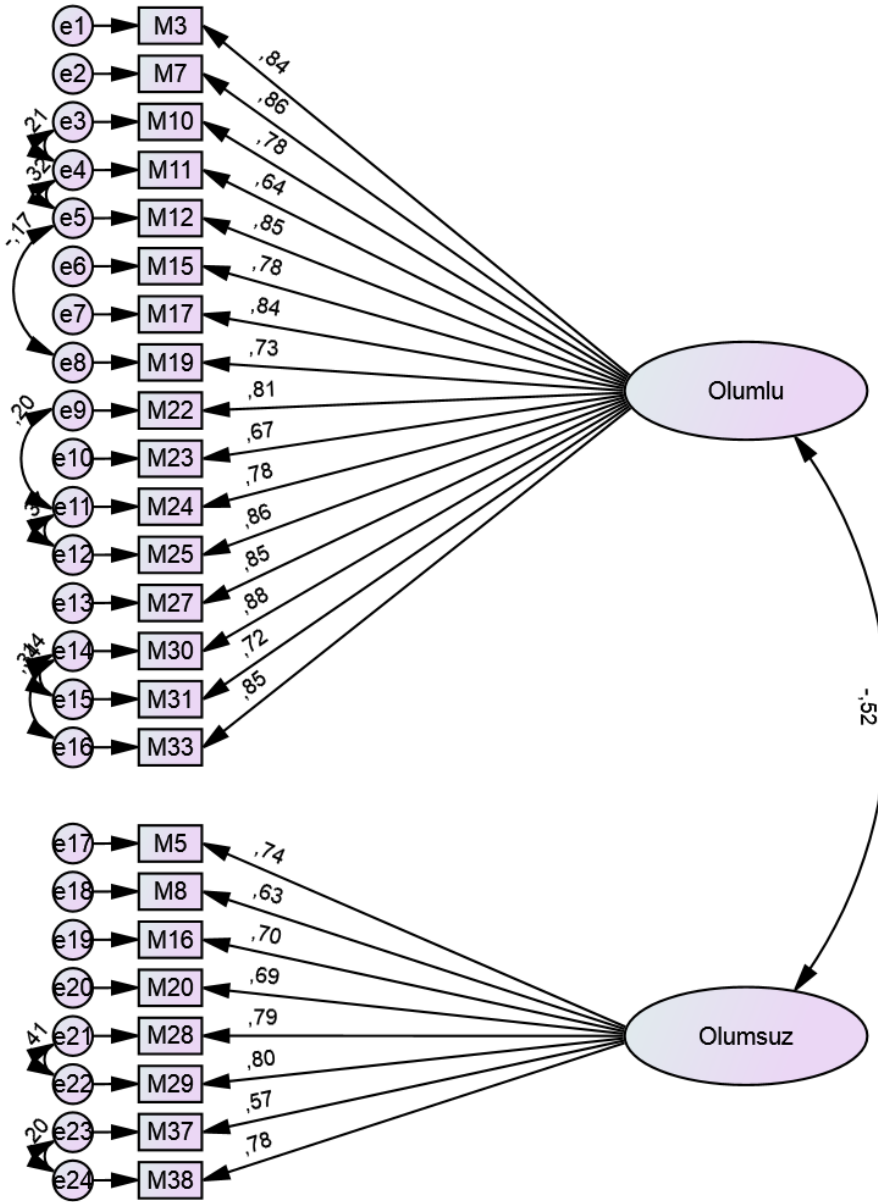
Ölçüt	İyi Uyum	Kabul	Elde Edilen	Kaynak
		Edilebilir Uyum	Değerler	
$(\chi^2/sd)$	$\leq 3$	$\leq 4-5$	2,87	Byrne, 1989
RMSEA	$\leq 0,05$	0,06-0,08	0,07	Browne ve Cudeck, 1992
SRMR	$\leq 0,05$	0,06-0,08	0,06	
GFI	$\geq 0,90$	0,85-0,90	0,87	Tanaka ve Huba, 1985;
AGFI	$\geq 0,90$	0,80-0,90	0,82	Jöreskog ve Sörbom, 1993
CFI	$\geq 0,95$	0,90-0,94	0,94	Bollen, 1989
IFI	$\geq 0,95$	0,90-0,94	0,94	



Tablo 22 incelendiğinde, İngilizce Dersi Akademik Özgüven Ölçeğinin iki faktörlü yapısının toplanan veriler ile genel olarak kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiği ve ölçeğin iki faktörlü yapısının doğrulandığı anlaşılmaktadır. DFA sonucunda ölçekte bulunan maddelerin faktör yükleri 0,57 ve 0,88 arasında değerler almıştır. Test edilen iki faktörlü model Şekil 1’de gösterilmiştir. Modelde gösterilen tüm yol katsayıları (faktör yükleri)  $p < 0,001$  düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır.

### Şekil 1

*İngilizce Dersi Akademik Özgüven Ölçeğinin DFA Diyagramı*



( $\chi^2=657,00$ ;  $sd=229$ ;  $p < 0,001$ )

**Güvenirlilik Analizi Sonuçları.** İngilizce Dersi Akademik Özgüven ölçeğinin güvenirliliğini belirlemek için Cronbach Alfa ve Omega katsayıları hesaplanmıştır. 0,60-0,80 arasındaki alfa katsayıları ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu ve 0,81-1,00 arasındaki alfa katsayıları ise ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir (Özdamar, 2004). Buna ek olarak, 0,70 ve daha büyük McDonald's Omega katsayıları güvenirliliğin yeterli düzeyde olduğuna işaret etmektedir (Dunn ve ark., 2014).

**Tablo 23**

*İngilizce Dersi Akademik Özgüven Ölçeği Faktörlerinin Cronbach Alfa Katsayıları*

Boyut	Madde sayısı	McDonald's Omega
Olumlu akademik özgüven ifadeleri	16	0,97
Olumsuz akademik özgüven ifadeleri	8	0,90
Ölçeğin geneli	24	0,95

Tablo incelendiğinde, olumlu ve olumsuz akademik özgüven ifadeleri faktörleri için hesaplanan omega katsayıları sırasıyla 0,97 ve 0,90'dır. Ölçeğin geneli için hesaplanan omega katsayısı ise 0,95'tir. Elde edilen katsayılar ölçme aracının iç tutarlılığa bağlı güvenirliliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir

Elde edilen verilere ve yapılan istatistiki işlemlerin sonucuna göre, 24 madde ve olumlu-olumsuz akademik özgüven olmak üzere iki boyuttan oluşan ölçeğin araştırmada kullanılmaya uygun geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin 24 maddeden oluşan nihai formu EK-Ğ'de verilmiştir.

### **Öğrenci Görüşme Formu**

Uygulanan öğretme-öğrenme süreçlerine ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir (EK-H). Görüşme formunun hazırlanması sürecinde öncelikle araştırmanın problem cümlesi ve alt problemleri doğrultusunda ve öğrencilerin seviyesine uygun, öğrencileri yönlendirmeyen açık uçlu

sorulardan oluşan bir soru listesi hazırlanmıştır. Hazırlanan soru listesi, araştırmının problemi ve alt problemleriyle birlikte İngilizce öğretmenleri, İngilizce öğretimi alan uzmanları, program geliştirme uzmanları ve ölçme değerlendirme uzmanına gönderilmiş ve görüşleri istenmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler neticesinde araştırma için kullanılmak üzere taslak görüşme formu oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak görüşme formu, öğrenci seviyesine uygunluğunu ve anlaşılabilirliğini belirlemek için araştırma kapsamının dışında tutulan beş 9. sınıf öğrencisine sesli olarak okutulmuştur. Öğrencilerden gelen dönütlere göre formda gerekli değişiklikler yapılmıştır. Son şekli verilen form araştırma kapsamı dışında tutulan beş öğrenciye uygulanmış ve görüşme formunun araştırmının amacına hizmet ettiği ve araştırmının ilgili alt problemlerine yönelik derinlemesine bilgi toplamaya uygun olduğu anlaşılmıştır (EK-H).

### ***Öğretme-Öğrenme Süreçleri Planlama ve Değerlendirme Anahtarı***

Araştırma kapsamında geliştirilen öğretme-öğrenme süreçlerinin 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programdaki kazanımlara ne derecede uygun olduğu ve kazandırılmak istenen becerileri ne düzeyde kazandırabileceğini belirlemek amacıyla Öğretme-Öğrenme Süreçleri Değerlendirme Anahtarı (ÖÖSDA) geliştirilmiştir (EK-I). Bu anahtar ile araştırmının hatalardan arınık ve genellenebilir olması amaçlanmış, araştırmının geçerliği ve güvenilirliği artırılmaya çalışılmıştır. ÖÖSDA'yı geliştirmek için önce alanyazın taraması yapılmış, bir öğretme-öğrenme sürecinde bulunması gereken, öğretim hizmetinin niteliğini artırmaya yönelik özellikler listelenmiştir. Listelenen 23 maddelik ilk taslak form incelenmek ve görüşleri alınmak üzere program geliştirme uzmanlarına gönderilmiştir. Program geliştirme uzmanlarından gelen dönütlere göre birbiriyle aynı anlamı taşıyan 2 madde değerlendirme anahtarından çıkarılmış bazı maddeler anlam karmaşasına yol açabileceği için düzeltilmiş ve 2 maddenin ise anahtarda bulunmasına gerek olmadığına karar verilmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler neticesinde 19 maddelik bir anahtar geliştirilmiştir. Geliştirilen değerlendirme anahtarı yapılan düzenlemelerin uygunluğunun kontrol edilmesi amacıyla tekrar uzmanlara gönderilmiş ve uzmanlardan alınan onayın ardından son şeklini

almıştır. Değerlendirme anahtarı; “evet”, “hayır” ve “kısmen” olmak üzere 3'lü likert tipinde hazırlanmıştır. Öğretme-öğrenme süreçlerini bu anahtar yardımıyla değerlendirecek olan uzmanlar, anahtarda bahsi geçen ifade öğretme-öğrenme sürecinde yer alıyorsa evet, yer almıyorsa hayır ve yer alıyor ama geliştirilmesi gerekiyorsa kısmen seçeneğini işaretlemişlerdir. Anahtar ile öğretme öğrenme süreçleri değerlendirilirken evet için 2 puan, hayır için 0 puan ve kısmen için 1 puan verilmiştir. Buna göre bir öğretme-öğrenme süreci için verilebilecek en yüksek puan 38, en düşük puan ise 0'dır. Ayrıca değerlendirme anahtarının en sonuna, öğretme-öğrenme süreçlerini değerlendirecek uzmanların, o öğretme-öğrenme sürecine yönelik görüşlerini yazabilecekleri bir bölüm de eklenmiştir. Geliştirilen değerlendirme anahtarı, üç program değerlendirme uzmanı tarafından örnek bir öğretme-öğrenme süreci üzerinde test edilmiş ve uzmanlardan gelen dönütler neticesinde geliştirilen Öğretme-Öğrenme Süreçleri Değerlendirme Anahtarının çalışmada kullanılabilecek kapsamlı, yeterli ve uygun bir anahtar olduğu sonucuna ulaşılmıştır (EK-I).

### ***Yansıtıcı Günlük***

Araştırmanın uygulama safhasında uygulayıcının öğretme-öğrenme süreçlerinde karşılaştığı uygulamadan, süreçten ve öğrencilerden kaynaklanan güçlükler, etkinliklerin işleyen ve işlemeyen yönleri, etkinlikler esnasında gözlenen öğrenci duyguları ve davranışları, uygulayıcının kendisinden kaynaklanan hatalar, uygulayıcının etkinlik hakkındaki kendi görüşleri, saha notları, yapılan her türlü değerlendirme tarihleriyle beraber uygulayıcı tarafından bu günlüğe not edilmiştir. Yansıtıcı günlük uygulayıcı öğretmen tarafından her öğretme-öğrenme sürecinin sonunda doldurulmuştur. Araştırma kapsamında geliştirilen ve uygulanan 19 öğretme-öğrenme süreci için 19 ayrı günlük tutulmuştur. Yansıtıcı günlükte bulunması gereken başlıklarda referans olarak Öğretme-Öğrenme Süreçleri Değerlendirme Anahtarında bulunan ifadeler kullanılmıştır. Ugulayıcı öğretmen günlüğü doldururken bu ifadelerden yararlanmış konu başlıkları olarak bu ifadeleri kullanmıştır. Araştırmacı bu günlüğe aynı öğretme-öğrenme süreci ile ilgili eylem araştırması grupları ve geleneksel eğitim grubunda yaşanan farklılıkları da kaydetmiştir.

Her öğretme-öğrenme süreci başında belirlenmiş hedeflerin kazandırılması için neler yapılması gerektiği, nelere dikkat edilmesi gerektiği ile ilgili ve öğretme-öğrenme süreçleri sonunda yaşanan olumlu ve olumsuz durumlar, üstünlük ve sınırlılıklar ile ilgili ikinci eylem araştırması grubuna giren öğretmen ile yapılan görüşmeler de bu günlüğe kaydedilmiştir. Son olarak bu günlükte araştırmacı öğretmenin hisleri, duygu ve düşünceleri ile onda meydana gelen değişimler de bu günlükte kayıt altına alınmıştır.

### Verilerin Analizi

Bu araştırmada nicel ve nitel verilerin birlikte toplandığı karma veri toplama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın nicel ve nitel verileri, ayrı ayrı analiz edilmiş ancak birlikte yorumlanmıştır. Araştırmanın alt problemleri, bu alt problemlere ait verileri toplamak için kullanılan ölçme araçları ve ölçme araçları yardımıyla toplanan verilerin analizinde kullanılan yöntemler Tablo 24'te sunulmuştur.

**Tablo 24**

#### *Araştırma Kapsamında Toplanan Verilere ve Analiz Yöntemlerine Ait Bilgiler*

Alt Problem	Veri Toplama Aracı	Veri Analiz Yöntemi
Programdaki hedefleri gerçekleştirmeye yönelik işe koşulan öğretme-öğrenme süreçlerinin uygulandığı eylem araştırması grupları ile geleneksel eğitimin devam ettiği grupların son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?	Dinleme, Okuma, Yazma ve Konuşma DBT	Her beceri için ayrı ayrı Kovaryans Analizi (ANCOVA)
İzleme testleri sonucunda öğrenme düzeyindeki artış açısından eylem araştırması grupları ve geleneksel eğitimin devam ettiği gruplar arasında anlamlı bir fark var mıdır?	İzleme Testleri (dinleme, okuma, yazma ve konuşma bölümleri)	Her beceri için ayrı ayrı MANOVA analizi
Programdaki hedefleri gerçekleştirmeye yönelik işe koşulan öğretme-öğrenme süreçlerinin uygulandığı eylem araştırması grupları ile geleneksel eğitimin	İngilizce Dersi Akademik Özgüven Ölçeği	Kovaryans Analizi (ANCOVA)

---

devam ettiği gruplarının akademik özgüvenleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?		
İşe koşulan öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik eylem araştırması ve geleneksel eğitimin devam ettiği gruplardaki öğrencilerin görüşleri nedir?	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	MAXQDA programı ile betimsel analiz
Düzenlenen öğretme-öğrenme süreçlerinin öğrencilerin hedeflere ulaşmalarını sağlamada yansıtıcı günlüklere göre üstünlük ve sınırlılıkları nelerdir?	Yansıtıcı günlük	Betimsel analiz
Zenginleştirilmiş öğretme-öğrenme süreçlerinin işe koşulduğu eylem araştırması gruplarındaki ve geleneksel eğitimin devam ettiği gruptaki öğrencilerin dört temel dil becerisine ilişkin öğrenme düzeyleri arasındaki korelasyon katsayıları ne düzeydedir?	Dinleme, Okuma, Yazma ve Konuşma DBT	Pearson Korelasyon katsayısı

---

### ***Nicel Verilerin Analizi***

Araştırma'nın birinci alt problemini cevaplamak için öğrencilere araştırmacı tarafından geliştirilen DBT, ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Toplanan veriler her beceri için ayrı ayrı SPSS 23.0 programına aktarılmış ve veriler üzerinde Kovaryans Analizi (ANCOVA) gerçekleştirilmiştir. Kovaryans analizi grupların ortalamaları kıyaslanırken bağımlı değişken üzerinde etkisi olan bağımsız bir değişkenin etkisini ortadan kaldırmak için uygulanır. ANCOVA özellikle deneysel araştırmalarda testin hassaslığını artırmak için kullanılır (Tabachnick ve Fidell, 2007). Bu araştırmada, her ne kadar eylem araştırması ve geleneksel eğitim grupları başlangıçta birbirine eşit olsa da, daha hassas ve güvenilir sonuçlar elde etmek için Kovaryans analizi gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Kovaryans analizini gerçekleştirmek için gerekli varsayımları karşılayıp karşılamadığını bulmak için önce her beceri için verilerin normal dağılıp dağılmadığına bakılmıştır. Tüm beceriler için grupların çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1,5 ile -1,5 arasında değiştiği görülmüştür. Alanyazında normal dağılım için +1 ile -1 arasında değişen

sonuçların yanı sıra +1,5 ile -1,5 (Tabachnick ve Fidell, 2007) arasında değişen sonuçların da kabul edileceğini belirten çalışmalar bulunmaktadır. Bu sonuçlara göre, normal dağılım varsayımının gerçekleştiği kabul edilebilir. Bir diğer varsayım olan varyansların eşitliği ise Levene Testi ile kontrol edilmiş ve işlem sonucunda 0,700 anlamlılık değerine ulaşılmıştır. Bu sonuca göre varyansların eşitliği varsayımının da sağlandığı ifade edilebilir. Ayrıca bağımlı değişken ve kontrol değişkenleri arasında doğrusal bir ilişki bulunduğu ve gruplardaki regresyon doğrusu eğilimlerinin homojen olduğu, yani regresyon doğrusu eğilimleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı (dinleme becerisi için 0,105; okuma becerisi için 0,860; konuşma becerisi için 0,993 ve yazma becerisi için 0,890) görülmüştür. Bu sonuçlara göre verilerin Kovaryans analizine uygun olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın ikinci alt probleminde izleme testleri sonucunda öğrenme düzeyindeki artış açısından eylem araştırması grupları ve geleneksel eğitimin devam ettiği gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmada, öğretim süreci boyunca öğrenme düzeyinde gerçekleşen değişimi gözlemlemek ve gerekli tedbirleri almak için her ünite sonunda dört beceriyi de kapsayan izleme testleri uygulanmıştır. Araştırmanın ikinci alt problemini cevaplamak için izleme testlerinin eylem araştırması ve geleneksel eğitim gruplarında farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Her beceri için ayrı gerçekleştirilen bu analizde, dört sınav sonucunun 3 grupta farklılaşıp farklılaşmadığını bulmak için çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) gerçekleştirilmiştir. MANOVA ikiden fazla bağımsız gruba ait, birden fazla bağımlı değişkenin ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için kullanılan analiz yöntemidir. ANOVA testi grupların sadece bir bağımlı değişkene göre farklılaşıp farklılaşmadığını bulmak için kullanılırken, MANOVA birden fazla bağımlı değişkenin bağımsız değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını aynı anda incelemek için kullanılır (Field, 2009; Tabachnick ve Fidell, 2007). Birden fazla ANOVA testi gerçekleştirmek yerine MANOVA analizi yapılmasının nedeni aynı veri seti üzerinde gerçekleştirilen analiz sayısı arttıkça hata oranının da artması ve bazı değişkenler arasında var olması muhtemel ilişkilerin gözden kaçırılabilmesidir (Field, 2009). Bu

araştırmada iki eylem araştırması ve bir geleneksel eğitim grubunun, öğretme-öğrenme süreci boyunca uygulanan dört izleme testi sonuçlarına göre aralarında anlamlı fark olup olmadığının tek bir işlemle görülebilmesi için çok değişkenli varyans analizi gerçekleştirilmiştir.

Elde edilen verilerin MANOVA analizini gerçekleştirmek için gerekli varsayımları karşılayıp karşılamadığı kontrol edilmiştir. Verilerin normal dağılım sergileyip sergilemediğini bulmak için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmış ve gruplara ait testlerde çarpıklık ve basıklık değerlerinin  $\pm 1$  arasında değiştiği görülmüştür. Normallik analizi gerçekleştirilen 48 testin sadece 2'sinde bu değer  $\pm 2$  aralığında olduğu görülmüştür. George ve Mallery (2019)  $\pm 1$  değerinin normallik için mükemmel bir değer olduğunu ancak  $\pm 2$  aralığındaki çarpıklık ve basıklık değerlerinin de kabul edilebilir olduğunu ifade etmektedir. Bu sonuçlara göre verilerin normal dağılımdan fazla uzaklaşmadığı söylenebilir.

Bağımlı değişkenlere ait kovaryanslar arasında anlamlı farklılığın olup olmadığı SPSS üzerinde Box Kovaryans Matrislerinin eşitliği ile kontrol edilmiştir. Çıkan sonuçlara göre dinleme, yazma ve konuşma becerileri izleme testlerinde anlamlı bir fark bulunamamış ancak okuma testi için anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Bu durumda MANOVA analizine devam etmek için ya grup sayılarının eşitlenmesi ya da Pillia's Trace'in kullanılabileceği belirtilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Bu araştırmada grupların ikisi 25 biri ise 27 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında ölçme değerlendirme uzmanlarından alınan görüş neticesinde eylem araştırması gruplarından birinde bulunan fazladan iki öğrencinin seçkisiz olarak silinerek grupların eşitlenmesi yerine Pillia's Trace sonucunun kullanılmasına karar verilmiştir. Bağımlı değişkenlere ait hata varyanslarının homojen olup olmadığı Levene Hata Varyansları Eşitliği Testi ile kontrol edilmiş ve anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu sonuçlara göre elde edilen verilerin MANOVA analizini gerçekleştirmeye uygun olduğu saptanmış ve ikinci alt probleme cevap vermek için bu analiz yöntemi kullanılmıştır.



Araştırmanın üçüncü alt problemi, eylem araştırması ve geleneksel eğitim gruplarının İngilizce dersi akademik özgüvenleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaca yönelik olarak ön testlerin etkisini kaldırıp işleme odaklanan Kovaryans analizi kullanılmıştır. Bu analizi gerçekleştirmek için öncelikle verilerin Kovaryans analizine uygun olup olmadığı test edilmiştir. İlk olarak gerçekleştirilen normallik analizi sonucunda grupların ön test ve son test puanlarına ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin  $\pm 1$  aralığında olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar verilerin normal dağılım varsayımını karşıladığını göstermektedir. Varyansların eşitliği varsayımı ise Levene Testi ile kontrol edilmiş ve anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ayrıca bağımlı değişken ve kontrol değişkenleri arasında doğrusal bir ilişki bulunduğu ve gruplardaki regresyon doğrusu eğilimlerinin homojen olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre verilerin Kovaryans analizine uygun olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın bir diğer alt problemi ise zenginleştirilmiş öğretim-öğrenme süreçlerinin işe koşulduğu eylem araştırması gruplarındaki ve geleneksel eğitimin devam ettiği gruptaki öğrencilerin dört temel dil becerisine ilişkin öğrenme düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, eylem araştırması ve geleneksel eğitim gruplarında yer alan öğrencilerin dinleme, okuma, konuşma ve yazma düzey belirleme testi puanları Pearson Korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır. Analizi gerçekleştirmek için her beceriye ait puanların normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Becerilere ait puanların çarpıklık ve basıklık katsayılarının +1,5, -1,5 aralığında olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, verilerin Pearson Korelasyon analizi yapmaya uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### ***Nitel Verilerin Analizi***

Araştırmanın dördüncü ve beşinci alt problemlerine cevap vermek için nitel veri toplama yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın dördüncü alt problemi öğrencilerin uygulanan öğretim-öğrenme süreçlerine yönelik görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu amaçla her iki eylem araştırması grubundan 24 öğrenciyle, 6'şar kişilik

4 grup halinde odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiş, görüşmelerde öğrencilerden izin alınarak ses kaydı alınmıştır. Alınan ses kayıtları deşifre yazılımları yardımıyla bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Aktarma sırasında oluşan hataları gidermek için ses kayıtları araştırmacı tarafından cümle cümle dinlenmiştir. Bu dinleme sırasında hem transkriptteki hatalar düzeltilmiş hem de ön kodlama olarak Bernauer (2015) tarafından sözel kodlama olarak adlandırılan ve görüşmelerin ses kayıtları üzerinden önemli noktaları belirlemeyi amaçlayan kodlama işlemi yapılmıştır. Bu aynı zamanda kodlayıcının katılımcıların sesine ve tonlamasına daha fazla dikkat etmesine olanak sağlamış ve veriye olan aşinalığını da artırmıştır (Saldana, 2016).

Bilgisayar ortamına aktarılan ve hataları giderilen ses kayıtları, MAXQDA nitel veri analiz programına aktarılmış ve veriler üzerinde betimsel analiz gerçekleştirilmiştir. Betimsel analiz verileri temel seviyede kategorize ederek araştırmacıya düzenlenmiş bir veri seti sunar (Saldana, 2016). Betimsel analizde veriler araştırma soruları veya görüşmede sorulan sorular gibi önceden belirlenmiş temalara ayrılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada veriler; araştırmanın alt problemleri olan dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri ve uygulamanın geneline yönelik görüşler temaları altında analiz edilmiştir. Ayrıca veriler doğrudan alıntılarla da desteklenmiştir. Doğrudan alıntılar verilirken görüşmeye katılan öğrencilere 1'den 24'e kadar numaralar verilmiş ve alıntılarının altına Öğrenci 1 için Ö1 şeklinde kodlama yapılmıştır.

Nitel veri analizinde frekans değerlerinin verilmesi bazı araştırmacılar tarafından kabul gören bir yaklaşım olmasa da (Saldana, 2016), nitel ve nicel veri toplama yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yaklaşımlarda nicel verilerin desteklenmesi ve araştırmanın uyumu açısından nitel verilerde frekanslar kullanılabilir (Miles ve ark., 2014). Bu çalışmada da MAXQDA programıyla analiz edilen nitel verilerin, nicel verileri desteklemesi açısından frekanslardan yararlanılmıştır.

Araştırma kapsamında toplanan veriler, araştırmanın iç tutarlığını ve güvenilirliğini sağlamak için araştırmacı dışında başka bir kodlayıcı tarafından da kodlanmış ve iki

kodlayıcı arasındaki uyum Cohen Kappa katsayısı ile hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arası uyum araştırmacı haricindeki bir veya daha fazla kodlayıcının bir veri setini bağımsız olarak kodlaması ve sonuçların karşılaştırılmasıdır. Bu uyum nitel araştırmaların tutarlılığı ve güvenilirliği ile ilgili önemli ipuçları verir (Creswell, 2016).

İkinci kodlayıcının araştırma ve kodlamalar hakkında bilgi sahibi olmasını sağlamak amacıyla bir kodlama çizelgesi hazırlanması, araştırmanın daha tutarlı ve güvenilir olmasını sağlayabilir (Creswell, 2016). Bu araştırmada Guest, Bounce ve Johnson (2006) tarafından önerilen kod çizelgesi uyarlanarak kullanılmıştır. Bu çizelgede kodların isimleri, tanımı ve o kodla ilgili örnek bir alıntı verilmiştir.

Araştırmacı ve ikinci kodlayıcı tarafından kodlanan veriler MAXQDA 20 programı üzerinde birleştirilmiş ve Cohen Kappa uyum katsayısı yine bu programda hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda Cohen Kappa uyum katsayısı 0.89 olarak bulunmuştur. Kodlayıcılar arası uyumun 0.80'nin üzerinde olması kodlayıcılar arasında mükemmel bir tutarlılık olduğuna işaret etmektedir (Creswell, 2016; Miles ve ark., 2014).

Araştırmanın beşinci alt problemini cevaplamak için araştırmacı öğretmen tarafından yansıtıcı günlük tutulmuştur. Araştırmacı tarafından tutulan bu günlükte; öğretim-öğrenme süreçlerinde karşılaşılan her türlü olumlu ve olumsuz durum, işleyen ve işlemeyen yönler, diğereylem araştırması grubu öğretmeni ile yapılan görüşmeler ve eylem araştırması grubu ile geleneksel eğitim grubu arasında öğretim-öğrenme süreçlerinde yaşanan farklılıklar araştırmacı tarafından öğretim-öğrenme süreçleri değerlendirme anahtarında yer alan ölçütler temel alınarak kaydedilmiştir. Yansıtıcı günlük yardımıyla toplanan nitel veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiş ve araştırmanın diğereyle nitel ve nicel verileriyle birlikte yorumlanmıştır. Ayrıca yansıtıcı günlük yardımıyla elde edilen bulgular günden alınan doğrudan alıntılarla da desteklenmiştir.

## Bölüm 4

### Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Bu bölümde, araştırmanın bulguları ve bu bulgulara ait yorum ve tartışmalar bulunmaktadır.

Bu çalışmada ortaöğretim 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programına uygun olarak hazırlanan öğretme-öğrenme süreçlerinin etkililiği belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca öğrencilerin bu öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik görüşleri ve uygulayıcı öğretmenin bu sürece dair aldığı notlar da analiz edilmiştir. Araştırmanın anlamlı bütünlüğünü sağlamak amacıyla nicel ve nitel bulgular alt problemler doğrultusunda sırasıyla sunulmuştur.

#### **Eylem Araştırması ve Geleneksel Eğitim Gruplarının Son Test Puanlarına Ait Bulgular**

Araştırmanın birinci alt problemi ortaöğretim 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programındaki hedefleri gerçekleştirmeye yönelik olarak hazırlanan öğretme-öğrenme süreçlerinin uygulandığı eylem araştırması grupları ile geleneksel eğitimin devam ettiği grubun dört beceri için son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu sebeple araştırmanın birinci alt problemi her beceri arasındaki farkı ayrı ayrı ortaya çıkaracak şekilde dört alt amaca ayrılmıştır.

#### ***Eylem Araştırması Grupları ve Geleneksel Eğitim Gruplarının Dinleme Becerileri Son Test Puanlarına Ait Bulgular***

Eylem araştırması grupları ile geleneksel eğitimin devam ettiği grubun dinleme becerisi son test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını ortaya çıkarmak için ön-testlerin etkisini ortadan kaldırarak son testlerin etkisine odaklanan bir veri analiz yöntemi olan Kovaryans analizi kullanılmıştır. Dinleme becerileri düzey belirleme testine ait aritmetik ortalama, standart sapma ve değişim bilgileri tablo 25'te, kovaryans analizine ait bulgular ise Tablo 26'da sunulmuştur.

**Tablo 25**

*Eylem Araştırması ve Geleneksel Eğitim Grupları Dinleme Becerileri Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Değişim Bilgileri*

Grup	n	$\bar{x}$	ss	Düzeltilmiş	Düzeltilmiş
				Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
Eylem Araştırması Grubu 1 (9/A)	25	9,28	1,100	9,281	0,301
Eylem Araştırması Grubu 2 (9/B)	27	8,96	1,344	8,961	0,290
Geleneksel Eğitim Grubu (9/C)	25	6,76	1,921	6,761	0,300

Tablo 25'te de görüldüğü gibi 1. ve 2. eylem araştırması ve geleneksel eğitim gruplarının dinleme becerileri testi aritmetik ortalamaları sırasıyla 9,28, 8,96 ve 6,76; bu gruplara ait düzeltilmiş aritmetik ortalamalar ise sırasıyla 9,281, 8,961 ve 6,761 olarak bulunmuştur. Grupların standart sapmaları ise sırasıyla 1,100, 1,344 ve 1,921; bu gruplara ait düzeltilmiş standart sapmalar ise sırasıyla 0,301, 0,290 ve 0,300 olarak bulunmuştur.

**Tablo 26**

*Eylem Araştırması ve Geleneksel Eğitim Grupları Dinleme Becerileri Testi Ön Teste Göre Düzeltilmiş Son Test Puanları Arasındaki fark*

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	$\eta^2_p$
Ön Test	0,014	1	0,014	0,006	0,938	
Grup	94,801	2	47,400	21,028	0,000	0,366
Hata	164,549	73	2,254			
Toplam	5629,000	76				

Tablo 26'ya göre grupların dinleme becerileri ön testine göre düzeltilmiş son test puanlarının arasında anlamlı fark gözlenmiştir [ $F_{(2-73)} = 47,400$ ,  $p < 0,01$ ]. Grupların

düzeltilmiş son test puanları arasındaki farkları ortaya koymak amacıyla yapılan Bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, eylem araştırması grupları olan A ve B sınıflarında uygulanan öğretme-öğrenme süreçlerinin sağladığı öğrenme düzeyi artışı, geleneksel eğitimin devam ettiği grup olan C sınıfının sağladığı artıştan anlamlı derecede daha yüksektir. Hesaplanan etki büyüklüğü ile farkın pratik anlamlılığa sahip olduğu, örneklem büyüklüğünden bağımsız olarak farkın yorumlanabileceği söylenebilir. Eylem araştırması grupları olan A ve B sınıfları arasında ise anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Başka bir ifadeyle, geliştirilen öğretme-öğrenme süreçleri öğrencilerin dinleme becerileri öğrenme düzeyleri üzerinde etkili olmuştur.

### ***Eylem Araştırması Grupları ve Geleneksel Eğitim Gruplarının Okuma Becerileri Son Test Puanlarına Ait Bulgular***

Eylem araştırması grupları ile geleneksel eğitimin devam ettiği grubun okuma beceri son test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını ortaya çıkarmak için Kovaryans analizi kullanılmıştır. Okuma becerileri düzey belirleme testine ait aritmetik ortalama, standart sapma ve değişim bilgileri tablo 27’de, kovaryans analizine ait bulgular ise Tablo 28’de sunulmuştur.

#### **Tablo 27**

*Eylem Araştırması ve Geleneksel Eğitim Grupları Okuma Becerileri Son Test Puanlarının Aritmetik ortalama, Standart Sapma ve Değişim Bilgileri*

Grup	n	$\bar{x}$	ss	Düzeltilmiş Aritmetik Ortalama	Düzeltilmiş Standart Sapma
Eylem Araştırması Grubu 1 (9/A)	25	4,20	0,816	4,184	0,178
Eylem Araştırması Grubu 2 (9/B)	27	4,07	0,730	4,074	0,170
Geleneksel Eğitim Grubu (9/C)	25	3,72	1,061	3,735	0,178

Tablo 27'de de görüldüğü gibi 1. ve 2. eylem araştırması ve geleneksel eğitim gruplarının okuma becerileri testine ait aritmetik ortalamaları sırasıyla 4,20, 4,07 ve 3,72; bu gruplara ait düzeltilmiş aritmetik ortalamalar ise sırasıyla 4,184, 4,074 ve 3,735 olarak bulunmuştur. Grupların standart sapmaları ise sırasıyla 0,816, 0,730 ve 1,061; bu gruplara ait düzeltilmiş standart sapmalar ise sırasıyla 0,178, 0,170 ve 0,178 olarak bulunmuştur.

**Tablo 28**

*Eylem Araştırması ve Geleneksel Eğitim Grupları Okuma Becerileri Testi Ön Teste Göre Düzeltilmiş Son Test Puanları Arasındaki fark*

Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Ön Test	0,256	1	0,256	0,330	0,567
Grup	2,641	2	1,321	1,702	0,189
Hata	56,636	73	0,776		
Toplam	1292,000	76			

Tablo 28'e göre grupların dinleme becerileri ön testine göre düzeltilmiş son test puanlarının arasında anlamlı fark bulunamamıştır [ $F_{(2-73)} = 1,321$ ,  $p < 0,01$ ]. Bu sonuçla araştırma kapsamında okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için hazırlanan öğretme-öğrenme süreçlerinin uygulandığı eylem araştırması grupları ile geleneksel eğitimin devam ettiği grup arasında okuma becerileri açısından istatistiki olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Başka bir ifadeyle, geliştirilen öğretme-öğrenme süreçlerinin öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi öğrenme düzeyleri üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

***Eylem Araştırması Grupları ve Geleneksel Eğitim Gruplarının Konuşma Becerileri Son Test Puanlarına Ait Bulgular***

Araştırma kapsamında uygulanan öğretme-öğrenme süreçlerinin öğrencilerin konuşma becerileri üzerinde etkili olup olmadığını ortaya çıkarmak için eylem araştırması grupları ile geleneksel eğitimin devam ettiği grubun konuşma beceri son test puanları

Kovaryans analizi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Konuşma becerileri düzey belirleme testine ait aritmetik ortalama, standart sapma ve değişim bilgileri tablo 29'da, kovaryans analizine ait bulgular ise Tablo 30'da sunulmuştur.

**Tablo 29**

*Eylem Araştırması ve Geleneksel Eğitim Grupları Konuşma Becerileri Son Test*

*Puanlarının Aritmetik ortalama, Standart Sapma ve Değişim Bilgileri*

Grup	n	$\bar{x}$	ss	Düzeltilmiş	Düzeltilmiş
				Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
Eylem Araştırması Grubu 1 (9/A)	25	12,00	3,297	12,026	0,649
Eylem Araştırması Grubu 2 (9/B)	27	11,85	3,954	11,740	0,628
Geleneksel Eğitim Grubu (9/C)	25	7,24	2,358	7,334	0,651

Tablo 29'da da görüldüğü gibi 1. ve 2. eylem araştırması ve geleneksel eğitim gruplarının konuşma becerileri testine ait aritmetik ortalamaları sırasıyla 12,00, 11,85 ve 7,24; bu gruplara ait düzeltilmiş aritmetik ortalamalar ise sırasıyla 12,026, 11,740 ve 7,334 olarak bulunmuştur. Grupların standart sapmaları ise sırasıyla 0,816, 0,730 ve 1,061; bu gruplara ait düzeltilmiş standart sapmalar ise sırasıyla 0,649, 0,628 ve 0,651 olarak bulunmuştur.

**Tablo 30**

*Eylem Araştırması ve Geleneksel Eğitim Grupları Konuşma Becerisi Testi Ön Teste Göre*

*Düzeltilmiş Son Test Puanları Arasındaki fark*

Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p	$\eta^2_p$
Ön Test	32,283	1	32,283	3,066	0,084	
Grup	346,356	2	173,178	16,449	0,000	0,311



Hata	768,573	73	10,528
Toplam	9503,889	76	

Tablo 30'da görüldüğü gibi, grupların konuşma becerileri ön testine göre düzeltilmiş son test puanlarının arasında anlamlı farklar gözlenmiştir [ $F_{(2-73)}= 173,178$ ,  $p<0,01$ ]. Grupların düzeltilmiş son test puanları arasındaki farkları ortaya koymak amacıyla yapılan Bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, eylem araştırması grupları olan A ve B sınıflarında uygulanan öğretme-öğrenme süreçlerinin sağladığı öğrenme düzeyi artışı, geleneksel eğitimin devam ettiği grup olan C sınıfının sağladığı artıştan anlamlı derecede daha yüksektir. Hesaplanan etki büyüklüğü ile farkın pratik anlamlılığa sahip olduğu, örneklem büyüklüğünden bağımsız olarak farkın yorumlanabileceği söylenebilir. Eylem araştırması grupları olan A ve B sınıfları arasında ise anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Başka bir ifadeyle, geliştirilen öğretme-öğrenme süreçleri öğrencilerin konuşma becerileri öğrenme düzeyleri üzerinde etkili olmuştur.

### ***Eylem Araştırması Grupları ve Geleneksel Eğitim Gruplarının Yazma Becerileri Son Test Puanlarına Ait Bulgular***

Araştırma kapsamında uygulanan öğretme-öğrenme süreçlerinin öğrencilerin yazma becerileri üzerinde etkili olup olmadığını ortaya çıkarmak için eylem araştırması grupları ile geleneksel eğitimin devam ettiği grubun yazma becerileri son test puanları Kovaryans analizi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Yazma becerileri düzey belirleme testine ait aritmetik ortalama, standart sapma ve değişim bilgileri tablo 31'de, kovaryans analizine ait bulgular ise Tablo 32'de sunulmuştur.

**Tablo 31**

*Eylem Araştırması ve Geleneksel Eğitim Grupları Yazma Becerileri Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Değişim Bilgileri*

Grup	n	$\bar{x}$	ss	Düzeltilmiş Aritmetik Ortalama	Düzeltilmiş Standart Sapma
Eylem Araştırması Grubu 1 (9/A)	25	11,90	3,010	11,912	0,545
Eylem Araştırması Grubu 2 (9/B)	27	12,24	2,892	12,272	0,525
Geleneksel Eğitim Grubu (9/C)	25	7,28	2,241	7,248	0,546

Tablo 29'da da görüldüğü gibi 1. ve 2. eylem araştırması ve geleneksel eğitim gruplarının yazma becerileri testine ait aritmetik ortalamaları sırasıyla 11,90, 12,24 ve 7,28; bu gruplara ait düzeltilmiş aritmetik ortalamalar ise sırasıyla 11,912, 12,272 ve 7,248 olarak bulunmuştur. Grupların standart sapmaları ise sırasıyla 3,010, 2,892 ve 2,241; bu gruplara ait düzeltilmiş standart sapmalar ise sırasıyla 0,545, 0,525 ve 0,546 olarak bulunmuştur.

**Tablo 32**

*Eylem Araştırması ve Geleneksel Eğitim Grupları Yazma Becerisi Testi Son Ön Teste Göre Düzeltilmiş Test Puanları Arasındaki Fark*

Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p	$\eta^2_p$
Ön Test	12,515	1	12,515	1,683	0,199	
Grup	397,695	2	198,848	26,733	0,000	0,423
Hata	542,994	73	7,438			
Toplam	9474,333	76				

Tablo 32’de de görüldüğü gibi, grupların yazma becerileri ön testine göre düzeltilmiş son test puanlarının arasında anlamlı farklar gözlenmiştir [ $F_{(2-73)}= 198,848$ ,  $p<0,01$ ]. Grupların düzeltilmiş son test puanları arasındaki farkları ortaya koymak amacıyla yapılan Bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre eylem araştırması grupları olan A ve B sınıflarında uygulanan öğretme-öğrenme süreçlerinin sağladığı öğrenme düzeyi artışı, geleneksel eğitimin devam ettiği grup olan C sınıfının sağladığı artıştan anlamlı derecede daha yüksektir. Hesaplanan etki büyüklüğü ile farkın pratik anlamlılığa sahip olduğu, örneklem büyüklüğünden bağımsız olarak farkın yorumlanabileceği söylenebilir. Eylem araştırması grupları olan A ve B sınıfları arasında ise anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Başka bir ifadeyle geliştirilen öğretme-öğrenme süreçleri öğrencilerin yazma becerileri öğrenme düzeyleri üzerinde etkili olmuştur.

Özetle, araştırmanın birinci alt problemini cevaplamak için her beceri için ayrı ayrı olarak gerçekleştirilen Kovaryans analizi sonuçlarına göre; eylem araştırması grupları ile geleneksel eğitim grupları arasında dinleme, konuşma ve yazma becerilerinde eylem araştırması grupları lehine anlamlı fark bulunmuştur. Okuma becerilerinde ise gruplar arasında anlamlı bir farklılık gözlenememiştir. Sonuç olarak uygulanan öğretme-öğrenme süreçlerinin okuma becerisi hariç öğrencilerin öğrenme düzeyleri üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

### **Eylem Araştırması ve Geleneksel Eğitim Gruplarının İzleme Testi Puanlarına Ait Bulgular**

Araştırma kapsamında uygulanan öğretme-öğrenme süreçlerinin süreç içerisinde değerlendirilmesi ve öğrencilerin eksik öğrenmelerine hemen müdahale edilebilmesi için öğretim süreci boyunca izleme testleri uygulanmıştır. İzleme testleri sonucunda eylem araştırması ve geleneksel eğitim grupları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya çıkarmak için tek yönlü çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) kullanılmıştır.

***Eylem araştırması ve Geleneksel Eğitim Gruplarının İzleme Testleri Dinleme Bölümü  
Sonuçlarına Ait Bulgular***

Öğretim süreci boyunca öğrencilerin o üitedeki öğrenme hedeflerine ulaşip ulaşamadıklarını ve ne derecede ulaşabildiklerini ortaya çıkarmak için izleme testleri uygulanmıştır. Uygulanan izleme testlerinin dinleme becerisi bölümlerinde eylem araştırması ve geleneksel eğitim grupları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına dair gerçekleştirilen MANOVA sonuçları Tablo 33'te sunulmuştur.

**Tablo 33**

*Eylem Araştırması ve Geleneksel Eğitim Grupları Dinleme Becerisi İzleme Testleri  
Puanları Arasındaki Fark*

Bağımlı Değişken	Grup	n	$\bar{x}$	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark	$\eta^2_p$
İzleme testi 1	9/A	25	7,600	1,29					
	9/B	27	6,960	1,01	2-77	2,037	0,138		
	9/C	25	6,923	1,64					
İzleme Testi 2	9/A	25	7,680	1,88					
	9/B	27	7,077	1,80	2-77	1,657	0,198		
	9/C	25	6,800	1,52					
İzleme Testi 3	9/A	25	8,640	1,25				9/A-9/C	
	9/B	27	8,231	1,90	2-77	5,812	0,005	9/B-9/C	0,137
	9/C	25	7,240	1,20					
İzleme Testi 4	9/A	25	8,000	1,70				9/A-9/C	
	9/B	27	7,846	2,03	2-77	4,725	0,012	9/B-9/C	0,115
	9/C	25	6,480	2,02					

Tablo 33'te, öğretme-öğrenme süreci boyunca öğrencilerin öğretim programında yer alan hedeflere ulaşma düzeyini belirlemek için yapılan izleme testleri sonucunda eylem

araştırması ve geleneksel eğitim grupları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü MANOVA analizi sonuçları verilmiştir. Test öncesi dinleme becerisi izleme testlerinin normallik varsayımını karşıladığı görülmüştür. Box Testi, kovaryans matrisleri arasında anlamlı bir fark olmadığını ( $p=0,62$ ,  $p>0,05$ ), Levene testi de izleme testleri (sırasıyla; 0,54, 0,684, 0,103 ve 0,288) puanları için hata varyanslarının eşit kabul edilebileceğini göstermiştir.

Tek yönlü MANOVA analizinden elde edilen sonuçlarda izleme testlerinin dinleme becerilerine ait bölümlerinde gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir [ $F_{(8-140)}=3,09$ ,  $p<0,05$  Wilks'  $\lambda=0,003$ ,  $\eta=0,150$ ]. Anlamlı farkın kaynağını bulmak için yapılan Tukey testi sonucuna göre izleme testi 3 ve izleme testi 4'te 9/A-9/C ve 9/B-9/C sınıfları arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Karşılaştırma sonucunda anlamlı fark çıkan testlerin etki büyüklükleri ise izleme testi 3 için 0,137 ve izleme testi 4 için 0,115 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre farkın orta büyüklükte bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### ***Eylem araştırması ve Geleneksel Eğitim Gruplarının İzleme Testleri Okuma Becerileri Bölümü Sonuçlarına Ait Bulgular***

Öğrencilerin izleme testlerinin okuduğunu anlama bölümlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını bulmak için MANOVA analizi gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar Tablo 34'te sunulmuştur.

**Tablo 34**

***Eylem Araştırması ve Geleneksel Eğitim Grupları Okuma Becerisi İzleme Testleri Puanları Arasındaki Fark***

Bağımlı Değişken	Grup	n	$\bar{x}$	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark	$\eta^2_p$
İzleme testi 1	9/A	25	3,680	1,06					
	9/B	27	3,146	0,74	2-77	2,416	0,096		
	9/C	25	3,120	0,88					

İzleme Testi	2	9/A	25	3,480	1,12					
		9/B	27	2,962	1,14	2-77	1,671	0,195		
		9/C	25	3,040	0,97					
İzleme Testi	3	9/A	25	4,520	0,58				9/A-9/C	
		9/B	27	4,154	0,73	2-77	8,585	0,000	9/B-9/C	0,190
		9/C	25	3,600	1,00					
İzleme Testi	4	9/A	25	4,280	0,73					
		9/B	27	4,038	0,72	2-77	5,093	0,009	9/A-9/C	0,122
		9/C	25	3,560	0,96					

Tablo 34'te, öğretme-öğrenme süreci boyunca öğrencilerin öğretim programında yer alan okuduğunu anlama becerisine yönelik hedeflere ulaşma düzeyini belirlemek için yapılan izleme testleri sonucunda eylem araştırması ve geleneksel eğitim grupları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü MANOVA analizi sonuçları verilmiştir. Test öncesi dinleme becerisi izleme testlerinin normallik varsayımını karşıladığı görülmüştür. Levene testi, izleme testleri (sırasıyla; 0,141, 0,268, 0,077 ve 0,052) puanları için hata varyanslarının eşit kabul edilebileceğini göstermiştir. Ancak Box Testi, kovaryans matrisleri arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ( $p=0,042$ ,  $p<0,05$ ). Tabachnick ve Fidell (2007) Box Testi kovaryans matrislerinin anlamlı çıkması sonucunda Wilks' Lambda yerine Pillia's Trace sonuçlarının kullanılarak analize devam edilebileceğini belirtmiştir. Bu çalışmada da MANOVA analizine devam etmek için Pillia's Trace sonucu kullanılmıştır.

Tek yönlü MANOVA analizinden elde edilen sonuçlarda izleme testlerinin okuma becerilerine ait bölümlerde gruplar arasında anlamlı fark olduğu gözlenmiştir [ $F_{(8-142)}=3,87$ ,  $p<0,05$  Pillia's Trace=0,000,  $\eta^2=0,179$ ]. Anlamlı farkın kaynağını bulmak için gerçekleştirilen Tukey testi sonuçlarına göre farkın izleme testi 3 ve izleme testi 4'ten kaynaklandığı, bu testlerde ise izleme testi 3'te 9/A-9/C ve 9/B-9/C sınıfları arasında izleme testi 4'te ise 9/A-9/C sınıfları arasında anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir. Karşılaştırma sonucunda anlamlı

fark çıkan testlerin etki büyüklükleri ise izleme testi 3 için 0,190 ve izleme testi 4 için 0,122 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre puanlar arasında sırasıyla büyük ve orta düzeyde bir etki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### ***Eylem araştırması ve Geleneksel Eğitim Gruplarının İzleme Testleri Konuşma Bölümü Sonuçlarına Ait Bulgular***

Öğrencilerin izleme testlerinin konuşma bölümlerinin gerçekleştirilen MANOVA sonuçları Tablo 35'te sunulmuştur.

**Tablo 35**

#### ***Eylem Araştırması ve Geleneksel Eğitim Grupları Dinleme Becerisi İzleme Testleri Puanları Arasındaki Fark***

Bağımlı Değişken	Grup	n	$\bar{x}$	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark	$\eta^2_p$
İzleme testi 1	9/A	25	12,426	1,80				9/A-9/C	0,481
	9/B	27	11,141	2,23	2-77	33,838	0,002	9/B-9/C	
	9/C	25	7,560	2,41					
İzleme Testi 2	9/A	25	11,306	2,31				9/A-9/C	0,163
	9/B	27	10,717	2,17	2-77	7,094	0,002	9/B-9/C	
	9/C	25	8,906	2,54					
İzleme Testi 3	9/A	25	13,906	1,63				9/A-9/B	0,545
	9/B	27	11,538	1,86	2-77	43,731	0,000	9/A-9/C	
	9/C	25	9,080	1,95				9/B-9/C	
İzleme Testi 4	9/A	25	11,653	2,79				9/A-9/C	0,385
	9/B	27	11,076	2,20	2-77	22,818	0,000	9/B-9/C	
	9/C	25	9,916	2,98					

Tablo 35'te öğretme-öğrenme süreci boyunca öğrencilerin öğretim programında yer alan hedeflere ulaşma düzeyini belirlemek için yapılan izleme testleri sonucunda eylem araştırması ve geleneksel eğitim grupları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü MANOVA analizi sonuçları verilmiştir. Test öncesi okuduğunu anlama becerisi izleme testlerinin normallik varsayımını karşıladığı görülmüştür. Box Testi, kovaryans matrisleri arasında anlamlı bir fark olmadığını ( $p=0,194$ ,  $p>0,05$ ), levene testi de izleme testleri (sırasıyla; 0,424, 0,677, 0,590 ve 0,163) puanları için hata varyanslarının eşit kabul edilebileceğini göstermiştir.

Tek yönlü MANOVA analizinden elde edilen sonuçlarda izleme testlerinin dinleme becerilerine ait bölümlerinde gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir [ $F_{(8-140)}=17,891$ ,  $p<0,05$  Wilks'  $\lambda=0,000$ ,  $\eta^2=0,506$ ]. Anlamlı farkın kaynağını bulmak için yapılan Tukey testi sonucuna göre izleme testlerinin tamamında eylem araştırması grupları ve geleneksel eğitim grubu arasında eylem araştırması grupları lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bunlara ek olarak izleme testi 3'te eylem araştırması grupları olan 9/A ve 9/B sınıfları arasında 9/A sınıfı lehine anlamlı fark bulunmuştur. Karşılaştırma sonucunda anlamlı fark çıkan testlerin etki büyüklükleri ise izleme testi 1, 2, 3 ve 4 için sırasıyla 0,481, 0,163, 0,545 ve 0,385 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre anlamlı farkların büyük bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

### ***Eylem araştırması ve Geleneksel Eğitim Gruplarının İzleme Testleri Yazma Bölümü Sonuçlarına Ait Bulgular***

Öğretim süreci boyunca uygulanan izleme testlerinin yazma bölümlerinde eylem araştırması ve geleneksel eğitim grupları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına dair gerçekleştirilen MANOVA sonuçları Tablo 36'da sunulmuştur.



**Tablo 36**

*Eylem Araştırması ve Geleneksel Eğitim Grupları Yazma Becerisi İzleme Testleri Puanları Arasındaki Fark*

Bağımlı Değişken	Grup	n	$\bar{x}$	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark	$\eta^2_p$
İzleme testi	9/A	25	10,826	2,92	2-77	20,195	0,000	9/A-9/C	0,356
	9/B	27	10,576	2,60				9/B-9/C	
	9/C	25	6,373	2,84					
İzleme Testi	9/A	25	10,306	3,92	2-77	16,408	0,000	9/A-9/B	0,310
	9/B	27	12,948	2,62				9/A-9/C	
	9/C	25	8,013	2,49				9/B-9/C	
İzleme Testi	9/A	25	13,920	1,21	2-77	52,464	0,000	9/A-9/B	0,590
	9/B	27	10,923	2,56				9/A-9/C	
	9/C	25	7,906	2,18				9/B-9/C	
İzleme Testi	9/A	25	9,707	3,46	2-77	6,355	0,003	9/A-9/C	0,148
	9/B	27	10,038	3,83				9/B-9/C	
	9/C	25	6,613	3,96					

Tablo 36'da, öğretme-öğrenme süreci boyunca öğrencilerin öğretim programında yer alan hedeflere ulaşma düzeyini belirlemek için yapılan izleme testleri sonucunda eylem araştırması ve geleneksel eğitim grupları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü MANOVA analizi sonuçları verilmiştir. Test öncesi yazma becerisi izleme testlerinin normallik varsayımını karşıladığı görülmüştür. Box Testi, kovaryans matrisleri arasında anlamlı bir fark olmadığını ( $p=0,51$ ,  $p>0,05$ ), levene testi de izleme testleri puanları (sırasıyla; 0,606, 0,52, 0,63 ve 0,653) için hata varyanslarının eşit kabul edilebileceğini göstermiştir.

Tek yönlü MANOVA analizinden elde edilen sonuçlarda izleme testlerinin dinleme becerilerine ait bölümlerinde gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir [ $F_{(8-}$

$F_{(140)}=23,673$ ,  $p<0,05$  Wilks'  $\lambda=0,000$ ,  $\eta=0,575$ ]. Anlamli farkin kaynagini bulmak için yapılan Tukey testi sonucuna göre yazma becerisi izleme testlerinin tamamında eylem araştırması grupları ve geleneksel eğitim grubu arasında eylem araştırması grupları lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bunlara ek olarak izleme testi 2 ve 3'te eylem araştırması grupları olan 9/A ve 9/B sınıfları arasında, izleme testi 2'de 9/B sınıfı lehine, izleme testi 3'te ise 9/A sınıfı lehine anlamlı fark bulunmuştur. Karşılaştırma sonucunda anlamlı fark çıkan testlerin etki büyüklükleri ise izleme testi 1, 2, 3 ve 4 için sırasıyla 0,356, 0,310, 0,590 ve 0,148 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre anlamlı farkların büyük bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Genel olarak bakıldığında dinleme becerileri için yapılan izleme testlerinde izleme testleri 3 ve 4'te eylem araştırması grupları lehine anlamlı fark bulunmuştur. Okuduğunu anlama becerisi için yapılan izleme testlerinde ise yine izleme testi 3'te eylem araştırması gruplarının lehine, izleme testi 4'te ise eylem araştırması gruplarından 9/A sınıfı lehine anlamlı fark bulunmuştur. Üretime dayalı beceriler olan konuşma ve yazma beceri için yapılan izleme testlerinde ise her iki beceri için de bütün testlerde eylem araştırması lehine anlamlı fark bulunmuştur.

### **Eylem Araştırması ve Geleneksel Eğitim Gruplarının Akademik Özgüven Ölçeği Puanlarına Ait Bulgular**

Araştırma kapsamında uygulanan öğretme-öğrenme süreçlerinin öğrencilerin akademik özgüvenlerine etkisini bulmak amacıyla Kovaryans analizi gerçekleştirilmiştir. Akademik Özgüven ölçeğine ait aritmetik ortalama, standart sapma ve değişim bilgileri tablo 37'de, kovaryans analizine ait bulgular ise Tablo 38'de sunulmuştur.

**Tablo 37**

*Eylem Araştırması ve Geleneksel Eğitim Gruplarının Akademik Özgüven Ölçeği Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Değişim Bilgileri*

Grup	n	$\bar{x}$	ss	Düzeltilmiş Aritmetik Ortalama	Düzeltilmiş Standart Sapma
Eylem Araştırması Grubu 1 (9/A)	25	91,48	14,981	91,405	2,816
Eylem Araştırması Grubu 2 (9/A)	27	84,48	14,551	84,300	2,729
Geleneksel Eğitim Grubu (9/A)	25	64,16	12,229	64,431	2,862

Tablo 37'de de görüldüğü gibi 1. ve 2. eylem araştırması ve geleneksel eğitim gruplarının akademik özgüven puanlarına ait aritmetik ortalamaları sırasıyla 91,48, 84,48 ve 64,16; bu gruplara ait düzeltilmiş aritmetik ortalamalar ise sırasıyla 91,405, 84,300 ve 64,431 olarak bulunmuştur. Grupların standart sapmaları ise sırasıyla 91,405, 84,300 ve 64,431; bu gruplara ait düzeltilmiş standart sapmalar ise sırasıyla 2,816, 2,729 ve 2,862 olarak bulunmuştur.

**Tablo 38**

*Eylem araştırması ve Geleneksel Eğitim Gruplarının Akademik Özgüven Ölçeği Puanları*

Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p	$\eta^2_p$
Ön Test	50,698	1	50,698	0,256	0,614	
Grup	9400,483	2	4700,241	23,779	0,000	0,394
Hata	14429,643	73	197,666			
Toplam	519310,000	76				

Tablo 38'te de görüldüğü gibi, grupların akademik özgüven ölçeği ön testine göre düzeltilmiş son test puanları arasında anlamlı farklar gözlenmiştir [ $F_{(2-73)}= 4700,241$ ,  $p<0,01$ ]. Grupların düzeltilmiş puanları arasındaki farkları ortaya koymak amacıyla yapılan Bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, eylem araştırması grupları olan A ve B sınıflarının akademik özgüvenlerinin, geleneksel eğitimin devam ettiği grup olan C sınıfının akademik özgüveninden daha yüksek olduğu görülmüştür. Eylem araştırması grupları olan A ve B sınıfları arasında ise anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Analiz sonucunda bulunan etki büyüklüğü ise farkın büyük bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Başka bir ifadeyle, araştırma kapsamında 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programının ilk dört ünitesinde yer alan hedefleri gerçekleştirmek için geliştirilen öğretme-öğrenme süreçleri öğrencilerin İngilizce dersi akademik özgüvenleri üzerinde etkili olmuş ve akademik özgüvenlerinin artmasını sağlamıştır.

### **Öğrencilerin Uygulanan Öğretme-Öğrenme Süreçlerine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular**

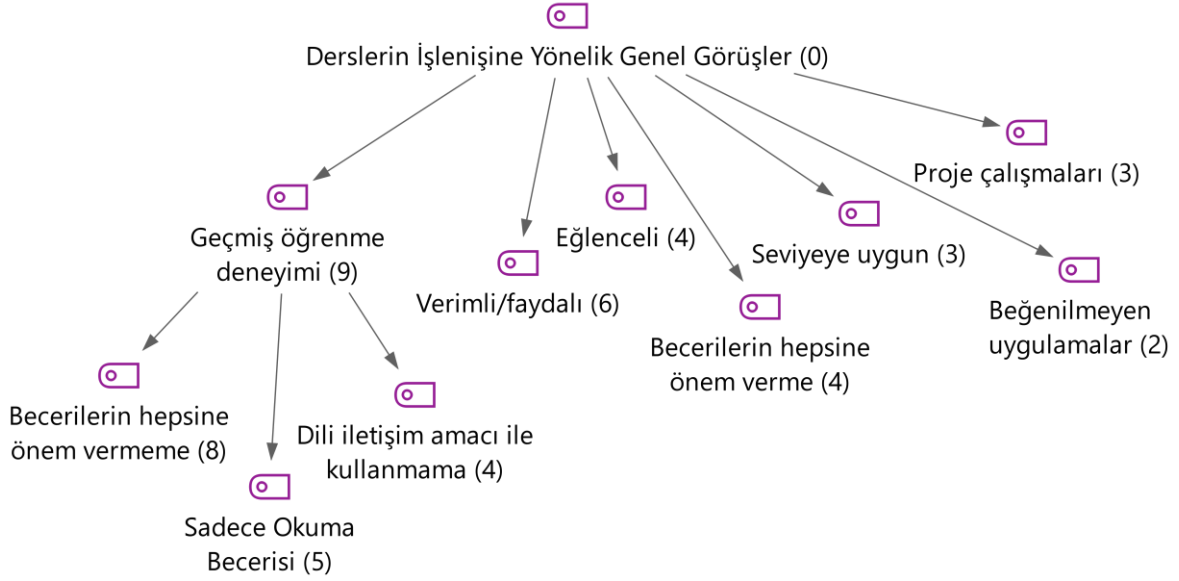
Eylem araştırması gruplarında yer alan öğrencilerin uygulanan öğretme-öğrenme süreçlerine ilişkin görüşlerini tespit etmek için iki eylem araştırması grubundan 24 öğrenci ile 6'şarlı gruplar halinde 4 odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmelerinin ardından görüşme kayıtları MAXQDA programı ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda veriler dersin işlenişine yönelik görüşler, dinleme becerisine yönelik görüşler, okuma becerisine yönelik görüşler, konuşma becerisine yönelik görüşler ve yazma becerisine yönelik görüşler olarak temalara ayrılmış ve bu beş tema altında sunulmuştur.

### ***Eylem Araştırması Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Dersin İşlenişine Yönelik Görüşleri***

Öğrencilerin öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik genel görüşleri şekil 2'de gösterilmiştir.

## Şekil 2

### Öğrencilerin Derslerin İşlenişine Yönelik Genel Görüşleri



Analiz sonucunda ortaya çıkan modelde de görüldüğü gibi, öğrenciler derslerin işlenişi hakkında görüş bildirirken geçmiş öğrenme yaşantılarından, uygulanan öğretme-öğrenme süreçlerinin olumlu yönlerinden ve beğenmedikleri uygulamalardan bahsetmişlerdir.

Öğrenciler; geçmiş öğrenme yaşantıları ile ilgili olarak ortaokulda İngilizce derslerinde sadece okuma becerisi üzerinde durduklarını, diğer becerilere hemen hemen hiç yer verilmediğini ve aldıkları İngilizce eğitiminde bu dönem olduğu tüm becerilere önem verilmediği için dili bir bütün olarak göremediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler daha önce İngilizceyi gerçek hayattaki bağlamından kopuk bir şekilde, iletişim amacıyla kullanılan bir dil olarak değil de not alıp geçmeleri gereken sıradan bir ders olarak gördüklerini ifade etmişlerdir.

“...Önce sürekli test çözdüğümüz için hani kelimeyi biliyorsun soruyu çözüyorsun. Hiç böyle konuşma, yazma, dinleme olmuyordu. Bu sene baya iyi oldu...” (Ö18)

“...Hani böyle ayırdık ya konuşma, yazma, dinleme diye ortaokulda öyle değildi. Hiç yazmamıştık veya hiç sunum yapmamıştık. Bu sene böyle yapınca baya detaylı gördük hepsine vakit ayırdık...” (Ö17)

“...Sekizinci sınıfta kitaptan işliyorduk ve tamamen sınav ağırlıklıydı ve sanki İngilizce değildi, farklı bir dersti. Bir dil dersi gibi değildi yani ama dokuza geçince bu sene İngilizcenin bir dil olduğunu hissettim...” (Ö8)

“...Sadece okuyup test çözmenin bir mantığı yok bence. Tamamen sınav için. İşte İngilizce biliyor, kelime biliyor çocuk. Ama aslında İngilizce bilmiş olmuyorsun. Sadece kelimenin Türkçesini anlıyorsun. Ona göre soruyu çevirip çözüyorsun. Ama İngilizce bilmek, İngilizce konuşmak, İngilizce üzerinden yürümek çok daha farklı bir şey aslında. Mesela o kelimelerin anlamı biliyorsun ama cümle kur desen asla kuramazsın, konuşamazsın ya da. O yüzden bu sene İngilizce dersi bayağı iyi oldu. Biraz daha dil biliyormuş gibi hissettim kendimi...” (Ö22)

Öğrencilerin derslerin işlenişine ve öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik görüşleri; uygulamaların olumlu olduğu, bu sayede İngilizcilerinin geliştiği ve İngilizceyi sevmeye başladıkları şeklinde olmuştur. Öğrenciler derslerde tüm becerilere önem verilmesinin, gelişmelerine katkı sağladığını ve böylece İngilizceyi daha iyi öğrenebildiklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler ayrıca yaptıkları proje çalışmalarının da gelişimleri açısından önemli olduğunu belirtmişlerdir. Uygulamaların seviyelerine daha uygun olduğunu belirten öğrenciler, derslerin oldukça eğlenceli geçtiğini de ifade etmişlerdir.

“...Bence gayet verimli geçti. Hatta ben kitaba geçmeyi hiç istemiyorum keşke böyle devam edebilsek...” (Ö15)

“...Ben genel olarak beğendim. Normalde İngilizceyi hiç sevmiyordum ama bu 9.sınıfta sevmeye başladım. İlgim oluştu İngilizceye karşı...” (Ö23)

“...Ben geleceğim için İngilizceyi çok iyi öğrenmem gerektiğini düşünüyorum ve bu şekilde ders işlememiz bizim için çok iyi oldu. MEB kitabından gitsek çok sıradan olacaktı. Ama böyle olması daha iyi oldu...” (Ö11)

“...yaptığımız proje çalışmaları, tiyatrolar, sunumlar gerçekten çok güzel bir dönem geçirdim. Çok eğlendik biz arkadaşlarla...” (Ö14)

Özetle, öğrencilerin kendilerine uygulanan öğretme-öğrenme süreçlerini genel olarak beğendikleri ve uygulamaların İngilizceye karşı olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenciler bu konuda geçmiş öğrenme yaşantılarına atıf

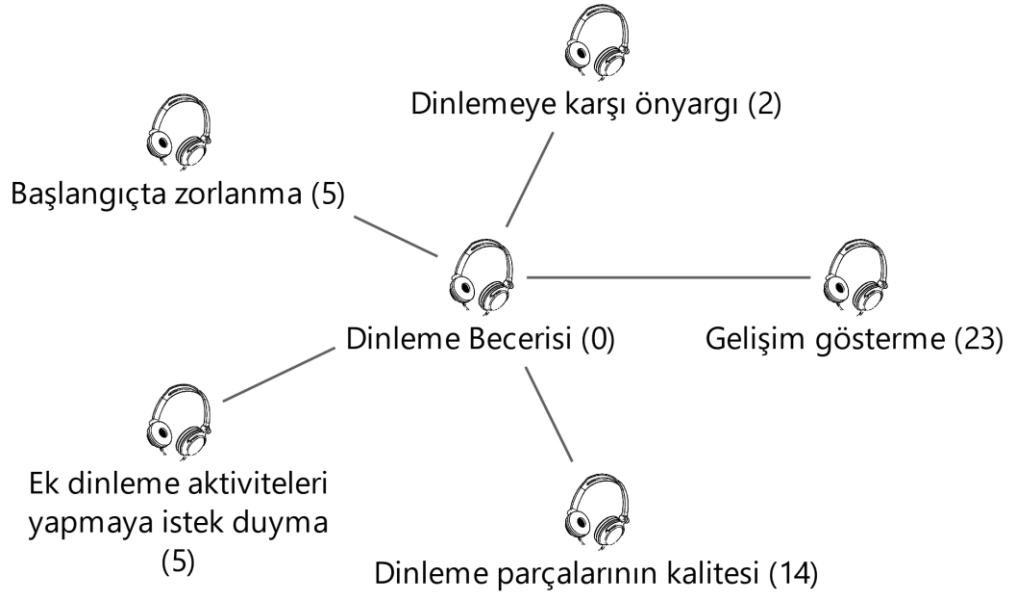
yapmışlar ve geçmişte İngilizceyi iletişim amacıyla kullanma fırsatı bulamadıklarını ve okuma dışındaki becerilere çok da önem verilmediğini ifade etmişlerdir.

### ***Eylem Araştırması Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Dinleme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Görüşleri***

Eylem araştırmasında yer alan öğrencilerin dinleme becerilerinin öğretimine yönelik görüşleri Şekil 3'te gösterilmiştir.

#### **Şekil 3**

#### ***Öğrencilerin Dinleme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Görüşleri***



Analiz sonucunda ortaya çıkan modelde de görüldüğü gibi öğrencilerin hemen hemen tamamı yapılan uygulamalar sonucunda dinleme becerilerinin geliştiğini düşünmektedirler. Bu konuda öğrenciler dinlemeye karşı ortaokuldan getirdikleri bir ön yargılarının olduğunu, ne olursa olsun bu dinleme parçalarını anlamalarının mümkün olmadığını ancak daha sonra dinleme etkinlikleri ilerledikçe yapabildiklerini fark ettiklerini ifade etmişlerdir. Geçmiş öğrenme deneyimlerinde dinleme becerilerinin ihmal edildiğini ve hemen hemen hiç dinleme etkinliği yapmadıklarını ifade eden öğrenciler, uygulanan öğretme-öğrenme süreçlerinden sonra alt yazılı da olsa orijinal dilinde film izlemeye başladıklarını, gençlerin özellikle sıklıkla izledikleri ürün kutu açılışı gibi videoları herhangi

bir alt yazı veya çeviri programına ihtiyaç duymadan izleyebildiklerini belirtmişlerdir. Bu konudaki öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

*“...Dinleme becerim baya gelişti, hissediyorum bunu. İngilizce olarak film izliyorum mesela artık. Türkçe alt yazılı bile izlesem o kelimeler hep geliyor aklıma hep anlıyorum yani artık...”*  
(Ö2)

*“...Listening’te çok fazla geliştiğimi hissettim. Normalde ortaokulda listening sorularını üç kere dinledikten sonra kafadan sallayarak yaptığım halde şimdi ilk dinleyişte bile genelini anlayabilir hale geldim. İkinci dinleyişte detayları bile yakalayabiliyorum artık...”* (Ö7)

*“...dinleme benim en çok geliştiğimi gördüğüm konulardan birisi...”* (Ö9)

*“...Dinlemede bazen böyle hızlı konuşanlar filan oluyor. İlk başta kafam karışıyor ama sonra onu anlayınca o hissettirdiği güzel bir şey. O anlama duygusu var ya, o beni çok mutlu ediyor...”* (Ö11)

Dinleme becerisi konusunda öğrenciler, geçmiş öğrenme yaşantılarında çok fazla dinleme yapmadıkları için dinleme etkinliklerinde başlarda zorlandıklarını ancak dinlemeye devam ettikçe bu zorlanma durumunun ortadan kalktığını ifade etmişlerdir.

Öğrenciler dinleme etkinliklerinden zevk almalarının ve bu alanda gelişmelerinin sebebi olarak dinleme etkinliklerinde kullanılan sesli ve görüntülü materyallerin hem ses kalitesi hem de içerik olarak oldukça iyi olmasını gerekçe göstermişlerdir. Öğrenciler önceki yıllarda dinledikleri etkinliklerde seslerin boğuk geldiğini, konuşanların telaffuzlarının kötü olduğunu, tonlamaya dikkat etmedikleri için tek düze gelen seslerden sıkıldıklarını ve gerçekçi bir ortam oluşmadığını ifade etmişlerdir. Ancak bu yıl kendilerine sunulan dinleme parçalarında ana dili İngilizce olan konuşmacıların bulunmasının ve bu konuşmacıların telaffuz ve tonlamaya dikkat etmelerinin dinleme yaparken onları o durumun içine çektiğini ve daha dikkatli dinlemelerini sağladığını belirtmişlerdir. Bu konudaki öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

*“...okul tarafından dağıtılan kitaplardaki dinlemelerde böyle çok zoraki konuşuyorlardı. Böyle mikrofon boğazının içindeymiş gibi konuşuyorlardı. Ama bizim yaptığımız etkinliklerdeki*



*dinlemeler daha doğal bir İngilizce, daha dinlenebilir bir İngilizce. Anlıyorum filan artık çok güzel bir his...” (Ö7)*

*“...Hocam böyle bir metni okuyor gibi konuşuyorlardı böyle düz metin okur gibi. Ama bu senelerde tonlamalar filan çok doğaldı. Normal gerçek hayattaki insanların konuşması gibiydi...” (Ö9)*

Öğrencilerden bazıları, işe koşulan öğretme-öğrenme süreçlerinde yaptıkları dinleme etkinliklerini anlamaya ve bunun sonunda da dinleme yapmaktan zevk almaya başladıkça, ek dinleme aktiviteleri yapmaya istek duyduklarını, sürekli olarak İngilizce bir şeyler dinlemek istediklerini ifade etmişlerdir.

*“...Hocam bu sene böyle sürekli dinleme yaptıkça bende dinleme isteği oluştu içimde. Açıp İngilizce şarklar, podcastler, youtube videoları filan izliyorum hep. Oradaki telaffuzlara dikkat ediyorum kendim telaffuz etmeye çalışıyorum. Kelimelerin anlamlarına filan bakıyorum...” (Ö16)*

*“...Ben podcast dinlemiyorum ama youtube'dan video izliyorum. Altta çeviriler filan da var ama ben çeviriye bakmadan anlamaya çalışıyorum onu. Bir şeyleri anladığımı fark ediyorum hoşuma gidiyor...” (Ö7)*

*“...Siz BBC'nin podcastlerini önermiştiniz ben onları indirdim otobüste filan gelip giderken onları dinliyorum. Farklı ülkede üretilmiş bir içeriği anlamak mutlu ediyor beni...” (Ö4)*

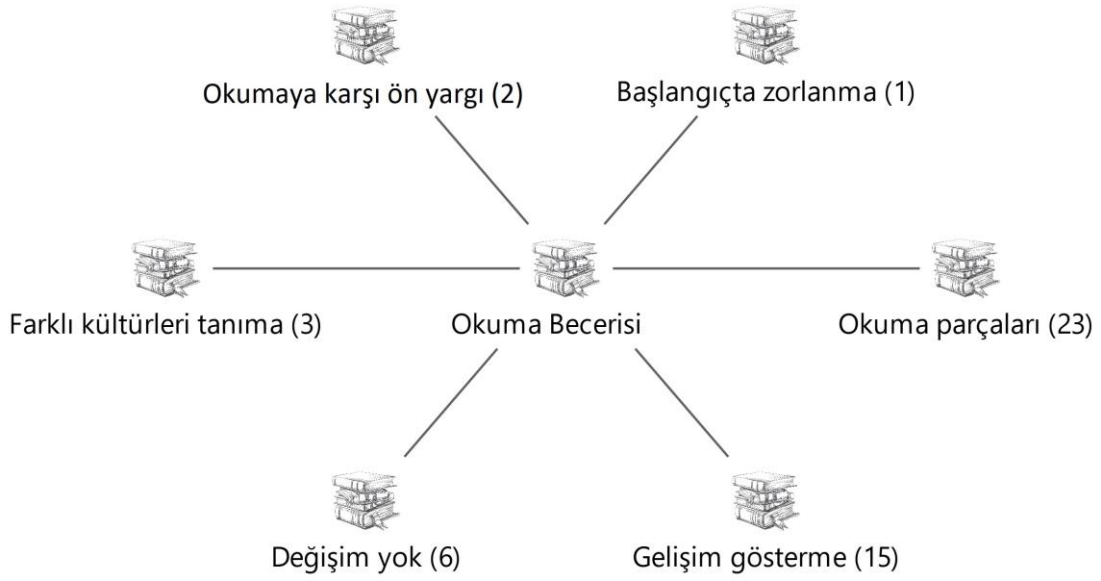
Özetle öğrencilerin daha önce yeterince dinleme yapmadıkları ve dinledikleri parçaların kalitesi kötü olduğu için dinleme etkinliklerine karşı ortaokuldan getirdikleri bir ön yargılarının olduğu, ilk başlarda dinleme aktivitelerinde zorlandıkları ortaya çıkmıştır. Ancak dinleme etkinlikleri yaptıkça ve öğrenciler bunları anladıklarını fark ettiklerinde dinlemeye karşı ön yargılarının ortadan kalktığı, dinleme becerilerinin geliştiği ve ek dinleme aktiviteleri yapmaya istek duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler bu duruma sebep olarak ise genel olarak dinleme parçalarının kalitesini göstermişlerdir.

## ***Eylem Araştırması Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okuma Becerisinin Öğretimine Yönelik Görüşleri***

Odak grup görüşmesine katılan eylem araştırması grubu öğrencilerinin okuma becerisinin öğretimine yönelik görüşleri Şekil 4'te gösterilmiştir.

### **Şekil 4**

#### ***Öğrencilerin Okuma Becerisinin Öğretimine Yönelik Görüşleri***



Şekil 4'te görüldüğü gibi öğrencilerin en az gelişim gösterdiklerini düşündükleri beceri, okuma becerisi olmuştur. Öğrenciler okuma becerisinde her ne kadar başladıkları seviyelerine göre kendilerini daha ilerde görseler de, bu gelişimin diğer becerilerde olduğu kadar belirgin olmadığını ifade etmişlerdir. Öğrenciler; bu duruma gerekçe olarak ortaokulda sürekli olarak okuma yaptıklarını, diğer becerilere pek önem verilmediği için o becerilere ayrılacak vaktin okuduğunu anlama becerisi ile doldurulduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin bu konuda değindiği bir diğer nokta ise Liselere Giriş Sınavında (LGS) sadece okuduğunu anlama becerisinin ölçülmesi sebebiyle bu beceriye 8. sınıfta oldukça fazla ağırlık verilmiş olmasıdır. Öğrencilerden bazıları okuduğunu anlama becerilerinde hiçbir değişim olmadığını da ifade etmişlerdir. Yine okuma becerileri öğrencilerin, öğretme-öğrenme süreci

başlarında en az zorlandıkları beceri olmuştur. Bu konudaki öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

*“...Aslında okumayı ortaokulda da yapıyorduk çok bir şey değişmedi yani, metnin ana fikrini anladığın zaman sorularını da çok rahatlıkla yapabiliyorsun...” (Ö17)*

*“...Zaten bunu ortaokuldan beri yaptığımız için bana zor gelmiyordu, zaten hep iyiydim ben bunda. O yüzden pek bir şey değişmedi benim açımdan...” (Ö21)*

*“...Ortaokulda filan böyle hep metin okuyarak yaptık soruları cevapladık. Aynı şekilde devam ettik. Bir ilerleme kaydettiğimi düşünmüyorum. Yani olduğu gibi devam etti. Çünkü önceden de yapıyorduk. İlerlemedim ama gerilemedim de tabi...” (Ö22)*

Öğrencilerden bazıları, diğer beceriler kadar olmasa da okuduğunu anlama becerisinde de gelişim gösterdiklerini belirtmişlerdir. Bu öğrenciler sosyal medya veya internet kullanırken geçmişte çeviri programı kullandıklarını ama artık buna ihtiyaç duymadıklarını ifade ederken, okuma yaparken yabancı bir dili anlamının da onlarda tatmin duygusu oluşturduğunu söylemişlerdir. Gelişim gösterdiğini ve geçmişe göre daha iyi olduğunu düşünen öğrencilerden bazılarının görüşleri ise şu şekildedir:

*“...Ben hiç İngilizce kitap okumamıştım ama gönderdiğiniz İngilizce hikaye kitaplarını okurken çok eğlendim ve anladığımı hissettim...”*

*“...Okuduğumuz metinlerle ilgili sizin tavsiye ettiğiniz gibi eş anlamlı ve zıt anlamlı kelimeleri filan yazarak kelime defteri tuttum hocam. Kelime defterimde baya çok kelime oldu. Şimdi okumada baya geliştiğimi hissediyorum hocam. Başka bir dili anlamak gerçekten çok zevkli geliyor...” (Ö16)*

*“...Ben güncel dizileri takip ediyorum bunları takip ederken teorilerin paylaşıldığı siteler var. Bunlar tabi Türkçe olmuyor. Bu sene ilk defa bunları anladığımı fark ettim. Çeviri kullanmadan okuyabildim...” (Ö12)*

Öğretme-öğrenme süreçlerinde kullanılan okuma parçalarıyla ilgili görüş bildiren öğrenciler, ortaokulda okudukları metinlerin çok basit olduğunu ve akıcı olmadığını bu sebeple hiç zevk almadıklarını ancak bu sene kullanılan metinlerin ilgi çekici, zevkli, akıcı,

eğlenceli ve sürükleyici olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrenciler öğrendikleri yabancı dili ana dil olarak kullananlar tarafından yazılan metinler sayesinde farklı bir kültürü tanıma fırsatı bulduklarını da belirtmişlerdir. Okuma parçalarının seviyelerinin biraz üstünde olduğunu ifade eden öğrenciler, bu durumun onları zorladığını ve bu sayede daha çok çalışarak daha fazla gelişim gösterebildiklerini de belirtmişlerdir. Öğrencilerin okuma parçaları konusundaki görüşleri şu şekildedir:

*“...Ben bildiğiniz gibi iki hafta sonra ek yerleştirme ile gelmişim ve geldiğim okulda biz kitaba başlamıştık, o yüzden kitaptaki okuma parçalarıyla sizin getirdiklerinizi karşılaştırınca çok bariz bir kalite farkı var. Sizin getirdiğiniz okuma parçaları daha eğlenceli ve ilgili çekici...”*  
(Ö9)

*“...Sizin getirdiğiniz parçalar daha zordu, bizi öğrenmeye teşvik etti o sebeple. Bir de bize farklı kültürleri tanıma fırsatı verdi...”* (Ö11)

*“...3. sınıftan beri okuma parçaları hep aynıydı ama bu seneki okuma parçaları farklıydı, daha ilgi çekiciydi ve kültürlendiğimi hissettim. National Geographic’ten parça getirmiştiniz mesela çok ilgimi çekmişti benim...”* (Ö20)

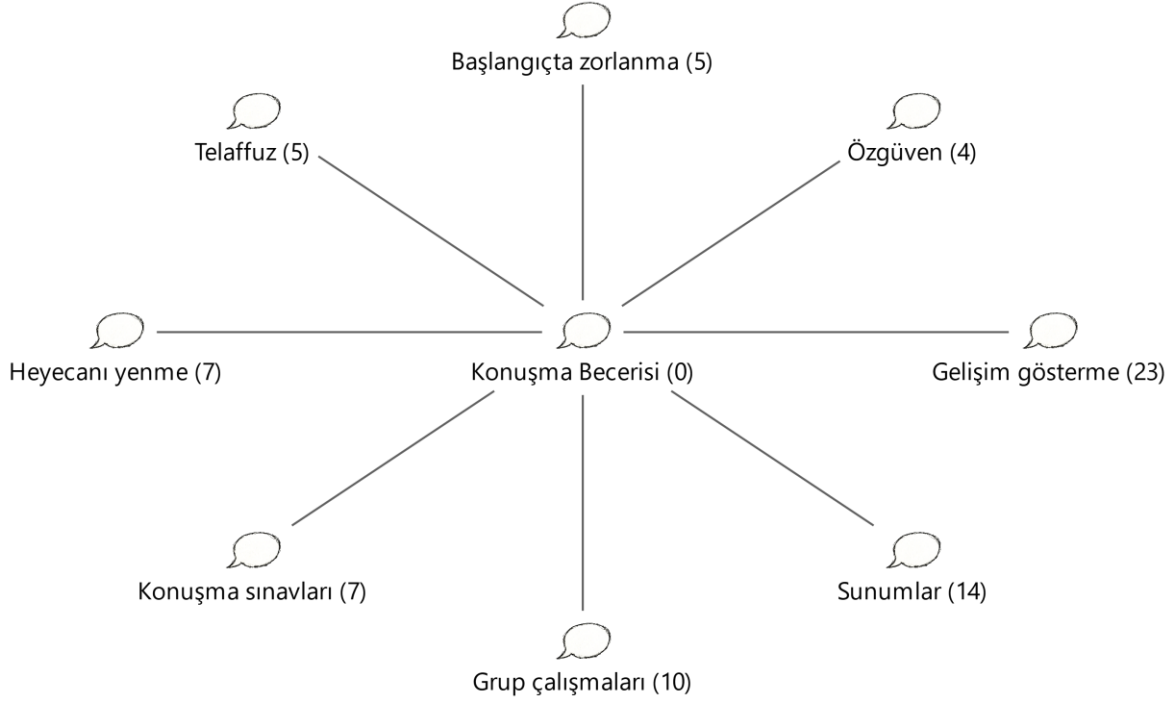
Özetle, okuduğunu anlama becerisi öğrencilerin başlangıçta en az zorlandıkları ve sonuçta da en az gelişim gösterdiklerini düşündükleri beceri olmuştur. Bu durumda öğrencilerin geçmiş öğrenme yaşantılarında genel olarak LGS’de çıkan soru türlerinin de etkisiyle okuma becerisi üzerinde durmalarının bir sonucu olarak bu beceride bilişsel giriş davranışlarının yeterli olmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Öğrenciler öğretme-öğrenme süreçlerinde kullanılan okuma parçalarını eğlenceli, ilgi çekici ve zorlayıcı bulmuşlar, bu okuma parçaları sayesinde okumayı sevmeye başladıklarını ve farklı kültürleri tanıma fırsatı bulduklarını ifade etmişlerdir.

### ***Eylem Araştırması Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Konuşma Becerisinin Öğretimine Yönelik Görüşleri***

Öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecinde uygulanan konuşma becerisinin öğretimine dair görüşleri Şekil 5’te verilmiştir.

## Şekil 5

### Öğrencilerin Konuşma Becerisinin Öğretimine Yönelik Görüşleri



Şekil 5'te gösterilen modelde de görüldüğü gibi, öğrencilerin hemen hemen tamamı konuşma becerileri konusunda gelişim gösterdiklerini düşünmektedir. Öğrenciler daha önceki öğrenme yaşantılarında konuşma becerisi üzerinde durulmadığı için başlangıçta zorlandıkları ve heyecanlandıklarını ifade etmişlerdir. Ancak öğrenciler; konuşma becerisine yönelik etkinlikler devam ettikçe daha uzun ve karmaşık cümleler kurabildiklerini, konuşurken kendilerini daha rahat hissetmeye başladıklarını, hem hazırlıklı hem de anlık olarak daha rahat konuşabildiklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler başka bir dilde kendilerini ifade edebilme, o dilde bir şeyler anlatabilme hissini yaşadıkça tatmin duygusu oluştuğunu ve konuşmaya yönelik isteklerinin arttığını belirtmişlerdir. Bu konudaki öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“...Konuşma aktiviteleri gerçekten çok işe yarıyor. Mesela birkaç kişinin karşısına çıkıp böyle hani bilmediğiniz bir dili rahatlıkla konuşamazsın. Ama konuşmada biz orada sunum da yapıyorduk, konuyla ilgili fikir de belirtiyorduk. Başta zorlandım ama sonradan kolay oldu. Hani konuşmamız daha iyi oldu...” (Ö2)

*“...Ben başta bir kelime söyleyince böyle eeee diye kalıyordum, yani hiçbir şey söyleyemiyordum. Ama geçenlerde bir etkinlikte ağızıma ne geliyorsa söyledim, böyle baya bir konuşabildiğimi fark ettim...” (Ö5)*

*“...Ben grammar bilgimin iyi olduğunu düşünüyorum ama öyle pratiğe dökemiyordum, kendimi ifade edemiyordum. Ama şu an bakıyorum kendime, böyle daha uzun daha zor cümleler kurabiliyorum. Mesela evde kendim konuşmayı denediğimde kelimeleri düşünüp daha uzun cümleler kurmayı başarabiliyorum şu an...” (Ö16)*

*“...Biz daha önce sınavdan dolayı hiç konuşma yapmadık. Şu an gayet güzel çok güzel bayılıyorum konuşma etkinliklerine. Yani senin olmayan başka bir dil konuşuyorsun ve anlamını bilerek konuşuyorsun. Başka bir dilde kendini ifade edebilmek o hissi yaşayabilmek gerçekten çok güzel...” (Ö11)*

Öğrencilerin konuşma becerisi konusunda değindikleri diğer konular ise başlangıçtaki heyecanlarını yenmeleri ve kendilerini daha özgüvenli hissetmeleri olmuştur. Öğrenciler konuşma becerisine yönelik yapılan etkinliklerle birlikte başlarda yaşadıkları heyecanlarını yendiklerini ve konuşurken daha rahat hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bu rahatlamanın ve konuşma konusunda gelişim göstermenin bir sonucu olarak özgüvenlerinin arttığını ve hata yapmaktan korkmadan konuşabildiklerini ifade etmişlerdir. Bu konudaki öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

*“...Mesela ilk kez tahtada sunum yaptığımızda herkes o kadar heyecanlandı ki hatta bir arkadaşımızın eli filan titriyordu. Bir arkadaşımız sunumunu yarım bırakmıştı filan. Ama şu an gayet rahatız çıkıp konuşuyoruz...” (Ö17)*

*“...İlk başlarda sunum yaparken, konuşurken biraz stres oluyordum. Çünkü okumamız gerekiyor, kendimiz konuşmamız gerekiyor. Kesinlik ilk başlarda stres olmuşum ama sonrakilerde stres olmadım rahattım yani. O yüzden baya iyi oldu...” (Ö20)*

*“...Bu aktiviteler bizim özgüven açısından da iyi oldu. Ben çok eğlendim hepsinde...” (Ö14)*

Konuşma becerisinin önemli bir alt becerisi olan telaffuz konusunda ise öğrencilerin görüşleri değişmektedir. Bazı öğrenciler telaffuzlarının oldukça geliştiğini söylerken, hala

çoğu kelimenin telaffuzunu yanlış yaptıklarını ve bu konu üzerinde biraz daha durulması gerektiğini söyleyen öğrenciler de mevcuttur.

*“...Yaptığımız sunumlar, tiyatro çalışması, derste söz alıp konuşmalarımız sayesinde telaffuzumuz da baya gelişti...” (Ö8)*

*“...Telaffuzumuz mesela sene başına göre daha iyi ama keşke biraz daha iyi olsaydı. Bu konuda biraz daha çalışma yapsaydık...” (Ö19)*

*“...Ben hala telaffuzumun çok kötü olduğunu düşünüyorum...” (Ö7)*

Öğrencilerin konuşma becerilerine yönelik hedefleri gerçekleştirmeye dönük öğretim-öğrenme süreçlerinde en çok beğendikleri uygulama yaptıkları sunumlar olmuştur. Öğrenciler odak grup görüşmelerinde sunumların kendilerini çok geliştirdiğini hem İngilizce olarak kendilerini ifade etme becerilerinin arttığını hem de toplum önünde konuşma becerisi kazandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler yaptıkları sunumlarla hem farklı konu ve kültürleri hedef dilde araştırdıklarını, hem düşüncelerini ifade etmeden önce yazma yaptıklarını, hem de bu sunumlar sırasında çok eğlendiklerini ifade etmişlerdir.

*“...Sunum yapıyorduk mesela hocam çok güzeldi. Bizi çok geliştirdi üniversiteye filan hazırladı diye düşünüyorum...” (Ö13)*

*“...Sunum yaparak film tanıtımı yapmıştık ya da bir şehrin kültürünü anlatmıştık. Baya araştırma yapmıştık biz o konuda. Hazırlanırken de yaparken de çok eğlenmiştik...” (Ö16)*

*“...Mesela yaptığımız sunumlar bizi çok geliştirdi. İnsanların önünde bilmediğimiz bir dilde konuşmak çok güzeldi. Sunumları hazırlarken yazma da yapıyorduk hem. Bir de mesela başlarda ezberlemeye çalışıyordum sonuncusunda hazırlandım ve çıktım konuştum. Bu çok güzel olmuştu...” (Ö21)*

Öğrencilerin farklı görüş belirttikleri bir diğer konu ise grup çalışmaları olmuştur. Grup çalışmalarının oldukça yararlı olduğunu ve birlikte çalışma becerisi kazandıklarını ifade etmişlerdir. Grup çalışmaları ile sorumluluk aldıklarını ve bu şekilde çalıştıklarını ifade eden öğrenciler, bireysel olsa yapmayacakları veya yapamayacakları birçok şeyi grup çalışması içinde yapabildiklerini ve birbirlerinin eksiklerini tamamladıklarını belirtmişlerdir.

Bireysel çalışmayı grup çalışmasına tercih eden öğrenciler ise; grupta bir fikir birliği oluşturmanın zor olduğunu, bazen okul dışı saatlerde çalışmak zorunda olduklarında toplanamadıklarını ve grup çalışması sırasında hata yaptıklarında bundan tüm grubun etkileneceği için suçluluk duyacaklarını ifade etmişlerdir. Grup çalışmaları konusundaki öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

*“...Bireysel çalışmayı tercih ederim. Çünkü ben bir hata yapınca tüm grubu etkiliyor ve vebale girmiş olduğumu düşünüyorum. Tek kendim hata yaparsam kendim etkilenirim yani. Mesela ilk grup çalışmasında heyecandan sunumumu yapamamıştım ben...” (Ö5)*

*“...Grup her zaman bir araya gelemiyor. Çalışmak için toplanamıyor. Bireysel olduğu zaman evde de vaktin oluyor daha uzun daha güzel şeyler hazırlayabiliyorsun...” (Ö2)*

*“...Bireysel olunca çalışmıyorum ben. Yapamıyorum erteliyorum hep. Ama grup çalışması olunca sorumluluk alıyorum. Arkadaşlarım eksikliklerimi tamamlıyor. Ben onların eksiklerini tamamlıyorum...” (Ö8)*

*“...Grup olunca üzerimden sorumluluk kalkıyor paylaşıyoruz sorumluluğu. Yine konuşuyoruz yine yapıyoruz ama bir konu üzerine daha fazla yoğunlaşabiliyoruz...” (Ö15)*

Konuşma becerisi konusunda öğrencilerin değiştiği bir diğer konu ise, çalışmanın başında, sonunda ve izleme testleri sırasında yapılan konuşma sınavları olmuştur. Öğrenciler, daha önce böyle bir sınav olmadıkları için bu sınavlar sırasında oldukça gerildiklerini ve kendilerini kötü hissettiklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler, sınavlar esnasında ses kaydı alınmasının ve sınavların tek tek bir odaya alınmaları şekliyle yapılmasının da kendilerini ayrıca huzursuz hissettirdiğini ifade etmişlerdir. Bu konudaki öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

*“...ilk konuşma sınavı yaptığınızda çok heyecanlanmıştım. O koskoca odada sadece siz ben varız. Ses kaydı alıyorsunuz filan. Aşırı heyecanlanmıştım. Kötü hissetmiştim kendimi...” (Ö10)*

*“...Ben o kadar gerildim ki, böyle karşınıdasınız, bir şeyler soruyorsunuz yani aklımdaysa bile o an aklımdan gidiyor yani heyecandan...” (Ö17)*



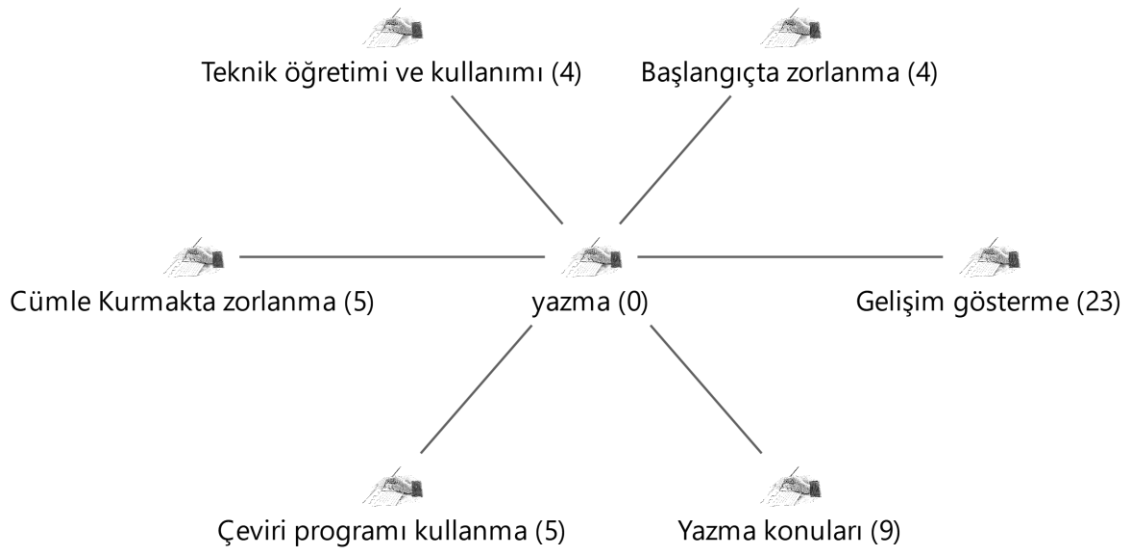
Özetle, konuşma becerileri konusunda öğrenciler geçmişe göre gelişim gösterdiklerini, konuşma becerisine yönelik hedefleri gerçekleştirmeye dönük etkinliklerle, heyecanlarını yendiklerini ve özgüvenlerinin arttığını belirtmiştir. Öğrenciler telaffuz ile ilgili ise farkı görüşler belirtmişlerdir. Öğrencilerden bazıları telaffuzlarının geliştiğini söylerken, diğerleri bu konuda yeterince ilerleme kaydedemediklerini ve daha fazla çalışma yapılması gerektiğini söylemiştir. Grup çalışmaları da öğrencilerin görüş birliğine varamadığı başka bir konudur. Öğrencilerden bazıları grup çalışmalarının daha iyi ve faydalı olduğunu söylerken, diğerleri bireysel çalışmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin konuşma konusunda kendilerini en çok rahatsız hissettikleri durum ise konuşma sınavları olmuştur. Öğrenciler konuşma sınavlarında stres yaşadıklarını ve huzursuz hissettiklerini dile getirmişlerdir.

### ***Eylem Araştırması Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Yazma Becerisinin Öğretimine Yönelik Görüşleri***

Öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecinde uygulanan yazma becerisinin öğretimine dair görüşleri Şekil 6'da verilmiştir.

#### **Şekil 6**

#### ***Öğrencilerin Yazma Becerilerinin Öğretimine Yönelik Görüşleri***



Analiz sonucunda yazma becerisi ile ilgili ortaya çıkan modelde de görüldüğü gibi, öğrencilerin hemen hemen tamamı yazma becerileri konusunda gelişim gösterdiklerini

belirtmişlerdir. Öğrenciler; başlarda oldukça zorlandıklarını, fikirlerini toparlayamadıklarını ve bunları düzgün cümlelerle kağıda dökemediklerini, ancak uygulamalar ilerledikçe araştırmanın, bu araştırmalar sonucunda bir ürün ortaya koymanın ve bu ürünün kendi ürünleri olmasının onları mutlu ettiğini, başladıkları noktaya göre oldukça ilerlediklerini ve artık yazmaktan zevk aldıklarını ifade etmişlerdir. Bu konudaki öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

*“...Ben bu sene bütün becerilerde İngilizcemin geliştiğini düşünüyorum ama en çok geliştiğim, ilerlediğim beceri yazma oldu. İlk başlarda zorlandım ama mesela quiz yapmıştınız orada ben takır takır yazdım hocam ve iyi de bir not aldım bu beni çok mutlu etti. Beni baya gazladı yani...” (Ö17)*

*“...En son doğa konusunda yazdığımızda fark ettim ben baya yazabiliyorum. Kafamdan yazdım ben onu hiçbir yere bakmadan yazdım ve çok az yanlışım çıkmıştı. Bir şeyleri istediğimde yazabildiğimi fark ettim...” (Ö10)*

*“...Ben yazmayı aşırı çok seviyorum. Çok hoşuma gidiyor. Bir şeyler üretmem ve bunu kendim yapmam daha güzel bir hoş hava kattı bana. Üretebildiğini hissetmek çok güzel...” (Ö11)*

Ortaokulda çok az yazdıklarını veya hiç yazma etkinliği yapmadıklarını ifade eden öğrenciler, başlangıçta düşüncelerini organize etmekte ve cümle kurmakta oldukça zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu zorlanma sonucunda eskiden de yaptıkları gibi çeviri programı kullandıklarını ifade eden öğrenciler, daha sonra ilerledikçe çeviri programının önerdiği cümleleri beğenmemeye başladıklarını ve kendi yazdıklarının daha güzel olduğunu fark ettiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin başlangıçta yaşadıkları zorlanma ve çeviri programı kullanımı ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

*“...Daha önce hiç yazmadığımız için ne yapacağımı şaşırılmışım. Türkçe bir metin oluşturup çeviri programına atmıştım tabi siz fark etmişsiniz bunu ama bana kızmamanız ve yönlendirmeniz beni kendim yazmaya teşvik etti...” (Ö4)*

*“...Ben başlarda hep çeviriden yapıyordum sonra geçen yaptığımızda fark ettim hiç çeviriye bakma ihtiyacı duymadım. Yine bir cümleye bakayım dedim onu da beğenmedim kendim yazdığımın daha güzel olduğuna karar verdim...” (Ö7)*

*“...Ben hala çeviriden bakmaya devam ediyorum ama artık araya kendi cümlelerimi de koyabiliyorum. Bilmiyorum belki zamanla ben de arkadaşlarım gibi tamamen kendim yazabilirim...” (Ö18)*

Yazma konusunda gelişim gösterdiklerini ve artık daha rahat ve iyi yazdıklarını ifade eden öğrencilerden bazıları bunu yazma derslerinde kendilerine gösterilen tekniklere bağlamışlardır. Öğrenciler, kendilerine gösterilen tekniklerin düşüncelerini organize etmelerini sağladığını ve nerede nasıl yazacakları konusunda kendilerine yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir.

*“...Sizin gösterdiğiniz tekniklerle yazmamız daha kolaylaştı. Önceden nereden başlayacağımızı veya nasıl yazacağımızı bilmiyorduk...” (Ö12)*

*“...En son yazacağımız konuda mesela hocamız tahtaya şemalar çizdi konuları birbiri ile ilişkilendirdi. Bu bize nasıl yazacağımız konuları nasıl düzenleyeceğimiz konusunda ipucu verdi aslında...” (Ö21)*

Yazma ile ilgili verilen konularda öğrenciler çeşitli görüşler belirtmişlerdir. Bazı öğrencilerin ilgi çekici bulduğu bir konuyu diğerleri sıkıcı bulmuş veya oldukça zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrenciler bir konu hakkında fikir bildirmeleri gereken konulardan çok araştırma yapıp yazabilecekleri konuların daha iyi olacağını ve bu şekilde araştırma yapıp yazdıkları konularda daha rahat olduklarını ve onlardan daha fazla zevk aldıklarını ifade etmişlerdir. Bu konudaki öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

*“...Mesela filmleri anlatmıştık veya şehir tanıtmıştık bunlar çok güzeldi ama doğa ile ilgili olan üniteye çok fazla zorlandım ben yazamadım yani...” (Ö10)*

*“...Ben araştırıp da yazdığımız konularda daha iyi yazdığımı düşünüyorum. Araştırıyorsun böyle daha uzun daha güzel metinler yazabildiğimi düşünüyorum...” (Ö15)*

Özetle öğrenciler; yazma becerileri konusuna başlangıçta çok zorlanmalarına ve çeviri programına bakmadan cümle bile kuramamalarına rağmen, daha fazla etkinlik yaptıkça yazma becerilerinin geliştiğini, rahat bir şekilde yazılı olarak kendilerini ifade etmeye başladıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler yazma konusunda öğrendikleri tekniklerin kendilerine çok yardımcı olduğunu ve işlerini çok kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir.

### **Öğretme-Öğrenme Süreçlerinin Üstünlük ve Sınırlılıklarını Belirlemek için Tutulan Yansıtıcı Günlüklere ait Bulgular**

Öğretim süreci boyunca uygulanan öğretme-öğrenme süreçlerinin üstünlük ve sınırlılıklarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından tutulan yansıtıcı günlere ilişkin bulgular tablo 39'da verilmiştir. Tablo 39'da verilen bulgulara göre olumsuz olarak değerlendirilen konularda alınan tedbirler ve uygulamada yapılan değişikliklere ilişkin bilgiler ise tablo 40'ta verilmiştir.

**Tablo 39**

#### *Eylem Araştırması Grubunda Tutulan Yansıtıcı Günlüğün Analizine İlişkin Bulgular*

	Üstünlük ve sınırlılıklar	Frekans (f)
Öğrenci seviyesi	Altında	3
	Uygun	10
	Üstünde	6
İlgi çekici	Giriş etkinlikleri	9
	Videolar	5
	Günlük konuşma dili içeren dinleme materyalleri	6
	Okuma metinleri	4
	Grup çalışmaları	3
	İpucu	7

Öğretim hizmetinin niteliği	Güdüleme	13
	Katılım	10
	Dönüt ve Düzeltme	12
Süre	Planlanandan kısa sürdü	2
	Süre yeterli gelmedi	4
Diğer	Gerçek hayatla ilişki kurma	3
	ÖÖS arası ilişki (yatay kaynaşıklık)	6
	Beceriler arası ilişki	3
	Ana dil kullanımı	4
	İlgi çekmeme	3
	Etkisiz etkinlikler	2

Tablo 39’da görüldüğü gibi öğretim süreci boyunca öğretmen tarafından karşılaşılan durumlar; öğrenci seviyesine görelik, ilgi çekicilik, öğretim hizmetinin niteliği, süre ve diğer konular başlıkları altında analiz edilmiştir. Öğrenci seviyesine göre değerlendirildiğinde öğretme-öğrenme sürecinde kullanılan etkinliklerden 3 tanesinin öğrenci seviyesinin altında, 6 tanesinin ise öğrenci seviyesinin üstünde olduğu ve öğrencilerin bu etkilere zorlandığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin zorlandıkları öğretme-öğrenme süreçlerinde özellikle dinleme, konuşma ve yazma becerisinin ön planda olduğu görüldü. Bu konuda yansıtıcı günlükte tutulan notlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

*“...Paragraflar arası geçişler konusunda sıkıntı yaşadıkları görüldü. Düşüncelerini nasıl bağlayabilecekleri konusunda daha fazla örnek verildi...”*

*“...Dersin başında izlettirilen karşılaştırma videosu öğrencilerin seviyesinin üstündeydi. Ancak video birkaç kez durduruldu ve öğrencilere nelere dikkat etmeleri gerektiği ve videonun tamamını anlamalarına gerek olmadığı hatırlatılınca kaygı seviyesi düştü ve birçok öğrenci anlayabildiğini fark etti...”*

İlgili çekicilik başlığında ise öğrencilerin ilgisini en çok çeken etkinliklerin başında giriş etkinleri gelmiştir. Derse giriş için kullanılan videolar ve diğer materyaller öğrencileri derse karşı motive etmiş ve onları hedeften haberdar etmiştir. Günlük konuşma dili içeren ve ana dili İngilizce olan konuşmacılar tarafından seslendirilen dinleme parçaları ve gerçekçi okuma parçaları öğrencilerin ilgisini çeken diğer konular olmuştur. Örneğin, dördüncü ünite için hazırlanan öğretme-öğrenme sürecinde işlenen ve National Geographic'ten alınan okuma parçası öğrencilerin ilgisini oldukça çekerken, aynı hedefle ilgili geleneksel eğitim grubunda işlenen okuma parçası öğrencilerin ilgisini yeterince çekmemiştir. Aynı şekilde filmler temasını işleyen üçüncü ünite de kitapta bulunan dinleme parçasındaki tonlama ve telaffuz öğrencilere itici ve yapay gelirken, aynı tema için hazırlanan öğretme-öğrenme sürecinde bulunan dinleme parçası öğrencilerin ilgisini çekmiş, onları derse güdülemiş ve telaffuz ve tonlama konusunda farkındalıklarını geliştirmiştir.

*“...Giriş etkinliği olarak kullanılan video oldukça ilgi çekiciydi. Öğrenciler yeni ifadeler öğrenebilmek için dikkatle dinlediler...”*

*“...Okuma parçalarının doğrudan reading için hazırlanan orijinal kitaplardan alınması öğrencilerin derse ilgisini daha çok çekiyor ve daha çok kelime öğrenmelerini sağlıyor...”*

*“...Sinemaya gitmek için film seçmeye çalışan iki arkadaş arasındaki diyalog oldukça ilgi çekti. Öğrenciler tonlama ve telaffuza bayıldılar. Dersten sonra bile orada geçen ifadeleri tonlamaya dikkat ederek söylemeye çalışıyorlardı...”*

Öğrencilerin ilgisini çeken bir diğer etkinlik ise öğrencilerin yaptıkları çalışmalarını “Padlet” adlı platforma yüklemeleri ve arkadaşlarının yükledikleri çalışmaların altına yorum yapmaları olmuştur. Öğrenciler yaptıkları yorumlarla hedef dili ders dışı ortamda kullanma fırsatı bulmuşlardır. Ayrıca öğrenci çalışmalarının bu platforma yüklenmesinin birçok faydası da olmuştur. Bunlardan ilki ders süresinde bitirilemeyen çalışmaların yüklenmesi ile öğretmen bu çalışmalarını dersten önce görme ve değerlendirme fırsatı bulmuştur. Böylece değerlendirme için derste kullanılacak zaman ders içi etkinliklere ayrılmıştır. Padlet’in kullanılmasının bir diğer yararı ise bazı öğrencilerin çalışmasını erken bitirip bu platforma

yüklemesi diğer öğrencilerin çalışmalarını yapmaları için bir örnek görevi görmüş, düşük performans gösteren öğrenciler bu örnek çalışmalarını inceleyerek kendi çalışmalarını tamamlayabilmişlerdir. Son olarak ise öğrencilerin yaptıkları yorumlar hem sınıf içi iletişimi artırmış hem de öğrencilere hedef dili internet ortamında kullanma fırsatı vermiştir.

*“...Bitirilemeyen çalışmaların Padlet’a yüklenmesini istemem bu çalışmalarını ders dışı zamanda değerlendirme için güzel bir fırsat oldu...”*

*“...Öğrencilerin birbirlerine yorum yapmaları sınıf içi etkileşim için iyi bir fırsat oldu. Özellikle bazı öğrenciler bütün çalışmalara yorum yapmaya çalıştılar...”*

Öğretim hizmetinin niteliğiyle ilgili öğretmen tarafından tutulan yansıtıcı günlüklerde en çok değinilen konular; güdüleme (13), dönüt düzeltme (12) ve katılım (10) olmuştur. Özellikle konuşma ve yazma becerisi için verilen dönüt ve düzeltmeler öğretme-öğrenme süreçlerinde önemli bir yer tutmuştur. Yazma etkinliklerinden sonra öğrencilerin sıklıkla yaptığı yanlışlar, isim belirtilmeden tahtada tüm öğrencilerin göreceği şekilde düzeltilmiştir. Böylece hata yapan veya yapma ihtimali olan öğrenciler doğru kullanımı öğrenmişlerdir. Yazma etkinliklerinden sonra tahtaya sadece hatalı cümleler değil, öğrencilerin yazdığı örnek olabilecek güzel cümleler de yazılarak onların bu davranışları pekiştirilmiştir. Ayrıca uygulanan öğretme-öğrenme süreçleri öğrencilerin derse etkin katılımını sağladığı da görülmüştür. Öğrenciler özellikle iklim değişikliği, filmler gibi konularda derse etkin katılım göstermişlerdir. Ancak öğrencilerin ilgisini çekmeyen veya kullanmayacaklarını düşündükleri yol tarifi gibi konular onların katılım göstermek istemediği konulardan olmuştur. Öğretmen tarafından tutulan notlarda öğretim hizmeti ile ilgili bahsi geçen diğer bir konu işaret ve ipuçları (7) olmuştur. Örneğin, e-posta yazma hedefi ile ilgili olan öğretme-öğrenme sürecine öğretmenin kendine yurtdışından gelmiş gerçek mailleri göstererek başlaması hem öğrencileri hedeften haberdar etmiş, hem onlardan ne beklediğini göstermiş, hem de onları derse karşı güdülemiştir. İşaret ve ipucu, güdüleme, etkin katılım ve dönüt, düzeltme ile ilgili yansıtıcı günlükte tutulan notlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

*“...Öğrenciler hatalarını tahtada görünce isim verilmese bile önce kısa bir utanma duygusu yaşadıkları gözlemlendi. Daha sonra ise hemen yanlışlarını düzelttiler. Hatta bazı öğrencilerin benzer yanlışları yapıp yapmadıklarını kontrol ettikleri fark edildi. Ancak bazı öğrenciler ısrarla aynı hataları yapmaya devam ediyorlar...”*

*“...İklim değişikliği ile ilgili okuma parçası öğrencilerin ilgisini çekti. Parça sonundaki sorulara katılım oldukça yüksekti. Öğrencilerin düşüncelerini aktarmak için istekli oldukları gözlemlendi...”*

*“...Derse giriş etkinliği ile öğrencilerin derste kullanacakları yapıları ve kelimeleri öğrendikleri görüldü. Özellikle okuma ve dinleme etkinliklerinin başında kelime çalışması yapmanın önemi daha çok ortaya çıktı...”*

Öğretmen tarafından tutulan yansıtıcı günlükte öğretme-öğrenme süreçlerinin kendilerine ayrılan sürede bitirilme durumlarına bakıldığında; 2 öğretme-öğrenme sürecinin planlanan süreden önce bitirildiği, 4 öğrenme-öğretme sürecinin ise kendilerine ayrılan sürelerde bitirilemediği görülmektedir. Süresinde bitirilemeyen ÖÖS’lerin ise genellikle konuşma ve yazma becerilerinin öğretilmesine dönük olarak hazırlananlar olduğu göze çarpmıştır. Özellikle kelime bilgilerinin eksik ve cümle yapısı bilgilerinin yetersiz olduğu durumlarda bu yapılar ve kelimeler üzerinde durmanın etkinlikler için ayrılan sürenin uzamasına neden olduğu fark edilmiştir.

ÖÖS’ler ilgili ortaya çıkan diğer tespitlere göre farklı beceri ve temaya ait öğretme-öğrenme süreçleri arasında ilişki olduğu (6), ÖÖS’lerin gerçek hayatla ilişkili olduğu (3), beceriler arasında ilişkiler bulunduğu (3), bazı etkinliklerin sınıfta öğrenciler arasında ana dilin etkin bir şekilde kullanımına (4) yol açtığı, bazı etkinliklerin öğrencilerin ilgisini çekmediği (3) ve özellikle “Kahoot” gibi hız temelli oyun oynatmayı içeren etkinliklerin genel olarak öğretimi değerlendirme konusunda etkisiz olduğu (2) ortaya çıkmıştır.

*“...Okuma parçasında kullanılan ifadeler, ön koşul öğrenmeleri tamamlama bölümünde verilen kelimeler ve yapılar ile uyumluydu. Ayrıca öğrencilerin bu yapıları yazma etkinliğinde de kullandığı görüldü...”*



“...Grup çalışması sırasında öğrencilerin sık sık hedef dili bırakıp anadilde konuştukları görüldü. Öğrencilerin yanına giderek onlara İngilizce olarak ne durumda oldukları ve yardıma ihtiyaçları olup olmadığı soruldu. Bu öğrencilerin konuşurken İngilizceye geçiş yapmasını sağladı...”

Öğretim sürecinde yaşanan bazı aksaklıklar ve sınırlılıklar karşısında öğretmen tarafından bir sonraki ders için önlemler alınmıştır. Bu sayede öğrencilerin yaşayacağı öğrenme kayıplarının önüne geçilmesi amaçlanmıştır. Alınan önlemler Tablo 35’te verilmiştir.

**Tablo 40**

*Yaşanan Aksaklıklar ve Sınırlılıklar Karşısında Öğretmen Tarafından Alınan Önlemler*

Aksaklık veya Sınırlılık	Önlem
Etkinliğin planlanan süreden erken bitmesi	Konu ile ilgili öğrenci seviyesine uygun ek materyaller hazırlandı.
Etkinliğin planlanan sürede yetiştirilememesi	Süre içinde bitirilemeyen etkinlerden ödev olarak verilmeye uygun olanlar ödevlendirildi.
Kullanılan materyallerin öğrenci seviyesinin altında kalması	Bir sonraki ders için öğrenci seviyesine uygun ve ilgi çekici yeni materyaller hazırlandı. Dinleme materyallerinde dinleme parçası
Etkinliğin veya materyalin öğrenci seviyesinin üstünde kalması	durdurularak birkaç kez dinletildi. Ön öğrenmeleri tamamlayıcı etkinliklere ağırlık verildi.
Kullanılan materyalin veya uygulanan etkinliğin öğrencilerin ilgisini çekmemesi	Materyal, bir sonraki ders için öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun bir materyalle değiştirildi.
Grup çalışmalarında grup içinde ana dil kullanımı	Öğrencilerin kaygı seviyelerinin azaltılması için belli bir miktar ana dil kullanıma izin verildi. Grupların arasında dolaşarak öğrenciler İngilizce konuşmaya teşvik edildi.

Öğretme-öğrenme süreçlerinde yaşanan aksaklıkları ve hazırlanan bu süreçlerin sınırlılıklarını ortadan kaldırmak için öğretmen tarafından bazı önlemler alınmıştır. Planlanan süreden önce bitirilen etkinliklerde öğretmen, bir sonraki ders için konuyla ilgili ek materyaller hazırlamış ve konunun daha iyi anlaşılmasını sağlamaya çalışmıştır. Öğrencilere rehberlik servisi tarafından verilen yönlendirici eğitim, öğrencilerin konferans salonuna çağırılması, derslerin sınav haftasında ortak sınavlara denk gelmesi, sınıfta önceden göz önünde bulundurulamayan durumların ortaya çıkması gibi sebeplerle yetiştirilemeyen ve süresinde bitirilemeyen ÖÖS'ler için öğretmen, etkinliklerin ödevlendirilmeye uygun olan bölümlerini ödev olarak vermiştir.

Özellikle derse giriş bölümlerinde öğrencilerin ilgisini derse çekmek için kullanılan materyallerin bazılarının öğrencilerin gelişim seviyesinin altında olduğu görülmüştür. Bu etkinlikler ve materyaller hemen öğrenci seviyesine uygun olan başka bir materyal ile değiştirilmiştir. Örneğin bir ÖÖS'nin derse giriş bölümünde kullanılan şarkı öğrencilerin yaşına göre çok çocuksu kalmış ve öğrencilerin ilgisini çekmemiştir. Ancak bir sonraki derse öğretmen tarafından aynı konu ile ilgili öğrencilerin yaşına uygun başka bir şarkı bulunmuştur ve bulunan bu şarkı öğrencilerin ilgisini çekmiştir. Dönem boyunca ÖÖS'lerde kullanılacak materyallerin öğrencileri tanıma fırsatı bulmadan önce dönem başlamadan hazırlanmış olması ve seviyeye uygun materyal bulmanın zorluğu sebebiyle bazı etkinlikler materyaller, özellikle de dinleme materyalleri öğrenci seviyesinin üstünde kalmıştır. Öğrenci seviyesinin üstünde kalan bu materyallerin öğrenciler tarafında anlaşılmasını sağlamak için öğretmen, ilgili dinleme parçasını veya videoyu durdurarak birkaç kez izletmiş ve böylece öğrencilerin konuyu anlamasını ve onların tatmin duygusunu artırmayı amaçlamıştır. Ayrıca seviyenin üstünde kalan etkinlikler için öğretmen, ön öğrenmeleri tamamlayıcı etkinliklere daha fazla önem vermiş ve konuyla ilgili kelime ve dilbilgisi çalışmaları yaptırarak öğrencilerin ön öğrenmelerindeki eksiklikleri tamamlayarak onları kazandırılacak davranışla ilgili uyarıcı materyali sunma aşamasına hazırlamıştır.

Uygulamalar sırasında bazı etkinliklerin öğrencilerin ilgisini kazandırılacak davranışa çekmediği görülmüştür. Bu durumda öğretmen etkinlik üzerinde öğrencilerin ilgisine göre çeşitli değişiklikler yapılmıştır. Örneğin bireysel çalışma için hazırlanan konuşma becerisine yönelik bir etkinlik grup çalışması olarak tasarlanmıştır. Bu şekilde öğrencilerin kaygıları azaltılarak derse ilgileri sağlanmıştır.

Uygulamalar sırasında yaşanan bir diğer sınırlılık ise öğrencilerin özellikle grup çalışmaları sırasında sık sık ana dilde konuşmaları olmuştur. Öğretmen, öğrencilerin kaygı seviyelerini azaltmak için belli bir miktar ana dil kullanımına izin vermiş ancak daha sonrasında gruplar arasında dolaşarak ve onlarla İngilizce olarak iletişim kurarak, öğrencileri İngilizce konuşmaya teşvik etmiştir.

Öğretmen tarafından tutulan notlarda ortaya çıkan bir diğer tema ise Ertürk (1972/2017) tarafından “beklenmedik nimetler” olarak da adlandırılan başlangıçta hedeflenmeyen ancak uygulanan öğretme-öğrenme süreci sonucunda öğrencilerde meydana gelen olumlu davranış değişiklikleridir. Öğrenciler, öğretme-öğrenme süreçlerinin başında yapılan kelime çalışmaları sayesinde başta yazma, konuşma, dinleme ve okuma becerileri içeren etkinliklerde kendilerini rahat hissettiklerini fark ettiklerinde kelime bilmenin ve kelime çalışması yapmanın önemini kavramışlardır.

Öğretme-öğrenme süreçleri sonucunda ortaya çıkan bir diğer beklenmedik nimet ise öğrencilerin dinleme yapmanın önemini kavraması olmuştur. Öğrenciler, başlangıçta önyargılı oldukları dinleme etkinliklerini yaptıkça, bu beceride kendilerini yeterli hissettikçe ve bu becerinin onların telaffuz yeterliklerine ve konuşma becerilerine olumlu etki ettiğini anladıkça dinlediğini anlama becerisine karşı olumlu tutum geliştirmişlerdir. Dinleme becerisinin önemini kavrayan öğrenciler ders dışı zamanlarda ek dinleme alıştırmaları yapmaya zaman ayırmaya başlamışlardır.

İkinci öğretmen ile her öğretme-öğrenme sürecinin başında ve sonunda olmak üzere görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerden birincisinde o öğretme-öğrenme sürecinde neler yapılması ve nelere dikkat edilmesi gerektiği hakkında olmuştur. İkinci görüşmede ise

işlenen derslerde yaşanan olumlu, olumsuz her türlü durum, işlemeyen yönler ve üstünlük ve sınırlılıklar hakkında konuşulmuştur. İkinci öğretmen ile yapılan görüşmelerde öğretmen, daha önce hiç öğretme-öğrenme süreci takip etmediği için başlarda biraz şaşkınlık yaşadığını, ancak daha sonra ders planlarının çok detaylı olması sebebiyle bu duruma çabuk alışıp derste kendini daha rahat hissettiğini ifade etmiştir. Öğretmenin her öğretme-öğrenme sürecinden sonra özellikle üstünde durduğu ön önemli konu planlanan süreçlerinin çok detaylı olması sebebiyle nerede ne yapacağını tam olarak bildiği ve bu sebeple derslerini daha verimli bir şekilde işleyebilmesi olmuştur. Öğretmen bu öğretme-öğrenme süreçlerinin derste ona güven verdiğini ve derste kendini daha rahat hissettiğini ifade etmiştir.

Öğretme-öğrenme süreci başlarında yapılan toplantılarda başlarda sadece dinleyen ikinci öğretmen, süreç ilerledikçe öğretme-öğrenme süreci hakkında kendi fikirlerini ifade etmeye başlamış ve hazırlanan öğretme-öğrenme süreçler bu tartışmalarla daha da gelişmiş ve daha iyi bir hal almıştır. Öğretmen bu konuda sürecin başında ne yapılacağını tam anlamadığını ancak süreç ilerledikçe ve örnekler görmeye başladıkça kendi fikirlerinin de oluşmaya başladığını ifade etmiştir. İkinci öğretmenin öğretme-öğrenme süreci konusunda en çok beğendiği noktalardan bir diğeri ise hedefleri gerçekleştirmek için öğrencilere sunulan dinleme ve okuma materyallerinin kalitesi olmuştur. Öğretmenin en çok zorlandığı ifade ettiği konu ise konuşma sınavlarının yapılmasının ve değerlendirilmesinin oldukça vakit alması olmuştur.

Araştırma kapsamında öğrencilerde yaşanan değişimler hem nitel hem de nicel verilerle ortaya kondu. İkinci öğretmende ki değişimler ise onunla yapılan görüşmelerden yansıtıcı günlüğe alınan notlar ile aktarıldı. Bu araştırma kapsamında araştırmacı öğretmende de belli değişimler yaşandı ve farkındalıklar oluştu.

Araştırma fikrinin ortaya çıkmasından, verilerin toplanmasının tamamlanmasına kadar yaklaşık bir buçuk yıldan uzun süren bu çalışma beni hem bir araştırmacı hem de bir öğretmen olarak oldukça geliştirdi. Sürecin başında en çok zorladığım konu öğrencilerin

seviyesine uygun materyalleri bulmak oldu. Yaklaşık 14 yıllık öğretmenlik kariyerimin 11 yılı lisede geçmesine rağmen öğrencilerin seviyesine ve ilgisini çekebilecek materyal bulmak oldukça zor oldu. Bu konuda daha önce bildiğim ancak derinlemesine incelemediğim veya yararlanma fırsatı bulamadığım “British Council”, “BBC”, “National Geographic”, “Cambridge” ve “Oxford” gibi pek çok internet sitesi ve basılı kaynak taradım. Bu kaynaklardan söz konusu hedefe yönelik, öğrenci seviyesine uygun ve onların ilgisini çekebilecek aynı zamanda dilin bütünlüğü içinde birlikte kullanılmaya uygun materyalleri bulup onları bir araya getirmek yaşadığım ilk zorluklardan oldu. Ancak bu zorluk bir öğretmen olarak hem dört becerinin öğretimine yönelik materyal seçimine dair alanyazını tarama hem de ilgili kaynakları derinlemesine inceleme fırsatı vermesi açısından beni geliştiren ve öğrenme yolculuğumda beni bir adım öteye taşıyan bir süreç oldu.

Araştırma sürecinde yaşadığım bir başka zorluk ise öğretilen davranışlar yoklayan ve aynı zamanda öğrencilerin seviyesine uygun sınavları hazırlamak ve bunları uygulamak oldu. Sınavların hazırlanmasından sonra bu sınavların geçerlik ve güvenilirliği sağlamak ile madde güçlüğü ve ayırtediciliğini uygun seviyelerde ayarlamak oldukça zorlu bir süreç oldu. Ancak sınavlar konusunda yaşanan en büyük güçlük konuşma sınavlarının uygulaması oldu. Araştırma kapsamında öğrenciler BGD testinden, son test olarak yapılan düzey belirleme testine kadar toplam 7 konuşma sınavına tabi tutuldular. Bu sınavların uygulanacağı zamanın ve yerin ayarlanması ve sınavlarda alınan kayıtların değerlendiriciler tarafından değerlendirilme süreci öğrencilerin ve öğretmenlerin ders yükü ve okulun fiziki şartları sebebiyle beni oldukça zorladı ancak daha önce hem benim hem ikinci öğretmenin hem de öğrencilerin yaşamadığı uluslararası düzeyde yapılan sınavlara benzer bir tecrübe yaşamamızı sağladı.

Öğretme-öğrenme süreçleri konusunda ise bu süreçleri hazırlamanın oldukça büyük bir tecrübe olmasının yanı sıra geliştirilen öğretme-öğrenme süreçlerini uygularken de öğrendiğim birçok şey oldu. Bunlardan ilki ve en önemlisi bir öğretmenin her zaman derse hazırlıklı gitmesinin nerede ne yapacağını tam olarak bilmesinin ona güven vermesi ve

kendini daha rahat hissetmesini sağlamasıdır. Diğer bir nokta ise öğretmenin sadece elindeki plana güvenmemesi her zaman ortalamanın üstündeki veya altındaki öğrenciler veya sınıfta yaşanabilecek herhangi teknik veya insan kaynaklı aksaklık için hazırlıklı olması gerektiğidir. Bu şekilde öğretmen hem kendinden daha fazla emin olacak hem de her türlü duruma hazır olduğu ve dersin işlenişi bozulmadığı için öğrencileri ona daha fazla güvenecektir. Bu çalışmayla birlikte, öğretmen olarak benim en çok dikkat etmem gereken konulardan birinin de bir konuya başlamadan önce öğrencilerin o konu ile ilgili eksikliklerini tespit edip ön öğrenmelerini tamamlamanın önemi olmuştur. Öğreneğin bir dinleme veya okuma etkinliğinden yapılan kelime çalışması öğrencilerin o dinleme/okuma parçasını daha iyi anlamasını ve anlamalarının bir sonucu olarak da derse katılımlarının artmasını sağlamaktadır. Ayrıca dinleme ve okuma için yapılan kelime çalışmaları öğrencilerin bu kelimeleri ve kalıpları kullanacakları konuşma ve yazma etkinlikleri için de yine hazırlayıcı olmaktadır. Bu konuda biz öğretmenlere düşen görev öğrencilerin ön öğrenmelerini tamamlamadan o konuya geçmemek olmalıdır.

Bu çalışmayla birlikte bir araştırmacı olarak da başından sonuna kadar bir çalışmanın nasıl planlanıp yürütüleceği, ANOVA, ANCOVA, MANOVA gibi pek çok istatistiksel analizin nasıl yapılacağı, MAXQDA programı ile nitel verilerin nasıl analiz edileceği, betimsel analizin nasıl yapılacağı ve tüm bunların bir bütünlük içinde nasıl yorumlanıp sonuca bağlanacağı ile ilgili birçok şey öğrendim. Sonuç olarak bu çalışma hem bir öğretmen hem de bir araştırmacı olarak beni ve benimle birlikte araştırmaya katılan veya araştırmaya doğrudan katılmasa bile sohbetlerimize tanık olan birçok öğretmenin kendi öğretme-öğrenme süreçlerini geliştirme noktasında farkındalığının artmasına yol açmıştır. Ayrıca çalışma kapsamında öğrencilerle yapılan görüşmeler yoluyla öğrencilerin öğretim sürecinde yaşadıkları, duygu ve düşünceleriyle ilgili de bilgi sahibi olma fırsatım oldu.

Özetle, uygulama süreci boyunca yansıtıcı günlüklere tutulan notlardan uygulamaların genel olarak öğrenci seviyesine uygun olduğu, birçoğunun belirlenen sürede bitirilebildiği, gerekli işaret ve ipuçlarını, pekiştiricileri, dönüt ve düzeltmeleri içerdiği ve

öğrencileri derse katılıma yönlendirdiği ortaya çıkmaktadır. Geliştirilen öğretme-öğrenme süreçlerinde hem aynı tema içinde hem de temalar arasında ilişkiler bulunduğu da belirlenmiştir. Ayrıca hedeften haberdar etme aşamasında kullanılan giriş etkinliklerinin, videoların, günlük konuşma dili içeren dinleme materyallerinin ve okuma metinlerinin öğrencilerin ilgisini çektiği belirtilmiştir. Yansıtıcı günlükte alınan notlardan ortaya çıkan bir diğer sonuç ise eğlenceli olan bazı aktivitelerin beklenen etkiyi göstermemesi olmuştur. İkinci öğretmenle yapılan görüşmelerde ise ikinci öğretmenin genel olarak süreçten memnun olduğu, bu öğretme-öğrenme süreçleriyle birlikte derslere daha özgüvenle bir şekilde girdiği ve mesleki tatminin arttığı ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda araştırmacı öğretmenin ise süreçte bir öğretmen ve bir araştırmacı olarak gelişim kaydettiği ve öğrencilerin daha iyi öğrenebilmesi için sunduğu öğretim hizmetini nasıl daha iyi hale getirebileceği konusunda pek çok şey öğrendiği ortaya çıkmıştır.

### **Eylem araştırması ve Geleneksel Eğitim Gruplarının Dört Temel Dil Becerisi Öğrenme Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular**

Eylem araştırması gruplarında yer alan öğrencilerin dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerine ilişkin öğrenme düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığını öğrenmek için uygulanan Spearman Korelasyon testine ait sonuçlar Tablo 41’de sunulmuştur.

**Tablo 41**

*Eylem Araştırması Gruplarının Dört Temel Dil Becerisi Öğrenme Düzeyleri Arasındaki İlişki*

		Dinleme	Okuma	Konuşma	Yazma
Dinleme	r	1,00			
	p	0,000			
Okuma	r	0,60	1,00		
	p	0,000	0,000		

Konuşma	r	0,83	0,70	1,00	
	p	0,000	0,000	0,000	
Yazma	r	0,70	0,81	0,73	1,00
	p	0,000	0,000	0,000	0,000

p<0,01

Tablo 41’de de görüldüğü gibi araştırmacı tarafından geliştirilen öğretim-öğrenme süreçlerinin işe koşulmasından sonra uygulanan düzey belirleme testi sonuçlarına göre eylem araştırması gruplarında yer alan öğrencilerin dinleme ve okuma ( $r=0,60$ ,  $p<0,01$ ), konuşma ( $r=0,83$ ,  $p<0,01$ ) ve yazma ( $r=0,70$ ,  $p<0,01$ ) becerileri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan korelasyon analizine göre özellikle almaya dönük bir beceri olan dinleme becerisi ile üretime dönük bir beceriler olan konuşma ve yazma becerileri arasında ise oldukça yüksek bir ilişki bulunmuştur. Eylem araştırması gruplarında yer alan öğrencilerin okuma becerileri düzey belirleme testi puanları ile dinleme ( $r=0,60$ ,  $p<0,01$ ), konuşma ( $r=0,70$ ,  $p<0,01$ ) ve yazma ( $r=0,81$ ,  $p<0,01$ ) becerileri arasında da anlamlı pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuçlara göre okuma becerisi ile yazma ve konuşma becerileri arasında oldukça yüksek bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Konuşma becerileri düzey belirleme testi puanları ile dinleme ( $r=0,83$ ,  $p<0,01$ ), okuma ( $r=0,70$ ,  $p<0,01$ ) ve yazma ( $r=0,73$ ,  $p<0,01$ ) becerileri puanları arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Korelasyon analizi sonucunda konuşma becerisi ile diğer üç beceri arasında oldukça yüksek bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Son olarak öğrencilerin yazma becerileri düzey belirleme testi ile dinleme ( $r=0,70$ ,  $p<0,01$ ), okuma ( $r=0,81$ ,  $p<0,01$ ) ve konuşma ( $r=0,73$ ,  $p<0,01$ ) becerileri puanları arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Korelasyon analizi sonucunda yazma becerisi ile diğer beceriler arasında oldukça yüksek bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özetle, almaya dönük becerilerden olan dinleme ile üretime dönük becerilerden konuşma becerisi, yine almaya bir beceri olan okuma becerisi ile üretime dönük bir beceri olan yazma becerisi arasında pozitif yönlü oldukça yüksek bir ilişki bulunmuştur.



Geleneksel eğitimin devam ettiği grupta yer alan öğrencilerin dinleme, okuma, konuşma ve yazma beceri arasında bir ilişki olup olmadığını öğrenmek için uygulanan Spearman Korelasyon testine ait sonuçlar Tablo 42’de sunulmuştur.

**Tablo 42**

*Geleneksel Eğitimin devam ettiği Gruplarının Dört Temel Dil Becerisi Öğrenme Düzeyleri Arasındaki İlişki*

		Dinleme	Okuma	Konuşma	Yazma
Dinleme	r	1,00			
	p	0,000			
Okuma	r	0,738	1,00		
	p	0,000	0,000		
Konuşma	r	0,39	0,37	1,00	
	p	0,050	0,064	0,000	
Yazma	r	0,31	0,40	0,86	1,00
	p	0,123	0,044	0,000	0,000

p<0,05

Tablo 42’de de görüldüğü gibi geleneksel eğitimin devam ettiği grubun öğrenme düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde bu grupta yer alan öğrencilerin dinleme ile okuma ( $r=0,73$ ,  $p<0,05$ ) ve konuşma ( $r=0,39$ ,  $p<0,05$ ) becerileri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Dinleme ve yazma ( $r=0,31$ ,  $p>0,05$ ) becerileri arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olmasına rağmen  $p<0,05$  düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Yapılan korelasyon analizine göre almaya dönük beceriler olan dinleme ve okuma becerileri arasında güçlü ilişki bulunurken, dinleme ile yazma ve konuşma becerileri arasında orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Geleneksel eğitim grubunda yer alan öğrencilerin okuma becerileri düzey belirleme testi puanları ile dinleme ( $r=0,73$ ,  $p<0,05$ ) ve konuşma ( $r=0,37$ ,  $p<0,05$ ) becerileri arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Okuma ve yazma

( $r=0,40$ ,  $p>0,05$ ) becerileri arasında ise orta düzeyde pozitif bir ilişki olmasına rağmen  $p<0,05$  düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Konuşma becerileri düzey belirleme testi puanları ile yazma ( $r=0,86$ ,  $p<0,05$ ) becerisi puanları arasında anlamlı ve pozitif yönde güçlü bir ilişki, dinleme ( $r=0,39$ ,  $p<0,05$ ) becerisi puanları ile ise anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Konuşma ve okuma ( $r=0,37$ ,  $p>0,05$ ) becerileri puanları arasında ise pozitif yönlü bir ilişki olmasına rağmen  $p<0,05$  düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Korelasyon analizi sonucunda konuşma becerisi ile yazma becerisi arasında oldukça yüksek bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Son olarak öğrencilerin yazma becerileri düzey belirleme testi puanları ile konuşma ( $r=0,86$ ,  $p<0,05$ ) ve okuma ( $r=0,39$ ,  $p<0,05$ ) becerileri puanları arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Yazma ve dinleme ( $r=0,31$ ,  $p>0,05$ ) becerisi arasında ise pozitif yönde bir ilişki olmasına rağmen  $p<0,05$  düzeyinde anlamlı bir ilişki bir ilişki bulunamamıştır.

Özetle, geleneksel eğitimin devam grupta yer alan öğrencilerin dört temel dil becerisi öğrenme düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde, almaya dönüt beceriler olan dinleme ile okuma becerileri arasında ve üretime dönük beceriler olan konuşma ve yazma becerileri arasında pozitif yönlü güçlü ilişkiler bulunmuştur.

### **Yorum ve Tartışma**

Araştırma sonuçlarının bütüncül bir anlayışla yorumlanıp tartışılabilmesi için araştırma kapsamında toplanan nicel ve nitel bulgular bir arada dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri başlıkları altında toplanarak yorumlanmıştır.

### **Dinleme Becerilerine Ait Nicel ve Nitel Verilere Yönelik Yorum ve Tartışma**

Araştırmada dinleme becerilerinin nicel verileri; ön test – son test olarak uygulanan düzey belirleme testi ve uygulama süreci boyunca her temanın sonunda yapılan dört izleme testi ile toplanmıştır. Nitel veriler ise eylem araştırması grubunda yer alan öğrencilerle gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri ve öğretmen tarafından tutulan yansıtıcı günlük ile toplanmıştır.

Öğrencilerin dinlediğini anlama becerisindeki gelişimlerini ölçmek için uygulanan dinleme becerileri testi sonuçlarına göre araştırmacı tarafından geliştirilen öğretme-öğrenme süreçlerinin uygulandığı eylem araştırması gruplarının son test puanları ile geleneksel eğitimin devam ettiği grubun son test puanları arasında eylem araştırması grupları lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu sonuçlara göre öğretmen tarafından eğitim durumları hazırlama ilkelerine uygun olarak geliştirilmiş öğretme-öğrenme süreçlerinin ve hedefte belirtilen davranışı kazandırmaya dönük olarak seçilen materyallerin öğrencilerin dinlediğini anlama becerisine ilişkin öğrenme düzeylerine olumlu yönde etki ettiği söylenebilir. Bu sonuç, öğrencilerin derse aktif katılımlarını sağlayacak şekilde tasarlanmış öğretme-öğrenme süreçlerinin öğrencilerin seviyesine, ilgisine ve dersin amaçlarına uygun materyallerle desteklenmesi durumunda öğrencilerin öğrenme düzeylerinde bir artış olabileceğini göstermektedir (Nunan, 1991; Richards ve Rodgers, 1999).

Uygulamaların devam ettiği yaklaşık dört aylık öğretim dönemi boyunca her tema sonunda yapılan izleme testleri, eylem araştırması grubundaki öğrencilerin uygulamalar ilerledikçe daha fazla gelişim gösterdiğini ortaya koymuştur. 1 ve 2. izleme testinde dinlediğini anlama becerisi için gruplar arasında herhangi bir fark bulunmazken, 3 ve 4. izleme testlerinde eylem araştırması grupları lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu sonuçlar, öğrencilerle yapılan odak grup görüşmelerinde öğrenciler tarafından dile getirilen ortaokulda dinleme becerisine önem verilmediği ve öğretimin sürecinin başında dinleme etkinliklerinde zorlandıkları görüşleriyle de desteklenmektedir.

Geçmiş öğrenme yaşantılarında İngilizce dersinde çok az dinleme etkinliği yapmış veya dinleme etkinliklerine hiç maruz kalmamış öğrenciler bulunmaktadır. Geçmiş öğrenme yaşantılarında dinleme etkinliklerine hiç katılmamış öğrenciler veya çok az katılmış ve bu etkinliklerde de ana dili İngilizce olmayan konuşmacılar tarafından seslendirilen günlük hayattan kopuk içeriklere maruz kalan öğrenciler, uygulama kapsamında dinledikleri metinlerde ilk başta zorlanmışlardır. Ancak daha sonra ilgililerini çeken dinleme materyalleriyle ve anladıklarını fark etmeleriyle bu zorlanmanın üstesinden gelip ilerleme

kaydedebilmişlerdir. Bu sonuçlar, öğrencilerin başardıklarını hissetmeleriyle birlikte yaşadıkları tatmin duygusunun artmasının derslerden daha fazla zevk almalarını ve bu etkinliklere daha fazla ilgi göstermelerini sağladığını ve bu ilginin sonucu olarak da öğrencilerin öğrenme düzeylerinin arttığını ortaya koymaktadır. Öğretmenler; dersleri için öğretme-öğrenme süreçleri tasarlarken öğrenci katılımını sağlayabilecek, onların ilgisini çeken etkinliklere ve içeriklere yer vermelidirler.

Ayrıca izleme testleri sonuçlarına göre %75'ten daha az başarı gösteren öğrencilere ek dinleme etkinleri yaptırılması, ödevler verilmesi ve bunların takip edilmesi de öğrencilerin dinlediğini anlama becerisi öğrenme düzeylerinin artmasında önemli bir faktör olarak görülebilir. İngilizce gibi aşamalı ilişkiyi yüksek derslerde bir ünitenin bitiminde uygulanan bir başarı testi bu dersin sonraki ünitesinin ön şartlarını da kapsamış olacaktır (Bloom, 2016). Böylece ön şartları tamamlamış yani bilişsel giriş davranışları yeterli duruma gelmiş olarak üniteye başlayan öğrencilerin öğrenme düzeyleri de artacaktır. Bilişsel giriş davranışları bir ünitenin öğrenilmesini kolaylaştıran ya da mümkün kılan ön öğrenmelerdir. Ön öğrenmeleri kapsayan bilişsel giriş davranışları öğrencilerin başarılarındaki değişimlerin %50'sini açıklama gücündedir (Senemoğlu, 2021; 1989) Çalışmanın başında bütün gruplarda yer alan öğrencilerin de dinleme becerileri konusunda bilişsel giriş davranışları yetersiz olduğu için öğrenciler, ilk iki izleme testinde zorlanmışlardır. Ancak son iki izleme testinde, testler sonucunda dönüt düzeltme ve tamamlama işlemleri gerçekleştirilen eylem araştırması grubu öğrencilerinin bilişsel giriş davranışları sonraki üniteler için yeterli duruma geldiğinden gruplar arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin bilişsel giriş davranışlarının yeterli olmaması onlarda dinleme becerisine karşı bir ön yargı oluşturmuş ve dinleme etkinliklerinde kaygılı olmalarına sebep olmuştur. Ancak ilerleyen dönemlerde öğrenciler dinleme etkinliklerinde kullanılan sesli ve görüntülü materyalleri anlayabildiklerini fark ettiklerinde bu kaygıları azalmış ve kaybolmuştur. Krashen (1989; 1995) tarafından ortaya atılan girdi hipotezine göre öğrenciler ne kadar çok anlaşılabilir girdiye (comprehensible input) maruz kalırsa kaygı

seviyeleri de azalır ve sonuç olarak dil ediniminin önündeki en büyük engellerden olan duyuşal filtre seviyeleri azalarak edinim gerçekleşebilir. Ayrıca öğretmenler tarafından hazırlanan öğretmen-öğrenme süreçleri öğrencilerin seviyesine uygun olmalı ve onlarda tatmin duygusu oluşmalıdır (Ertürk, 2017/1972; Tyler, 1969). Buradan hareketle, araştırma kapsamında uygulanan öğretmen-öğrenme süreçlerinin öğrencilerin ilgisini çektiği, beraberinde kaygılarını azalttığı söylenebilir. Böylece, öğrencilerde oluşturulan başarıma duygusu, onların öğrenmeye daha fazla güdülenmesini ve sonuç olarak daha başarılı olmalarını sağlayabilir.

Öğrencilerin dinleme becerisine yönelik öğretmen-öğrenme süreçleriyle ilgili belirttikleri görüşlerde en çok vurguladıkları konuların başında dinleme parçalarının kalitesi gelmektedir. Öğrenciler bugüne kadar yaptıkları dinlemelerde konuşmacıyı anlayamadıklarını, konuşmacıların telaffuzunun yeterince iyi olmadığını, diyalogların çok yapmacık ve gerçek hayattan uzak olduğunu belirtmişler ve bu sebeple dinleme becerisine yönelik etkinliklerden hiç zevk almadıklarını ifade etmişlerdir. Ancak öğrenciler, bu araştırma kapsamında hazırlanan dinleme metnlerinin, konuşmacılarının telaffuzlarının ve tonlamalarının çok iyi olduğunu, anlamakta zorluk çekmediklerini ve diyalogların gerçekçi olduğunu belirtmişlerdir. Alanda yapılan birçok çalışma öğrencilerin gerçekçi dinleme materyalleriyle karşılaştıkları durumlarda dinleme becerilerinin anlamlı derecede arttığını ortaya koymaktadır (Polat ve Erişti, 2019; Sabet ve Mahsefat, 2012; Putri ve ark., 2018; Woottipong, 2014; Dewi, 2018; Miller, 2003; Morley, 2008). Dahası dinleme metnlerinde gerçekçiliğin göz ardı edilmesi doğallığın da göz ardı edilmesine sebep olur (Ur, 1992) ve sonuç olarak doğallıktan uzak dinleme parçaları öğrencilerin ilgisini yeterince çekemediği için öğrencilerin dinleme etkinliklerinde başarılı olmasını beklemek gerçekçi bir bakış açısı olmayacaktır. Ayrıca gerçekçi materyaller öğrencilerde dilin konuşulduğu kültüre karşı bir farkındalık oluşturur (Peck, 2008) ve öğrencilerin hedef dilin günlük kullanımına maruz kalmalarını sağlar (Peacock, 1997). Bu çalışmada kullanılan dinleme materyalleri ana dili İngilizce olan konuşmacılar tarafından seslendirilen metinlerden seçilmiş ve öğrencilerin,

hedef dilin günlük kullanımına maruz kalmaları ve dili kullanıldığı gerçekçi ortamlarda fark etmeleri sağlanmaya çalışılmıştır.

İyi bir dinleme parçası, öğrencilerin ilgisini çekmeli (Brown, 2006), eğlenceli olmalı, dilin kültürünü barındırmalı, öğrencilerin seviyesine uygun olmalı ve onları bir sonraki seviyeye taşıyabilmeli; konuşmaların aksanı, telaffuzu ve tonlaması düzgün olmalı, ses kaydı kalitesi yüksek olmalı ve ses kaydının uzunluğu uygun olmalıdır (Wilson, 2008). Günümüzde, internet ortamında birçok farklı resmi ve gayri resmi kurum ve birçok farklı içerik sağlayıcısı tarafından hazırlanmış oldukça kaliteli ve eğitici dinleme parçaları bulunmaktadır. Öğretmenlere düşen, dersin hedeflerini göz önünde bulundurarak hazırladıkları öğretim-öğrenme süreçlerinde yukarıdaki kriterleri sağlayabilen uygun içerikleri bulup bunları uyarlayarak kullanmaktır. Bu sayede öğretmenler, öğrencilerin ilgisini çekmeyen ve onlarda dinleme ve öğrenmeye karşı merak uyandırmayan dinleme parçaları yerine; dersin hedeflerine uygun ilgi çekici ve eğitici gerçekçi materyalleri kullanıp, sunduklarında öğretim hizmetinin niteliğini artırabilirler.

Öğretmen bir dinleme dersini planlarken, “Öğrenciler ses kaydını kaç kere dinleyecekler? Hangi noktalarda durdurma tuşuna basılmalı? Öğretmen müdahalesi hangi durumlarda kullanılmalı?” gibi birçok soruya yanıt vermek zorundadır (Wilson, 2008). Araştırmada öğretmen tarafından tutulan yansıtıcı günlüklerde öğrenci seviyesinin üstünde kalan etkinlikler için öğretmenin durdurma tuşunu daha sık kullandığı ve öğrencilerin anlayabilmesi için müdahalede bulunduğu belirtilmiştir. Ancak ilerleyen derslerde ve ünitelerde öğretmen tarafından gerçekleştirilen durdurma işlemlerinin ve müdahalelerin sayısı azalmıştır. Ayrıca ünite başlarında öğretmen tarafından o üniteyi öğrenciler için daha anlaşılır kılmak üzere hazırlanan ve öğrencilerle beraber yapılan kelime çalışmaları; öğrencilerin dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerine olumlu yönde etki etmiştir. Bu tip çalışmalar sayesinde öğrenciler dinlerken ve okurken duydukları ve gördükleri cümleleri daha rahat anlamlandırırken, konuşma ve yazma etkinliklerinde kullanabilecekleri o ünitenin bağlamına uygun kelime ve kalıpları da öğrenmiş olurlar.

Araştırma kapsamında dinleme becerisinin diğer becerilerle olan ilişkisi de incelenmiştir. Buna göre alamaya dönük (receptive) becerilerden olan dinleme becerisi ile üretime dönük (productive) becerilerden olan konuşma becerisi arasında oldukça yüksek pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuç öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerinin birlikte bir artış gösterdiğini ortaya koymaktadır. Dinleme ve konuşma becerileri iletişimin iki ögesini oluşturduğu için birbirinden ayrı düşünülemez (Richards, 2008). Bu durum dinleme becerisinin gelişmesi ve öğrencilerin dinlediklerini anlama oranlarının artmasının onların konuşma becerilerine olumlu yönde etki ettiğini göstermektedir (Demir, 2017; Astorga-Cabezas, 2015). Öğrencilere verilen seviyelerine uygun anlaşılır girdiler onların hedef dilde daha rahat ve iyi konuşabilmelerini sağlamıştır. Öğrencilere sunulan materyallerde yer alan işitsel ve görsel öğeler, hedef dilin doğal ortamda kullanımını içermeli, uygun konuşma kalıplarını barındırmalı, telaffuza ve tonlamaya özen gösterilmiş olmalıdır. Dinleme becerisi konuşma becerisi ile doğrudan ilişkili olduğu için öğrencilere sunulan uygun örnekler onların konuşma becerilerinin gelişmesinde oldukça etkili olmaktadır.

### **Okuma Becerilerine Ait Nicel ve Nitel Verilere Yönelik Yorum ve Tartışma**

Araştırma kapsamında okuduğunu anlama becerilerine ait nicel veriler; ön test – son test olarak kullanılan düzey belirleme testi, dönem boyunca her ünite sonunda yapılan 4 izleme testi ve İngilizce dersi akademik özgüven ölçeği ile toplanmıştır. Nitel veriler ise öğrenci görüşmeleri ve öğretmen tarafından tutulan yansıtıcı günlük ile toplanmıştır.

Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerindeki gelişimlerini belirlemek amacıyla düzey belirleme testi kullanılmıştır. Ön test – son test olarak uygulanan düzey belirleme testi sonuçlarına göre eylem araştırması ve geleneksel eğitim grupları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Her ne kadar eylem araştırması gruplarının ön test – son test puan ortalamaları arasındaki fark, geleneksel eğitim gruplarınınkinden yüksek olsa da bu fark istatistiki olarak anlamlı bulunmamıştır. Nicel verilerden elde edilen bu bulgu, nitel veriler ile de desteklenmektedir. Öğrencilerle gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinde

öğrenciler, geçmiş öğrenme deneyimlerinde genellikle okuma becerisi üzerinde durulduğu için bu beceride halihazırda kendilerini yeterli hissettiklerini ve diğer beceriler kadar ilerleme kaydedemediklerini ifade etmişlerdir. Bloom (2016) da öğrencilerin öğrenme ile ilgili özgeçmişlerinin yeni öğrenilecek davranışlar aracısından önemli bir paya sahip olduğunu ifade etmektedir. Bu noktada öğrencilerin okuma becerisi ile ilgili özgeçmişleri diğer becerilere nazaran daha iyi olduğu oluğu için eylem araştırması gruplarında artış olmasına rağmen gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

Okuduğunu anlama becerileri konusunda izleme testleri sonuçlarına bakıldığında 1. ve 2. izleme testi için de eylem araştırması ve geleneksel eğitim grupları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak 3. izleme testinde eylem araştırması gruplarının her ikisiyle geleneksel eğitim grubu arasında, 4. izleme testinde ise eylem araştırması gruplarından sadece 9/A sınıfı ile geleneksel eğitim grubu arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuçlarla uygulanan öğretme-öğrenme süreçlerinin zamanla etkisini gösterdiği ve eylem araştırması gruplarında bulunan öğrencilerin öğrenme düzeyinin arttığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca eylem araştırması gruplarında izleme testlerinde daha önceden belirlenen %75 tam öğrenme ölçütünün altında kalan öğrencilere eksik öğrenmeleri tamamlamaları için ek çalışmalar verilmiş ve bu çalışmaları yapıp yapmadıkları kontrol edilmiştir. İzleme testleri sonucu elde edilen bu farklarda öğrencilerin eksik öğrenmelerini tamamlamak için yaptıkları ek çalışmaların da etkisinin olduğu düşünülmektedir.

Öğrenci görüşlerine bakıldığında ise durum nicel verileri destekler yöndedir. Öğrencilerin en az gelişim gösterdiklerini düşündükleri beceri okuma becerisi olmuştur. Bu durumda öğrencilerin geçmiş öğrenme yaşantılarında genellikle okuma becerisi üzerinde durulmasının etkisi oldukça büyüktür. Öğretmenler, özellikle 8.sınıfta öğrencilerin LGS başarısını artırmak için diğer becerileri göz ardı ederek sadece okuma becerisi ve bu beceriyi destekleyen kelime ve dilbilgisi alt becerileri üzerinde yoğunlaşmak zorunda kalmaktadırlar. Dil öğretiminde çok eskilerde kalan klasik yöntemde de durum bu şekildedir. Dil; bir iletişim aracı olarak iletişim kurma amacıyla değil, okuyarak akademik bilgileri



öğrenme ve okuma becerisini geliştirmek için öğrenilmekte ve öğretilmektedir (Brown, 2007). Bu durum öğrencilerin okuma becerisini geliştirip, okuma becerisi temelli sınavlardaki başarısını artırırken, diğer becerilerde geri kalmalarına yol açmaktadır. Halbuki yabancı dil öğretimi anlamlı bir bütünlük içinde olmalıdır. Becerilerin birine diğerlerinden fazla önem vermek bu bütünlüğü bozmakta ve dil öğretimini zorlaştırmaktadır.

Öğrencilerin okuma becerisine yönelik öğretme-öğrenme süreçlerinden bahsederken en çok değindikleri konu okuma metinleri olmuştur. Öğrenciler okuma becerisi için sınıfa getirilen metinlerin orijinal, iyi kurgulanmış ve zorlayıcı olduğundan ve metinler ilgi çekici olduğu için okumaktan zevk aldıklarından bahsetmişlerdir. Yabancı dil öğretimi için kullanılan orijinal metinlerin, okuma becerisini geliştirmede basitleştirilmiş metinlere göre daha etkili olduğu çeşitli çalışmalarla ortaya konmuştur (Beresova, 2015; Berardo, 2006; Guo, 2012; Namaziandost ve ark., 2022). Ayrıca orijinal metinler öğrencilerin okuma motivasyonlarına da olumlu etki etmektedir (Taboada ve Buehl, 2012; Marzban ve Davaji, 2015). Okumaya, özellikle de yabancı bir dilde okumaya yönelik motivasyon arttığında öğrencilerin hem okuma becerileri hem de kelime bilgileri artmaktadır. Kelime bilgisinin artması ve okuma yapmanın kolaylaşması daha sonra tekrar okumaya karşı motivasyonu olumlu etkilemektedir.

Öğrencilerin kelime bilgisini geliştirmede metin okuma oldukça önemlidir. Bu nedenle metinler belirlenirken titiz davranılmalı, öğrencilerin ilgilerinden hareket edilmelidir. Günlük yaşamla bağlantılı ve dilin kullanıldığı kültürü barındıran metinler öğrenciye sunulmalıdır. Bu çalışmada programda belirtilen hedefleri gerçekleştirmek için seçilen metinler de orijinal, günlük yaşamla ilgili ve dilin kullanıldığı kültüre aşinalık sağlayacak metinler seçilmiştir. Böyle metinlerle öğrencilerin okumaya daha çok ilgi duyabileceği ortaya konmuştur.

Okuma metinleri yazma becerisinin gelişimi için de iyi bir model olur. Okuma metinleriyle öğrencilerin kelime bilgisi, dilbilgisi veya noktalama işaretleri gibi konulara odaklanmaları teşvik edilebilir ve bu metinler cümle kurma, paragraf oluşturma gibi

konularda örnek teşkil ederek öğrencilerin kendi yazmaları için iyi bir modele sahip olmalarını sağlar (Harmer, 2015). Bu araştırmada da öğretme-öğrenme süreçleri ile sınıfa getirilen uygun ve zengin kelime bilgisi ve doğru dilbilgisi yapıları içeren iyi kurgulanmış okuma metinleri; öğrencilerin kelime bilgisini, dilbilgisini ve özellikle de yazma becerisini geliştirmede önemli bir rol oynamıştır.

Harmer'a (2015) göre okuduğunu anlama çalışmaları yapmanın en önemli sebeplerinden biri öğrencileri kapsamlı okumaya (extensive reading) teşvik etmektir. Kapsamlı okuma; zevk için okuma veya eğlenceli okuma olarak da adlandırılan öğrencilerin ders dışında gazete, dergi, web sitesi gibi içeriklerden yaptıkları okumalardır. Bu araştırmada da öğrencilerle ders içinde yapılan yoğun okuma (intensive reading) faaliyetleri onları kapsamlı okumaya yöneltmiştir. Öğrencilerin ders dışında zaman ayırdıkları ve artık daha rahat anladıkları için zevk aldıkları okuma türü genellikle sosyal medya içerikleri ve dizi, film gibi fan web sitelerinden oluşmaktadır. Öğrenciler daha önce web tarayıcısının sıklıkla kullandıkları bir özelliği olan çeviri özelliğini artık kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, ders dışı zamanlarda yapılan okuma faaliyetlerinin onlar için hem eğlendirici hem de öğretici olmaya başladığı şeklinde yorumlanabilir.

Ayrıca öğrenciler okuma parçaları sayesinde farklı bir kültürü tanıma fırsatı bulduklarından da bahsetmişlerdir. Dil ve kültür iç içedir ve ayrılmaz bir bütündür. Herhangi birine zarar vermeden onları birbirinden ayırmak neredeyse imkansızdır (Brown, 2007). Bu sebeple öğrenciler öğrendikleri dilin kültürünü bilmelidirler ve okuma parçaları da kültürü aktarmak için kullanılacak öğelerden biridir (Nelson, 1987; Byram ve Kramsch, 2008; Genç ve Şenel, 2017). Ayrıca öğrencilerin kültürel farkındalıklarını artırmak, onların kültürler arası yeterliklerini de artırır (Beresova, 2015) ve öğrenciler aşına oldukları kültüre uygun yazılmış metinleri daha iyi anlarlar (Nelson, 1987; Byram ve Kramsch, 2008; Floyd ve Carrell, 1987). MEB tarafından hazırlanan ve öğrencilere dağıtılan hazır materyallerde dil ve dilin konuşulduğu kültür birbirinden ayrılmaya çalışılmış ve bu da dile zarar vermiştir. Kullanıldığı bağlamdan koparılan dil ise öğrencilere oldukça yapay ve yapmacık geldiği için

böyle bir dil ve üslup ile yazılan metinler öğrencilerin ilgisini çekmemeye ve derste okuma metnine ait soruları cevaplamak dışında okuma faaliyeti yapmamalarına sebep olmaktadır. Halbuki öğrencilere yeni bilgiler veren, onların ufkunu açan ve öğrendikleri dilin kültürünü yani kullanıldığı doğal ortamı barındıran okuma metinleri bu çalışmada da olduğu gibi öğrencilerin ilgisini ve isteğini canlı tutabilecektir. Yabancı dilde dört temel becerinin birbiriyle iç içe, birbirini destekler nitelikte olduğu düşünüldüğünde herhangi bir beceride sağlanan ilerlemenin diğer becerilere de etki edeceği yadsınamaz bir gerçektir.

Bu etkinin incelenmesi için gerçekleştirilen korelasyon analizine göre okuma becerisi ile diğer beceriler arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Özellikle okuma ve yazma becerileri arasında oldukça yüksek bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Almaya dönük bir beceri olan okuma becerisi ile üretime dönük bir beceri olan yazma becerisi arasında bulunan bu yüksek ilişki bu iki becerinin birlikte değişim gösterdiğini ortaya koymuştur. Okuma etkinlikleri sonrasında yapılan yazma etkinlikleri öğrencilere yazmaya yönelik bir rehber sağladığı (Harmer, 2015) için onların yazma becerilerini de geliştirdiği yansıtıcı günlüklerde ortaya çıkan verilerle de uyuşmaktadır. Bu sonuçlar öğrencilerin yeterince anlamlı ve iyi organize edilmiş girdi almaları durumunda onların üretime dönük becerilerinin de anlamlı derecede artacağını ortaya koymuştur. Bu noktada önemli olan öğrencilere doğru cümle yapıları barındıran, konuya uygun kelimeler içeren ve iyi organize edilmiş metinler sunmaktır. Sunulan bu metinler öğrencilerin okumaya yönelik ilgisini canlı tutacağı gibi onların üretime dönük becerilerine de olumlu yönde etki edecektir.

### **Konuşma Becerilerine Ait Nicel ve Nitel Verilere Yönelik Yorum ve Tartışma**

Araştırma kapsamında konuşma becerilerine ait nicel veriler; ön test – son test olarak kullanılan düzey belirleme testi, dönem boyunca her ünite sonunda yapılan 4 izleme testi ve İngilizce dersi akademik özgüven ölçeği ile toplanmıştır. Nitel veriler ise öğrenci görüşmeleri ve öğretmen tarafından tutulan yansıtıcı günlük ile toplanmıştır.

Öğrencilerin konuşma becerilerindeki gelişimi ölçmek amacıyla konuşma becerileri düzey belirleme testi ön test-son test olarak uygulanmıştır. Uygulama sonucunda yapılan Kovaryans analizine göre araştırma kapsamında geliştirilen öğretme-öğrenme süreçlerinin uygulandığı eylem araştırması grupları ile geleneksel eğitim grubu arasında eylem araştırması grupları lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu sonuçlara göre öğretmen tarafından 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programında yer alan konuşma becerisine ait hedeflere yönelik hazırlanan öğretme-öğrenme süreçlerinin, aynı hedeflere yönelik olarak hazırlanan ve MEB tarafından dağıtılan kitaplarda yer alan öğretme-öğrenme süreçlerine göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılabilir. Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programında programın amacının İngilizce dilinin iletişim kurma amacıyla öğretilmesi ve öğrencilerde bu becerinin geliştirilmesine öncelik verilmesi gerektiği açıkça belirtilmektedir (MEB, 2018). Ancak yapılan çalışmalar konuşma becerisinin geliştirilemediğini ve öğrencilerin konuşma becerisinde istenen ve olmaları gereken noktada olmadıklarını göstermektedir (British Council ve TEPAV, 2013; Solak ve Bayar, 2015; Demir-Ayaz ve ark., 2019). Sözlü iletişim dilin temelini oluşturur (Council of Europe, 2020). Nunan'a (1999) göre bir dilde başarı o dilde iletişim kurabilme seviyesiyle ölçülür ve konuşma becerisinin eksikliği o dilin tam ve doğru bir şekilde öğretilmediğini gösterir.

Bu çalışmada hedeflenen önemli noktalardan bir de konuşma becerisine ilişkin öğrencilerde var olan potansiyel yeteneği geliştirmektir. Bireysel farklılıkları göz ardı etmeden her öğrencinin kendi becerisi ölçüsünde konuşma becerisini ileri bir noktaya taşımasıdır. İngilizce öğretiminde ülkemizdeki en büyük eksikliklerden biri olan konuşma becerisindeki yetersizlik, bu araştırma kapsamında hazırlanan öğretme-öğrenme süreçleriyle sunulan, nitelikli öğretim hizmeti sayesinde mümkün olduğunca giderilebilmiştir. Sunulan nitelikli öğretim hizmetiyle öğrencilere gerekli işaret ve ipuçları verilmiş, öğrencilerin derse etkin katılımları sağlanmaya çalışılmış ve öğrencilerin ortaya koydukları performansa dair dönüt ve düzeltme işlemleri zamanında ve titizlikle yapılmıştır.

Konuşma becerisinin öğretilmemesinde ve bu konuda istenilen sonuçların alınamaması konusunda gösterilen sebepler arasında; ders kitaplarının yetersiz olması (Demir-Ayaz ve ark., 2019; Kuru ve Akesson, 2011; ERG, 2018; EARGED, 2008; Dursun, Bedir ve Gülcü, 2017; Çelik, 2011; Dilekli, 2018; Güven ve Saracaloğlu, 2020; Öz ve Erdamar, 2019; Özer ve Korkmaz, 2016; Özmat, 2017), öğrencilerin İngilizce olarak iletişim kurması için gerekli ortamın hazırlanamaması, öğrencilerin konuşmaya karşı motive edilememesi (Harmer, 2015) ve İngilizcenin bir iletişim dili olarak değil de sınıf geçmek için almaları gereken sıradan bir ders olarak görülmesi (Demir-Ayaz ve ark., 2019; Özer ve Korkmaz, 2016; Paker, 2012; Tatar, 2010) gösterilmiştir. Bu çalışmada konuşma becerisi konusunda öğrencilerin gösterdiği ilerlemenin; ders kitaplarının sınırlayıcılığından kurtulmanın, öğrencilere yabancı dili daha iyi öğrenebilecekleri ve daha rahat bir şekilde kullanabilecekleri bir ortam oluşturulmasının yolunu açtığı ve öğrencileri İngilizce öğrenmeye karşı motive ettiği söylenebilir. Araştırmada elde edilen nitel veriler öğrencilerin geçmiş öğrenme deneyimlerinde İngilizceyi iletişim amacıyla kullanılan bir dil olarak değil yazılı sınavlar için çalışılması gereken bir ders olarak gördüklerini ancak bu dönem boyunca uygulanan öğretme-öğrenme süreçleriyle bu durumun değiştiğini ortaya koymuştur. Öğrenciler araştırma kapsamında uygulanan etkinliklerle dili kullanma fırsatı bulduklarını ve konuşma konusunda özgüvenlerinin arttığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin öğrenmeye çalıştıkları dilin sıradan bir ders değil de bir dil olduğunu fark etmeleri, onları konuşmak için ders çalışmak yerine “konuşmaya çalışmaya” teşvik etmiştir. Öğrenciler kendilerini rahat bir şekilde ifade etme fırsatı bulduklarında ve ortaya koydukları performansa dair dönüt ve düzeltme hizmeti aldıklarında onların İngilizce dersine yönelik akademik özgüvenleri de artmıştır. Ayrıca konuşma becerisinin dil öğretiminde okuma ve dinleme becerilerinin devamında ortaya çıktığı düşünüldüğünde, almaya yönelik olan diğer becerilerdeki gelişim üretmeye dayalı olan konuşma becerisini de hem bilişsel hem de duyuşsal açıdan olumlu yönde etkilemektedir.

Çalışma kapsamında öğrencilerin her ünite için o üniteye belirtilen hedeflere ulaşma düzeylerini tespit etmek amacıyla yapılan izleme testlerinden aldıkları puanlara bakıldığında ise eylem araştırması grupları ile geleneksel eğitim grubu arasında dört izleme testinde de eylem araştırması grupları lehine anlamlı fark bulunmuştur. Öğrencilerin görüşmelerde daha önce konuşma becerisi üzerinde durulmadığını ve bu becerinin geliştirilmesi için yeterince etkinlik yapmadıklarını ifade ettiği düşünüldüğünde, almaya dönük beceriler olan dinleme ve okuma becerilerinde ilk izleme testlerinde ortaya çıkmayan bu farklı konuşma becerisi için ilk izleme testinden itibaren ortaya çıkması, çalışmanın nicel verilerinin nitel verilerle uyumlu olduğunu göstermektedir.

Ayrıca izleme testleri, öğrencilere sınıf içi etkinliklerde verilen dönütlere ek olarak dönüt verme imkânı tanımıştır. İzleme testleri öğrencilerin eksikliklerini ve hangi konularda gelişim göstermeleri gerektiğini görmeleri açısından da etkili olmuştur. İzleme testlerinin konuşma bölümüyle ilgili öğretmen günlüklerine bakıldığında ise bu testlerinin uygulanmasının gerek zaman alması, gerekse uygun ortamın bulunamaması açısından zorlayıcı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada zaman problemini mümkün olduğu kadar en aza indirmek için konuşma becerisi izleme testleri öğle arasında veya farklı derslerin öğretmenlerinden izin alınarak o dersler içinde öğrenciler sınıftan çağırılarak gerçekleştirilmiştir. Böylece İngilizce ders saatleri mümkün olduğu kadar ders içi etkinliklere ayrılmıştır. Bu konudaki öğrenci görüşlerine bakıldığında ise bu sınavların, daha önce böyle bir sınava tabi tutulmadıkları için, öğrencilerde kaygı oluşturduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmen; öğrencilere bu sınavlar sonucu not verme işlemi yapılmayacağı sadece ilerlemelerinin değerlendirileceği ve öğrenme eksikliklerini gidermek için onlara dönüt verileceğini söyleyerek onlarda oluşan bu kaygıyı mümkün olduğunca azaltmaya çalışmıştır. Ayrıca konuşma sınavlarında öğrencilerin en çok kaygı duyduğu konu sınavın güvenilirliğidir. Konuşma sınavına giren öğrenciler öğrenme çıktılarının adil ve güvenilir bir şekilde ölçülüp ölçülmediğini sorgulamalıdır (Baturay ve ark., 2011). Bu çalışmada konuşma sınavları için ölçüt olarak araştırmacı tarafından uygulamalar öncesinde

hazırlanan ve gerekli uzman görüşleri alınan konuşma becerileri puanlama anahtarı kullanılmıştır. Bu anahtar ile öğrenciler kendilerinden ne beklendiğini bildikleri için bu sınavlara yönelik kaygılarının giderek azalmaya başladığı söylenebilir.

Çalışmada öğrenci görüşmeleri yoluyla elde edilen nitel verilere bakıldığında ise konuşma becerisine yönelik hedefleri gerçekleştirmek amacıyla hazırlanan öğretme-öğrenme süreçleri konusunda görüş bildiren öğrencilerin hemen hemen tamamı konuşma becerilerinin geliştiğini ve artık İngilizce konuşma konusunda özgüvenlerinin ve motivasyonlarının arttığını ifade etmişlerdir.

Öğrenciler dönem boyunca çeşitli konularda yaptıkları sunumların bu sonuçta oldukça etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Eğer sınıfta doğru aktiviteler kullanılırsa, konuşma öğrencilerin dil öğrenmeye karşı genel motivasyonunu artırır ve sınıfı eğlenceli bir yer haline getirir (Celce-Murcia, 2001). Konuşma becerisini geliştirmek için sınıfta kullanılabilecek çeşitli iletişimsel metotlar arasında sunumlar, öğrencilere hazırlandıkları bir konu hakkında konuşma yapma (Sirisrimangkorn, 2021) ve hedef dilde doğal bir ortamda iletişim kurma fırsatı vermesi (Brooks ve Wilson, 2014; Thornbury, 2005) açısından oldukça önemlidir. Ayrıca sunumlar, bir yabancı dili öğrenme için çalışmak ve o dili kullanmak arasındaki boşluğu doldurur ve öğrencilere 4 beceriyi bütüncül bir şekilde kullanma fırsatı verirler (King, 2002). Uygun bir şekilde planlanmış bir sunum aktivitesi öğrencilerin araştırma yapmak için hedef dilde okumasını ve yazmasını zorunlu kılar (Brooks ve Wilson, 2014). Ayrıca öğrenciler sunumlarını görsel olarak zenginleştirmek için çeşitli sunum programlarını kullanarak, çağın en önemli gerekliliklerinden biri olan teknoloji bilgilerini de geliştirip yararlı bir amaç için kullanma fırsatı bulurlar. Sunumların sınıf içinde kullanılması; ders katılımının, sınıf içi etkileşimin, öğrenmeye karşı ilginin artmasını sağlar ve öğrencilerin İngilizce bilgilerinin yanı sıra sunum yapma ve iletişim becerilerinin de gelişmesine yardım eder (Girard ve ark., 2011).

ADOÇP'de sözlü üretim becerileri yeterlikleri arasında öğrencilerin görsellere bakarak konuşma yapabilmesi bulunmaktadır. Ayrıca bu çalışmanın da temele aldığı

ADOÇP'de ve 2018 İngilizce dersi öğretim programında sözlü üretim becerileri arasında görsellere bakarak konuşabilme ve sunum yapabilme becerilerine özellikle değinilmiş ve bunların derslerde kullanımı teşvik edilmiştir.

Öğrencilerin hem yabancı dilde konuşma becerisini hem de toplum içinde konuşabilme yeterliklerini artırmak için iyi bir araç olan sunumlar, bireysel ve grup çalışması şeklinde yapılabilmektedir. Bu çalışmada da hem bireysel hem de grupla yapılabilecek konuşma etkinliklerine yer verilmiştir. Öğrenciler sunumların grup çalışması şeklinde olması konusunda farklı görüşler belirtmişlerdir. Öğrencilerden bazıları grubun toplanma zorluğu, grup çalışmasında yetersiz kalma ve grubu zor durumda bırakmaktan çekinme gibi sebeplerle grup çalışmalarının yararlı olmadığını düşünmektedir. Ancak görüşülen öğrencilerin büyük bir çoğunluğu grup çalışmalarının yararlı olduğunu ifade etmiştir. Sözlü sunumlar özellikle de grupla yapılan sunumlar, öğrencilerin sunumlarını planlayıp hazırlarken ve fikirlerini açıklarken hedef dili kullanmalarını gerektiren bir göreve işbirliği içinde dahil olmasını sağlar (Brooks ve Wilson, 2014). Grup çalışması, hedef dili kullanma fırsatlarını artırmanın yanı sıra sınıf içinde uyumlu bir atmosfer oluşturulmasını da sağlar ve işbirliğini teşvik eder. Ayrıca grup çalışmaları öğrencilerin grup içinde kendi kararlarını almasına olanak tanıyarak onların daha özerk olmasına da yardım eder (Harmer, 2015). İşbirliğine dayalı öğrenmenin (kubaşık öğrenme) özellikle ortaöğretim düzeyinde öğrencilerin akademik başarıları ile duyuşsal ve toplumsal (tutum, benlik saygısı, arkadaşlık ilişkileri...) çıktıları üzerinde olumlu etkileri vardır (Senemoğlu ve ark., 2001).

Ur'a (1996) göre grup çalışmaları öğretmene; gruplar arasında dolaşarak yardıma ihtiyacı olan öğrencilere yardım etme, öğrencilerin bireysel performanslarını ölçme, daha sonra dönüt vermek için öğrencilerin hatalarını not etme ve yavaş öğrenen öğrencilere daha fazla vakit ayırma fırsatı verir. Dahası grup çalışmalarında öğrenciler birlikte bir şeyler öğrenirler ve birbirlerine bir şeyler öğretebilirler, bu durum akran öğretimi ve öğrenmesi açısından da fırsatlar yaratır. Grup çalışmaları; öğrenciler arasındaki etkileşimi artırması, daha az kaygı duyan öğrencinin daha çok kaygı duyan öğrenciye telaffuz ve uygun



kelimeleri bulması konusunda yardım etmesine fırsat tanıdığı için öğrencilerdeki konuşma kaygısını da azaltır (Aulia ve ark., 2019).

Öğretmen tarafından tutulan günlüklerde de grup çalışmaları ilgi çeken etkinlikler arasında gösterilmiştir. Tutulan notlarda öğrencilerin grup çalışmalarında kendilerini daha rahat hissettikleri ve bu çalışmalara daha fazla ilgili gösterdikleri belirtilmektedir. Ayrıca grup çalışmaları sayesinde öğretmen gruplar aracılığıyla aynı anda birden fazla öğrenciye hitap edebilmekte ve yardım edebilmektedir. Dahası grup çalışmaları öğrencilerin en fazla katılım gösterdiği etkinlikler arasında yer almıştır.

Konuşma becerisine yönelik öğretme-öğrenme süreçleri hakkında öğrencilerin üzerinde durduğu bir diğer konu ise konuşmaya yönelik kaygılarının azalması ve özgüvenlerinin artması olmuştur. Kaygı İngilizceyi günlük hayatta çok az kullanma fırsatı bulan öğrenciler için üstünde durulması gereken bir problemdir ve dil öğrenmeyi ve özellikle de konuşma becerisinin gelişmesini engeller (Liu, 2007). Krashen'a (1995) göre öğrencilerde kaygı oluşturan stresli bir ders atmosferi, öğrencilerin dil öğrenmeye karşı bir bariyer oluşturmasına sebep olur ve bu durum dil edinimini engeller. Öğrencilerin birçoğu kaygı duydukları için konuşma becerisine yönelik etkinliklere ve genel olarak derse katılma konusunda isteksiz davranırlar (Liu, 2007). Konuşmaya yönelik kaygı öğrencilerin, dilbilgisi konusunda fazla endişelenmesi (Jackson, 2002), hata yapma korkusu (Horwitz ve ark., 1986), kendileri hakkındaki olumsuz öz değerlendirmeleri (Mak, 2011), düşük İngilizce yeterliği, pratik yapma fırsatı bulamama, sınıf içinde konuşma korkusu (Jackson, 2002; Onwuegbuzie ve ark., 1999), sınıf içi rekabet ortamı (Bailey, 1983) ve arkadaşları tarafından gülünç bulunma korkusu (Öztürk ve Gürbüz, 2014; Horwitz ve ark., 1986) gibi faktörlerden kaynaklanmaktadır.

Genelde yabancı dil kaygısının, özelde ise konuşma kaygısının üstesinden gelmek için öğretmenler; sınıfta tehdit edici olmayan, samimi ve destekleyici bir atmosfer oluşturmalıdır (Lozanov, 1978). Ayrıca öğretmenler; kaygının konuşma sırasında oluşabileceğini ve doğal olduğunu belirterek, kelime bilgisi artınca, daha iyi hazırlanma ve

daha çok pratik yapma fırsatı bulduklarında bu kaygının azalacağını ve öz güvenlerinin artacağını farkına varmalarını sağlamalıdır. Araştırma kapsamında akademik özgüven ölçeği ile toplanan nitel veriler de öğrencilerin akademik özgüvenlerinin arttığını ortaya koymuştur. Bu sonuçta, konuşma becerisine yönelik hedeflerin gerçekleştirilmesi için işe koşulan öğretme-öğrenme süreçleri tek başına etkili olmamıştır. Öğrencilerin özgüvenlerinin artmasında; dinleme becerisine yönelik ön yargıları kırılan öğrencilerin aldıkları tatmin duygusuyla ek dinleme etkinlikleri yapmaları, bu alanda gelişmeleri ve okuma metinlerinden aldıkları tatminle kapsamlı okuma faaliyeti gerçekleştiren öğrencilerin kelime ve anlama becerilerinin gelişmesinin de etkisinin olduğu düşünülmektedir.

Konuşma becerileri üzerinde durulması gereken bir diğer konu ise motivasyondur. Özellikle ülkemizde İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği ve öğrencilerin dersten çıktığında öğrendikleri dili konuşmak için hemen hemen hiç fırsat bulamadıkları düşünüldüğünde onların dil öğrenmeye karşı motivasyonlarını canlı tutmak diğer bir zorluktur. Çocukların öğrenmeye karşı doğal bir merakı vardır ve bu merak onların motivasyonlarını olumlu yönde etkiler ancak bu çalışmanın hedeflediği yaş grubunda öğrencilerin motivasyonlarını daha çok geçmiş öğrenme yaşantıları etkiler (Harmer, 2015). Öğrencilerin geçmiş öğrenme yaşantılarında konuşma becerisi üzerinde hemen hemen hiç durulmadığından öğrencileri konuşmaya karşı motive etmek oldukça zor olmuş ve zaman almıştır. Öğrenciler, öğrenciye görelilik ilkesine uygun olarak hazırlanmış öğretme-öğrenme süreçleriyle birlikte başarı duygusunu tatmışlar ve bu onlarda bir tatmin oluşturmuştur (Ertürk, 2017/1972; Özçelik, 2014; Senemoğlu, 2021). Oluşan bu tatmin ise öğrencileri derse ve dil öğrenmeye motive etmiştir. Başardıklarını ve aslında konuşabildiklerini fark eden öğrenciler konuşmaya daha çok istek duymuşlardır. Öğrencilerin sunumlar sırasında tahtada kaldıkları süre ve derste sorulan sorulara cevap verme isteği artmıştır.

Öğrencilerin başarı duygusunu yaşamasını sağlayan bir diğer faktör ise öğrencilerin kendilerinden ne beklendiğini bilmeleri ve buna göre kendilerini şekillendirmeleri olmuştur. Dörnyei (2014) de başarı ölçütlerinin açık bir şekilde belirtildiği durumlarda öğrencilerin

başarma duygusunun ve doğal olarak da motivasyonlarının arttığını ifade etmektedir. Dahası önceden belirlenen ölçütler; konuşma becerisini değerlendirirken, tutarlık, adalet, geçerlik ve güvenilirliğin sağlanmasına katkıda bulunur (Thornbury, 2005) ve öğretmen ile öğrencilerin dikkatini ölçülecek özelliklerin önceden belirlenmiş ölçütlerine çekerek onların bu özelliklere odaklanmalarını da sağlar (Arter ve McTighe, 2001). Bu araştırmada, öğrencilerin nesnel bir şekilde değerlendirilebilmesi ve hem araştırma güvenilirliğinin hem de öğrencilerin konuşma sınavlarına duydukları güvenin sağlanması ve öğrencilerin kendilerinden ne beklediğini açıkça görmeleri için konuşma becerileri değerlendirme anahtarı kullanılmıştır. Araştırma öncesinde hazırlanan bu anahtarın sınıfta tüm öğrencilerin görebileceği bir yere asılması ve öğrencilere bu ölçütlerin detaylı bir şekilde anlatılması onlardan ne beklenildiğini açık bir şekilde ortaya koyarak, öğrencilerin bu beklentilerin farkında olmalarını sağlamıştır. Sonuç olarak açıkça ifade edilen başarı ölçütleri ve seviyeye göre hazırlanmış öğretme-öğrenme süreçleri ile öğrencilerin geçmiş öğrenme yaşantılarından getirdikleri olumsuz düşünceler giderilmiş ve onların dil öğrenmeye ve öğrendikleri dili konuşmaya karşı motive olmaları sağlanmıştır.

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen korelasyon analizine göre konuşma becerisi ile diğer beceriler arasında pozitif yönlü yüksek bir ilişki bulunmuştur. Bu durum daha önce de vurgulanan becerilerin birbiriyle iç içe olduğu ve birbirini etkilediği gerçeğini de desteklemektedir. Dört temel dil becerisi birbirinin gelişimini desteklediği için yabancı dil öğretiminde öğretmenler becerilerin birini diğerinden daha önemli görmemeli ve bütün becerileri geliştirmeye yönelik bir eğitim vermelidirler. Öğretmen tarafından tutulan yansıtıcı günlükte de değinildiği gibi dinleme etkinliklerinden sonra gerçekleştirilen konuşma becerisine dönük etkinlikler öğrenciler için daha anlamlı olmaktadır ve onların ne konuşacaklarına ve nasıl konuşacaklarına yönelik onlara yol göstermektedir. Öğrenciler herhangi bir etkinlikle ilgili bir dinleme etkinliği yaptıklarında, zihinlerinde konuşurken kullanacakları kelimelere ve yapılaraya yönelik bir şema oluşmakta konuşmaya yönelik bir ön hazırlık da yapmış olmaktadır.

### **Yazma Becerilerine Ait Nicel ve Nitel Verilere Yönelik Yorum ve Tartışma**

Araştırma kapsamında yazma becerilerine ait nicel veriler ön test – son test olarak kullanılan düzey belirleme testi, araştırmanın yapıldığı bir dönem boyunca her ünite sonunda yapılan 4 izleme testi ve İngilizce dersi akademik özgüven ölçeği ile toplanmıştır. Nitel veriler ise öğrenci görüşmeleri ve öğretmen tarafından tutulan yansıtıcı günlük ile toplanmıştır.

Öğrencilerin yazma becerilerindeki gelişimi ölçmek amacıyla yazma becerileri düzey belirleme testi ön test – son test olarak uygulanmıştır. Uygulama sonucunda yapılan Kovaryans analizine göre araştırma kapsamında geliştirilen öğretme-öğrenme süreçlerinin uygulandığı eylem araştırması grupları ile geleneksel eğitim grubu arasında eylem araştırması grupları lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu sonuçlara göre öğretmen tarafından 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programında yer alan yazma becerisine ait hedeflere yönelik hazırlanan öğretme-öğrenme süreçlerinin, aynı hedeflere yönelik olarak hazırlanan ve MEB tarafından dağıtılan kitaplarda yer alan öğretme-öğrenme süreçlerine göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılabilir. Çalışmanın nitel verileri de bu sonucu destekler niteliktedir. Öğrenciler yazma becerilerinin en çok gelişme kaydettikleri beceri olduğunu ifade etmişlerdir. Okuma becerisi dışındaki becerilerde olduğu gibi öğrenciler geçmiş öğrenme yaşantılarında yazma becerisine çok az önem verildiğini belirtmiş ve dönem içinde yapılan çalışmalarda başta zorlanmalarına rağmen kelime bilgilerinin artması ve cümle yapılarını tanımlarıyla daha iyi bir duruma geldiklerini ifade etmişlerdir.

Araştırma sürecinde öğrencilerin yazma becerilerindeki ilerlemesini görmek amacıyla uygulanan izleme testlerinin hepsinde eylem araştırması ve geleneksel eğitim grupları arasında eylem araştırması grupları lehine anlamlı fark bulunmuştur. Konuşma becerisi gibi üretime dayalı bir beceri olan yazma becerisinde de bu fark ilk izleme testiyle birlikte ortaya çıkmaya başlamıştır. Yazma ve konuşma becerilerinde ilk testten itibaren ortaya çıkan bu fark, öğrencilerin bu becerilere yönelik kendi ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik eğitim almaları durumunda üretime dayalı becerilerinin geliştirilebileceğini göstermektedir.

Ayrıca üretime dayalı becerilerin paralellik göstermesi, çalışmanın kendi içinde tutarlı sonuçlar verdiğini göstermesi açısından da önemlidir.

Öğretim süreci boyunca tutulan günlüklere göre gerek sınıf içi etkinliklerde gerekse izleme testlerinde öğrencilere en çok dönüt verilen becerinin yazma becerisi olduğu ortaya çıkmaktadır. Özellikle öğrenciler tarafından hazırlanan ürünlerden alınan kesitlerin tahtaya yazılarak düzeltilmesi aynı yanlışı yapan, yapma ihtimali bulunan veya bilgi eksikliği olan öğrencilere doğru kullanımı öğretmek açısından etkili olmuştur. Yazma konusunda öğrencilere yol gösteren bir diğer etken ise çalışma kapsamında kullanılan okuma metinleridir. Bu okuma-yazma ilişkisi öğretmen tarafından tutulan yansıtıcı günlüklerde de kendine yer bulmuştur. Okuma etkinliğinden hemen sonra yapılan yazma etkinlikleri, öğrencilerin yazma etkinliğinde nasıl yazacaklarına, hangi cümle kalıplarını ve hangi kelimeleri kullanacaklarına dair onlara önemli ipuçları vermektedir.

Harmer'a (2015) göre okuma metinleri yazma için iyi bir model ortaya koyar. Böylece, öğrencilerin kelime, dilbilgisi veya noktalama işaretleri gibi konulara odaklanmaları teşvik edilebilir. Dahası okuma metinleri cümle kurma, paragraf oluşturma gibi konularda da örnek teşkil ederek öğrencilere kendi yazdıkları metinler için iyi bir model oluşturur. Bu çalışmada da öğretme-öğrenme süreçlerinde kullanılan okuma metinlerinin yazma etkinliklerinde öğrencilere yol gösterme konusunda iyi bir örnek oluşturduğu söylenebilir.

Çalışma kapsamında görüşmeler yoluyla toplanan nitel veriler de nicel verileri desteklemektedir. Öğrencilerle yapılan görüşmelere göre yazma becerisi öğrencilerin en çok ilerleme kaydettiklerini düşündükleri becerilerden biri olmuştur. Bu bulgu, öğretim programda yer alan yazma becerisi hedeflerini gerçekleştirmeye yönelik hazırlanan öğretme-öğrenme süreçlerinin amacına ulaştığını göstermektedir. Öğrencilerin geçmiş öğrenme yaşantılarına bakıldığında yazma konusunda yeterince eğitim almadıkları görülmektedir. Yazma ülkemiz dahil birçok ülkede öğretimi ihmal edilmiş bir beceridir (Gilbert ve Graham, 2010; Graham ve ark., 2013). Bunda öğrencilerin 8. sınıfta sınav odaklı eğitim almalarının ve yazmanın hem ana dilde hem de yabancı dilde edinilmesi zor bir

beceri olmasının etkisi vardır (Richards ve Renandya, 2002). Ancak öğrencilere verilen yazma becerileri eğitimi ile bu zorluğun üstesinden gelinip öğrencilerin yazma becerileri geliştirilebilmektedir (Tsiriatakis ve ark., 2020; Chen, 2002; Graham ve ark, 2013; Fidalgo ve Torrance, 2017; Cer, 2019; Kim ve ark., 2021; Sasaki, 2002).

Araştırma kapsamında öğrencilere nasıl yazacakları, yazacakları metinleri kurgularken hangi teknikleri kullanacakları ve yazılarında hangi kalıpları ve ifadeleri, nerede kullanacakları gibi konularda bilgi verilmiştir. Öğrenciler de yazma becerilerinin gelişmesinde İngilizce bir metin yazmak için kullanılan tekniklerin öğretilmesinin öneminden bahsetmişler ve öğretilen teknikleri kullanarak düşüncelerini daha iyi organize edebildiklerini ifade etmişlerdir. Yazma becerileri öğretimi konusunda yapılan çalışmalar, metin yazmak için kullanılan tekniklerin öğretiminin yazma becerisini geliştirdiğini ortaya koymaktadır (Chen, 2002; Silva ve Graham, 2015; Plonsky, 2011; Chien, 2012). Öğrencilere verilen yazma eğitimi ile öğrenciler düşüncelerini daha iyi organize edip kağıda dökme yollarını öğrenmiş ve bunları uygulamışlardır. Ayrıca uygulamaların geneli ile artan dil becerileri yazma becerilerinin gelişmesinde de önemli rol oynamıştır. Dil becerilerinin birbirinden ayrılmaz bir bütün olduğu düşünüldüğünde bütün becerilere önem vermenin dili kullanma yetkinliğini artıracığı bir kez daha ortaya konmuştur.

ADOÇP'de öğrencilerin hissettikleri ile ilgili çevrim içi gönderiler yapabileceğinden bahsedilmektedir (Council of Europe, 2020). Öğrenciler yaptıkları çalışmalarını eğitim amaçlı çevrim içi bir paylaşım sitesi olan "Padlet" platformuna da yüklemişler ve burada birbirlerinin çalışmalarını okuyup bu çalışmalara yorum yapmaları konusunda teşvik edilmişlerdir. Uygulanan bu yöntemle hem öğrenciler arasında sınıf dışı ortamlarda da etkileşim fırsatı yaratılmış hem de öğrencilerin ADOÇP'de yer alan bir yeterliğe daha ulaşmaları sağlanmıştır. Ayrıca, öğrendikleri yabancı dili ders dışı ortamlarda da kullanabildiğini fark eden öğrencilerin dil öğrenmeye karşı motivasyonları da artmıştır.

Yazma becerisi ile diğer beceriler arasında pozitif yönde yüksek bir ilişki bulunmuştur. Yazma becerisi ile en yüksek düzeyde ilişki bulunan beceri ise okuma becerisi

olmuştur. Okuduğunu anlama becerisi öğrencilere yazmaları için gerekli olan kelime bilgisini sağlaması, cümlelerin kuruluşu konusunda bir örnek teşkil etmesi ve bir paragrafın nasıl oluşturulduğu hususunda bir rehber görevi gördüğü için (Harmer, 2015) yazma becerisi üzerinde oldukça büyük bir etkiye sahiptir. Ayrıca öğrencilerin yazma becerisi geliştikçe bu onların okuma becerisine de olumlu yönde etki eder. Üretime dayalı becerilerden olan yazma ve konuşma becerisi arasında ise yine anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu iki becerinin birbirini destekleyecek bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğrenci görüşlerinden de anlaşıldığı gibi öğrenciler sunumlar öncesinde yapacakları sunumlarla ilgili hazırlık yaparken aynı zamanda yazma çalışması da yapmışlardır. Konuşma becerisine dönük etkinliklerden önce yapılan yazma çalışması bu iki becerinin birbirini destekleyerek gelişmesini de sağlamıştır.

## **Bölüm 5**

### **Sonuç ve Öneriler**

Bu bölümde; araştırmanın alt problemlerine göre elde edilen bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlara ve elde edilen bulgulara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

#### **Sonuçlar**

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlar dört temel dil becerisine göre sunulmuştur.

#### ***Dinleme Becerisine Yönelik Sonuçlar***

- Araştırmada geliştirilen öğretme-öğrenme süreçlerinin uygulandığı eylem araştırması ve geleneksel eğitim grupları dinleme becerileri testi son-test puanları arasında eylem araştırması grupları lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu sonuç nitelikli bir öğretim hizmeti verilmesi durumunda, öğrencilerin dinlediklerini anlama becerisinin anlamlı ölçüde artırılabilceğini göstermektedir.
- Eylem araştırması grupları ve geleneksel eğitim grubunda her ünitenin sonunda gerçekleştirilen izleme testlerinin dinleme bölümünde, izleme testi 1 ve izleme testi 2 için gruplar arasında istatistiki açıdan fark bulunmazken, izleme testi 3 ve izleme testi 4'te gruplar arasında eylem araştırması grupları lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu sonuç, dinleme becerisine gereken özen gösterilmesi ve değer verilmesi durumunda öğrencilerin dinleme becerisinin gelişebileceğini göstermektedir. İlk iki testte anlamlı fark bulunmazken sonraki testlerde anlamlı fark bulunmasının sebebi ise öğrencilerin bilişsel giriş özelliklerini de dikkate alarak uygulanan öğretme-öğrenme süreçlerinin zamanla etkisini göstermesi ile açıklanabilir. Bu bağlamda öğrencilerin bilişsel giriş nitelikleri göz önünde bulundurulup dinleme becerisi konusunda nitelikli bir öğretim hizmeti almaları durumunda dinleme becerilerinin gelişebileceği sonucuna ulaşılmıştır.



- Öğrencilerle yapılan görüşmelerde elde edilen sonuçlara bakıldığında öğrencilerin geçmiş öğrenme yaşantılarının oldukça önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dil öğrenme geçmişlerinde dinleme becerisine önem verilmemesi öğrencilerde dinlediklerini anlama konusunda başarılı olamayacakları ön yargısının oluşmasına sebep olmuştur.
- Dinleme becerisini kazandırmaya yönelik kullanılan materyallerin kalitesi, öğrencilerin öğrenme düzeylerini artırmada ve dinleme becerisinin öğretimine yönelik etkinliklere katılımlarına yönelik ön yargılarını kırmada önemli rol oynamıştır. Buna göre ana dili İngilizce olan konuşmacılar tarafından akıcı ve anlaşılır bir şekilde seslendirilen, öğrenci seviyesine ve ilgisine uygun dinleme materyallerin kullanıldığı eylem araştırması grubunda yer alan öğrencilerin dinlemeye yönelik ilgisi artmış ve dinleme becerileri anlamlı derecede gelişmiştir.
- Dinleme becerilerine yönelik nitelikli eğitim alan öğrencilerin dinleme becerileri ve sonuç olarak etkinliklerden aldıkları tatmin duygusu arttıkça, ek dinleme etkinlikleri yapmaya istek duymaya başladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilere gerçekçi materyalleri dinleme fırsatı sunulduğunda ve aldıkları nitelikli öğretim hizmeti bu tip materyallerle desteklendiğinde onların boş zamanlarında kendilerini geliştirmek için çeşitli dinleme aktivitelerine yöneldikleri ortaya çıkmıştır.
- Öğretmen tarafından tutulan yansıtıcı günlüğe göre, özellikle videolar ile desteklenen dinleme becerisi etkinliklerinin hem görsel hem de işitsel algıya hizmet etmesi sebebiyle daha etkili olduğu ve daha fazla ilgi çektiği ortaya çıkmıştır.
- Yapılan korelasyon analizine göre dinleme becerisi ile konuşma becerisi arasında oldukça yüksek derecede ilişki bulunmuştur. Dinlediğini anlama becerisi gelişen öğrencilerin kendilerini hedef dilde ifade etme becerileri de gelişmiştir.

### **Okuma Becerisine Yönelik Sonuçlar**

- Eylem araştırması grupları ve geleneksel eğitim grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri son-test puanları arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir. Öğrenciler geçmiş öğrenme deneyimlerinde yalnızca okuma becerileri üzerinde durduklarını belirtmiş ve bu beceride diğer becerilere kıyasla yeterince gelişme kaydedemediklerini ifade etmişlerdir. Öğrenci görüşlerinden ve düzey belirleme testinden elde edilen bulguların birbirini destekler nitelikte olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlar öğrencilerin özgeçmişlerinin ve bilişsel giriş davranışlarındaki yeterliklerinin sonraki öğrenmeler üzerinde oldukça etkili olduğunu göstermiştir.
- Ortaokul son sınıfta LGS için sadece okuma becerisi ve kelime bilgisi üzerinde durulması öğrencilerin bu becerideki yeterliklerini artırırken, onların diğer becerilerde geri kalmasına yol açmıştır. Bu durum öğrencilerin dili tüm yönleriyle bir bütün olarak görmesini engellemiştir.
- Ders kitaplarında yer alan okuma metinleri öğrenciler tarafından yeterince kaliteli bulunmamıştır. Hedef dilin bağlamından uzak bir şekilde yazılan metinler hem kullanımda olan güncel dili yansıtmamakta hem de öğrencilerin ilgisini yeterince çekmemektedir.
- Öğrencilerin ilgisini çeken ve düzeylerinin makul bir seviyede üstünde olan okuma metinleri onların bir üst seviyeye geçmesine yardım etmiş, derse ve dil öğrenmeye olan ilgilerini canlı tutmuştur. Ayrıca öğrencilerle yapılan görüşmelerde bu metinlerin öğrencilerin farklı kültürleri tanımalarına yardım ederek onların ufkunu açtığı ortaya çıkmıştır.
- Yabancı dilde okumaya karşı artan öğrenci ilgisi, onların sosyal medya ve çeşitli web sitelerinde karşılaştıkları içerikleri çeviri programı kullanmadan

okuyabilmelerine yardım etmiştir. Bu şekilde öğrencilerin kapsamlı okuma yapmaları sağlanmış ve öğrenciler okumaya teşvik edilmiştir.

- Okuduğunu anlama becerisi ile yazma becerisi arasında oldukça yüksek bir korelasyon bulunmuştur. Okuduğunu anlama becerisi hedef dilde alınan anlaşılır girdi miktarını artırmış ve öğrencilere yazma konusunda bir rehber sunmuştur.

### ***Konuşma Becerisine Yönelik Sonuçlar***

- Eylem araştırması ve geleneksel eğitim gruplarının konuşma becerileri son test puanları arasında eylem araştırması grupları lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu sonuç, araştırma kapsamında konuşma becerilerine yönelik geliştirilen öğretme-öğrenme süreçlerinin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir.
- Eylem araştırması ve geleneksel eğitim gruplarının ilerlemesini süreç boyunca takip edip gerekli müdahaleleri yapmak üzere her tema sonrasında yapılan izleme testi sonuçlarına göre, bütün izleme testlerinde eylem araştırması grupları lehine anlamlı fark bulunmuştur. Gruplar arasında ilk testten itibaren fark olmasında, öğrencilerin geçmiş öğrenme yaşantılarında bu becerinin göz ardı edilmesinin de etkisi vardır.
- Eylem araştırması grupları lehine düzey belirleme testi ve izleme testlerinde bulunan anlamlı fark, öğrencilerin nitelikli bir öğretim hizmetiyle karşılaşmaları durumunda ihmal edilen becerilerde gelişim kaydedebileceklerini göstermektedir.
- Öğrenci görüşlerine göre öğrencilerin en çok gelişim kaydettikleri iki beceriden biri konuşma becerisidir.
- Uygulanan öğretme-öğrenme süreçleri öğrencilerin özgüvenlerine olumlu etki etmiş ve onların İngilizce konuşabildiklerinin farkına varmalarını sağlamıştır.

- Araştırma kapsamında öğrenciler tarafından yapılan sunumların öğrencilerin konuşmasını sağlama ve konuşma becerilerini geliştirme konusunda oldukça etkili olduğu görülmüştür. Öğrenciler kendi hazırladıkları sunumlar sayesinde, hedef dilde araştırma yapma, öğrendikleri yabancı dilde kendini ifade etme ve toplum içinde konuşma becerilerini geliştirme fırsatı bulmuşlardır.
- Grup çalışmalarının öğrencilerin işbirliği içinde çalışma yeteneklerini geliştirdiği, grup içinde sorumluluk paylaşımını teşvik ettiği ve akran öğrenmesi ve öğretimi fırsatlarını artırdığı tespit edilmiştir.
- Dönem başında konuşma konusunda kesin ölçütlerin belirlenmesi ve bunların öğrencilere açıklanarak sınıfta herkesin görebileceği bir yere asılması, öğrencilerin kendilerinden ne beklediğini bilmelerini sağladığı için onların konuşmaya karşı isteklerini ve ilgilerini artırmıştır.
- Öğrencilerin konuşma sınavlarında yüksek düzeyde kaygı ve stres yaşadıkları görülmüştür. Ayrıca öğretmen notlarından da anlaşıldığı üzere, bu sınavların her öğrenci için ayrı olarak şekilde uygun bir ortamda yapılması gerektiğinden hem öğretmen hem de derse ayrılan süre açısından zorlayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Konuşma becerisi ile dinleme becerisi arasında oldukça yüksek, okuma becerisi arasında ise yüksek korelasyon bulunmuştur. Dinleyerek ve okuyarak anlaşılabilir girdiye maruz kalan öğrencilerin, hedef dilde kendilerini ifade edebilme becerileri de gelişmiştir.

### ***Yazma Becerisine Yönelik Sonuçlar***

- Araştırma sonunda uygulanan yazma becerileri düzey belirleme testine göre eylem araştırmasında yer alan öğrenciler ile geleneksel eğitimin devam ettiği grupta yer alan öğrenciler arasında eylem araştırması grupları lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu sonuçla, yazma konusunda yeterli eğitim alan, zamanında

ve yerinde dönüt, düzeltme hizmeti verilen öğrencilerin bu becerilerini geliştirebilecekleri ortaya çıkmıştır.

- Eylem araştırması ve geleneksel eğitim gruplarında yer alan öğrencilere her tema sonunda yapılan izleme testleri sonuçlarında eylem araştırması ve geleneksel eğitim grupları arasında bütün izleme testlerinde eylem araştırması grupları lehine anlamlı fark bulunmuştur.
- Öğrencilerin en çok gelişim kaydettiklerini ve başlangıçta en çok zorlandıklarını belirttikleri becerilerden biri yazma becerisidir. Bu durum geçmiş öğrenme deneyimleriyle açıklanmıştır. Ortaokulda neredeyse hiç yazma çalışması yapmayan öğrencilerin ilk zamanlarda zorlandığı görülmüştür. Ancak uygulamalar ilerledikçe yazma konusunda tecrübe kazandıkları ve bu beceriyi içeren etkinliklere daha fazla katıldıkları tespit edilmiştir.
- Öğrencilerin bir konuda fikirlerini beyan etmeye dayanan yazma konularından ziyade araştırma yapmalarını gerektiren konularda yazmayı tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin yazacakları konularda araştırma yapmaları onların hedef dilde kapsamlı okuma yapmalarını sağlamıştır.
- Uygulamaların başında öğrencilerin çevrim içi çeviri programı kullanma eğiliminde olduğu görülmüştür. Ancak uygulamalar ilerledikçe öğrenciler bu programları kullanmayı bırakmışlar ve kendi yazdıkları cümlelerin daha anlamlı ve güzel olduğunu düşünmeye başladıklarını ifade etmişlerdir.
- Öğrencilerin yazma konusunda kendilerine gösterilen tekniklerle düşüncelerini daha kolay organize edip, kağıda dökkebildiği belirlenmiştir.
- Çalışmada belirlenen sürede bitirilemeyen dört öğretme-öğrenme süreci yazma ve konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan öğretme-öğrenme süreçleridir. Üretime dayalı olan bu becerilerin, dinleme ve okuma becerilerine göre daha fazla vakit aldığı ortaya çıkmıştır.

- Yapılan korelasyon analizine göre yazma becerisi ile dinleme ve özellikle de okuma becerisi arasında yüksek derecede korelasyon bulunmuştur. Almaya dayalı beceriler olan okuma ve dinleme becerileri, üretime dayalı bir beceri olan yazma becerisi üzerinde de etkili olmuştur.

## Öneriler

Bu bölüm, uygulamaların geliştirilmesine yönelik öneriler ve yeni yapılacak araştırmalara yönelik öneriler olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur.

### ***Uygulamaların Geliştirilmesine Yönelik Öneriler***

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda öğretmenlere aşağıda yer alan önerilerde bulunulabilir:

- Öğrencilerin bilişsel giriş davranışlarındaki eksiklerinin sene başında tespit edilip öğretimin buna göre planlanmasının öğrencilerin öğrenme düzeylerini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğretim yılı başında öğrencilerin bilişsel giriş davranışlarındaki eksiklikleri tespit etmeleri, bu eksiklikleri tamamlamak için tedbir almaları gerekmektedir.
- Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda öğretmen tarafından hazırlanan ve hedef dilin gerçekçi bir şekilde kullanımını içeren materyallerin etkili olduğu ve öğrencilerin ilgisini daha çok çektiği sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin MEB tarafından gönderilen materyallerin eksik ve sınırlayıcılığından kurtulmak için öğretim programındaki hedefleri gerçekleştirmeye yönelik kendi öğrencilerinin ilgi ve seviyesine göre öğretme-öğrenme süreçleri hazırlamaları faydalı olabilir.
- Araştırma sonunda öğrencilerin başarı duygusunu yaşamalarının onların akademik özgüvenlerini artırdığı ortaya çıkmıştır. Bu durumda öğretmenler öğrencilerin akademik özgüvenlerini artırmak için onlara başarı duygusunu

tadabilecekleri, ilgilerini çeken ortamlar ve öğretme-öğrenme süreçleri hazırlamalıdır.

- Araştırmada öğretim süreci boyunca yansıtıcı günlük tutulmuş ve bu günlükte yer alan ifadelere dayalı olarak öğretim süreci şekillendirilmiştir. Bu durumun bir sonucu olarak öğretim hizmetinin niteliğinin arttığı görülmüştür. Buna göre öğretmenlere kendi öğretim süreçlerindeki üstünlük ve sınırlılıkları görüp bu doğrultuda öğretime devam etmek için yansıtıcı günlük tutmaları önerilebilir.
- Araştırmada öğrencilere nitelikli bir öğretim hizmeti sunmak için tam öğrenme kuramının bileşenleri olan öğrenci katılımı, dönüt ve düzeltme işlemleri kullanılmış ve bunların öğretim hizmetinin niteliğini olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğretmenler sundukları öğretim hizmetinin niteliğini artırmak için öğrenci katılımını sağlayarak, dönüt ve düzeltme işlemlerini etkili bir şekilde işe koşmalıdırlar.
- Araştırma sonucunda belli bir beceriye odaklanmak yerine dili bir bütün olarak ele almanın ve öğretme-öğrenme süreçlerini tüm becerileri içerecek şekilde planlamanın öğrencilerin öğrenme düzeylerini artırdığı ortaya çıkmıştır. Bu durumda öğretmenlere, dili bir bütün olarak ele almaları, tek bir beceriye odaklanmak yerine bütün becerilere önem vermeleri ve derslerini bu becerileri içerecek şekilde planlayıp, işlemleri önerilebilir.
- Araştırma süresince yansıtıcı günlüklerden ve öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgulara göre konuşma sınavlarının öğrencilerde yüksek düzeyde kaygı oluşturduğu ve oldukça fazla zaman aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bahsi geçen olumsuzluklardan kurtulmak için öğretmenlere, konuşma sınav puanlarını öğrencilerin ders içinde gerçekleştirdikleri sunumlara ve/veya konuşmalara göre önceden hazırlanmış ve öğrencilerle paylaşılmış puanlama anahtarları kullanılarak vermeleri önerilebilir.

Milli Eğitim Bakanlığına;

- Öğrenciler uygulanan öğretme-öğretme süreçlerinde kullanılan materyallerin ilgi çekici olduğunu ve hedef dilin gerçekçi kullanımını içerdiğini ifade etmişlerdir. Bu sebeple MEB'e hazırladığı veya hazırlattığı kitaplarda dilin günlük kullanımını barındıran içeriklere yer vermesi önerilebilir.
- Öğrencilerin dinleme parçalarının kalitesine vurgu yapması ve daha önce ders kitaplarına ait dinlemelerde konuşmacıları anlayamadıklarını ifade ettikleri göz önünde bulundurulduğunda, MEB'e özellikle dinleme parçalarının bağlama uygun bir şekilde ana dili İngilizce olan konuşmacılar tarafından seslendirilmesinin sağlanması önerilebilir.
- Programda yer alan hedeflere ve eğitim durumları geliştirme ilkelerine dayanarak hazırlanan öğretme-öğrenme süreçlerinin etkili olduğu göz önünde bulundurulduğunda, MEB'e kitaplarda yer alan etkinliklerin hedeflerle ve eğitim durumları hazırlama ilkelerine uyumlu olup olmadığının denetlenmesi için kitap inceleme komisyonlarında İngilizce alan uzmanlarının yanı sıra program geliştirme uzmanlarının da bulunmasını sağlaması önerilebilir.
- Araştırmacı öğretmen tarafından geliştirilen öğretme-öğrenme süreçleriyle birlikte öğrencilerin dili iletişim kurma amacıyla kullanabildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sebeple MEB'e öğretmen kitaplarının dilin iletişimsel işlevini destekleyecek etkinliklerle desteklenmesi ve öğretmenlere dersleri için daha iyi yol göstermesini sağlaması önerilebilir.
- Öğretmen tarafından geliştirilen öğretme-öğrenme süreçlerinin etkili olduğu düşünüldüğünde öğretmenlere kendi öğretme-öğrenme süreçlerini hazırlama konusunda hizmet içi eğitim verilmesi önerilmektedir.



Yüksek Öğretim Kurumuna;

- Öğretmen adaylarına mesleğe başladıklarında öğrencilerine nitelikli bir öğretim hizmeti sunmak için kendi öğretme-öğrenme süreçlerini nasıl hazırlayabilecekleri konusunda eğitim verilmesi,
- Öğretmen adaylarına programda yer alan hedefleri gerçekleştirmek için kullanabilecekleri materyalleri geliştirme veya var olan bir materyali sınıf seviyesine, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre nasıl şekillendirebilecekleri konusunda eğitim verilmesi,
- Öğretmenlik uygulaması derslerinde öğretmen adaylarının kazandıracakları hedeflere yönelik öğretme-öğrenme süreçleri tasarımlarının sağlanması ve tasarladıkları öğretme-öğrenme süreçlerini nasıl uyguladıklarının gözlemlenerek onlara bu konuda dönüt verilmesinin sağlanması önerilmektedir.

#### ***Yeni Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler***

- 9. sınıf ilk dört ünite için yürütülen bu çalışma farklı üniteler ve sınıf seviyelerini kapsayacak şekilde yeniden yapılandırılabilir.
- Her sınıf seviyesine göre farklı öğretme-öğrenme süreçleri geliştirilerek, bu öğretme-öğrenme süreçlerinin öğretmenler tarafından kullanımına, etkililik ve sınırlılıklarına yönelik öğretmen görüşlerini içeren çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerin bilimsel araştırma süreçlerine dahil olmalarını ve böylece sınıflarında yaptıkları çalışmaları bilimsel ölçütlere göre yürütebilmelerini sağlayacak çalışmalar yapılabilir.

### Kaynakça

- Akbari, Z. (2015). Current Challenges in Teaching/Learning English for EFL Learners: The Case of Junior High School and High School. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 199, 394–401.
- Akdeniz, A. R., & Paniç, G. (2012). Yeni Fizik Öğretim Programına ve Uygulanmasına ilişkin Öğretmen Görüşleri. *Milli Eğitim*(196), 290-307.
- Allen, M. J., & Yen, M. W. (1979). *Introduction to Measurement Theory*. Monterey: Brooks/Cole Publishing Company.
- Arter, J., & McTighe, J. (2001). *Scoring Rubrics in the Classroom: Using Performance Criteria for Assessing and Improving Student Performance*. New York: Corwin Press.
- Astorga-Cabezas, E. D. (2015). The Relationship Between Listening Proficiency and Speaking Improvement in Higher Education: Considerations in Assessing Speaking and Listening. *Higher Learning Research*, 5(2), 34-56.
- Aulia, M. P., Lengkanawati, N. S., & Rodliyah, R. S. (2019). The Use of Pair Work to Reduce Speaking Anxiety in an EFL Classroom. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 134-137.
- Baidak, N., Borodankova, O., Kocanova, D., & Motiejunaite, A. (2012). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2012*. Kasım 1, 2016 tarihinde Education, Audiovisual and Culture Executive Agency Web Sitesi: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/143EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143EN.pdf) adresinden alındı
- Bailey, K. M. (1983). Competitiveness and anxiety in adult second language Acquisition: Looking At and Through Diary Studies. H. W. Seliger, & M. H. Long içinde, *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition* (s. 67-103). Newbury House: Rowley, MA.

- Başarır, F. (2018). Tema-temelli yaklaşıma dayalı İngilizce öğretimiyle öğrencilerin dil becerilerini ve küresel konulara ilişkin farkındalıklarını geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması. *Doktora Tezi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baturay, M. H., Tokmak, H. S., Doğusoy, B., & Daloğlu, A. (2011). The impact of oral task type on performance of English language preparatory school students. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(41), 60-69.
- Berardo, S. A. (2006). The Use of Authentic Materials in the Teaching of Reading. *The Reading Matrix*, 6(2), 60-69.
- Beresova, J. (2015). Authentic Materials – Enhancing Language Acquisition and Cultural Awareness. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*(192), 195 – 204.
- Bernauer, J. A. (2015). Opening the Ears that Science Closed: Transforming Qualitative Data Using Oral Coding. *The Qualitative Report*, 20(4), 406-415.
- Bloom, B. S. (2016). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. (Özçelik, & D. Ali, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook 1, Cognitive Domain*. Longman.
- Boas, I. V. (2018). Assessing Speaking Skills in the Classroom. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*.
- Bollen, K. A. (1989). A New Incremental Fit Index for General Structural Equation Models. *Sociological Methods & Research*, 17(3), 303-316.
- British Council ve TEPAV. (2013). *Türkiye'deki Devlet Okullarında İngilizce Dilinin Öğretimine İlişkin Ulusal İhtiyaç Analizi*. Ankara: British Council, TEPAV.
- British Council ve TEPAV. (2013). *Türkiye'deki Devlet Okullarında İngilizce Dilinin Öğretimine İlişkin Ulusal İhtiyaç Analizi*. Ankara: British Council, TEPAV.
- Brooks, G., & Wilson, J. (2014). Using Oral Presentations to Improve Students' English Language Skills. *Kwansei Gakuin University Humanities Review*, 19, 199-212.

- Broughton, G., Brumfit, C., Flavell, R., Hill, P., & Pincas, A. (2003). *Teaching English as a Foreign Language*. New York: Routledge.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Learning (2. Baskı)*. New York: Pearson Longman.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching (5. baskı)*. New York: Pearson Longman.
- Brown, S. (2006). *Teaching Listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological methods & research*, 21(2), 230-258.
- Büyükduman, F. İ. (2005). İlköğretim Okulları İngilizce Öğretmenlerinin Birinci Kademe İngilizce Öğretim Programına İlişkin Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 55-64.
- Byram, K., & Kramsch, C. (2008). Why Is It So Difficult to Teach Language as Culture? *The German Quarterly*, 81(1), 20-34.
- Byrne, B. M. (1989). *A Primer of LISREL, Basic Assumptions and Programming for Confirmatory Factor Analysis Models*. Springer Science & Business Media.
- Cambridge Assessment. (2020). *Common European Framework Guided Learning Hours*. Kasım 11, 2020 tarihinde Cambridge Assessment Web sitesi: <https://support.cambridgeenglish.org/hc/en-gb/articles/202838506-Guided-learning-hours> adresinden alındı
- Celce-Murcia, M. (2001). Language teaching approaches: An Overview. M. Celce-Murcia içinde, *Teaching English as a Second or Foreign Language* (s. 3-11). Boston: Heinle & Heinle.
- Celce-Murcia, M. (2014). Teaching English in the Context of World Englishes. M. Celce-Murcia, & D. M. Brinton içinde, *Teaching English as a Second or Foreign Language* (4. b., s. 63-71). Boston: National Geographic Learning: Heinle Cengage Learning.
- Cer, E. (2019). The Instruction of Writing Strategies: The Effect of the Metacognitive Strategy on the Writing Skills of Pupils in Secondary Education. *Sage Open*, 9(2).

- Chen, A.-h. (2002). The Effects of Writing Strategy Instruction on EFL Learners' Writing Development. *English Language Teaching*, 15(3), 29-37.
- Chien, S.-C. (2012). Students' use of writing strategies and their English writing achievements in Taiwan. *Asia Pacific Journal of Education*, 32(1), 93-112.
- Chiswick, B. R., & Miller, P. W. (1995). The Endogeneity between Language and Earnings: International Analyses. *Journal of Labor Economics*, 13(2), 246-288.
- Civriz, E. (2019). Ortaöğretim 9.sınıf İngilizce dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Yüksek Lisans Tezi*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). Interpretation and Application of Factor Analytic Results. A. L. Comrey, & H. B. Lee içinde, *A First Course in Factor Analysis* (s. 250–254). Lawrence Erlbaum.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment - Companion Volume with New Descriptions*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr). adresinden alındı
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Boston: Pearson.
- Creswell, J. W. (2016). *30 Essential Skills for the Qualitative Researcher*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye'de Anadili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğrenimi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(21), 285-307.

- Çelik, Ş. N. (2011). Ortaöğretim İngilizce Ders Kitabı Breeze 9 Hakkında Öğrenci, Öğretmen ve Müfettiş Görüşleri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çelik, T. İ. (2019). Tersyüz edilmiş sınıf modelinin erişilme düzeyine etkisi ve öğrenci görüşleri. *Yüksek Lisans Tezi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çetintaş, B. (2010). Türkiye'de Yabancı Dil Eğitim ve Öğretiminin Sürekliliği. *Journal of Language And Linguistic Studies*, 6(1), 65-74.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Demir, S. (2017). An Evaluation of Oral Language: The Relationship between Listening, Speaking and Self-efficacy. *Universal Journal of Educational Research*, 5(9), 1457-1467.
- Demir-Ayaz, A., Özkardaş, S., & Özturan, T. (2019). Challenges of English Language Teaching in High Schools in Turkey and Possible Suggestions to Overcome Them. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 5(1), 41-55.
- Demirpolat, B. C. (2015). *Türkiye'nin Yabancı Dil Öğretimiyle İmtihani: Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. İstanbul: SETA.
- Dempsey, M. S., PytlíkZillig, L. M., & Bruning, R. H. (2009). Helping preservice teachers learn to assess writing: Practice and feedback in a Web-based environment. *Assessing Writing*(14), 38-61.
- Dewey, J. (1966). *The Child and Curriculum and The School and Society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1997). *Experience and Education*. Newyork: Touchstone.
- Dewi, R. C. (2018). Utilizing Authentic Materials on Students' Listening Comprehension: Does it have Any Influence? *Advances in Language and Literary Studies*, 9(1), 70-74.

- Dilekli, Y. (2018). Ortaokul İngilizce Hazırlık Sınıfı Programı Pilot Uygulamasının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1400-1425.
- Doğan, D., & Semerci, N. (2016). Eğitim Programlarının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar ve Sorunların Çözümüne İlişkin Yönetici Görüşleri. *Turkish Studies*, 11(9), 279-304.
- Donado, A. (2017). Foreign Languages and their Impact on Unemployment. *Labour*, 31(3), 265–287.
- Dörnyei, Z. (2014). Motivaiton in Second Language Learning. M. Celce-Murcia, D. M. Brinton, & M. A. Snow içinde, *Teaching English as a Second or Foreign Language* (s. 518-531). Boston: Heinle Cengage Learning.
- Dunn, T. J., Baguley, T., & Brunnsden, V. (2014). From alpha to omega: a practical solution to the pervasive problem of internal consistency estimation. *Br J Psychol*, 105(3), 399-412.
- Dursun, F., Bedir, S. B., & Gülcü, E. Ö. (2017). Lise İngilizce Dersi Öğretmenlerinin Öğretim Programına ilişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Millî Eğitim*(216), 135-163.
- EARGED. (2008). *İlköğretim Okulu Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi*. Ankara: EARGED.
- Ebel, R. L., & Frisbie, D. A. (1991). *Essentials of Educational Measurement*. New Delhi: Prentice-Hall.
- Education First. (2018). *English Proficiency Index*. Ocak 3, 2021 tarihinde Education First: <https://www.ef.com/~/media/centralescom/epi/downloads/full-reports/v8/ef-epi-2018-english.pdf> adresinden alındı
- Education First. (2019). *English Proficiency Index*. Ocak 3, 2021 tarihinde Education First: <https://www.ef.com/~/media/centralescom/epi/downloads/full-reports/v9/ef-epi-2019-english.pdf> adresinden alındı
- Education First. (2020). *English Proficiency Index*. Education First. <https://www.ef.com/assetscdn/WIBlwq6RdJvcD9bc8RMd/cefcom-epi-site/reports/2020/ef-epi-2020-> adresinden alındı

- Education First. (2021). *English Proficiency Index*. Education First.  
<https://www.ef.com/assetscdn/WIBlwq6RdJvcD9bc8RMd/cefcom-epi-site/reports/2021/ef-epi-2021-> adresinden alındı
- Education First. (2022). *English Proficiency Index*. Education First.  
<https://www.ef.com/assetscdn/WIBlwq6RdJvcD9bc8RMd/cefcom-epi-site/reports/2022/ef-epi-2022-> adresinden alındı
- Erdoğan, M., Kayır, Ç. G., Kaplan, H., Ünal, Ü. Ö., & Akbunar, Ş. (2015). 2005 Yılı ve Sonrasında Geliştirilen Öğretim Programları ile İlgili Öğretmen Görüşleri; 2005-2011 Yılları Arasında Yapılan Araştırmaların İçerik Analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 171-196.
- ERG. (2018). *Eğitimin İçeriği-Eğitim İzleme Raporu*.
- Ertürk, S. (2017/1972). *Eğitimde "Program" Geliştirme*. Ankara: Edge Akademi.
- ETS. (2022). *Test and Score Data Summary 2021*. Kasım 21, 2022 tarihinde ETS Web Sitesi: <https://www.ets.org/content/dam/ets-org/pdfs/toefl/toefl-ibt-test-score-data-summary-2021.pdf> adresinden alındı
- European Commission. (2012). *Language competences for employability, mobility and growth, Accompanying the document. Communication from the Commission. "Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes"*. Kasım 26, 2020 tarihinde Publications Office of the European Union: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b389a753-50d7-489a-b09e-715c373530cc/language-en> adresinden alındı
- Fee, J. F. (2012). Quantitative Methods in Action Research. S. R. Klein içinde, *Action Research Methods: Plain and Simple* (s. 157-174). New York: Palgrave Macmillan.
- Fidalgo, R., & Torrance, M. (2017). Developing Writing Skills through Cognitive Self-Regulation Instruction. R. R. Fidalgo, & M. Braaksma içinde, *Design Principles for Teaching Effective Writing* (s. 89-118). Brill.
- Field, A. (2009). *Discoverin Statistics Using SPSS*. London: SAGE Publications.



- Floyd, P., & Carrell, P. L. (1987). Effects on ESL Reading of Teaching Cultural Content Schemata. *Language Learning*, 37(1), 89-108.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education*. New York: McGraw-Hill.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the Oppressed*. Newyork: Continuum.
- Gazzola, M., & Mazzacani, D. (2019). Foreign language skills and employment status of European natives: evidence from Germany, Italy and Spain. *Empirica*, 46, 713–740.
- Genç, E., & Şenel, M. (2017). The Use of Reading Texts to Teach Cultural Elements in EFL Classes. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(4), 356-366.
- Gilbert, J., & Graham, S. (2010). Teaching writing to elementary students in grades 4 to 6: A national. *Elementary School Journal*, 110(4), 494-518.
- Girard, T., Pinar, M., & Trapp, P. (2011). An exploratory study of class presentations and peer evaluations: Do students perceive the benefits? *Academy of Educational Leadership Journal*, 15(1), 77-93.
- Göktürk, Ö. (2019). Yaratıcı drama etkinliklerinin İngilizce konuşma becerisine etkisi. *Yüksek Lisans Tezi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Graham, S., Gillespie, A., & McKeown, D. (2013). Writing: importance, development, and instruction. *Reading and Writing*, 26, 1-15.
- Guo, S.-c. (2012). Using Authentic Materials for Extensive Reading to Promote English Proficiency. *English Language Teachı*, 5(8), 196-206.
- Güneş, G., & Baki, A. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim 4. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programına Yaklaşımları. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 81-94.
- Güven, H., & Saracaloğlu, A. S. (2020). Dokuzuncu Sınıf İngilizce Ders Kitabının Öğretmen ve Uzman Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 489-518.
- Hamurlu, M. K. (2007). Çoklu zekâ kuramına göre geliştirilen eğitim durumlarının yabancı dil ağırlıklı lise 9. sınıf öğrencilerin İngilizce dersindeki başarılarına ve derse ilişkin

- tutumlarına etkisi. *Yüksek Lisans Tezi*. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Harmer, J. (2010). *How to Teach English*. Harlow: Pearson.
- Harmer, J. (2015). *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Pearson Education.
- Haznedar, B. (2010). Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi: Reformlar, Yönelimler ve Öğretmenlerimiz. *International Conferance on New Trends in Education and Their Implications*. Antalya: İconte.
- Hisar, Ş. G. (2006). 4. ve 5. sınıf İngilizce derslerinde kullanılabilecek etkili öğretim yöntemlerinin etkililiği. *Yüksek Lisans Tezi*. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Hu, L.-t., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Ilıman, M. (2018). İngilizce dersinde basamaklı öğretim programına ilişkin bir eylem araştırması. *Yüksek Lisans Tezi*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Işık, A. (2008). Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlışlar Nereden Kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 15-26.
- Jackson, J. (2002). Reticence in second language case discussions: anxiety and aspirations. *System*, 30, 65-84.
- Johnson, A. p. (2012). *A Short Guide to Acton Research*. New Jersey: Pearson.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Kartal, Ş. (2014). İşbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarına ve başarılarına etkileri (Nevşehir Üniversitesi örneği). *Doktora Tezi*. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Keleş, Ö., Haser, Ç., & Koç, Y. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin ve İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Matematik Dersi Programı Hakkındaki Görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 715 -736.
- Kılıç, Ş. (2016). İngilizce okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde öz-düzenlemeye dayalı öğretimin etkililiği. *Doktora Tezi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kim, Y.-S. G., Yang, D., Reyes, M., & Connor, C. (2021). Writing instruction improves students' writing skills differentially depending on focal instruction and children: A meta-analysis for primary grade students. *Educational Research Review*, 34, 1-16.
- King, J. (2002). Preparing EFL learners for oral presentations. *Dong Hwa Journal of Studies*, 4, 401-418.
- Knoch, U. (2009). Diagnostic assessment of writing: A comparison of two rating scales. *Language Testing*, 26(2), 275–304.
- Koru, S., & Akesson, J. (2011). *Turkey's English Deficit*. Tepav. <http://www.tepav.org.tr/en/ekibimiz/s/1209/Selim+Koru> adresinden alındı
- Krashen, D. S. (1989). *Language Acquisition and Language Education: Extensions and Applications*. Exeter: Prentice Hall.
- Krashen, D. S. (1995). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Phoenix ELT.
- Larsen-Freeman, D. (2003). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Leblebicier, B. (2020). Farklılaştırılmış öğretim ile öğrenme: Akademik İngilizce sınıfında bir eylem araştırması. *Yüksek Lisans Tezi*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Lipson, M. Y., Valencia, S. W., Wixson, K. K., & Peters, C. W. (1993). Integration and Thematic Teaching: Integration to Improve Teaching and Learning. *Language Arts*, 70(4), 252-263.
- Liu, M. (2007). Anxiety in Oral English Classrooms: A Case Study in China. *Indonesian Journal of English Language Teaching*, 3(1), 119-137.
- Lozanov, G. (1978). *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*. New York: Gordon & Breach.
- Madalińska-Michalak, J., & Bavli, B. (2018). Challenges in Teaching English as a Foreign Language at Schools in Poland and Turkey. *European Journal of Teacher Education*, 41(5), 688-706.
- Mak, B. (2011). An exploration of speaking-in-class anxiety with Chinese ESL learners. *System*, 39(2), 202-204.
- Malhotra, N. K., & Dash, S. (2015). *Marketing Research, An Applied Orientation*. Pearson.
- Marzban, A., & Davaji, S. (2015). The Effect of Authentic Texts on Motivation and Reading Comprehension of EFL Students at Intermediate Level of Proficiency. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(1), 85-91.
- Maulany, D. B. (2013). The use of project-based learning in improving the students' speaking skills. *Journal of English and Education*, 1(1), 30-42.
- MEB. (2014). *Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı*. Ankara.
- MEB. (2018). *Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı*. Ankara.
- MEB. (2020). *İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesi*. Kasım 10, 2020 tarihinde Talim ve Terbiye Kurulu web sitesi: <https://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7> adresinden alındı
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: a methods sourcebook*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Miller, L. (2003). Developing Listening Skills with Authentic Materials. *ESL magazine*, 6(2), 16-18.

- Miller, M. D., Linn, R. L., & Gronlund, N. E. (2009). *Measurement and Assessment in Teaching*. New Jersey: Pearson.
- Milliner, B., & Dimoski, B. (2021). The effects of a metacognitive intervention on lower-proficiency EFL learners' listening comprehension and listening self-efficacy. *Language Teaching Research*, 0(0), 1-35.
- Mills, G. E., & Gay, L. R. (2019). *Educational Research: Competencies for Analysis and Applications*. New York: Pearson.
- Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W., & Barrett, K. C. (2005). *SPSS for Introductory Statistics: Use and Interpretation*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Morley, J. (2008). Aural Comprehension Instruction: Principles and Practices. M. Celce-Murcia içinde, *Teaching English as a Second or Foreign Language* (s. 69-85). Boston: Heinle & Heinle.
- Namaziandost, E., Razmi, M. H., Tilwani, S. A., & Gilakjani, A. P. (2022). The Impact of Authentic Materials on Reading Comprehension, Motivation, and Anxiety Among Iranian Male EFL Learners. *Reading & Writing Quarterly*, 38(1), 1-18.
- Nayar, P. B. (1997). ESL/EFL Dichotomy Today: Language Politics or Pragmatics? *TESOL Quarterly*, 31(1), 9-37.
- Nelson, G. L. (1987). Culture's Role in Reading Comprehension: A Schema Theoretical Approach. *Journal of Reading*, 30(5), 424-429.
- North, B., & Piccardo, E. (2016). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment - Developing Illustrative Descriptives of Aspects of Mediation for the CEFR*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology: A Text Book For Teachers*. New York: Prentice Hall.
- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching and Learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Oktay, A. (2015). Foreign Language Teaching: A Problem in Turkish Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 584-593.

Onwuegbuzie, A. J., Bailey, P., & Daley, C. E. (1999). Factors associated with foreign language anxiety. *Applied Psycholinguistics*, 20, 217-239.

ÖSYM. (2018a). *2018 YKS Sayısal Bilgiler*. Ocak 3, 2021 tarihinde ÖSYM: [https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2018/YKS/ondeg\\_yks\\_rapor\\_31072018.pdf](https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2018/YKS/ondeg_yks_rapor_31072018.pdf) adresinden alındı

ÖSYM. (2018b). *2018 ÖABT Sayısal Veriler*. Ocak 3, 2021 tarihinde ÖSYM: <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2018/KPSS/SayisalBilgiler29082018.pdf> adresinden alındı

ÖSYM. (2019a). *2019 YKS Sayısal Bilgiler*. Ocak 3, 2021 tarihinde ÖSYM: <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2019/YKS/sayisabilgiler18072019.pdf> adresinden alındı

ÖSYM. (2019b). *2019 ÖABT Sayısal Veriler*. Ocak 3, 2021 tarihinde ÖSYM: <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2019/KPSS/sayisabilgiler29082019.pdf> adresinden alındı

ÖSYM. (2020a). *2020 YKS Sayısal Veriler*. Ocak 3, 2021 tarihinde ÖSYM: [https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2020/YKS/yks\\_sayisal\\_27072020.pdf](https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2020/YKS/yks_sayisal_27072020.pdf) adresinden alındı

ÖSYM. (2020b). *2020 ÖABT Sayısal Veriler*. Ocak 3, 2021 tarihinde ÖSYM: <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2020/KPSS/LISANS/sayisabilgiler22102020.pdf> adresinden alındı

ÖSYM. (2021a). *2021 YKS Sayısal Veriler*. ÖSYM: [https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2021/YKS/sayisal\\_veriler\\_28072021.pdf](https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2021/YKS/sayisal_veriler_28072021.pdf) adresinden alındı

ÖSYM. (2021b). *KPSS 2021 Sayısal Veriler*. ÖSYM: [https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2021/KPSS/kpss\\_2021\\_sayisal\\_bilgiler\\_16092021.pdf](https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2021/KPSS/kpss_2021_sayisal_bilgiler_16092021.pdf) adresinden alındı

- ÖSYM. (2022a). 2022 YKS Sayısal Veriler. ÖSYM.  
<https://www.osym.gov.tr/TR,23867/2022-yks-sinav-sonuclarina-iliskin-sayisal-bilgiler.html> adresinden alındı
- ÖSYM. (2022b). 2022 KPSS Sayısal Veriler. ÖSYM.  
[https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2022/KPSS/LISANS/sayisalbilgiler\\_21102022.pdf](https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2022/KPSS/LISANS/sayisalbilgiler_21102022.pdf) adresinden alındı
- Öz, E. D., & Erdamar, G. K. (2019). Yabancı Dil Öğretmenleri ve Ortaokul Öğrencilerinin Seçmeli İngilizce Dersine İlişkin Görüşleri. *İlköğretim Online*, 8(2), 584-599.
- Özçelik, D. A. (1992). *Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özçelik, D. A. (2014). *Eğitim Programları ve Öğretim*. Ankara: Pegem Akademi .
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi (çok değişkenli analizler)*. Kaan Kitabevi.
- Özdemir, C. V. (2005). Üniversitelerimizde Verilen Yabancı Dil Öğretimindeki Başarı Durumumuz. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 251-264.
- Özdemir, O. (2019). Basamaklı öğretim programı uygulamasının İngilizce dil becerilerine etkisinin incelenmesi. *Doktora Tezi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özer, B., & Korkmaz, C. (2016). Yabancı Dil Öğretiminde Öğrenci Başarısını Etkileyen Unsurlar. *EKEV Akademi Dergisi*, 20(67), 59-84.
- Özmat, D. (2017). İngilizce Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler. *Doktora Tezi*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öztürk, G., & Gürbüz, N. (2014). Speaking anxiety among Turkish EFL learners: The case at a state university. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 10(1), 1-17.
- Paker, T. (2012). Türkiye'de Neden Yabancı Dil (İngilizce) Öğretmiyoruz ve Neden Öğrencilerimiz İletişim kurabilecek Düzeyde İngilizce Öğrenemiyor? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(32), 89-94.
- Paolo, A. D., & Tansel, A. (2019). English skills, labour market status and earnings of Turkish women. *Empirica*, 46, 669–690.

- Parmawati, A., & Yugafiati, R. (2017). Using authentic material to improve students reading interest. *ELTIN Journal*, 5(1), 1-8.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Peacock, M. (1997). The Effect of Authentic Materials on the Motivation of EFL Learners. *ELT Journal*, 51(2), 144-156.
- Peck, S. (2008). Developing Children's Listening and Speaking in ESL. M. Celce-Murcia içinde, *Teaching English as a Second or Foreign Language* (s. 138-149). Boston: Heinle & Heinle.
- Plonsky, L. (2011). The Effectiveness of Second Language Strategy Instruction: A Meta-analysis. *Language Learning*, 61(4), 993–1038.
- Pokhrel, V. (2021). Developing Creative Writing Skills in EFL Students: An Action Research. *The Universal Academic Research Journal*, 5(1), 1-10.
- Polat, M., & Erişti, B. (2019). The Effects of Authentic Video Materials on Foreign Language Listening Skill Development and Listening Anxiety at Different Levels of English Proficiency. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(1), 135-154.
- Putri, K. H., Ningsih, K., & Refnaldi. (2018). The Effect of Authentic Listening Materials and Self-Regulation Towards Students' Listening Ability at Tenth Grade os Sman VII Koto Sungai Sariak. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 301, 421-428.
- Richards, J. C. (2008). *Teaching Listening and Speaking Theory into Practice*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Renandya, W. A. (2002). Teaching Writing. J. C. Richards, & W. A. Renandya içinde, *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice* (s. 303-305). Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1999). *Approaches and Methods in Language Teaching*. USA: Cambridge University Press.



- Sabet, M. K., & Mahsefat, H. (2012). The Impact of Authentic Listening Materials on Elementary EFL Learners' Listening Skills. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 1(4), 216-229.
- Saldana, J. (2016). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Londra: SAGE Publications.
- Sasaki, M. (2002). Building an empirically-based model of EFL learners' writing processes. S. B. Ransdell içinde, *New Directions for Research in L2 Writing* (s. 49-80). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Seferoğlu, G. (2008). Using Feature Films in Language Classes. *Educational Studies*, 34(1), 1-9.
- Senemoğlu, N. (1989). *Öğrenci giriş nitelikleri ile öğretme-öğrenme süreci özelliklerinin matematik derslerindeki öğrenme düzeyini yordama gücü*. Hacettepe Üniversitesi.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kurumdan Uygulama*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Senemoğlu, N., Gömleksiz, M., & Üstündağ, T. (2001). *İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı (Modül 1)*. Ankara: MEB Yayınları.
- Silva, R. D., & Graham, S. (2015). The effects of strategy instruction on writing strategy use for students of different proficiency levels. *System*, 53, 47-59.
- Sirisrimangkorn, L. (2021). Improving EFL Undergraduate Learners' Speaking Skills Through Project-Based Learning Using Presentation. *Advances in Language and Literary Studies*, 12(3), 65-77.
- Solak, E., & Bayar, A. (2015). Current Challenges in English Language Learning in Turkish EFL Context. *Participatory Educational Research*, 2(1), 106-115.
- Stringer, E. T. (2007). *Action Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Stringer, E. T., Christensen, L. M., & Baldwin, S. C. (2010). *Integrating Teaching, Learning and Action Research: enhancing instruction in the K-12*. Thousand Oaks: Sage Publications.

- Sun, Y.-C. (2012). Examining the Effectiveness of Extensive Speaking Practice via Voice Blogs in a Foreign Language Learning Context. *CALICO Journal*, 29(3), 494-506.
- Şakir, Ç., & Kurum, G. (2015). Discrepancy in Teacher Employment: The Problem of Out-of-Field Teacher Employment. *Educational Planning*, 22(1), 29-47.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Pearson.
- Taboada, A., & Buehl, M. M. (2012). Teachers' conceptions of reading comprehension and motivation to read. *Teachers and Teaching*, 18(1), 101-122.
- Tanaka, J. S., & Huba, G. J. (1985). A fit index for covariance structure models under arbitrary GLS estimation. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 38(2), 197-201.
- Tatar, S. (2010). İngilizce'nin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Anadili İngilizce Olan ve Olmayan Öğretmenlerin Rolü. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27(2), 49-57.
- Thornbury, S. (2005). *How to Teach Speaking*. Harlow: Pearson Education.
- Tsiriatakis, I. K., Grünke, M., Spantidakis, I., Vassilaki, E., & Stavrou, N. A. (2020). The Impact of an Explicit Writing Intervention on EFL Students' Short Story Writing. *Frontiers in Education*, 5, 1-13.
- Türkben, A. (2019). Dokuzuncu sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Yüksek Lisans Tezi*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tütüniş, B. (2014). İngilizce Öğretiminde Yöntem Sorunları. *Türkiye'de Yabancı Dil Eğitiminde Eğilim Ne Olmalı?* (s. 33-36). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Tyler, R. W. (1969). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Uçar, S. (2019). Ortaöğretim kurumlarında İngilizce öğretimindeki başarısızlık nedenlerinin öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- UNESCO. (2017). *Accountability in Education: Meeting our Commitments*. Paris: UNESCO Publishing.

- Ur, P. (1992). *Teaching Listening Comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ur, P. (1996). *A Practice in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Varış, F. (1988). *Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Wilson, J. J. (2008). *How to Teach Listening*. Harlow: Pearson.
- Woottipong, K. (2014). Effect of Using Video Materials in the Teaching of Listening Skills for University Students. *International Journal of Linguistics*, 6(4), 200-212.
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74-85.
- Yıldıran, Ç., & Tanrıseven, I. (2015). İngilizce Öğretmenlerinin İlkokul 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı Hakkındaki Görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 3(1), 210-223.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

EK-A: Belirtke Tablosu

	BİLGİ	KAVRAMA			UYGULAMA				ANALİZ	SENTEZ
	A1. Sık kullanılan kelimeleri hatırlayabilme	B1. Bir metin/dinleme parçası ile ilgili sorulara cevap verebilme	B2. Bir metin/dinleme parçasındaki özel bir bilgiyi anlayabilme	B3. Bir metnin ana fikrini bulabilme	C1. Basit cümleler yazabilme	C2. Düzeyine uygun bir konuda konuşabilme	C3. Çevresinde gördüklerini betimleyebilme	C5. Belirli bir konuda fikirlerini ifade edebilme	D1. Nesnelere özelliklerine göre karşılaştırabilme	E1. Bir konuda fikirlerini ifade eden anlaşılır bir paragraf yazabilme
LISTENING	X	X	X	X						
READING	X	X	X	X						
SPEAKING						X	X	X	X	
WRITING					X		X	X	X	X

## EK-B: Ünite Analiz Tabloları

THEME 1 : STUDYING ABROAD		Bilgi	Kavrama		Uygulama	
			Bilgi	Kavrama	Uygulama	Uygulama
Beceriler	Dil İşlevleri	A1. Sık kullanılan kelimeleri hatırlayabilme				
		B1. Bir metin/dinleme parçası ile ilgili sorulara cevap verebilme				
Dinleme	Selamlama ve konuşma kalıpları	X				
	Ülkeler/Milliyetler/Meslekler		X	X		
Okuma	Posta kartı ve e-posta		X			
	Kişisel bilgiler			X		
Konuşma	Kendini ve ailesini tanıtmaya					X
	Sahiplik yapıları					X
	Yer tarifleri					X
Yazma	Posta kartı ve e-posta				X	
	Kendini ve ailesini tanıtmaya				X	

THEME 2: MY ENVIRONMENT				Kavrama		Uygulama		Analiz	
		Beceriler							
		<b>Dil İşlevleri</b>		B1. Bir metin/dinleme parçası ile ilgili sorulara cevap verebilme	B2. Bir metin/dinleme parçasısındaki özel bir bilgiyi anlayabilme	C1. Düzeyine uygun bir konuda konuşabilme	C2. Çevresinde gördüklerini betimleyebilme	D1. Nesnelere özelliklerine göre karşılaştırabilme	
	<b>Dinleme</b>	Nesnelerin yerleri	X						
		Yakın çevresi	X	X					
	<b>Okuma</b>	Şehirler/yaşadığı çevre	X	X					
	<b>Konuşma</b>	Yaşadığı çevre				X	X		
		Karşılaştırma yapıları							X
		Nesnelerin/Mekanların yerleri				X	X		
	<b>Yazma</b>	Yaşadığı çevre					X		
		Karşılaştırma yapıları							X

THEME 3: MOVIES		KAVRAMA			UYGULAMA			
		BECERİLER	DİL İŞLERİLERİ	B1. Bir metin/dinleme parçası ile ilgili sorulara cevap verebilme	B2. Bir metin/dinleme parçasındaki özel bir bilgiyi anlayabilme	B3. Bir metnin ana fikrini bulabilme	C1. Düzeyine uygun bir konuda konuşabilme	C2. Bir konuda kısa anlaşılır bir paragraf yazabilme
Dinleme	Hobiler/ilgiler		X					
	Davet/teklif	X						
Okuma	Film incelemesi	X	X	X				
Konuşma	Boş zaman aktiviteleri							X
	Saatler/tarihler					X		
	Tercih yapıları					X		
	Davet yapıları					X		
Yazma	Fikir ifade etme							X
	Davet yapıları						X	

THEME 4: HUMAN IN THE NATURE		BİLGİ	KAVRAMA			UYGULAMA		SENTEZ
			BECERİLER	Dinleme	Okuma	Konuşma	Yazma	
DİL İŞLEVLERİ		A1. Sık kullanılan kelimeleri hatırlayabilme						
	Günlük rutinler	X				X		
Okuma	Doğa olayları		X					
	Yetenekler			X				
Konuşma	Günlük aktiviteler					X		
	Yetenekler					X		
Yazma	Günlük rutinler						X	
	Doğa sevgisi							X
		B1. Bir metin/dinleme parçası ile ilgili sorulara cevap verebilme						
		B2. Bir metin/dinleme parçasındaki özel bir bilgiyi anlayabilme						
		B3. Bir metnin ana fikrini bulabilme						
		C1. Düzeyine uygun bir konuda konuşabilme						
		C2. Bir konuda kısa anlaşılır bir paragraf yazabilme						
		E1. Bir konu hakkında fikirlerini ifade eden anlaşılır bir paragraf yazabilme						



**EK-C: Bilişsel Giriş Davranışları Testi Dinleme ve Okuma Beceri Nihai Formu Madde****İstatistikleri**

Madde Numarası	Madde Güçlük İndeksi (pj)	Madde Ayıricılık Gücü İndeksi (rjx)	Madde Numarası	Madde Güçlük İndeksi (pj)	Madde Ayıricılık Gücü İndeksi (rjx)
Madde 1	0,72	0,63	Madde 22	0,52	0,18*
Madde 2	0,81	0,45	Madde 23	0,76	0,47
Madde 3	0,81	0,64	Madde 24	0,56	0,35
Madde 4	0,78	0,54	Madde 25	0,80	0,45
Madde 5	0,76	0,55	Madde 26	0,72	0,63
Madde 6	0,63	0,44	Madde 27	0,76	0,48
Madde 7	0,65	0,42	Madde 28	0,63	0,55
Madde 8	0,59	0,32**	Madde 29	0,70	0,32**
Madde 9	0,81	0,51	Madde 30	0,67	0,61
Madde 10	0,76	0,54	Madde 31	0,74	0,70
Madde 11	0,83	0,55	Madde 32	0,72	0,77
Madde 12	0,78	0,43	Madde 33	0,76	0,67
Madde 13	0,70	0,62	Madde 34	0,59	0,63
Madde 14	0,78	0,48	Madde 35	0,78	0,57
Madde 15	0,50	0,47	Madde 36	0,65	0,41
Madde 16	0,74	0,63	Madde 37	0,78	0,60
Madde 17	0,74	0,42	Madde 38	0,39	0,58
Madde 18	0,70	0,62	Madde 39	0,63	0,72
Madde 19	0,83	0,53	Madde 40	0,65	0,65
Madde 20	0,76	0,43	Madde 41	0,54	0,58
Madde 21	0,81	0,38**			

\* Testten çıkarıldı

\*\* Uzman görüşleri alınarak düzeltildi.

**EK-Ç: Bilişsel Giriş Davranışları Testi**

**PART A LISTENING**

**1. You are going to listen four people talking about their occupations. Match the speakers with their occupations**

- |                      |                |
|----------------------|----------------|
| Speaker A is a _____ | pilot          |
| Speaker B is a _____ | nurse          |
| Speaker C is a _____ | shop assistant |
| Speaker D is a _____ | tour guide     |
| Speaker E is a _____ | dentist        |

**2. People are talking about their daily routines. Listen and check the things each person does.**

	Peter	Amelia	Charlie
Gets up early			
Goes running			
Has breakfast			
Takes the bus			
Takes the subway			
Texts friends			
Goes to work			
Play video games			
Watches TV			
Hangs out with friends			
reads			

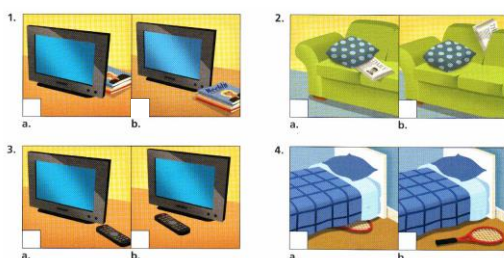
**3. Circle the best answer to complete these sentences.**

- Ismael is.....OK, but a bit ill / OK, but has a lot of homework / OK, but a bit bored
- 'Light and dark' is a..... horror film / a science fiction film / a romantic comedy .
- The comedy film is about..... a family / shop / school .
- Jack hates..... horror films / romantic films / science fiction films .
- They decide to see a.....romcom / horror film / science fiction film .

**4. Alice is talking about the thing she likes and dislikes. Listen and write true and false**

- \_\_\_\_\_ 1. Alice likes swimming in rivers and oceans
- \_\_\_\_\_ 2. She likes running in the forest.
- \_\_\_\_\_ 3. She dislikes animals especially dogs and cats
- \_\_\_\_\_ 4. She hates rude people
- \_\_\_\_\_ 5. She likes driving car

**5. People are asking about where items are. Listen and check the correct picture**



**PART B READING****1. Read the Text. Are the sentences True or False?**

My name is Kate O'Hara. I live on a farm with my mother and father. I like it but I work very hard. Every morning I wake up at five o'clock and feed the horses. Then I can go back to the house. Mum makes breakfast at 5:30 and I'm not late for breakfast because I don't like cold eggs. After breakfast I help dad for an hour. Then I have a shower and get ready for school. The school bus leaves at 8:15. I leave home at 8:00.

After school I can watch TV for an hour. Then we have our dinner. We have chicken for dinner but I hate it. I eat it because mum gets angry. After dinner I do my homework. Then I go out and feed the horses. I go to bed early because I'm always very tired at the end of the day.

**1. She doesn't like the farm**

- a) True                      b) False

**2. Kate doesn't work very hard.**

- a) True                      b) False

**3. Kate has a shower before 8:15.**

- a) True                      b) False

**4. Kate's mother doesn't like chicken.**

- a) True                      b) False

**5. After dinner Kate feeds the horses**

- a) True                      b) False

**2. Read the Text and Answer the questions.**

The kiwi lives only in New Zealand. It is a very strange bird because it cannot fly. The kiwi is the same size as a chicken. It has no wings or tail. It does not have any feathers like other birds. It has hair on its body. It has two legs. Its beak (mouth) is very long. A kiwi likes a lot of trees around it. It sleeps during the day because the sunlight hurts its eyes. It can smell things with its nose. It is the only bird in the world that can smell things. The kiwi's eggs are very big. There are only a few kiwis in New Zealand now. People never see them. The government says that people cannot kill kiwis. New Zealanders want their kiwis to live. There is a picture of a kiwi on New Zealand money.

**1. Why kiwis sleep during the day?**

- a) because sunlight hurt their eyes  
b) because wild animals can kill them  
c) because day time is very hot  
d) because it can smell things

**2. Why can't people kill kiwis?**

- a) because their eggs are very expensive  
b) because it is forbidden.  
c) because they can smell things  
d) because they like a lot of trees around them

**3. Kiwi is a strange bird because...**

- a) it lives in forests

b) it has no wings and tail

c) it lives in New Zealand

d) it has two legs

**4. Which sentence is true?**

- a) Kiwis live in desserts  
b) A kiwi has two beaks  
c) Kiwis can smell things  
d) People always can see kiwis

**5. The text is mainly about...**

- a) the features of kiwis  
b) the extinction of kiwis  
c) the hunting of the kiwis  
d) the size of the kiwi

**PART C SPEAKING**

Öğrenciler odaya tek tek alınacaktır ve aşağıdaki sorular sorulacaktır.

1. Could you please introduce yourself?
2. Could you tell us about your hobbies?
3. Could you please talk about your daily routines?

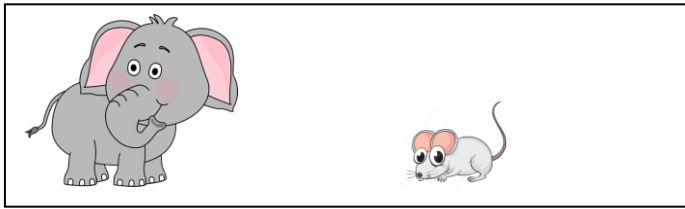
**Öğrencilere bir resim verilir bu resme göre sorular sorulur**

4. Could you please tell us the location of two objects in this Picture?

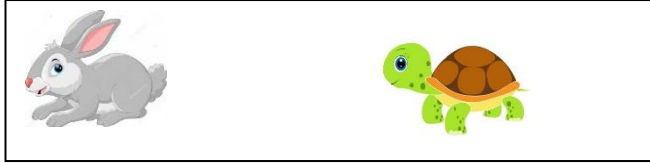


5. Could you please compare two things in these pictures?

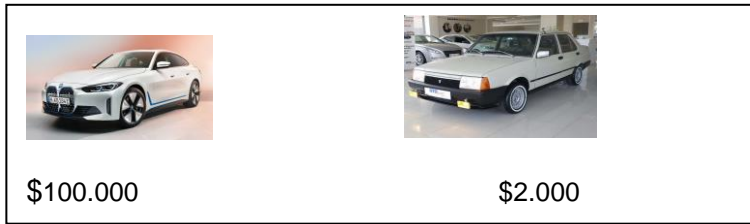
size



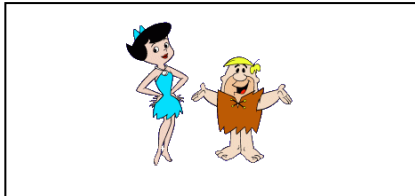
speed



price

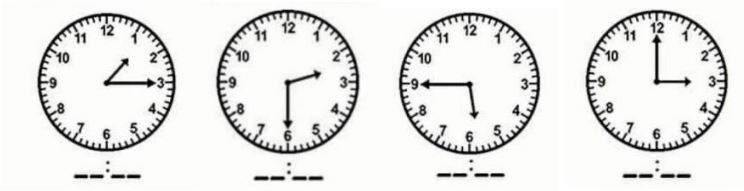


height



6 ve 7. Sorular için öğrencilere üzerinde saatlerin ve tarihlerin olduğu resimler gösterilir ve saatleri ve gösterilen tarihleri söylemeleri istenir

7. Could please tell the times?



8. Could you please tell the dates?

365		January 2016					
	Sun	Mon	Tue	Wed	Thu	Fri	Sat
1						1	2
2	3	4	5	6	7	8	9
3	10	11	12	13	14	15	16
4	17	18	19	20	21	22	23
5	24	25	26	27	28	29	30
6	31						

April 1995						
Sun	Mon	Tue	Wed	Thu	Fri	Sat
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30						

#### PART D WRITING

1. Write a simple paragraph about your daily routines by using frequency adverbs.

2. Write a simple paragraph describing your favorite tourist attractions.

Give information about:

Where it is...

Why do you like it?

What is it famous for?

What can you do there?

3. Write a simple invitation card to invite your friends to a party. Give information about

What the party is for...

The date, the place, and time of the party...

what activities you will do at the party?

**EK-D: Düzey Belirleme Testi Dinleme ve Okuma Beceri Madde İstatistikleri**

<i>Madde Numarası</i>	<i>Madde Güçlük İndeksi (p<sub>j</sub>)</i>	<i>Madde Ayırcılık Gücü İndeksi (r<sub>jx</sub>)</i>
Madde 1	0,60	0,58
Madde 2	0,69	0,65
Madde 3	0,59	0,43
Madde 4	0,66	0,54
Madde 5	0,66	0,58
Madde 6	0,60	0,61
Madde 7	0,66	0,50
Madde 8	0,66	0,61
Madde 9	0,67	0,64
Madde 10	0,57	0,71
Madde 11	0,59	0,60
Madde 12	0,60	0,54
Madde 13	0,59	0,71
Madde 14	0,62	0,70
Madde 15	0,57	0,64

### EK-E: Düzey Belirleme Testi

#### PART A – LISTENING

1. **People are talking about sports. Are these statements true or false? Listen and write true (T) or false (F).**

\_\_\_\_\_ 1. George's favorite sport is swimming.

\_\_\_\_\_ 2. Mari loves windsurfing and water-skiing.

\_\_\_\_\_ 3. Bill loves to play soccer these days.

\_\_\_\_\_ 4. Jody likes jogging, but she can't jog now.

\_\_\_\_\_ 5. Joe loves watching baseball.

2. **Matthew moved the furniture in his living room. Where did he move it? Listen and write the correct letter.**

1. the sofa \_\_\_\_\_ a. next to the door to the bedroom

2. the lamp \_\_\_\_\_ b. on top of the dresser

3. the bookcase \_\_\_\_\_ c. behind the sofa

4. the coffee table \_\_\_\_\_ d. in front of the windows

5. the TV \_\_\_\_\_ e. in front of the bookcase

#### PART B READING

**Read the text and answer the questions.**

A – My favourite city is Amsterdam, the capital of Holland. The correct name for Holland is the Netherlands. Although Amsterdam is the capital of the Netherlands, the government is in the Hague and the Queen lives at Soestdijk.

B – Amsterdam is famous for its port, canals, bridges, bicycles and flowers. I think the best thing about the city is its mixture of old and new. It keeps a lot of its traditions and old buildings and at the same time it is a modern city. There is something for everyone: you can visit museums and art galleries, go for a canal trip, hire a bicycle, go shopping in the street markets, listen to a classical concert or enjoy the nightclubs and discos.

C – I've been to Amsterdam three times, twice in the summer and once in the winter. I'm interested in art and so I enjoyed visiting the Rijksmuseum and seeing the Rembrandt paintings. I also visited the house where Rembrandt lived from 1639 to 1658. The best thing about the winter in Amsterdam is that the canals sometimes freeze and people can go

skating on them! I think skating on a canal is much more exciting than skating on the rink at the Sports Centre!

D – Next summer I'm going back to Amsterdam. I'm going to work in a restaurant in Dam Square. It'll be hard work but it'll be interesting and I'll meet a lot of tourists. The restaurant serves typical Dutch food - pea soup, beans and bacon, cheese, potatoes and little pancakes with butter and sugar which are called "poffertjes" - they're delicious!

**1. Which one can be a suitable title for the paragraph B?**

- A) My past holidays in Amsterdam
- B) Facts about Amsterdam
- C) Things to do in Amsterdam
- D) My next holiday in Amsterdam

**2. How many times did the writer go to Amsterdam in winter?**

- A) once    B) twice
- C) three times    D) never

**3. Poffertjes are....**

- A) a mixture of pea soup, beans and bacon
- B) little pancakes with butter and sugar
- C) the names of the restaurants in Amsterdam
- D) made of cheese and potatoes.

**4. In Amsterdam...**

- A) You can go skating on the frozen canals
- B) you can visit the palace of the queen
- C) you can do only traditional activities
- D) you cannot hire a bicycle so you must buy a bicycle

**5. Which one is FALSE about the text.**

- A) Amsterdam is the capital city of Netherlands
- B) Rembrandt was a famous writer
- C) Amsterdam is a mixture of old and new
- D) Amsterdam is very cold in winter

### **PART C SPEAKING**

1. Could you please introduce yourself and your family members?
2. Could you please tell us about the city you live in?
3. Could you please tell us about free time activities?

### **PART D WRITING**

1. Write a paragraph about your daily routines.
2. Write your opinions about a movie you watched and loved.



**EK-F: İzleme Testleri Dinleme ve Okuma Beceri Nihai Formu Madde İstatistikleri**

	Madde numarası	Madde Güçlük İndeksi ( $p_j$ )	Madde Ayırıcılık Gücü İndeksi ( $r_{jx}$ )
İZLEME TESTİ 1	Madde 1	0,79	0,60
	Madde 2	0,95	0,46
	Madde 3	0,78	0,56
	Madde 4	0,47	0,48
	Madde 5	0,84	0,57
	Madde 6	0,48	0,61
	Madde 7	0,86	0,75
	Madde 8	0,84	0,70
	Madde 9	0,72	0,69
	Madde 10	0,62	0,60
	Madde 11	0,57	0,58
İZLEME TESTİ 2	Madde 1	0,79	0,87
	Madde 2	0,80	0,93
	Madde 3	0,80	0,88
	Madde 4	0,80	0,85
	Madde 5	0,50	0,72
	Madde 6	0,79	0,56
	Madde 7	0,73	0,74
	Madde 8	0,34	0,60
	Madde 9	0,46	0,71
	Madde 10	0,30	0,55
İZLEME TESTİ 3	Madde 1	0,58	0,52
	Madde 2	0,56	0,50
	Madde 3	0,61	0,60
	Madde 4	0,58	0,54

## İZLEME TESTİ 3

---

Madde 5	0,72	0,60
Madde 6	0,81	0,76
Madde 7	0,79	0,81
Madde 8	0,81	0,85
Madde 9	0,81	0,78
Madde 10	0,86	0,71
Madde 11	0,86	0,65
Madde 12	0,88	0,73
Madde 13	0,82	0,75
Madde 14	0,77	0,57
Madde 15	0,81	0,69
Madde 16	0,79	0,53
Madde 17	0,56	0,74

## İZLEME TESTİ 4

Madde 1	0,86	0,53
Madde 2	0,84	0,56
Madde 3	0,41	0,86
Madde 4	0,45	0,80
Madde 5	0,82	0,68
Madde 6	0,57	0,49
Madde 7	0,69	0,70
Madde 8	0,37	0,53
Madde 9	0,78	0,59
Madde 10	0,69	0,51

---

## EK-G: İzleme Testleri

### PART A LISTENING

Listen to a conversation between two new colleagues. Are the sentences true or false?

- \_\_\_\_\_ 1. Peter is new in the company.
- \_\_\_\_\_ 2. Peter is a designer.
- \_\_\_\_\_ 3. Carla works in marketing.
- \_\_\_\_\_ 4. Peter plans events for new products.
- \_\_\_\_\_ 5. Carla is Brazilian.
- \_\_\_\_\_ 6. Peter started his job five years ago.

### PART B READING

Read the text and answer the questions.

Hi! I'm Maria da Silva, and I'm Brazilian. The first language in Brazil is Portuguese, but I also speak two foreign languages -Spanish and English. I am a writer. I write about clothes and fashion and I often travel to the USA, Europe and Japan. I use English a lot in my work. In a lot of countries, it's the international language. I often speak to Japanese, French or Italian people in English.

- |  |   |
|--|---|
| <p>1. Maria da Silva is.....</p> <p>a) from Portugal.<br/>b) from Brazil.<br/>c) from Spain.<br/>d) from USA</p> | <p>3. She also speaks....as....</p> <p>a) Spanish ..... a second language.<br/>b) French ..... foreign languages<br/>c) Spanish ..... a foreign language.<br/>d) English ..... first language</p> |
| <p>2. Her first language is.....</p> <p>a) Spanish.<br/>b) English<br/>c) Portuguese.<br/>d) French</p>          | <p>4. She uses English because.....</p> <p>a) she often works in England.<br/>b) she always goes to the USA.<br/>c) a lot of other people use it.<br/>d) she is English</p>                       |
5. Which one is true about the text?
- a) She writes about travelling.  
b) she often speaks Japanese in Japan  
c) she lives in USA  
d) she speaks three foreign languages.

### PART C SPEAKING

Öğrenciler odaya teker teker alınır ve onlara soruların yazılı olduğu kağıtlar verilir. Öğrenciler sorular üzerinde 2dk düşündükten sonra konuşmaya başlarlar.

1. Could you please tell us about yourself and your family?
2. Could you please describe us an object you have?

3. Look at the map. Could you please tell us how you can get to the post office/health club/ clothing store/bakery?



#### PART D WRITING

Your teacher has found you a pen friend from Britain. You have his/her e-mail address. Write him/her an e-mail telling about....

- Your purpose of writing
- Yourself
- Your family
- Your hometown
- Your school

**İZLEME TESTİ – 2****PART A LISTENING**

**Jane can't find her things. Where is each item? Listen and circle the correct answer.**

**1. The letter is ...**

- a. on the table
- b. in the purse
- c. under the purse

**2. The book is ...**

- a. beside the computer
- b. on the sofa
- c. under the lamp

**3. The orange juice is ...**

- a. on the refrigerator
- b. behind the milk
- c. next to the refrigerator

**4. The gloves are ...**

- a. next to the coat
- b. on the chair
- c. in the coat

**5. The pencil is ...**

- a. on the desk
- b. under the box
- c. in the drawer

**PART B READING**

**Read the text and Answer the questions**

Hello, I'm Kate. I live in a very peaceful and quiet neighborhood. It is a new neighborhood, and there are a lot of big houses and some apartment buildings. The streets are very clean, and there aren't many cars. My school is near my house. I can walk there in 10 minutes.

There's also a park. I like playing baseball there with my friends after school. All of the houses have a small front yard but big back yards. Most of my neighbors have a swimming pool.

Everyone has a flower garden, and in the spring, it is very beautiful. My road is called Maple Road. It is not in the city. It's in the suburbs. There aren't any restaurants or cinemas on my road. But, if you go to Main street, you can find a lot of things to do. My favorite store is there. It's called Knick-Knack, and they sell everything you can imagine.

I like my neighborhood because it is very safe. There is no crime, and all of my neighbors take care of each other. The police station is next to the school. However, the hospital is quite far. It is in the city, and we have to drive 30 minutes to get there.

My friends live near me, and we often meet up to play or just talk. We love playing hockey in the street because there isn't any traffic. I think I am lucky to live in my neighborhood.

**1. The neighborhood is peaceful and quiet because...**

- A) There is a store called Knick-Knack
- B) There aren't many cars

- C) It is in the city center  
D) It has restaurants and cinemas
- 2. In the neighborhood....**  
A) There is a hospital  
B) There isn't a school  
C) There is a police station  
D) There is a lot of traffic
- 3. Which one is true about the text?**  
A) She goes to knick-knack to eat something  
B) The houses have big front yards  
C) The streets are very crowded  
D) The police station is near her house
- 4. Which one is false about Kate's neighborhood?**  
A) They can play hokey in the street  
B) The neighborhood is in the suburbs  
C) She lives in the main street  
D) A lot of houses have a swimming pool
- 5. The text is mainly about...**  
A) The activities Kate can do in her neighborhood  
B) Kate's neighbors  
C) The neighborhood she lives in  
D) Features of houses in the neighborhood

### PART C SPEAKING

Öğrenciler sınav salonuna ikili gruplar halinde alınacaktır. İlk soru için öğrencilere ekteki kartlardan birer tane verilecek ve birinci öğrenci ikinciye kendi kartına bulunan bilgileri soru olarak soracaktır. İkinci öğrenci sorulara cevap verdikten sonra kendi kartındaki bilgileri birinci öğrenciye soracak ve cevap alacaktır.

#### 1. Please ask and answer the questions according to the chart.

##### Ask your partner questions about following details.

Year of establishment?  
Population?  
Size?  
Weather?  
Average temperature?

##### Answer the questions your partner asked you using the information below

#### London

In 43 BC  
9 million  
1,500 km<sup>2</sup>  
Rainy and windy  
9°C

##### Answer the questions your partner asked you using the information below



#### Sidney



In 1788  
5 million  
12,000 km<sup>2</sup>  
sunny  
20°C

##### Ask your partner questions about following details.

Year of establishment?  
Population?  
Size?  
Weather?  
Average temperature?

2. Please compare the objects/people in the cards you have chosen.

	
<u>BMW 320</u>	<u>FERRARI F340</u>
Year: 2005	2020
Speed: 150 kp/h	240 kp/h
Price: \$50.000	\$200.000

	
<u>A</u>	<u>B</u>
architecture: old	modern
Price: \$70.000	\$300.000
Rooms: 4 rooms	8 rooms

3. Ask and answer questions about the locations of objects according to the picture



#### PART D WRITING

1. Look at the chart and write sentences comparing these cities.

	New York	Oxford	Beijing
Year of establishment (Age)	1624	912	483 BC
Population	8,339,000	160.000	21,000,000
Average temperature	12°C	7 °C	20°C
Size	7,830 km <sup>2</sup>	4,500 km <sup>2</sup>	16,000 km <sup>2</sup>
Pollution	+++	++	+++++
Green area	+++	+++++	++

2. Write a short paragraph about the city you live in. Include following details.

a.General idea b. Population c. size d. Culture e.History/historical places f. Cuisine

### İZLEME TESTİ – 3

#### PART A LISTENING

1) Listen to DJ Chatty on radio Sunshine and write true (T) and false (F)

- \_\_\_\_\_ 1. Tom Cruise and David Beckham go hiking together.
- \_\_\_\_\_ 2. Cameron Diaz prefers a quiet life without adrenaline
- \_\_\_\_\_ 3. Meryl Streep enjoys knitting
- \_\_\_\_\_ 4. Tom Hanks likes collecting stamps
- \_\_\_\_\_ 5. Johnny Depp collects dolls because they help his acting.

2) Listen to Eric and Kathy talking about movies. Number the following sentences in the order you hear.

- |  |   |
|--|---|
| _____ a. He is acting amazing.               | _____ e. Let's Google what is on this week.   |
| _____ b. How about watching The Martian?     | _____ f. Show times are at 5.30 and 7.45 pm.  |
| _____ c. I find them boring and unrealistic. | _____ g. I don't feel like watching a sci-fi. |
| _____ d. Why don't we go to the cinema?      |   |

#### PART B READING

Read the text and answer the questions.

Titanic tells the story of a very large ship. It sank in its first journey from England to the USA. More than 1500 people died on the ship. It inspired many books and the movie Titanic. Titanic was the most expensive film of its time. It costed over 200 million dollars. Leonardo DiCaprio (Jack) plays a poor boy and he wants to go to USA. Kate Winslet (Rose) plays the character of an unhappy member of a rich family. She wants to kill herself by jumping out of the ship. Fortunately, she is saved by Jack and a romantic relationship begins between them. Jack isn't a rich man, but he makes her happy and joyful again. The director of the film is James Cameron. He tells the story perfectly.

The special effects are amazing and they make the story more interesting. The tragic sinking of the ship scene is so realistic and frightening. It is really an incredible film. It was nominated for 14 Oscars won 11 of them and more than 135 million people watched it in the cinemas.

1. **What is the text mainly about?**
- |                                  |  |
|----------------------------------|--|
| A) It is about the Titanic movie | B) it is about the love between two young people |
|----------------------------------|--|



C) it is about the special effects of films

C) dies when she jumps out of the ship

D) It is about the career of Leonardo

D) goes from America to England

DiCaprio

4. **Jack...**

A) is the director of the film

2. **Which one is true about the film?**

B) kills more than 1500 people

A) Titanic wasn't an expensive film

C) comes from a rich family

B) The film was nominated for 11 Oscars

D) saved Rose's life and make her

C) 135 million people watched it in the

happy

cinemas

5. **The Titanic movie....**

D) It was DiCaprio's first film

A) won 14 Oscars

3. **Rose....**

B) costed \$150 million

A) is a poor girl so she wanted to die

C) tells the story of a small ship

B) is an unhappy girl

D) has amazing special effects

### PART C SPEAKING

Bu bölümde öğrenciler sınavın yapılacağı sölona ikişerli gruplar halinde alınacak ve yönergelerdeki kurallara göre sınavlar uygulanacaktır.

1. Could you please tell us about your free time activities?

2. Please ask and answer the time and the date of the event in card given to you.

İkinci soru için öğrencilere birer kart verilecektir. Öğrenci A, Öğrenci B'ye kartında belirtilen olayın tarihini ve saatini soracaktır. Öğrenci B ise kendi kartında yer alan saat ve tarihi kullanarak bu soruya cevap verecektir. İkinci bölümde ise Öğrenci B aynı şekilde bir olayın tarihini ve saatini sorarken öğrenci A kartındaki bilgileri kullanarak cevap verecektir.

**Student A**

You are going to a concert with your friend but you don't know the date and time of the concert. Please ask your partner the date and time of the concert.

Answer the questions your partner asking you using the information below.

football match

time: 8.15 pm

date: 17.11.2021

**Student B**

1. Answer the questions your partner asking you using the information below  
concert

time: 9.30 pm

date: 20.10.2021

2. You are going to a football match with your friend but you don't know the date and time of the match. Please ask your partner the date and time of the event.

**Student A**

1. You are going to have an English exam but you don't know the date and time of it. Please ask your partner the date and time of the English exam.

2. Answer the questions your partner asking you using the information below.

Birthday party

time: 6.30 pm

date: 11.10.2021

**Student B**





1. Answer the questions your partner asking you using the information below  
English Exam





time: 9.45 am





date: 22.09.2021

2. You are going to a birthday party with your friend but you forgot the date and time of it. Please ask your partner the date and time of the birthday party.

**3. Please identify your preference and answer the questions.**

			
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Which one do you prefer?</li> <li>2. Why do you prefer it?</li> <li>3. How often do you do it?</li> </ol>		<ol style="list-style-type: none"> <li>4. When do you do it?</li> <li>5. With whom do you do it?</li> <li>6. Where do you do it?</li> </ol>	

			
<ol style="list-style-type: none"> <li>4. Which one do you prefer?</li> <li>5. Why do you prefer it?</li> <li>6. How often do you do it?</li> </ol>		<ol style="list-style-type: none"> <li>4. When do you do it?</li> <li>5. With whom do you do it?</li> <li>6. Where do you do it?</li> </ol>	

			
<ol style="list-style-type: none"> <li>3. Which one do you prefer?</li> <li>4. Why do you prefer it?</li> <li>5. How often do you do it?</li> </ol>		<ol style="list-style-type: none"> <li>4. When do you do it?</li> <li>5. With whom do you do it?</li> <li>6. Where do you do it?</li> </ol>	

**PART D WRITING**

1. Write your opinions about a film you watched and loved.
  
2. Write a text message to invite your friend to a movie.

## İZLEME TESTİ – 4

### PART A LISTENING

1. Angela is talking about her schedule. What time does she do each activity? Listen and write the correct letter.

- |                  |                     |
|------------------|---------------------|
| 1. 6:00 AM_____  | a. goes to bed      |
| 2. 6:30 AM_____  | b. leaves for work  |
| 3. 8:00 AM_____  | c. goes jogging     |
| 4. 6:00 PM_____  | d. wakes up         |
| 5. 11:00 PM_____ | e. gets out of work |

### PART B READING

Natural disasters can occur without any warning. The most common natural disasters are earthquakes, hurricanes, volcanic eruption and tsunami.

Earthquakes are the shaking of the earth's surface. More than a million earthquakes happen every year. They can effect large areas. There are large tectonic plates under the surface and they move continuously. When these tectonic plates crash, the surface of the earth shakes. Earthquakes are very short. They are 20-45 seconds long. But their impact is very devastating. They ruin everything on the surface and kill many people. When an earthquake happens in the ocean it causes a tsunami. Tsunami is a big wave. Tsunami brings sea water to the land and causes a flood.

A hurricane is a huge storm. The wind blows very strong and its speed can be between 75 km/h to 200 km/h. Hurricanes continue about a week. They start over the oceans and then goes to the land. They affect a very large area. They rotate around their center. The center of a hurricane is called as "eye". Hurricanes damage buildings, trees and cars and kill many people. Every year more than 6 hurricanes occur in the coastal regions of Atlantic and Pacific Oceans.

Read the Text and answer the questions.

- |   |   |
|---|---|
| 1. <b>Natural disasters....</b>                           | D) rotates around its center                              |
| A) occur with no warning                                  | 4. <b>Hurricanes...</b>                                   |
| B) are man-made disasters                                 | A) occur under the ocean                                  |
| C) only occur in the oceans                               | B) do not damage the buildings.                           |
| D) occur under the surface                                | C) affect a large area                                    |
| 2. <b>Earthquakes...</b>                                  | D) continue just one day                                  |
| A) last very long   | 5. <b>Which one is false about the natural disasters.</b> |
| B) occur under the surface of the earth                   | A) Hurricanes can cause tsunami                           |
| C) starts over the oceans                                 | B) The center of a hurricane is called as the eye         |
| D) are harmless   | C) Natural disasters can kill humans                      |
| 3. <b>Tsunami...</b>                                      | D) hurricanes rotate around their center                  |
| A) is the rise in the sea water because of global warming |   |
| B) has a speed of 75 km/p                                 |   |
| C) lasts 20 seconds                                       |   |

**PART C SPEAKING**

1. Please tell us about your abilities and disabilities.
2. Tell us the activities you do and how frequently you do them.

**PART D WRITING**

1. Write sentences about the frequencies of activities in the chart.

<b>Activity</b>	<b>Jack</b>	<b>Jane</b>	<b>Sam</b>	<b>You</b>
<b>Swimming</b>	sometimes	always	Never	
<b>Riding bicycle</b>	usually	rarely	Sometimes	
<b>Cooking</b>	always	occasionally	Usually	
<b>Taking photos</b>	sometimes	usually	rarely	
<b>Playing basketball</b>	never	always	Sometimes	

2. Write a short paragraph about a natural place you love.

### EK-Ğ: İngilizce Dersi Akademik Özgüven Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,

Bu ölçek sizin İngilizce dersine yönelik akademik özgüveninizi belirlemeyi amaçlamaktadır.

Ölçeğe verdiğiniz cevaplar tamamen sizin görüşlerinize yöneliktir ve hiçbir şekilde not ile değerlendirme yapılmayacaktır. Ayrıca verdiğiniz cevaplar sadece bu araştırma için kullanılacak olup üçüncü şahıslarla kesinlikle paylaşılmayacaktır.

Çalışmaya gönüllü katılımınız oldukça önemlidir. Ölçek maddelerini okuyup işaretlerken herhangi bir kaygı hissetmeniz durumunda işaretlemeyi bırakıp çalışmadan ayrılabilirsiniz. Bu durumda verileriniz çalışmaya dahil edilmeyecektir.

Aşağıda yer alan maddeleri okuyarak; maddedeki ifadenin sizi tanımlama derecesine göre 5 ile 1 arasında puan veriniz. Eğer ifadenin sizi çok iyi tanımladığını düşünüyorsanız 5 puan veriniz. İfadenin sizi hiç tanımlamadığını düşünüyorsanız 1 puan veriniz.

5– Bu ifade beni çok iyi tanımlıyor, 4 – Bu ifade beni iyi tanımlıyor, 3 – Bu ifade beni orta düzeyde tanımlıyor, 2 – Bu ifade beni çok az tanımlıyor, 1 – Bu ifade beni hiç tanımlamıyor.

Gönüllü katılımınız ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

	5	4	3	2	1
1. İngilizce dersinde kendimi sınıf arkadaşlarıma göre daha başarılı buluyorum					
2. İngilizce olarak kendimi ifade etmek benim için zordur.					
3. İngilizce konuşma konusunda kendimi başarılı buluyorum					
4. İngilizce kelimeleri telaffuz etmek benim için zordur					
5. İngilizce olarak bir konuda sunum yapmada kendimi başarılı buluyorum					
6. İngilizce olarak kendimi ifade ederken hatasız konuşurum					
7. İngilizce konuşma konusunda kendimi sınıf arkadaşlarımdan daha başarılı buluyorum					
8. Kendimi İngilizce bir metni okumakta başarılı buluyorum					
9. İngilizce metinlerde geçen bilgileri bulmak benim için zordur					
10. Okuma metinlerini anlama konusunda kendimi arkadaşlarımdan daha başarılı buluyorum.					
11. Okuma metinlerindeki ana fikri kolaylıkla bulabilirim.					
12. İngilizce dinleme parçalarını anlamak benim için zordur.					
13. Kendimi İngilizce olarak geçen bir konuşmayı anlama konusunda başarılı buluyorum.					
14. Dizi ve filmleri İngilizce olarak izleyebilirim.					

15. Dinleme becerisi ile ilgili etkinliklere katılma konusunda gönüllü olurum.					
16. Dinleme etkinliklerinde kendimi arkadaşlarımdan daha başarılı buluyorum					
17. İngilizce bir metin/bir paragraf yazma konusunda kendimi başarılı buluyorum					
18. Bir konu hakkında İngilizce yazı yazmak benim için zordur.					
19. İngilizce bir metin yazarken fikirlerimi belli bir düzen içinde yazmakta zorlanırım					
20. Yazma etkinliklerinde kendimi arkadaşlarımdan daha başarılı buluyorum					
21. İngilizce olarak düzenlenen kompozisyon yarışmalarına katılmaya gönüllü olurum					
22. Yazma konusunda kendimi sınıf arkadaşlarımdan daha başarılı buluyorum					
23. İngilizceyi öğrenebilmem için ek destek almam gereklidir.					
24. İngilizce dersinde verilen ödevleri yapmakta zorlanırım.					

## EK-H: Öğrenci Görüşme Formu

Merhaba adım Saim Akman. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde “9. Sınıf İngilizce dersi öğretme-öğrenme süreçlerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması” yapmaktayım.

Bu araştırma kapsamında bir dönem boyunca sınıfınızda çeşitli uygulamalar yapıldı bu uygulamalar hakkındaki görüşleriniz benim için son derecede önemlidir. Konu ile ilgili değerli görüşlerinizi almak üzere bu görüşme yapılmaktadır.

Görüşmemize geçmeden önce, yapılacak görüşme ile ilgili Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyon izninin alınmış olduğunu belirtmek isterim. Görüşme süresince söyleyeceklerinizin tümü gizli tutulacak ve başka hiçbir yerde kullanılmayacaktır. Araştırma raporunda isminiz ve kimliğiniz ile ilgili hiçbir bilgi yer almayacaktır. Objektif olarak cevap vermenizi, hiçbir soruyu cevapsız bırakmamanızı önemle rica ederim. Görüşmemiz yaklaşık 15--20 dakika sürecektir.

Katılımınız için teşekkür ederim. Başlamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir sorunuz var mıdır? İzinizle görüşmemizi ses kayıt cihazıyla kaydetmek istiyorum. Sizce sakıncası var mıdır?

İzinizle, sorulara geçmek istiyorum.

1. İngilizce dersinde dönem boyunca sınıfta yaptığımız uygulamalar hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
  - a. Yaptığımız uygulamalar arasında en çok beğendiğiniz hangisiydi neden sevdiniz açıklar mısınız?
  - b. Keyif almadığınız, zorlandığınız veya kendinizi rahat hissetmediğiniz bir ders oldu mu? Sebebini açıklar mısınız?
2. Dinleme becerisine yönelik etkinlikler hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
  - a. Uygulamalar sonrasında dinlediğinizi (dizi, film, podcast, video, ses kaydı...) anlama konusunda ilerleme sağladığınızı düşünüyor musunuz? Evet ise nasıl bir ilerleme sağladınız? Hangi konularda gelişme gösterdiniz?
3. Okuma becerisine yönelik etkinlikler hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
  - a. Uygulamalar sonrasında İngilizce metinleri okuma ve okuduğunu anlama konusunda ilerleme sağladığınızı düşünüyor musunuz? Evet ise nasıl bir ilerleme sağladınız? Hangi konularda gelişme gösterdiniz?
4. Konuşma becerisine yönelik etkinlikler hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
  - a. Uygulamalar sonrasında kendinizi İngilizce olarak sözlü ifade etme/İngilizce konuşma beceriniz konusunda ilerleme sağladığınızı düşünüyor musunuz? Evet ise nasıl bir ilerleme sağladınız? Hangi konularda gelişme gösterdiniz?
5. Yazma becerisine yönelik etkinlikler hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
  - a. Uygulamalar sonrasında kendinizi İngilizce olarak yazılı ifade etme konusunda ilerleme sağladığınızı düşünüyor musunuz? Evet ise nasıl bir ilerleme sağladınız? Hangi konularda gelişme gösterdiniz?



### EK-I: Öğretme-Öğrenme Süreçleri Değerlendirme Anahtarı

Değerli eğitim programları ve İngilizce dersi alan uzmanları;

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Prof. Dr. Nuray Senemoğlu danışmanlığında 9. Sınıf İngilizce dersi öğretme-öğrenme süreçlerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması yürütmekteyim. Bu araştırma kapsamında ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programında yer alan hedefleri gerçekleştirmeye yönelik öğretme-öğrenme süreçleri geliştireceğim ve bunları sınıfta öğrencilerime uygulayacağım. Bu araştırma için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan gerekli izinler alınmıştır.

Siz değerli uzmanların, tarafımdan hazırlanan öğretme-öğrenme süreçlerinin programdaki hedeflere ve öğretme-öğrenme süreci geliştirme ilkelerine ne derece uygun olduğunu belirlemek için aşağıdaki formu size gönderilen öğretme-öğrenme süreçlerine göre doldurmanız gerekmektedir. Verdiğiniz dönütler araştırma kapsamında geliştirilen öğretme-öğrenme süreçlerinin daha etkili ve verimli olmasına ve çalışmanın geçerliğine ile güvenilirliğine katkı sağlayacaktır.

Her türlü soru ve görüşleriniz için telefon veya e-mail adresi üzerinden iletişime geçebilirsiniz. Katkınız için teşekkür ederim.

Saim Akman

0554 920 09 65

saimakman@gmail.com

Geliştirilen öğretme-öğrenme süreçleri...	EVET	KISMEN	HAYIR
1. Programın kapsadığı CEFR A1/A2 seviyesine uygundur.			
2. Gerçekleştirilmek için işe koşulduğu hedef(ler) ile tutarlıdır.			
3. Birden fazla hedefi gerçekleştirmeye dönüktür.			
4. Hedefin işaret ettiği davranışı gerçekleştirmesi için öğrenciye imkân tanımaktadır.			
5. Hedefin işaret ettiği davranışı gerçekleştirmesi için öğrenciyi güdülemektedir.			
6. Öğrenciyi tatmin edici niteliktedir.			
7. Öğrencilerin seviyesine/hazırbulunuşluk düzeyine uygundur			
8. Öğrencilerin ilgisini çekebilecek niteliktedir.			
9. Öğrencilerin öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmesine yardım edicidir.			
10. İstenmeyen yan ürünlerden arınıktır.			
11. Öğrencilerde istenmedik davranış oluşturmaya dönük değildir.			
12. Hedefi yeterli zaman içinde gerçekleştirmeye uygundur.			
13. Ekonomiktir.			

14. Harcanan çaba kazandırılacak davranışa uygundur (değmektedir).			
15. Diğer öğretim-öğrenme süreçleriyle olumlu yönde ilişkilidir.			
16. Gerekli işaret ve ipuçlarını barındırmaktadır.			
17. Öğrenci katılımını teşvik etmektedir.			
18. Öğrenmeyi güdüleyici pekiştiriciler içermektedir.			
19. Gerekli dönüt ve düzeltmeleri içermektedir.			
<b>Öğretim-öğrenme sürecine ilişkin genel görüşleriniz nelerdir?</b>			

### EK-İ: Konuşma Becerisi Puanlama Anahtarı

	<b>Fluency</b>	<b>Grammar</b>	<b>Vocabulary</b>	<b>Pronunciation</b>
<b>4 (Excellent)</b>	Speaks fluently with natural pauses rare repetitions and self-corrections quick flow of speech	Speaks accurately and uses variable grammatical structures.	Uses a variety of appropriate vocabulary. Uses lexical items accurately	Makes no errors. Uses intonations correctly. Can be understood very clearly.
<b>3 (very good)</b>	Speaks fluently with some hesitations, repetitions and self-corrections Occasional searching for words	Makes rare errors Uses some complex sentences with reasonable errors.	Has enough vocabulary to talk about given topic. Makes rare errors in word choice. Uses collocations and idiomatic expressions.	Makes minor errors in pronunciation. Uses intonations mostly correctly.
<b>2 (good)</b>	Speaks relatively fluently but makes repetitions and self-corrections. Speaks slowly.	Makes some errors and self-corrects few of them. Tries to use few complex sentences	Has just sufficient vocabulary. Makes some errors in word choice.	Mispronounce the words at times. Can generally be understood by the listener.
<b>1 (Poor)</b>	Pauses and hesitates frequently Frequently searches for the right word. Couldn't convey the basic message.	Uses incorrect sentence structures. Makes many errors (subject-verb agreement, verb form, and verb tense) Meaning is obscure	Has inadequate vocabulary. Makes frequent word choice errors.	Frequently mispronounce words. Mispronunciations makes it very difficult to understand.
<b>0 (No mark)</b>	Speaker doesn't respond or the response is unrelated to the topic			

**EK-J: Yazma Becerisi Puanlama Anahtarı**

	<b>Content and Organization</b>	<b>Cohesion and Coherence</b>	<b>Vocabulary and word choice</b>	<b>Grammar</b>
<b>4 (Excellent)</b>	Writes well organized and developed paragraphs. Connects ideas using transitions. Addressed all part of the task effectively.	Displays unity and connects ideas perfectly. Writes sentences that are grammatically and lexically coherent.	Utilizes a wide range of vocabulary. Uses idiomatic expression well enough. Makes rare minor errors	Writes complex sentences without errors. Makes rare minor grammatical mistakes. Uses punctuations correctly.
<b>3 (very good)</b>	Writes generally well organized and developed paragraphs. Addresses the task and presents, extends and supports main ideas.	Displays unity and connects ideas well enough. Logically arranges information and ideas.	Chooses a variety of words and idioms that are adequate for the task. Makes some rare errors that do not obscure the meaning	Writes simple and complex sentences together, but there may be some errors. Writes mostly error-free sentences. Uses punctuations with minor errors.
<b>2 (Good)</b>	Couldn't write adequately organized paragraphs but demonstrates an attempt to use organizational strategies. Partially addresses the given task	Displays some unity but couldn't connect ideas well enough.	Chooses some words that are specific for the task. Utilizes limited range of vocabulary. Makes spelling mistakes that make it difficult to read.	Writes simple sentences correctly. Attempts to write complex sentences but they have some inaccuracies. makes frequent grammatical errors.
<b>1 (Poor)</b>	Writes disorganized and underdeveloped sentences without any transitions. Doesn't adequately address the task	Writes disconnected sentences. Writes sentences that do not display any kind of unity. Ideas are hard to follow.	Chooses the words so carelessly and inaccurately that they obscure the meaning. Utilizes very limited vocabulary and repeats words. Makes spelling mistakes that obscure the meaning	Writes some sentences with frequent grammatical errors. Sentence structures aren't accurate.
<b>0 (No mark)</b>	Doesn't attempt to write. Copies the instruction. Writes meaningless words			

## EK-K: Öğretme-Öğrenme Süreçleri

## ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ-1

<b>Ders</b> : İngilizce	
<b>Sınıf</b> : Ortaöğretim 9. Sınıf	
<b>Ünite</b> : 1. Ünite (studying abroad)	
<b>Konu</b> : Yeni insanlarla tanışma, kendini tanıtmaya	
<b>Hedefler (H) ve Hedef Davranışlar (HD):</b> L1. Students will be able to identify frequently used vocabulary for greetings and conversations in a simple recorded text. S1. Students will be able to introduce themselves and their family members.	
<b>Ders Saati:</b> 3 Ders saati	
<b>Kullanılan Strateji ve Teknikler:</b> Sunuş yoluyla öğretim stratejisi, soru-cevap teknikleri, kubaşık öğrenme	
<b>Kullanılan Araç ve Gereçler:</b> Akıllı tahta, yazı tahtası	
<b>Dersin Bölümleri</b>	<b>Öğretme – Öğrenme Etkinlikleri</b>
1. Öğrencilerin dikkatlerini derse çekme ve öğrencileri öğrenme hedeflerinden haberdar etme	<p>Öğretmen derse öğrencilerin dikkatini çekebilmek için “hello, hello, hello” şarkısı ile başlar.</p> <p>Şarkıdan sonra öğretmen kendini tanıtır ve kendisi ile ilgili bilgileri tahtaya yazar.</p> <p><i>I'm Saim Akman</i></p> <p><i>I'm from Seydişehir</i></p> <p><i>I'm 36</i></p> <p><i>I'm your new English teacher.</i></p> <p><i>I like reading books, watching films and TV series</i></p>
2. Önkoşul öğrenmeleri gözden geçirme	<p>Öğretmen öğrencilerden tahta yazan ifadeleri kullanarak kendilerini tanıtmalarını isteyerek ön koşul öğrenmelerini gözden geçirir. Öğretmen öğrencilerin cümlelerindeki “am, is, are” kullanımlarına dikkat eder.</p> <p>Basit cümle kuruluşlarını tahtaya yazar ve öğrencilerin önkoşul öğrenmelerini tamamlar.</p> <p>Öğretmen daha sonra öğrencileri ikili gruplandırır ve birbirleri hakkında sorular sormalarını ister.</p> <p><i>What is your name?</i></p> <p><i>How old are you?</i></p> <p><i>Where are you from?</i></p> <p><i>Which school did you graduate from?</i></p> <p><i>What are your hobbies?</i></p> <p>Daha sonra her öğrenci sıra arkadaşını tanıtır.</p>

	<i>Hello, this is Ayşe. She is 15 years old. She is from Konya. She graduated from Atatürk secondary school. She likes playing video games.</i>
3. Kazandırılacak hedef davranış ile ilgili uyarıcı materyali sunma ve öğrenme etkinliklerini uygulama	<p>Öğretmen önkoşul öğrenmeleri kontrol ettikten sonra onlara okuldaki ilk günlerinde tanışan iki öğrencinin konuşmasını 3 kere dinletir. Her dinleme arasında öğrencilere dinledikleri metin ile ilgili düşünceleri için süre verir. Öğrencilerin dikkatini diyalogda geçen tanışma ile ilgili ifadelere çeker.</p> <p>Daha sonra öğrencilerden konuşma ilgili True/false sorularına cevap vermeleri ister.</p> <p>Verilen cevaplar hep birlikte kontrol edilir. Cevabı "false" olan sorularda doğrusunun ne olması gerektiği hakkında sorular sorar ve öğrencilerin doğru cevaplarını pekiştirir. Öğrencilerin yaptığı yanlışlar için dinleme parçasının ilgili bölümünü bularak bir daha dinleterek doğruya ulaşmalarına rehberlik eder ve dönüt düzeltme işlemlerini uygular.</p>
4. Öğrencilerin öğrenip- öğrenmediklerini kontrol etme	Öğretmen öğrencileri sıra arkadaşlarıyla gruplandırılır ve onlara sıra arkadaşları ile birlikte benzer bir diyalog hazırlamalarını söyler. Öğrenciler diyalogdaki bazı ifadeleri değiştirerek yeni bir karşılıklı konuşma hazırlarlar. Daha sonra bunu sınıf önünde canlandırırlar.
5. Performansı değerlendirme ve dönüt verme	Öğretmen öğrencilerin hazırladıkları diyalogları dinler ve gerekli yerlerde düzeltmeleri yapar. Öğrencilerin doğru davranışlarını pekiştirir. Yanlışları ise not alır ve diyalogların bitiminde yanlışları tahtaya yazarak düzeltir. Böylece hem konuşmanın akışını bozmamış olur hem de yanlış öğrenmelerin önüne geçer. Öğretmen aynı yanlışların diğer gruplar tarafından yapıp yapılmadığının kontrol edilmesini ve yanlış yapılmış ise düzeltilmesini ister.
6. Kalıcılığı ve transferi sağlama	<p>Öğretmen kalıcılığı sağlamak için öğrencilere 3 yeni öğrenci arasında geçen bir diyalogu ödev olarak verir. Öğrencileri üçerli gruplandırarak bu diyaloga benzer bir diyalog hazırlamalarını ve bunu sınıfta arkadaşları önünde canlandırmalarını ister.</p> <p>Buna ek olarak öğretmen öğrencilere British Council tarafından hazırlanan Big City Small World isimli bir podcast serisinin olduğunu söyler. Dinleme etkinliklerini yapmanın öneminden bahseder ve bu podcast serisinin birinci bölümünün tanışma ile ilgili olduğunu söyleyerek onlardan birinci bölümü dinlemelerini ister.</p> <p>(<a href="https://learnenglish.britishcouncil.org/general-english/audio-series/big-city-small-world/series-1/episode-01-meeting-friends">https://learnenglish.britishcouncil.org/general-english/audio-series/big-city-small-world/series-1/episode-01-meeting-friends</a>)</p>
7. Dersi gözden geçirerek gelecek derste yapılacakları belirleme	<p>Öğretmen derste geçen ve tanışma için sıklıkla kullanılan ifadeleri tahtaya yazar ve bunların öğrenildiğinden emin olur.</p> <p>Gelecek derste öğrencilerin ödev olarak yazdıkları diyaloglar üzerinde çalışacaklarını söyleyerek dersi bitirir.</p>

## ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ-2

<b>Ders</b> : İngilizce	
<b>Sınıf</b> : Ortaöğretim 9. Sınıf	
<b>Ünite</b> : 1. Ünite (studying abroad)	
<b>Konu</b> : aşına olduğu kelimeleri fark etme, basit cümleler yazma	
<b>Hedefler (H) ve Hedef Davranışlar (HD):</b> R1. Students will be able to recognize familiar names, words and very basic phrases in simple texts such as postcards, greeting cards and emails.  W1. Students will be able to write simple sentences and phrases (a postcard, an e-mail or a hotel registration form).	
<b>Ders Saati:</b> 4 Ders saati	
<b>Kullanılan Strateji ve Teknikler:</b> Sunuş yoluyla öğretim stratejisi, Tartışma ve soru-cevap teknikleri	
<b>Kullanılan Araç ve Gereçler:</b> Akıllı tahta, yazı tahtası	
<b>Dersin Bölümleri</b>	<b>Öğretme – Öğrenme Etkinlikleri</b>
Öğrencilerin dikkatlerini derse çekme ve öğrencileri öğrenme hedeflerinden haberdar etme	Öğretmen derse öğrencilerin dikkatini çekebilmek için dün gece kendisine çok önemli bir e-mail geldiğini ancak yoğunluktan bu maili açmadığını söyler ve akıllı tahtadan kendisine gelen e-maili açar ve okur. Öğrencilerini de e-maili okumaları konusunda teşvik eder. Öğretmen e-maili okurken giriş/selamlama bölümü, ana paragraf ve son bölümün nasıl yazıldığına dikkat etmelerini söyler.  Öğretmenlerin e-maillerin özellikle iş hayatında sıklıkla kullanıldığını söyler ve iyi bir kariyere sahip olmak için nasıl e-mail yazılacağına bilinmesinin önemli olduğunu söyler. Ayrıca e-mail ile kendilerine mektup arkadaşı bulabileceklerini ve böylece hem yabancı dillerini geliştirebileceklerini hem de farklı kültürleri tanıyabileceklerini ifade eder.
Önkoşul öğrenmeleri gözden geçirme	Öğretmen kendisine gelen e-mail üzerindeki giriş (selamlama), gövde metin, kapanış ve imza bölümlerine dikkat çeker. Bu ifadeleri daha önce görüp görmediklerini sorar. Öğrencilere her e-maile selamla ile başlanması gerektiğini daha sonra konunun açıklanacağı bir gövde metin olacağını, bir sonraki adımda bir kapanış ifadesi ve son olarak da e-maili yazan kişinin imzanın olması gerektiğini hatırlatır.
Kazandırılacak hedef davranış ile ilgili uyarıcı materyali sunma	Öğretmen öğrencilere üzerinde Sara tarafından yeni arkadaşı Marco'ya yazılmış bir e-mailin bulunduğu çalışma kağıdı dağıtır. Öğrencilere öncelikle e-maili sessiz bir şekilde okumalarını söyler. Daha sonra öğretmen birkaç öğrenciye sesli olarak okutur (listening). Okuma aktivitesinden sonra öğretmen öğrencilerden metin ile ilgili soruları cevaplarını ister.
Öğrencilerin öğrenip- öğrenmediklerini kontrol etme	Öğrenciler soruları cevaplarırken öğretmen aralarda dolaşarak öğrencilerin çalışmalarını kontrol eder. Yardıma ihtiyacı olan öğrencilere yardım eder. Öğrencilere soruların cevabını doğrudan söylemek yerine, nereye bakmaları gerektiğini söyleyerek doğruya ulaşmaları konusunda rehberlik eder.
Performansı değerlendirme ve dönüt verme	Öğretmen ve öğrenciler alıştırmaları beraber cevaplandırır. Doğru yanıtları pekiştirir. Öğretmen yanlış olan cevaplar için öncelikle diğer öğrencilerden doğru yanıt bekler (akran etkileşimi) daha sonra gerekli yerlerde düzeltmeler yapar ve dönüt verir.

Kalıcılığı ve transferi sağlama	<p>e-mail ile ilgili alıştırmalar bittikten sonra öğretmen öğrencilere içinde teşekkür, davet, iş başvurusu gibi çeşitli e-maillerin olduğu bir çalışma kağıdı dağıtır ve öğrencilerden bu e-mailleri incelemelerini ister. Öğretmen öğrencilerin dikkatini e-mail türleri arasındaki farklara çeker (selamla, gövde ve kapanış arasındaki farklar) ve bunlar arasındaki farkı açıklar.</p> <p>Daha sonra öğretmen öğrencilere okumaları ve alıştırmalarını yapmaları için ödev olarak yeni bir çalışma kağıdı verir (Kelly tarafından Yokko'ya yazılmış bir e-mail). Bir sonraki derse kadar bu çalışma kağıdını tamamlamalarını söyler.</p>
Dersi gözden geçirerek gelecek derste yapılacakları belirleme	<p>Öğretmen, e-mail türleri ve bir e-mailin bölümleri hakkında daha önce bahsettiği noktaları tahtaya yazarak tekrar özetler. Öğrencilerin dikkatini e-maillerin bölümlerinde kullandıkları ifadelerin o e-mailin türüne göre değiştiğine çeker. Bir sonraki derste kendilerinin bir e-mail yazacağını ifade ederek o dersi bitir.</p>
Okuma etkinliğinden yazma etkinliğine geçiş	<p>Öğretmen bir önceki derste e-maillerin neden önemli olduğunu, neden yazıldığını, türlerini ve bölümlerini öğrendiklerini söyler. Daha sonra yazılan e-maile cevap verme ya da kendi başına bir e-mail yazma ile ilgili etkinlik yapacaklarını ifade eder.</p>
Kazandırılacak hedef davranış ile ilgili uyarıcı materyali sunma	<p>Öğretmen bu derste ilk alıştırmada okudukları Sara tarafından Marco'ya yazılmış olan e-maile cevap yazacaklarını söyler. Öğrencilerden kendilerini Marco'nun yerine koymalarını ve Sara'ya bir cevap yazmalarını söyler. Bu cevabı yazarken Sara'nın yazdıklarını tekrar okumalarını ve o okuma metnini rehber ve ödev olarak verilmiş diğer okuma metinlerini bir yazma rehberi olarak kullanmalarını söyler. Ayrıca Sara tarafından Marco'ya sorulan soruların da cevaplanması gerektiğini hatırlatır.</p>
Öğrencilerin öğrenip-öğrenmediklerini kontrol etme	<p>Öğretmen ders boyunca aralarda dolaşarak öğrencilerin yazdıklarını kontrol eder. Öğrencilerin yazdıklarını uzaktan kontrol ederek gerekli yerde yardım ve müdahale eder. Öğrencilerini sözlük kullanmaları konusunda teşvik eder.</p>
Performansı değerlendirme ve dönüt verme	<p>Öğretmen derste birkaç öğrenciye yazdıkları e-maili okutur gerekli yerlerde düzeltmeler yapar ve dönüt verir. Önemli cümleleri tahtaya yazarak diğer öğrencilerin dikkatini de bu cümlelere çeker.</p> <p>Öğrenciler tarafından doğru yazılmış, ilgi çekici cümleleri de tahtaya yazarak öğrencilerin doğru davranışlarını pekiştirir.</p> <p>Öğretmen yazılan diğer e-mailleri de toplayarak ders dışı bir zamanda kontrol eder ve gerekli düzeltmeleri yaparak öğrencilere geri verir.</p> <p>Yazılan metinlerde gördüğü kritik hataları öğrenci ismi vermeden tahtaya yazar ve bunların nasıl düzeltileceğini tüm sınıfa açıklar.</p>
Kalıcılığı ve transferi sağlama	<p>Öğretmen öğrencilere Alex adında bir mektup arkadaşı olduğunu varsaymalarını ve Alex'in kendilerine bir e-mail yazdığını söyler ve bu e-mailin son bölümünü gösterir.</p> <div data-bbox="507 1675 1257 1809" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>Write back soon and tell me all about yourself! I'd love to hear about your school and your family too.</p> <p>Best wishes</p> <p>Alex</p> </div> <p>Öğrencilerden ödev olarak Alex'e cevap yazmalarını ister. Yazdıkları cevabı padlet platformuna yüklemeleri konusunda onları teşvik eder.</p>



### ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ-3

<b>Ders</b> : İngilizce	
<b>Sınıf</b> : Ortaöğretim 9. Sınıf	
<b>Ünite</b> : 1. Ünite (studying abroad)	
<b>Konu</b> : Ülkeler ve Meslekler	
<b>Hedefler (H) ve Hedef Davranışlar (HD):</b> L2. Students will be able to detect specific information about jobs/countries/ nationalities.	
<b>Ders Saati:</b> 2 Ders saati	
<b>Kullanılan Strateji ve Teknikler:</b> Sunuş yoluyla öğretim stratejisi, soru-cevap teknikleri	
<b>Kullanılan Araç ve Gereçler:</b> Akıllı tahta, yazı tahtası	
<b>Dersin Bölümleri</b>	<b>Öğretme – Öğrenme Etkinlikleri</b>
1. Öğrencilerin dikkatlerini derse çekme ve öğrencileri öğrenme hedeflerinden haberdar etme	<p>Öğretmen derse öğrencilerin dikkatini çekebilmek için Disney karakteri tarafından söylenen “Nations of the World” şarkısı ile başlar.</p> <p>Şarkıdan sonra öğretmen öğrencilere hangi ülkelerin isimlerini duyabildiklerini sorar. Gelen cevapları tek tek tahtaya yazar. Daha sonra şarkıyı tekrar açarak öğrencilerin de şarkıya eşlik etmesini ister.</p>
2. Önkoşul öğrenmeleri gözden geçirme	<p>Öğretmen tahtaya yazdığı bazı ülkelerde yaşayan insanların milliyetlerini Countries / nationalities şeklinde bir tablo yaparak öğrencilere sorarak önkoşul öğrenmeleri kontrol eder.</p> <p>Germany-----German France-----French England-----English Turkey----Turkish Japan----Japanese China----Chinese Brazil----Brazilian Italy----Italian</p> <p>Daha sonra öğretmen öğrencilere ebeveynlerinin mesleklerini sorar ve aldığı cevapları tahtaya yazar.</p> <p>Böylece önkoşul öğrenmeleri tamamlamış olur.</p>

<p>3. Kazandırılacak hedef davranış ile ilgili uyarıcı materyali sunma</p>	<p>Öğretmen öğrencilere bir etkinlikte tanışan farklı ülkelerden bir grup insanla ilgili bir dinleme parçası dinleyeceklerini söyler. Parçayı dinlerken bu insanların yaşları, ülkeleri, milliyetleri ve meslekleri ile ilgili bilgileri tabloda ilgili yere yazmalarını ister. Öğretmen parçayı en az 3 kere dinletir. Her dinleme arasında onlara süre vererek dinledikleri metin hakkında düşüncelerini sağlar.</p> <table border="1" data-bbox="502 510 1289 846"> <thead> <tr> <th></th> <th>Age</th> <th>Country</th> <th>Nationality</th> <th>Job (occupation)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Fabio</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Carmel</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Hakan</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Berta</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Frank</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Bluma</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Rodas</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		Age	Country	Nationality	Job (occupation)	Fabio					Carmel					Hakan					Berta					Frank					Bluma					Rodas				
	Age	Country	Nationality	Job (occupation)																																					
Fabio																																									
Carmel																																									
Hakan																																									
Berta																																									
Frank																																									
Bluma																																									
Rodas																																									
<p>4. Öğrencilerin öğrenip- öğrenmediklerini kontrol etme</p>	<p>Öğrenciler dinleme parçasını dinleyip tabloyu doldururken aralarda dolaşarak öğrencilerin yazdıklarını kontrol eder. Öğrencilerin özellikle takıldıkları noktalar varsa bunları not alır.</p>																																								
<p>5. Performansı değerlendirme ve dönüt verme</p>	<p>Öğretmen öğrencilerin cevaplarını toplu olarak kontrol eder. Doğru cevapları pekiştirir. Yanlış cevaplar için dinleme parçasının ilgili yerini açarak tekrar dinletir ve öğrencilere doğru cevaba ulaşmaları konusunda rehberlik eder. Öğrencilere hangi noktalara dikkat etmeleri gerektiği konusunda dönüt verir.</p>																																								
<p>6. Kalıcılığı ve transferi sağlama</p>	<p>Öğretmen kalıcılığı sağlamak için öğrencilere 3 tane hayali insan hakkında bu insanları tanıtan kısa bir paragraf yazmalarını ister. Paragrafta insanların ülkeleri milliyetleri ve mesleklerinin ne olduğundan bahsedilmesi gerektiğini belirtir.</p>																																								
<p>7. Dersi gözden geçirerek gelecek derste yapılacakları belirleme</p>	<p>Öğretmen derste geçen ülke, milliyet ve mesleklerle ilgili birkaç cümle daha yazar ve öğrencileri de daha fazla örnek vermeleri konusunda teşvik eder. Gelecek derste öğrencilerin yazdıkları paragrafları kontrol edeceğini söyleyerek dersi bitirir.</p>																																								





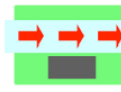

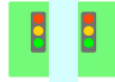

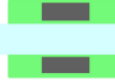





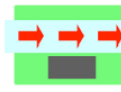

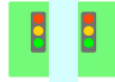

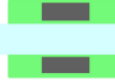





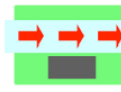

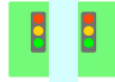

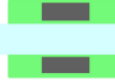


## ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ-4

<b>Ders</b> : İngilizce	
<b>Sınıf</b> : Ortaöğretim 9. Sınıf	
<b>Ünite</b> : 1. Ünite (studying abroad)	
<b>Konu</b> : metin ile ilgili sorulara cevap verme	
<b>Hedefler (H) ve Hedef Davranışlar (HD):</b> R2. Students will be able to find specific information in a simple text about jobs/nationalities/countries.	
<b>Ders Saati:</b> 3 Ders saati	
<b>Kullanılan Strateji ve Teknikler:</b> Sunuş yoluyla öğretim stratejisi, soru-cevap teknikleri	
<b>Kullanılan Araç ve Gereçler:</b> Akıllı tahta, yazı tahtası, ders kitabı	
<b>Dersin Bölümleri</b>	<b>Öğretme – Öğrenme Etkinlikleri</b>
1. Öğrencilerin dikkatlerini derse çekme ve öğrencileri öğrenme hedeflerinden haberdar etme	Öğretmen öğrencilere insanların kendilerini tanıttıkları bir video izletir ve videolarda geçen ülke, milliyet ve meslek kavramlarına dikkat çeker ( <a href="https://www.youtube.com/watch?v=sVcF6md-Vww">https://www.youtube.com/watch?v=sVcF6md-Vww</a> ) ( <a href="https://www.youtube.com/watch?v=XBxz8_Ri8-Y">https://www.youtube.com/watch?v=XBxz8_Ri8-Y</a> ).  Öğrencilerden bu kavramlardan duyduklarını söylemelerini ister ve söylenenleri tahtaya yazar. Öğrencilere bu derste daha önce “listening” dersinde öğrendikleri tekrar ettikleri ülke, milliyet ve meslekler kavramları üzerinde duracaklarını söyler.
2. Önkoşul öğrenmeleri gözden geçirme	Öğretmen öğrencilere daha önce 6. Sınıfta meslekler ilgili bir ünite gördüklerini ve daha sonrasında da birçok ünite de bu konuyu tekrar ettiklerini ifade eder.
3. Kazandırılacak hedef davranış ile ilgili uyarıcı materyali sunma	Öğretmen öğrencilere 5 farklı insanın kendini tanıttığı 5 paragraflık bir metin verir. Öğrencilerden metni önce sessizce okumalarını ister (anlama odaklanabilmek için sessiz okuma yaptırır). Daha sonra metni öğrencilere sesli okutturur (listening).  Metinde geçen ülke, milliyet ve meslek ifade eden kelimeler üzerinde durur.  Daha sonra öğrencilere metin ile ilgili sorulara cevap vermelerini söyler.
4. Öğrencilerin öğrenip- öğrenmediklerini kontrol etme	Öğrenciler soruları cevaplarken öğretmen aralarda dolaşarak öğrencilerin cevaplarını kontrol eder. Yardıma ihtiyacı olan öğrencilere soruya yönelik metnin hangi bölümlerine odaklanmaları gerektiğini söyleyerek doğru cevaba ulaşmaları konusunda rehberlik eder.

5. Performansı değerlendirme ve dönüt verme	Öğretmen ve öğrenciler soruları beraber cevaplandırır. Öğretmen gerekli yerlerde metin üzerinde işaretlemeler yaparak öğrencilere sorulara cevap vermek için ihtiyaçları olan bilgiyi nasıl bulabilecekleri konusunda ipucu verir.
6. Kalıcılığı ve transferi sağlama	Öğretmen öğrencilere benzer paragraflar içeren bir metin daha verir ve bir sonraki derse kadar bu metni okumalarını ve sorulara cevap vermelerini ister.
7. Dersi gözden geçirerek gelecek derste yapılacakları belirleme	Öğretmen derste geçen ülke, milliyet ve meslekleri tahtaya yazar. Öğrencileriyle bunları bir kez daha kontrol ederler. Öğretmen bir sonraki derste verdiği ödevi kontrol edeceğini söyleyerek dersi bitirir.

## ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ-5

<b>Ders</b> : İngilizce	
<b>Sınıf</b> : Ortaöğretim 9. Sınıf	
<b>Ünite</b> : 1. Ünite (studying abroad)	
<b>Konu</b> : adres sorma ve adres tarifi	
<b>Hedefler (H) ve Hedef Davranışlar (HD):</b> S2. Students will be able to ask for and give simple directions in simple phrases.	
<b>Ders Saati:</b> 4 Ders saati	
<b>Kullanılan Strateji ve Teknikler:</b> Sunuş yoluyla öğretim stratejisi, soru-cevap teknikleri, kubaşık öğrenme	
<b>Kullanılan Araç ve Gereçler:</b> Akıllı tahta, yazı tahtası	
<b>Dersin Bölümleri</b>	<b>Öğretme – Öğrenme Etkinlikleri</b>
1. Öğrencilerin dikkatlerini derse çekme ve öğrencileri öğrenme hedeflerinden haberdar etme	<p>Öğretmen öğrencilere sokakta karşılaştığı kişilere çeşitli adresleri soran ve adres tarifi alan bir insanın videosunu izletir. (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=6tRvWNld_t4">https://www.youtube.com/watch?v=6tRvWNld_t4</a>) (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=qWO8e54zgPA">https://www.youtube.com/watch?v=qWO8e54zgPA</a>) (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=hQ8G_uh2fkk">https://www.youtube.com/watch?v=hQ8G_uh2fkk</a>)</p> <p>Öğrencilerden videolarda geçen; adres sorma ve tarif etme ile ilgili kısımlara dikkat etmelerini söyler.</p> <p>Video da geçen kalıplardan bazılarını tahtaya yazar.</p> <p>Go straight on Take the second right/left Turn right at the traffic lights Go past the library/etc...</p> <p>Öğretmen daha sonra kendisinin de böyle bir durumda kaldığını ve Konya merkezde kitapçılar çarşısının çok yakınında İngiliz bir çiftin kedisine adres sorduğunu ve kendisinin de adresi tarif ettiğini anlatır.</p> <p>Öğrendikleri bu bilgileri hem ülkemize gelen turistlere adres tarifi yapmak hem de kendileri yurt dışına çıkarlarsa aradıkları bir adresi kolayca bulabilmek için kullanabileceklerini anlatır.</p>
2. Önkoşul öğrenmeleri gözden geçirme	<p>Öğretmen bu konuyu daha önce birkaç kere farklı sınıf seviyelerinde gördüklerini söyler.</p> <p>Öğretmen öğrencilere içinde adres sorma ve adres tarifi geçen 4 kısa animasyon video izlettirir. Videolarda geçen ifadeleri tahtaya yazarak bunlara dikkat çeker.</p> <p>Daha sonra aşağıdaki görseli tahtaya yansıtır. Öğrencilerle birlikte alıştırmayı yaparak önkoşul öğrenmeleri tamamlar.</p>

	<table border="1"> <tr> <td>turn left</td> <td>roundabout</td> <td>next to</td> <td>go past</td> <td>take the second left</td> </tr> <tr> <td>turn right</td> <td>opposite</td> <td>take the second right</td> <td>traffic lights</td> <td>go straight on</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	turn left	roundabout	next to	go past	take the second left	turn right	opposite	take the second right	traffic lights	go straight on										
turn left	roundabout	next to	go past	take the second left																	
turn right	opposite	take the second right	traffic lights	go straight on																	
																					
																					
<p>3. Kazandırılacak hedef davranış ile ilgili uyarıcı materyali sunma</p>	<p>Öğretmen akıllı tahtaya aşağıdaki görseli yansıtır. 4 farklı adres tarifi duyacaklarını ve tarif edilen yeri bulacaklarını söyler.</p> <p>Ardından dinleme parçasını açar. Gerekirse her tarifi iki kez dinletir.</p>  <p>Daha sonra öğrencilere hem adres sormayı hem de adres tarifini defalarca dinlediklerini söyler ve onlardan öğrendikleri kalıpları kullanarak sınıftaki bir arkadaşına haritadaki adreslerden birini sormalarını ister. Adres sorulan kişi sorulan adresi tarif eder ve bir başka arkadaşına adres sorar. Öğretmen daha sonra başlangıç noktasını değiştirerek aynı alıştırmayı birkaç kere daha tekrarlar.</p>																				
<p>4. Öğrencilerin öğrenip- öğrenmediklerini kontrol etme</p>	<p>Öğretmen öğrencilerin sorularını ve cevaplarını dinler. Etkinlik esnasında konuşmanın akışını bozmamak için sadece not alır. Doğru cevapları pekiştirir.</p>																				

5. Performansı değerlendirme ve dönüt verme	Öğretmen aldığı notlar üzerinden öğrencilere gerekli düzeltmeleri yaparak dönüt verir.
6. Kalıcılığı ve transferi sağlama	Öğretmen öğrencileri 5'erli gruplara ayırır ve her gruba bir harita verir. Bu harita üzerinden adres tarifi yapmalarını ve yaptıkları tarifleri sınıfta sesli olarak okumalarını ister. Diğer gruplardan ise tarif edilen adresin neresi olduğunu bulmalarını ister. Her grup en az 5 adres tarifi hazırlayarak diğer grupların bulması için adres tarifi yapar. (bu sırada öğretmen adres tarifi yapan gruba ait haritayı akıllı tahta üzerinde gösterir.)
7. Dersi gözden geçirerek gelecek derste yapılacakları belirleme	<p>Öğretmen derste geçen adres sorma ve adres tarifi ile ilgili ifadeleri tahtaya yazarak öğrencilerin dikkatini bunlara çeker.</p> <p>Bu konuyla birlikte bu ünitenin sonuna geldiklerini, bu üniteye kendilerini tanıtmaya, ülkeler, milliyetler, meslekler ve adres tarifi ile ilgili konularda çalışmalar yaptıklarını söyler. Ünite boyunca öğrendikleri kelimeleri kelime defterlerine yazmalarını ve bunların her biri için en az bir adet cümle kurmalarını söyler.</p> <p>Bir sonraki derste yeni üniteye geçeceklerini ve dinleme etkinliği yapacaklarını söyleyerek dersi bitirir.</p>

## ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ-6

<b>Ders</b> : İngilizce	
<b>Sınıf</b> : Ortaöğretim 9. Sınıf	
<b>Ünite</b> : 2. Ünite (My Environment)	
<b>Konu</b> : Bir dinleme parçasının konusu ile ilgili sorulara cevap verme	
<b>Hedefler (H) ve Hedef Davranışlar (HD):</b> L1. Students will be able to respond to the questions related to the topic of a recorded text/video. .	
<b>Ders Saati:</b> 4 Ders saati	
<b>Kullanılan Strateji ve Teknikler:</b> Sunuş yoluyla öğretim stratejisi, soru-cevap teknikleri, (dinlerken) not alma teknikleri	
<b>Kullanılan Araç ve Gereçler:</b> Akıllı tahta, yazı tahtası	
<b>Dersin Bölümleri</b>	<b>Öğretme – Öğrenme Etkinlikleri</b>
1. Öğrencilerin dikkatlerini derse çekme ve öğrencileri öğrenme hedeflerinden haberdar etme	<p>Öğretmen öğrencilere Londra ve Paris'i karşılaştıran bir videoyu akıllı tahtadan açar (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=-GtsOT8bSh4">https://www.youtube.com/watch?v=-GtsOT8bSh4</a>).</p> <p>Öğrenciler videoyu izledikten sonra onlara bu videonun konusunun ne olduğunu sorar. Öğrenciler konunun Londra ve Paris'in karşılaştırılması olduğunu söyleyeceklerdir.</p> <p>Öğretmen her okuma ve dinleme parçasının bir konusunun olduğunu ve bu derste bununla ilgili sorulara cevap vermeyi öğreneceklerini anlatır.</p> <p>Bir metnin konusunu bulmak içinse dinlerken not almanın önemli olduğunu ve bu derste dinlerken not alma becerilerini de geliştireceklerini söyler.</p>
2. Önkoşul öğrenmeleri gözden geçirme	<p>Öğretmen dinleme parçasının konusunu bulma ilgili ilgili çalışmalarını 7. ve 8. sınıfta yaptıklarını hatırlatır.</p> <p>Bir parçanın konusunu bulmak dinleme metnindeki bütün detayları anlamalarına gerek olmadığını sadece metnin geneline odaklanmalarını söyler. Bunu yapabilmek için ne bilmeleri gerektiğine odaklanmalarını ve parçada geçen bütün kelimeleri bilmeseler de endişeye kapılmadan dinleme parçasının bütüne odaklanmalarını söyler.</p> <p>Dinlerken kendilerine genel olarak şu soruları sormaları gerektiğini söyler:</p> <p>What is being said about this thing/person/idea?</p> <p>Is there any repeated information?</p> <p>Birden fazla tekrar eden ifadelerin çok önemli olduğunu bunlara odaklanmaları gerektiğini ifade ederek önkoşul öğrenmeleri tamamlamış olur.</p>



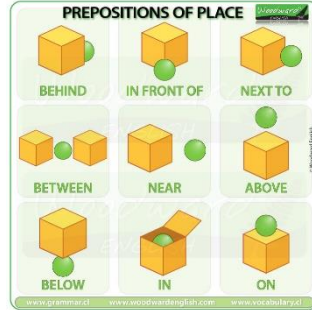
<p>3. Kazandırılacak hedef davranış ile ilgili uyarıcı materyali sunma ve öğrenme etkinliklerini uygulama</p>	<p>Öğretmen öğrencilere aşağıdaki soruları dağıtır. Birazdan 4 farklı konuşma dinleyeceklerini ve dinledikten sonra çalışma kağıdındaki sorulara cevap vermeleri gerektiğini söyler. Bu sebeple alıştırmadaki soruları ve cevapları dinleme yapmadan önce iyi okumalarını ve anahtar ifadelerin altını çizmelerini söyler. (dinleme parçasını en fazla 3 kere dinletir.)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1 What is the speaker talking about?       <ol style="list-style-type: none"> <li>a The best place to visit in London.</li> <li>b The arrangements for the morning.</li> <li>c What they need to take with them.</li> </ol> </li> <li>2 Where are the man and woman going to eat?       <ol style="list-style-type: none"> <li>a On the train.</li> <li>b At the station.</li> <li>c At their house.</li> </ol> </li> <li>3 Why does the tourist decide not to visit the castle?       <ol style="list-style-type: none"> <li>a The path isn't safe.</li> <li>b It's a long walk.</li> <li>c It's already getting late.</li> </ol> </li> <li>4 The speaker's main aim is to       <ol style="list-style-type: none"> <li>a compare two different villages.</li> <li>b recommend a house that is for sale.</li> <li>c recommend a village to live in.</li> </ol> </li> </ol> <p>Öğrenciler birinci etkinliği tamamladıktan sonra öğretmen ve öğrenciler cevapları birlikte kontrol ederler. Öğretmen dinleme etkinliği sırasında dinleme parçasının özellikle hangi noktasına dikkat etmeleri gerektiğini öğrencilere gösterir.</p> <p>Öğretmen öğrencilere ellerindeki çalışma kağıdında bulunan ikinci aktiviteye bakmalarını söyler. Önce onlara çalışma kağıdında bulunan 5 cümleyi okumaları için süre verir. Öğretmen öğrencilere yine 4 farklı konuşma duyacaklarını ve bu konuşmalar ile cümleleri eşleştirmeleri gerektiğini söyler. Cümlelerden birinin ekstra olarak verildiğini ve kullanılmayacağını da belirtir.</p> <p>Öğretmen öğrencilere dinlerken not almaları gerektiğini ve birinci dinleme parçasında not alma işlemini örnek olarak kendisinin yapacağını söyler. Dinlerken tahtaya “love village, advantages of country, much friendlier, less crime, better life, people should move.” gibi ifadeleri tahtaya yazar. Dinleme parçası bittikten sonra aldığı notlara en uygun cevabın “B” olduğunu söyler.</p>
---	---

	<p>The speaker  <b>A</b> explains why he / she doesn't like life in the town. ___  <b>B</b> is encouraging people to come and live in the country. ___  <b>C</b> complains that there isn't much to do where he / she lives. ___  <b>D</b> is advertising a radio programme. ___  <b>E</b> would like to have a house in the city and one in the country too. ___</p> <p>Öğrenciler dinleme etkinliği yaparken öğretmen aralarda dolaşıp hangi noktalarda problem yaşadıklarını, dinlerken nasıl not aldıklarını kontrol eder. Etkinlik sonrasında öğrencilere dinleme etkinliğinde nelere dikkat etmeleri konusunda yardım etmek için notlar alır.</p>
4. Öğrencilerin öğrenip- öğrenmediklerini kontrol etme	<p>Öğretmen etkinlikler sırasında aralarda dolaşarak öğrenciler öğrenip öğrenmediğini, ne kadar öğrendiğini aldıkları notlara ve cevaplarına bakarak kontrol eder.</p>
5. Performansı değerlendirme ve dönüt verme	<p>Öğretmen ve öğrenciler dinleme etkinliklerindeki sorulara birlikte cevap verirler. Öğretmen doğru veya doğruya yakın olan cevapları pekiştirir. Yanlış cevaplar içinse doğru cevaba nasıl ulaşacaklarını nerede hata yaptıklarını ve nasıl düzelteceklerini göstererek dönüt verir ve diğer parçalar için de nasıl not almaları gerektiğini gösterir.</p>
6. Kalıcılığı ve transferi sağlama	<p>Öğretmen kalıcılığı sağlamak için öğrencilere konu ile ilgili yeni bir dinleme parçasını ödev olarak verir ve bir sonraki derse kadar tamamlamalarını ister. Bu dinlemeyi yaparken de not almalarını ve aldıkları notları mutlaka bir sonraki ders sınıfa etkinlikle birlikte getirmelerini söyler.</p> <p><b>1.30</b> Listen and match speakers (1–4) with the sentences (a–e). There is one extra sentence. Remember not to worry if you don't understand everything.</p> <p>Which speaker ...</p> <p>a is showing visitors his/her new house in the country? <input type="checkbox"/>  b explains what there is to do where he/she lives? <input type="checkbox"/>  c is giving a tour of a town? <input type="checkbox"/>  d would like to live in the country? <input type="checkbox"/>  e wants to go on holiday to a city? <input type="checkbox"/></p> <p><b>1.30</b> Listen again and answer the questions.</p> <p>1 Which country would speaker 1 like to visit?  _____</p> <p>2 Which buildings does speaker 2 mention?  _____</p> <p>3 Which does speaker 3 prefer, her old home or her new home?  _____</p> <p>4 Why does speaker 4 dislike the place where he lives now?  _____</p>
7. Dersi gözden geçirecek gelecek derste yapılacakları belirleme	<p>Öğretmen bir dinleme parçası veya paragrafın konusunu bulmak için yapılacakları tahtaya tekrar yazarak öğrencilerin dikkatini bunlara çeker. Anahtar kelimeleri not almanın öneminden bahseder. Bir sonraki derste verdiği ödev üzerinde çalışacaklarını söyleyerek dersi bitirir.</p>

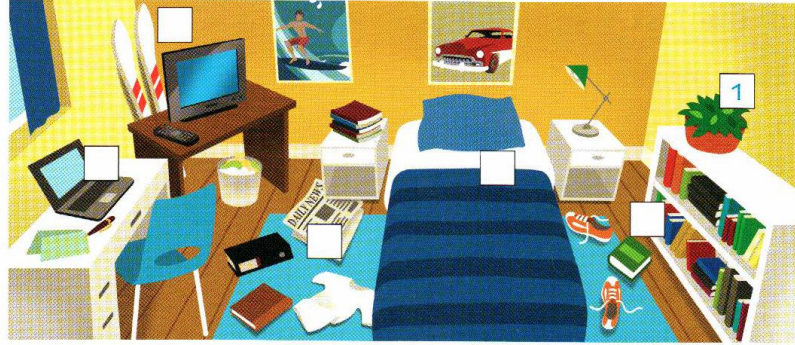
## ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ-7

<b>Ders</b> : İngilizce	
<b>Sınıf</b> : Ortaöğretim 9. Sınıf	
<b>Ünite</b> : 2. Ünite (My Environment)	
<b>Konu</b> : Dinlerken nesnelere yerini bulma / nesnelere yerini sorup cevap verme	
<b>Hedefler (H) ve Hedef Davranışlar (HD):</b> L2. Students will be able to locate the things as they listen to information about the instructions. S3. Students will be able to ask and answer questions about location of things and places.	
<b>Ders Saati:</b> 6 Ders saati	
<b>Kullanılan Strateji ve Teknikler:</b> Sunuş yoluyla öğretim stratejisi, soru-cevap teknikleri, kubaşık öğrenme	
<b>Kullanılan Araç ve Gereçler:</b> Akıllı tahta, yazı tahtası	
<b>Dersin Bölümleri</b>	<b>Öğretme – Öğrenme Etkinlikleri</b>
Öğrencilerin dikkatlerini derse çekme ve öğrencileri öğrenme hedeflerinden haberdar etme	<p>Öğretmen öğrencilere bir çocuğun arkadaşına evini tanıttığı videoyu izleterek derse başlar.</p> <p>(<a href="https://www.youtube.com/watch?v=ZYF_NtMWHZw">https://www.youtube.com/watch?v=ZYF_NtMWHZw</a>)</p> <p>Videoda geçen evin bölümlerine (livingroom, bedroom, bathroom, basement, kitchen...) dikkat çeker.</p> <p>Daha sonra videoyu tekrar izletir ve hangi odaların hangi eşyalara sahip olduğunu have/has got ve there is/are kalıplarını kullanarak tahtaya yazar.</p> <p>Öğrencilere bir yerde var olan veya olmayan nesnelere anlatmak için there is/are kalıplarını ve sahip olup olmadıkları nesnelere anlatırken de have/has got kalıplarını kullandıklarını söyler.</p>
Önkoşul öğrenmeleri gözden geçirme	<p>Öğretmen öğrencilere have/has got ve there is/are kalıplarını daha önceki yıllarda gördüklerini ifade eder. Aşağıdaki alıştırmaları yaparak bu konudaki ön öğrenmeleri kontrol eder.</p> <div style="background-color: #fff9c4; padding: 10px; border: 1px solid #ccc;"> <p><b>LEARN THIS! have got</b></p> <p>We use <i>have got</i> to talk about possessions and family members.</p> <p><b>Affirmative</b></p> <p>I / you / we / they<sup>1</sup> _____ got</p> <p>he / she / it<sup>2</sup> _____ got</p> <p><b>Negative</b></p> <p>I / you / we / they haven't got</p> <p>he / she / it<sup>3</sup> _____ got</p> <p><b>Interrogative</b></p> <p><sup>4</sup> _____ I / you / we / they got?</p> <p>Has he / she / it got?</p> <p><b>Short answers</b></p> <p>Yes, I have. / No, I<sup>5</sup> _____ .</p> <p>Yes, he / she / it has. No, he / she / it hasn't.</p> <p>Yes, you / we / they have. No, you / we / they haven't.</p> </div>

Öğretmen nesnelerin yerini söylemek için “preposition” adı verilen edatların kullanıldığını bunları daha önce gördüklerini söyler ve aşağıdaki görseli öğrencilere göstererek “prepositions of place” konusunu tekrar eder.



Daha sonra, öğrencilere aşağıdaki resmi gösterir ve odada ne olup olmadığını ve nerede olduğunu söylemelerini ister.



There is a laptop on the table

There is a plant on the Bookshelf

There are books in the Bookshelf

There are skis behind the TV...

Öğretmen öğrencilere cümle kuruluşlarında yardımcı olur ve kurdukları cümleleri tek tek tahtaya yazar. Böylece önkoşul öğrenmelerini tamamlar.

Kazandırılacak hedef davranış ile ilgili uyarıcı materyali sunma ve öğrenme etkinliklerini uygulama

Öğretmen öğrencilere aşağıdaki görseli gösterir ve Tom'un yeni bir eve taşındığını Tess'in de ona eşyalarını yerleştirmesine yardım ettiğini anlatır ve her eşyanın nereye yerleştirileceğini bulmalarını ister. Öğretmen dinleme parçasını en az 3 kere dinleyeceklerini öğrencilere açıklayarak dinleme etkinliğini başlatır. Dinleme sırasında bir önceki derste öğrendikleri not alma tekniklerini kullanmalarını ister.

	 <p>Öğrenciler dinlerken onların ne yaptığını nasıl not aldığını zorlanıp zorlanmadıklarını takip eder.</p>
Öğrencilerin öğrenip- öğrenmediklerini kontrol etme	Öğretmen öğrencilere her eşyanın yerini tek tek sorar ve öğrencilerden tek tek cevap ister. Öğrencilerin yanlış cevap vermesi durumunda başka bir öğrenciye tekrar sorarak doğru cevabı bulma konusunda öğrencilerden yardım alır.
Performansı değerlendirme ve dönüt verme	Öğretmen öğrencilerin nerelerde yanlış yaptıklarını tespit ederek bu kısımları tahtaya yazar gerekirse dinleme parçasını bir kez daha açarak cümle cümle durdurur ve parçada geçen önemli ifadelere ve soruların cevabı olan bölümlere dikkat çeker.
Kalıcılığı ve transferi sağlama	<p>Öğretmen kalıcılığı sağlamak için öğrencilere bu kez Tony'nin Meg'e odasını toplaması için yardım ettiği bir dinleme parçasını ödev olarak verir ve öğrencilerden bir sonraki derse kadar bu etkinliği tamamlamalarını ister.</p> <p>Ayrıca öğretmen ilgi duyan öğrencilerin oynaması için <a href="https://www.gamestolearnenglish.com/prepositions-game/">https://www.gamestolearnenglish.com/prepositions-game/</a> adresindeki prepositions oyununu da tavsiye eder.</p>
Dersi gözden geçirecek gelecek derste yapılacakları belirleme	<p>Öğretmen derste geçen "preposition"ları ve diğer kalıpları tahtaya yazar ve öğrencilerle birlikte tekrar ederler.</p> <p>Bir sonraki ders verilen ödev üzerinde çalışılacağını söyleyerek dersi bitirir.</p>
Dinleme etkinliğinden konuşma etkinliğine geçiş	Öğretmen öğrencilere bir önceki ders prepositions of place kalıplarını kullanarak nesnelerin yerlerini söyleme ile ilgili bir dinleme etkinliği yaptıklarını söyler ve bu derste aynı konu ile ilgili konuşma etkinliği yapacaklarını söyler.
Öğrencilerin dikkatlerini derse çekme ve öğrencileri öğrenme hedeflerinden haberdar etme	Öğretmen öğrencilerin dikkatini derse çekmek için Khoot uygulaması üzerinden prepositions konulu bir oyun oynayacaklarını söyler. Öğrencilerden telefonlarını çıkarmalarını ister ve oyunu açar. Oyun sırasında öğretmen oyunu yönlendirir.

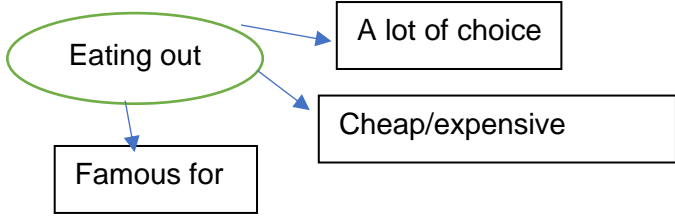
Kazandırılacak hedef davranış ile ilgili uyarıcı materyali sunma ve öğrenme etkinliklerini uygulama (2. hedef)	Öğretmen öğrencileri ikiye bölerek gruplandırır ve her gruba içinde eşyalar olan bir oda fotoğrafı verir. Öğrenciler resimdeki eşyaların yerlerini söylemek için hazırlanırlar. Öğretmen sırası gelen grubun fotoğrafını akıllı tahtada açar ve gruptaki öğrenciler birkaç cümle ile odadaki eşyaların yerlerini söylerler.
Öğrencilerin öğrenip- öğrenmediklerini kontrol etme	Öğretmen öğrenciler gruplar halinde çalışırken aralarda dolaşır ve öğrencilerin diyaloglarını dinler. Gerekli yerlerde öğrencilere yardım eder.
Performansı değerlendirme ve dönüt verme	Öğrenciler tahtada odaları ile ilgili sunum yaparken onların yanlış cevaplarını bir kağıda kaydeder (sunumun akışını bozmamak için o anda müdahale etmez) ve sunumun bitiminde gerekli düzeltmeleri yaparak öğrencilere dönüt verir.
Kalıcılığı ve transferi sağlama	Öğretmen öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamak için öğrencilere kendi odalarındaki eşyaların yerlerini söyledikleri bir video çekmelerini ve çektikleri videoyu Padlet aracılığıyla paylaşmalarını söyler. Öğretmen padlet linkini paylaştıktan sonra öğrencileri videolarını paylaşmaları ve arkadaşlarının paylaştıkları videolara yorum yapmaları konusunda teşvik eder.
Dersi gözden geçirerek gelecek derste yapılacakları belirleme	Öğretmen derste kullanılan kalıpları tekrar eder ve bir sonraki derste "padlet"e yüklenen videolar üzerinde konuşacaklarını söyler. Ayrıca öğrencilere arkadaşlarının hazırlayıp padlet'e yükledikleri videoları izlemelerini ve bunlara İngilizce olarak yorum yazmalarını söyler ve derisi bitirir.

## ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ-8

<b>Ders</b> : İngilizce	
<b>Sınıf</b> : Ortaöğretim 9. Sınıf	
<b>Ünite</b> : 2. Ünite (My Environment)	
<b>Konu</b> : şehirler hakkında bir metin okuma / farklı yerleri (şehirleri) basit cümlelerle tanıtmaya	
<b>Hedefler (H) ve Hedef Davranışlar (HD):</b> R1. Students will be able to read a simple text for specific information about their neighbourhood/city etc. W2. Students will be able to describe different environments in simple sentences and phrases.	
<b>Ders Saati:</b> 5 Ders saati	
<b>Kullanılan Strateji ve Teknikler:</b> Soru-cevap teknikleri, Beyin fırtınası, Proje temelli öğrenme	
<b>Kullanılan Araç ve Gereçler:</b> Akıllı tahta, yazı tahtası	
<b>Dersin Bölümleri</b>	<b>Öğretme – Öğrenme Etkinlikleri</b>
Öğrencilerin dikkatlerini derse çekme ve öğrencileri öğrenme hedeflerinden haberdar etme	<p>Öğretmen öğrencilere “<b>what is the most beautiful city in Turkey?</b>” sorusunu sorarak derse başlar. Gelen cevaplara göre “why?” sorusunu sorar. Öğrencilerden cevap aldıktan sonra bu kez “What can we see in a beautiful city?” sorusunu sorar. Öğrencilerden “parks, clean air, not much traffic, beautiful buildings, natural beauties...” gibi cevaplar gelecektir. Öğretmen gelen cevapları dinleyerek bunları tahtaya yazar.</p> <p>Öğretmen gittikleri ve gidecekleri bir şehir hakkında önceden bilgi sahibi olmak için okuyacakları metinlerde (blog, broşür) bu gibi bilgilerin geçeceğini ve bunlara dikkat ederek bir şehir hakkında bilgi sahibi olabileceklerini ifade eder.</p> <p>Ayrıca kendilerinin de yabancı forumlar veya başka sosyal medya ortamlarında yaşadıkları ve sevdikleri bir şehri tanıtan kısa bir metin yazmaları durumunda bu başlıklardan bahsetmeye dikkat etmeleri gerektiğini söyler.</p> <p>Öğretmen bu derste önce şehirler hakkında yazılmış bir tanıtım metni okuyacaklarını daha sonra ise kendilerinin bir şehri tanıtmak için metin yazacağını söyleyerek onları hedeflerden haberdar eder.</p>
Önkoşul öğrenmeleri gözden geçirme	<p>Öğretmen bir okuma parçasındaki sorulara cevap verme ile ilgili etkinlikleri ortaokulda yaptıklarından bahseder.</p> <p>Bir metinle ilgili sorulara cevap verirken aynı dinleme parçasında olduğu gibi metindeki her detayı anlayamadıklarında endişelenmemeleri gerektiğini söyler. Öğrencilere önce metnin genelini anlamak için okumalarını ve daha sonra her bir paragrafı bir veya iki cümle ile özetleyecek şekilde tekrar okumalarını söyler. Bu şekilde metin ile ilgili sorulara cevap verebileceklerini hatırlatarak önkoşul öğrenmeleri tamamlamış olur.</p>
Kazandırılacak hedef davranış ile ilgili uyarıcı	Öğretmen öğrencilere 3 farklı şehirle ilgili 3 metin okuyacaklarını ve metinlerle ilgili sorulara cevap vereceklerini söyler. Öğretmen öğrencilerden daha önce bahsettiği gibi metni önce genel olarak anlamak için okumalarını söyler.

materyali sunma ve öğrenme etkinliklerini uygulama	Öğrenciler okumayı bitirdikten sonra her metni 1 veya iki cümle ile özetleyecek şekilde tekrar okumalarını söyler (Öğrencilere eğer İngilizce olarak özetlemek zor gelirse Türkçe olarak özetleyebileceklerini söyler). Daha sonra soruları okumalarını ve sorulara cevap vermek için gerekli anahtar ifadelerin altını çizmelerini söyler.
Öğrencilerin öğrenip- öğrenmediklerini kontrol etme	Öğretmen etkinlik sırasında öğrencilerin her metin için yazdıkları özetleri kontrol eder. Ayrıca sorulara cevap vermek için altını çizdikleri anahtar ifadelerin uygun olup olmadığına bakar. Daha sonra öğrenciler metin ile ilgili sorulara cevap verir öğretmen öğrenci cevaplarına göre öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini kontrol eder.
Performansı değerlendirme ve dönüt verme	Öğretmen öğrencilerin paragraf özetlerini, altını çizdikleri ifadeleri ve sorulara verdikleri cevapları kontrol eder. Birkaç öğrenciye özetlerini sesli olarak okutur. Doğru olanları pekiştirir. Yanlış veya eksik olanlar içinse gerekli düzeltmeleri yapar ve doğruya nasıl ulaşacakları konusunda dönüt verir.
Kalıcılığı ve transferi sağlama	Öğretmen öğrencilerden kalıcılığı sağlamak için öğrencilere bir şehri tanıtan yeni bir metin verir ve öğrencilerden metni okuyarak aynı çalışmalarını yapmalarını ve sorulara cevap vermelerini ister.
Dersi gözden geçirerek gelecek derste yapılacakları belirleme	Öğretmen bir okuma parçasını anlamak için neler yapmaları gerektiğini tekrar eder. Bir sonraki derste yaşadıkları veya seçtikleri bir şehir ile ilgili kısa bir metin yazacaklarını söyleyerek dersi bitirir.
Okuma etkinliğinden yazma etkinliğine geçiş ve öğrencileri hedeften haberdar etme	Öğretmen öğrencilere yaşadıkları şehri sevip sevmediklerini en çok neyi sevdiklerini sorar. Yaşadıkları şehri anlatmak için birkaç kelime seçmelerini söyler. Söylenen kelimeleri tahtaya yazar. Bu derste az önce okudukları parçalara benzer bir şekilde yaşadıkları, doğdukları veya sevdikleri bir şehir hakkında kısa bir metin yazacaklarını söyler.
Önkoşul öğrenmeleri gözden geçirme	Öğretmen öğrencilere her metnin bir konusunun olduğunu ve metinlerde yer alan paragrafların bu konulara sadık kalınarak yazılması gerektiğini söyler. Bu konudaki alıştırmaları ünitenin başında dinleme etkinliğinde ve daha sonrasında okuma etkinliğinde yaptıklarını hatırlatır. Yazdıkları metinlerin anlamlı bir bütünlük oluşturabilmesi için öncelikle yazacakları konuyu ve bu konuyu destekleyecek (supporting ideas) fikirleri belirlemelerini söyler. Bunları yapabilmeleri için okudukları metinleri kendilerine rehber olarak almaları gerektiğini ve bu metinlerin konu cümlelerini ve diğer cümlelerin bu konuyu nasıl desteklediğini çok iyi analiz etmeleri gerektiğini ifade eder.




<p>Kazandırılacak hedef davranış ile ilgili uyarıcı materyali sunma ve öğrenme etkinliklerini uygulama</p>	<p>Öğretmen öğrencilere daha önce de bahsettiği gibi yaşadıkları veya sevdikleri şehir hakkında bir veya birkaç paragraflık kısa bir metin yazacaklarını söyler. yazacakları metinde paragrafların konularını seçmeleri gerektiğini ve paragraf boyunca bu konuya sadık kalmanın önemli olduğunu vurgular.</p> <p>Daha sonra öğretmen tahtaya paragraflarda kullanabilecekleri konuları yazar <i>eating out, entertainment, getting around, history, places of interest, places to stay, shopping</i></p> <p>Öğretmen bu başlıklardan her birini tek tek yuvarlak içine alır ve neler yazılabileceğini düşünmeleri ister daha sonra gelen cevapları bu yuvarlaklardan çıkardığı oklara yazar.</p>  <p>Daha sonra öğretmen tahtaya yazılan ve detaylandırılan 7 başlıktan 3'ünü seçip 3 paragraflık kısa bir metin yazmalarını ister. Öğrencilere paragrafların 2 veya 3 cümlelik olabileceğini ve hata yapmaktan çekinmemelerini söyler.</p>
<p>Öğrencilerin öğrenip- öğrenmediklerini kontrol etme</p>	<p>Öğretmen yazma etkinliği boyunca aralarda dolaşarak öğrencilerin yazdıklarını ve yazarken nasıl bir süreçten geçtiklerini kontrol eder. Yazarken sıkıntı yaşayan veya yardım isteyen öğrencilere yardım eder.</p>
<p>Performansı değerlendirme ve dönüt verme</p>	<p>Öğretmen gönüllü öğrencilere yazdıkları metinleri okutur. Öğrenciler metinlerini okurken notlar alır ve bunların nasıl düzeltileceği konusunda dönüt verir.</p> <p>Ders için ayrılan sürenin bütün öğrencilerin metinleri okuması için yetmemesi durumunda kalan öğrencilerin kağıtlarını daha sonra değerlendirmek üzere toplar ve bir sonraki derse kadar bu kağıtları okuyarak üstlerinde gerekli düzeltmeleri yaparak öğrencilere dönüt verir.</p>
<p>Kalıcılığı ve transferi sağlama</p>	<p>Öğretmen öğrencilerden yazdıkları metni görsellerle destekleyerek bir poster veya bir sunum hazırlamalarını ve bunu kısaca arkadaşlarına sunmalarını ister.</p> <p>Daha sonra hazırladıkları sunumları veya posterleri açtığı Padlet sayfasına yüklemelerini söyler.</p> <p>Padlet üzerinde arkadaşlarının yüklediği metinleri okumaları ve onlara yorum yapmaları konusunda öğrencileri teşvik eder.</p>
<p>Dersi gözden geçirecek gelecek derste yapılacakları belirleme</p>	<p>Öğretmen her metnin bir konusunun olduğunu ve metinlerin bu konuya sadık kalınarak onun etrafında yazılması gerektiğini tekrar hatırlatır. Bir metin yazarken düşüncelerini toparlamak için yukarıda kullandıkları yöntemi kullanabileceklerini söyleyerek dersi bitirir.</p>

## ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ-9

<b>Ders</b> : İngilizce	
<b>Sınıf</b> : Ortaöğretim 9. Sınıf	
<b>Ünite</b> : 2. Ünite (My Environment)	
<b>Konu</b> : Yaşadığı çevre hakkında soru sorma/ yaşadığı çevreyi tanıtırma	
<b>Hedefler (H) ve Hedef Davranışlar (HD):</b> S1. Students will be able to ask about and describe their neighbourhood.	
<b>Ders Saati:</b> 3 Ders saati	
<b>Kullanılan Strateji ve Teknikler:</b> Sunuş yoluyla öğretim stratejisi, soru-cevap teknikleri, kubaşık öğrenme	
<b>Kullanılan Araç ve Gereçler:</b> Akıllı tahta, yazı tahtası	
<b>Dersin Bölümleri</b>	<b>Öğretme – Öğrenme Etkinlikleri</b>
Öğrencilerin dikkatlerini derse çekme ve öğrencileri öğrenme hedeflerinden haberdar etme	Öğretmen derse Londra hakkında bir video izleterek başlar. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=WFRR0zC70-0">https://www.youtube.com/watch?v=WFRR0zC70-0</a> Videodan sonra öğrencilere Londra hakkında neler öğrendiklerini sorar. Öğrencilerden gelen cevapları tahtaya yazar. Daha sonra öğretmen videoda bir şehri tanıtırken şehrin nerede olduğu, nerelerde kalılabileceği, neler yenilebileceği, gezilecek yerler, şehrin tarihi ve şehrin kültürü hakkında bilgi verilmesi gerektiğini söyler.
Kazandırılacak hedef davranış ile ilgili uyarıcı materyali sunma ve öğrenme etkinliklerini uygulama	Öğretmen öğrencileri 4'erli gruplara ayırır ve öğrencilerden bu videoya benzer bir video hazırlayarak bunu sınıfta arkadaşlarına göstermelerini ister. Öğretmen videonun hazırlık kısmının bu derste yapılacağını ancak video hazırlama bölümünün ödev olarak evde yapılacağını açıklar. Öğretmen öğrencilerden her öğrencinin şehri tanıtırken kullanılacak başlıklardan bir veya ikisine odaklanmasını daha sonra bunları bir bütün olarak bir araya getirmelerini söyler. Örneğin bir öğrenci şehrin tarihi ile ilgili bilgi verirken diğeri gezilecek yerler, bir diğeri kültürü, bir başkası yemekleri hakkında bilgi verebilir. Öğretmen videoların bir sonraki derste sunulmasından sonra diğer gruptaki öğrencilerin o grubun tanıttığı şehir ile ilgili soru sormasını ve sunumu yapan grup üyelerinin bunlara cevap vermesini de isteyeceğini söyler.
Öğrencilerin öğrenip- öğrenmediklerini kontrol etme	Öğretmen öğrenciler tanıtacakları şehir hakkında bilgi toplarken ve tanıtım metnini yazarken aralarda dolaşarak hedef dilin kullanıldığından emin olur. Gerek duyulan yerlerde öğrencilere yardımcı olur.

<p>Performansı değerlendirme ve dönüt verme</p>	<p>Öğrenciler bir sonraki ders videolarını grup olarak akıllı tahtada açarlar. Videonun bitiminden sonra diğer gruplardan gelen sorulara cevap verirler.</p> <p>Daha sonra ise videolar hakkında kendi aldığı notları eksiklikleri ve yapılması gerekenleri sınıfla paylaşarak dönüt verir.</p>
<p>Dersi gözden geçirerek gelecek derste yapılacakları belirleme</p>	<p>Öğretmen derste geçen ve şehrin tanıtımı için önemli gördüğü kelimeleri tahtaya yazar. Öğrencilerden bu kelimeleri kelime defterlerine geçirmeleri ve bunlar hakkında cümle kurmalarını isteyerek derisi bitirir.</p>

## ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ-10

<b>Ders</b> : İngilizce	
<b>Sınıf</b> : Ortaöğretim 9. Sınıf	
<b>Ünite</b> : 2. Ünite (My Environment)	
<b>Konu</b> : İnsanları, yerleri ve nesnelere karşılaştırma	
<b>Hedefler (H) ve Hedef Davranışlar (HD):</b> S2. Students will be able to compare people, places and objects around them.	
<b>Ders Saati:</b> 3 Ders saati	
<b>Kullanılan Strateji ve Teknikler:</b> Sunuş yoluyla öğretim stratejisi, soru-cevap teknikleri, kubaşık öğrenme	
<b>Kullanılan Araç ve Gereçler:</b> Akıllı tahta, yazı tahtası	
Dersin Bölümleri	Öğretme – Öğrenme Etkinlikleri
1. Öğrencilerin dikkatlerini derse çekme ve öğrencileri öğrenme hedeflerinden haberdar etme	<p>Öğretmen öğrencilere içinde İskoçya'dan Londra'ya gitmek için hangi taşıtı seçecekleri konusunda aralarında konuşan iki kişinin diyalogu olan bir çalışma kağıdı dağıtır.</p> <div style="display: flex; align-items: flex-start;"> <div style="flex: 1;"> <p><b>Martha</b> We're going to London this weekend. How shall we get there? Train, coach, or plane?</p> <p><b>Dan</b> Well, the plane is certainly the quickest and easiest, but it's also the most expensive.</p> <p><b>Martha</b> Yes, the train and coach are cheaper. I think the train is the most convenient and the most comfortable.</p> <p><b>Dan</b> Overall, I think the coach is the best. It's certainly the cheapest.</p> <p><b>Martha</b> But I hate long coach journeys. I always feel sick. I think the coach is the worst option!</p> <p><b>Dan</b> OK, let's go by train. Can you ring and book the tickets?</p> <p><b>Martha</b> No, let's book online. You get the best deals there.</p> </div> <div style="flex: 0.5; text-align: center;">  </div> </div> <p>Öğretmen diyalogu önce dinletir daha sonra gönüllü olan öğrencilere diyalogu canlandırır. (eğer gönüllü çıkmazsa iki öğrenci seçer) Diyalogda geçen comparative ve superlative yapılarına dikkat çekerek bunların neden kullanıldığını öğrencilere açıklar ve bu derste bu yapılar üzerinde duracaklarını söyler.</p>
2. Önkoşul öğrenmeleri gözden geçirme	<p>Öğretmen bir önceki dinleme dersinde izlettiği Londra ve Paris'i karşılaştıran videoyu hatırlayıp hatırlamadıklarını sorar. Daha sonra videoyu tekrar izletir. Tahtaya Londra ve Paris'i karşılaştırabilecekleri bir tablo çizer ve videoda geçen birkaç tane sıfatı tahtaya yazar. Öğrencilerden bu sıfatları kullanarak karşılaştırma cümleleri kurmalarını isteyerek önkoşul öğrenmeleri kontrol eder.</p> <p>Öğretmen öğrencilerin önkoşul öğrenmelerini tamamlamak için akıllı tahtaya konu ile ilgili bir görsel yansıtır. (Aynı zamanda öğrencilere de çalışma kağıdı olarak dağıtır.)</p>

	<p><b>LEARN THIS!</b> <b>Comparative adjectives</b></p> <p>a We can compare two things using a comparative adjective and than. Today is warmer than yesterday.</p> <p>b We can also use a comparative form before a noun. We're looking for a bigger house.</p> <table border="1" data-bbox="534 324 810 533"> <thead> <tr> <th>Short adjective</th> <th>Comparative</th> <th>Rule</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>long</td> <td>1</td> <td>+ -er</td> </tr> <tr> <td>big</td> <td>2</td> <td>double consonant + -er</td> </tr> <tr> <td>sunny</td> <td>3</td> <td>-y → -ier</td> </tr> <tr> <td>wide</td> <td>4</td> <td>+ -r</td> </tr> </tbody> </table> <table border="1" data-bbox="534 427 810 465"> <thead> <tr> <th>Long adjective</th> <th>Comparative</th> <th>Rule</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>comfortable</td> <td>5</td> <td>more + adjective</td> </tr> </tbody> </table> <table border="1" data-bbox="534 465 810 533"> <thead> <tr> <th>Irregular adjective</th> <th>Comparative</th> <th>Rule</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>good</td> <td>6</td> <td></td> </tr> <tr> <td>far</td> <td>7</td> <td></td> </tr> <tr> <td>bad</td> <td>worse</td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <table border="1" data-bbox="895 241 1305 369"> <thead> <tr> <th>Short adjective</th> <th>Superlative</th> <th>Rule</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>quick</td> <td>1</td> <td>+ -est</td> </tr> <tr> <td>large</td> <td>the largest</td> <td>+ -st</td> </tr> <tr> <td>easy</td> <td>2</td> <td>-y → -iest</td> </tr> <tr> <td>hot</td> <td>the hottest</td> <td>double consonant + -est</td> </tr> </tbody> </table> <table border="1" data-bbox="895 369 1305 427"> <thead> <tr> <th>Long adjective</th> <th>Superlative</th> <th>Rule</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>convenient</td> <td>3</td> <td>the most + adjective</td> </tr> </tbody> </table> <table border="1" data-bbox="895 427 1305 544"> <thead> <tr> <th>Irregular adjective</th> <th>Superlative</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>good</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>far</td> <td>the furthest</td> </tr> <tr> <td>bad</td> <td>5</td> </tr> </tbody> </table> <p>Öğretmen ve öğrenciler comparative ve superlative konusu ile ilgili olan tabloyu birlikte doldurur. Daha sonra konu ile ilgili birkaç örnek cümle daha yazarlar.</p> <p>Böylece öğretmen önkoşul öğrenmeleri tamamlamış olur.</p>	Short adjective	Comparative	Rule	long	1	+ -er	big	2	double consonant + -er	sunny	3	-y → -ier	wide	4	+ -r	Long adjective	Comparative	Rule	comfortable	5	more + adjective	Irregular adjective	Comparative	Rule	good	6		far	7		bad	worse		Short adjective	Superlative	Rule	quick	1	+ -est	large	the largest	+ -st	easy	2	-y → -iest	hot	the hottest	double consonant + -est	Long adjective	Superlative	Rule	convenient	3	the most + adjective	Irregular adjective	Superlative	good	4	far	the furthest	bad	5
Short adjective	Comparative	Rule																																																													
long	1	+ -er																																																													
big	2	double consonant + -er																																																													
sunny	3	-y → -ier																																																													
wide	4	+ -r																																																													
Long adjective	Comparative	Rule																																																													
comfortable	5	more + adjective																																																													
Irregular adjective	Comparative	Rule																																																													
good	6																																																														
far	7																																																														
bad	worse																																																														
Short adjective	Superlative	Rule																																																													
quick	1	+ -est																																																													
large	the largest	+ -st																																																													
easy	2	-y → -iest																																																													
hot	the hottest	double consonant + -est																																																													
Long adjective	Superlative	Rule																																																													
convenient	3	the most + adjective																																																													
Irregular adjective	Superlative																																																														
good	4																																																														
far	the furthest																																																														
bad	5																																																														
3. Kazandırılacak hedef davranış ile ilgili uyarıcı materyali sunma ve öğrenme etkinliklerini uygulama	Öğretmen öğrencileri 4'erli gruplara ayırır ve her gruba üzerinde 2 şehir hakkında bilgiler bulunan bir kart verir. Öğrencilerden grup olarak çalışmalarını ve bu şehirleri verilen özellikleri kullanarak karşılaştırmalarını ister. Gruplar etkinliği bitirdiklerinde her grup ikişerli olarak bu iki şehri karşılaştırırlar.																																																														
4. Öğrencilerin öğrenip- öğrenmediklerini kontrol etme	Öğretmen etkinlik sırasında grupların arasında dolaşarak öğrencilerin grup çalışması sırasında hedef dili kullandıklarından emin olur. Öğrencilere gerek duydukları yerlerde yardım ederek öğrenip öğrenmediklerini kontrol eder.																																																														
5. Performansı değerlendirme ve dönüt verme	Öğretmen öğrencilerin kurdukları cümleleri dikkatle dinler. Yanlış ve eksik olan yerleri not alır (konuşmanın akışını bozmamak için o anda müdahale etmez.). Öğretmen her gruptan sonra söz alarak doğru davranışları pekiştirir, yanlış olanları düzeltir ve nasıl doğruya ulaşacaklarını göstererek dönüt verir. Henüz sunumunu yapmamış olan gruplara benzer hataları düzeltmeleri için süre tanır.																																																														
6. Kalıcılığı ve transferi sağlama	Öğretmen öğrencilerden herhangi iki nesne, şehir veya insanı karşılaştırdıkları bir video hazırlamalarını ve bunu ders için özel olarak oluşturacağı padlet sayfasına yüklemelerini söyler. Diğer arkadaşlarının yüklediği videoları izlemelerini ve bunlara yorum yapmalarını söyler. Öğretmen öğrencilerin yükledikleri videoları izleyerek videonun altına gerekli dönütleri yorum olarak yazar. Daha sonra yüklenen videolar hakkında öğrencilerle derste tartışırlar.																																																														
7. Dersi gözden geçirerek gelecek derste yapılacakları belirleme	Öğretmen karşılaştırma için kullanılan comparative ve superlative yapılarını tekrar eder. Tahtaya birkaç sıfat yazarak öğrencilerden bunları kullanarak cümle kurmalarını ister. Bir sonraki derste verilen ödevler üzerine konuşacaklarını söyleyerek dersi bitir.																																																														

## ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ-11

<b>Ders</b> : İngilizce	
<b>Sınıf</b> : Ortaöğretim 9. Sınıf	
<b>Ünite</b> : 2. Ünite (My Environment)	
<b>Konu</b> : Şehirleri karşılaştıran bir tablo oluşturma	
<b>Hedefler (H) ve Hedef Davranışlar (HD):</b> W1. Students will be able to fill in a chart comparing cities in different countries/Turkey	
<b>Ders Saati:</b> 3 Ders saati	
<b>Kullanılan Strateji ve Teknikler:</b> 5E modeli, kubaşık öğrenme	
<b>Kullanılan Araç ve Gereçler:</b> Akıllı tahta, yazı tahtası	
<b>Dersin Bölümleri</b>	<b>Öğretme – Öğrenme Etkinlikleri</b>
Öğrencilerin dikkatlerini konuya çekme ve ön bilgilerini ortaya çıkarma	<p>Öğretmen derse şehirlerin karşılaştırılması ile ilgili bir kahoot oyunu oynayarak derse başlar. Öğrencilere telefonları dağıtılır ve oyun hakkında gerekli bilgiler verilir.</p> <p>Oyundan sonra öğretmen iki farklı şehrin karşılaştırmasını içeren bir video ile derse başlar.</p> <p>Video da en çok kullanılan yapıları öğrencilere sorar.</p> <p>Öğrencilerden bir önceki ders gördükleri karşılaştırma yapılarını hatırlamalarını bekler.</p> <p>Karşılaştırılmak istenen nesnelerin özelliklerine göre tablo haline getirilmesi durumunda karşılaştırmanın daha kolay ve düzenli bir şekilde yapılabileceğinden bahseder.</p> <p>Bu derste bu konu üzerinde duracaklarını söyler.</p>
Keşfetme	<p>Öğretmen öğrencilerden videoda geçen sıfatlara odaklanmalarını ve karşılaştırma için video da geçen sıfatları bulmalarını söyler daha sonra tahtaya bir tablo çizerek öğrencilerden bu iki şehri daha önceki bilgilerini kullanarak karşılaştırmalarını ister.</p>
Açıklama	<p>Öğretmen öğrencilere 3 farklı şehir hakkında bilgiler bulunan bir çalışma kağıdı dağıtır</p> <p>Öğrencileri sıra arkadaşlarıyla gruplandırır ve metinleri okumalarını ve metindeki şehirleri karşılaştırmak için bir tablo hazırlamalarını söyler.</p> <p>Öğretmen hazırlayacakları tabloların şehirlerin tüm özelliklerini karşılaması gerektiğini bu sebeple tabloda kullanacakları başlıklara dikkat etmelerini söyler (hazır bir tablo vermek yerine öğrencilerden önceki bilgilerini kullanarak kendi tablolarını hazırlamalarını bekler.</p> <p>Öğrenciler tabloları hazırladıktan sonra ise bu tablo haline getirilmiş bilgileri kullanarak şehirleri karşılaştıran cümleler kurmalarını söyler.</p>

	Ör: İstanbul is more crowded than Paris
Derinleştirme/ transfer etme	Öğretmen öğrencileri bu kez 4'erli gruplandırır ve her gruba en az 3 şehir, nesne (ev, araba, mobilya...) veya film seçerek bunları karşılaştıran bir tablo hazırlamalarını ve hazırladıkları bu tabloyu kullanarak cümleler kurmalarını söyler.
Değerlendirme	<p>Öğretmen dersin her aşamasında öğrencilerin aralarında dolaşarak onların öğrenme durumlarını gözlemler ve değerlendirir. Gerekli yerlerde dersin işlenişi ile ilgili müdahaleleri yapar.</p> <p>Öğrencilerin kendi öğrenmelerini değerlendirmeleri için karşılaştırdıkları nesnelere hakkında bir poster hazırlamalarını söyler. Gruplar hazırladığı posterini sınıfta sunar.</p> <p>Öğretmen öğrenci çalışmalarındaki hataları düzelterek onlara dönüt verir.</p>

## ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ-12

<b>Ders</b> : İngilizce	
<b>Sınıf</b> : Ortaöğretim 9. Sınıf	
<b>Ünite</b> : 3. Ünite (Movies)	
<b>Konu</b> : hobileri ve beğendiği/beğenmediği şeyler hakkında dinlediği metni anlama	
<b>Hedefler (H) ve Hedef Davranışlar (HD):</b> L1. Students will be able to detect familiar words/phrases about likes/dislikes and hobbies in a recorded text or video. S1. Students will be able to express their opinions about free time activities. S3. Students will be able to talk about their preferences of hobbies and free time activities.	
<b>Ders Saati:</b> 6 Ders saati	
<b>Kullanılan Strateji ve Teknikler:</b> Sunuş yoluyla öğretim stratejisi, tartışma ve soru-cevap teknikleri, kubaşık öğrenme	
<b>Kullanılan Araç ve Gereçler:</b> Akıllı tahta, yazı tahtası	
<b>Dersin Bölümleri</b>	<b>Öğretme – Öğrenme Etkinlikleri</b>
1. Öğrencilerin dikkatlerini derse çekme ve öğrencileri öğrenme hedeflerinden haberdar etme	Öğretmen insanların beğendiği ve beğenmediği şeyler hakkında sorulara cevap verdiği bir videoyu açar. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=BbhpMFZHwwc">https://www.youtube.com/watch?v=BbhpMFZHwwc</a>  Videoda geçen I like, I dislike, I hate, I do not like, I don't prefer, I prefer gibi ifadelere dikkat çeker.  Bu derste beğendikleri ve beğenmedikleri şeyler hakkında bir dinleme metnini anlama çalışmaları yapacaklarını söyler.
2. Önkoşul öğrenmeleri gözden geçirme	Öğretmen öğrencilere “what do you like doing in your free time?” “Do you like reading books?” “what are your hobbies?” gibi sorular sorarak öğrencilerin beğenilen/beğenilmeyen şeyler ve hobilerden bahsederken kullanmaları gereken kalıpları bilip bilmediğini kontrol eder.  Daha sonra bunlardan bahsetmek için kullanmaları gereken kalıpları ve dikkat etmeleri gereken grammar kurallarını tahtaya yazarak önkoşul öğrenmeleri tamamalar.
3. Kazandırılacak hedef davranış ile ilgili uyarıcı materyali sunma ve öğrenme etkinliklerini uygulama	Öğretmen öğrencilere iki kişinin filmler hakkında konuştuğu bir dinleme parçası dinleyeceklerini söyler.  Öğrencilere parçayı dinlemeden önce soruları okumalarını ve dinlerken nelere dikkat edeceklerini belirlemelerini ister.  Daha sonra metni dinletir. Öğrencilere sorulara cevap vermeleri için biraz süre tanır. Parçayı ikinci kez dinletir ve yine bir süre bekler. Son olarak üçüncü kez dinletir ve öğrencilerin cevaplarını tamamlamalarını bekler.
4. Öğrencilerin öğrenip- öğrenmediklerini kontrol etme	Öğretmen öğrencilerin dinleme sırasında ne yaptıklarını takip eder ve daha sonra öğrencilere bu konuda dönüt vermek için not alır.



5. Performansı değerlendirme ve dönüt verme	Öğretmen ve öğrenciler dinleme etkinliklerindeki sorulara birlikte cevap verirler. Öğretmen doğru veya doğruya yakın olan cevapları pekiştirir. Yanlış cevaplar içinse doğru cevaba nasıl ulaşacaklarını nerede hata yaptıklarını ve nasıl düzelteceklerini göstererek dönüt verir. Gerekli yerlerde dinleme parçasını tekrar açarak o soruyla ilgili kısmı tekrar dinletir ve öğrencilere o soruya cevap vermek için nelere dikkat etmeleri gerektiğini söyler.
6. Kalıcılığı ve transferi sağlama	Öğretmen öğrencilere ödev olarak likes/dislikes and hobbies konusuyla ilgili online bir quiz gönderir ve bunu bir sonraki derse kadar yapmalarını ister.
7. Dersi gözden geçirerek gelecek derste yapılacakları belirleme	Öğretmen beğenilen/beğenilmeyen şeyler, hobiler ve tercihlerden bahsederken kullanılabilir olan ifadeleri tekrar tahtaya yazar. Öğrencilerden bunlar ile ilgili birer cümle kurmalarını ister. Bir sonraki ders bu konu hakkında bir tartışma yapacakları söyleyerek dersi bitirir.
Kazandırılacak hedef davranış ile ilgili uyarıcı materyali sunma ve öğrenme etkinliklerini uygulama	<p>Öğretmen öğrencileri 4'erli gruplara ayırır ve her gruba tartışmaları için tercih yapacakları bir konu verir. Daha sonra grupları kendi içinde ikişerli iki gruba ayırır ve her gruba konunun bir tarafını verir (öncelikle öğrencilere seçmeleri için fırsat tanır). Öğrencilere hazırlanmaları için süre verir. Her grup 3-5 dk boyunca kendilerine verilen konu hakkında düşüncelerini açıklar.</p> <p>Do you prefer reading books or watching movies?</p> <p>Do you prefer doing sports or watching sports?</p> <p>Do you prefer going to cinema or going to theatre?</p> <p>Do you prefer eating home made food or fast food?</p> <p>I prefer reading books because...</p>
Performansı değerlendirme ve dönüt verme	Öğretmen öğrencilerin konuşurken yaptıkları hataları not eder ve bunları öğrencilerin sunumları bittikten sonra tahtaya yazarak düzeltir. Böylece hem konuşmanın akışını bozmuş olur hem de yanlış öğrenmelerin önüne geçer.
Kalıcılığı ve transferi sağlama	Öğretmen öğrencilerden sevdikleri/sevmedikleri şeyler, hobileri ve tercihleri hakkında kısa (2dk) bir video hazırlamalarını ve bunu padlet sayfasına yüklemelerini söyler. Öğrencileri yüklenen videolara yorum yapmaları konusunda teşvik eder.

## ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ-13

<b>Ders</b> : İngilizce	
<b>Sınıf</b> : Ortaöğretim 9. Sınıf	
<b>Ünite</b> : 3. Ünite (Movies)	
<b>Konu</b> : saat ve tarihleri sorma/söyleme	
<b>Hedefler (H) ve Hedef Davranışlar (HD):</b> S2.Students will be able to ask about and tell the time and the date.	
<b>Ders Saati:</b> 2 Ders saati	
<b>Kullanılan Strateji ve Teknikler:</b> Sunuş yoluyla öğretim stratejisi, soru-cevap teknikleri, kubaşık öğrenme, drama	
<b>Kullanılan Araç ve Gereçler:</b> Akıllı tahta, yazı tahtası	
<b>Dersin Bölümleri</b>	<b>Öğretme – Öğrenme Etkinlikleri</b>
1. Öğrencilerin dikkatlerini derse çekme ve öğrencileri öğrenme hedeflerinden haberdar etme	Öğretmen derse tarihlerin söylenişi ile ilgili bir video ile başlar. Daha sonra iki kişi arasında geçen tarih ve saatlerle ilgili olan başka bir animasyon video izletir. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=E31Xmkb4_cQ">https://www.youtube.com/watch?v=E31Xmkb4_cQ</a> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=DRI6tpsychw">https://www.youtube.com/watch?v=DRI6tpsychw</a>  videolarda geçen ifadeleri tahtaya yazar ve öğrencilerin dikkatini bu ifadelere çeker. Bu derste saat ve tarihlerin söylenişi üzerinde duracaklarını ifade eder.
2. Önkoşul öğrenmeleri gözden geçirme	Öğretmen saat ve tarihlerin söylenişini daha önce öğrendiklerini hatırlatır. Daha sonra videolarda duydukları ve tahtada yazan ifadeleri kullanarak öğrencilerden doğum tarihlerini söylemelerini isteyerek önkoşul öğrenmeleri kontrol eder ve tamamlar.
3. Kazandırılacak hedef davranış ile ilgili uyarıcı materyali sunma ve öğrenme etkinliklerini uygulama	Öğretmen öğrencilere bir öğretmen ve öğrencinin jeoloji kulübü etkinliğinin tarihini ve saatini konuştukları bir metni dinletir. Dinleme parçası ile ilgili etkinlikleri yaptırır. Daha sonra dinleme parçasının transkriptini dağıtır ve birkaç öğrenci seçerek bunları sınıfta canlandırmalarını sağlar. Daha sonra öğrencileri ikili gruplara ayırarak benzer bir diyalog oluşturmalarını ister. Öğrenciler oluşturdukları diyalogları sınıfta canlandırır.
4. Öğrencilerin öğrenip- öğrenmediklerini kontrol etme	Öğretmen etkinlik esnasında aralarda dolaşarak öğrencilerin çalışmalarını kontrol eder. Öğrencilerin karşılaştıkları zorluklar hakkında not alır. Yardıma ihtiyacı olan gruplara yardım eder.

5. Performansı değerlendirme ve dönüt verme	<p>Öğretmen ve öğrenciler dinleme etkinliklerindeki sorulara birlikte cevap verirler. Öğretmen doğru veya doğruya yakın olan cevapları pekiştirir. Yanlış cevaplar içinse doğru cevaba nasıl ulaşacaklarını nerede hata yaptıklarını ve nasıl düzelteceklerini göstererek dönüt verir. Gerekli yerlerde dinleme parçasını tekrar açarak o soruyla ilgili kısmı tekrar dinletir ve öğrencilere o soruya cevap vermek için nelere dikkat etmeleri gerektiğini söyler.</p> <p>Asıl etkinlik olan konuşma etkinliğinde ise öğrencilerin diyaloglarını dinler ve notlar alır. Aldığı notlara göre öğrencilerin yanlışlarını diyalogu canlandırmaları bittikten sonra düzelterek onlara dönüt verir.</p>
6. Kalıcılığı ve transferi sağlama	<p>Öğretmen öğrencilere bu konuda bir çalışma kağıdı daha dağıtır ve bir sonraki derse kadar alıştırmaların yapılmasını ister.</p>
7. Dersi gözden geçirerek gelecek derste yapılacakları belirleme	<p>Öğretmen saatler ve tarihlerden bahsederken kullanılacak yapıları tekrar eder. Konu hakkında birkaç örnek daha vererek dersi bitirir.</p>

## ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ-14

<b>Ders</b> : İngilizce	
<b>Sınıf</b> : Ortaöğretim 9. Sınıf	
<b>Ünite</b> : 3. Ünite (Movies)	
<b>Hedefler (H) ve Hedef Davranışlar (HD):</b> R1. Students will be able to scan film reviews on blogs to decide which movie to see. R2. Students will be able to find the main idea of a text about movies. W1. Students will be able to write their opinions on a blog.	
<b>Ders Saati:</b> 2 Ders saati	
<b>Kullanılan Strateji ve Teknikler:</b> Sunuş yoluyla öğretim stratejisi, soru-cevap teknikleri, kubaşık öğrenme, proje temelli öğrenme	
<b>Kullanılan Araç ve Gereçler:</b> Akıllı tahta, yazı tahtası	
Dersin Bölümleri	Öğretme – Öğrenme Etkinlikleri
1. Öğrencilerin dikkatlerini derse çekme ve öğrencileri öğrenme hedeflerinden haberdar etme	<p>Öğretmen derse Do you like films? What kind of films do you like? How often do you watch films? Do you watch dubbed or orijinal films?</p> <p>Gibi soruları sorarak başlar. (Öğrencilerden aldığı cevaplara göre soruların kapsamını genişleterek bir konu hakkında konuşma becerilerini de geliştirmelerini sağlamaya çalışır)</p> <p>Daha sonra öğrencilere hangi filmi izleyeceklerine nasıl karar verdiklerini sorar. “How do you choose the film you are going the watch?”</p> <p>Bu sorudan sonra izleyecekleri filmlerle ilgili hiç inceleme yazısı okuyup okumadıklarını veya inceleme videosu izleyip izlemediklerini sorar ve “inside out” filmiyle ilgili kısa bir inceleme videosu izletir.</p> <p>Videoda geçen ve film incelemelerinde kullanılabilecek kelimeleri tahtaya yazar ve öğrencilerin dikkatini tahtada yazan ifadelerle çeker.</p> <p>Sonraki derslerde film incelemeleri okuyacaklarını ve kendilerinin de bir film incelemesi yazacağını söyleyerek öğrencileri hedeflerden haberdar eder.</p>
2. Önkoşul öğrenmeleri gözden geçirme	<p>Öğretmen film incelemeleri için kullanılacak kalıpların olduğu bir çalışma kağıdı dağıtır. Çalışma kağıdındaki kelimelerin anlamlarını bulmaları için öğrencilere biraz süre tanır daha sonra kelimelerin anlamları ve kullanışları üzerinde öğrencilerle konuşur. Hangi kalıbın nerede ve nasıl kullanılabileceğini örnekleriyle beraber tahtaya yazar ve öğrencilerin bunları not etmelerini sağlar.</p>
3. Kazandırılacak hedef davranış ile ilgili uyarıcı materyali sunma ve	<p>Öğretmen öğrencilere “Hunger Games” filminin incelemesini içeren bir çalışma kağıdı dağıtır. Öğrencilerden çalışma kağıdını sessiz bir şekilde okumalarını ister. Daha sonra metni öğrencilerin telaffuzlara dikkat edebilmesi önce kendisi okur ve sonrasında birkaç öğrenciye sesli bir şekilde</p>

öğrenme etkinliklerini uygulama	okutur (her okumadan sonra öğrencilerin yanlış telaffuz ettikleri kelimeleri tekrar ederek öğrencilerin dikkatini bu noktaya çeker) ve öğrencilerden alıştırmaları yapmalarını ister. Öğretmen okuma parçasında film incelemesi ile ilgili kullanılan kelimelere ve yapılara dikkat çeker.
4. Öğrencilerin öğrenip- öğrenmediklerini kontrol etme	Öğretmen etkinlik esnasında aralarda dolaşarak öğrencilerin cevaplarını kontrol eder. Anlayamadıkları yerlerde öğrencilere yardımcı olur.
5. Performansı değerlendirme ve dönüt verme	Öğretmen ve öğrenciler etkinliklerindeki sorulara birlikte cevap verirler. Öğretmen doğru veya doğruya yakın olan cevapları pekiştirir. Yanlış cevaplar içinse doğru cevaba nasıl ulaşacaklarını nerede hata yaptıklarını ve nasıl düzelteceklerini göstererek dönüt verir.
6. Kalıcılığı ve transferi sağlama	Öğretmen öğrencilere “James Bond: Sky Fall” filminin incelemesini içeren yeni bir çalışma kağıdı dağıtır ve bunu bir sonraki derse kadar bitirmelerini ister. Ancak sadece alıştırmaya sorularına cevap vermekle yetinmemelerini film incelemesi konusunda sıklıkla kullanılan kelime ve kalıpların altını çizerek bunlara çok dikkat etmeleri gerektiğini söyler.
Dersi gözden geçirecek gelecek derste yapılacakları belirleme	Öğretmen öğrencilerle birlikte film incelemelerinde kullanılabilecek yapıları tekrar gözden geçirir. Film incelemelerini okumanın film hakkında bilgi sahibi olmak için kullanılabilecek en iyi yollardan biri olduğunu ifade eder. Bir sonraki derste kendilerinin öğrendikleri yapıları kullanarak bir film incelemesi yazacağını söyleyerek dersi bitirir.
Reading etkinliğinden writing etkinliğine geçiş	Öğretmen bir önceki ders film incelemeleri hakkında kelime çalışması yaptıklarını ve film incelemeleri okuduklarını söyler. Bu derste ise kendilerinin bir film incelemesi yazacağını ifade eder.
Kazandırılacak hedef davranış ile ilgili uyarıcı materyali sunma ve öğrenme etkinliklerini uygulama	Öğretmen etkinliğe başlamadan önce öğrencilere İngilizce olarak “Inside Out” adlı animasyon filmini izletir. Filmden sonra öğrencilere daha önce öğrendikleri yapıları kullanarak ve okudukları film incelemelerini temel alarak kendilerinin bu film hakkında bir inceleme yazısı yazmalarını ister.
Öğrencilerin öğrenip- öğrenmediklerini kontrol etme	Öğretmen yazma etkinliği sırasında aralarda dolaşarak öğrencilerin öğrenip öğrenmediğini, nerelerde eksikleri olduğunu kontrol eder. Gerekli yerlerde öğrencilere yardım eder. Öğrencilerin dersin başında öğrendikleri kelimeleri kullanmaları konusunda teşvik eder ve daha önce okudukları incelemeleri kendi incelemelerini yazmak için rehber olarak kullanabileceklerini ve kullanmaları gerektiğini söyler.
Performansı değerlendirme ve dönüt verme	Öğretmen öğrencilerin incelemelerini sınıfta okutur. Önemli gördüğü yanlışları not alır ve bunları tahtaya yazar. Öncelikle öğrencilerden tahtada yazan cümledeki yanlış bulmalarını ister. Öğrencilerden gelen cevaplara göre akışı yönlendirir. Son olarak kendisi yanlışın ne olduğuyla ilgili dönüt verir. Henüz incelemesini okumamış olanlardan aynı yanlış yapanlar varsa düzeltmeleri için süre tanır. Ders süresinde incelemesini okuyamamış öğrencilerden incelemeleri toplar. En kısa sürede onları da inceleyerek öğrencilere dönüt verir.
Kalıcılığı ve transferi sağlama	Öğretmen öğrencilerden izleyip beğendikleri bir film hakkında inceleme yazısı yazmalarını ister. Bunu bir görsellerle destekledikleri bir poster veya bir sunum haline getirip sınıfta arkadaşlarına sunmalarını ister.

## ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ-15

<b>Ders</b> : İngilizce	
<b>Sınıf</b> : Ortaöğretim 9. Sınıf	
<b>Ünite</b> : 3. Ünite (Movies)	
<b>Konu</b> : saat ve tarihleri sorma/söyleme	
<b>Hedefler (H) ve Hedef Davranışlar (HD):</b> S4. Students will be able to act out a dialogue about accepting and refusing an invitation.	
<b>Ders Saati:</b> 2 Ders saati	
<b>Kullanılan Strateji ve Teknikler:</b> Sunuş yoluyla öğretim stratejisi, soru-cevap teknikleri, kubaşık öğrenme, drama	
<b>Kullanılan Araç ve Gereçler:</b> Akıllı tahta, yazı tahtası	
Dersin Bölümleri	Öğretme – Öğrenme Etkinlikleri
1. Öğrencilerin dikkatlerini derse çekme ve öğrencileri öğrenme hedeflerinden haberdar etme	Öğretmen derse iki öğrenci arasında geçen bir film daveti ile ilgili bir diyalog dinletir. Diyalogda geçen ve davet için kullanılan ifadeleri tahtaya yazar ve öğrencilerin dikkatini bu ifadelere çeker.  Bu derste birini bir yere davet etmek için kullanılacak yapıları öğreneceklerini ve bu konu hakkında bir diyalog dinleyeceklerini söyler.
2. Önkoşul öğrenmeleri gözden geçirme	Öğretmen ünitenin başında dinledikleri arkadaşlarının İsmail'i sinemaya davet ettiği parçayı hatırlatır.
3. Kazandırılacak hedef davranış ile ilgili uyarıcı materyali sunma ve öğrenme etkinliklerini uygulama	Öğretmen öğrencilere davet konusu ile ilgili bir diyalog verir. Öğrencilere öncelikle diyalogu sessiz bir şekilde okumalarını söyler. Daha sonra diyalogu öğrencilere 2 kere dinletir ve birkaç öğrenci seçip diyalogu okutturur.  Öğretmen öğrencilerden sıra arkadaşları ile birlikte okudukları diyalogu örnek alarak yeni bir diyalog hazırlamalarını ve bunu sınıfta canlandırmalarını ister.
4. Öğrencilerin öğrenip- öğrenmediklerini kontrol etme	Öğretmen etkinlik esnasında aralarda dolaşır öğrencilerin diyalog hazırlama sürecinde hedef dili kullandıklarından emin olur. Ayrıca öğrencilerin zorlandıkları noktalarda onlara yardım eder.

5. Performansı değerlendirme ve dönüt verme	Öğrenciler diyaloglarını sınıfta canlandırırken öğretmen sadece dinler ve notlar alır. Her diyalogun bitiminden sonra diyalog esnasında yapılan dilbilgisi ve telaffuz hatalarını tahtaya yazarak öğrencilerin dikkatlerini bu hatalara çeker. Öğrencilerden bu hataları düzeltmelerini ister. Öğrencilerden cevap bekledikten sonra hatalar ve nasıl düzeltileceği üzerinde durur. Benzer hataları yapan grupların hatalarını düzeltmeleri için onlara süre verir. Öğrencilere hata yapmanın oldukça doğal olduğunu ve hata yaparım korkusuyla etkinliklerden ve derse katılımdan vazgeçmemelerini söyler. Hataların üzerinde onları eleştirmek için değil, ortaya koydukları ürünleri daha iyi bir noktaya taşımak için durduğunu ifade ederek öğrencilerde oluşabilecek konuşma kaygısının önüne geçmeye çalışır.
6. Kalıcılığı ve transferi sağlama	Öğretmen öğrencilerden benzer bir diyalog hazırlayarak padlet sayfasına atmalarını söyler.
7. Dersi gözden geçirerek gelecek derste yapılacakları belirleme	<p>Öğretmen bu derste birini bir yere davet ederken kullanılabilir yapıları tahtaya tekrar yazar öğrencilerin dikkatini bu yapılara çeker ve derisi bitirir.</p> <p>Öğretmen bu dersle birlikte bu ünitenin bittiğini ve bu üniteye yer alan kelime ve kalıpları defterlerine geçirmelerini söyler. Özellikle bu üniteye oldukça fazla yeni kelime öğrendiklerini ve bunları mutlaka tekrar etmelerini ifade eder.</p> <p>Bir sonraki ünitenin konusunun doğa olduğunu söyler.</p>

## ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ-16

<b>Ders</b> : İngilizce	
<b>Sınıf</b> : Ortaöğretim 9. Sınıf	
<b>Ünite</b> : 4. Ünite (Human in the Nature)	
<b>Konu</b> : Metnin konusunu bulma, bir metinde geçen özel bilgileri tanımlama.	
<b>Hedefler (H) ve Hedef Davranışlar (HD):</b> L1. Students will be able to identify the subject of a text with the help of familiar words R1. Students will be able to identify specific information in a simple written material such as short newspaper articles on effects of natural events.	
<b>Ders Saati:</b> 4 Ders saati	
<b>Kullanılan Strateji ve Teknikler:</b> Sunuş yoluyla öğretim stratejisi, soru-cevap teknikleri, kubaşık öğrenme, skimming and scanning	
<b>Kullanılan Araç ve Gereçler:</b> Akıllı tahta, yazı tahtası	
Dersin Bölümleri	Öğretme – Öğrenme Etkinlikleri
1. Öğrencilerin dikkatlerini derse çekme ve öğrencileri öğrenme hedeflerinden haberdar etme	<p>Öğretmen derse öğrencilere Nature makes you happy adlı bir video izletir. <a href="http://youtube.com/watch?v=1wkPMUZ9vX4&amp;t=70s">http://youtube.com/watch?v=1wkPMUZ9vX4&amp;t=70s</a></p> <p>Öğretmen öğrencilere videonun konusun ne olduğunu sorar.</p> <p>Öğrenciler konu olarak doğanın insanları mutlu ettiğini söyleyeceklerdir.</p> <p>Öğretmen bu kez öğrencilere bu sonuca nereden ulaştıklarını hangi cümle veya kelimelerin onlara yardımcı olduğunu sorar.</p> <p>Öğrencilerden gelen cevapları tahtaya yazar. (yeterli cevap gelmezse aşağıdaki kelimeleri yazar ve öğrencilere videoyu tekrar izletir.)</p> <p>Amazement, awe, joy, contentment, curiosity, wonder, reduce stress, positive emotions.</p> <p>Öğretmen öğrencilere bir video da geçen her kelimenin anlamını bilmelerine gerek olmadığını. Metinde geçen tanıdık kelimeleri parçanın konusunu anlamak için kullanabileceklerini söyler.</p> <p>Bu derste bu konu hakkında alıştırmayı yapacaklarını söyler.</p>
2. Önkoşul öğrenmeleri gözden geçirme	<p>Öğretmen öğrencilere videoda geçen kelimelerin olduğu bir çalışma kağıdı dağıtır ve öğrencilerden kelimeler ile anlamlarını eşleştirmelerini ister. Böylece metin ile ilgili kelimeleri bilip bilmediklerini ölçer ve öğrencilerin ön öğrenmelerini tamamlar.</p>
3. Kazandırılacak hedef davranış ile ilgili uyarıcı materyali sunma ve	<p>Öğretmen öğrencilere iklim değişikliğinin etkileri ile ilgili bir videoyu 3 kere dinleteceğini ve dinlerken önemli gördükleri noktalarda not almalarını söyler. öğrenciler videoyu 3 kere dinletikten sonra onları sıra arkadaşlarıyla gruptandırır ve video ile ilgili alıştırmaları dağıtır. Sıra arkadaşları ile notlarını karşılaştırarak alıştırmaları yapmalarını söyler. Sıra arkadaşlarının</p>



öğrenme etkinliklerini uygulama	notlarıyla uyuşan ve uyuşmayan noktalara dikkat etmelerini ve kendilerin bu notları neden almadıkları hakkında düşünmelerini söyler.
4. Öğrencilerin öğrenip- öğrenmediklerini kontrol etme	Öğretmen etkinlik esnasında aralarda dolaşır. Öğrencilerin aldıkları notların alıştırma için gerekli notlar olup olmadığını kontrol eder. Eğer öğrencilerin aldıkları notlar yapacakları alıştırma için yetersizse veya öğrenciler yanlış bölümler ile ilgili notlar almışlarsa bu kez öğretmen alışırmalar ellerindeyken videoyu bir kez daha dinletir ve aldıkları notları kontrol etmelerini söyler. Bu dinlemede öğrencilerden ilk aldıkları notlar ile şimdiki odakları noktalar arasındaki farklara dikkat etmelerini söyler.
5. Performansı değerlendirme ve dönüt verme	Öğretmen ve öğrenciler etkinliklerindeki sorulara birlikte cevap verirler. Öğretmen doğru veya doğruya yakın olan cevapları pekiştirir. Yanlış cevaplar içinse doğru cevaba nasıl ulaşacaklarını nerede hata yaptıklarını ve nasıl düzeltereklerini göstererek dönüt verir. Bir dinleme metnini dinlerken nasıl not olacakları ve hangi noktalara odaklanmaları gerektiği konusunda bilgiler verir.
6. Kalıcılığı ve transferi sağlama	Öğretmen öğrencilere “water crisis” adlı başka bir dinleme parçası dağıtır. Bir sonraki derse kadar gönderdiği videoyu dinleyip alışırmaları yapmalarını söyler.
7. Dersi gözden geçirerek gelecek derste yapılacakları belirleme	Öğretmen bir parçanın konusu bulma ilgili ilgili dikkat etmeleri gereken noktaları öğrencilere tekrar hatırlatır. Bir sonraki ders doğal felaketler ile ilgili bir parça okuyacaklarını ve parçada geçen bilgileri bulma ve sorulara cevap verme ilgili bir alıştırma yapacaklarını söyleyerek dersi bitirir.
Dinleme etkinliğinden okuma etkinliğine geçiş	Öğretmen bir önceki ders bir parçanın konusu bulma hakkında alıştırma yaptıklarını bu derste ise benzer alıştırmayı okuma metni üzerinde yapacaklarını söyler.
Kazandırılacak hedef davranış ile ilgili uyarıcı materyali sunma ve öğrenme etkinliklerini uygulama	Öğretmen öğrencilere doğal felaketler ile ilgili “National Geographic”ten alınmış doğal felaketler ile ilgili bir parça dağıtır. Öğrencilerden parçayı okumadan önce parçaya göz gezdirmelerini ve parçada geçen doğal felaketleri tanımlayan kelimelerin altını çizmelerini, bu kelimelerin anlamlarını önce bağlamdan çıkarmaya çalışmalarını söyler. daha sonra sözlüklerine bakarak doğru tahmin edip edemediklerini kontrol etmelerini söyler. (scanning). Daha sonra parçayı hızlı ve yüzeysel bir şekilde okumalarını ve parçanın ne hakkında olduğunu bulmalarını ister (skimming). a. why the United States is getting more dangerous storms b. how scientists are able to predict the weather c. how the weather is changing around the world Okuma öncesi çalışmalardan sonra öğretmen parçayı öğrencilere iki kere dinletir ve onların da takip etmesini ve kelimelerin telaffuzlarına dikkat etmelerini söyler.

	<p>Daha sonra parçayı sessiz olarak okumalarını ve anlama odaklarını ister.</p> <p>Son olarak ise parçayı bir veya iki öğrenciye sesli olarak okutur ve parça ile ilgili alıştırmaları yapmaları için onlara süre verir.</p>
Öğrencilerin öğrenip- öğrenmediklerini kontrol etme	<p>Öğretmen öğrenciler parça ile ilgili sorulara cevap verirken aralarda dolaşır. Öğrencilerin cevaplayacakları sorular için parçanın hangi bölümüne baktığını nerelerin altına çizdiklerini kontrol eder. Takıldıkları ve yanlış yaptıkları yerleri gözlemler. Yardıma ihtiyacı olan öğrencilere yardım eder.</p>
Performansı değerlendirme ve dönüt verme	<p>Öğretmen ve öğrenciler soruları birlikte cevaplarlar. Öğretmen öğrencilerden cevapladıkları her soru için parçanın hangi bölümüne baktıklarını bu soruyu cevaplamaları için gereken bilgiyi nereden bulduklarını sorar.</p> <p>Doğru cevapları pekiştirir. Yanlış cevaplar için ise doğruya nasıl ulaşabileceklerini göstererek dönüt verir.</p>

## ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ-17

<b>Ders</b> : İngilizce	
<b>Sınıf</b> : Ortaöğretim 9. Sınıf	
<b>Ünite</b> : 3. Ünite (Human in the Nature)	
<b>Konu</b> : Metnin konusunu bulma, bir metinde geçen özel bilgileri tanımlama.	
<b>Hedefler (H) ve Hedef Davranışlar (HD):</b> L2. Students will be able to identify time expressions of daily routines. W1. Students will be able to write about their friend's daily life and the frequencies of their activities. S2. Students will be able to talk about their daily activities and the frequencies of those activities.	
<b>Ders Saati:</b> 4 Ders saati	
<b>Kullanılan Strateji ve Teknikler:</b> Sunuş yoluyla öğretim stratejisi, soru-cevap teknikleri, kubaşık öğrenme, skimming and scanning	
<b>Kullanılan Araç ve Gereçler:</b> Akıllı tahta, yazı tahtası	
<b>Dersin Bölümleri</b>	<b>Öğretme – Öğrenme Etkinlikleri</b>
1. Öğrencilerin dikkatlerini derse çekme ve öğrencileri öğrenme hedeflerinden haberdar etme	<p>Öğretmen derse Britanyalı bir gencin bir gününü anlattığı bir video ile başlar <a href="https://www.youtube.com/watch?v=RP1AL2DU6vQ">https://www.youtube.com/watch?v=RP1AL2DU6vQ</a></p> <p>Öğrenciler videoyu izledikten sonra öğretmen videonun konusunu sorar. Öğrenciler bir öğrencinin günlük rutini olduğunu söyleyecektir. Daha sonra öğretmen tahtaya video ile ilgili birkaç soru yazar.</p> <p>How often does he get up at 7.30? How often does he have creals for breakfast? How does he go to school? What time does the lessons start? What time does he have lunch? Where does he have lunch?</p> <p>Öğretmen soruları yazdıktan sonra videoyu tekrar izletir ve öğrencilerden sorulara cevap vermelerini ister.</p> <p>Soru cevap etkinliğinden sonra öğretmen bu videoda bir kişinin günlük rutinlerini anlatmasını gördük biz de bu derste günlük rutinlerimiz ile ilgili önce bir dinleme etkinliği yapacağız ardından da kendi günlük rutinlerimizi ifade edeceğiz der.</p>
2. Önkoşul öğrenmeleri gözden geçirme	<p>Öğretmen günlük rutinlerin anlatılması için gerekli olan “simple present tense” konusunu kısaca tekrar eder. Özellikle üçüncü tekil şahıslarda fiile gelen “s” ekine dikkat çeker.</p> <p>Daha sonra öğretmen bu konu ile ilgili bir çalışma kağıdı dağıtır ve öğrencilerin konuyu hatırlamalarını sağlayarak önkoşul öğrenmelerini tamamlar.</p>
3. Kazandırılacak hedef davranış ile ilgili uyarıcı materyali sunma ve öğrenme	<p>Öğretmen, öğrencilere “human in nature” ünitesinin temasına uygun olarak bir yaz kampında öğrencilerin günlük rutinlerini anlatan bir dinleme parçasını en az 3 kere dinletir.</p>

etkinliklerini uygulama	Öğrencilere bu dinleme parçası ile ilgili iki farklı alıştıırma dağıtır. Birinde öğrencilerden activilerin saatlerini yazmalarını ister. İkinci etkinlikte ise öğrencilerden parça ile ilgili "True/false" sorularına cevap vermelerini ister.
4. Öğrencilerin öğrenip- öğrenmediklerini kontrol etme	Öğretmen etkinlik esnasında aralarda dolaşır. Öğrencilerin dinleme etkinliği esnasında not alma davranışlarını kontrol eder. Bir önceki derste dinlerken not alma ile ilgili yaptığı uyarıların etkili olup olmadığını, öğrencilerin not alma tekniklerinin gelişip gelişmediğini kontrol eder.
5. Performansı değerlendirme ve dönüt verme	Öğretmen ve öğrenciler etkinliklerindeki sorulara birlikte cevap verirler. Öğretmen doğru veya doğruya yakın olan cevapları pekiştirir. Yanlış cevaplar içinse doğru cevaba nasıl ulaşacaklarını nerede hata yaptıklarını ve nasıl düzeltereklerini göstererek dönüt verir. Ayrıca öğretmen bir önceki derste değindiği dinlerken not alma konusuna tekrar değinir ve etkinlik sırasındaki gözlemleri doğrultusunda öğrencilere nerelerde hata yaptıklarını ve nasıl daha iyi not alabileceklerini tekrar gösterir.
6. Kalıcılığı ve transferi sağlama	Öğretmen konun kalıcılığını sağlamak için öğrencilere bir video gönderir ve bu video evde izlemelerini ve burada geçen ifadelere dikkat etmelerini söyler.
7. Dersi gözden geçirecek gelecek derste yapılacakları belirleme	Öğretmen günlük rutinleri anlatmak için kullanılan zaman ifadelerine tekrar dikkat çeker. Ayrıca derste değindiği dinlerken not alma konusunun öneminden ve nasıl not olacaklarından kısaca bahseder. Bir sonraki ders kendilerinin açılıştta izledikleri videodakine benzer bir video hazırlayacaklarını söyleyerek dersi bitirir.
Listening etkinliğinden writing etkinliğine geçiş	Öğretmen bir önceki ders günlük rutinlerin nasıl ifade edildiği ile ilgili en az 3 farklı video izlediklerini söyler. Bu derste kendilerinin de günlük rutinlerini anlatmak için bir yazma çalışması yapacaklarını daha sonra bu yazma çalışmasını bir video ya dönüştürerek günlük rutinlerini anlattıkları bir konuşma etkinliği yapacaklarını söyleyerek derse başlar.
Kazandırılacak hedef davranış ile ilgili uyarıcı materyali sunma ve öğrenme etkinliklerini uygulama	Öğretmen öğrencilere günü bölümlere ayırmalarını ve günün hangi vaktinde hangi aktiviteyi yaptıklarını not etmelerini ister. Ayrıca aktivelerin yapılma sıklıklarını, sıklık zarfları kullanarak belirtmelerini ister. Daha öğrencilerden aldıkları bu küçük notları daha önce öğrendikleri anlamlı bir paragraf oluşturma tekniklerini kullanarak bir paragrafa dönüştürmelerini ister. Öğrencilere hazırlanmaları için süre tanır. Öğrencilere yazdıkları paragrafları okutur. Ve üzerinde gerekli dönüt, düzeltme işlemlerini yapar.
Konuşma becerisi ile ilgili etkinliğe geçiş	Öğretmen öğrencilerin yazdıkları paragrafları kontrol etme işlemini tamamladığında öğrencilere hazırladıkları metinleri çeşitli resimler ve görseller kullanarak videoya dönüştürmelerini söyler. Ayrıca öğretmen video yapabilecek yeterliklere sahip olmayan öğrencilere günlük rutinlerini sunum yaparak veya tahtaya çıkarak da anlatabileceklerini ifade eder. Böylece yurttta kalan veya evinde teknolojik alt yapısı bulunmayan öğrencilerin de derse katılmasına imkan verir.

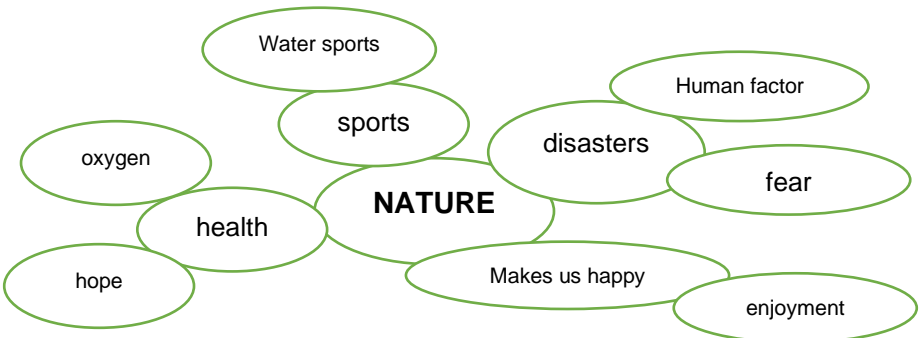
<p>Öğrencilerin öğrenip- öğrenmediklerini kontrol etme</p>	<p>Öğretmen öğrenciler konuşma planlarını hazırlarken aralarda dolaşarak öğrencilerin öğrenip öğrenmediklerini kontrol eder. Yardıma ihtiyaçları olduğu yerlerde öğrencilere yardımcı olur.</p>
<p>Performansı değerlendirme ve dönüt verme</p>	<p>Öğrenciler hazırladıkları videoları “padlet” üzerinden paylaşırlar. Ayrıca öğretmen bu videoları sınıfta da izletir. Gerekli yerlerde dönüt verir ve düzeltme yapar. Henüz videosunu hazırlamayan veya sunum yapacak olan öğrencilere aynı yanlışları yapıp yapmadıklarını kontrol etmeleri ve yanlışları düzeltmeleri için süre verir. Ayrıca padlet üzerinden de yorum yaparak ve öğrencilerin yorum yapmasını teşvik ederek sınıf içi bir etkileşim oluşturur.</p>

## ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ-18

<b>Ders</b> : İngilizce	
<b>Sınıf</b> : Ortaöğretim 9. Sınıf	
<b>Ünite</b> : 3. Ünite (Human in the Nature)	
<b>Konu</b> : Metnin konusunu bulma, bir metinde geçen özel bilgileri tanımlama.	
<b>Hedefler (H) ve Hedef Davranışlar (HD):</b> R2. Students will be able to scan reading passages about people to find out different/unusual abilities. S1. Students will be able to talk about their abilities.	
<b>Ders Saati:</b> 4 Ders saati	
<b>Kullanılan Strateji ve Teknikler:</b> Sunuş yoluyla öğretim stratejisi, soru-cevap teknikleri, kubaşık öğrenme, skimming and scanning, proje temelli öğrenme	
<b>Kullanılan Araç ve Gereçler:</b> Akıllı tahta, yazı tahtası	
Dersin Bölümleri	Öğretme – Öğrenme Etkinlikleri
1. Öğrencilerin dikkatlerini derse çekme ve öğrencileri öğrenme hedeflerinden haberdar etme	<p>Öğretmen derse insanların sahip olduğu sıra dışı yeteneklerin listelendiği bir video ile başlar <a href="https://www.youtube.com/watch?v=0Aa8PHWyIFU">https://www.youtube.com/watch?v=0Aa8PHWyIFU</a></p> <p>Öğretmen tahtaya her sıra dışı yeteneği yazar ve öğrencilerden videoyu tekrar izlerken bunları tanımlayan cümle kelime veya kelime gruplarını bulmalarını ve yazmalarını ister. Daha sonra öğretmen öğrencilerin verdikleri cevapları tahtaya yazar.</p> <p>Öğretmen öğrencilere sıra dışı yetenekleri olup olmadığını veya etraflarında böyle insanlar olup olmadığını, bunlar dışında başka sıra dışı özellik bilip bilmediklerini sorar.</p> <p>Daha sonra öğretmen öğrencilere bu derste sıra dışı özelliklerle ilgili bir okuma yapacaklarını daha sonra ise kendi yetenekleri hakkında konuşma etkinliği yapacaklarını söyler.</p>
2. Önkoşul öğrenmeleri gözden geçirme	<p>Öğretmen yetenekleri anlatırken kullanılan “can/could/be able to” yapılarını tekrar eder. İzledikleri videoyu tekrar açarak içinde can/could ve be able to geçen yapıları dikkatle dinlemelerini ve bunları not almalarını söyler.</p> <p>Daha sonra öğretmen tahtaya video da geçen hem öğrenciler tarafından bulunmuş hem de bulunmamış cümleleri yazarak bu yapıların kullanımlarına dikkat çeker.</p>
3. Kazandırılacak hedef davranış ile ilgili uyarıcı materyali sunma ve öğrenme etkinliklerini uygulama	<p>Öğretmen, öğrencilere sıra dışı yetenekleri olan 3 kişinin hayatının ve yeteneklerinin anlatıldığı bir okuma parçası dağıtır.</p> <p>Öğrencilere parçayı okumadan önce kelime çalışması bölümüne odaklanmalarını, o bölümde verilen kelime anlamlarını okuyarak o anlama gelen kelimeleri okuma parçasından bulmak için parçayı taramalarını söyler.</p> <p>Öğrenciler okuma parçasını kelime anlamı bulmak için hızla tarayıp anlamları yazdıktan sonra parçayı önce sesiz bir şekilde okurlar. Daha</p>

	<p>sonra öğretmen kelime telaffuzlarının doğru yapılması için parçayı sesli bir şekilde okur ve okuması bittikten sonra parçayı öğrencilere sesli olarak okutur.</p> <p>Öğrencilerden okumadan önce buldukları kelimeleri sözlüklerinden kontrol etmelerini söyler.</p> <p>Kelime çalışması bittikten sonra ise parça ile ilgili sorulara cevap vermelerini söyler.</p>
4. Öğrencilerin öğrenip- öğrenmediklerini kontrol etme	Öğretmen etkinlik esnasında aralarda dolaşır. Öğrencilerin sorular için parçanın hangi bölümüne odaklandıklarını kontrol eder. Yardıma ihtiyacı olan öğrencilere yardım eder. Gerekli yerlerde öğrencilere neden o cevabı verdiklerini sorarak onlardan verdikleri cevabı kontrol etmelerini ve nasıl o sonuca ulaştıklarını iyice anlamalarını sağlamaya çalışır.
5. Performansı değerlendirme ve dönüt verme	Öğretmen öncelikli kelime çalışmasının doğru cevaplarını verir ve öğrencilerden cevaplarını kontrol etmelerini ister. Daha sonra ise parça ile ilgili okuduğunu anlama sorularını cevaplar ve öğrencilerin yanlış yaptıkları soruları onlarla birlikte değerlendirir.
6. Kalıcılığı ve transferi sağlama	Öğretmen konun kalıcılığını sağlanması ve bir sonraki konuşma etkinliğine hazırlık amacıyla öğrencilere sıra dışı yetenekleri olan insanlarla ilgili internet üzerinden bir araştırma yapmalarını ve konu hakkında notlar almalarını söyler.
7. Dersi gözden geçirerek gelecek derste yapılacakları belirleme	Öğretmen yetenekleri anlatmak için kullanılan “can/could/be able to” yapılarını kısaca tekrar eder. Öğrencilerden konuyla ilgili örnek cümleler kurmalarını ister. Bir sonraki ders kendilerinin sıra dışı yetenekleri olan insanlarla ilgili bir sunum hazırlayacaklarını söyleyerek dersi bitirir.
Reading etkinliğinden Speaking etkinliğine geçiş	Öğretmen konuşma etkinliği için öğrencileri 4’erli gruplara ayırır ve bir önceki ders ödev olarak verdiği sıra dışı yeteneklerle ilgili hazırladıkları notlarını çıkarmalarını ister.
Kazandırılacak hedef davranış ile ilgili uyarıcı materyali sunma ve öğrenme etkinliklerini uygulama	<p>Her grup üyesi daha önceden hazırladığı notları çıkarır. Grup üyeleri kendi aralarında hangi yetenekleri sunumlarına dahil edeceklerini hangilerini dahil etmeyeceklerini konuşurlar. Önceden hazırladıkları notları gözden geçirip yeniden düzenlerler ve yeni bir metin ortaya çıkarırlar.</p> <p>Her grup en az 4 sıra dışı yeteneğin tanıtımı için bir sunum hazırlar ve her grup üyesi en az bir yeteneği tahtada arkadaşlarına sunacak şekilde hazırlanır.</p> <p>Daha sonra öğretmen gruplara bir sonraki derse kadar sunumlarını düzenlemeleri ve görsel öğeler eklemeleri için vakit verir.</p>
Öğrencilerin öğrenip- öğrenmediklerini kontrol etme	Öğretmen grupların hazırlık aşamasında grupların arasında dolaşır ve öğrencilerin konuya hakim olup olmadıklarını, konuyu öğrenip öğrenmediklerini kontrol eder. Yardıma ihtiyacı olan yerlerde gruplara yardım eder.
Performansı değerlendirme ve dönüt verme	Bir sonraki derste her grup sırasıyla hazırladıkları sunumları tahtada arkadaşlarına sunarlar. Öğretmen sunumlar esnasında notlar alır. Her sunum bittikten sonra öncelikle dil bilgisi ile ilgili hataları düzeltir. Daha sonra ise grup üyelerinin sunumlarda nerelere dikkat etmesi ve nasıl daha iyi bir sunum yapabilecekleri konusunda dönütler verir.

## ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ-19

<b>Ders</b> : İngilizce	
<b>Sınıf</b> : Ortaöğretim 9. Sınıf	
<b>Ünite</b> : 4. Ünite (Human in the Nature)	
<b>Konu</b> : Doğa ile ilgili bir metin yazma	
<b>Hedefler (H) ve Hedef Davranışlar (HD):</b> W2. Students will be able to write a short paragraph about love for nature.	
<b>Ders Saati:</b> 2 Ders saati	
<b>Kullanılan Strateji ve Teknikler:</b> Sunuş yoluyla öğretim stratejisi, "clustering" tekniği	
<b>Kullanılan Araç ve Gereçler:</b> Akıllı tahta, yazı tahtası	
<b>Dersin Bölümleri</b>	<b>Öğretme – Öğrenme Etkinlikleri</b>
1. Öğrencilerin dikkatlerini derse çekme ve öğrencileri öğrenme hedeflerinden haberdar etme	Öğretmen derse doğa sevgisi hakkında yazılmış bir şiir ile başlar önce şiiri kendi okur daha sonra öğrencilerden bir kaçına okutur. Şiirin öğrencilerde oluşturduğu duyguyu ve neden böyle bir duygu oluşturduğunu sorar. Öğrencilerden gelen cevapları tahtaya yazar ve onlardan gelen cevaplara göre dersin giriş kısmını şekillendirir. Öğrencilere bu derste doğanın bizde oluşturduğu duygular ve doğaya karşı tutumumuzla ilgili bir yazma etkinliği yapacaklarını söyleyerek onları dersten haberdar eder.
2. Önkoşul öğrenmeleri gözden geçirme	Öğretmen ünite boyunca doğa ve doğa ile insan ilişkisi konusunda çeşitli çalışmalar yaptıklarını. Doğanın insanın fiziksel ve psikolojik durumuna etkileri hakkında konuştuklarını ve bu konularda dinleme ve okuma etkinlikleri yaptıklarını söyler. Bu derslerde doğa ve insan ilişkisi konusunda konuşmak ve yazmak için gerekli kelimeleri öğrendiklerini ifade eder. Bu derste ise bu bilgilerini kullanarak bir metin yazacaklarını ifade eder.
3. Kazandırılacak hedef davranış ile ilgili uyarıcı materyali sunma ve öğrenme etkinliklerini uygulama	<p>Öğretmen öğrencilere yazma etkinliği için bir plan yapmalarını ve doğa sevgisi ve doğa ile insan ilişkileri gibi oldukça geniş bir konuda yazma etkinliği planı yapabilmek için kullanabilecekleri yöntemlerden birinin "Clustering" yöntemi olduğunu söyler.</p>  <p>Tahtaya yukarıdaki şekli çizerek öğrencilerden doğa ilgili aklına gelenleri başlıklar halinde yazmaları ve bu başlıklara ait alt başlıklar oluşturmalarını ister. Daha sonra</p>



	ise bu oluşturdukları başlıklardan birini seçip bu konu hakkında kısa bir metin yazmalarını ister. (planlama etkinliğini sınıfta yapacaklarını ama yazma b6l6m6 yetişmezse o kısmı evde 6dev olarak yapacaklarını s6yler)
4. 6đrencilerin 6đrenip-6đrenmediklerini kontrol etme	6đretmen planlama ve yazma etkinlikleri boyunca aralarda dolaşarak 6đrencilere yardımcı olur. Planlama aşamalarında kafalarında oluşan planı kağıda d6kmelerine yardım eder. Ayrıca 6đrencilerin 6đrenme d6zeylerini de s6rekli olarak kontrol eder.
5. Performansı değerlendirme ve d6n6t verme	6đrenciler yazma konularını bitirdiklerinde 6đretmen hem yazdıklarını hem de planlama yaptıkları şemalarını kontrol eder. Planlama ve yazma kısımlarının uyumuna bakar. 6đrencilerin yazdıkları metinlerdeki yanlışlarını d6zeltir. 6đrencilere yazma ve planlama b6l6mlerinde yazdıkları hakkında d6n6t verir.
6. Kalıcılığı ve transferi sağlama	6đretmen 6đrencilere oluşturdukları şemalardan sadece bir b6l6m6 seçip yazdıklarını s6yler. Onlara 6dev olarak şemalarında eksik kalan diğer b6l6mlerden herhangi birini seçip o konuda da bir yazma etkinliği yapmalarını ve yazdıklarını oluşturacağı padlet sayfasına y6klemelerini s6yler.
7. Dersi g6zden geçirerek gelecek derste yapılacakları belirleme	6đretmen bu derste herhangi bir yazma etkinliğinin nasıl planlanacağını ve bu planlara g6re nasıl bir metin yazacaklarını 6đrendiklerini ifade eder. Bu planlama y6ntemini daha sonraki yazma etkinliklerinde de kullanabileceklerini ve hatta T6rke dersinde yazacakları kompozisyonlarını da yine bu tekniği kullanarak yazabileceklerini s6yler.

**EK-L: Etik Komisyonu Onay Bildirimi**

T.C.  
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Rektörlük

Tarih: 16/08/2021  
Sayı: E-35853172-300-00001708813



Sayı : E-35853172-300-00001708813  
Konu : Saim AKMAN (Etik Komisyon İzni)

16.08.2021

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora Programı öğrencilerinden Saim AKMAN'ın Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU danışmanlığında yürüttüğü "9. Sınıf İngilizce Dersi Öğretme-Öğrenme Süreçlerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonumu 10 Ağustos 2021 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

Prof. Dr. Vural GÖKMEN  
Rektör Yardımcısı

**Bu belge geçerli elektronik imza ile imzalanmıştır.**

Belge Doğrulama Kodu: A975E82F-3C50-445F-9F64-0627AD8B1D10

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/bu-ebys>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara

Bilgi için: Sevdâ TOBAL

E-posta: yazinsd@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik

Bilgisayar İşletmeni

Ağ: www.hacettepe.edu.tr

Telefon: 03123051008

Telefon: 0 (312) 305 3001-3002 Faks:0 (312) 311 9992

Kep: hacettepeuniversitesi@hs01.kep.tr



## EK-M: MEB Uygulama İzni



T.C.  
KONYA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-83688308-605.99-31707278  
Konu : Araştırma İzni (Saim AKMAN)

13.09.2021

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı Genelgesi.  
b) 01/09/2021 tarihli ve E-51944218-300-00001733818 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Saim AKMAN'ın "9. Sınıf İngilizce Dersi Öğretme-Öğrenme Süreçlerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Araştırmanın; Karatay Konya Anadolu İmam Hatip Lisesi Müdürlüğü'nün 9. sınıfında eğitim gören öğrencilere eğitim öğretimi aksatmamak ve ilgi (a) Genelgede belirtilen açıklamalara uyulması kaydıyla uygulanmasında sakınca görülmemektedir. Müdürlüğümüze bağlı eğitim kurumlarındaki çalışmaların 2021-2022 eğitim öğretim yılı içerisinde tamamlanması zorunludur. Araştırma kapsamında yürütülecek çalışmaların 2021-2022 eğitim öğretim yılında tamamlanmaması durumunda Müdürlüğümüzden tekrar izin alınması gerekmektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçlarının kullanılması, elde edilecek kişisel verilerin gizliliği hususuna dikkat edilmesi ve araştırma sonucunun çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde CD ortamında bir nüsha olarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve adı geçene tebliğimi arz ederim.

Seyit Ali BÜYÜK  
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1-Genelge (3 Sayfa)
- 2-Veli Onam Formu (1 Sayfa)
- 3-Katılımcı Onam Formu (1 Sayfa)
- 4-Gönüllü Katılım Veli ve Öğrenci İzin Formu (2 Sayfa)
- 5-Öğrenci Görüşme Formu (1 Sayfa)
- 6-İngilizce Dersi Akademik Özgüven Ölçeği (2 Sayfa)
- 7-Bilişsel Giriş Davranışları Testi (4 Sayfa)
- 8-Düzyer Belirleme Testi (2 Sayfa)
- 9-İzlem Testi (11 Sayfa)
- 10-Öğretme-Öğrenme Süreçleri Değerlendirme Anahtarı (3 Sayfa)

**Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.**

Adres : Akçağın Mahallesi Çarşı Caddesi No:4 Karatay/Konya

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.meb.gov.tr/meb-ahya>

Bilgi İşleri : Ali Naci İŞİCİ -1210

Tel/Faks No : 0 (312) 343 30 30

Uzman : Veli Hizmetleri ve Kontrol İşletmeni

E-Posta : [iletisim@meb.gov.tr](mailto:iletisim@meb.gov.tr)

İnternet Adresi : <http://konya.meb.gov.tr>

Faks:3123515940

Kapı Adresi : [meb@meb.gov.tr](mailto:meb@meb.gov.tr)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://www.konya.meb.gov.tr/adresimiz> 4797 - F681 - 3120 - 2302 - F620 kodu ile ayrılmıştır.



**EK-N: Etik Beyanı**

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- \* tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- \* görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- \* başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- \* atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- \* kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- \* bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

23/08/2023

(imza)

SAİM AKMAN

**EK-O: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu**

21/08/2023

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: 9. Sınıf İngilizce Dersi Öğretme-Öğrenme Süreçlerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
21/08/2023	298	306494	04/07/2023	13	2148883688

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

**Ad Soyadı:** Saim AKMAN

**Öğrenci No.:** N18142642

**Ana Bilim Dalı:** Eğitim Bilimleri

İmza

**Programı:** Eğitim Programları ve Öğretim

**Statüsü:**  Y.Lisans  Doktora  Bütünleşik Dr.

**DANIŞMAN ONAYI**

UYGUNDUR.

(Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU)

## EK-Ö: Thesis/Dissertation Originality Report

21/08/2023

HACETTEPE UNIVERSITY  
Graduate School of Educational Sciences  
To The Department of Educational Sciences

Thesis Title: An Action Research to Improve Teaching-Learning Processes in 9th Grade English Course

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
21/08/2023	298	306494	04/07/2023	13	2148883688

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

**Name Lastname:** Saim AKMAN

**Student No.:** 18142642

**Department:** Educational Sciences

**Program:** Curriculum and Instruction

**Status:**  Masters  Ph.D.  Integrated Ph.D.

Signature

### ADVISOR APPROVAL

APPROVED  
(Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU)

## EK-P: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. <sup>(1)</sup>
- Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir. <sup>(2)</sup>
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. <sup>(3)</sup>

23/08/2023

(imza)

Saim AKMAN

---

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tez erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
  - (2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
  - (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir\*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlerle ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
- Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir
- \*Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

