

**T.C.
SİİRT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

Ayşe YILMAZ

**SUNUM-UYGULAMA-ÜRETİM (PPP) TEKNİĞİNİN İLKOKUL 4.
SINIF ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE DERSİNE İLİŞKİN
BİLİŞSEL VE DUYUŞSAL ÖĞRENME ÜRÜNLERİ ÜZERİNDEKİ
ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Cevdet EPÇAÇAN

SİİRT - 2017



Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne

Siirt Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine göre hazırlamış olduğum “Sunum-Uygulama-Üretim (PPP) Tekniğinin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersine İlişkin Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenme Ürünleri Üzerindeki Etkisi” adlı tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kağıt ve elektronik kopyalarının Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü eğitim-öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

21/07/2017

Ayşe YILMAZ

TEZ KABUL TUTANAĞI
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Yrd. Doç. Dr. Cevdet EPÇAÇAN danışmanlığında, Ayşe YILMAZ tarafından hazırlanan bu çalışma 18/07/2017 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyesi (Başkan) : Doç. Dr. Bayram AŞILIOĞLU
Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Taha YAZAR
Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Faysal ÖZDAŞ
Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Ata PESEN
Jüri Üyesi (Danışman) : Yrd. Doç. Dr. Cevdet EPÇAÇAN

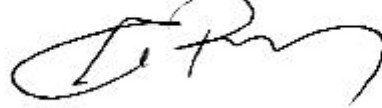
İmza: 
İmza: 
İmza: 
İmza: 
İmza: 

Yukarıdaki imzalar adı geçen öğretim üyelerine aittir.

18/07/2017

Yrd. Doç. Dr. Ata PESEN

Enstitü Müdürü V.



İÇİNDEKİLER

ÖZET	IV
ABSTRACT	V
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ	VI
TABLolar DİZİNİ.....	VII
ÖNSÖZ	IX
GİRİŞ.....	1
I. PROBLEM DURUMU	1
II. ARAŞTIRMANIN AMACI	4
III. PROBLEM CÜMLEŞİ.....	4
IV. DENENCELER (HİPOTEZLER).....	5
V. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	6
VI. SAYILTILAR.....	7
VII. SINIRLILIKLAR	8
VIII. TANIMLAR	8
Sunum (Presentation)	8
Uygulama (Practice).....	8
Üretim (Production)	8
Bilişsel (Cognitive) Öğrenme Ürünleri.....	9
Duyuşsal (Affective) Öğrenme Ürünleri.....	9
Belirtik (Explicit) Öğrenme.....	9
BİRİNCİ BÖLÜM.....	10
KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	10
1.1. GÜNÜMÜZDE YABANCI DİL ÖĞRETİMİ VE ÖNEMİ.....	10
1.2. YABANCI DİL OLARAK İNGİLİZCE	11
1.3. TÜRKİYE’DE YABANCI DİL ÖĞRETİMİNİN TARİHSEL GELİŞİMİ	13
1.4. İNGİLİZCE ÖĞRENMEYE İLİŞKİN TUTUMLAR	15
1.5. İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN YÖNTEMLER.....	16
1.5.1. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar Translation Method).....	17
1.5.2. Direkt/Dolaysız Yöntem (Direct Method)	18

1.5.3. İşitsel-Dilsel Yöntem (Audio-Lingual Method) -----	19
1.5.4. Bilişsel Yöntem (Cognitive-Code Method) -----	19
1.5.5. İletişimsel Yöntem (Communicative Method) -----	20
1.5.6. Görev Temelli Yöntem (Task-Based Method) -----	21
1.5.7. Doğal Yöntem (Natural Method) -----	22
1.5.8. İşitsel-Görsel Yöntem (Audiovisual Method) -----	23
1.5.9. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response) -----	23
1.5.10. Seçmeli Yöntem (Eclectic Method) -----	24
1.5.11. İçerik Merkezli Yöntem (Content-Based Method) -----	25
1.5.12. Telkin Yöntemi (Suggestopedia) -----	25
1.5.13. Sessizlik Yöntemi (The Silent Way) -----	26
1.6. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE PPP TEKNİĞİ -----	26
1.6.1. PPP Tekniğinin Tarihsel Gelişimi, Yöntemsel ve Teorik Temelleri, Genel Prensipleri -----	27
1.6.2. PPP Tekniğine Yönelik Eleştiriler ve PPP Tekniğinin Avantajları -----	30
1.7. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR -----	34
1.7.1. Yurtdışında İngilizce Öğretimine ve Öğrenimine Yönelik Tutumlara İlişkin Araştırmalar -----	34
1.7.2. Türkiye’de İngilizce Öğretimine ve Öğrenimine Yönelik Tutumlara İlişkin Araştırmalar -----	36
1.7.3. Yabancı Dil Öğretimi Yöntemleri İle İlgili Güncel Araştırmalar -----	38
1.7.3.1. Yurtdışında Yabancı Dil Öğretimi Yöntemleri ile İlgili Yapılan Araştırmalar -----	39
1.7.3.2. Türkiye’de İngilizce Öğretimi Yöntemleri ile İlgili Yapılan Araştırmalar -----	40
1.7.4. PPP Tekniğine ve Uygulamasına İlişkin Araştırmalar -----	43
İKİNCİ BÖLÜM -----	46
YÖNTEM -----	46
2.1. ARAŞTIRMA MODELİ -----	46
2.2. ÇALIŞMA GRUBU -----	48
2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI -----	49
2.3.1. Başarı Testleri -----	49
2.3.2. Tutum ölçeği -----	52
2.3.3. Görüşme Formu -----	53
2.3.4. Deneysel İşlem Basamakları -----	54
2.4. VERİLERİN ANALİZİ -----	55
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM -----	57
BULGULAR -----	57
3.1. TANIMLAYICI İSTATİSTİKLER -----	57
3.2. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR -----	62
3.3 İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR -----	65

3.4. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR-----	67
3.5. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR -----	70
3.6. BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR -----	72
3.7. ALTINCI ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR -----	73
3.8. YEDİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR-----	76
3.9. SEKİZİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR-----	78
3.10. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular -----	79
3.11. ONUNCU ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR -----	81
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	88
TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER -----	88
4.1. TARTIŞMA-----	88
4.2. SONUÇ-----	89
4.2.1. PPP Tekniğine Dayalı İngilizce Öğretiminin Bilişsel Ürünler Üzerindeki Etkinliği: Birinci, İkinci ve Üçüncü Alt Problemler -----	90
4.2.2. PPP Tekniğine Dayalı İngilizce Öğretiminin Kalıcılığı: Dördüncü, Beşinci ve Altıncı Alt Problemler	92
4.2.3. PPP Tekniğine Dayalı İngilizce Öğretiminin Duyuşsal Ürünler Üzerindeki Etkinliği: Yedinci, Sekizinci ve Dokuzuncu Alt Problem -----	92
4.2.4. Onuncu Alt Problem: Katılımcıların PPP Tekniği ve Uygulamasına İlişkin Görüşleri -----	94
4.3. ÖNERİLER -----	96
4.3.1 Uygulayıcılara Yönelik Öneriler -----	96
4.3.2 Araştırmacılara Yönelik Öneriler -----	96
KAYNAKÇA	98
EKLER.....	108
Ek 1. Başarı Testi 1-----	108
Ek 2. Başarı Testi 2-----	112
Ek 3. Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksleri-----	115
Ek 4. Tutum Ölçeği-----	119
Ek 5. İzin belgesi-----	123
Ek 6. Ders Planları-----	125
Ek 7. Uygulama Sürecine İlişkin Fotoğraflar-----	132
ÖZGEÇMİŞ.....	136

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SUNUM-UYGULAMA-ÜRETİM TEKNİĞİNİN İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE DERSİNE İLİŞKİN BİLİŞSEL VE DUYUŞSAL ÖĞRENME ÜRÜNLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Ayşe YILMAZ

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Cevdet EPÇAÇAN

2017, 136 sayfa

Başkan : Doç. Dr. Bayram AŞILIOĞLU

Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Taha YAZAR

Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Faysal ÖZDAŞ

Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Ata PESEN

Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Cevdet EPÇAÇAN

Bu çalışmanın amacı PPP(Sunum-Uygulama-Üretim) tekniğinin İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünleri üzerindeki etkisini inceleyerek bu yöntemin üstün ve sınırlı yanlarını ortaya koymaktır. Araştırma karma araştırma modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda PPP tekniğinin akademik başarı, kalıcılık ve İngilizce dersine yönelik tutum üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla 'ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desen' kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise katılımcıların PPP tekniğinin etkililiğine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim yöntemi kullanılarak açık uçlu anket yoluyla katılımcıların dersin işlenişi ve uygulamalara yönelik görüşleri alınmıştır. Araştırmanın evrenini İlkokul 4. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Doluharman İlkokulu 4. sınıfa devam eden 14 kontrol grubu ve 14 deney grubu olmak üzere toplam 28 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak Başarı Testi 1, Başarı Testi 2 ve İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin uygulanmıştır ve elde edilen nicel verilerin analizinde parametrik olmayan analiz teknikleri kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarından elde edilen ön test, son test, kalıcılık testi, ön ve son tutum verilerinin grup içi karşılaştırmalarında eşleştirilmiş gruplar Wilcoxon Signed-Rank testi, gruplar arası karşılaştırmalarında ise bağımsız gruplar Mann-Whitney-U testi yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda, görüşme formlarından elde edilen verilerin analizinde ise nitel veri çözümlemelerinde ve metin analizlerinde sıkça kullanılan içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Nicel verilerin analizi sonucunda PPP tekniğine dayalı dil öğretiminin İngilizce dersine yönelik olumlu tutum geliştirmede öğrenci ders kitabında yer alan etkinliklere göre planlanan dil öğretimine kıyasla daha etkili olduğu gözlenmiştir. Nitel verilerden elde edilen bulgular ise katılımcıların tamamının PPP tekniği ve bu teknik kapsamındaki etkinliklere yönelik olarak olumlu tutum içerisinde olduklarını, PPP tekniğinin katılımcıların İngilizce dersine yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağladığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: PPP, sunum, uygulama, üretim, yabancı dil, öğretim yöntem ve teknikleri

ABSTRACT**MSc THESIS****THE IMPACT OF PPP TECHNIQUE ON 4TH GRADE STUDENTS' COGNITIVE AND EMOTIONAL
LEARNING PRODUCTS RELATED TO ENGLISH LESSONS****Ayşe YILMAZ****Advisor: Asst. Prof. Dr. Cevdet EPÇAÇAN****2017, 136 pages****Chair: Assoc. Prof. Dr. Bayram AŞILIOĞLU****Jury: Asst. Prof. Dr. Taha YAZAR****Jury: Asst. Prof. Dr. Faysal ÖZDAŞ****Jury: Asst. Prof. Dr. Ata PESEN****Jury: Asst. Prof. Dr. Cevdet EPÇAÇAN**

The purpose of this study is to examine the effect of the PPP (Presentation-Practice-Production) technique on the cognitive and affective learning products of primary school 4th graders' English lessons and to demonstrate the superior and limited aspects of this method. The research was conducted in a mixed research model. In the quantitative dimension of the study, 'pre-test post-test control group experimental design' was used to determine the effect of the PPP technique on academic achievement, permanence and attitude toward English course. In the qualitative dimension of the survey, participants' views on the process and practice of the course were obtained through an open-ended questionnaire using qualitative research methods to determine their views on the effectiveness of the PPP technique. The universe of the research is 4th grade students in primary school. The sample of the study consists of 28 students, 14 control groups and 14 experimental groups continuing to Doluharman Primary School in the 2015-2016 academic year. Achievement Test 1, Achievement Test 2 and Attitude Scale Towards English Course were applied as data collection tools of the study and nonparametric analysis techniques were used in the analysis of the quantitative data. The Wilcoxon Signed-Rank test method was used in groups comparison of data obtained from experimental and control groups' pre-test, post-test, retention test, pre and post attitude tests and in their intergroups comparison Independent groups Mann-Whitney-U test method was used. In the qualitative dimension of the research, the data obtained from the interview forms was analysed using the content analysis method which is frequently used in qualitative data analysis and text analysis.

As a result of the analysis of the quantitative data, it was observed that the language teaching based on the PPP technique, compared to the planned language teaching according to the activities in the student textbook, was more effective in developing the positive attitude towards the English course. Findings from qualitative data indicate that all participants have a positive attitude towards the PPP technique and the activities within this technique and that the PPP technique contributes to the participants' positive attitude towards the English lesson.

Key Words: PPP, presentation, practice, production, foreign language, teaching methods and techniques

KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
TEPAV	: Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı
TED	: Türk Eğitim Derneği
s.	: Sayfa
N	: Katılımcı sayısı
t	: t testi
Ort	: Ortalama
p	: anlamlılık düzeyi
S	: Standart sapma
Sd	: Serbestlik derecesi
Sıra Ort.	: Sıra ortalaması
Sıra Top.	: Sıra toplamı
Vd.	: ve diğerleri
U değeri	: Mann- Whitney- U testi sonucu
Z değeri	: Wilcoxon Signed-Rank testi sonucu
α	: Cronbach Alpha güvenilirlik (iç tutarlılık) katsayısı
ppp	:sunum-uygulama-üretim

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Araştırmada Uygulanan Deneysel Desen	47
Tablo 2. Kız ve Erkek Öğrencilerin Dağılımı	48
Tablo 3. Beşinci ve Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin <i>Başarı Testi 1</i> Toplam Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	51
Tablo 4. Beşinci ve Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin <i>Başarı Testi 2</i> Toplam Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	52
Tablo 5. Başarı Testleri ve Tutum Ölçeğine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	57
Tablo 6. Deneysel Grubunda Yer Alan Katılımcıların Başarı Testlerinde Aldıkları Toplam Puanlar	58
Tablo 7. Kontrol Grubunda Yer Alan Katılımcıların Başarı Testlerinde Aldıkları Toplam Puanlar.....	59
Tablo 8. Deneysel ve Kontrol Gruplarının Tutum Testlerinden Aldıkları Toplam Puanlar	60
Tablo 9. Deneysel ve Kontrol Gruplarının <i>Başarı Testi 1</i> ve <i>Başarı Testi 2</i> Ön test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar Mann-Whitney U Testi Sonuçları	62
Tablo 10. Deneysel Grubunun <i>Başarı Testi 1</i> ve <i>Başarı Testi 2</i> Ön ve son test Puanlarına İlişkin Eşleştirilmiş Gruplar Wilcoxon Signed-Rank Testi Sonuçları	64
Tablo 11. Kontrol Grubunun <i>Başarı Testi 1</i> ve <i>Başarı Testi 2</i> Ön ve son test Puanlarına İlişkin Eşleştirilmiş Gruplar Wilcoxon Signed-Rank Testi Sonuçları	65
Tablo 12. Deneysel ve Kontrol Gruplarının <i>Başarı Testi 1</i> ve <i>Başarı Testi 2</i> Son test Kazanım (Erişi) Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar Mann-Whitney U Testi Sonuçları	67
Tablo 13. Deneysel ve Kontrol Gruplarının <i>Başarı Testi 1</i> ve <i>Başarı Testi 2</i> Son test Toplam Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar Mann-Whitney U Testi Sonuçları	69
Tablo 14. Deneysel Grubunun <i>Başarı Testi 1</i> ve <i>Başarı Testi 2</i> Son test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Eşleştirilmiş Gruplar Wilcoxon Signed-Rank Testi Sonuçları	71
Tablo 15. Kontrol Grubunun <i>Başarı Testi 1</i> ve <i>Başarı Testi 2</i> Son test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Eşleştirilmiş Gruplar Wilcoxon Signed-Rank Testi Sonuçları	72
Tablo 16. Deneysel ve Kontrol Gruplarının <i>Başarı Testi 1</i> ve <i>Başarı Testi 2</i> Kalıcılık Erişi Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar Mann-Whitney U Testi Sonuçları	74
Tablo 17. Deneysel ve Kontrol Gruplarının <i>Başarı Testi 1</i> ve <i>Başarı Testi 2</i> Kalıcılık Toplam Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar Mann-Whitney U Testi Sonuçları	75
Tablo 18. Deneysel ve Kontrol Gruplarının Ön tutum Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar Mann-Whitney U Testi Sonuçları	77
Tablo 19. Deneysel Grubunun Ön ve son tutum Puanlarına İlişkin Eşleştirilmiş Gruplar Wilcoxon Signed-Rank Testi Sonuçları	77
Tablo 20. Kontrol Grubunun Ön ve son tutum Puanlarına İlişkin Eşleştirilmiş Gruplar Wilcoxon Signed-Rank Testi Sonuçları	79

Tablo 21. Deney ve Kontrol Gruplarının Tutum Kazanım (Eriş) Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	80
Tablo 22. Deney ve Kontrol Gruplarının Son tutum Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	81
Tablo 23. İngilizce Dersine Yönelik Tutumlara İlişkin Katılımcı Görüşlerinin Frekans Dağılımı	83
Tablo 24. PPP Tekniğinin Etkililiğine İlişkin Katılımcı Görüşlerinin Frekans Dağılımı.....	84
Tablo 25. PPP Tekniğinin Sunum-Uygulama-Üretim Aşamalarına İlişkin Katılımcı Görüşlerinin Frekans Dağılımı	85
Tablo 26. Kullanılan Ders Araç Gereçlerine İlişkin Katılımcı Görüşlerinin Frekans Dağılımı	87



ÖNSÖZ

Bugüne kadar dil öğretiminde birçok yöntem oluşturulmuş ve uygulanmıştır. Buna rağmen dil öğretiminde karşılaşılan güçlükler geçmişte olduğu gibi günümüzde de güncelliğini korumakta, dil öğretimiyle ilgili çeşitli sorunlar varlığını sürdürmektedir. Dil öğretiminde kullanılacak tek bir yöntem yoktur. Geliştirilen dil öğretim yöntemleri arasında amaca en uygun olanı tespit etmek ve bunu en doğru tekniklerle uygulamak çok önemlidir. Çağdaş eğitim akımlarının hepsi, öğrencinin okulda ve derste daha aktif olması ve öğrenme işine doğrudan katılmasını öngörmektedir. Bu çalışmada öğrencileri öğrenme süreci boyunca aktif kılan yeni bir öğretim tekniği deneyerek alanyazına katkı sağlayabilmek umulmaktadır.

Tezin her aşamasında yanımda olan, değerli bilgilerini benimle paylaşan, sabırla bana faydalı olabilmek için elinden geleni yapan, her sorun yaşadığımda yanına çekinmeden gidebildiğim, güler yüzünü ve samimiyetini benden esirgemeyen ve gelecekteki mesleki hayatımda da bana verdiği değerli bilgilerden faydalanacağımı düşündüğüm kıymetli hocam Yrd. Doç. Dr. Cevdet EPCACAĞAN'a teşekkürü bir borç bilirim.

Lisansüstü eğitime devam etmem konusunda beni yüreklendiren, bütün vasıflarını kendime örnek aldığım, her zaman çok sevilen ve sayılan değerli meslektaşım sevgili amcam Süleyman YILMAZ başta olmak üzere benden hiçbir zaman desteğini esirgemeyen, bu hayattaki en büyük şansım olan bütün aileme sonsuz teşekkürler.

Ayşe YILMAZ

Siirt-2017

GİRİŞ

Bu araştırma ile PPP tekniğinin İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünleri üzerindeki etkisi sınanmıştır.

Bu bölümde, problem ortaya konularak araştırmanın amacı, alt problemler, denenceler, araştırmanın önemi, evren ve örneklem, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar üzerinde durulmuştur.

I. PROBLEM DURUMU

Küresel düzeyde yabancı dile verilen önemin artması ve özellikle de İngilizce öğretimine yönelik farklı politika ve yöntemlerin geliştirilmesiyle birlikte Türkiye’de de yabancı dil öğretiminin niteliğinin artırılmasına yönelik kayda değer birçok gelişme yaşanmıştır (Balcı ve Sünbül, 2015; Ersoy ve Yapıcıoğlu, 2015). Türkiye’nin Avrupa Birliği üyelik süreci ve özellikle soğuk savaş sonrası artan uluslararası, diplomatik ve ticari ilişkileri yabancı dil bilen insanlara olan ihtiyacı artırırken; bireyler de eğitim, iş ve sosyal yaşantılarında meydana gelen gelişmelere ve fırsatlara ayak uydurmak adına İngilizce öğrenimine daha fazla önem vermeye başlamışlardır (Memduhoğlu ve Kozikoğlu, 2015). Türkiye’de benimsenen yabancı dil öğretim amaçları İkinci Dünya Savaşı sonrasında dünya ülkelerince benimsenen yabancı dil öğretim amaçlarıyla örtüşmektedir. Milli Eğitim Bakanlığınca (MEB) ortaöğretim kurumları için belirlenen yabancı dil öğrenmenin genel amaçları arasında dinleme, konuşma, okuma ve yazma dil becerilerini geliştirmenin yanı sıra dünyadaki eğilimlere paralel olarak öğrencilerin ‘...farklı olana saygı göstermelerini sağlamak’ yer almaktadır (MEB, 2011, s. 4).

Avrupa Birliği üye ülkelerinde ve diğer ülkelerde yapılan araştırmalar yabancı dil öğrenmeye erken yaşlarda başlayan bireylerde dilsel gelişimin daha hızlı olduğunu ve yetişkinlere kıyasla dili daha kolay öğrendiklerini göstermektedir (Haznedar, 2010; Kara, 2004). Bu nedenle Avrupa Birliği ülkelerinin pek çoğunda 1960’lı yıllardan bu yana yabancı dil öğretimi anaokulu ya da birinci sınıftan başlamaktadır (Bayyurt, 2012; Yıldırım ve Tanrıseven, 2015). Nitekim; Hong Kong, Japonya, Tayvan, Malezya, Çin ve Kore gibi Asya ülkelerinde de zorunlu yabancı dil öğretimine ilköğretim düzeyinde bir ve üçüncü sınıf arası dönemde başlanmaktadır (Nuan, 2003’den aktaran: Arıkan, 2012).

Türkiye ise erken yaşta dil öğretimine 1997 yılında, yani Avrupa ülkeleri ve Amerika Birleşik Devletlerinden (ABD) çok daha sonra geçmiştir (Bozavlı, 2013).

2012-2013 eğitim-öğretim yılında 4+4+4 eğitim sistemine geçilmesiyle birlikte o tarihten bu yana da yabancı dil öğretimi İlkokul ikinci sınıfta başlamaktadır. Yeni sisteme yönelik olarak hazırlanan İngilizce öğretim programında (MEB, 2013) bir taraftan iletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik değişikliklere yer verilirken, diğer yandan farklı kültürlere karşı olumlu tutum geliştirilmesinin önemine vurgu yapılmaktadır (Damar, Gürsoy ve Korkmaz, 2013).

Erken yaşlarda yabancı dil öğretiminin pek çok avantajı bulunmakla birlikte, bu eğitimin etkin ve verimli olabilmesi için ihtiyaç duyulan diğer koşulların da sağlanması gereklidir. Gerekli koşullar arasında bilimsel çalışmalardan elde edilen verileri ve diğer ülke tecrübelerini dikkate alan planlamalar, yetkin öğretmen ve öğretmen eğitimleri, plana uygun ders materyalleri, plan ve programların uygulanmasına elverişli sınıf ortamları vb. sayılabilir (Yıldırım ve Tanrıseven, 2015). Nitekim Türkiye’de erken yaşta yabancı dil öğretimi ve öğretimde kullanılan dil öğretim programlarına yönelik olarak öğretmenlerle yapılan araştırmalar öğretmenlerin de erken yaşta İngilizce öğretimine ve buna yönelik oluşturulan dil öğretim programına olumlu tutum içerisinde oldukları, ancak sınıf yönetimi, araç-gereç ve materyal eksikliği, ders kitabı ile program uyumsuzluğu, kalabalık sınıf ve haftalık ders süresinin yetersizliği, ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin düzeyine uygun şekilde nasıl etkili öğretim yapabileceklerini bilememeleri gibi birtakım sorunlar yaşadıkları görülmektedir (Küçüktepe vd., 2014, s.55; Yıldırım ve Tanrıseven, 2015, s.211).

Türkiye’de yabancı dil öğretiminin ikinci sınıftan itibaren erken bir dönemde başlatılmasının, zaman içinde bireylerin yüksek öğrenim de dahil olmak üzere sonraki öğrenim aşamaları üzerinde olumlu etki yaratacağı ve güçlü bir çarpan etkisi ortaya çıkaracağı değerlendirilmektedir (TEPAV, 2014). Ancak özellikle 1997 yılından bu yana gerçekleştirilen reformlar neticesinde dil öğretimine erken yaşta başlanmasına ve öğretim programlarında yapılandırmacı yaklaşım ve iletişimsel yöntemlerin benimsenmesine karşın Türkiye’de yabancı dil öğretiminde hedeflenen seviyeye halen ulaşamamıştır (Alagözlü, 2012; Balcı ve Sünbül, 2015; Çetintaş, 2010; Kabadayı, 2003). İlk ve ortaöğretimde uzun yıllar İngilizce ders almasına rağmen yabancı dil seviyesi yetersiz olan öğrencilerin bu durumu genellikle üniversite öğreniminde de benzer şekilde devam etmektedir (Çiprut, 2011).

Yaklaşık 1000 saat İngilizce dersi alan öğrenciler liseden mezun olduklarında İngilizceyi konuşup anlamakta başarısız olmakta ve yabancı dil seviyeleri halen temel düzeyde kalmaktadır. Yabancı dil öğretiminde istenilen seviyeye ulaşılamaması Türkiye'nin özellikle ekonomik ve akademik anlamda uluslararası rekabet gücünü de olumsuz etkilemektedir. First English tarafından geliştirilen 2013 İngilizce Yeterlilik Endeksinde (EPI) Türkiye 60 ülke arasında 41. sırada yer almaktadır. 2012 yılında Test of English as a Foreign Language (TOEFL) sınavına giren, anadili Türkçe olan ve Türkiye'de yerleşik olan adayların ortalama puanları, Latin alfabesi kullanmayan Sudan ve Etiyopya gibi ülkelerden giren adayların ortalama puanlarına benzer şekilde 120 üzerinden 75'tir (TEPAV, 2014, s.15).

Yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunları birbirinden bağımsız olarak düşünmek mümkün değildir. Dolayısıyla Türkiye'de yabancı dil öğretimi ve öğreniminde karşılaşılan sorunlar ele alınırken nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi, öğrenenlerin motivasyonları, sınıf ortamındaki fiziksel koşullar, kullanılan öğretim yaklaşım ve yöntemleri, öğrencilerin sınıf içerisinde ve dışında yabancı dille karşılaşma ve dili doğal ortamında kullanma olanakları vb. birçok değişken göz önünde bulundurularak bütüncül bir yaklaşımla çözüm yolları aranmalıdır (Bozavlı, 2013, s.1571).

Işık (2008)'den hareketle Türkiye'de yabancı dil öğretiminde öne çıkan sorunların başlıcaları şunlardır:

1. Dilbilgisi tercüme ve metin analizi yönteminin kullanılması yönünde Osmanlıdan bu yana oluşan öğretim kültürünün halen yabancı dil öğretiminde etkin olması,
2. İngilizcenin anadil olarak kullanıldığı merkez ülkelerde uygulanan dil öğretim yöntemlerinin ihtiyaç analizi yapılmadan birebir alınması ve uygulanabilirliği konusunda araştırılma yapılmadan okullarda uygulanması,
3. Yabancı dil öğretmenlerinin eğitiminde kullanılan akademik program içeriklerinin alan çalışmaları yerine masa başı çalışmalara dayanarak belirlenmesi,
4. Yabancı dil öğretim politikalarının ve planlarının belirlenmesinde alınan kararların bilimsel verilere dayanmaması,

5. Bütün bunların doğurduğu yöntem, etkinlik, malzeme ve ölçme-değerlendirmedeki yetersizlikler ya da yanlışlardır (Işık, 2008, s.18-21).

Türkiye’de yabancı dil öğretiminin gelişimi ve günümüzde uygulamada karşılan sorunlar göz önüne alındığında, Tanzimat’tan bu yana yapılan reformların ve uygulamaların çağın gereklerine cevap verecek nitelikte olduğu değerlendirilmekte birlikte, özellikle sınıf içerisinde yabancı dil öğretiminin niteliğinin artırılması için bilimsel araştırmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir. Sınıf içinde uygulanacak alternatif öğretim yöntemlerinin öğrencilerin tutumları ve yabancı dil kazanımları üzerindeki etkililiğine ilişkin olarak yapılacak deneysel araştırmalar, Türkiye’de yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik olarak bilimsel veriler ve anlamlı katkılar sağlayacaktır.

II. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırma ile PPP(Sunum-Uygulama-Üretim) yönteminin İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünleri üzerindeki etkisini inceleyerek bu yöntemin üstün ve sınırlı yanlarını ortaya koymak hedeflenmektedir.

PPP yöntemi ile öğrencilerin aktif, araştırmacı durumda olduğu, fikirlerini söylemekten çekinmediği, görsel ve işitsel materyallerle donatılmış, somut öğrenmeyi sağlayacak eğitim ortamları oluşturarak yabancı dil öğretiminde akademik başarıyı artırıp, derse karşı olumlu tutum geliştirmeyi sağlayabilmek bu araştırmanın gerekçesidir. Bu araştırmanın özellikle küçük yaş gruplarına yabancı dil eğitimi veren öğretmenlere katkı sağlayacağı umulmaktadır.

I II. PROBLEM CÜMLESİ

PPP tekniğinin İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünleri üzerindeki etkisi nedir?

Bu problem cümlesi doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır;

1. Deney grubu öğrencilerinin başarı testinden aldıkları ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Kontrol grubu öğrencilerinin başarı testinden aldıkları ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin başarı testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Deney grubu öğrencilerinin son test ve kalıcılık testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Kontrol grubu öğrencilerinin son test ve kalıcılık testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. Deney grubu öğrencilerinin tutum ölçeğinden aldıkları ön ve son tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
8. Kontrol grubu öğrencilerinin tutum ölçeğinden aldıkları ön ve son tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
9. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
10. Katılımcıların PPP tekniğinin etkililiğine ilişkin görüşleri nelerdir?

IV. DENENCELER (HİPOTEZLER)

Bu araştırmada amaç PPP tekniğinin İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünleri üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Bu amaca yönelik olarak test edilecek hipotezler araştırmanın problem cümlesi ve alt problemleri doğrultusunda belirlenmiştir. Araştırmanın problem cümlesi ‘PPP tekniğinin İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünleri üzerindeki etkisi nedir?’ şeklinde ifade edilmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın nicel boyutuna ilişkin olarak aşağıdaki hipotezlerin test edilmesi amaçlanmıştır.

1. Deney grubu öğrencilerinin başarı testinden aldıkları ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

2. Kontrol grubu öğrencilerinin başarı testinden aldıkları ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.
3. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin başarı testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık vardır.
4. Deney grubu öğrencilerinin son test ve kalıcılık testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık vardır.
5. Kontrol grubu öğrencilerinin son test ve kalıcılık testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık vardır.
6. Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık vardır.
7. Deney grubu öğrencilerinin tutum ölçeğinden aldıkları ön ve son tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.
8. Kontrol grubu öğrencilerinin tutum ölçeğinden aldıkları ön ve son tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.
9. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Araştırmanın nitel boyutu ile ilgili olarak ise katılımcıların PPP tekniğinin etkililiğine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi ve böylelikle PPP tekniği ile akademik başarı, kalıcılık ve derse yönelik tutum arasında öngörülen (Hipotezler 1-9) anlamlı pozitif/olumlu ilişkinin nedenlerinin katılımcıların perspektifinden anlaşılması amaçlanmıştır. Dolayısıyla araştırmanın nitel boyutunda şu soruya yanıt aranmaktadır:

10. Katılımcıların PPP tekniğinin etkililiğine ilişkin görüşleri nelerdir?

V. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Dünyanın pek çok ülkesinde yabancı dil öğretimi farklı yöntemlerle öğretim programlarında yer edinmiştir. Küresel bir önem taşıyan İngilizce de Türkiye’de öğretilen yabancı dillerin başında gelmektedir. Öğretim programında yapılan son düzenlemelerle yabancı dil öğretiminin 2. sınıftan başlamasına rağmen hedef dilde yazma ve konuşma becerilerinde istenen seviyeye gelinememiştir. Türkiye’de yabancı

dil öğretimindeki sorunların başında fiziksel koşulların yanı sıra dil öğretim yaklaşımları gelmektedir (Demirpolat, 2015).

Dil öğretiminde görsel ve işitsel materyal kullanımı oldukça önemlidir. Ancak, dil öğretimi hala ders kitapları aracılığıyla yapılmaktadır. Öğretmenler yeni materyal geliştirmenin zaman alması veya bu konuda yetersiz olmaları gibi nedenlerle ders kitabına bağımlı kalmaktadır (Demirpolat, 2015).

MEB'in sağladığı ders kitaplarında öğrenci seviyelerine uygun olmayan içerik kullanılarak günlük konuşma dilinde yeri olmayan ifadeler yer verilmektedir (Demirpolat, 2015). Oysa ki yabancı dile bütünüyle hakim olabilmek, dili akıcı bir biçimde konuşabilmek için geleneksel dilbilgisi- çeviri yöntemlerinin aksine iletişimsel yöntem ve tekniklere yer verilmelidir.

Dil öğretimi söz konusu olduğunda, tüm dünyada dilbilimciler tarafından gerçekleştirilmiş pek çok araştırma ve dilin en iyi nasıl öğrenileceğine yönelik ortaya atılmış birçok teori ve yöntem vardır. Bu yöntemler arasında PPP başarılı olanlardan bir tanesidir ve dünyada yabancı dil öğretmenleri tarafından yaygın olarak kullanılır (Harmer, 2005). Çünkü, bu teknik zaman alıcı hazırlık ve uygulama süreci gerektirmez. Etkinliklerin sıralaması en kontrol edilebilir olandan öğrencilerin özgürce ürettikleri aşamaya doğru ilerler. Uygulama aşamasına öğrenciler yüksek motivasyonla başlar ve derse aktif bir biçimde katılır. Üretim aşamasında öğretmenler öğrencilerin ilerlemesini açıkça ve rahatlıkla takip edebilir (Avgi, 2011).

VI. SAYILTILAR

1. Kontrol edilemeyen değişkenler deney ve kontrol gruplarını benzer derecede etkileyecektir.
2. Veri toplamada kullanılan görüşme formları ve başarı testleri için başvuru uzman görüşleri yeterlidir.
3. Öğrencilerin görüşmede yer alan sorulara verdikleri yanıtlar doğruyu yansıtmaktadır.

VII. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma;

1. 2015- 2016 öğretim yılı bahar döneminde Doluharman İlkokulu 4. sınıf A ve B şubesi öğrencileriyle,
2. İngilizce 4. sınıf ders Öğretim Programının “Jobs” ve “My Clothes” üniteleriyle,
3. Araştırma için ayrılan 8 haftalık süre içinde haftada 3 ders saati olmak üzere toplam 24 ders saati ile,
4. Araştırmacı tarafından hazırlanan PPP yöntemine uygun ders materyalleriyle,
5. Sürecin, PPP yönteminin etkisinin ve kalıcılığının belirlenmesi için geliştirilen ölçme araçlarından elde edilen veriler ile,
6. İngilizce dersine yönelik Tutum Ölçeğinden elde edilen veriler ile,
7. Sürece yönelik öğrenci görüşlerinin saptanmasında görüşülen öğrenci görüşleri ile sınırlıdır.

VIII. TANIMLAR

Sunum (Presentation)

Sunum dilin doğal ve mantıklı bir biçimde kullanılmasını gerektiren bir durumun oluşturulmasını gerektirir. “ Durum” kavrandığında ve diğer öğrenciler tarafından anlaşıldığında öğrenciler içgüdüsel olarak yeni dilin ardındaki anlamı kavramsal olarak anlamlandırmaya başlayacak ve kendilerine niçin kullanışlı ve ilgili olduğunu kavrayacaktır (Brown, 2002).

Uygulama (Practice)

Uygulama aşaması öğretim sürecinin doruluğunu test eder. Ayrıca, iyileştirici aşamadır. Uygulanan etkinlikler açık ve anlaşılır olmalıdır. Genel olarak, dikkatlice hazırlanmış etkinlikler göze çekici gelir ve öğrencilerin motivasyonunu artırır. Hem ilgi çekici

olmalı, aynı zamanda öğrenciler etkinliklerin yapabilecekleri düzeyde olduğunu hissetmelidir (Strisno, 2013).

Üretim (Production)

Üretim iletişimsel dil öğretiminin en önemli aşamasıdır. Genel olarak sunum aşamasında tanıtılan dili kullanarak yeni bir durum yaratmayı gerektirir. Rol oynama, tartışma, problem çözme, hikaye anlatma, tanımlama, bulmaca ve oyun gibi etkinlikler kullanılır (Brown, 2002).

Bilişsel (Cognitive) Öğrenme Ürünleri

Bilişsel öğrenme; algılama, düşünme, hatırlama gibi bilişsel süreçlerle yapılan öğrenmedir. Bilişsel öğrenme ürünleri öğrencinin sahip olduğu zihinsel yeterliliklerdir. Akademik başarı, öğrenme hızı, öğrenme düzeyi örnek olarak verilebilir.

Duyuşsal (Affective) Öğrenme Ürünleri

Duyuşsal öğrenme, eğitimde en son amaç olan bireyin kendini gerçekleştirmeyi sağlaması için bilişsel (zihinsel), devimsel ve toplumsal gelişimle birlikte gerçekleştirmesi gereken duygusal gelişime yönelik öğrenmelerdir. İlgi, tutum, akademik benlik örnek olarak verilebilir.

Belirtik Öğrenme (Explicit Learning)

Bilinçli olarak gerçekleşen ve bilinç düzeyinde anımsanabilen bilgilerin elde edilmesini sağlayan öğrenmelerdir.

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1.1. GÜNÜMÜZDE YABANCI DİL ÖĞRETİMİ VE ÖNEMİ

Yabancı dil öğretimi bir bireye kendi anadili dışında herhangi bir dili kullanabilmesi için gerekli olan yeterliliğin kazandırılmasına yönelik faaliyetlerin ve etkinliklerin tamamını ifade etmektedir (Demirel, 2004). Yabancı dil öğretiminde sadece dilbilimsel kuralların, kalıpların ve kelimelerin ezberlenmesi değil, o dili okuma, yazma, konuşma ve dinleme dahil olmak üzere dört temel beceri ile etkin bir biçimde kullanılması hedeflenmelidir (Pan ve Akay, 2015). Diğer taraftan bir toplumun konuştuğu dil o toplumun dünyaya bakış açısını ve kültürünü de yansıtmaktadır (Ünsal, 2013). Dolayısıyla yabancı dil öğretimi aynı zamanda o dile ilişkin farklı bir medeniyetin, farklı bir kültürün ve sosyal, siyasi ve ekonomik anlamda farklı bir değerler sisteminin öğretimini ve öğrenimini de kapsamaktadır.

Günümüzde teknoloji, kitle iletişimi ve ulaşım alanında yaşanan baş döndürücü gelişmelere bağlı olarak yoğunlaşan uluslararası ilişkiler ve yaşanan çok hızlı toplumsal gelişmeler, ulusların ve kişilerin iletişimi salt kendi dilleriyle sürdürebilmelerini olanaksız hale getirmiştir (Anbarlı Kırkız, 2010; Bağçeci, 2004). Küreselleşmenin hem özel hem de kamusal alanı ekonomik, siyasi ve sosyal anlamda etki altına aldığı günümüz dünyasında bireylerin ve ulusların uluslararası toplumu takip edebilmesinin ve bu toplumun bir üyesi olabilmelerinin ön koşulu diğer ulusların dillerini öğrenmektir (Bağçeci, 2004).

Yabancı dili özellikle de erken yaşlarda öğrenmek farklı uluslar ve kültürler arasında hoşgörü ortamının ve barışın sağlanmasına da katkı sağlamaktadır (Gömlüksiz ve Yetkiner, 2012). Birinci ve İkinci Dünya Savaşları sonrasında yabancı dil öğretimi karşıt cephelerde savaşılan devletler arasında oluşan derin düşmanlıkların ortadan kaldırılması, farklı kültür ve yaşam tarzlarının bir çatışma değil zenginlik unsuru olduğu anlayışının yerleştirilmesi ve toplumlar arasında uzlaşma ve hoşgörü kültürünün yaygınlaştırılmasına yönelik bir araç olarak kullanılmıştır. Bu nedenle İkinci Dünya Savaşından sonra dünya genelinde yabancı dil öğretimine verilen önemin arttığı ve dil öğretiminin daha erken yaşlara çekildiği gözlenmektedir (Bozavlı, 2013, s.1561). Bugün Avrupa Birliği'nde dil öğretimine ilişkin en temel amaçlardan birisi farklı kültürlerden

gelen Avrupa vatandaşları arasında karşılıklı anlayışı geliştirmek ve böylelikle bir Avrupa kimliği oluşturmaktır (Akalin ve Zengin, 2007) .

Bilgi çağı olarak adlandırılan 21. yüzyılda ise yabancı dil öğretimine ve öğrenimine verilen önem her zamankinden daha fazladır. Bunun sebebi günümüzde milyonlarca insanın gönüllü ya da zorunlu olarak yabancı dil öğrenmek ihtiyacı hissetmeleridir. Yabancı dili gönüllü olarak öğrenmek isteyenler arasında sınıf geçmek yada yurt dışında eğitim almak isteyen öğrenciler; iş dünyasında, sivil toplum örgütlerinde, orduda, yerel ve merkezi devlet yönetimlerde, dış işlerinde ve istihbarat birimlerinde çalışan ve profesyonel yaşantılarının bir gereği olarak yabancı dil öğrenen yetişkinler sayılabilir. Gönüllü olmadıkları halde yabancı dil öğrenmek zorunda kalanlar ise gönüllüler kadar göz önünde olmamakla birlikte sayıları gün geçtikçe artan, savaşlar, despotik rejimler, hastalıklar, kuraklık, açlık, etnik temizlik, vb. nedenlerle ülkelerini terk etmek zorunda kalan ve yabancı dil öğrenme ihtiyaçları daha acil olan milyonlarca göçmenlerdir (Long, 2015, s. 3-4).

Yabancı dil öğretimi ve öğreniminin bireylerin eğitim hayatındaki ve ekonomik yaşantısındaki belirleyici rolünün ve öneminin artmasına ve dil öğreniminin adeta bir zorunluluk haline gelmesine (Gömleksiz ve Yetkiner, 2012; Haznedar, 2010) paralel olarak dil öğretiminin kapsamı da genişlemiştir. Özellikle İngilizcenin kullanım alanı coğrafi ve kültürel anlamda dünyanın farklı bölgelerine ve kültürlerine yayılarak her geçen gün artmaktadır (Semerci, 2013).

1.2. YABANCI DİL OLARAK İNGİLİZCE

İngilizce, 19. Yüzyıldan bu yana dünyada en yaygın bir şekilde kullanılan ve en çok konuşulan dil olarak karşımıza çıkmaktadır (Gürbüz ve Karakuş, 2014). Küreselleşmeyle birlikte yaşanan sosyal, siyasi, ekonomik ve akademik gelişmeler İngilizce öğreniminin ve öğretiminin dünyada ve Türkiye’de tartışılmaz bir önem kazanmasına neden olmuştur (Akay ve Toraman, 2015). Günümüzde dünyanın bir çok ülkesinde ve Türkiye’de yabancı dil olarak yaygın bir şekilde öğretilen (Aydın ve Zengin, 2008) İngilizce, evrensel düzeyde bir iletişim dili olarak kullanılageldiği için adeta ulusal kimliğini yitirmiş (Alagözlü, 2012) ve uluslararası iletişimin ortak dili (linguafranca) haline gelmiştir (Küçüktepe, Küçüktepe ve Baykın, 2014).

İngilizce aralarında Çin, Rusya, Almanya, İspanya, Mısır ve Brezilya gibi ülkelerin de yer aldığı 100'den fazla ülkenin okullarda en çok öğretilen yabancı dil olarak karşımıza çıkmakta ve bu ülkelerde öğretilen diğer yabancı dillerden daha fazla rağbet görmektedir (Crystal, 2003, s.6). Bugün İngilizce altmış ülkede resmi statüde kullanılırken, yirmiden fazla ülkede ise resmi olmamakla birlikte yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (Yıldıran ve Tanrıseven, 2015). Diğer yandan dünya nüfusunun yaklaşık %25'inin İngilizceyi akıcı veya yeterli düzeyde kullandığı belirtilmekte ve 2000'li yılların başında bu oran yaklaşık 1,5 milyar insana karşılık gelmektedir (Crystal, 2003, s.6).

Pawlak'a göre İngilizcenin kapsam alanının bu denli genişleyerek uluslararası bir dil haline gelmesinin altında tarihi, siyasi ve sosyolojik nedenler yatmaktadır (Pawlak, 2013, s.42). İngilizcenin Britanya İmparatorluğunun dili olması ve imparatorluğun oldukça geniş bir coğrafyaya yayılan toprakları nedeniyle İngilizce 19. yüzyılın başından itibaren dünyanın birçok yerinde kullanılmaya başlamıştır. İngilizce aynı zamanda 'endüstriyel devrimin ve teknolojik inovasyonun' dilidir. 20. yüzyılda ise dünyanın süper gücü konumunda olan Amerika'nın dili olması nedeniyle İngilizce dünyadaki hakimiyetini daha da arttırarak sürdürmüştür. 21. yüzyılda yani günümüzde ise İngilizceyi baskın dil olarak kullanan internetin ve kitle iletişim araçlarının küresel düzeyde yaygınlaşmasıyla birlikte İngilizce dünya genelinde etkisini arttırmış olup, uluslararası bir dil olma özelliğini halen sürdürmektedir (Schneider, 2011, s.37'den aktaran: Pawlak, 2013, s.42).

Uluslararası alanda bilimden uluslararası ilişkilere uzanan oldukça geniş bir yelpazede ortak iletişim dili olarak görülen İngilizce (Çetinkaya, 2009) Türkiye'de de yabancı dil öğretiminde öne çıkmaktadır. Örneğin, Türkiye'de 8 yıllık kesintisiz ilköğretim programının başlatıldığı 1997-1998 yılı itibariyle en yaygın yabancı dil eğitimi İngilizce dilinde yapılmaktadır. İngilizce öğretim verilen okullar tüm okulların yaklaşık %97.49'ini kapsamaktadır. Buna karşılık ilköğretim okullarının %2.067'sinde Almanca yabancı dil eğitimi verilirken, Fransızca yabancı dil eğitimi verilen okullar ise tüm ilköğretim okullarının sadece %0.43'üne karşılık gelmektedir. Öğrenci sayısı esas alındığında ise bu fark daha belirgin bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Şöyle ki, aynı (1997-1998) öğretim yılı itibariyle ilköğretim okullarında 1.297.809 (%98.6) öğrenci

İngilizce, 17.286 (%1.3) Almanca ve 1.561 (%0.1) öğrenci ise Fransızca dilinde yabancı dil öğretimi almışlardır (Genç, 1999, s.300-301).

Türkiye’de ticari, akademik ve mesleki yaşama sağladığı katkılar ve kültürlerarası iletişime yönelik faydaları nedeniyle İngilizce öğrenimi ve öğretiminin önemi konusunda toplumda bir fikir birliği söz konusu olduğu gibi (Akalin ve Zengin, 2007), öğrenci ve velilerin İngilizceye yönelik ilgileri oldukça yüksektir (Bağçeci, 2004). Türkiye’de öğrencilere ve öğreticilere yönelik olarak yapılan alan araştırmalar İngilizce öğretimi ve öğreniminin, daha çok ikinci yabancı dil olarak okutulan Almanca ve Fransızcadan daha fazla önemsendiği görülmektedir (Alyaz, Gürsoy ve Kazanoğlu, 2013; Can ve Can, 2014).

Türkiye Ekonomi Politikalar Araştırma Vakfı (TEPAV) tarafından 2014 yılında Türkiye çapında 80 İngilizce dil sınıfında gerçekleştirilen gözlem çalışmasından ve 1394 veli/vasi ve 19.380 öğrenciyi kapsayan anket çalışmasından elde edilen verilere göre hem öğrenciler hem de veliler/vasiler İngilizce öğrenmenin kesinlikle gerekli olduğunu düşünmektedirler. Öğrenciler arasında İngilizceyi gerekli bir dil olarak görenlerin oranı %74’tür. Velilerde/vasilerde ise bu oran daha yüksek olup, araştırmaya katılan velilerin/vasilerin %94’ü İngilizcenin çocuklarının öğrenmesi gereken en önemli yabancı dil olduğunu düşünmektedir. Ancak öğrenciler ve veliler arasındaki İngilizce öğretimi ve öğreniminin önemine ilişkin oldukça yüksek olan bu farkındalığa rağmen her iki grup da İngilizce bilgilerinin yeterli düzeyde olmadığını ifade etmektedirler (TEPAV, 2014, s.39).

1.3. TÜRKİYE’DE YABANCI DİL ÖĞRETİMİNİN TARİHSEL GELİŞİMİ

Osmanlı İmparatorluğu döneminde modernleşme sürecinin başladığı tarihten bugüne kadar geçen son iki yüzyıllık dönemde batı medeniyetinin ve kültürünün anlaşılabilmesi amacıyla yabancı dil öğretimine oldukça önem verilmiştir (Alagözlü, 2012). Yenilik hareketleriyle birlikte yüzünü batıya dönen imparatorlukta yabancı dil öğretimi çalışmalarına 18. yüzyılın ikinci yarısından itibaren başlanmış ve ileriki dönemde bu çalışmalar hız kazanarak devam etmiştir (Çiprut, 2011). Tanzimat öncesi dönemde cami ve medreselerde verilen din ağırlıklı eğitimde yabancı dil öğretimi Arapça ve Farsça üzerine yoğunlaşmıştır (Işık, 2008).

Tanzimat sonrası dönemde ise yabancı dil öğretimi daha çok imparatorluğun dış politika uygulamaları ve uluslararası ilişkilerdeki önceliklerine bağlı olarak şekillenmiştir. Tanzimat'tan sonra imparatorluğun Fransa ile olan ilişkileri nedeniyle Fransızca öğretimi ön plana çıkarken (Gökyer ve Bakcak, 2014), Meşrutiyetin ilanıyla birlikte Almanca da önem kazanmaya başlamıştır. Birinci ve özellikle de İkinci Dünya Savaşından sonra ise uluslararası iletişimin ortak dili haline gelen İngilizcenin yabancı dil öğretimindeki etkinliği tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de artmıştır (Demirbulak, 2013).

Cumhuriyet sonrası dönemde daha da önem kazanan batı dillerinin öğretimi bu dönemde üç farklı sistemle yürütülmüştür. "Normal Yabancı Dil Öğretimi" olarak adlandırılan birinci sistemin uygulandığı okullarda, Almanca, Fransızca veya İngilizce zorunlu yada seçmeli ders olarak okutulmaktadır. "Takviyeli Yabancı Dil Öğretimi" ya da "Takviyeli İngilizce Öğretimi" olarak adlandırılan ikinci sistemin uygulandığı okullarda ise İngilizce zorunlu ders olarak yer alırken, Almanca ve Fransızca ise seçmeli ders olarak okutulmaktadır. Takviyeli İngilizce sistemini uygulayan ilk okul 1928 yılında kurulan Türk Eğitim Derneği (TED)'dir. "Yabancı Dille Öğretim" yapan okulların yer aldığı üçüncü sistemin ilk uygulayıcısı ise öğretim dili Fransızca olan ve 1956 yılına kadar yabancı dille eğitim veren tek okul olan Galatasaray Lisesidir (Demirbulak, 2013, s.1643). Cumhuriyet döneminde aynı zamanda Ortadoğu Teknik Üniversitesi (1956), Robert Koleji ya da yeni adıyla Boğaziçi Üniversitesi (1957), Hacettepe Üniversitesi ve Cerrahpaşa Tıp Fakülteleri ile vakıf ve özel üniversitelerin tamamı yabancı dilde eğitim veren yüksek öğretim kurumları arasında yer almaktadır (Çelebi, 2006).

1960'lı yıllara gelindiğinde İngilizce devlet okullarında okutulan birinci yabancı dil haline gelmiş ve liselerdeki İngilizce ders saatleri 20'ye, ortaokullarda ise 12'ye çıkarılmıştır (Demirbulak, 2013). 1983 yılında yürürlüğe giren 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanunu ile yabancı dil öğretimi bütün üniversitelerde zorunlu hale getirilmiştir (Memduhoğlu ve Kozikoğlu, 2015). Bu dönemde yabancı dil öğretim programlarına yönelik çalışmalar da yoğunlaşmış ve 1970'li yıllardan itibaren dünya genelinde yaygınlaşan yabancı dil öğretiminin ilkokullarda başlamasına yönelik uygulama Avrupa ülkelerinden sonra Türkiye'de de benimsenmiştir. Avrupa Birliğine üyelik sürecinin de etkisiyle 1997 yılında 8 yıllık zorunlu eğitim sistemine geçilmesiyle birlikte Türkiye'de

daha önce altıncı sınıflarda başlayan yabancı dil öğretiminin ilköğretim dördüncü sınıflarda başlamasına karar verilmiştir (Yıldıran ve Tanrıseven, 2015).

1997 yılında yapılan bu değişiklikle bir taraftan yabancı dil öğretiminin daha erken yaşta başlaması sağlanırken diğer yandan yabancı dil öğretim programı yenilenmiş ve o güne dek yaygın bir şekilde kullanılan geleneksel dilbilgisi-tercüme yöntemi yerine iletişimsel dil öğretim yöntemi ve uygulamalarının hayata geçirilmesi hedeflenmiştir (Tıǧlı, 2014). 2012-2013 eğitim-öğretim yılında 4+4+4 kesintili zorunlu eğitim sistemine geçilmesiyle birlikte yabancı dil öğretimi daha da erken yaşa çekilerek ikinci sınıftan itibaren verilmeye başlanmış (Aybek, 2015) ve yenilenen İngilizce ders programında (MEB, 2013) çağdaş dil öğretim yaklaşım ve yöntemleri benimsenmiştir (Küçüktepe vd., 2014).

1.4. İNGİLİZCE ÖĞRENMEYE İLİŞKİN TUTUMLAR

Bireyin duyuşsal özellikleri arasında yer alan tutum, farklı tanımlardan hareketle kısaca; bireyin kendisi veya başkaları hakkında ya da nesnelere, olaylar veya sorunlar hakkındaki olumlu veya olumsuz olarak geliştirmiş olduğu duygu ve düşüncelerini ifade eden genel değerlendirmeler olarak tanımlanabilir (Gökyer ve Bakcak, 2014; Gürbüz ve Karakuş, 2014; Semerci, 2013). Memduhoğlu ve Kozikoğlu'na göre "*...Bir eğitim programının başarılı olabilmesi için öğrencilerin o ders hakkındaki duyguları, düşünceleri, ilgi ve istekleri, o derse ilişkin tutumları hakkında bilgi sahibi olmak son derece önem arz etmektedir, dolayısıyla, sadece bilişsel özelliklere değil duyuşsal özelliklere de önem verilmelidir*" (Memduhoğlu ve Kozikoğlu 2015, s.188). Dil öğreniminde bilişsel alanın yanı sıra duyuşsal gelişimin sağlanması öğrencilerin yabancı dili içselleştirmeleri bakımından oldukça önemli etkiye sahiptir. Bu nedenle öğrencilerin yabancı dile ilişkin tutumlarının öğrenilmesi bir taraftan onların dilsel gelişimine ilişkin veri sağlarken diğer taraftan öğretim müfredatının, kullanılacak araç-gereçlerin ve izlenice uygulama yöntemlerinin öğrencilerin ihtiyaçlarına göre belirlenmesinde veya gözden geçirilmesinde yardımcı olacaktır (Kazazoğlu, 2013, s.305). Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğrenci merkezli yaklaşımı önceleyen İlköğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programında da açıkça belirtildiği üzere Türkiye'de "İlköğretim ilk kademe İngilizce eğitiminin en önemli hedefi çocukların İngilizce öğrenimine karşı olumlu tutum geliştirmeleridir" (MEB, 2013, s.23).

Günümüzde yabancı dil öğretimi ve öğreniminde duyuşsal faktörlerin önemini inceleyen araştırmalar genellikle yabancı dile yönelik tutumlar ile tutum ve dil kazanım becerileri ya da akademik başarı arasındaki ilişkilere odaklanmaktadır. Öğrencilerin öğrendikleri yabancı dile karşı geliştirdiği olumlu tutumların onların dil öğrenme başarılarını arttırdığı gibi (Gürbüz ve Hocaoğlu, 2015; Memduhoğlu ve Kozikoğlu, 2015; Türköz ve Bengisoy, 2016), öğretmenlerin öğrettikleri yabancı dile karşı geliştirdikleri olumlu tutumları da onların hem o dersi vermedeki başarılarını hem de bu başarıya etki edebilecek yöntem, araç gereç ve aktivitelerin başarılı bir şekilde seçimini ve kullanımını etkileyecektir (Alyaz vd., 2013).

1.5. İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN YÖNTEMLER

Yabancı dil öğretiminin başarısında bireysel, toplumsal, kültürel, sistemsel, yönetsel, yasal, pedagojik ve müfredat kaynaklı birçok faktör dikkate alınmalıdır (Can ve Can, 2014). Yabancı dil öğretim müfredatının belirlenmesinde her ne kadar bu faktörler dikkate alınsa da genellikle kurumsal ve ulusal ihtiyaçlar, öncelikler ve beklentiler müfredatın hazırlanmasında etkili olmaktadır (Çakır ve Çelik, 2013). Ancak yabancı dil öğretiminin başarıya ulaşması büyük oranda öğreticinin sınıfta uyguladığı yabancı dil öğretim yöntemine bağlıdır (Kocaman, Dolmacı ve Bur, 2012).

Yöntem, yaklaşım, model ve teknik kavramları alan yazında zaman zaman birbirlerinin yerine kullanılmakla birlikte aslında farklı anlamlar ifade etmektedirler. *Yaklaşım*, sınıf içerisinde neyin, neden ve nasıl yapılması gerektiğine ilişkin birbiriyle ilintili varsayımlar içeren, dil ve dil öğreniminin doğasına ilişkin teorilerdir (Harmer, 2007, s.62; Richards ve Rodgers, 2001, s.19). *Yöntem*, seçilmiş bir teorinin varsayımlarının farklı modeller ve teknikler kullanılarak nasıl uygulanacağını, bu süreçte öğretmen ve öğrencilerin rollerinin ne olacağını ve ne tür araç-gereçlerin kullanılacağını ortaya koyan ayrıntılı bir plan şeklinde tanımlanmaktadır (Harmer, 2007, s.62; Richards ve Rodgers, 2001, s.19). Model ise yöntemin öngördüğü ayrıntılı plan içerisinde yer alan farklı tekniklerin (aktivitelerin) sistematik olarak uygulanmasını ifade etmekte olup (Harmer, 2007, s.62), seçilmiş bir prosedür kapsamında uygulanan her bir aktiviteye de teknik adı verilmektedir (Harmer, 2007, s.62; Richards ve Rodgers, 2001, s.19). Bu tez çalışması kapsamında yaklaşım, yöntem ve teknik kavramları

Harmer ile Richards ve Rodgers'ın (Harmer, 2007, s.62; Richards ve Rodgers, 2001, s.19) tanımları ekseninde aynen kullanılmaktadır.

Aşağıda dünya genelinde yabancı dil öğretiminde kullanılagelen başlıca yöntemler ve ilgili araştırmalara yer verildikten sonra, bu tez çalışması kapsamında uygulanmış olan PPP (Presentation-Practice-Production/Sunum-Uygulama-Üretim) tekniği kapsamlı olarak ele alınmıştır.

1.5.1. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar Translation Method)

Dilbilgisi-çeviri yöntemi ismi ilk kez 1870 yılında Almanya'da kullanılmış olup (Harmer, 2008, s.48), bu yöntem özellikle İkinci Dünya Savaşına kadar geçen dönemde yaygın bir dil öğretim yöntemi olarak uygulanmıştır (Oflaz, 2015). Dilbilgisi-çeviri yönteminin taraftarlarına göre öğrenciler belirtik ve tümdengelimli gramer anlatımı sayesinde bir taraftan kendi ana dillerinin gramerini daha iyi kavrarken diğer yandan hedef dili öğreneceklerdir (Boroujeni, 2012, s.1571). Öğrenci öncelikle öğretmen tarafından açıklanan belirli dilbilgisi kurallarını öğrenmekte ve daha sonra kendisi bu kuralları öğretmen kontrolünde uygulayarak öğrenmektedir (Criado ve Pérez, 2009, s.90; Farahian, 2011, s.37). Bu nedenle farklı cümle kalıplarının kullanımı ve bazı cümle örüntülerinin ezberlenmesi gibi teknikler yoğun bir şekilde kullanılmakta ve öğrencilerin hatalarını minimuma indirmek amacıyla karmaşık birçok alıştırmaya yer verilmektedir (Boroujeni, 2012, s.1571).

Alıştırmalar (uygulamalar) esnasında öğrencilere sunumda açıklanan kalıpları, yapıları ve kelimeleri içeren cümleler verilerek, bu cümlelerin anadile veya anadilde verilen cümlelerin hedef dile çevrilmesi istenmektedir (Harmer, 2007, s.63). Dolayısıyla dilbilgisi-çeviri yöntemi genellikle belirli gramer yapılarının ve cümle kalıplarının öğretmen tarafından sınıf içerisinde sunumunu ve daha sonra söz konusu yapı ve kalıpların öğretmen kontrolünde alıştırmalar yoluyla uygulanmasını kapsamaktadır. Öncelikli amaç dilbilgisi kurallarını edinmek olsa da çeviri yapabilmek için kelime öğrenmek de aynı derecede önemlidir (Oflaz, 2015). Türkiye'de de YDS, LYS ve TEOG gibi ulusal ölçekli sınavlarda sadece gramer, kelime bilgisi ve okuma becerilerinin ölçülüyor olması (Paker, 2012; Uztosun, 2013), dilbilgisi-tercüme yönteminin İngilizce öğretiminde ve öğreniminde varlığını sürdürmesine neden olmaktadır.

Dilbilgisi-Çeviri yöntemi Türkiye’de ve yurtdışında öğrencileri daha çok sınıf geçmek veya sınavlardan yüksek not almak için çalışmaya ve ezber yapmaya yönelttiği, işitsel ve iletişimsel becerileri göz ardı ettiği için eleştirilmekte ve alternatif yöntemlere ihtiyaç duyulduğu belirtilmekte (Can ve Can, 2014) ise de bugün halen uygulanmakta olan yöntemlerden biridir (Harmer, 2008, s.48). Türkiye’de özellikle üniversitelerin Arapça ve Farsça bölümlerinde Dilbilgisi-çeviri yöntemi halen kullanılmaya devam etmektedir (Memiş ve Erdem, 2013).

1.5.2. Direkt/Dolaysız Yöntem (Direct Method)

Direkt yöntem dilbilgisi-tercüme yönteminin sınırlılıklarına bir tepki olarak 19. yüzyılın sonlarında uygulanmaya başlamış ve 1950’lerden itibaren dünyada ve Türkiye’de dilbilgisi-çeviri yönteminin yerini almıştır (Memiş ve Erdem, 2013). Bu yöntemde de dilbilgisi-çeviri yönteminde olduğu gibi temel odak noktası cümledir ve cümlelerin doğru kullanımı önemsenmektedir. Ancak sınıfta öğretmen ve öğrencilerin karşılıklı konuşmalarını teşvik etmek amacıyla çeviri yöntemi terk edilmiştir. Bu yaklaşıma göre bir dili öğrenmek aynı zamanda o dili anadili olarak kullananlar gibi tepkide bulunmak ve dolayısıyla da hedef dili konuşanların kültürünü, yaşadıkları coğrafyayı, tarihlerini ve günlük yaşantıları hakkında kapsamlı bir şekilde bilgi sahibi olmak demektir (Özdemir, 2006, s.32). Bu nedenle sınıfta hedef yabancı dilin konuşulması hayati önem taşımaktadır (Harmer, 2007, s.63). Dil öğretimiyle birlikte kültür öğretiminin ön plana çıktığı direkt yöntem böylelikle İngilizcenin sömürge ülkeleri başta olmak üzere dünya geneline yaygınlaşmasında önemli rol oynamıştır (Özdemir, 2006).

Günlük yaşamda kullanılan dili temel alan ve dilin dolaysız öğretimini amaçlayan direkt yöntemde kelimeler görsel araçların kullanımı, eşyalardan yararlanma, drama, pantomimler, boşluk doldurma, yüksek sesle telaffuz vb. aktivitelerle öğretilirken (Oflaz, 2015, s.702), öğrencilerin böylelikle öğretilen dil ile yaşam arasında doğrudan ilişki kurarak tümevarım yoluyla dilbilgisini öğrenmeleri beklenir (Memiş ve Erdem, 2013). Tümevarımlı bir anlayışla hedef dilin kullanımını ön plana çıkararak bilişsel kavramayı ikinci plana iten direkt yöntem (Criado ve Pérez, 2009, s.90), hedef dilin sınıf dışında konuşulmadığı bir ortamda öğrencilere henüz dilbilgisi kurallarını tam olarak öğretmeden iletişim kurmalarını beklediği için eleştirilmektedir. Zira, bu

durumda öğrenci kısa sürede hızlı konuşma becerisi kazansa bile bir süre sonra dilbilgisel ve anlamsal problemler yaşayabilmektedir (Memiş ve Erdem, 2013, s.302).

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

İşitsel-Dilsel Yöntem, 1950’li ve 1960’lı yıllarda Dilbilgisi-Çeviri yöntemine ve bu yöntemin sözlü ve işitsel becerilere gereken önemi vermemesine bir tepki olarak ortaya çıkmıştır (Boroujeni, 2012, s.1571). Davranışçı psikologların ve yapısalcı dilbilimcilerin etkisinde Michigan Üniversitesi tarafından geliştirilen bu yöntem aynı zamanda İkinci Dünya Savaşı sonrasında Amerika’nın üs kurduğu ülkelerdeki askerlerinin iletişimsel sorunlarının çözülmesi amacıyla kullanılmıştır (Oflaz, 2015).

İşitsel-dilsel yöntemde anadilin doğal olarak öğrenilmesi sırasında takip edilen dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik bir sıra izlenir (Memiş ve Erdem, 2013). Ancak öncelikli hedef beceriler dinleme ve konuşma olduğundan, direkt yöneme benzer şekilde mekanik ve cümlelerin kalıp olarak taklidine ve tekrarına dayalı etkinlikler ve alıştırmalara yer verilir (Oflaz, 2015). Hedef dildeki yapıların ve kelimelerin öğretiminde daha çok diyaloglar yoluyla dolaylı öğretim kullanılır (Memiş ve Erdem, 2013). Öğrenciler diyaloglar esnasında zorlandıkları taktirde anadilde birtakım açıklamalar yapılabilirse de bu açıklamalarda ayrıntıya girilmez. Zira işitsel-dilsel yöntemde asıl amaç anadili kullanmadan hedef dil becerilerinin kazandırılmasıdır (Oflaz, 2015).

İşitsel-dilsel yöntem ile ilgili en önemli eleştiri, öğrencilerin dili belirli diyaloglar ve bu diyaloglara ilişkin bağlamlar ekseninde mekanik olarak öğrenmiş olmaları nedeniyle hedef dili sadece belirli bağlamlar ve kalıplar dahilinde kullanabilmeleridir. Bu durumda öğrenciler dili öğrendikleri bağlam dışında anlamakta ve daha etkin bir şekilde kullanmakta zorlanmaktadırlar. Ayrıca bu yöntem dinleme ve konuşma becerilerini öncelediğinden okuma, yazma ve dilbilgisi konularında yetersiz kaldığı için de eleştirilere hedef olmaktadır (Memiş ve Erdem, 2013).

1.5.4. Bilişsel Yöntem (Cognitive-Code Method)

Bilişsel yöntem, işitsel-dilsel yöntem gibi son 40 yıldır uygulanagelen ve gramer öğretimini dil öğretiminin merkezine alan yöntemlerden biridir. Ancak davranışçı psikologların etkisiyle gelişen işitsel-dilsel yöneme bir tepki olarak ortaya çıkan bilişsel yöntem, dil öğrenimine işitsel-dilsel yöntemde olduğu gibi bir davranış ya da alışkanlık

geliştirmek şeklinde yaklaşmaz. Bilişsel yöntemde dil öğrenimi hipotez geliştirmek ve kuralları kavramak şeklinde tanımlanmaktadır. Chomsky gibi dilbilimcilerin ve Miller gibi psikologların çalışmalarından etkilenen bu yaklaşımda gramer önemli bir yer tutar. Gramer kuralları tümdengelsel yaklaşımla anlatılabileceği gibi tümevarımsal yaklaşım da benimsenebilir (Boroujeni, 2012, s.1571).

Dolayısıyla bilişsel yöntemde dört temel beceriye eşit oranda önem verilmekle birlikte, dil öğretiminde tümevarım ve tümdengelim yoluyla hedef dilin dilbilgisi kurallarının öğretimi ön plana çıkmaktadır. Hatalar öğrenme sürecinin kaçınılmaz yan ürünleridir ve hafızada yer edinmemesi için hemen düzeltilir. Dilbilgisi kurallarının öğretiminde çoğunlukla anadilde yapılan açıklama ve karşılaştırmalardan yararlanır. Bilişsel yöntemde getirilen en önemli iki eleştiri ise dil öğrenimine yeni başlayan birinin bazı dilbilgisi kuralları ile cümle kalıplarını anlamada zorlanabileceğinin göz ardı etmesi ve öğrencilerin hatalarına çok fazla dikkat edilerek düzeltilmesinin öğrencilerin motivasyonunu olumsuz yönde etkileyeceğini hesaba katmamasıdır (Memiş ve Erdem, 2013).

1.5.5. İletişimsel Yöntem (Communicative Method)

1970'li ve 1980'li yıllarda popüler hale gelen (Choo ve Too, 2012) iletişimsel yöntemde öğrencilerin yabancı dili sınıfta gerçek yaşamdakine benzer durumlar içinde kullanarak öğrenmeleri hedeflenmektedir (Kocaman vd., 2012). İletişimsel yöntem diğer yöntemlerden farklı olarak güçlü ve zayıf iletişimsel yaklaşım olmak üzere iki başlıkta ele alınmaktadır. Güçlü iletişimsel yaklaşım dil öğretiminde gramere hiçbir şekilde hayat hakkı tanımazken, zayıf iletişimsel yaklaşım gramerin dil öğrenimini kolaylaştırdığını kabul etmektedir. Ancak her iki yöntem de diğer birçok yöntemden farklı olarak dilbilgisi öğretiminin dil öğretimindeki merkezi rolünü reddetmektedir (Farahian, 2011). Bu yöntemlerden zayıf iletişimsel yaklaşım PPP (presentation/sunum, practice/uygulama, production/üretim) tekniğinin gelişmesine katkı sağlarken (Anderson, 2016, s.9), güçlü iletişimsel yaklaşım ise görev temelli dil öğretim yöntemine dayanak teşkil etmiştir (Manta, 2013, s.41).

Küreselleşmeyele birlikte kültürlerarası iletişimin öneminin artmasına paralel olarak yabancı ve ikinci dil öğretiminde iletişim becerilerini önceleyen iletişimsel yöntemin etki alanı oldukça genişlemiştir (Feng, 2013). İletişimsel yöntemde

öğrencilerin bilgi ve becerilerinin gelişmesi onların dili mümkün olduğunca farklı durumlarda ve çokça kullanmalarına bağlıdır. Bu nedenle iletişimsel yöntem eksenli sınıf etkinlikleri içerisinde öğrencileri hedef dili gerçek hayata mümkün olduğunca benzer durumlar içerisinde işlevsel bir şekilde kullanmaya teşvik eden rol yapma ve taklit gibi etkinlikler geniş yer tutmaktadır (Harmer, 2007, s.69). İletişimsel yöntem aynı zamanda öğretmenlere de insanların yabancı veya ikinci bir dili öğrenmedeki amaçlarının sadece dil bilmek değil, o dili kullanarak diğer insanlarla iletişim kurmak olduğunu hatırlatmıştır (Harmer, 2008, s.50).

Dünya genelinde yaklaşık 40 yılı aşkın bir süredir dil öğretiminde kullanılmakta olan iletişimsel yöntem Türkiye’de 1997 yılından itibaren İngilizce dil öğretim müfredatında yer almaya başlamıştır (Karakas, 2013). Öğrencilerin bağımsızlığının teşvik edildiği ve öğretmenin öğrenmeyi kolaylaştıran bir rol üstlendiği iletişimsel yöntemle ilgili en önemli eleştiri dilbilgisi kurallarının öğretiminin ikinci plana atılmış olmasıdır. İkili ve grup çalışmalarının yoğun olduğu bu yöntemde öğretmenin öğrenciler arasındaki etkileşimi sağlıklı bir şekilde takip edememesi ve hatalarını düzeltme fırsatı bulamaması da bu yönetime yönelik olarak dillendirilen eleştiriler arasında yer almaktadır (Memiş ve Erdem, 2013).

1.5.6. Görev Temelli Yöntem (Task-Based Method)

Görev temelli yöntem, Prabhu’nun güney Hindistan’da az sayıdaki ilk ve ortaöğretim öğrencilerini kapsayan Bangalore projesinde görev temelli yaklaşımı kullanmasıyla birlikte 1980’li yıllardan itibaren dil öğretiminde uygulanmaya başlamıştır (Choo ve Too, 2012). Bu yöntemde sınıf etkinliklerinde hedef dilin gerçek yaşamdakine uygun bir şekilde kullanımını öngören öğrenci merkezli ve hedef odaklı görevlere yer verilmektedir (Chuang, 2010). Dolayısıyla görev temelli yöntem dil öğretiminin planlanmasında ve uygulanmasında görevlerin kullanımını esas almaktadır (Richards ve Rodgers, 2001, s.223).

İletişimsel yöntemin doğal bir uzantısı olarak da anılan görev temelli yöntemde ön planda olan dil değil görevlerdir. Öğrencilerin otobüs saatleri hakkında bilgi alıp hareket ve varış saatleri hakkında bilgi vermeleri veya belirli bir konuda sunum yapmaları bu yöntem kapsamında kullanılan gerçek hayata ilişkin görevlere örnek gösterilebilir (Harmer, 2008, s.51). Görev temelli yöntemin uygulamasında başlıca üç temel aşama

yer almaktadır (Choo ve Too, 2012, s.49). Görev öncesi işlemleri olarak tanımlanan birinci aşamada öğrenciler konu başlığı hakkında bilgilendirildikten sonra verilecek olan görevlerin ne olduğu, nasıl yapılacağı ve ne kadar süreceği konu başlığı ile ilişkili kalıplar ve kelimeler kullanılarak anlatılır. İkinci aşama olan görev döngüsü işlemleri aşamasında öğrenciler görevlerini tamamladıktan sonra yazılı veya sözlü olarak sunacakları görev raporlarını hazırlayarak sınıf önünde sunarlar ve böylelikle birbirlerinden de öğrenirler. Son aşama olan dile odaklanma işlemleri sırasında ise görev için kullanılan dil analiz edildikten sonra düzeltilmesi veya geliştirilmesi gereken konularda alıştırmalar yapılır (Harmer, 2008, s.51; Memiş ve Erdem, 2013, s.315).

Görev temelli öğretim görevlerin planlanması ve uygulanması esnasında bir taraftan öğrencilerin dil öğreniminin önemini daha iyi kavramalarını sağlarken diğer yandan öğrencileri dil öğrenmeye motive etmekte ve dil gelişiminin yanı sıra bireysel ve entelektüel gelişime de katkı sağlamaktadır. Ancak görevlerin planlanması ve tamamlanması öğrencilerin dil becerilerine bağlı olduğundan, başlangıç seviyesindeki öğrencileri motive etmeye yönelik görev sayısı sınırlı olacaktır. Ayrıca görevlerin planlanması ve uygulanması belirli bir süre gerektirdiğinden bu yöntemle dil öğretimi diğer yöntemlere göre daha fazla zaman alacaktır (Harmer, 1996, s.5-6). Görev temelli yöntemle ilgili olarak öne sürülen diğer eleştiriler arasında öğrencilerin dilbilgisi konularında yetersiz kalmaları ve dilden çok görevlere odaklandıkları (Harmer, 2008) için dili doğru olarak kullanamamaları yer almaktadır (Chuang, 2010).

1.5.7. Doğal Yöntem (Natural Method)

Doğal yöntem, herhangi bir yabancı dili o dili anadili olarak kullanan kişilerden çeviriye gerek olmaksızın, çocukların anadil edinimine benzer şekilde öğrenmeyi öngörmektedir (Oflaz, 2015; Özdemir, 2006). 1800'lü yıllarda kullanılmaya başlayan doğal yöntemde öğretim dili sadece hedef dildir ve açıklama yapılırken dahi anadil kullanılmaz. Dilin öğretiminde öğrencilerin yanlışlarına aldırmadan mümkün olduğunca fazla konuşmaları sağlanır ve sözlüğe başvurmadan bağlam yoluyla sözcük öğretilir. Bu süreçte öğrencilerin yaptıkları yanlışların zihinlerinde yer etmemesi için bu yanlışlar öğretmen tarafından anında düzeltilir (Memiş ve Erdem, 2013). Doğal yöntemin dil anlayışı kelime bilgisi ve dilbilgisinin yanı sıra kelime hazinesine ve dilbilgisel yapılarla dayalı anlamlı mesajları da kapsamaktadır (Oflaz, 2015, s.704).

Doğal yöntemde öğrenciler dili daha çok konuşarak öğrendikleri için konuşma dilini ve sözcükleri kullanmada başarılı olmalarına karşın okuma ve yazma becerileri konusunda sorun yaşayabilmektedirler. Ayrıca sözcüklerin anlamını sözlük kullanmadan çıkarmak durumunda olduklarından bazen dili yanlış kullanabilmektedirler. Hedef dili anadili olarak kullanan ğretmen bulmanın zorluğu da doğal yöntemde karşılaşılan önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır (Memiş ve Erdem, 2013, s.303).

1.5.8. İşitsel-Görsel Yöntem (Audiovisual Method)

İşitsel görsel yöntemi diğer yöntemlerden ayıran en önemli özelliği, 1960'lı yıllarda öncelikli olarak Fransızca ğretimi için geliştirilen bu yöntemde teknolojik aletlerin dil öğretiminin temel araçlarından biri olmasıdır. Memiş ve Erdem (Memiş ve Erdem, 2013, s.314) bu yöntemde kullanılan ğretim araçlarını 3 grupta ele almaktadır: 1. İşitsel araçlar (cd/mp3 çalar, radyo, vb.), 2. Görsel araçlar (resim, fotoğraf, slayt, film, vb.), 3. İşitsel-görsel araçlar (bilgisayar, televizyon, vb.). Genellikle ğretmenin işitsel veya görsel sunumlarıyla başlayan ders anlatımlarında daha çok sözlü anlatım teknikleri kullanırken, alıştırma ve metinler çoğunlukla görsel ve işitsel ipuçlarıyla desteklenen diyaloglar yoluyla işlenmektedir (Wang, 2009).

İşitsel-görsel yönteme yönelik olarak ğretim tekniklerinde sözlü araçların ön planda olmasının öğrencileri olumsuz etkileyebileceği ve işitsel ve görsel araç kullanımının dil öğretimine yönelik bir araç olmaktan çıkıp amaç haline gelmesi durumunda öğretmenlerin kolaycılığa kaçmasına neneden olabileceği gibi eleştiriler ne sürülmektedir (Memiş ve Erdem, 2013, s.314).

1.5.9. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response)

Tüm fiziksel tepki yönteminde özellikle dil yeterliliği düşük seviyede olan öğrencilerde dinleme becerisine yoğun bir şekilde odaklanıldığı taktirde diğer becerilerin de gelişeceği varsayılmaktadır. Dil öğrenimini fiziksel eylem yoluyla gerçekleştirmeyi hedefleyen bu yöntemde öğrencilere hareket ederek yerine getirebilecekleri talimatlar verilerek hedef dil öğretilmektedir (Jones, Lees, Donohue ve Smith, 2015). Bu yöntemi geliştiren James Asher, ocukların dili çoğunlukla kendilerine yöneltilen komutlardan öğrenmelerinden hareketle yabancı dil öğrenmek isteyenlerinde aynı yöntemden yararlanabileceğini ileri sürmüştür (Aktaran: Harmer,

2007, s.68). Anlama becerileri üretim becerilerinden önce gelse de asıl amacın öğrencilere temel konuşma becerilerini öğretmek olduğu bu yöntemde genellikle başlangıç aşamasında ve gerektiği kadar anadil kullanılır. Bu süreçte daha çok kelime ve dilbilgisi yapıları üzerinde durulur (Oflaz, 2015). Öğrenci hata yaptığı takdirde öğretmen aynı komutu tekrar eder ve yapılması gereken fiziksel eylemin doğrusunu kendisi göstererek öğrencinin motivasyonunu bozmadan ve zamanla çok fazla müdahale etmeden kaçınarak öğrenmesini sağlar (Memiş ve Erdem, 2013; Richards ve Rodgers, 2001, s.75-76).

Tüm fiziksel tepki yönteminde dil öğretiminin emir ve komutlar ile bunlara verilen fiziksel tepkilere bağlı olması nedeniyle bu yöntem estetikten yoksun ve monoton olduğu ve bu durumun öğrencilerin motivasyonunu olumsuz şekilde etkilediği gerekçesiyle eleştirilmektedir (Memiş ve Erdem, 2013).

1.5.10. Seçmeli Yöntem (Eclectic Method)

Son yıllarda dil öğretiminde her yerde ve durumda tüm öğrencilere yönelik olarak uygulanabilecek bir dil öğretim yöntemi arayışına girilmesine bağlı olarak öğretmenlerin farklı yöntemlerin kendi öğrencilerinin ihtiyaçlarına ve yaşadıkları ortama en uygun olan uygulamalarını benimsemeleri seçmeli yöntemin ortaya çıkmasına önemli rol oynamıştır (Choo ve Too, 2012). Bugün birçok yabancı dil öğretmeni sınıfta tek bir yöntemi baştan sona uygulamak yerine daha seçici (eklektik) bir yaklaşım benimsemekte ve öğrencilerinin ihtiyaçlarına bağlı olarak farklı yöntemlerden yararlanmaktadır (Ellis, 2012).

Yöntemler karması olarak da adlandırılan bu yöntemde öğretmen öncelikle öğrencinin neye gereksinimi olduğunu saptadıktan sonra öğretim programını belirlemektedir. Tüm dil becerilerinin önemsendiği bu yöntemde öğretim dili hedef dil olmakla birlikte gerektiğinde anadil de kullanılmaktadır. Seçmeli yöntemin, en uygun yöntemi belirleyip seçebilmek için bütün yöntemler hakkında yeterince bilgi sahibi olan öğretmenlere olan ihtiyacı arttırdığı ve öğrencilerin sürekli değişen öğretim yöntemlerine uyum sağlamalarını zorlaştırdığı değerlendirilmektedir (Memiş ve Erdem, 2013).

1.5.11. İçerik Merkezli Yöntem (Content-Based Method)

İçerik merkezli yöntemin temel referans noktası olan ‘içerik’ kavramı dil öğretiminde farklı anlamlarda kullanılmakta ise de bu yöntem ekseninde kullanıldığında yabancı dili kullanmak suretiyle öğrenilen konuyu ifade etmektedir. İçerik merkezli yöntemin en temel iki varsayımı insanların yabancı dil öğrenimini bir amaç olarak değil de bilgi edinmek için bir araç olarak gördüklerinde daha başarılı öğrenmeleri ve dil öğrenim ihtiyaçlarını daha çok ilgi alanlarına veya mesleklerine göre belirliyor olmalarıdır (Richards ve Rodgers, 2001, s.207-208). Bu nedenle içerik merkezli yöntem doğrudan gramere, kalıplara veya dilin diğer unsurlarına odaklanmak yerine belirli konulara odaklanarak o konular ekseninde/bağlamında yabancı dilin eşzamanlı olarak öğrenilmesini hedeflemektedir. Öğrenciler belirli bir konu üzerinde yoğunlaşmakta ve o konuyu öğrenirken gerçek hayata ilişkin bu içerikle birlikte aynı zamanda dili de öğrenmektedirler (Richards ve Rodgers, 2001, s.204-205).

İçerik temelli yöntemin kullanımında öğrencilerin ihtiyacına veya ilgi alanlarına göre belirlenen mesleki, akademik veya sosyal bir konu etrafında öğretim planı hazırlanır ve bağlamsal öğrenme yoluyla hedef dil becerileri öğretilmeye çalışılır. İçerik temelli yöntemle ilgili olarak öne sürülen en önemli eleştiri, farklı ülkelerin ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre şekillendiği ve gelişim gösterdiğinden farklı bağlamlara ve öğrencilere genellenebilecek sistematik bir uygulamaya sahip olmamasıdır (Memiş ve Erdem, 2013).

1.5.12. Telkin Yöntemi (Suggestopedia)

Bulgar psikoterapist ve eğitimci Georgi Lozanov tarafından geliştirilen telkin yöntemi daha çok öğrenmenin gerçekleştiği fiziki ortam ile ilgili prensipleri açısından dikkat çekicidir (Harmer, 2007, s.68). Öngördüğü sınıf düzeni, dekorasyon, sınıfta kullanılacak materyaller ve derslerin müzik eşliğinde işlenmesi gibi özellikleriyle telkin yöntemi diğer yöntemlerden belirgin bir şekilde farklılaşmaktadır (Richards ve Rodgers, 2001, s.100). Bu yönetime göre öğrenme ortamı mümkün olduğunca rahat ve aynı zamanda dikkat çekici olmalıdır. Bu nedenle öğrenciler sandalye veya rahat koltuklarda daire şeklinde otururken, kolaylıkla görebilecekleri yerlere üzerinde dilbilgisel açıklamaların ve kelimelerin yer aldığı panolar konulur. Dersler esnasında (genellikle) klasik müzik dinletilen telkin yönteminde amaç ileri düzeyde konuşma becerisi

kazandırmaktır. Öğrencilerden ezberlenmiş kalıpları ve konuşmaları kullanmalarını yerine doğaçlama konuşmaları beklenir. Dolayısıyla bu yöntemde kelime kazanımı dilbilgisi öğrenimini öncelemektedir (Oflaz, 2015).

Telkin yöntemi genellikle kalabalık sınıflarda kullanımının güç olması ve rahat bir ders ortamı oluşturmanın zahmetli ve masraflı olması nedeniyle eleştirilere hedef olmaktadır (Memiş ve Erdem, 2013).

1.5.13. Sessizlik Yöntemi (The Silent Way)

Sessizlik yönteminin en belirgin özelliği öğretmenin öğrencilerle diyaloga girmek yerine mümkün olduğunca az konuşması veya sessiz kalmasıdır. Zira bu yöntemi geliştiren Caleb Gattegno, öğrencinin kendisine öğretilenleri tekrarlaması veya hatırlaması yerine dili keşfederek ve yaratıcı bir şekilde öğrenmesinin dil öğrenimini daha kolay kıldığına inanmaktadır. Dolayısıyla sessizlik yönteminde "şoför koltuğunda öğretmen değil öğrenci olmalıdır" (Harmer, 2007, s.68). Sıkça kullanılan kelimelerin öğretiminin öncelikli olduğu bu yöntemde öğretmen bir kelimeyi seslendirdikten sonra öğrencilerin seslendirmelerini ister ve daha sonra sessiz kalarak işaretleriyle veya hareketleriyle öğrencilere neyi ne zaman konuşmaları gerektiğini ifade eder. Dolayısıyla öğretmen tarafından verilen komutlar, sorular ve görsel ipuçları sınıf etkinliklerinin temelini oluşturmaktadır. Böylelikle öğrencinin sorumluluk alması, bağımsızlık ve özerklik kazanması hedeflenmektedir (Richards ve Rodgers, 2001, s.85).

Ancak bazıları öğretmenin sessiz kalmasının öğrenciyi heyecanlandıracağını ve özgür kılacağını öne sürerken bazıları bunun öğrencinin şevkini kıracağını ifade etmektedirler (Harmer, 2007, s.69). Bu yöntemin en çok eleştiri alan yönü ise konuşma becerisine gereken önemi vermemesidir (Memiş ve Erdem, 2013).

1.6. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE PPP TEKNİĞİ

Harmer'ın (Harmer, 2007, s.62) kavramsallaştırması çerçevesinde bir tür dil öğretim prosedürü olarak da nitelendirilebilecek olan PPP (Presentation-Practice-Production) tekniği, dil öğretiminde sunum, uygulama ve üretim aşamalarının sistematik uygulamasını kapsamaktadır. PPP tekniğinin tanımı, teorik arka planı, genel prensipleri, avantajları ve bu tekniğe yönelik eleştiriler aşağıda detaylı olarak incelendikten sonra PPP tekniğinin uygulamasını içeren deneysel çalışmalar ile bu çalışmalardan elde edilen bulgular sunulmuştur.

1.6.1. PPP Tekniğinin Tarihsel Gelişimi, Yöntemsel ve Teorik Temelleri, Genel Prensipleri

Sunum (Presentation), Uygulama (Practice) ve Üretim (Production) anlamında kullanılan PPP tekniği, 40 yılı aşkın bir süredir İngilizce öğretmenlerinin eğitimine yönelik kısa süreli Cambridge CELTA ve Trinity CertTESOL gibi kurslar ve öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleri başta olmak üzere İngilizce dil öğretiminde ve dil öğretimine ilişkin yayınlarda yaygın olarak kullanılan bir tekniktir (Anderson, 2016, s.1). Geçen 40 yıllık süre zarfında birçok eleştiriye hedef olmasına karşın özellikle İngilizce öğretmenlerinin eğitiminde kullanılan en popüler ve en uzun soluklu teknik PPP tekniğidir (Anderson, 2016a, s.14).

PPP tekniği 1970’li yılların ortalarında Birleşik Krallıkta öğretmen kontrolündeki sunum ve uygulamanın hakim olduğu durumsal dil öğretim yöntemine öğrenciyi daha bağımsız kılacak yeni bir aşamanın eklenmesine yönelik tartışma ve denemelerin başladığı dönemde ortaya çıkmıştır. PPP tekniği kapsamında durumsal dil eğitiminin sunum ve uygulama aşamalarına eklenen üretim aşamasında öğrenciye sağlanan özgürlük iletişimsel yöntemin temel prensipleriyle de örtüşmektedir. Dolayısıyla PPP tekniği, bu tekniği işitsel-dilsel yöntem ve davranışçı yaklaşımla ilişkilendirerek eleştirenlerin iddialarının aksine iletişimsel yöntemle daha yakından ilişkilidir (Anderson, 2016, s. 1-2).

PPP tekniği bugünkü şekliyle yani ‘Presentation, Practice, Production’ ismiyle ilk kez Donn Byrne’nın (1976) ‘Teaching Oral English’ isimli kitabında yer almıştır. Byrne bu kitabında üretim aşamasının önemini vurgularken dil öğreniminin sunum ve uygulama ile sınırlı kalması halinde yetersiz kalacağını ifade etmektedir. Byrne’a göre öğrenci dili bizzat kendisi kullanmadıkça gerçek anlamda öğrenemeyeceğinden sunum ve uygulama aşamalarını öğrencinin dili özgürce kullanmasını sağlayan üretim aşaması takip etmelidir. Byrne’nın PPP tekniğinin üretim aşamasında kullanılmasını öngördüğü tartışma, dil oyunları, rol yapma, şarkı ve drama gibi etkinlikler daha sonra iletişimsel yöntemin en belirleyici özellikleri haline gelmiştir (Byrne 1976, s.80-98’den aktaran: Anderson, 2016, s.2). Bu nedenle iletişimsel yöntemin kullanıldığı birçok sınıfta PPP dil öğretim tekniğinin uygulandığı öne sürülmektedir (Maftoon ve Sarem, 2015, s.35).

Yöntemsel anlamda Harmer'ın (Harmer, 2007, s.62) yaklaşım/teori – yöntem – prosedür/model – teknik şeklindeki kavramsal hiyerarşisinde iletişimsel yönetime dayandırılan (Anderson, 2016) PPP tekniği, yaklaşımsal veya teorik anlamda ise herhangi bir becerinin öğrenilmesinde öncelikle öğrenilmesi hedeflenen beceriye ilişkin sunum ve gösterim yapılmasını, hedef becerinin sunum doğrultusunda acele etmeden dikkatli bir şekilde uygulanmasından sonra bağımsız ve akıcı uygulamaya geçilmesini öngören beceri edinme teorisine ve bu yaklaşımı destekler nitelikteki özellikle bilişsel psikoloji alanında yapılan çalışmalardan elde edilen bulgulara dayandırılmaktadır. Diğer bir deyişle, PPP tekniği dil öğretiminde herhangi bir becerinin öğretiminde izlenen yolu takip etmektedir (Anderson, 2016a, s.16; 2016b).

Anderson (1995) beceri edinme sürecini üç aşamada ele almaktadır. Bunlar bilişsel aşama, çağrışımsal aşama ve özerk/bağımsız aşamadır (Aktaran: Sato, 2010, s.195). Sato'ya göre (Sato, 2010) PPP tekniğine dayalı planlanan ve uygulanan bir derste öğretmenin sunum aşamasında dilin herhangi bir ögesini öncelikle öğrencilere sunması beceri edinme teorisinin bilişsel aşamasına karşılık gelmektedir. Uygulama aşamasında öğrencilerin hedef ögeyi soru cevap ve alıştırmalar yoluyla tekrar etmeleri ve uygulamaları ise beceri edinme teorisinin çağrışımsal aşaması olarak kabul edilebilir. Öğrencilerin üretim sırasında henüz öğrendikleri dil öğelerini daha önce öğrendiklerini de kullanarak üretmeleri ise beceri edinim teorisinin özerk aşaması ile örtüşmektedir. Teorik olarak beceri kazanım yaklaşımına dayandırılan PPP tekniğinin aynı zamanda Britanya ordusu tarafından kullanılan 'açıkla, göster, taklit et, uygula' tekniğine benzediği de öne sürülmektedir (Anderson, 2016a, s.16; 2016b).

Bugün dil öğretim sınıflarının yanı sıra birçok yabancı dil öğretim kitaplarında da kullanılmakta olan PPP tekniğinin (Criado, 2013, s.98) temel prensiplerini ise aşama aşama ele almak mümkündür.

Sunum (presentation) aşaması yeni dilin veya bu dile ilişkin öğrenilecek olan belirli bir içeriğin sunulduğu aşamadır (Criado Sánchez, 2010, s.9). Bu aşamada açık bir şekilde öğretilmek üzere seçilmiş olan dil öğeleri biçim odaklı olarak belirli bir bağlam çerisinde sunulmakta ve ardından bu öğelerin anlamı, biçimi ve kullanımı detaylı olarak açıklanmaktadır (Anderson, 2016a, s.14). Sunum aşamasında öğretmenin öğrenim süreci üzerindeki kontrolü oldukça yüksektir. Bu aşamada öğretilmek istenen

herhangi bir üniteye yer alan tüm hedef dil öğeleri ve yapıları tündengelimli veya tümevarımlı bir yaklaşımla sunulmaktadır. Öğretmen tündengelimli bir yaklaşım izlemesi halinde öncelikle hedef yapıları ve sözcükleri örneklerle sunmakta ve bu yapıların oluşumu ve sözcüklerin anlamına ilişkin açıklamalar yapmaktadır. Keşifsel öğrenme olarak da adlandırılan tümevarımlı bir yaklaşım izlemesi halinde ise öğretmen öğrencilere hedef yapı ve cümleleri içeren sözlü veya yazılı metinler vermekte ve öğrencilerden tümevarım yoluyla bu örnek yapılara ilişkin kuralların ve sözcüklerin anlamlarının ne olduğunu bulmalarını istemektedir (Criado, 2013, s.99).

Uygulama (practice) aşaması bir anlamda yeni öğrenilen öğelerin adeta provalar yoluyla pekiştirildiği aşamadır (Criado Sánchez, 2010, s.9). Bu aşamada öğretmen kontrolünde boşluk doldurma, diyalog tamamlama ve sözlü alıştırmaları (Örn: soru-cevap) içeren uygulamalar yapılmaktadır (Anderson, 2016a, s.14). Uygulama aşamasında, öğrencilerin bir sonraki üretim etkinliklerinde akıcılık kazanabilmeleri için sunulan biçimleri ve kalıpları doğru bir şekilde kavramaları hedeflenmektedir. Öğretmenin öğrencilerin sunulan öğeleri doğru bir şekilde anlayıp anlamadıklarını kontrol ettiği bu aşamada da öğretmen kontrolü oldukça yüksektir (Criado, 2013, s.99).

Üretim aşamasından sonra artık öğrencinin bağımsız bir şekilde dili kullanabilme becerisini edinmiş olması beklenmektedir (Criado Sánchez, 2010, s.9). Bu nedenle üretim aşamasında öğrencinin hedef yapıları daha bağımsız ve yaratıcı bir şekilde kullanmasını sağlamaya yönelik etkinliklere başvurulmaktadır (Criado, 2013, s.100). Üretim aşaması, öğretilen dil öğelerini gerçek hayattakine benzer bir şekilde özgürce kullanma fırsatı sunan rol yapma, tartışma, problem çözme ve eposta yazma gibi yazılı ve sözlü bağımsız üretim etkinliklerini kapsamaktadır (Anderson, 2016a, s.14; Criado, 2013, s.100).

Görüldüğü üzere PPP tekniğinde öğretmenin rolü her aşamada farklılık göstermektedir. Byrne'a (1976) göre öğretmen sunum aşamasında bilgi veren; uygulama aşamasında yöneten, üretim aşamasında ise rehber konumundadır. Öğrencilerin yaptıkları hatalara ilişkin olarak ise Byrne, öğrencilerin daha özgür bir şekilde uygulama yapmalarının sağlanabilmesi ve böylelikle sınıfta daha fazla iletişimsel etkinliğe yer verilebilmesi için öğretmenlerin hataları düzeltmek yerine

öğrencilerin kendilerini özgürce ifade etmelerini sağlamaları gerektiğine işaret etmiştir (Aktaran: Anderson, 2016, s.2-3).

1.6.2. PPP Tekniğine Yönelik Eleştiriler ve PPP Tekniğinin Avantajları

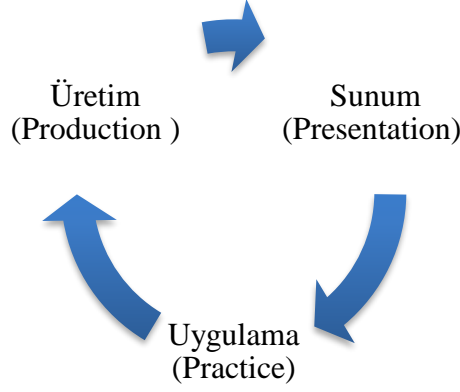
PPP tekniği ilk ortaya çıktığı 1970'li yılların ortalarından 1990'lı yıllara kadar öğretmen eğitimleri de dahil olmak üzere dil öğretiminde kullanılan en popüler tekniklerden biridir. Ancak zamanla iletişimsel yöntemle olan ilişkisi ve özellikle üretim aşamasında öğrencinin bağımsız iletişimine ve üretimine yaptığı vurgu görmezden gelindiğinden (Anderson, 2016, s.6) PPP tekniği 1990'lı yıllardan itibaren eleştirilerin hedefinde olmuştur.

PPP ile ilgili olarak 1990'lı yıllardan itibaren öne sürülen eleştirileri şu 3 maddede özetlemek mümkündür:

1. 1990'lı yıllarda ikinci dil kazanımına ilişkin yapılan araştırmalar, PPP tekniğinin ders planlamalarına dayanak oluşturan ve dilin öğelerinin belirtik öğretim yöntemleriyle öğretilmesini öngören biçimlere odaklı öğrenme (focus on forms) varsayımını desteklememektedir.
2. PPP tekniği öğretmen merkezli olduğundan öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme sırasında karşılaştıkları bireysel sorunları ve ihtiyaçları ile yeterince ilgilenememelerine neden olmaktadır.
3. PPP kuralcı ve katı bir plan öngördüğünden farklı şekillerde işlenebilecek dersleri tek bir kalıba sokmaktadır (Anderson, 2016, s.5; 2016a, s.15; 2016b; Boroujeni, 2012, s.1571; Carless, 2009, s.51).

Ancak Byrne (1986) adeta PPP tekniğinin bu eleştirilere maruz kalabileceğini önceden öngörüp, PPP tekniğinin bütün derslerin planlanmasına yönelik bir reçete olmadığını ve temel amaç öğrencilerin iletişim kurmalarını sağlamak olduğundan sunum, uygulama ve üretim sıralamasının öğrencilerin ihtiyaçlarına göre tersten de yapılabileceğini, sondan başlanarak öğrencilere üretim kapsamında aralarında iletişim kurmalarını sağlayacak görevler verildikten sonra ihtiyaçlarının ne olduğunun belirlenebileceğini ve bu ihtiyaçlar doğrultusunda sunum veya uygulama yapılabileceğini ifade etmektedir (Aktaran: Anderson, 2016, s.4; Carless, 2009, s.51).

Şekil 2.1



Harmer (1996)'dan uyarlanmıştır.

Dolayısıyla PPP kuralcı ve katı (Al Ghazali, 2006, s.1) bir teknik olduğu iddiasıyla eleştirilmekle birlikte Byrne (1986) bu eleştirilerin aksine PPP tekniğinin ne kadar esnek olduğunu ve iddia edildiği gibi sunum-uygulama-üretim şeklinde doğrusal değil yukarıdaki şekilde görüldüğü gibi daha esnek bir dil öğretimini öngördüğünü bu eleştiriler gündeme gelmeden yıllar önce ifade etmektedir. Zira PPP tekniğine göre hazırlanmış bir derste öğretmen katı bir şekilde sunum-uygulama-üretim aşamalarını takip etmek yerine, başlangıçta bir rol yapma etkinliğine yer vermek suretiyle doğrudan üretim aşamasından başlayabilecek ve böylelikle rol yapma (üretim) sırasında öğrencilerin sorun yaşadıkları konuları tespit ettikten sonra belirlediği bu konularda (yeniden) sunum veya uygulama yapabilecektir (Harmer, 1996, s.4).

Görüldüğü üzere PPP tekniği, iddia edildiği gibi öğretmen merkezli, katı ve kuralcı bir sıra takip etmek yerine, farklı aşamalarda değişen roller üstlenen öğretmenin sıralamayı öğrencilerin ihtiyaçlarına göre belirlenmesini öngören farklı öğretim seçenekleri sunmaktadır (Harmer, 1996, s.4). Bu durumda uygulama ve üretim aşamasında iletişim becerilerini incelemesi nedeniyle iletişimsel yönetime yaklaşan (Criado, 2013) PPP tekniğinin, sunduğu esnek öğretim seçenekleri sayesinde üretim aşamasından başlanması halinde bu yönüyle de bugün dil öğretiminde yaygın bir şekilde kullanılan görev temelli yöntemle örtüştüğünü (Carless, 2009, s.50) söylemek de mümkündür.

Üstelik yakın zamanda yapılan çalışmalar alan yazında PPP tekniğine yönelik eleştirilerin azalma eğiliminde olduğunu ve PPP tekniğinin yeniden önem kazanmaya

başladığını göstermektedir. Anderson (Anderson, 2016) 'ELT Journal' da yayımlanan ve PPP tekniğini konu alan çalışmalar üzerinde yaptığı araştırma neticesinde son yıllarda PPP tekniğine yönelik tutumlarda olumlu yönde bir değişim olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırmaya göre 1980'li yıllardaki çalışmalarda PPP tekniği lehinde ve aleyhinde yazan araştırma sayıları birbirine hemen hemen eşit iken 1990'lı yılların ortalarından itibaren PPP tekniğine eleştirel yaklaşan çalışma sayısının arttığı görülmektedir. 1995-2005 yılları arasında ELT Journalda yayımlanan çalışmalardan 11'i PPP tekniğini eleştirirken sadece 3 çalışma PPP tekniği yanlısıdır. 2005-2015 yılları arasında yayınlanan çalışmalarda ise sadece 2 çalışma PPP tekniğini eleştirirken 4 çalışmanın PPP tekniğini destekler nitelikte olması PPP tekniğinin deneysel saha araştırmalarından da elde edilen bulguların etkisiyle yeniden önem kazanmaya başladığını göstermektedir (Anderson, 2016, s.7).

Diğer yandan güncel araştırmalar PPP tekniğinde kullanılan belirtik öğretime yönelik eleştirilere dayanak olarak sunulan 1990'lı yıllardaki araştırma sonuçlarından farklı bulgular ortaya koymaktadır. Spada ve Tomita'nın belirtik ve örtük öğretimin karmaşık ve basit dilbilgisi biçimlerinin kazanımı üzerindeki etkisini anlamak amacıyla inceledikleri 41 deneysel araştırma üzerinde yaptıkları meta analiz çalışması sonucunda karmaşık biçimlerin öğrenilmesinde (PPP tekniğinde kullanılan) belirtik öğretimin örtük öğretimden çok daha etkili olduğunu saptamışlardır (Spada ve Tomita, 2010, s.289).

Bugün dil öğretiminde yaygın olarak kullanılmakta olan ve iletişimsel ve görev temelli yöntemlerle bazı ortak özelliklere sahip olan PPP tekniğine yönelik eleştirilerin zamanla yerini daha olumlu tutumlara bırakmasında bu tekniğinin dil öğretiminde sağladığı bazı faydalar da önemli rol oynamaktadır. Bu tekniğin diğer yöntemlere göre en önemli avantajlarından biri PPP tekniği ekseninde organize edilen bir sınıfta dersin akışının belirli bir sıra takip etmesidir. Böylelikle öğrenciler bir sonraki aşamada ne ile karşılaşacaklarını öngörebilmekte ve dolayısıyla kendilerini daha fazla güvende hissettiklerinden dil öğrenimine yönelik daha olumlu tutum geliştirmektedirler. PPP tekniğinin bu öngörülebilir yapısı ve akışı aynı zamanda öğretmenlerin de ders planlamada daha rahat hareket etmelerini sağlamaktadır (Criado, 2013, s.103). Diğer yandan yukarıda da ifade edildiği gibi dil öğretimine ilişkin deneysel araştırmalar PPP tekniği kapsamında başvuru alan belirtik öğretimin öğrencilerin hem karmaşık hem de basit biçimleri öğrenmelerinde diğer birçok yöntemde uygulanan örtük öğretim

tekniklerine kıyasla daha etkili olduğunu göstermektedir (Spada ve Tomita, 2010, s.289).

Anderson ise PPP tekniğinin özellikle şu üç farklı bağlamda uygulanmasının İngilizce öğretmenleri ve öğrencileri açısından faydalı olacağını ifade etmektedir. İlk olarak PPP tekniği İngilizce öğretmenliğine yeni başlayacak olan öğretmenlerin eğitimine yönelik Cambridge CELTA ve Trinity CertTESOL gibi kısa süreli ve yoğunlaştırılmış dil kurslarında kullanılabilir faydalı bir tekniktir. Zira PPP tekniği beceri edinimi yaklaşımını benimsediğinden öğretmenlerin öğrenim sürecini hızlandırırken, aynı zamanda öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim sürecinden alışkın oldukları bir teknik olması ve belirli bir sıralamayı takip etmesi nedeniyle öğretmenlerin öğrenim sürecindeki stres düzeylerini azaltacak ve daha olumlu tutum geliştirmelerini sağlayacaktır. İkincisi, PPP tekniği gelir düzeyi düşük olan ülkelerdeki İngilizce öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlerinde kullanılabilir faydalı bir yöntemdir. Bu ülkelerde İngilizce öğretiminde karşılaşılan dışarıdan dayatılan müfredat, kalabalık sınıflar, sınıf dışında anadilin/yerel dilin konuşulması, ders saatlerinin yetersizliği ve öğretmen merkezli eğitim kültürü gibi aksaklıklar karşısında uygulanabilecek en faydalı teknik belirtik öğretimi benimseyen PPP tekniğidir. Son olarak dil öğreniminin henüz başında olan veya dil yetenekleri ve dil öğrenimine yönelik tutumları açısından düşük seviyede olan ve dolayısıyla dil öğrenimi ve üretimi konusunda henüz belirli bir özerklik seviyesine ulaşamamış olan öğrencilerin eğitiminde de en avantajlı teknik olarak öğretmene öğrencilerin ihtiyaçlarına göre farklı roller yükleyen ve belirtik öğretimi benimseyen PPP tekniği karşımıza çıkmaktadır (Anderson, 2016a, s.17-18).

PPP tekniğinin tarihsel gelişimi, avantajları ve bu tekniğe yönelik eleştirilerden anlaşılacağı üzere PPP tekniği –tıpkı diğer tekniklerde olduğu gibi- her bağlamda ve tüm öğrencilere yönelik olarak hazırlanacak dil öğretim programlarının tamamında kullanılabilir genel geçer bir öğretim tekniği değildir. Ancak yakın zamanda bu teknik ve belirtik öğretimin öğrenmeye etkisi ile ilgili yapılan araştırma sonuçlarından da görüleceği üzere PPP tekniği, İngilizce öğretiminin ilköğretim düzeyine kaydırıldığı günümüzde özellikle ilköğretim çağında dili yeni öğrenmekte olan öğrencilere yönelik olarak kullanılabilir en faydalı tekniklerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Anderson, 2016a, s.19).

PPP tekniğinin avantajları ve bu tekniğin uygulamasından elde edilen deneysel bulgular göz önüne alındığında PPP tekniğiyle dil öğretimi yapılan öğrencilerin geleneksel yöntemler kullanılarak dil öğretimi yapılan öğrencilere kıyasla İngilizce öğrenimine yönelik daha olumlu tutum geliştirecekleri, İngilizce dersinde bilişsel ve duyuşsal üretim anlamında daha başarılı olacakları ve öğrendiklerinin daha kalıcı olacağı beklenmektedir.

1.7. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Aşağıda dünyanın farklı ülkelerinde ve Türkiye’de İngilizceye yönelik tutum, İngilizce kazanım becerileri, İngilizce öğreniminde akademik başarı ve bunlar arasındaki ilişkilere yönelik olarak yapılmış olan güncel araştırmalara ve bu araştırmalardan elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

1. 7. 1. Yurtdışında İngilizce Öğretimine ve Öğrenimine Yönelik Tutumlara İlişkin Araştırmalar

Chuang (Chuang, 2010)’ın Tayvan’da görev temelli öğretim yönteminin İngilizce öğrenen orta düzey 98 üniversite ikinci sınıf öğrencisinin konuşma becerileri, öğrenme motivasyonları ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkilerini incelediği, ön test-son test tek gruplu desen ve nitel araştırma (gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşme) yöntemlerinin kullanıldığı araştırma sonucunda öğrencilerin çoğunluğunun konuşma becerilerinin geliştiği ve İngilizceye yönelik olumlu tutum geliştirdikleri anlaşılmıştır. Öğrencilere göre, görev temelli aktiviteler dilin kullanımını daha kolay anlamalarına yardımcı olmuş, pratik iletişim becerilerini gerçek hayata uyarlayabilecek şekilde kavramalarını sağlamış ve bu durum onların İngilizceyi öğrenme ve kullanmaya ilişkin motivasyonlarını ve özgüvenlerini arttırmıştır. Araştırma kapsamında uygulamayı gerçekleştiren öğretmenlerin görev temelli yabancı dil öğretimi uygulamasına yönelik tutumlarının da olumlu olduğunu tespit edilmiştir.

Azad (Azad, 2013) tarafından Bangladeş’te yapılan, yedi özel üniversiteden toplam 30 İngilizce öğretmeninin katıldığı ve tarama (survey) tekniğinin kullanıldığı araştırmada öğretmenlerin biçimsel gramer öğretimine yönelik tutumları incelenmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin analizi neticesinde öğretmenlerin gramer öğretimi yabancı dil öğretiminin ayrılmaz bir parçası olarak gördükleri ve dil öğrenmeyi kolaylaştırdığını düşündükleri anlaşılmıştır. Öğretmenler gramer öğretiminde belirtik

gramer açıklamalarını ve iletişimsel aktiviteler yoluyla gramer öğretimini tercih ettiklerini ve aynı zamanda tümevarım yaklaşımının ve hata düzeltmenin de etkili ve faydalı olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlere göre, kalabalık olmayan sınıflar, işitsel-görsel materyal kullanımı ve esnek gramer öğretimi daha etkili sonuç alınmasını sağlayacaktır.

Feng'in (Feng, 2013) Çin'de ortaöğretim öğrencilerinin biçim odaklı ve iletişimsel dil öğretim yöntemlerine yönelik tutumlarını incelediği araştırmada 300 9. sınıf ve 300 12. sınıf öğrencilerinin tutumları incelenmiştir. Tarama tekniğinin kullanıldığı araştırma sonucunda hem 9. hem de 12. sınıf öğrencilerinin iletişimsel İngilizce öğretim yöntemine yönelik oldukça olumlu tutum içerisinde oldukları, her iki grubun biçim temelli İngilizce öğretim yöntemine yönelik tutumlarının ise olumsuz olduğu görülmüştür. Ancak 9. sınıflar biçim temelli İngilizce öğretimine 12. sınıflara kıyasla daha olumlu bakmaktadır. Cinsiyet açısından bakıldığında da hem erkek hem de kız öğrenciler iletişimsel İngilizce öğretim yöntemine karşı daha olumlu tutum içerisindeyler. Ancak erkeklerin biçimsel İngilizce öğretimine yönelik tutumları kız öğrencilere kıyasla daha olumludur. Öğrencilerden elde edilen verilerin çoklu doğrusal regresyon yöntemi kullanılarak yapılan analizi neticesinde ise iletişimsel dil yöntemine yönelik olumlu tutumun hem 9. hem de 12. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki akademik başarılarını biçim odaklı İngilizce öğretimine yönelik olumlu tutumdan daha fazla arttırdığı bulunmuştur.

Çin'de Xiongtong ve Moses (Xiongyong ve Moses, 2011) tarafından yapılan benzer bir araştırmada ise bu defa 132 lise öğretmenin görev-temelli dil öğretim yöntemine yönelik tutumları tarama yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Bulgular öğretmenlerin görev-temelli öğretime ve uygulamasına yönelik oldukça olumlu tutum içerisinde olmalarına karşın bazı öğretmenlerin öğrencilerin etkileşim becerilerini arttırmak ve işbirlikçi bir öğrenme ortamı oluşturmak için bu yöntemi uygularken, diğer bazı öğretmenlerin kalabalık sınıflar ve görev-temelli performansların değerlendirmesinde özgüven eksikliği gibi nedenlerle bu yöntemi uygulamadan kaçındıklarını ortaya koymuştur.

Karjo'nun (Karjo, 2011) Endonezya'da İngilizce öğretmenlerinin ve öğrencilerinin derste kullanılan öğretim yöntemlerine ve tekniklerine yönelik

tutumlarını karşılaştırdığı çalışmada ilginç sonuçlar elde edilmiştir. 10 İngilizce öğretmeni ve 100 üniversite öğrencisinin katıldığı ve nicel araştırma yöntemlerinden anket uygulamasının kullanıldığı araştırma sonucunda İngilizce öğretmenleri İngilizce dersinde en çok tüm sınıfa yönelik olarak sunum yapma ve öğrencilere gruplar halinde uygulama yaptırma tekniklerini kullandıklarını belirtirken aynı derslere katılan öğrenciler tam tersine bu öğretmenlerin derslerde en çok kullandıkları yöntemlerin bireysel ödev vermek ve soru sormak olduğunu ifade etmişlerdir. Yapılan analizde ise öğretmenlerin ve öğrencilerin derse yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki (korelasyon) olmadığı saptanmıştır. Bu çalışma, aynı sınıf ortamını paylaşan öğretmen ve öğrencilerin İngilizce dersine ve dersin işlenişine yönelik tutumlarının ne kadar farklı olabileceğine önemli bir örnek teşkil etmektedir.

1. 7. 2. Türkiye’de İngilizce Öğretimine ve Öğrenimine Yönelik Tutumlara İlişkin Araştırmalar

Kazazoğlu’nun (Kazazoğlu, 2013) ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce ve Türkçe derslerine yönelik tutumlarının İngilizce ve Türkçe derslerindeki akademik başarılarına etkisini belirlemek amacıyla Ankara’da bulunan ortaöğretim okullarından seçkisiz yöntemle belirlediği 8. ve 9. sınıf öğrencisi toplam 844 kişi ile yapmış olduğu araştırma neticesinde ortaöğretim 8. ve 9. sınıf öğrencilerinin genel olarak anadili ve yabancı dil derslerine karşı olumlu tutuma sahip oldukları, ancak yabancı dil öğrenimine anaokulunda ve ilkokulda başlayanların ortaöğretim ve lise düzeyinde başlayan öğrencilere göre İngilizce dersine yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür. Diğer taraftan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ile akademik başarıları arasında pozitif anlamlı bir ilişki bulunduğu ve İngilizce dersine yönelik olumlu tutuma sahip öğrencilerin başarı notlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Memduhoğlu ve Kozikoğlu’nun (Memduhoğlu ve Kozikoğlu, 2015) Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi 2012-2013 akademik döneminde öğrenim gören ve orantısız tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilen 1. ve 2. sınıftan toplam 300 öğrencinin ortak zorunlu ders olarak okutulan İngilizce I ve İngilizce II derslerine yönelik tutumunu inceledikleri araştırma sonucunda öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarının olumlu olduğu ve tutumlarının cinsiyet, sınıf düzeyi veya öğrenim

gördükleri bölüm ya da mezun oldukları lise türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Benzer bir çalışmada Gürbüz ve Hocaoğlu (Gürbüz ve Hocaoğlu, 2015) tarafından 2012-2013 akademik yılının güz döneminde Afyon Kocatepe Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde öğrenim gören ve rastlantısal olarak belirlenen 202 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları genellikle olumlu olmakla birlikte öğrencilerin tutumları yaş, lisede hazırlık eğitimi alıp almama, vize notları ve baskın özyeterlik inançları gibi değişkenlere bağlı olarak farklılık göstermektedir.

Halat ve Ocak'ın (Halat ve Ocak, 2015) 2013-2014 eğitim yılı birinci döneminde Afyonkarahisar ili merkez ilçesindeki bir ortaokulda öğrenim gören 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden oransız küme örnekle yöntemi ile belirlenen toplam 362 kişi ile yapmış oldukları tarama çalışması sonucunda; İngilizce dersine yönelik tutum ve beceri düzeylerinin sınıflar arasında farklılık gösterdiği, kız öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum düzeylerinin erkek öğrencilerininkine göre daha yüksek olduğu, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum düzeyleri ile ders çalışma beceri düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu ve İngilizceye yönelik daha olumlu tutum geliştirmiş olan öğrencilerin ders çalışma beceri düzeylerinin de daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Pan ve Akay (Pan ve Akay, 2015), tarama tekniğini kullandıkları çalışmalarında Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2013 -2014 Eğitim öğretim yılında yabancı dil dersi alan 280 1. Sınıf öğrencisinin tamamının İngilizce dersine yönelik tutumları ve yabancı dil sınıf kaygısı düzeylerini incelemişlerdir. Çalışma sonucunda öğrencilerin İngilizce dersine karşı olumlu tutuma sahip oldukları, kaygı düzeylerinin yüksek olduğu, anne – baba eğitim düzeyi düşük olanların daha çok kaygı duyduğu, ancak İngilizce dersine yönelik tutumları ile yabancı dil sınıf kaygıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Seçkin (Seçkin, 2011) ise nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniğini kullanarak toplam 15 dördüncü sınıf İngilizce öğretmeni ile gerçekleştirdiği çalışmasında, öğretmenlerin İlköğretim 4. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı' na yönelik görüşlerini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler programın

öğrenme sürecinde öğrencileri aktif kılmasına rağmen uygulamada karşılaşılan ders araç gereçlerinin yetersizliği, sınıf mevcutlarının fazla olması ve derse ayrılan sürenin yetersizliği gibi nedenlerle programla ilgili olumsuz görüş belirtmişlerdir.

Semerci (Semerci, 2013) tarafından 2012-2013 eğitim ve öğretim döneminde Kırıkkale Polis Meslek Yüksekokulu 1 ve 2. sınıflarında öğrenim gören 787 öğrenciye yönelik olarak gerçekleştirilen tarama tekniği şeklindeki araştırmada ise öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları incelenmiştir. Analiz sonuçları, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının yüksek düzeyde ve olumlu olduğunu, öğrencilerin tutumlarının öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine, mezun oldukları lise türüne, İngilizce öğrenme amaçlarına, tercih ettikleri öğrenme yöntemine ve bilgisayar kullanma becerilerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir.

Son olarak, 2014 yılında Türkiye Ekonomi Politikalar Araştırma Vakfı (TEPAV) tarafından 1394 veli/vasi ve 19.380 öğrenciye yönelik olarak gerçekleştirilen anket çalışmasından ve Türkiye çapında 80 İngilizce dil sınıfında gerçekleştirilen gözlem çalışmasından elde edilen verilere göre araştırmaya katılan öğrenciler ve veliler/vasiler İngilizce öğrenmenin kesinlikle gerekli olduğu konusunda hemfikirdir. Öğrencilerin %74'ü, velilerin/vasilerin ise %94'ü İngilizcenin öğrenilmesi gereken en önemli yabancı dil olduğunu düşünmektedir (TEPAV, 2014).

Yurtiçinde ve yurtdışında yabancı dil öğretimine yönelik yapılan çok sayıdaki bilimsel çalışma, dil öğrenimine ve dile yönelik tutumlar ile dil becerileri ve akademik başarı arasında karşılıklı pozitif korelasyon bulunduğunu, derse yönelik olumlu tutum geliştiren öğrencilerin yabancı dili öğrenmede ve üretim amaçlı kullanmada daha başarılı olduklarını ortaya koymaktadır. Araştırmalar aynı zamanda yabancı dil öğretiminde sınıf içerisinde kullanılan yabancı dil öğretim yöntemlerinin öğrencilerin dile yönelik tutumlarını belirlemede anlamlı etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

1.7.3. Yabancı Dil Öğretimi Yöntemleri İle İlgili Güncel Araştırmalar

Aşağıda, Türkiye’de ve yurt dışında yukarıda açıklanan farklı yabancı dil öğretim yöntemlerine ve bu yöntemlerinin uygulanmasına ilişkin güncel bilimsel çalışmalara ve bu çalışmalardan elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

1.7.3.1. Yurtdışında Yabancı Dil Öğretimi Yöntemleri ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Choo ve Too'nun (Choo ve Too, 2012) Çin'deki özel bir ortaokulda çalışmakta olan 8 İngilizce öğretmeninin gramer öğretiminde görev temelli yaklaşımın kullanımına ilişkin düşüncelerini incelemek amacıyla yaptıkları nitel araştırmada öncelikle öğretmenlere yönelik olarak görev temelli yaklaşımı tanıtan kısa süreli bir sunum ve prova dersi düzenlendikten sonra öğretmenlerin bu yöntemi kendi sınıflarında uygulamalarını istenmişlerdir. Uygulama sonrasında kendilerinden geri dönüt alınan öğretmenler genel olarak görev temelli yöntemin halihazırda kullanmakta oldukları gramer öğretim yöntemlerinden daha etkili olduğunu ve bu yöntemi kendi planlarına ve uygulamalarına dahil etmek istediklerinin ifade etmişlerdir.

Hasan (Hasan, 2014) tarafından görev temelli İngilizce öğretiminin öğrencilerin konuşma becerileri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla Suudi Arabistan'da bir ortaöğretim okulunun ikinci sınıfında kayıtlı olan, 23'ü deney ve 21'i kontrol grubunda olmak üzere toplam 44 öğrenciye yönelik olarak gerçekleştirilen ön-test son-test kontrol gruplu deneysel araştırma sonucunda, görev temelli yaklaşımın uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin sözlü performanslarının kontrol grubunda yer alan ve Eğitim Bakanlığınca öngörülen müfredatın uygulandığı öğrencilere kıyasla anlamlı bir şekilde arttığı gözlenmiştir.

Tsai ve Shang'ın (Tsai ve Shang, 2010) Tayvan'da içerik merkezli yöntemin İngilizce okuduğunu anlama üzerindeki etkisini incelemek amacıyla 101 üniversite ikinci sınıf öğrencisinin katılımıyla nicel ve nitel yöntemleri kullanarak yapmış oldukları araştırma sonucunda, bir öğretim dönemi boyunca uygulanan içerik merkezli yöntem uygulaması sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlamaya yönelik son-test sonuçları ile ön-test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin ve eleştirel düşünme becerilerinin arttığı, nitel verilerin de son-test bulgularını desteklediği görülmüştür.

Ahmad ve Rao (Ahmad ve Rao, 2013) tarafından İngilizce seviyeleri orta düzeyde olan 12. sınıf öğrencilerinin İngilizce eğitiminde dilbilgisi çeviri yöntemi ve iletişimsel yöntemlerinden hangisinin daha faydalı olduğunu belirlemek amacıyla Pakistan'da yapılan ön-test son-test iki gruplu araştırma bulguları, iletişimsel yöntemin uygulandığı

grupta yer alan 20 öğrencinin iletişim becerilerinin dilbilgisi çeviri yönteminin uygulandığı grupta yer alan diğer 20 öğrenciye kıyasla anlamlı bir şekilde arttığı ve iletişimsel yöntemin öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonlarını arttırdığı saptanmıştır.

Benzer bir çalışmada Chang (Chang, 2011) bu defa dilbilgisi çeviri yöntemi ve iletişimsel yöntemden hangisinin İngilizce gramer öğrenimi üzerinde daha etkili olduğunu belirlemek amacıyla 2008-2009 öğretim yılında Tayvan'da ön-test son-test iki gruplu desen kullanmıştır. Üniversite öğrencilerine yönelik olarak yapmış olduğu bu yarı deneysel araştırma neticesinde Chang, dilbilgisi çeviri yöntemi kullanarak yapılan gramer öğretiminin iletişimsel yöntem kullanılarak yapılan gramer öğretiminden daha etkili olduğunu bulmuştur.

Sariyati'nin (Sariyati, 2013) Endonezya'da nitel ve nicel yöntemleri kullanarak yapmış olduğu ve tüm fiziksel tepki yönteminin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin İngilizce kelime yeterliliği üzerindeki etkisini incelediği araştırma sonucunda, tüm fiziksel tepki yönteminin uygulandığı deney grubunda yer alan öğrencilerin kelime yeterliliklerinin geleneksel yöntemle öğretim yapılan kontrol grubuna göre anlamlı bir şekilde arttığı ve bu yöntemin sınıf içerisinde dikkatleri çabuk dağılan ve sürekli hareket etmek isteyen birinci sınıf öğrencilerini geleneksel yöntemle kıyasla daha fazla motive ettiği saptanmıştır.

Aqel'in (Aqel, 2013) dilbilgisi çeviri yönteminin İngilizce dil öğretimindeki etkinliğini incelemek amacıyla 2013-2014 öğretim yılında Ürdün'de 10. sınıf öğrencisi toplam 20 kız öğrencinin katılımıyla yapmış olduğu ön-test son-test kontrol gruplu deneysel araştırma sonucunda, deney grubunda bulunan ve dilbilgisi çeviri yöntemi uygulanan 10 öğrencinin uygulama sonucundaki son-test skorlarının sadece hedef dil kullanılarak dil öğretimi yapılan kontrol grubundaki 10 öğrenciye kıyasla daha yüksek olduğu ve deney grubundaki öğrencilerin yazılı ve sözlü İngilizce dil becerilerinin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha fazla geliştiği gözlenmiştir.

1.7.3.2. Türkiye'de İngilizce Öğretimi Yöntemleri ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Haznedar tarafından (Haznedar, 2010) İstanbul'daki 39 ilçede çoğunluğu ilköğretim düzeyindeki okullarda görev yapan 500'ü aşkın İngilizce öğretmeni ile gerçekleştirilen anket çalışması neticesinde, öğretmenlerin genel olarak iletişimsel dil

öğretim yöntemi hakkında bilgi sahibi oldukları ancak sınıf içi uygulamalarda geleneksel dil öğretim yöntemlerinin halen kullanılmakta olduğu anlaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin dil öğretiminde en çok tercih ettikleri 3 yöntem sırasıyla 1. İletişimsel yöntem (%75,8), 2. İşitsel-dilsel yöntem (%75,2) ve 3. Dilbilgisi çeviri (%62,8) yöntemidir (s.750).

Karakaş (Karakaş, 2013) tarafından İngilizce öğretmenlerinin ve öğrencilerin iletişimsel dil öğretim yöntemine ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla Mehmet Akif Ersoy üniversitesi İngilizce öğretmenliği bölümünden 31 öğrenci ve 15 öğretmene yönelik olarak gerçekleştirilen anket çalışması sonucunda, öğretmenlerin iletişimsel yöntemi uygulama konusunda oldukça istekli oldukları ancak öğrencilerin dilbilgisi-çeviri yöntemi ve işitsel dilsel yöntem gibi geleneksel yöntemlere daha bağlı oldukları gözlenmiştir.

Akbulut'un (Akbulut, 2014) görüşme, anket ve gözlem gibi nicel ve nitel araştırma yöntemlerini kullanarak görev temelli dil öğretiminin Denizli'de öğrenim gören 6. sınıf öğrencisi 21 öğrencinin İngilizce dersine yönelik tutumları ve sınıf atmosferi üzerindeki etkisini incelediği yüksek lisans tezi çalışması sonucunda, görev temelli dil öğretim yönteminin öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik motivasyonları ve tutumları ile sınıf atmosferi üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu, öğrencilerin ders içerisindeki etkileşimini ve konuşma isteklerini arttırdığı, kız öğrencilerin tutum ve motivasyonlarında meydana gelen artışın erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür.

Yıldız'ın (Yıldız, 2012) Samsun'da yaptığı bir diğer yüksek lisans tezi çalışmasında görev temelli yöntemin bu kez 8. Sınıf öğrencilerinin İngilizce dilbilgisi kazanımları üzerindeki etkisi ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel bir çalışmayla incelenmiştir. Her bir grupta 16 öğrenci olmak üzere toplam 32 öğrencinin katıldığı 2,5 ay süren bu çalışma neticesinde görev temelli yöntem uygulanan sınıfta yer alan öğrencilerin son-test üzerinden ölçülen dilbilgisi bilgilerinin kontrol grubunda yer alan öğrencilere kıyasla anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

İğrek (İğrek, 2013) tarafından 2012-2013 öğretim yılında içerik merkezli yöntemin Ahi Evran Üniversitesi Meslek Yüksekokulları Bilgisayar Programcılığı Programına devam eden ikinci sınıf öğrencilerinin mesleki İngilizce dersindeki yabancı

dil becerileri üzerindeki etkisini anlamak amacıyla yapılan ön-test son-test kontrol gruplu ve her grupta 28 öğrenci olmak üzere toplam 56 öğrencinin katıldığı deneysel yüksek lisans tezi çalışması neticesinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin son-test puanlarının aritmetik ortalamalarının kontrol grubu öğrencilerinininkine kıyasla istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Demir'in (Demir, 2016) 2014-2015 öğretim yılında Gaziantep'teki bir ortaöğretim kurumundaki 8. Sınıf öğrencilerine yönelik ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel tasarımı kullanarak yaptığı yüksek lisans tezi çalışmasında iletişimsel dil öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu sınıf ile kontrol grubu olarak belirlenen ve dilbilgisi çeviri yönteminin kullanıldığı diğer sınıfların uygulama sonundaki başarıları Avrupa Dil Portfolyosu ekseninde hazırlanan bir anket (son-test) üzerinden karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular, iletişimsel dil öğretim yönteminin kullanıldığı deney grubu olarak belirlenen sınıfta yer alan öğrencilerin son-test skorlarının dilbilgisi çeviri yönteminin uygulandığı kontrol grubu olarak belirlenen sınıflarda yer alan öğrencilere kıyasla anlamlı bir şekilde yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Erdoğan'ın (Erdoğan, 2016) yaratıcı dramının ilköğretim 2. Sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki sözcükleri öğrenmeye ilişkin kazanımları üzerindeki etkisini incelemek için 2014-2015 öğretim yılında Ankara'da yaptığı ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel yüksek lisans tezi çalışması sonucunda, yaratıcı drama tekniği ve atölyelerin kullanıldığı deney grubunda yer alan 51 öğrencinin sözcük öğrenme başarısının, geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubundaki 52 öğrenciye kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Kocaman ve arkadaşlarının (Kocaman vd., 2012) Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi İngilizce öğretmenliği bölümünde kayıtlı 1., 2., 3., ve 4. sınıf öğrencilerinin iletişimsel dil öğretim yöntemi kapsamında kullanılan yaratıcı drama tekniğine yönelik tutumlarını inceledikleri tarama yöntemiyle gerçekleştirilen araştırma sonucunda, genel olarak tüm öğrencilerin yaratıcı drama etkinliklerine yönelik tutumlarının olumlu olduğu, ancak drama dersinin yer aldığı 3. sınıf öğrencilerinin tutumlarının diğer sınıflardaki öğrencilere kıyasla anlamlı derecede yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Çelen ve Akar-Vural (Çelen ve Akar-Vural, 2009) tarafından drama etkinliklerinin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki başarıları

üzerindeki etkisini incelemek amacıyla 2007-2008 öğretim yılında 97 öğrencinin katılımıyla Aydın'da gerçekleştirilen ön-test son-testli yarı deneysel araştırmada, drama etkinliklerinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin son-test skorları ile kontrol grubundaki öğrencilerin son-test skorları arasında deney grubundaki öğrencilerin lehine anlamlı farklar bulunmuştur.

Yaratıcı dramının bu defa lise öğrencilerinin İngilizce konuşma becerileri ve İngilizce konuşmaya yönelik tutumları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla Kılıç ve Tuncel (Kılıç ve Tuncel, 2009) tarafından 2007-2008 öğretim yılında Bolu'da deney ve kontrol grubunda 24'erden toplam 48 lise öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen ön-test son-test kontrol gruplu deneysel araştırma sonucunda, yaratıcı drama yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin son-test başarı puanlarının ve tutum puanlarının kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

1.7.4. PPP Tekniğine ve Uygulamasına İlişkin Araştırmalar

PPP tekniğinin uygulanmasına ve etkililiğine ilişkin Türkiye'de yapılmış herhangi bir deneysel araştırmaya rastlanmazken, yurtdışında PPP tekniğine yönelik tutumlar ve bu tekniğin uygulanmasına ilişkin yapılmış olan güncel araştırmalar aşağıda sunulmuştur.

Careless'ın (Carless, 2009) Hong Kong'ta öğretmenlerin ve öğretmen eğitimcilerinin PPP tekniği ve görev temelli yöntemden hangisini daha çok tercih ettiklerine ilişkin amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlediği 10 farklı ortaöğretim kurumunda görevli 12 İngilizce öğretmeni ve aynı yöntemle belirlediği 10 İngilizce öğretmeni eğitimcisi ile yaptığı nitel çalışma sonucunda öğretmenlerin PPP tekniğini görev temelli yöntemle kıyasla daha fazla tercih ettikleri görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin beyanlarına göre PPP tekniğinin tercih edilmesinin nedenleri arasında daha kolay anlaşılabilir olması, daha yönetilebilir olması, öğretmenin öğretim sürecindeki rolünü net bir biçimde ortaya koyması yer almaktadır. Öğretmen eğitimcileri ise öğrencilere daha aktif rol tanıdığı ve başarılı bir şekilde uygulanabildiği takdirde daha motive edici olduğu gerekçesiyle görev temelli yaklaşımı daha fazla tercih ettiklerini ifade etmişlerdir.

Fayyaz ve Omar'ın (Fayyaz ve Omar, 2014) Malezya'da bir İngilizce öğretmeni ile biçim odaklı öğretime ilişkin derinlemesine görüşme yöntemiyle yapmış oldukları çalışmada çalışmaya katılan öğretmen, öğrencilerin hedef dilin kurallarını ve biçimini kavrayabilmeleri ve hedef yapıyı tümevarım yoluyla kullanabilmeleri için öncelikle hedef yapının kullanıldığı durumları görmeleri gerektiğini ifade ederek doğrudan ismini vermemekle birlikte ikinci dil öğretiminde PPP tekniğinin geçerliliğini savunmuştur.

Farahian tarafından (Farahian, 2011) İran'da öğretmenlerin İngilizce dilbilgisi öğretimine ilişkin inançlarını belirlemek amacıyla yapılan araştırmaya gönüllü olarak katılan 32 lise öğretmenine yönelik olarak düzenlenen anket çalışması ve ardından ankete katılan 12 öğretmenle yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen bulgular, öğretmenlerin müfredat gereği ve öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda İngilizce dilbilgisi öğretiminde daha çok belirtik bir yaklaşımla PPP tekniğini kullandıklarını ancak iletişimsel etkinliklerle gramer öğreniminin önemini de farkında olduklarını ortaya koymaktadır.

Fernandez (Fernández, 2011) Amerika Birleşik Devletlerinde başlangıç düzeyinde İspanyolca gramer öğretimiyle ilgili en çok satılan altı gramer kitabında gramer öğretiminin kavramsallaştırılmasında ve uygulanmasında nasıl bir yöntem uygulandığına ilişkin yapmış olduğu çalışma sonucunda, belirtik gramer öğretimi ile kontrollü uygulama ve üretimi benimseyen PPP tekniğinin bu kitaplarda en çok kullanılan teknik olduğunu bulmuştur.

Jones ve arkadaşları (Jones vd., 2015) tarafından Japonya'da PPP tekniği ve tüm fiziksel tepki yönteminin İngilizce dil seviyeleri başlangıç düzeyindeki lise birinci sınıf öğrencilerinin İngilizceyi anlama ve kullanma gelişimi üzerindeki etkilerini karşılaştırdıkları, (tüm fiziksel tepki grubunda 22 öğrenci ve PPP grubunda 23 öğrenci olmak üzere) toplam 45 öğrencinin yer aldığı deneysel çalışma sonucunda her iki tip uygulamanın da İngilizceyi anlama ve kullanma gelişimi üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu ancak kısa vadede PPP tekniğinin öğrencilerin algısal bilgi gelişimi üzerinde tüm fiziksel yöntemine kıyasla daha güçlü bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Lagalo (Lagalo, 2013) tarafından PPP tekniğinin konuşma becerileri üzerindeki etkilerini incelemek üzere amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenen 24 onuncu sınıf öğrencisinin katılımıyla Endonezya'da yapılan araştırma sonucunda, tek gruplu ön-test

son-test desenli araştırmadan elde edilen ön-test ve son-test sonuçları karşılaştırıldığında, PPP tekniğinin öğrencilerin konuşma becerilerini anlamlı bir şekilde arttırdığı görülmüştür.

Phuong'un (Phuong, 2014) PPP tekniğı ve görev temelli yaklaşımın üniversite birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerileri üzerindeki etkilerini karşılaştırmak için Vietnam'da yaptığı ve her bir grupta 69 öğrenci olmak üzere toplam 138 öğrencinin katıldığı ön-test son-test iki gruplu araştırma sonucunda, her iki tip öğretimin öğrencilerin yazma performanslarını son testte genel olarak anlamlı bir şekilde arttırdığı, PPP tekniğı uygulanan öğrencilerin son testte dili daha doğru kullanma skorlarının görev temelli yöntem uygulanan öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğı, kelime çeşitliliğı açısından ise görev temelli öğretim uygulanan öğrencilerin son test skorlarının PPP tekniğı uygulanan öğrencilere kıyasla anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğı anlaşılmıştır.

Bir sonraki bölümde bu tez araştırmasının yöntemi, uygulanan PPP tekniğinin planı, kapsamı ve uygulama süreci ile verilerin toplanması ve analizi konularına yer verilmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

PPP (Sunum-Uygulama-Üretim) tekniğinin İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünleri üzerindeki etkisini inceleyen bu araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Bu bölümde öncelikle araştırma kapsamında PPP tekniğinin etkililiğine ilişkin hangi hipotezlerin test edildiği ve hangi sorulara yanıt arandığı ortaya konulmuştur. Ardından, kullanılan nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin özellikleri ile çalışma grubunda yer alan katılımcılar, veri toplama araçları ve deneysel işlemin basamakları hakkında bilgi verilmiştir. Son olarak araştırma kapsamında toplanan nicel ve nitel verilerin analizine yönelik olarak kullanılan analitik stratejilerin neler olduğu açıklanmıştır.

2.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırmada karma araştırma modeli kullanılmıştır. Karma araştırma modellerinde nicel ve nitel araştırma yöntemleri eşzamanlı veya sıralı olarak kullanılmak suretiyle araştırma kapsamında hem nicel hem de nitel veri elde edilmektedir (Creswell, 2013, ss. 14-16). Bu araştırma kapsamında da nicel ve nitel araştırma yöntemleri sıralı olarak uygulanmak suretiyle öncelikle nicel ve ardından da nitel veriler toplanmıştır.

Araştırmanın nicel boyutunda PPP tekniğinin akademik başarı, kalıcılık ve İngilizce dersine yönelik tutum üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla eğitim bilimleri alanında hipotez testlerinde ve farklı teknik ve uygulamaların etkilerinin belirlenmesinde sıkça kullanılan ‘ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desen’ kullanılmıştır. Deneysel desenlerde araştırmacı yansız atama yoluyla belirlediği deney ve kontrol grupları üzerinde deney öncesinde (ön test) ve sonrasında (son test) yaptığı ölçümleri karşılaştırmak suretiyle deney grubuna yaptığı müdahalenin araştırmanın bağımlı değişken(ler)i üzerindeki etkisini anlamaya çalışmaktadır (Neuman, 2013, s. 291).

Bu araştırmada da, araştırmaya katılan deney ve kontrol grupları araştırmacı tarafından yansız atama yoluyla belirlendikten sonra akademik başarı düzeylerini ve

İngilizce dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla deney ve kontrol grubundaki öğrencilere ‘Jobs’ ve ‘My Clothes’ ünitelerinin hedef kazanımlarını kapsayan iki ayrı ön test uygulanmıştır. Ön testle birlikte deney öncesinde öğrencilere ayrıca 54 maddelik tutum ölçeği uygulanarak İngilizce dersine yönelik ön tutumları belirlenmiştir. Deney sona erdikten sonra ön testler ve ön tutum ölçeği her iki gruba sırasıyla son testler ve son tutum ölçeği olarak uygulanmıştır. Son testler uygulandıktan 3 hafta sonra ise bu defa aynı son testler deney ve kontrol gruplarına kalıcılık testleri olarak uygulanmıştır. Dolayısıyla deney sürecinde deney ve kontrol gruplarından iki farklı üniteye ilişkin 4 ön test, 4 son test ve 4 kalıcılık testi olmak üzere toplam 12 akademik başarı testine ilişkin nicel veriler ile 2 ön tutum ve 2 son tutum ölçeği olmak üzere toplam 4 tutum ölçeğine ilişkin nicel veriler elde edilerek analize dahil edilmiştir. Bu araştırma kapsamında uygulanan deneysel desene ilişkin teknik Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1. Araştırmada Uygulanan Deneysel Desen

Gruplar	Ön test	Deneysel İşlem	Son test	Kalıcılık Testi
Deney	T1 ₁₂₃	PPP Tekniğine Dayalı Öğretim	T2 ₁₂₃	T3 ₁₂
Kontrol	T1 ₁₂₃	Kılavuz Kitabındaki Etkinliklere Dayalı Öğretim	T2 ₁₂₃	T3 ₁₂

T1₁, T2₁ ve T3₁ = Akademik Başarı Testi - (Jobs)

T1₂, T2₂ ve T3₂ = Akademik Başarı Testi - (My Clothes)

T1₃ ve T2₃ = Tutum Ölçeği

Uygulanan deneysel desende araştırmacının müdahalesi, deney grubunda PPP tekniği kullanılarak yapılan dil öğretimini kapsamaktadır. Dolayısıyla araştırmanın bağımsız değişkeni, araştırmacının müdahalesine konu olan PPP tekniğine dayalı İngilizce öğretimidir. Bağımlı değişkenler ise öğrencilerin akademik başarı testlerinde aldıkları başarı puanları ile tutum ölçeğinden almış oldukları puanlardır.

Araştırmanın nitel boyutunda ise katılımcıların PPP tekniğinin etkililiğine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim yöntemi kullanılmıştır. Fenomenoloji olarak da adlandırılan olgubilim yönteminde amaç herhangi bir araştırma probleminin katılımcıların algıları ve tecrübeleri ekseninde ele alınarak derinlemesine incelenmesidir. Bu nedenle olgubilim araştırmalarında daha çok görüşme tekniği ve açık uçlu sorular kullanılarak katılımcıların herhangi bir araştırma problemine ilişkin algıları ve tecrübeleri hakkında detaylı veri toplanır (Newby, 2014, s. 39). Bu araştırmada da katılımcıların PPP tekniği kullanılarak gerçekleştirilen İngilizce öğretimine ilişkin duygu ve düşünceleri birer olgu olarak ele alınmış ve açık uçlu anket yoluyla katılımcıların dersin işlenişi ve uygulamalara yönelik görüşleri hakkında nitel veri toplanarak analize dahil edilmiştir.

2.2. ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın evreni İlköğretim 4. sınıf öğrencileridir. Araştırmanın örneklemi ise 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Siirt il merkezinde araştırmacının görev yaptığı ilkokulda tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen iki sınıfta öğrenimine devam eden 4. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Yansız atama yoluyla deney (N=14) ve kontrol (N=14) grubu olarak belirlenen sınıfların her birinde 14 öğrenci olmak üzere çalışma grubunda toplam 28 öğrenci yer almaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyetlerine göre deney ve kontrol grupları arasındaki dağılımları Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2. Kız ve Erkek Öğrencilerin Dağılımı

Gruplar	Kız Öğrenci	Erkek Öğrenci	Toplam
Deney	8 (%57,1)	6 (%42,9)	14
Kontrol	7 (%50)	7 (%50)	14
Toplam	15	13	28

Çalışma grubunda toplam 15 kız ve 13 erkek öğrenci yer almaktadır. Deney grubundaki öğrencilerin 8’i kız, 6’sı erkektir. Kontrol grubunda ise 7 kız ve 7 erkek öğrenci bulunmaktadır. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrenciler, anne ve

babalarının eğitim durumu, ailelerinin gelir düzeyi, anne ve babalarının mesleği gibi sosyoekonomik değişkenler açısından benzer özelliklere sahiptirler. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin akademik başarıları ve derse yönelik tutum düzeyleri açısından denk olup olmadıkları ise bağımsız gruplar t testi analizleri kullanılarak ayrıca incelenmiş ve analiz sonuçları bir sonraki Analiz ve Bulgular bölümünde sunulmuştur. Bu çalışmaya katılan öğrencilere yönelik olarak araştırma kapsamında uygulanan pilot uygulama ve deneysel işlemler dışında daha önce PPP tekniği kullanılmak suretiyle İngilizce öğretimi gerçekleştirilmemiştir.

2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Karma araştırma tekniğinin kullanıldığı bu çalışmada nicel ve nitel veri toplama tekniklerinden yararlanılmıştır. Nicel veri toplama aracı olarak akademik başarı testi ve İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Nitel veri toplama aracı olarak ise açık uçlu tek sorudan oluşan görüşme formundan yararlanılmıştır.

2.3.1. Başarı Testleri

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin deney öncesinde başarı düzeylerini belirlemek ve araştırma sonucunda deney ve kontrol gruplarında uygulanan dil öğretim yöntemlerinden hangisinin daha etkili olduğunu belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından iki ayrı başarı testi hazırlanmıştır. Başarı testleri, Milli Eğitim Bakanlığının 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılı 4. sınıf İngilizce ders kitabında yer alan 'Jobs' ve 'My Clothes' ünitelerinde hedeflenen kazanımlara ve öğrencilerin seviyelerine uygun olarak hazırlanmıştır.

Başarı testlerinin içerik geçerliliğinin sağlanması amacıyla uzman görüşüne başvurulmuş ve testlerde yer alan sorularının ilköğretim okullarında görevli üç farklı İngilizce öğretmeni tarafından incelenmesi sağlanmıştır. Deney grubuna uygulanmadan önce farklı okullarda öğrenim gören toplam 176 öğrenciye uygulanan testlerin madde güçlük ve madde ayırt edicilik indeksleri hesaplanmıştır. Sorular uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda yeniden gözden geçirilerek son hali verilmiş ve geçerli olmayan bazı maddeler testten çıkarıldıktan sonra uygulanmadan önce son kez uzmanlar tarafından teyit amaçlı kontrol edilmiştir. Belirtilen şekilde geçerliliği sağlanan başarı testlerinden Jobs ünitesine ilişkin 'Başarı Testi 1' 29 sorudan (EK 1), My Clothes ünitesine ilişkin 'Başarı Testi 2' ise 21 sorudan (EK 2) oluşmaktadır. Başarı testlerinin

değerlendirilmesinde öğrencilere doğru yanıtlanan her soru için 1, yanlış yanıtlanan veya boş bırakılan sorular için 0 puan verilmiştir. Dolayısıyla soruların tamamını doğru yanıtlayan bir öğrenci Jobs ünitesine ilişkin '*Başarı Testi 1*' den en çok 29, My Clothes ünitesine ilişkin '*Başarı Testi 2*' den ise en çok 21 puan alabilmektedir.

Her iki başarı testi de deney işlemi başlamadan önce katılımcıların başarı durumlarını tespit etmek amacıyla öncelikle ön test olarak uygulanmıştır. Deney işlemi tamamlandıktan sonra aynı testler uygulanan öğretim tekniklerinin katılımcıların başarıları üzerindeki etkisini ölçmek amacıyla son test olarak uygulanmıştır. Son test uygulamasından 3 hafta sonra da başarı testleri bu defa kalıcılık testleri olarak deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır.

Başarı testlerinde yer alan soruların güvenilirliği, güçlüğü ve ayırt ediciliği hesaplanmıştır ve ayırt ediciliği düşük olan maddeler testten çıkarılmıştır. Başarı Testi 1 ve Başarı Testi 2'de yer alan soruların madde güçlük ve ayırt edicilik indeksleri ve testten çıkarılan maddeler EK 3'te yer alan tablolarda sunulmuştur.

Gerçekleştirilen analizler neticesinde Jobs ünitesine ilişkin '*Başarı Testi 1*' in Kuder-Richardson KR-20 güvenilirlik (iç tutarlılık) katsayısı 0,849; ortalama güçlüğü 0,717 ve ortalama ayırt etme gücü 0,51 olarak hesaplanmıştır. My Clothes ünitesine ilişkin '*Başarı Testi 2*' nin ise K-20 güvenilirlik katsayısının 0,712; ortalama güçlüğü 0,714 ve ortalama ayırt etme gücünün 0,44 olduğu görülmüştür. Bu veriler araştırma kapsamında kullanılan her iki başarı testinin de geçerli ve güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır. Başarı testlerinin güçlük değerleri çalışma grubunu oluşturan katılımcıların hazırbulunuşluk düzeylerine uygun tutularak, nispeten kolay maddelerden oluştuğu için madde güçlük indeksi yüksektir.

Başarı testlerinin araştırmaya katılan dördüncü sınıf öğrencilerinin seviyelerine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla her iki test farklı ilköğretim okullarındaki üçüncü ve beşinci sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. *Başarı Testi 1* (Jobs Ünitesi) toplam 90 beşinci sınıf ve 84 üçüncü sınıf öğrencisine uygulanmıştır. *Başarı Testi 2* (My Clothes Ünitesi) ise 90 beşinci sınıf ve 86 üçüncü sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Beşinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin Başarı Testi 1 ve Başarı Testi 2'den almış oldukları toplam puanları bağımsız gruplar t testi yöntemi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Bağımsız gruplar t testi yöntemi, iki farklı grubun (Örn: Beşinci ve

Üçüncü sınıflar) aynı değişkene (Örn: Toplam puan) ilişkin ortalamaları arasındaki farkın belirli bir anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak önemli olup olmadığını belirlemede kullanılmaktadır (McCormick ve Salcedo, 2015, s. 238). Beşinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin *Başarı Testi 1* ve *Başarı Testi 2*'den aldıkları toplam puanların bağımsız gruplar t testi yöntemi kullanılarak karşılaştırılması neticesinde elde edilen sonuçlar Tablo 3'de ve Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 3. Beşinci ve Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin *Başarı Testi 1* Toplam Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Test	Gruplar	N	Ort.	S.S.	S.D.	T	P
<i>Başarı Testi 1</i> (<i>Jobs</i>)	5. Sınıflar	90	73,69	17,17	172	24,65*	,000
	3. Sınıflar	84	20,63	10,05			

*p<.05

Tablo 3'de yer alan *Başarı Testi 1*'e ilişkin sonuçlar üçüncü ve dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileri arasında farklılık göstermektedir. Zira beşinci sınıf öğrencilerinin *Başarı Testi 1* toplam puan ortalamaları $Ort_{5.Sınıf} = 73,69 \pm 17,17$ ve üçüncü sınıf öğrencilerinin *Başarı Testi 1* toplam puan ortalamaları ise $Ort_{3.Sınıf} = 20,63 \pm 10,15$ 'tir. Beşinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin toplam puanları arasında yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre [$t_{(172)} = 24,65$, $p < .05$] beşinci sınıf öğrencilerinin toplam puan ortalamalarının üçüncü sınıf öğrencilerinden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumda *Başarı Testi 1*'e konu olan *Jobs* ünitesine ilişkin başarı testinin üçüncü sınıf öğrencilerinin seviyesine uygun olmadığı ancak beşinci sınıf öğrencileri tarafından kolaylıkla yanıtladığı ve bu nedenle araştırmaya katılan dördüncü sınıf öğrencilerinin seviyelerine uygun olduğu söylenebilir.

Tablo 4. Beşinci ve Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin *Başarı Testi 2* Toplam Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Test	Gruplar	N	Ort.	S.S.	S.D.	T	P
<i>Başarı Testi 1</i> (Jobs)	5. Sınıflar	90	67,86	18,78	174	20,54*	,000
	3. Sınıflar	86	23,03	7,70			

*p<.05

Tablo 4’de yer alan *Başarı Testi 2*’ye ilişkin sonuçlara göre beşinci sınıf öğrencilerinin *Başarı Testi 2* toplam puan ortalamaları $Ort_{5.Sınıf} = 67,86 \pm 18,78$ ve üçüncü sınıf öğrencilerinin *Başarı Testi 2* toplam puan ortalamaları ise $Ort_{3.Sınıf} = 23,03 \pm 7,70$ olarak bulunmuştur. İki grubun toplam puanları arasında yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre [$t_{(174)} = 20,54, p < .05$] test sonuçları arasında beşinci sınıflar lehine anlamlı bir fark olduğu, diğer bir deyişle, beşinci sınıf öğrencilerinin *Başarı Testi 2* toplam puan ortalamalarının üçüncü sınıf öğrencilerinden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumda *Başarı Testi 2*’ye konu olan *My Clothes* ünitesine ilişkin soruların üçüncü sınıf öğrencilerinin seviyesinin üzerinde olduğu ancak beşinci sınıf öğrencileri tarafından ise kolaylıkla yanıtlanabildiği ve dolayısıyla araştırmaya katılan dördüncü sınıf öğrencilerinin seviyelerine uygun olduğu söylenebilir.

2.3.2. Tutum ölçeği

Araştırma kapsamında uygulanan öğretim yöntemlerinin katılımcıların İngilizce dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla Epçaçan, Yılmaz, Erzen ve Aksoy (2016) tarafından geliştirilen 54 maddelik tutum ölçeği kullanılmıştır. İngilizce dersine yönelik 23 olumsuz ve 31 olumlu ifadeden oluşan bu ölçeğin Epçaçan ve arkadaşları tarafından 849 katılımcıya uygulanması sonucunda Cronbach Alpha güvenirlik (iç tutarlılık) katsayısı $\alpha = 0,96$ olarak bulunmuştur.

Bu araştırma kapsamında kullanılan ‘*İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği*’ iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcının cinsiyeti, anne ve babasının eğitim durumları, meslekleri ve ailenin gelir durumu gibi demografik ve sosyoekonomik özelliklere ilişkin 11 soru yer almaktadır. İkinci bölümde ise İngilizce dersine yönelik

tutumuna ilişkin Epçaçan ve arkadaşları (2016) tarafından kullanılmış olan 54 madde yer almaktadır (EK 4). Ölçeğin uygulanması sırasında katılımcılar her bir maddeye ‘Tamamen katılıyorum’dan ‘Hiç Katılmıyorum’a uzanan 5’li likert ölçeği (Tamamen Katılıyorum=5, Katılıyorum=4, Kararsızım=3, Katılmıyorum=2, Hiç Katılmıyorum=1) üzerinden yanıt vermişlerdir. Olumsuz tutum ifade eden maddeler araştırmacı tarafından tersten kodlanmıştır (Örn: Tamamen Katılıyorum=1, Hiç Katılmıyorum=5). İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinin ön test sonuçları üzerinden gerçekleştirilen güvenilirlik (iç tutarlık) analizinde Cronbach Alpha değeri $\alpha =0,93$ olarak bulunmuştur. İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinin son test sonuçları üzerinden gerçekleştirilen güvenilirlik (iç tutarlık) analizinde ise Cronbach Alpha değeri $\alpha =0,95$ olarak bulunmuştur. Dolayısıyla İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin güvenilirlik düzeyi oldukça yüksektir.

2.3.3. Görüşme Formu

Araştırmanın deney grubunda yer alan katılımcıların PPP tekniği ve sınıf içi uygulamalara ilişkin görüşlerinin belirlenebilmesi amacıyla açık uçlu tek bir sorudan oluşan görüşme formundan yararlanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutuna yönelik olarak hazırlanan ‘Görüşme Formu’nda öğrencilere ‘8 hafta boyunca, 2 ünitemizi ders kitabı yerine farklı etkinlikler deneyerek yeni bir yöntemle işledik. Dersler size göre nasıl geçti? Örnekler vererek yorumlayın’ sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların PPP tekniği ve uygulamalara yönelik görüş ve düşüncelerini daha rahat ve serbest bir şekilde ifade edebilmeleri için açık uçlu tek bir sorudan oluşan görüşme formunun öğrenciler tarafından bizzat yanıtlanması tercih edilmiştir. Görüşme formları, deneysel işlemler sona erdikten sonra deney grubunda yer almış olan ve gönüllü olarak görüşmelere katılmak isteyen 10 öğrenciye idarenin uygun gördüğü bir ortamda velilerden izin alınarak uygulanmıştır. Görüşme formlarının uygulanması araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş ve yaklaşık 15 dakika sürmüştür. Uygulama sırasında öğrenciler kendilerine yöneltilen soruları yanıtlarken araştırmacı dışarıda beklemiş ve öğrenciler görüşme formlarına tanınmalarına yol açacak başkaca herhangi bir bilgi yazmaksızın yanıtlama işlemini bitirdikten sonra görüşme formlarını uygulamanın yapıldığı sınıfın dışına yerleştirilen kutuya bırakmışlardır. Öğrencilerin bizzat kendi el yazıları ile verdikleri bu yanıtlar, analiz sürecini kolaylaştırmak amacıyla araştırmacı tarafından eksiksiz olarak Microsoft Word dosyasına aktarılmıştır.

2.3.4. Deneysel İşlem Basamakları

Ön test son test kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen deneysel işlem, 2015-2016 Eğitim Öğretim yılında 04-04-2016/27-05-2016 tarihleri arasında haftada 3 saat olmak üzere 8 hafta boyunca uygulanan toplam 24 ders saatinden oluşmaktadır. Deneysel işleme başlanmadan önce deneyin amacı ve kapsamı hakkında okul idaresine ve öğrenci velilerine yönelik bilgilendirme yapılmış ve gerekli izinler alınmıştır (EK 5).

Bu araştırmadan önce Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere yönelik olarak PPP tekniğine dayalı İngilizce öğretimi yapılmamıştır. Deneysel işleme başlamadan önce, İlköğretim 4. sınıf 'Jobs' ve 'My Clothes' ünitelerinde hedeflenen kazanımlar doğrultusunda, PPP tekniğinin uygulanmasına yönelik etkinlikler planlanmıştır. Hazırlanan bu plan doğrultusunda öncelikle PPP tekniği kapsamındaki uygulama ve üretim etkinliklerini içeren 2 haftalık bir pilot uygulama farklı bir ilköğretim okulunda gerekli izinler alınarak yapılmıştır. Pilot uygulama eğitimlerinde derslerin işleniş şekli ve katılımcılardan beklenenler konusunda araştırmacı tarafından gerekli açıklamalar yapılmıştır. Pilot uygulama sürecinde PPP tekniği ekseninde planlanan etkinliklerin süreleri yaklaşık olarak belirlenmiş ve tekrar gözden geçirilmiştir. Pilot uygulama sonrasında PPP tekniğine uygun olarak hazırlanmış olan öğretim etkinlikleri ilköğretim okullarında görevli 3 İngilizce öğretmenine gösterilmiş ve alınan geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzeltme ve geliştirmeler yapılarak etkinliklere son hali verilmiştir.

Deneysel işlemden önce deney ve kontrol gruplarına ön test olarak Başarı Testi 1, Başarı Testi 2 ve İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Aynı testler deneysel işlemin sonunda deney ve kontrol gruplarına son test ve son tutum ölçeği olarak uygulanmıştır. Son test uygulamasından 3 hafta sonra da Başarı Testi 1 ve Başarı Testi 2 deney ve kontrol gruplarına kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Deneysel işlem sonrasında, PPP tekniği ve uygulamasına ilişkin katılımcı görüşlerini belirlemek amacıyla geliştirilen görüşme formu araştırmacı tarafından deney grubunda yer alan ve gönüllü olan 10 katılımcıya uygulanmıştır.

Araştırma sürecinde deney ve kontrol grubundaki uygulamaların ve deneysel çalışmaların tamamı araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla farklı

öğretmenlerin kişilik özelliklerinden ve uygulamalarından kaynaklı olarak araştırmayı etkileme olasılığı olan faktörler deney ve kontrol grupları arasında eşitlenmiştir. Toplam 8 hafta süren deneysel işlem sürecinde deney grubunda araştırmacı tarafından planlanan PPP tekniğine dayalı etkinlikler uygulanarak öğretim gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda ise Milli Eğitim Bakanlığının öğretim programında öngörülen etkinlikler uygulanarak öğretim gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte her iki grupta da Milli Eğitim Bakanlığının 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılı 4. sınıf İngilizce ders kitabında yer alan 'Jobs' ve 'My Clothes' üniteleri işlenmiş ve bu ünitelere ilişkin öğretim programında belirtilen kazanımlara ulaşılması hedeflenmiştir.

Deneysel işlem esnasında deney grubuna yönelik olarak uygulanan ders planları PPP tekniğinin Sunum-Uygulama-Üretim aşamalarında öngörülen etkinliklere uygun olarak hazırlanmıştır. PPP tekniğinin gerekleri doğrultusunda hazırlanmış olan 8 haftalık ders planları EK 6'da, deney sürecine ilişkin fotoğraflar ise EK 7'de sunulmuştur.

Kontrol grubunda ise Milli Eğitim Bakanlığının İlköğretim İngilizce Dersi 4. sınıf öğretmen kılavuz kitabında yer alan etkinliklere dayalı bir öğretim gerçekleştirilmiş, PPP tekniğine dayalı herhangi bir etkinlik gerçekleştirilmemiştir. Mevcut öğretim programında yer alan etkinlikler dinleme, eşleştirme, boşluk doldurma, soru-cevap, resim kesme ve yapıştırma'dır.

2.4. VERİLERİN ANALİZİ

Karma araştırma tekniği kullanılarak tasarlanan bu araştırmanın nicel boyutunda, Başarı Testi 1, Başarı Testi 2 ve İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin uygulanmasından elde edilen nicel verilerin analizinde parametrik olmayan analiz teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın denek sayısının az olması nedeniyle parametrik test koşulları sağlanamadığından parametrik olmayan testlerden yararlanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarından elde edilen ön test, son test, kalıcılık testi, ön ve son tutum verilerinin grup içi karşılaştırmalarında eşleştirilmiş gruplar Wilcoxon Signed-Rank testi, gruplar arası karşılaştırmalarında ise bağımsız gruplar Mann-Whitney-U testi yöntemleri kullanılmıştır. Söz konusu analizlerin tamamı SPSS 21.0 programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Analizlerden elde edilen sonuçların yorumlanmasında anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak alınmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda, görüşme formlarından elde edilerek araştırmacı tarafından Microsoft Word ortamına aktarılan verilerin analizinde ise nitel veri çözümlenmelerinde ve metin analizlerinde sıkça kullanılan içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinin temel amaçlarından biri farklı metinlerin araştırma sorusu çerçevesinde sistematik bir biçimde karşılaştırmalı olarak incelenmesi ve analiz edilmesidir (Neuman, 2013, s. 371). Verilerin çözümlenmesi sürecinde öncelikle katılımcıların görüşlerini içeren metinler araştırmacı tarafından okunmuş ve tekrar eden kelime ve kavramlardan yola çıkarak temalar belirlenmiş ve bu temalara ilişkin kodlamalar yapılmıştır.

Araştırmacı tarafından gerçekleştirilen ilk okuma sonunda katılımcı görüşlerinde sıkça tekrar eden İngilizce dersine yönelik tutum, PPP tekniğinin etkililiğine ilişkin görüşler, PPP tekniğinin aşamaları ve ders araç gereçleri olmak üzere 4 farklı tema belirlenmiştir. Söz konusu 4 tema veri çözümlenmesinin genel çerçevesini oluşturmaktadır ve araştırmanın yedinci alt problemini oluşturan ‘katılımcıların PPP tekniğinin etkililiğine ilişkin görüşlerinin belirlenmesine’ olanak sağlamaktadır.

Kullanılan tema ve kodların tutarlılığını artırmak amacıyla oluşturulan kodların ve temaların uygunluğu konusunda bu konuda alan tecrübesi olan bir İngilizce öğretmenin görüşü alınmıştır. Kodlama işlemi tamamlandıktan sonra yapılan kodlamalar ilgili temalar altında toplanmış ve analiz için frekans tablosuna aktarılmıştır. Frekans tablosu üzerinden gerçekleştirilen analiz sonuçlarını desteklemek amacıyla, ulaşılan sonuçları en iyi şekilde ifade eden katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Katılımcı görüşlerinin aktarılmasında öğrencilere 1’den 10’a kadar numara verilerek her bir görüşün hangi katılımcıdan aktarıldığı ilgili öğrencinin numarası parantez içinde (Ö1, Ö2, vb.) belirtilmek suretiyle gösterilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, PPP (Sunum-Uygulama-Üretim) tekniğinin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünleri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla nicel ve nitel araştırma yöntemleri uygulanarak katılımcılardan toplanan verilerin analizleri ve bu analizler sonucunda elde edilen bulgular ortaya konulmaktadır.

Öncelikle araştırmanın nicel boyutunda uygulanan ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kapsamında deney ve kontrol gruplarına uygulanan Başarı Testi 1, Başarı Testi 2 ve İngilizce Dersine Yönelik Tutum Testinden elde edilen veriler üzerinden yapılan analizler ve elde edilen bulgular ortaya konulmuştur. Ön test, son test ve kalıcılık testlerinden elde edilen bu verilerin analizleri ve ilgili yorumlar, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda kurulan 9 hipotez ekseninde sunulmuştur. Son olarak araştırmanın 10. alt problemine yönelik gerçekleştirilen nitel araştırma kapsamında toplanan verilerin içerik analizine ilişkin bulgular sunulmuştur.

3.1. TANIMLAYICI İSTATİSTİKLER

Araştırma kapsamında deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin ön ve son tutum puan ortalamaları ile *Başarı Testi 1 (Jobs)* ve *Başarı Testi 2'den (My Clothes)* ön test, son test ve kalıcılık testinde almış oldukları toplam puan ortalamaları Tablo 5'de görülmektedir. Ayrıca deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların *Başarı Testi 1*, *Başarı Testi 2* ve tutum testlerinden almış oldukları bireysel puan toplamları da Tablo 6, Tablo 7 ve Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 5. Başarı Testleri ve Tutum Ölçeğine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

	Deney			Kontrol		
	Ön test	Son test	Kalıcılık Testi	Ön test	Son test	Kalıcılık Testi
Başarı Testi 1^a	8,64	21,79	19,29	11,79	19,79	14,64
Başarı Testi 2^a	6,29	15,43	14,71	4,43	14,57	11,93
Tutum Ölçeği^b	3,79	3,98	-	3,99	3,79	-

^a Başarı testlerinden alınan toplam puanların aritmetik ortalaması, ^b Tutum ölçeğinden alınan puanların aritmetik ortalaması

Tablo 6. Deney Grubunda Yer Alan Katılımcıların Başarı Testlerinde Aldıkları Toplam Puanlar

	Başarı Testi 1			Başarı Testi 2		
	Ön test	Son test	Kalıcılık Testi	Ön test	Son test	Kalıcılık Testi
1	6	21	15	7	14	12
2	17	22	25	6	19	18
3	11	27	26	8	20	18
4	18	28	27	5	20	18
5	3	14	13	8	11	11
6	4	17	12	4	13	9
7	20	27	24	12	20	18
8	6	27	20	6	12	17
9	7	23	25	9	10	9
10	3	26	24	5	19	20
11	5	11	8	3	8	7
12	9	27	28	6	20	19
13	4	17	12	3	14	20
14	8	18	11	6	16	10

Tablo 7. Kontrol Grubunda Yer Alan Katılımcıların Başarı Testlerinde Aldıkları Toplam Puanlar

	Başarı Testi 1			Başarı Testi 2		
	Ön test	Son test	Kalıcılık Testi	Ön test	Son test	Kalıcılık Testi
1	18	24	23	4	17	18
2	6	14	10	4	13	11
3	11	21	15	3	15	15
4	9	12	6	5	12	8
5	11	23	20	4	16	12
6	3	16	11	4	14	8
7	18	26	25	6	15	13
8	13	26	21	3	9	5
9	13	24	20	7	20	19
10	16	24	13	5	16	12
11	5	13	10	5	13	9
12	14	16	5	3	12	11
13	14	15	12	3	17	12
14	14	23	14	6	15	14

Tablo 8. Deney ve Kontrol Gruplarının Tutum Testlerinden Aldıkları Toplam Puanlar

	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Ön tutum	Son tutum	Ön tutum	Son tutum
1	140	147	176	169
2	213	220	254	245
3	214	223	210	172
4	177	151	241	245
5	241	248	179	151
6	219	235	243	248
7	228	238	195	166
8	224	242	230	237
9	167	195	207	195
10	247	248	227	224
11	193	200	234	218
12	234	250	222	210
13	184	207	181	166
14	184	203	223	219

Katılımcıların *Başarı Testi 1* ve *Başarı Testi 2*'den almış oldukları toplam puan ortalamalarının son test ölçümlerinde ön test ortalamalarına kıyasla gözle görülür bir biçimde arttığı gözlenmektedir (Tablo 5). Bu artış, hem deney hem de kontrol grubunda yer alan katılımcılar için geçerlidir. Kalıcılık testlerinde ise her iki grubun toplam puan ortalamalarında son test toplam puan ortalamalarına göre bir azalama söz konusudur.

İngilizce dersine yönelik tutumların deney öncesi (ön tutum) ve deney sonrası (son tutum) ölçümlerinin değişimi açısından ise deney ve kontrol grupları farklılık göstermektedir. Deney grubunda yer alan katılımcıların deney sonrasında İngilizce dersine yönelik ortalama tutum puanlarında bir artış gözlenirken kontrol grubunun ortalama tutum puanlarında azalma meydana gelmiştir.

Başarı testleri ve tutum ölçeğinden elde edilen bu veriler açısından, deney ve kontrol gruplarında ön test, son test ve kalıcılık testi sürecinde meydana gelen değişimin ve gruplar arasındaki farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek ve araştırma kapsamındaki sorulara yanıt aramak amacıyla aşağıdaki analizler gerçekleştirilmiştir:

İlk aşamada deney ve kontrol gruplarının deney öncesinde başarı düzeyleri ve ön tutumları bakımından denk/homojen olup olmadıklarını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının ön test ve ön tutum puanları parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi kullanılarak gruplar arasında karşılaştırılmıştır.

İkinci olarak, deney ve kontrol gruplarına uygulanan dil öğretim yöntemlerinin her birinin katılımcıların başarı düzeyleri ve derse yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir artışa neden olup olmadığını ortaya koymak amacıyla, deney ve kontrol gruplarının tekrarlanan ön test-son test ve ön tutum-son tutum ölçümleri eşleştirilmiş gruplar Wilcoxon Signed-Rank testi yöntemi kullanılarak her grubun kendi içerisinde karşılaştırılmıştır.

Üçüncü olarak, deney ve kontrol gruplarına uygulanan farklı dil öğretim yöntemleriyle gerçekleştirilen dil öğreniminin kalıcı olup olmadığını incelemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının son test ve kalıcılık ölçümleri eşleştirilmiş gruplar Wilcoxon Signed-Rank testi yöntemi kullanılarak her grubun kendi içerisinde karşılaştırılmıştır.

Dördüncü olarak, deney grubunda uygulanan PPP tekniğine dayalı İngilizce öğretim yönteminin, kontrol grubunda ders kitabında öngörülen etkinlikler doğrultusunda uygulanan dil öğretim yönteminden daha etkin ve kalıcı olup olmadığını incelemek amacıyla, deney ve kontrol gruplarının son tutum, son test ve kalıcılık testleri üzerinden belirlenen toplam puanları ve kazanım (erişi) puanları bağımsız gruplar Mann Whitney U testi yöntemi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Kazanım (erişi) puanları, deney

ve kontrol grubundaki katılımcıların son tutum, son test ve kalıcılık testi puanlarında (sırasıyla ön tutum, ön ve son test puanlarına kıyasla) meydana gelen artışı veya azalmayı ifade etmektedir (Örn: Son test toplam puanı – Ön test toplam puanı).

3.2. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Bu araştırmanın birinci alt problemi ‘Deney grubu öğrencilerinin başarı testinden aldıkları ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?’ şeklinde ifade edilmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın birinci hipotezi, deney grubunda yer alan katılımcıların ön ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olacağını öngörmektedir.

Araştırmanın birinci alt problemiyle ilgili olarak öncelikle deney ve kontrol gruplarının araştırma öncesinde İngilizce düzeyleri bakımından denk/homojen olup olmadıkları Mann-Whitney U testi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Mann-Whitney U testi yöntemi, iki farklı grubun (Örn: Deney ve kontrol grupları) aynı değişkene (Örn: Başarı düzeyi) ilişkin ölçümleri arasındaki farkın belirli bir anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak önemli olup olmadığını belirlemede kullanılmaktadır (Rajathi ve Chandran, 2015, s. 91). Deney ve kontrol gruplarının *Başarı Testi 1* ve *Başarı Testi 2*’den aldıkları ön test toplam puanlarının bağımsız gruplar Mann-Whitney U testi yöntemi kullanılarak karşılaştırılması neticesinde elde edilen sonuçlar Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Deney ve Kontrol Gruplarının *Başarı Testi 1* ve *Başarı Testi 2* Ön test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Testler	Gruplar	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
<i>Başarı Testi 1</i> (<i>Jobs</i>)	Deney	14	12,00	168,00	63,00	,107
	Kontrol	14	17,00	238,00		
<i>Başarı Testi 2</i> (<i>My Clothes</i>)	Deney	14	17,96	251,50	49,50*	,024
	Kontrol	14	11,04	154,50		

*p<.05

Tablo 9’da görülen analiz sonuçlarına göre deney grubunda yer alan katılımcıların *Başarı Testi 1* ön test Sıra Ort_{deney} = 12,00 ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların *Başarı Testi 1* ön test Sıra Ort_{kontrol} = 17,00 olarak bulunmuştur. Kontrol grubunun ön test sıra ortalaması deney grubundan yüksek olmakla birlikte, deney grubu ve kontrol grubu arasında hesaplanan U değeri [U=63,00, p>.05] deney ve kontrol gruplarının ön test başarı düzeyleri arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını, diğer bir deyişle deney ve kontrol gruplarının denk/homojen olduğunu gösterdiği düşünülebilir. Dolayısıyla *Başarı Testi 1*’ e konu olan *Jobs* ünitesinde işlenen konular açısından deney ve kontrol gruplarının akademik başarıları deney öncesinde birbirine denk durumda olduğu söylenebilir.

Tablo 9’da yer alan *Başarı Testi 2*’ye ilişkin ön test sonuçları ise deney ve kontrol grupları arasında farklılık göstermektedir. Analiz sonuçlarına göre deney grubunda yer alan katılımcıların *Başarı Testi 2* ön test Sıra Ort_{deney} = 17,96 ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların *Başarı Testi 2* ön test Sıra Ort_{kontrol} = 11,04 olarak bulunmuştur. İki grubun ön test toplam puanları arasında yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre [U =49,40, p<.05] ön test sonuçları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu, diğer bir deyişle, deney grubunda yer alan katılımcıların ön test toplam puanlarının kontrol grubunda yer alan katılımcılardan anlamlı bir şekilde yüksek olduğu şeklinde ifade edilebilir. Bu durumda *Başarı Testi 2*’ye konu olan *My Clothes* ünitesinde işlenen konular açısından, deney grubunda yer olan katılımcıların başarı düzeyleri deney öncesinde nispeten daha yüksek olduğu düşünülebilir.

Bu bağlamda, deney ve kontrol gruplarının *Başarı Testi 1*’e konu olan *Jobs* ünitesinde işlenen konular açısından deney öncesindeki başarı/hazır bulunuşluk düzeyleri bakımından denk/homojen oldukları; *Başarı Testi 2*’ye konu olan *My Clothes* ünitesinde işlenen konular açısından ise, deney grubunda yer olan katılımcıların başarı/hazır bulunuşluk düzeylerinin nispeten daha yüksek olduğu söylenebilir.

İkinci olarak deney sürecinde deney grubunda uygulanan PPP tekniğinin katılımcıların akademik başarı düzeylerini anlamlı bir şekilde arttırıp arttırmadığını belirlemek amacıyla ön ve son test ölçümleri parametrik olmayan testlerden Wilcoxon Signed-Rank testi yöntemi kullanılarak karşılaştırılmış ve sonuçlar Tablo 10’da sunulmuştur. Wilcoxon Signed-Rank testi yöntemi, aynı grup üzerinde (Örn: Deney

grubu) farklı zamanlarda gerçekleştirilen ölçümlerden (Örn: Ön ve son test) aynı değişkene (Örn: Başarı düzeyi) ilişkin elde edilen ölçümler arasındaki farkın belirli bir anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak önemli olup olmadığını belirlemede kullanılmaktadır (Rajathi ve Chandran, 2015, s. 98). Deney grubunun, *Başarı Testi 1* ve *Başarı Testi 2*'nin Ön ve son test ölçümlerinde almış olduğu toplam puanlarının Wilcoxon Signed-Rank testi yöntemi kullanılarak karşılaştırılması neticesinde elde edilen sonuçlar Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Deney Grubunun *Başarı Testi 1* ve *Başarı Testi 2* Ön ve son test Puanlarına İlişkin Eşleştirilmiş Gruplar Wilcoxon Signed-Rank Testi Sonuçları

Testler	Ölçüm Sonucu	N	Sıra Top.	Z	p
<i>Başarı Testi 1</i> (Jobs)	Negatif Sıra (Son test < Ön test)	0	0,00	-3,298*	,001
	Pozitif Sıra (Son test > Ön test)	14	105,00		
<i>Başarı Testi 2</i> (My Clothes)	Negatif Sıra (Son test < Ön test)	0	0,00	-3,297*	,001
	Pozitif Sıra (Son test > Ön test)	14	105,00		

*p<.05

Tablo 10'daki sonuçlar, son test ve ön test toplam puanları arasında yapılan Wilcoxon Signed-Rank testi sonuçlarına göre son test ve ön test toplam puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark olduğu ($Z=-3,298$, $p<,05$) söylenebilir. Deney grubundaki öğrencilerinin tamamının ($N=14$) *Başarı Testi 1* son test toplam puanlarının ön test toplam puanlarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Dolayısıyla deney grubunda uygulanan PPP tekniğine dayalı dil öğretimi,

katılımcıların *Başarı Testi 1*'e konu olan *My Jobs* ünitesinde işlenen konulara ilişkin akademik başarısını anlamlı bir şekilde arttırdığı düşünülebilir.

Tablo 10'da yer alan *Başarı Testi 2*'ye ilişkin bulgular, *Başarı Testi 1*'e ilişkin bulgulara benzer niteliktedir. Şöyle ki, deney grubundaki öğrencilerin *Başarı Testi 2* son test toplam puanları ile ön test toplam puanları arasında yapılan Wilcoxon Signed-Rank testi sonuçları da ($Z=-3,297$, $p<,05$) son test ve ön test toplam puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. *Başarı Testi 1*'e ilişkin sonuçlarda olduğu gibi burada da deney grubundaki öğrencilerin tamamının ($N=14$) son test toplam puanı ön test toplam puanından anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Dolayısıyla, deney grubunda uygulanan PPP tekniğine dayalı dil öğretimi, katılımcıların *Başarı Testi 2*'e konu olan *My Clothes* ünitesinde işlenen konulara ilişkin akademik başarısını anlamlı bir şekilde arttırdığı söylenebilir.

3.3. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Bu araştırmanın ikinci alt problemi 'Kontrol grubu öğrencilerinin başarı testinden aldıkları ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?' şeklinde ifade edilmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın ikinci hipotezi, kontrol grubunda yer alan katılımcıların ön ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olacağını öngörmektedir.

Tablo 11'de ise kontrol grubunda yer alan katılımcıların *Başarı Testi 1* ve *Başarı Testi 2*'nin ön ve son test ölçümlerinden almış oldukları toplam puanlarının eşleştirilmiş Wilcoxon Signed-Rank testi yöntemi kullanılarak karşılaştırılması neticesinde elde edilen sonuçlar görülmektedir.

Tablo 11. Kontrol Grubunun *Başarı Testi 1* ve *Başarı Testi 2* Ön ve son test Puanlarına İlişkin Eşleştirilmiş Gruplar Wilcoxon Signed-Rank Testi Sonuçları

Testler	Ölçüm Sonucu	N	Sıra Top.	Z	p
<i>Başarı Testi 1</i> (<i>Jobs</i>)	Negatif Sıra (Son test<Ön test)	0	0,00	-3,305*	,001
	Pozitif Sıra	14	105,00		

		(Son test>Ön test)			
	Negatif Sıra	0	0,00		
<i>Başarı Testi 2</i>	(Son test<Ön test)			-3,306*	,001
<i>(My Clothes)</i>	Pozitif Sıra	14	105,00		
	(Son test>Ön test)				

*p<.05

Tablo 11’de yer alan sonuçlara göre kontrol grubunun *Başarı Testi 1* son test ve ön test toplam arasında gerçekleştirilen eşleştirilmiş gruplar Wilcoxon Signed-Rank testi sonuçları [$Z = -3,305$, $p < .05$], son test ve ön test toplam puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Diğer bir deyişle, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin tamamının ($N=14$) son test toplam puanları ön test toplam puanlarından daha yüksektir. Bu durumda kontrol grubunda uygulanan ders kitabında yer alan etkinliklere dayalı dil öğretiminin de katılımcıların *Başarı Testi 1*’e konu olan *My Jobs* ünitesinde işlenen konulara ilişkin akademik başarısını anlamlı bir şekilde arttırdığı görülmektedir.

Tablo 11’de sunulan *Başarı Testi 2*’ye ilişkin bulgular, *Başarı Testi 1*’e ilişkin bulgulara benzer şekilde, ders kitabında yer alan etkinlikler ekseninde uygulanan dil öğretim yönteminin katılımcıların *Başarı Testi 2*’ye konu olan *My Clothes* ünitesinde işlenen konulara ilişkin akademik başarısını anlamlı bir şekilde arttırdığı düşünülebilir. Zira, kontrol grubunun *Başarı Testi 2* son test toplam puanları ve ön test toplam puanları arasında yapılan eşleştirilmiş gruplar Wilcoxon Signed-Rank testi sonuçları [$Z = -3,306$, $p < .05$], son test ve ön test toplam puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, son test toplam puanları ön test toplam puanlarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğundan, kontrol grubunda uygulanan ders kitabındaki etkinliklere dayalı dil öğretimi, katılımcıların *Başarı Testi 2*’ye konu olan *My Clothes* ünitesinde işlenen konulara ilişkin akademik başarısını anlamlı bir şekilde arttırdığı söylenebilir.

Bu durumda, hem PPP tekniğine dayalı İngilizce öğretiminin hem de ders kitabında yer alan etkinlikler doğrultusunda gerçekleştirilen İngilizce öğretiminin

katılımcıların *Başarı Testi 1* ve *Başarı Testi 2*'ye konu olan Jobs ve My Clothes ünitelerinde hedeflenen kazanımlara ilişkin başarı düzeylerini anlamlı bir şekilde arttırdığı düşünülebilir.

3.4. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın üçüncü alt problemi ‘Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin başarı testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?’ şeklinde ifade edilmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın üçüncü hipotezi, deney grubunda yer alan katılımcılar ile kontrol grubunda yer alan katılımcıların kazanım (erişi) puanları ve toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olacağını öngörmektedir. Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında formüle edilen hipotezin test edilmesi amacıyla deney ve kontrol gruplarının son test kazanım (erişi) puanları ve toplam puanları Mann-Whitney U testi kullanılarak karşılaştırılmıştır.

Her bir katılımcının son test kazanım (erişi) puanı, *Başarı Testi 1* ve *Başarı Testi 2*'nin ön ve son test uygulamaları neticesinde, o katılımcının son test toplam puanında meydana gelen artışı; diğer bir deyişle, katılımcının son test toplam puanı ile ön test toplam puanı arasındaki farkı (Örn: Son test toplam puanı – Ön test toplam puanı) ifade etmektedir. Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda kurulan ilk hipoteze göre, deney grubunda yer alan öğrencilerin kazanım puanları ile kontrol grubundaki öğrencilerin kazanım puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olması beklenmektedir. Tablo 12’de söz konusu hipotez testine ilişkin analiz sonuçları yer almaktadır.

Tablo 12. Deney ve Kontrol Gruplarının *Başarı Testi 1* ve *Başarı Testi 2* Son test Kazanım (Erişi) Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Testler	Gruplar	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
<i>Başarı Testi 1</i> (Jobs)	Deney	14	18,21	225,00	46,00*	,016
	Kontrol	14	10,79	151,00		
<i>Başarı Testi 2</i>	Deney	14	13,82	193,50	88,50	,661

(My Clothes)	Kontrol	14	15,18	212,50
--------------	---------	----	-------	--------

*p<.05

Tablo 12’de yer alan *Başarı testi 1*’e ilişkin sonuçlara göre deney grubunun son test kazanım puanı sıra ortalaması Sıra Ort_{deney} = 18,21, kontrol grubunun son test kazanım puanı sıra ortalaması ise Sıra Ort_{kontrol} = 10,79 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol gruplarının kazanım puanları arasında gerçekleştirilen bağımsız gruplar Mann-Whitney U testi sonucu [U =46, p<.05] ise iki grubun kazanım puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Diğer bir deyişle, PPP tekniğine dayalı İngilizce öğretimi, *Başarı Testi 1*’e konu olan *Jobs* ünitesinde hedeflenen kazanımlara ulaşılmasında, öğrenci klavuz kitabında yer alan etkinliklere dayalı uygulanan dil öğretim yönteminden daha etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 12’deki *Başarı Testi 2*’ye ilişkin analiz sonuçlarında ise durum farklıdır. Deney ve kontrol gruplarının Başarı Testi 2’ye ilişkin son test kazanım puanı sıra ortalamaları sırasıyla Sıra Ort_{deney} = 13,82 ve Sıra Ort_{kontrol} = 15,18 olduğu görülmektedir. Son test kazanım puanları arasında gerçekleştirilen bağımsız gruplar Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre [U = 88,50, p>.05] deney ve kontrol gruplarının *My Clothes* ünitesine ilişkin *Başarı Testi 2* son test kazanımları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Dolayısıyla, *My Clothes* ünitesinde hedeflenen kazanımlar açısından, PPP tekniğine ve mevcut öğretim programına dayalı olarak gerçekleştirilen İngilizce öğretim yöntemlerinin katılımcıların akademik başarıları/kazanımları üzerindeki etkileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında formüle edilen hipotezin test edilmesi amacıyla deney ve kontrol grupları ayrıca son test kazanım toplam puanları Mann-Whitney U testi kullanılarak karşılaştırılmış ve sonuçlar Tablo 13’de sunulmuştur.

Tablo 13. Deney ve Kontrol Gruplarının *Başarı Testi 1* ve *Başarı Testi 2* Son test Toplam Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Testler	Gruplar	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
<i>Başarı Testi 1</i> (<i>Jobs</i>)	Deney	14	16,43	230,00	71,00	,213
	Kontrol	14	12,57	176,00		
<i>Başarı Testi 2</i> (<i>My Clothes</i>)	Deney	14	15,29	214,00	87,00	,611
	Kontrol	14	13,71	192,00		

*p<.05

Tablo 13’de yer alan *Başarı testi 1*’e ilişkin sonuçlara göre deney grubunun son test toplam puanı sıra ortalaması $Sıra Ort_{deney} = 16,43$, kontrol grubunun son test toplam puanı sıra ortalaması ise $Sıra Ort_{kontrol} = 12,57$ olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol gruplarının toplam puanları arasında gerçekleştirilen bağımsız gruplar Mann-Whitney U testi sonucu [$U = 71, p > .05$] ise iki grubun toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Bu durumda *Jobs* ünitesiyle hedeflenen kazanımlar bakımından, PPP tekniğine dayalı yabancı dil öğretimi ile mevcut öğretim programına dayalı yabancı dil öğretimi yöntemlerinin katılımcıların akademik başarıları üzerindeki etkileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 13’deki *Başarı Testi 2*’ye ilişkin analiz sonuçlarında da benzer bir durum söz konusudur. Deney ve kontrol gruplarının *Başarı Testi 2*’ye ilişkin son test toplam puan sıra ortalamaları sırasıyla $Sıra Ort_{deney} = 15,29$ ve $Sıra Ort_{kontrol} = 13,71$ olduğu görülmektedir. Son test toplam puanları arasında gerçekleştirilen bağımsız gruplar Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre [$U = 87,00, p > .05$] deney ve kontrol gruplarının *My Clothes* ünitesine ilişkin *Başarı Testi 2* son test toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Dolayısıyla, *My Clothes* ünitesinde hedeflenen kazanımlar açısından, PPP tekniğine ve mevcut öğretim programına dayalı olarak gerçekleştirilen İngilizce öğretim yöntemlerinin katılımcıların akademik başarıları üzerindeki etkileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı söylenebilir.

Sonuç olarak, *Başarı Testi 1* ve *Başarı Testi 2*'nin son test ölçümlerinin deney ve kontrol grupları arasında bağımsız gruplar Mann-Whitney U testi yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen karşılaştırmaları sonucunda, deney ve kontrol gruplarının *My Clothes (Başarı Testi 2)* ünitesine ilişkin son test toplam ve kazanım (erişi) puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Aynı şekilde *Jobs* ünitesine ilişkin son test toplam puanları arasında da anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Ancak, kazanım (erişi) puanları üzerinden yapılan karşılaştırma neticesinde (Tablo 12), PPP tekniğine dayalı İngilizce öğretiminin, deney grubunun *Jobs (Başarı Testi 1)* ünitesinde hedeflenen kazanımlara ilişkin akademik başarısını kontrol grubunda uygulanan mevcut programa dayalı öğretim programına kıyasla daha fazla ve anlamlı bir şekilde arttırdığı ifade edilebilir. PPP tekniğine dayalı dil öğretiminin *Jobs* ünitesinin kazanımları üzerinde nispeten daha olumlu etkisine ilişkin bu bulgular araştırmanın üçüncü hipotezini desteklediği düşünülebilir.

3.5. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın dördüncü alt problemi 'Deney grubu öğrencilerinin son test ve kalıcılık testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?' şeklinde formüle edilmiştir. Zira araştırmanın üçüncü hipotezi, deney grubunda yer alan katılımcıların son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olmayacağını öngörmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında deney grubunun *Başarı Testi 1* ve *Başarı Testi 2*'ye ilişkin son test toplam puanları ve kalıcılık toplam puanları karşılaştırılarak, son testten kalıcılık testine kadar geçen süreçte deney grubunun başarı düzeylerinde anlamlı bir azalma olup olmadığı incelenmiştir. Deney grubunun *Başarı Testi 1* ve *Başarı Testi 2*'ye ilişkin son test ve kalıcılık testi toplam puanlarının karşılaştırılmasında eşleştirilmiş gruplar Wilcoxon Signed-Rank testi yöntemi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 14'de sunulmuştur.

Tablo 14. Deney Grubunun *Başarı Testi 1* ve *Başarı Testi 2* Son test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Eşleştirilmiş Gruplar Wilcoxon Signed-Rank Testi Sonuçları

Testler	Ölçüm Sonucu	N	Sıra Top.	Z	p
<i>Başarı Testi 1</i> (<i>Jobs</i>)	Negatif Sıra (Kalıcılık<Son test)	11	89,00	-2,301*	,021
	Pozitif Sıra (Son test>Kalıcılık)	3	16,00		
<i>Başarı Testi 2</i> (<i>My Clothes</i>)	Negatif Sıra (Kalıcılık<Son test)	10	64,50	-1,341	,180
	Pozitif & Eşit Sıra (Son test>=Kalıcılık)	3&1	26,50		

*p<.05

Tablo 14’de görüldüğü üzere, deney grubunda yer alan katılımcıların *Başarı Testi 1*’den almış olduğu Son test ve kalıcılık testi toplam puanları arasında yapılan eşleştirilmiş gruplar Wilcoxon Signed-Rank testi sonuçlarına göre [$Z=-2,301$, $p<.05$], son test ve kalıcılık toplam puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. *Başarı Testi 1* sonuçlarına göre, deney grubunda yer alan öğrencilerden sadece 3 katılımcının kalıcılık testi toplam puanı son test toplam puanından daha yüksek iken, diğer 11 katılımcının kalıcılık toplam puanı son test toplam puanlarından daha düşüktür. Dolayısıyla *Başarı Testi 1* sonuçlarına göre, deney grubunun *Jobs* ünitesine ilişkin akademik başarı düzeyinde son testten kalıcılık testine kadar geçen sürede anlamlı bir azalma olduğu söylenebilir.

Tablo 14’deki deney grubunun *Başarı Testi 2*’den almış olduğu son test ve kalıcılık toplam puanları arasında ise anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Deney grubunda yer alan katılımcıların *Başarı Testi 2*’den almış oldukları son test ve kalıcılık

testi toplam puanları arasında gerçekleştirilen eşleştirilmiş Wilcoxon Signed-Rank testi değeri [$Z = -1,341$, $p < .05$], öğrencilerin kalıcılık toplam puanlarında son test toplam puanlarına kıyasla anlamlı bir azalma olmadığı düşünülebilir. *Başarı Testi 2* sonuçlarına göre, 3 öğrencinin kalıcılık testi toplam puanı son test toplam puanından daha yüksek ve diğer bir öğrencinin de kalıcılık ve son test toplam puanları eşittir. Kalan 10 öğrencinin ise kalıcılık toplam puanları son test toplam puanlarından daha düşüktür. Dolayısıyla *Başarı Testi 2* sonuçlarına göre, deney grubunun *My Clothes* ünitesine ilişkin akademik başarı düzeyinde son testten kalıcılık testine kadar geçen sürede anlamlı bir azalma gözlenmemiştir. Dolayısıyla PPP tekniğine dayalı eğitim alan deney grubundaki katılımcıların *My Clothes* ünitesine ilişkin öğrendiklerinin kalıcı olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak deney grubunda yer alan katılımcıların *My Clothes* ünitesine ilişkin *Başarı Testi 2*'den almış oldukları son test ve kalıcılık puanlarında anlamlı bir farklılık/azalma söz konusu olmadığından, PPP tekniğine dayalı yabancı dil öğretiminin *My Clothes* ünitesinde hedeflenen kazanımlara ilişkin daha kalıcı olduğunu ve bu bulgunun da araştırmanın dördüncü hipotezini desteklediği söylenebilir.

3.6. BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın beşinci alt problemi ‘Kontrol grubu öğrencilerinin son test ve kalıcılık testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?’ şeklinde formüle edilmiştir. Zira araştırmanın beşinci hipotezi, deney grubunda yer alan katılımcıların son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olmayacağını öngörmektedir.

Tablo 15. Kontrol Grubunun *Başarı Testi 1* ve *Başarı Testi 2* Son test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Eşleştirilmiş Gruplar Wilcoxon Signed-Rank Testi Sonuçları

Testler	Ölçüm Sonucu	N	Sıra Top.	Z	P
<i>Başarı Testi 1</i> (Jobs)	Negatif Sıra (Kalıcılık < Son test)	14	105,00	-3,303*	,001

	Pozitif Sıra (Son test>Kalıcılık)	0	0,00		
	Negatif Sıra (Kalıcılık<Son test)	12	88,50		
<i>Başarı Testi 2</i> (<i>My Clothes</i>)	Pozitif &Eşit Sıra (Son test>=Kalıcılık)	1&1	2,50	-3,034*	,002

*p<.05

Tablo 15’de kontrol grubunun *Başarı Testi 1*’e ilişkin son test ve kalıcılık ölçümleri incelendiğinde, son test ve kalıcılık toplam puanları arasında yapılan eşleştirilmiş gruplar Wilcoxon Signed-Rank testi sonuçlarına göre [$Z = -3,303$, $p < .05$] son test toplam puan toplam puanları lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu durumda, kontrol grubundaki katılımcıların tamamının ($N=14$) *Jobs* ünitesine ilişkin başarı düzeylerinde son testten kalıcılık testine kadar geçen süre içerisinde anlamlı bir azalma olduğu gözlenmektedir.

Kontrol grubunun *Başarı Testi 2*’ye ilişkin Tablo 15’de yer alan analiz sonuçları da benzer niteliktedir. Kontrol grubunda yer alan katılımcıların *Başarı Testi 2*’den almış oldukları son test ve kalıcılık testi toplam puanları arasında gerçekleştirilen eşleştirilmiş gruplar Wilcoxon Signed-Rank testi değeri [$Z = -3,034$, $p < .05$], öğrencilerin kalıcılık toplam puanlarında son test toplam puanlarına kıyasla anlamlı bir azalma olduğunu göstermektedir. *Başarı Testi 2* sonuçlarına göre, sadece bir öğrencinin kalıcılık testi toplam puanı son test toplam puanından daha yüksek ve diğer bir öğrencinin de kalıcılık ve son test toplam puanları eşittir. Kalan 12 öğrencinin ise kalıcılık toplam puanları son test toplam puanlarından daha düşüktür. Dolayısıyla *Başarı Testi 2* sonuçlarına göre, kontrol grubunun *My Clothes* ünitesine ilişkin akademik başarı düzeyinde son testten kalıcılık testine kadar geçen sürede anlamlı bir azalma meydana geldiği söylenebilir.

3.7. ALTINCI ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın dördüncü alt problemi ‘Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık var

mıdır?’ şeklinde ifade edilmiştir. Dolayısıyla araştırmanın altıncı hipotezi, deney grubunda yer alan katılımcılar ile kontrol grubunda yer alan katılımcıların kalıcılık puanları arasında anlamlı bir farklılık olacağını öngörmektedir.

Araştırmanın altıncı alt problemine ilişkin hipotezin test edilmesi amacıyla deney ve kontrol gruplarının *Başarı Testi 1* ve *Başarı Testi 2*'ye ilişkin kalıcılık toplam puanları ve erişim puanları karşılaştırılmıştır. Her bir katılımcının kalıcılık erişim puanı, o katılımcının kalıcılık toplam puanında son test toplam puanına göre meydana gelen azalmayı; yani, kalıcılık toplam puanının son test toplam puanından farkını (=kalıcılık toplam puanı – son test toplam puanı) ifade etmektedir. Deney ve kontrol gruplarının her bir başarı testine ilişkin kalıcılık puanlarının karşılaştırılmasında bağımsız gruplar Mann-Whitney U testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16. Deney ve Kontrol Gruplarının *Başarı Testi 1* ve *Başarı Testi 2* Kalıcılık Erişim Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Testler	Gruplar	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
<i>Başarı Testi 1</i> (<i>Jobs</i>)	Deney	14	17,21	241,00	60,00	,078
	Kontrol	14	11,79	165,00		
<i>Başarı Testi 2</i> (<i>My Clothes</i>)	Deney	14	17,00	238,00	63,00	,102
	Kontrol	14	12,00	168,00		

*p<.05

Tablo 16’da sunulan analiz sonuçlarına göre *Başarı Testi 1*'ie ilişkin deney grubunun kalıcılık erişim puanı sıra ortalaması $Sıra\ Ort_{deney} = 17,21$ ve kontrol grubunun kalıcılık erişim puanı sıra ortalaması ise $Sıra\ Ort_{kontrol} = 11,79$ olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol gruplarının kalıcılık erişim puanlarının bağımsız gruplar Mann-Whitney U testi yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen karşılaştırması neticesinde ise iki grup arasında anlamlı bir farklılık olmadığı [$U=60,00$, $p>.05$] söylenebilir. Dolayısıyla analiz sonuçları, *Jobs* ünitesi kapsamında hedeflenen kazanımlara yönelik olarak deney grubuna uygulanan PPP tekniğine dayalı dil öğretimi ile kontrol grubuna uygulanan

kılavuz kitabı etkinliklerine dayalı dil öğretimi arasında kalıcılık yönünden anlamlı bir farklılık bulunmadığını ortaya koymaktadır.

Tablo 16’da yer alan Başarı Testi 2’ye ilişkin sonuçlarda ise deney grubunun kalıcılık erişimi puanı sıra ortalamasının $Ort_{deney} = 17$ ve kontrol grubunun kalıcılık erişimi puanı sıra ortalamasının $Ort_{kontrol} = 12$ olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının kalıcılık erişimi puanlarının bağımsız gruplar Mann-Whitney U testi kullanılarak karşılaştırılmış ve iki grubun kalıcılık erişimi puanı arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır [$U = 63, p > .05$]. Dolayısıyla bulgular, *My Clothes* ünitesi kapsamında hedeflenen kazanımlara yönelik olarak deney grubuna uygulanan PPP tekniğine dayalı dil öğretimi ile kontrol grubuna uygulanan kılavuz kitabı etkinliklerine dayalı dil öğretimi arasında, verilen dil öğretiminin kalıcılığı bakımından anlamlı bir farklılık bulunmadığı düşünülebilir.

Araştırmanın altıncı alt problemi kapsamında formüle edilen hipotezin test edilmesi amacıyla deney ve kontrol grupları ayrıca kazanım toplam puanları Mann-Whitney U testi kullanılarak karşılaştırılmış ve sonuçlar Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17. Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Testi 1 ve Başarı Testi 2 Kalıcılık Toplam Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Testler	Gruplar	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
<i>Başarı Testi 1</i> (<i>Jobs</i>)	Deney	14	17,32	242,50	58,50	,069
	Kontrol	14	11,68	163,50		
<i>Başarı Testi 2</i> (<i>My Clothes</i>)	Deney	14	16,64	233,00	68,00	,136
	Kontrol	14	12,36	173,00		

* $p < .05$

Tablo 17’de sunulan analiz sonuçlarına göre *Başarı Testi 1*’ie ilişkin deney grubunun kalıcılık toplam puanı sıra ortalaması $Sıra Ort_{deney} = 17,32$ ve kontrol grubunun kalıcılık toplam puanı sıra ortalaması ise $Sıra Ort_{kontrol} = 11,69$ olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol gruplarının kalıcılık toplam puanlarının bağımsız

gruplar Mann-Whitney U testi yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen karşılaştırması neticesinde ise iki grup arasında anlamlı bir farklılık olmadığı [$U=58,50$, $p>.05$] söylenebilir. Dolayısıyla analiz sonuçları, *Jobs* ünitesi kapsamında hedeflenen kazanımlara yönelik olarak deney grubuna uygulanan PPP tekniğine dayalı dil öğretimi ile kontrol grubuna uygulanan kılavuz kitabı etkinliklerine dayalı dil öğretimi arasında kalıcılık yönünden anlamlı bir farklılık bulunmadığı söylenebilir.

Tablo 17’de yer alan Başarı Testi 2’ye ilişkin sonuçlarda ise deney grubunun kalıcılık toplam puanı sıra ortalamasının $Ort_{deney} = 16,64$ ve kontrol grubunun kalıcılık toplam puanı sıra ortalamasının $Ort_{kontrol} = 12,36$ olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının kalıcılık toplam puanlarının bağımsız gruplar Mann-Whitney U testi kullanılarak karşılaştırılmış ve iki grubun kalıcılık toplam puanı arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır [$U = 68$, $p>.05$]. Dolayısıyla bulgular, *My Clothes* ünitesi kapsamında hedeflenen kazanımlara yönelik olarak deney grubuna uygulanan PPP tekniğine dayalı dil öğretimi ile kontrol grubuna uygulanan kılavuz kitabı etkinliklerine dayalı dil öğretimi arasında, verilen dil öğretiminin kalıcılığı bakımından anlamlı bir farklılık bulunmadığı düşünülebilir.

Sonuç olarak, PPP tekniğinin verilen dil öğretiminin kalıcılığı üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla, *Başarı Testi 1* ve *Başarı Testi 2*’nin kalıcılık ölçümlerinden elde edilen kalıcılık erishi ve toplam puanlarının deney ve kontrol grupları arasında bağımsız gruplar Mann-Whitney U testi yöntemi kullanılarak karşılaştırılması sonucunda, deney ve kontrol gruplarının *Jobs* (*Başarı Testi 1*) ve *My Clothes* (*Başarı Testi 2*) ünitesine ilişkin kalıcılık puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Dolayısıyla, PPP tekniğine dayalı dil öğretiminin kazanımlarının kalıcılığı üzerindeki etkisine ilişkin bu bulgular araştırmanın altıncı hipotezini desteklemediği söylenebilir.

3.8. YEDİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın yedinci alt problemi ‘Deney grubu öğrencilerinin tutum ölçeğinden aldıkları ön ve son tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?’ şeklinde ifade edilmiştir. Dolayısıyla araştırmanın yedinci hipotezi deney grubunda yer alan katılımcıların ön ve son tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olacağını öngörmektedir.

Araştırmanın yedinci alt problemi kapsamında öncelikle deney ve kontrol gruplarında yer alan katılımcıların deney öncesinde İngilizce dersine yönelik tutumları açısından denk/homojen olup olmadıkları incelenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının deney öncesi İngilizce dersine yönelik ön tutum testinden almış oldukları puanlar bağımsız gruplar Mann-Whitney testi yöntemi kullanılarak karşılaştırılmış ve sonuçlar Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön tutum Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Testler	Gruplar	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
<i>İngilizce Dersine Yönelik Tutum Testi</i>	Deney	14	13,21	185,00	80,00	,408
	Kontrol	14	15,79	221,00		

Tablo 18’de yer alan sonuçlara göre deney grubunun ön tutum toplam puanlarının sıra ortalaması $Sıra Ort_{deney} = 13,21$ ve kontrol grubunun ön tutum sıra ortalaması $Sıra Ort_{kontrol} = 15,79$ olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol gruplarının ön tutum toplam puanlarının bağımsız gruplar Mann-Whitney U testi kullanılarak yapılan karşılaştırmasında ise iki grubun ön tutum toplam puanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır [$U = 80, p > .05$]. Bu durumda deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların deney öncesinde İngilizce dersine yönelik tutumları bakımından denk/homojen oldukları söylenebilir.

İkinci olarak katılımcıların İngilizce dersine yönelik tutumlarında meydana gelen olumlu ya da olumsuz değişimi tespit etmek amacıyla deney grubuna uygulanan ön ve son tutum testleri eşleştirilmiş gruplar Wilcoxon Signed-Rank testi yöntemi kullanılarak kendi içerisinde karşılaştırılmış ve sonuçlar Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19. Deney Grubunun Ön ve son tutum Puanlarına İlişkin Eşleştirilmiş Gruplar Wilcoxon Signed-Rank Testi Sonuçları

Gruplar	Ölçüm Sonucu	N	Sıra	Z	P
---------	--------------	---	------	---	---

		Top.			
<i>Deney</i>	Negatif Sıra	1	13,00	-2,486*	,013
	(Son tutum<Ön tutum)				
	Pozitif Sıra	13	92,00		
	(Son tutum>Ön tutum)				

*p<.05

Tablo 19'daki sonuçlar incelendiğinde, ön ve son tutum toplam puanları arasında gerçekleştirilen eşleştirilmiş gruplar Wilcoxon Signed-Rank testi sonucuna göre [$Z = -2,486$, $p < .05$] son tutum ve ön tutum toplam puanları arasında son tutum lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Sadece bir öğrencinin son tutum toplam puanı ilk tutum toplam puanına göre daha düşükken, kalan 13 öğrencinin son tutum toplam puanları ön tutum toplam puanlarına göre daha yüksektir. Diğer bir deyişle, deney grubunda uygulanan PPP tekniğine dayalı dil öğretim yöntemi sonrasında katılımcıların İngilizce dersine yönelik olumlu tutumları ön test toplam puanlarına göre anlamlı bir şekilde arttığı, PPP tekniği katılımcıların İngilizceye yönelik olumlu tutum geliştirmelerine anlamlı bir şekilde katkı sağladığı söylenebilir.

Dolayısıyla, PPP tekniği katılımcıların İngilizceye yönelik olumlu tutum geliştirmelerine anlamlı bir şekilde katkı sağlamış olduğundan, bulgular araştırmanın yedinci hipotezini desteklediği söylenebilir.

3.9. SEKİZİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın sekizinci alt problemi 'Kontrol grubu öğrencilerinin tutum ölçeğinden aldıkları ön ve son tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?' şeklinde ifade edilmiştir. Dolayısıyla araştırmanın sekizinci hipotezi kontrol grubunda yer alan katılımcıların ön ve son tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olacağını öngörmektedir.

Tablo 20. Kontrol Grubunun Ön ve son tutum Puanlarına İlişkin Eşleştirilmiş Gruplar Wilcoxon Signed-Rank Testi Sonuçları

Gruplar	Ölçüm Sonucu	N	Sıra Top.	Z	p
<i>Kontrol</i>	Negatif Sıra (Son tutum<Ön tutum)	11	93,00	-2,544*	,011
	Pozitif Sıra (Son tutum>Ön tutum)	3	12,00		

*p<.05

Tablo 20’de kontrol grubunun ön ve son tutum testlerine ilişkin verilerinde deney grubundan elde edilen sonuçların tamamen tersine bir durum söz konusudur. Kontrol grubunun son tutum ve ön tutum toplam puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin eşleştirilmiş Wilcoxon Signed-Rank testi sonucuna göre iki grubun ön ve son tutum toplam puanları arasında ön tutum lehine anlamlı bir farklılık söz konusudur [$Z = -2,544$, $p < .05$]. Kontrol grubundaki öğrencilerden sadece 3’ünün son tutum toplam puanları ön tutum toplam puanlarından yüksek iken, kalan 11 öğrencinin son tutum toplam puanları ön tutum toplam puanlarından daha düşüktür. Kılavuz ders kitabı doğrultusunda uygulanan dil öğretimi sonrasında katılımcıların İngilizce dersine yönelik tutumlarında ön tutum toplam puanlarına kıyasla anlamlı bir şekilde azalmış, dolayısıyla, mevcut öğretim programı ekseninde uygulanan öğretim tekniği, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarında anlamlı bir azalmaya neden olduğu düşünülebilir.

3.10. DOKUZUNCU ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi ‘Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?’ şeklinde ifade edilmiştir. Dolayısıyla araştırmanın dokuzuncu hipotezi, deney grubunda yer alan katılımcılar ile kontrol grubunda yer alan katılımcıların son tutum verileri üzerinden hesaplanan tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olacağını öngörmektedir.

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi doğrultusunda kurulan hipotezin test edilmesine yönelik olarak deney ve kontrol gruplarının son tutum toplam puanları üzerinden hesaplanan son tutum ve tutum kazanım (erişi) puanları karşılaştırılmıştır. Her bir katılımcının tutum kazanım puanı, o katılımcının son tutum toplam puanında ön tutum toplam puanına kıyasla meydana gelen artışı veya azalmayı ifade etmektedir. Diğer bir deyişle, tutum kazanım puanı, son tutum toplam puanı ile ön tutum toplam puanı arasındaki farka karşılık gelmektedir (=son tutum toplam puanı – ön tutum toplam puanı). Deney ve kontrol gruplarının tutum kazanım puanları bağımsız gruplar Mann-Whitney U testi yöntemi kullanılarak karşılaştırılmış ve sonuçlar Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21. Deney ve Kontrol Gruplarının Tutum Kazanım (Erişi) Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Testler	Gruplar	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
<i>İngilizce Dersine Yönelik Tutum Testi</i>	Deney	14	20,36	285,00	16,00*	,000
	Kontrol	14	8,64	121,00		

*p<.05

Tablo 21’de yer alan sonuçlara göre deney grubunun tutum kazanım puanı sıra ortalaması $Sıra\ Ort_{deney} = 20,36$ ve kontrol grubunun kazanım puanı sıra ortalaması $Sıra\ Ort_{kontrol} = 8,64$ olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol gruplarının tutum kazanım puanlarının bağımsız gruplar Mann-Whitney U testi yöntemi kullanılarak yapılan karşılaştırması neticesinde ise iki grup arasında deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık olduğu ifade edilebilir [$U = 16, p < .05$]. Deney grubunun tutum kazanım puanları, kontrol grubunun tutum kazanım puanlarından anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Dolayısıyla, PPP tekniğine dayalı öğretim yoluyla İngilizce öğrenen katılımcılar, mevcut öğretim programı çerçevesinde İngilizce öğrenimi gören katılımcılara kıyasla İngilizce dersine yönelik olarak daha olumlu tutum geliştirdikleri söylenebilir.

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi kapsamında formüle edilen hipotezin test edilmesi amacıyla deney ve kontrol grupları ayrıca son tutum puanları kullanılmak

suretiyle Mann-Whitney U testi kullanılarak karşılaştırılmış ve sonuçlar Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22. Deney ve Kontrol Gruplarının Son tutum Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Testler	Gruplar	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
<i>İngilizce Dersine Yönelik Tutum Testi</i>	Deney	14	15,71	220,00	81,00	,434
	Kontrol	14	13,29	186,00		

Tablo 22’de yer alan sonuçlara göre deney grubunun tutum kazanım puanı sıra ortalaması $Sıra\ Ort_{deney} = 17,71$ ve kontrol grubunun kazanım puanı sıra ortalaması $Sıra\ Ort_{kontrol} = 13,29$ olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol gruplarının tutum kazanım puanlarının bağımsız gruplar Mann-Whitney U testi yöntemi kullanılarak yapılan karşılaştırması neticesinde ise iki grup arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ifade edilebilir [$U = 81, p > .05$].

Sonuç olarak, PPP tekniğine dayalı dil öğretiminin katılımcıların İngilizce dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar Mann-Whitney U testi sonucunda, deney ve kontrol gruplarının tutum kazanım (erişi) puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. PPP tekniğine dayalı dil öğretiminin İngilizce dersine yönelik olumlu tutum geliştirmede öğrenci kılavuz kitabında yer alan etkinliklere göre planlanan dil öğretimine kıyasla daha etkili olduğu söylenebilir. PPP tekniğine dayalı İngilizce öğretiminin İngilizce dersine yönelik olumlu tutum geliştirmede nispeten daha etkili olduğunu ortaya koyan bu bulgular araştırmanın dokuzuncu hipotezini desteklediği düşünülebilir.

3.11. ONUNCU ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın onuncu alt problemi, araştırmanın nitel boyutuna yönelik olarak hazırlanan ‘*Görüşme Formu*’nda öğrencilere ‘*8 hafta boyunca, 2 ünitemizi ders kitabı yerine farklı etkinlikler deneyerek yeni bir yöntemle işledik. Dersler size göre nasıl geçti? Örnekler vererek yorumlayın*’ sorusuna deney grubunda yer alan 10 öğrenci

tarafından verilen yanıtlar doğrultusunda ‘Katılımcıların PPP tekniğinin etkililiğine ilişkin görüşleri nelerdir?’ sorusuna yanıt aramaktadır.

Katılımcıların PPP tekniğinin etkililiğine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi ve böylelikle yukarıdaki nicel analiz sonuçlarında ortaya konulan PPP tekniği ile akademik başarı, kalıcılık ve derse yönelik tutum arasındaki (Hipotez 1, 2 ve 3) anlamlı pozitif/olumlu ilişkinin olası nedenlerinin katılımcıların perspektifinden daha detaylı biçimde anlaşılması amacıyla, deney grubundaki 10 öğrenciden toplanan nitel veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir.

İçerik analizinde, katılımcıların İngilizce dersine yönelik tutumları ve PPP tekniğinin etkililiğine ilişkin görüşleri olmak üzere önceden belirlenmiş iki tema söz konusudur. Katılımcı yanıtlarının detaylı okunması neticesinde bu iki temaya ek olarak ‘ders materyalleri’ ve ‘PPP tekniğinin aşamaları (Sunum-Uygulama-Üretim)’ olmak üzere sıkça vurgulanan iki tema daha belirlenmiştir. İçerik analizi kapsamında belirlenen toplam dört tema, bu temalarla ilgili yapılan kodlamalar ve frekans dağılımları Tablo 22, Tablo 23, Tablo 24 ve Tablo25’ de sunulmuştur. Bazı katılımcılar birden fazla tema ile ilgili görüş bildirdiklerinden, bazıları ise aynı tema ile ilgili birden fazla görüş belirttiğinden, frekans toplamalarının bir kısmı katılımcı sayısı toplamından daha fazladır.

Tablo 23’de katılımcıların İngilizce dersine yönelik tutumları yer almaktadır. Katılımcıların İngilizce dersine ilişkin görüşlerinin tamamı olumludur. Katılımcılar genel olarak PPP tekniğine dayalı işlenen İngilizce derslerinin eğlenceli olduğunu ve ders sırasında çok eğlendiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılar aynı zamanda PPP tekniğine dayalı derslerin daha güzel olduğunu ve derslerin daha güzel geçtiğini belirtmişlerdir. PPP tekniğine dayalı İngilizce derslerini çok beğendiklerini, daha çok sevdiklerini ve bu derslerde sıkılmadıklarını belirten katılımcılar ayrıca bu derslerin ders kitabındaki etkinlikler doğrultusunda işlenen eski derslerinden daha iyi geçtiğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların İngilizce derslerinin bundan böyle PPP tekniğine dayalı olarak işlenmesini istemeleri, PPP tekniğine dayalı İngilizce derslerinin onların İngilizce dersine yönelik olumlu bir tutum geliştirmelerinde etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 23. İngilizce Dersine Yönelik Tutumlara İlişkin Katılımcı Görüşlerinin Frekans Dağılımı

<i>Tema</i>	Kodlar	F
<i>İngilizce Dersine Yönelik Tutumlar</i>	Eğlenceli	6
	Daha güzel	5
	İngilizce dersleri artık böyle geçsin	3
	Çok beğeniyorum	1
	Daha çok seviyorum	1
	Sıkılmıyorum	1
	Eski derslerden daha iyi geçiyor	1

Katılımcıların Tablo 23’de görülen İngilizce dersine yönelik tutumlarına ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur:

‘...Eğleniyoruz dersler güzel geçiyor’(Ö9).

‘...Çok çalıştık ve çok eğlendik’(Ö5).

‘...Keşke dersler hep böyle geçse’(Ö10).

‘...İngilizce dersinin artık böyle sürmesini istiyorum’(Ö4).

‘...Şimdiki dersleri ben çok beğeniyorum. Eski derslerden daha iyi geçiyor’(Ö8).

‘...Eğlenerek daha güzel geçiyor. Eskiden İngilizce dersinde sıkılıyordum. Şimdi hiç sıkılmıyorum’ (Ö2).

Tablo 24’de katılımcıların PPP tekniğinin etkililiğine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Katılımcılar, özetle daha çabuk ve daha güzel öğrendiklerini ve tüm kelimeleri öğrendiklerini ifade etmektedirler. Katılımcıların bu görüşleri, PPP

teknikinin İngilizce öğretiminin hızı, niteliği ve kapsamı açısından etkin bir teknik olarak algılandığını ortaya koymaktadırlar.

Tablo 24. PPP Tekniğinin Etkililiğine İlişkin Katılımcı Görüşlerinin Frekans Dağılımı

<i>Tema</i>	Kodlar	F
<i>PPP Tekniğinin Etkililiğine İlişkin Görüşler</i>	Daha çabuk öğrendim	2
	Daha güzel öğrendim	2
	Bütün kelimeleri öğrendim	1

PPP tekniğinin etkililiğine yönelik Tablo 23’de yer alan katılımcı görüşlerine ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur:

‘... Ben çok eğlendim ve bütün kelimeleri öğrendim’(Ö10).

‘...Mesela örnek vereyim; bu sene kıyafetleri, meslekleri, işyerlerini öğrendik ve ben daha çabuk öğrendim’(Ö1).

‘...Kelimeleri çok tekrar ettik... Daha güzel öğrendim’ (Ö8).

Tablo 25’de araştırma sürecinde PPP tekniğinin sunum, uygulama ve üretim aşamalarında kullanılan etkinliklere ilişkin katılımcı görüşleri, sunum, uygulama ve üretim (alt) temaları altında sıralanmıştır. *Sunum* aşamasındaki etkinliklerde görsel ve işitsel etkinliklere vurgu ön plandadır. Katılımcılar sunum aşamasında daha çok resimli kelime kartlarından kelime öğrenme, video izleme, slayt sunumu ve müzik dinleme gibi etkinlikler yaptıklarını ifade etmişlerdir. Sunum aşamasına yönelik öğrenci görüşlerine ilişkin örnekler şu şekildedir:

‘...Öğretmenin gösterdiği kelime kartlarını inceledik...’ (Ö7).

‘... Akıllı tahtada slaytlar izledik’ (Ö5).

‘...müzik dinleyerek bütün etkinliklerimizi işledik. Hava durumlarını çalışırken videolar izledik (Ö5).

Tablo 25. PPP Tekniğinin Sunum-Uygulama-Üretim Aşamalarına İlişkin Katılımcı Görüşlerinin Frekans Dağılımı

<i>Temalar</i>	Kodlar	f
<i>Sunum</i>	Resimli kelime kartlarını inceleme	3
	Video izleme	2
	Slayt sunumu izleme	2
	Müzik dinleme	1
<i>Uygulama</i>	Kelime tekrarı	7
	Şarkı söyleme	4
	Okuma	3
<i>Üretim</i>	Resim veya poster yapma	8
	Rol yapma	5
	Elbise dikme	5
	Sunum yapma	4
	Diyalog	1
	Yazılı sınav	1
	Yazma	1

Uygulama aşamasında ise Tablo 25’de görüldüğü üzere katılımcılar kelime tekrarları, şarkı söyleme ve okuma etkinliklerine ilişkin görüş bildirmişlerdir. Katılımcılar özellikle kelimeleri kelime tekrarları yaparak, şarkı söyleyerek ve kelime kartlarını okuyarak öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Uygulama temasına yönelik katılımcı görüşlerine ilişkin örnekler aşağıdaki gibidir:

‘...Hep kelimeleri tekrar ederek öğrendik...Öğretmen bize söyledi biz tekrar ettik’(Ö1).

‘Kelimeleri öğrenmek için tekrar ettik...şarkı söyleyerek öğrendik’(Ö3).

‘...Kıyafet konusunu işlerken müzikle söylediğimiz için daha çabuk öğrendim’(Ö1).

‘Önce kelimeleri okuyarak, tekrar ederek öğrendik’(Ö9).

Üretim aşamasına ilişkin Tablo 25’de görülen katılımcı görüşleri, bu aşamanın katılımcıların gözünde PPP tekniğinin en kapsamlı aşaması olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcılar, sunum ve uygulama aşamasında öğrendikleri kelime ve yapıları daha bağımsız ve özgür bir şekilde kullanmalarını sağlayan üretim aşamasında yer alan etkinliklerle ilgili görüş bildirmişlerdir. Uygulama aşamasında olduğu gibi, üretim aşamasında yapılan etkinlikler ve bunlara ilişkin katılımcı görüşleri PPP tekniğinin İngilizce öğreniminin etkinliği ve kalıcılığı üzerindeki etkisinin nedenlerinin anlaşılması bakımından önem arz etmektedir. Katılımcıların ifadelerinden resim yapma, rol yapma, sunum yapma, ve diyalog gibi görev temelli ve iletişimsel unsurlar içeren etkinliklerin kelimelerin ve yapıların öğrenilmesinde önemli rol oynadığı düşünülebilir. Katılımcıların üretim aşamasına yönelik görüşleri aşağıda görülmektedir:

‘...Ben minik atkı şapka ve karton ayakkabı yaptım. Bu şekilde İngilizcelerini söylemeyi öğrendim’ (Ö8).

‘...Meslekleri rol oynayarak öğrendim...Bir boş kağıda hava durumunu çizdik ve üzerine İngilizcesini yazdık. Sonra arkadaşlarımıza anlattık. İngilizceden meslekleri daha güzel öğrenelim diye önce hayal edip sonra kartona resmini çizdik.’(Ö1).

‘...Sonra, boş kağıtlara en sevdiğimiz hava durumunu ve bu havada giyilen elbiseleri çizdik. Sırayla arkadaşlarımıza gösterdik ve İngilizcesini söyledik’(Ö9).

‘...Sunum yaptık. Arkadaşlarımıza tanıttık’(Ö6).

‘Kumaşları kesip diktik. İngilizcelerini yazdık’(Ö4).

Tablo 26’da ise PPP tekniğinin uygulanmasında etkinlikler sırasında kullanılan ve katılımcılar tarafından sözü edilen ders araç gereçlerine ilişkin görüşler yer almaktadır. Ders araç gereçlerine ilişkin katılımcı görüşleri, PPP tekniğinin hedeflenen amaca

ulaşmasında önemli rol oynayan araç gereçlerin neler olduğunun katılımcıların perspektifinden incelenmesi ve belirlenmesi açısından önemlidir. Tabloda görüleceği üzere katılımcılar ders araç gereçlerinden akıllı tahta ve resimli kelime kartlarına sıkça vurgu yapmışlardır. Sunum dinleme/izleme, müzik dinleme, şarkı söyleme ve video izleme gibi birçok etkinliğin akıllı tahta kullanılarak yapıldığını ifade etmişlerdir. Bu durum yapılan etkinliklerinin önemini yanında bu etkinliklerin yapılmasına yarayacak teknolojik araç gereçlerin gerekliliğini ve önemini ortaya koyduğu söylenebilir.

Tablo 26. Kullanılan Ders Araç Gereçlerine İlişkin Katılımcı Görüşlerinin Frekans Dağılımı

<i>Tema</i>	Kodlar	f
<i>Derste Kullanılan Araç Gereçler</i>	Akıllı Tahta	5
	Resimli Kelime Kartları	3

Katılımcıların ders araç gereçlerine ilişkin görüşleri şu şekildedir:

‘...Akıllı tahtada slaytlar izledik... Hava durumlarını çalışırken videolar izledik’(Ö5).

‘Akıllı tahtada şarkılar söyledik’(Ö2).

‘Öğretmenin gösterdiği kelime kartlarını inceledik ve okuduk’(Ö7).

Sonuç olarak nitel verilerden elde edilen bulgular, katılımcıların tamamının PPP tekniği ve bu teknik kapsamındaki etkinliklere yönelik olarak olumlu tutum içerisinde olduklarını, PPP tekniğinin katılımcıların İngilizce dersine yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağladığı düşünülebilir.

PPP tekniğinin etkinliğiyle ilgili olarak ise katılımcılar İngilizceyi PPP tekniğine dayalı derslerde daha hızlı, daha güzel ve kapsamlı bir şekilde öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

Bir sonraki bölümde, bu bölümde sunulan analiz ve bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlar ve öneriler yer almaktadır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

4.1. TARTIŞMA

PPP tekniğine dayalı dil öğretiminin İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin bilişsel ve duyuşsal ürünleri üzerindeki etkililiğinin incelendiği bu araştırmada, araştırma kapsamında uygulanan karma araştırma tekniği çerçevesinde deneysel tasarımdan elde edilen nicel veriler ile görüşme formlarından elde edilen nitel verilerin analizleri sonucunda, PPP tekniğine dayalı İngilizce öğretiminin katılımcıların bilişsel ürünleri ve duyuşsal ürünleri üzerinde olumlu/pozitif etkiye sahip olduğu ifade edilebilir.

Araştırmanın nicel ve nitel boyutuna ilişkin sonuçlar, PPP tekniğinin aslına uygun olarak, tekniğin ismini veren Donn Byrne'nin (1976) belirttiği gibi sunum ve uygulama aşamalarını öğrencinin dili özgürce kullanmasını sağlayan üretim aşaması takip edecek şekilde uygulanması halinde, öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal ürünleri üzerinde etkili ve kalıcı bir rol oynadığını ve İngilizce dersine yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağladığı düşünülebilir. Yurtdışında PPP tekniğine yönelik öne sürülen eleştirilerin aksine, Byrne'nin (1976) da önerdiği üzere, tartışma, dil oyunları, rol yapma, şarkı ve drama gibi etkinliklerle birlikte uygulandığında, PPP tekniğinin erken yaşta dil öğreniminde dahi uygulanabilecek bir teknik olduğu nicel ve nitel verilerle ortaya konulmuştur.

PPP tekniğinde iletişimsel ve görev temelli etkinliklere yer verilmesi nedeniyle bu tekniğin özgün olmadığı sonucu çıkarılmamalıdır. Nitekim tekniğin kurucularından olan Byrne'nin (1976) PPP tekniğinin üretim aşamasında kullanılmasını öngördüğü tartışma, dil oyunları, rol yapma, şarkı ve drama gibi etkinlikler daha sonra iletişimsel yöntemin en belirleyici özellikleri haline gelmiştir (Byrne 1976, s.80-98'den aktaran: Anderson, 2016, s.2). Üretim aşamasında iletişimsel ve görev temelli unsurlar taşımakla birlikte, PPP tekniğini bu iki teknikten ayıran en önemli özeliği, öğretmen ve öğrenciye yönelik sunum-uygulama ve üretim aşamalarından oluşan bütüncül ve öngörülebilir bir ders planı sunuyor olmasıdır.

Harmer'in (2007) kavramsallaştırması sonucu şekillenen PPP tekniği öğrencilerin ihtiyaçlarına göre belirlenen farklı öğretim seçenekleri sunar. Üretim aşamasından sonra öğrencilerin sorun yaşaması durumunda yeniden sunum ve uygulama aşamalarına

dönülebilmesi de tekniğin esnekliğini gösterir. Son yıllarda yapılan deneysel çalışmaların sonuçlarının da PPP tekniğini destekler nitelikte olması, çağdaş yaklaşımlara uygun bir teknik olduğunu kanıtlar niteliktedir (Anderson, 2016).

Carless (2009), Phuong (2014), Jones ve arkadaşları (2015) tarafından farklı ülkelerde yapılan PPP tekniğinin etkililiğine ilişkin yapılan deneysel araştırmalarda görev temelli yöntem uygulanan kontrol gruplarına göre PPP tekniğinin uygulandığı deney grupları lehine anlamlı sonuçlara ulaşıldığı belirtilmiştir.

Yurtdışında deneysel tasarım kullanılarak gerçekleştirilen benzer araştırmalarda, PPP tekniğine dayalı dil öğretiminin öğrencilerin algısal bilgi gelişimi (Jones vd., 2015), konuşma becerileri (Lagalo, 2013) ve dili doğru kullanma becerileri (Phuong, 2014) üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu saptandığı söylenebilir.

Türkiye’de doğrudan PPP tekniğinin etkinliğini inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak bu araştırma kapsamında uygulanan PPP tekniğinin üretim aşamasında rol yapma, karşılıklı diyaloglar, sunum yapma ve resim yapma gibi etkinliklere yer verilmiş olması, bu araştırma sonuçlarının benzer etkinliklere yer veren iletişimsel dil öğretim teknikleri kullanılarak gerçekleştirilmiş araştırma sonuçlarıyla kıyaslanmasına olanak sağlamaktadır. Bu bağlamda ulaşılan araştırma sonuçları iletişimsel dil öğretim tekniklerinin (Demir, 2016; Kocaman vd., 2012) öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı etkisi olduğunu ortaya koyan araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

4.2. SONUÇ

Bu bölümde, Analiz ve Bulgular bölümünde sunulan analiz sonuçları ve bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlar ve öneriler yer almaktadır. Araştırma sonuçları, PPP tekniğinin katılımcıların sırasıyla bilişsel ve duyuşsal ürünleri üzerindeki etkilerine ilişkin alt problemler ekseninde, PPP tekniği ve etkinlikleri ile ilgili olarak yurtiçi ve yurtdışı alan yazında yer alan diğer araştırma ve tartışmalarla ilişkilendirilerek sunulmuştur. Bölüm sonunda uygulamaya ve daha sonra yapılacak araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

4.2.1. PPP Tekniğine Dayalı İngilizce Öğretiminin Bilişsel Ürünler Üzerindeki Etkinliği: Birinci, İkinci ve Üçüncü Alt Problemler

Bu araştırmanın birinci, ikinci ve üçüncü alt problemleri, PPP tekniğine dayalı İngilizce öğretiminin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin bilişsel ürünleri üzerindeki etkinliğini incelemektedir.

Bu amaçla formüle edilen birinci araştırma hipotezi, deney grubunda yer alan katılımcıların ön ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olacağını öngörmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi, kontrol grubunda yer alan katılımcıların ön ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemektedir.

Üçüncü araştırma hipotezi ise, deney grubunda yer alan katılımcılar ile kontrol grubunda yer alan katılımcıların Başarı Testi 1 ve Başarı Testi 2 son test erişimi ve toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olacağını öngörmüştür.

Araştırma kapsamında uygulanan deneysel tasarımdan elde edilen nicel verilerin analizi neticesinde, birinci araştırma hipotezi ile ilgili olarak PPP tekniği uygulanan deney grubunda yer alan katılımcıların Başarı Testi 1 ve Başarı Testi 2 son test başarı puanlarının ön test başarı puanlarına göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu ifade edilebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi ile ilgili olarak, kontrol grubunda yer alan katılımcıların da son test toplam puanlarının ön test toplam puanlarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu ifade edilebilir.

Üçüncü araştırma hipoteziyle ilgili olarak, deney grubunda yer alan katılımcıların Başarı Testi 1'e ilişkin erişim puanlarının kontrol grubunun erişim puanlarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu anlaşılmış ve bu bulgular araştırmanın üçüncü hipotezini desteklemiştir. Deney ve kontrol gruplarının Başarı Testi 2'ye ilişkin erişim puanları arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Deney ve kontrol gruplarında yer alan katılımcıların Başarı Testi 1 ve Başarı Testi 2 son test toplam puanları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Dolayısıyla, araştırmanın birinci hipotezi kapsamında Başarı Testi 1 ve Başarı Testi 2 sonuçları üzerinden gerçekleştirilen ön test-son test karşılaştırmalarından hareketle, PPP tekniğinin katılımcıların akademik başarılarını anlamlı bir şekilde arttırmada etkili olduğu düşünülebilir. Araştırmanın üçüncü hipotezi kapsamında Başarı Testi 1'e ilişkin erişim puanları üzerinden gerçekleştirilen analiz sonuçları ise PPP tekniğinin mevcut öğretim programında öngörülen etkinliklere dayalı İngilizce öğretiminden daha etkin olduğu söylenebilir.

Bu durumda, PPP tekniğine dayalı İngilizce öğretiminin, öğrenci ders kitabında yer alan etkinlikler ekseninde uygulanan İngilizce eğitime kıyasla öğrencilerin bilişsel ürünleri üzerinde daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın birinci ve üçüncü hipotezlerine ilişkin bu sonuç, yurtdışında PPP tekniğinin etkililiğini inceleyen araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

4.2.2. PPP Tekniğine Dayalı İngilizce Öğretiminin Kalıcılığı: Dördüncü, Beşinci ve Altıncı Alt Problemler

Araştırmanın dördüncü, beşinci ve altıncı alt problemleri, PPP tekniğinin gerçekleştirilen dil öğretiminin kalıcılığı üzerindeki etkinliğini incelemektedir.

Bu doğrultuda kurulan dördüncü araştırma hipotezi, deney grubundaki öğrencilerin son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olmayacağını öngörmektedir.

Araştırmanın beşinci alt problemi, kontrol grubu öğrencilerinin son test ve kalıcılık testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemektedir.

Altıncı araştırma hipotezi ise deney grubunun kalıcılık puanları ile kontrol grubunun kalıcılık puanları arasında anlamlı bir farklılık olmayacağını öngörmüştür.

Uygulanan deneysel tasarım kapsamında kalıcılık testlerinden elde edilen nicel verilerin analizi sonucunda, deney grubunda yer alan katılımcıların Başarı Testi 1'e ilişkin kalıcılık testi puanlarında anlamlı bir azalma meydana geldiği, ancak Başarı Testi 2'ye ilişkin kalıcılık puanları ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ifade edilebilir. Başarı Testi 2'ye ilişkin bu bulgu dördüncü araştırma hipotezini desteklemiştir.

Araştırmanın beşinci alt problemi ile ilgili olarak, kontrol grubunda yer alan katılımcıların Başarı Testi 1 ve Başarı Testi 2'ye ilişkin kalıcılık testi puanlarında son test puanlarına kıyasla anlamlı bir azalma meydana geldiği söylenebilir.

Araştırmanın altıncı hipoteziyle ilgili olarak deney grubunda yer alan katılımcıların Başarı Testi 1'e ve Başarı Testi 2'ye ilişkin kalıcılık puanları ile kontrol grubunun kalıcılık erışı ve toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı anlaşıldığından, araştırmanın altıncı hipotezi desteklenmemiştir.

Sonuç olarak, araştırmanın altıncı hipotezi desteklenmemiş, ancak dördüncü hipotez kapsamında deney grubunun Başarı Testi 2'ye ilişkin kalıcılık toplam puanında son test toplam puanına kıyasla anlamlı bir azalmaya rastlanmazken, beşinci hipotez kapsamında kontrol grubunda yer alan katılımcıların Başarı Testi 2 kalıcılık toplam puanında son teste kıyasla anlamlı bir azalma meydana gelmiştir. Bu durumda, Başarı Testi 2'ye ilişkin kalıcılık testinden elde edilen sonuçlar, PPP tekniğine dayalı dil öğretiminin, öğrenci kılavuz kitabında yer alan etkinliklere göre uygulanan İngilizce öğretiminden daha kalıcı olduğunu düşünülebilir.

Dolayısıyla, araştırmanın altıncı hipotezi doğrudan desteklenmemiş olsa da, beşinci hipoteze ilişkin bulgular ve dördüncü hipotez kapsamında Başarı Testi 2'ye ilişkin bulgular doğrultusunda, PPP tekniğine dayalı İngilizce öğretiminin kalıcılık açısından da etkin olduğu ve öğrenci ders kitabındaki etkinlikler çerçevesinde uygulanan öğretim tekniğine kıyasla daha kalıcı olduğu değerlendirilmektedir. Dördüncü araştırma hipotezine ilişkin bu sonuç, yurtdışında PPP tekniğine dayalı öğretimin daha kalıcı olduğunu ortaya koyan (Jones vd., 2015) araştırma sonuçlarıyla benzer niteliktedir. Türkiye'de iletişimsel tekniğe dayalı dil öğretiminin kelime öğreniminde daha kalıcı sonuçlara yol açtığını ortaya koyan araştırma sonuçları (Tayhani, 2013) da, üretim aşamasında iletişimsel etkinliklere yer vermesi nedeniyle, PPP tekniğine ilişkin bu araştırmadan elde edilen sonuçları desteklediği düşünülebilir.

4.2.3. PPP Tekniğine Dayalı İngilizce Öğretiminin Duyuşsal Ürünler Üzerindeki Etkinliği: Yedinci, Sekizinci ve Dokuzuncu Alt Problem

Araştırmanın yedinci, sekizinci ve dokuzuncu alt problemleri PPP tekniğinin öğrencilerin duyuşsal ürünleri üzerindeki etkisini incelemektedir.

Bu amaçla formüle edilen yedinci araştırma hipotezi deney grubundaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları ön ve son tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olacağını öngörmektedir.

Araştırmanın sekizinci alt problemi, kontrol grubu öğrencilerinin tutum ölçeğinden aldıkları ön ve son tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemektedir.

Dokuzuncu araştırma hipotezi ise, deney grubunun tutum erişimi ve son tutum puanları ile kontrol grubunun tutum erişimi ve son tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olacağını öngörmüştür.

DeneySEL tasarım sonucunda araştırmanın yedinci ve sekizinci hipotezi ile ilgili olarak deney grubunun son tutum puanlarında ön tutum puanlarına kıyasla anlamlı bir artış gözlenirken, kontrol grubunun son tutum puanlarında ön tutum puanlarına kıyasla anlamlı bir azalma meydana gelmiştir.

Dokuzuncu araştırma hipotezi kapsamında katılımcıların ön ve son tutum ölçümleri üzerinden hesaplanan tutum erişimi ve son tutum puanlarının deney ve kontrol grupları arasında karşılaştırılması neticesinde ise, deney grubunun tutum erişimi puanlarının, kontrol grubunun tutum erişimi puanlarından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu ifade edilebilir. Deney ve kontrol gruplarının son tutum puanları arasında ise anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Araştırmanın yedinci ve sekizinci hipotezleri kapsamındaki ön ve son tutum karşılaştırmaları ile dokuzuncu hipotezi kapsamındaki erişim puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları, PPP tekniğine dayalı İngilizce öğretim tekniği ve öğrenci kılavuz kitabında yer alan etkinliklere dayalı İngilizce öğretim teknikleri arasında PPP tekniği lehine anlamlı bir farklılık olduğunu ifade etmektedir.

Bu durumda, elde edilen bulgulardan hareketle, PPP tekniğine dayalı dil öğretiminin, öğrenci kılavuz kitabındaki etkinliklere dayalı dil öğretimine kıyasla öğrencilerin duyuşsal ürünleri üzerinde daha etkili olduğu sonucu çıkarılabilir. Diğer bir deyişle, PPP tekniğine dayalı dil öğretimi, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlamada öğrenci kılavuz kitabında yer alan etkinliklere dayalı uygulanan dil öğretiminden daha etkili olduğu söylenebilir. Yedinci, sekizinci ve dokuzuncu araştırma hipotezleri kapsamında ulaşılan bu sonuç, yurtdışında (Ahmad ve

Rao, 2013; Chuang, 2010) ve Türkiye’de (Akbulut, 2014; Kılıç ve Tuncel, 2009; Kocaman vd., 2012) iletişimsel dil öğretimi ve görev temelli dil öğretimi tekniklerinin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde geleneksel yöntemlere kıyasla daha etkili olduğunu ortaya koyan araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

4.2.4. Onuncu Alt Problem: Katılımcıların PPP Tekniği ve Uygulamasına İlişkin Görüşleri

Araştırmanın onuncu alt problemi ile ilgili olarak, öğrencilerin PPP tekniğinin etkililiğine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi ve PPP tekniğinin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünleri üzerindeki olumlu veya olumsuz etkilerinin altında yatan nedenlerin öğrencilerin perspektifinden değerlendirilmesi amacıyla deney grubunda yer alan 10 katılımcının PPP tekniğine yönelik görüşleri incelenmiştir.

Aynı zamanda araştırmanın nitel boyutunu oluşturan bu aşamada, açık uçlu tek bir soruya yazılı olarak verilen yanıtların içerik analizinden elde edilen bulgular, katılımcıların PPP tekniğine dayalı İngilizce öğretiminin öğrenci kılavuz kitabında dayalı İngilizce öğretimine kıyasla daha etkili olduğu görüşünde olduklarını ortaya koymaktadır. Zira öğrenciler PPP tekniğine dayalı İngilizce derslerinde daha çabuk, daha güzel ve daha kapsamlı öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Diğer taraftan öğrenciler PPP tekniğine dayalı İngilizce derslerini daha çok sevdiklerini, sıkılmadıklarını, eğlendiklerini ve derslerin hep böyle geçmesini istediklerini ifade etmişlerdir.

Bu durumda, nitel verilerden elde edilen bu bulgular, PPP tekniğine dayalı İngilizce öğretiminin öğrencilerin İngilizceyi etkin bir şekilde öğrenmelerinde ve İngilizce dersine yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde etkin rol oynadığını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, araştırmanın onuncu alt problemi ve araştırma sorusu ile ilgili olarak, öğrencilerin PPP tekniğini İngilizceyi daha hızlı, nitelikli ve kapsamlı bir şekilde öğrenmelerini ve aynı zamanda İngilizce dersine yönelik olumlu tutum geliştirmelerini saylayan etkin bir öğretim tekniği olarak algıladıkları sonucuna varılabilir. Nitel verilerin analizi neticesinde ulaşılan bu sonuçlar, yukarıda nicel verilerin analizi neticesinde elde edilen sonuçları destekler nitelikte olduğu düşünülebilir.

Katılımcı görüşlerinden, PPP tekniğinin, özellikle üretim aşamasında rol yapma, resim yapma, diyalog ve sunum yapma gibi iletişimsel ve görev temelli unsurlar

barındırdığı, dili gerçek hayata mümkün olduğunca benzer durumlar içerisinde ve işlevsel bir şekilde kullanmaya teşvik ettiği, İngilizceye yönelik olumlu tutumların gelişmesine katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Ayrıca tekniğin uygulanmasında kullanılan ders araç gereçlerinin PPP tekniğinin etkililiğine ve uygulanabilirliğine önemli derecede katkı sağladığı söylenebilir.

Nicel ve nitel bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, PPP tekniğine dayalı dil öğretiminin İngilizce öğretiminde etkin bir dil öğretim tekniği olduğu ve İngilizce dersine yönelik olumlu tutum gelişimine katkı sağladığı söylenebilir. Diğer yandan PPP tekniğinin İngilizce öğretimine yönelik bu başarısında, uygulama esnasında kullanılan farklı aşamaların ve bu aşamalarda yer verilen iletişimsel ve görev temelli etkinliklerle bu etkinliklere olanak sağlayan ders araç gereçlerinin önemli bir yeri olduğu düşünülebilir.

Bu durumda, PPP tekniği Sunum-Uygulama-Üretim aşamaları üzerinden adeta farklı dil öğretim tekniklerini bir araya getirerek sunum aşamasında öncelikle öğrenciyi anlatılacak kelime ve yapılaraya yönelik olarak öğretmen kontrolünde hazırlayan, uygulama aşamasında karşılıklı tekrarlar yoluyla konuyu pekiştiren ve son olarak üretim aşamasında iletişimsel ve görev temelli teknikler ve bu tekniklere uygun araç gereçlerle öğrencinin öğrendiklerini bağımsız ve özgür bir şekilde kullanmasını sağlayan bütüncül bir öğretim tekniği olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu araştırmanın, PPP tekniğinin etkililiği ve erken yaşta dil öğretiminde uygulanabilirliği ile ilgili olarak yurtiçi ve yurtdışı alan yazına önemli katkı sağladığı söylenebilir. Araştırma kapsamında uygulanan PPP tekniğine dayalı İngilizce öğretimi, yurtiçinde sunum-uygulama-üretim aşamalarını kapsayacak şekilde bir bütün olarak ilk kez uygulanmış ve karma (nicel ve nitel) araştırma yöntemleri kullanılarak test edilmiştir.

Sonuç olarak bu çalışma, öğrencilerin dili bağımsız, gerçek hayata benzer ve işlevsel bir şekilde kullanmalarını sağlayacak biçimde aslına sadık kalınarak uygulanması halinde, PPP tekniğinin erken yaşta dil öğretiminde uygulanabilen, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal ürünleri üzerinde olumlu etkiye sahip olan ve İngilizce dersine yönelik olumlu tutum geliştiren etkin bir teknik olduğunu ortaya koymuştur. Ancak araştırmanın örnekleme ve bağlamına ilişkin sınırlılıkları göz önüne alındığında,

bu araştırmada ulaşılan sonuçların farklı örneklere ve bağlımlara genellenebilmesi için söz konusu sonuçların, PPP tekniğinin farklı katılımcılara yönelik olarak farklı bağlımlarda uygulanması neticesinde elde edilecek bulgu ve sonuçlarla desteklenmesine ihtiyaç bulunmaktadır.

4.3. ÖNERİLER

Araştırmanın yukarıda sunulan sonuçlarından hareketle uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

4.3.1 Uygulayıcılara Yönelik neriler

1. PPP tekniğinin İlkokul 4. sınıflarda uygulanması, İngilizce ğretiminin etkililiğine ve İngilizce dersine yönelik olumlu tutumların gelişmesine katkı sağlayabilir.
2. PPP tekniğinin uygulanmasında sunum ve uygulama aşamalarını mutlaka üretim aşaması takip etmeli ve üretim aşamasında tartışma, dil oyunları, rol yapma, şarkı ve drama gibi etkinlikler yer almalıdır.
3. PPP tekniğinin uygulanmasında kullanılacak ders araç ve gereçleri, farklı aşamalarda uygulanacak etkinliklerin gerçekleştirilmesine olanak sağlayacak nicelikte ve nitelikte olmalıdır.

4.3.2 Araştırmacılara Yönelik neriler

1. Araştırmadan elde edilen bulguların genellenebilmesi bakımından, farklı bölgelere, farklı yaş gruplarına ve farklı konulara yönelik olarak PPP tekniğinin İngilizce ğretiminde uygulanabilirliğini ve öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal ürünleri üzerindeki etkililiğini inceleyen deneysel araştırmalar yapılabilir.
2. PPP tekniğinin etkililiğine ve uygulanabilirliğine ilişkin bu araştırmada ulaşılan sonuçların ileride yapılacak araştırmalardan elde edilecek bulgularla desteklenmesi durumunda, İngilizce ğretmenlerinin hizmet içi eğitimlerinde PPP tekniği ve uygulamasına yönelik eğitim verilebilir.
3. Uygulanabilirliği ve etkinliği ileride yapılacak deneysel araştırmalardan elde edilecek yeni bulgularla desteklenmesi halinde, ğrenci ders kitaplarında PPP tekniğine dayalı etkinliklere yer verilebilir.

4. Yapılacak benzer çalışmalarda yapılandırılmış açık uçlu soru(lar) yerine, araştırmacının daha fazla nitel veri toplamasına imkan tanıyacak yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılabilir.



KAYNAKÇA

- Ahmad, S., & Rao, C. (2013). Applying Communicative Approach in Teaching English as a Foreign Language: a Case Study of Pakistaner. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*(20), 187-203.
- Akalın, S., & Zengin, B. (2007). Türkiye’de halkın yabancı dil ile ilgili algıları. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 3(1), 181-200.
- Akay, E., & Toraman, Ç. (2015). Students' attitudes towards learning English grammar: A study of scale development. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 11(2), 67-82.
- Akbulut, N.(2014). *Teaching English to young learners through task-based language teaching*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Al Ghazali, F. (2006). The presentation-practice-production vs consciousness-raising: Which is efficient in teaching grammar? The Centre for English Language Studies(CELS): http://usir.salford.ac.uk/22873/1/The_PPP_Vs_Consciousness_Raising.pdf. Erişim Tarihi: 20.01.2017.
- Alagözülü, N. (2012). English as a foreign language cul-de-sac in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 1757-1761.
- Alyaz, Y., Gürsoy, E., & Kazanoğlu, F. (2013). Yabancı dil öğretmeni adaylarının dil seviyeleri ve öğrenimini gördükleri dile ilişkin tutumları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 123-148.
- Anbarlı Kırkız, Y. (2010). *Öğrencilerin İngilizce dersine ait tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Edirne: Trakya Üniversitesi.
- Anderson, J. (2016). A potted history of PPP with the help of ELT Journal. *ELT journal*, 1-10.
- Anderson, J. (2016a). Why practice makes perfect sense: the past, present and potential future of the PPP paradigm in language teacher education. *Practice*, 19, 14-22.
- Anderson, J. (2016). Why PPP won't (and shouldn't) go away. http://www.jasonanderson.org.uk/downloads/why_ppp_wont_and_shouldnt_go_away.pdf. Erişim tarihi: 25.01.2017.

- Aqel, I. M. (2013). The Effect of Using Grammar-Translation Method on Acquiring English as A Foreign Language. *International Journal of Asian Social Science*, 3(12), 2469-2476.
- Arıkan, A. (2012). Öğretmen Yetiştirme Programlarının İngilizce Öğretmen Adaylarını İlköğretimde İngilizce Öğretimine Ne Kadar Hazırladığına Yönelik Nitel Bir Araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 77-87.
- Avgi, V. (2011). What are the underlying principles guiding the ppp teknik when teaching grammar.
- https://www.academia.edu/5551947/What_are_the_underlying_principles_guiding_the_PPP_teknik_when_teaching_grammar. Erişim tarihi: 06.01. 2016
- Aybek, B. (2015). İlkokul ikinci sınıf ingilizce dersinin ingilizce öğretmenlerinin görüşlerine dayali olarak değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 10(15), 67-84.
- Aydın, S., & Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 81-94.
- Azad, M. A. K. (2013). Grammar teaching in EFL classrooms: Teachers' attitudes and beliefs. *ASA University Review*, 7(2), 111-126.
- Bağçeci, B. (2004). “Ortaöğretim kurumlarında İngilizce öğretimine ilişkin öğrenci tutumları (Gaziantep ili örneği)” [Bildiri]. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- Balcı, Ö., & Sünbül, A. M. (2015). Students' opinions on the activities based on learning styles in english foreign language reading classes. *SDU International Journal of Educational Studies*, 2(1), 1-19.
- Bayyurt, Y. (2012). “4+ 4+ 4 eğitim sisteminde erken yaşta yabancı dil eğitimi”. 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Boroujeni, F. A. (2012). Investigating controversies in teaching grammar: A case for the Iranian high school students. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(8), 1570-1575.
- Bozavlı, E. (2013). Erken yaşta yabancı dil öğretiminin tarihsel süreci ve amaçları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(4 (ÖS)), 1561-1574.

- Brown, D. (2002). *Principles of English Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 40.
- Can, E., & Can, C. I. (2014). Türkiye’de ikinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 43-63.
- Carless, D. R. (2009). Revisiting the TBLT versus PPP debate: Voices from Hong Kong. *Asian Journal of English Language Teaching*, 19, 49–66
- Chang, S.-C. (2011). A contrastive study of grammar translation method and communicative approach in teaching English grammar. *English Language Teaching*, 4(2), 13-24.
- Choo, J. P. L., & Too, W. K. (2012). Teachers’ Perceptions in Using Task-Based Instruction (TBI) for the Teaching of Grammar. *Journal of Interdisciplinary Research in Education*, 2(1), 47-64.
- Chuang, Y.-Y. (2010). Task-based language approach to teach EFL speaking. *Journal of National Hu-Wei University of Technology and Science*, 29(4), 37-52.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. CA: Sage publications.
- Criado, R. (2013). A critical review of the presentation-practice-production teknik (PPP) in foreign language teaching. *Homenaje a Francisco Gutiérrez Díez*, 97-115.
- Criado, R., & Pérez, A. S. (2009). The universal character of the DEC> PRO cognitive sequence in language learning and teaching materials. *Revista española de lingüística aplicada*(22), 89-106.
- Criado Sánchez, R. (2010). The impact of activity sequencing on the differences between ELT methods: a critical analysis of sample units. *Porta Linguarum*, 14, 7-28.
- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Çakir, I., & Çelik, A. (2013). Teachers'attitudes towards elective english course. *International Journal on New Trends in Education & their Implications (IJONTE)*, 4(4), 208-215.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye’de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (21), 285-307.

- Çelen, İ., & Akar-Vural, R. (2009). Eğitimde drama ve İngilizce öğretimi: İlköğretim dördüncü sınıf öğrencileri üzerine bir araştırma. *İlköğretim online*, 8(2), 425-438.
- Çetintaş, B. (2010). Türkiye’de yabancı dil eğitim ve öğretiminin sürekliliği. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 6(1), 65-74.
- Çetinkaya, Y. B. (2009). Başkalarının dili: Yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin İngilizceyi algılayışları ve İngilizceye karşı tutumları. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 109–120.
- Çiprut, R. B. (2011). İkinci yabancı dil eğitimi sorunsalı: İstanbul'daki özel okulların ilk öğretim ve lise düzeyinde yabancı dil eğitimine bir bakış. *Mediterráneo/Mediterraneo*, (6), 45-62.
- Damar, E. A., Gürsoy, E., & Korkmaz, Ş. Ç. (2013). Teaching English to Young Learners: Through the Eyes of EFL Teacher Trainers. *ELT Research Journal*, 2(3), 95-110.
- Demir. (2016). *Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yaklaşım ve işletimsel yetinin Avrupa Dil Portfolyosu çerçevesinde değerlendirilmesi: Sekizinci sınıf örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi.
- Demirel, Ö. (2004). *Yabancı dil öğretimi: Dil pasaportu, dil biyografisi, dil dosyası*. Ankara: Pegem A.
- Demirbulak, D. (2013). Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin İngilizce dersindeki uygulamalara ve öğretmenliğine ilişkin düşünceleri, İngilizce öğretmenlerinin konuya ilişkin yorumları ve program geliştirmede uzlaşmacı yaklaşım. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(4 (ÖS)), 1641-1660.
- Demirpolat, B. C. (2015). Türkiye’nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı sorunlar ve çözüm önerileri
- http://file.setav.org/Files/Pdf/20150707131308_131_yabancidil_web.pdf
- Erişim tarihi: 12.02.2017
- Ellis, R. (2012). *Language teaching research and language pedagogy*. West Sussex: John Wiley & Sons.

- Epçaçan, C., Yılmaz, A., Erzen, Z., & Aksoy, E. (2016). The Relationship between Socio-Economic and Socio-Cultural Structures of High School Students and Their Attitudes to English Classes. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 5(10), 37-48.
- Erdoğan. (2016). *Yaratıcı drama yönteminin ilkokul ikinci sınıf İngilizce dersi meyveler (fruits) ünitesindeki sözcük öğrenme başarısına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Ersoy, N. Ş., & Yapıcıoğlu, D. K. (2015). İsteğe Bağlı İngilizce Hazırlık Programının Öğrenci ve Okutman Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(3), 7-43.
- Farahian, M. (2011). Investigating high school teachers' belief regarding teaching grammar. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 7(1), 36-56.
- Fayyaz, S., & Omar, H. M. (2014). A study of contextual situatedness of English language teachers' beliefs and practices about the form-focused instruction: A case study in Sandakan district, Sabah. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 134, 201-212.
- Feng, Z. (2013). A study on the perceptions of secondary school students regarding the form-focused and communication-focused English instruction. *English Linguistics Research*, 2(2), 43-52.
- Fernández, C. (2011). Approaches to grammar instruction in teaching materials: A study in current L2 beginning-level Spanish textbooks. *Hispania*, 94(1), 155-170.
- Genç, A. (1999). İlköğretimde yabancı dil.D.E.Ü. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayı*, 11, 299-307.
- Gökyer, N., & Bakcak, S. (2014). Üniversitelerde İngilizce Dersi Hakkında Öğrenci Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(2), 90-125.
- Gömlüksiz, M. N., & Yetkiner, A. (2012). İngilizce öğretiminde zihin haritası kullanımının öğrencilerin akademik başarıları, kalıcılık ile İngilizceye ilişkin görüş ve tutumlarına etkisi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 11(40), 129-160.

- Gürbüz, O., & Hoccoğlu, N. (2015). İngilizce dersine yönelik tutumların özyeterlik inançları ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*(31), 37-61.
- Gürbüz, O., & Karakuş, G. (2014). Öğrencilerin hazirbulunuşluk düzeyleri ve ingilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 58(58), 681-698.
- Halat, S., & Ocak, G. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Ders Çalışma Becerileri ve İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Iğdir University Journal of Social Sciences*, 8, 131-159.
- Harmer, J. (1996). Is PPP dead? *Modern English Teacher*, 5, 7-14.
- Harmer, J.(2005). How to Teach. Cambridge : Cambridge University Press.
- Harmer, J. (2007). The practice of English language teaching (4th edn). Harlow:Longman.
- Harmer, J. (2008). How to teach English. *ELT journal*, 62(3), 313-316.
- Hasan, A. A. A. (2014). The effect of using task-based learning in Teaching English on the oral performance of the secondary school students. *International Interdisciplinary Journal of Education*, 3(2), 250-264.
- Haznedar, B. (2010). “Türkiye’de yabancı dil eğitimi: Reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz” [Bildiri]. International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya. <http://www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/166.pdf>.
- İğrek, E. (2013). *İçerik tabanlı yabancı dil öğretim yaklaşımının meslek yabancı dil (İngilizce) derslerinde öğrencilerin akademik başarılarına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Işık, A. (2008). Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlışlar Nereden Kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 15-26.
- Jones, C., Lees, M., Donohue, N., & Smith, K. (2015). Teaching Spoken English at Junior High School: A Comparison of TPR and PPP. *The Language Teacher*, 39(1), 3-9.
- Kabadayi, A. (2003). Öğrenci-Merkezli Yabancı Dil Öğretim Tekniği Tercih Ölçeği (YÖMTÖ). *D.E.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 55-66.

- Kara, Ş. (2004). Ana dil edinimi ve erken yaşta yabancı dil öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 295-314.
- Karakaş, A. (2013). Is Communicative Language Teaching a Panacea in ELT?-Student and Teacher Perspectives. *Journal of Second and Multiple Language Acquisition-JSMULA Vol, 1(1)*, 1-20.
- Karjo, C. H. (2011). Teachers' and learners perceptions of language teaching strategies in multi channel learning system. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 1(1), 116-128.
- Kazazoğlu, S. (2013). Türkçe ve İngilizce derslerine yönelik tutumun akademik başarıya etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 294-307.
- Kılıç, Ş., & Tuncel, M. (2009). Yaratıcı dramının İngilizce konuşmaya ve tutuma etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 55-81.
- Kocaman, P., Dolmacı, M., & Burcu, B. U. R. (2012). Identifying and Comparing The Attitudes of 1st, 2nd, 3rd and 4th Grade ELT Students Towards Drama Activities. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Özel Sayı*, 200-212.
- Küçüktepe, C., Küçüktepe, S. E., & Baykın, Y. (2014). İkinci sınıf İngilizce dersi ve programına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 55-78.
- Lagalo, A. M., S. (2013). The application of presentation, practice and production (ppp) method to increase students' speaking ability (a research conducted at the tenth grade students of man batudaa in 2012/2013 academic years). <http://kim.ung.ac.id/index.php/KIMFSB/article/viewFile/3275/3251>. Erişim Tarihi: 17.01.2017.
- Long, M. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. West Sussex: John Wiley & Sons.
- Maftoon, P., & Sarem, S. N. (2015). A critical look at the presentation, practice, production (ppp) approach: challenges and promises for ELT. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 3(4), 31-36.

- Manta, S. (2013). The Relationship between PPP and TBLT: Reference to a Specific Task and Ways of Assessment. *American International Journal of Social Science*, 2(4), 40-48.
- McCormick, K., & Salcedo, J. (2015). *SPSS statistics for dummies*. NJ: John Wiley & Sons.
- MEB. (2011). *Ortaöğretim kurumları İngilizce dersi öğretim programı*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) İngilizce dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Memduhoğlu, H. B., & Kozikoğlu, İ. (2015). Üniversite öğrencilerinin yabancı dil derslerine ilişkin tutumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 184-202.
- Memiş, M. R., & Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies*, 8(9), 297-319.
- Neuman, L. W. (2013). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*. Essex: Pearson Education
- Newby, P. (2014). *Research methods for education*. NY: Routledge.
- Oflaz, A. (2015). Geleneksel ve alternatif yabancı dil öğretim yöntemlerinde almanca kelime öğretimi. *Electronic Turkish Studies*, 10(3), 695-712.
- Özdemir, E. A. (2006). Türkiye’de İngilizce öğreniminin yaygınlaşmasının nedenleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 28-35.
- Paker, T. (2012). Türkiye’de Neden Yabancı Dil (İngilizce) Öğretemiyoruz ve Neden Öğrencilerimiz İletişim Kurabilecek Düzeyde İngilizce Öğrenemiyor? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 89-94.
- Pan, V. L., & Akay, C. (2015). Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil dersine yönelik tutumlarının ve sınıf kaygılarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(55), 79-97.
- Pawlak, M. (2013). ‘‘Principles of instructed language learning revisited: Guidelines for effective grammar teaching in the foreign language classroom’’. Krystyna Drozdial-Szelest, Mirosław Pawlak (Eds.), *Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives on Second Language Learning and Teaching* (ss. 199-220), New York: Springer.

- Phuong, H. Y. (2014). *The Impact of PPP and TBLT on Vietnamese Students' Writing Performance and Self-Regulation* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Leuven: Catholic University of Leuven.
- Rajathi, A., & Chandran, P. (2015). *SPSS for You*. India: MJP Publishers.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sariyati, I. (2013). The Effectiveness of TPR (Total Physical Response) Method in English Vocabulary Mastery of Elementary School Children. *PAROLE: Journal of Linguistics and Education*, 3(1 April), 50-64.
- Sato, R. (2010). Reconsidering the effectiveness and suitability of PPP and TBLT in the Japanese EFL classroom. *JALT journal*, 32(2), 189-200.
- Seçkin, H. (2011). Teachers' views on primary school English language teaching curriculum for the 4th grade. *Journal of Human Sciences*, 8(2), 550-577.
- Semerci, A. (2013). Polis meslek yüksekokulu öğrencilerinin ingilizce dersine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(4), 389-409.
- Spada, N., & Tomita, Y. (2010). Interactions between type of instruction and type of language feature: A Meta-Analysis. *Language learning*, 60(2), 263-308.
- Strisno, B. (2013). English Teaching Techniques.
<http://englishteachingtechniques.blogspot.com.tr/>. Erişim tarihi: 23.01.2016
- Tayhani, T.T.(2013). The effects of grammar translation method and communicative language teaching on vocabulary teaching.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- TEPAV (2014). *Türkiye'deki devlet okullarında ingilizce dilinin öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi* (Yayın No:73). Ankara: TEPAV.
- Tıgılı, T. (2014). *Method vs. Postmethod!: A survey on prospective efl teachers' perspectives* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.). Ankara: Bilkent Üniversitesi.
- Tsai, Y.-L., & Shang, H.-F. (2010). The impact of content-based language instruction on EFL students' reading performance. *Asian Social Science*, 6(3), 77-85.

- Türköz, S., & Bengisoy, A. (2016). Ortaöğretim öğrencilerinin ikinci yabancı dile (almanca) yönelik tutumlarının incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 5(4), 20-32.
- Uztosun, M. S. (2013). An Interpretive Study into Elementary School English Teachers' Beliefs and Practices in Turkey. *Online Submission*, 4(1), 20-33.
- Ünsal, G. (2013). Fransızca öğreniminde birinci yabancı dil İngilizce, öğrenme stratejileri ve motivasyonun rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44), 319-333.
- Wang, X. (2009). Second language theories and their influences on EFL in China. *English Language Teaching*, 2(4), 149-153.
- Xiongyong, C., & Moses, S. (2011). Perceptions and implementation of task-based language teaching among secondary school EFL teachers in China. *International Journal of Business and Social Science*, 2(24), 292-302.
- Yıldıran, C., & Tanrıseven, I. (2015). İngilizce öğretmenlerinin ilkökul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programı hakkındaki görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 3 (1), 210-223.
- Yıldız, M. (2012). Teaching grammar through task-based language teaching to young efl learners.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Samsun: Ondokuzmayıs Üniversitesi.

EK 1: BAŞARI TESTİ 1

Name:

Class:

Number:

2015-2016 ACADEMIC YEAR DOLUHARMAN PRIMARY SCHOOL

PRE-TEST AND POST-TEST FOR 4TH GRADES

A) Match the words with the pictures below. (5x9= 45 pts.)

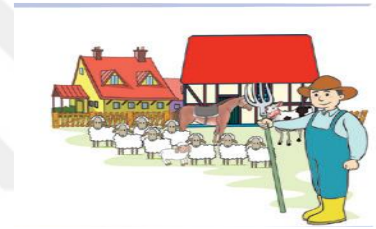
policeman - teacher - farmer - chef - doctor - fireman - businessman - vet- dancer



1- I am a



2- I am a



3- I am a



4- I am a



5- I am a



6- I am a



7- I am a

8- I am a

9- I am a

B) Circle the correct job which is suitable for the description. (10x2=20pts.)

- | | | | |
|-----------------------------------|---------|---|-------------|
| 1. I work at a veterinary clinic. | VET | / | TEACHER |
| 2. I like animals. | FARMER | / | STUDENT |
| 3. I like helping people. | CHEF | / | POLICEMAN |
| 4. I work at a hospital. | PILOT | / | DOCTOR |
| 5. I like teaching students. | TEACHER | / | VET |
| 6. I work at a fire station. | FIREMAN | / | CHEF |
| 7. I work at airport. | DENTIST | / | PILOT |
| 8. I work at a restaurant. | NURSE | / | CHEF |
| 9. I work on a farm. | FARMER | / | SINGER |
| 10. I work in a dance school. | DANCER | / | POLICEWOMAN |

C) Choose the correct option. (5x5=25 pts.)

1- I'm fireman. I work

A) on a farm

B) at a hospital

C) in an office

D) at a fire station

2- I'm a farmer. I work

- A) on a farm
- B) at a hospital
- C) in an office
- D) at a fire station

3- A vet likes

- A) music
- B) animals
- C) dancing
- D) cooking

4- My uncle is a chef. He works

- A) on a farm
- B) at a hospital
- C) in a restaurant
- D) at a fire station

5- A doctor likes

- A) helping ill people
- B) teaching
- C) singing a song
- D) cooking

D) Listen to the dialogue and fill in the blanks. (2x5=10 pts.)

Tim: Hello! What is your job?

Linda: I'm a I work at a What is your
.....?

Tim: I'm a I in a police station.

Linda: Great. See you later.

Tim: Goodbye.



Ayşe YILMAZ

English Language Teacher

EK 2 : BAŞARI TESTİ 2

Name:

Class:

Number:

2015-2016 ACADEMIC YEAR DOLUHARMAN PRIMARY SCHOOL

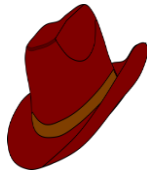
PRE-TEST AND POST-TEST FOR 4TH GRADES

A) Match the words with the pictures below. (4x10= 40 pts.)

trousers / shoes / socks / t-shirt / hat / sunglasses / dress / scarf / skirt / coat



1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____



6. _____ 7. _____ 8. _____ 9. _____ 10. _____

B) Match weather conditions with the pictures below. (4x5 = 20pts.)

sunny / windy / rainy / snowy / cloudy



1. It's _____ 2. It's _____ 3. It's _____ 4. It's _____ 5. It's _____

C) Circle the suitable clothes according to the sentences. (4x5 = 20 pts.)

- | | |
|--|--------------------|
| 1. It is sunny today. Wear your | sunglasses / boots |
| 2. It is rainy today. Take your | umbrella / skirt |
| 3. It is snowy today. Put on your | dress / gloves |
| 4. It is windy today. Wear your | t-shirt / jacket |
| 5. It is hot and sunny today. Wear your ... | hat / socks |

D) What are the people in the pictures wearing? Tick. (5x4 = 20 pts.)

Maria is wearing...



- A dress
- Socks
- A T-Shirt
- A skirt
- Green shoes
- Shorts

Linda is wearing...



- A scarf
- An apron
- A dress
- Mittens
- A jacket
- A hat

Yoko is wearing...



- Sandals
- A sweater
- Red shoes
- Socks
- A dress
- A scarf

Andrea is wearing...



- Shoes
- A skirt
- A blouse
- A cap
- Sandals
- Shorts

Ayşe YILMAZ

English Language Teacher

*11. 12. VE 15 maddeler yapılan analizler sonucu testten çıkarılmıştır.

EK 3: MADDE GÜÇLÜK VE AYIRT EDİCİLİK İNDEKSLERİ

	Başarı Testi 1 alt grup	Başarı Testi 1 üst grup	Ayirt Edicilik
1. Madde	15	72	.66
2. Madde	32	74	.48
3. Madde	25	58	.38
4. Madde	24	60	.41
5. Madde	14	57	.50
6. Madde	35	78	.56
7. Madde	12	61	.56
8. Madde	22	75	.61
9. Madde	15	66	.59
10. Madde	23	70	.54
11. Madde	15	57	.48
12. Madde	16	44	.32
13. Madde	16	64	.55
14. Madde	14	65	.59
15. Madde	24	63	.45
16. Madde	22	64	.48
17. Madde	11	63	.60
18. Madde	15	63	.55
19. Madde	10	64	.62
20. Madde	14	50	.41
21. Madde	18	56	.44
22. Madde	8	56	.55
23. Madde	10	58	.55
24. Madde	17	55	.44
25. Madde	7	45	.44
26. Madde	8	64	.65
27. Madde	4	60	.65
28. Madde	12	43	.36
29. Madde	3	40	.43

	Başarı testi 2 alt grup	Başarı testi 2 üst grup	Ayırt edicilik
1. Madde	28	64	.42
2. Madde	5	55	.59
3. Madde	10	58	.57
4. Madde	7	54	.55
5. Madde	6	43	.44
6. Madde	12	43	.36
7. Madde	19	63	.52
8. Madde	20	76	.66
9. Madde	20	54	.40
10. Madde	8	45	.44
11. Madde	63	77	.16
12. Madde	41	53	.14
13. Madde	25	59	.40
14. Madde	26	55	.34
15. Madde	30	51	.24
16. Madde	24	71	.55
17. Madde	20	69	.58
18. Madde	14	58	.52
19. Madde	22	64	.50
20. Madde	34	61	.32
21. Madde	19	72	.63
22. Madde	18	60	.50
23. Madde	3	39	.42
24. Madde	8	44	.42

- 11. 12. Ve 15. maddeler testten çıkarılmıştır.

Başarı Test 1 (Jobs Ünitesi) Madde Güçlük İndeksleri

Madde No	Madde Güçlük İndeksi
1.	.89

2.	.93
3.	.75
4.	.75
5.	.86
6.	.93
7.	.71
8.	.75
9.	.86
10.	.89
11.	.43
12.	.43
13.	.78
14.	.78
15.	.68
16.	.71
17.	.57
18.	.75
19.	.78
20.	.50
21.	.64
22.	.32
23.	.60
24.	.53
25.	.89
26.	.78
27.	.71

28.	.82
29.	.71

Başarı Test 2 (My Clothes Ünitesi) Madde Güçlük İndeksleri

Madde No	Madde Güçlük İndeksi
1.	.82
2.	.78
3.	.75
4.	.71
5.	.64
6.	.68
7.	.93
8.	.86
9.	.71
10.	.71
11.	.82
12.	.61
13.	.86
14.	.71
15.	.53
16.	.57
17.	.60
18.	.64
19.	.86
20.	.71
21.	.46

EK 4 : TUTUM ÖLÇEĞİ

Değerli Öğrenciler;

Bu araştırma, Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalında yapılan bir yüksek lisans tez araştırmasıdır. Gerekli hassasiyeti göstermenizi ve sorulara doğru cevap vermenizi rica eder, katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Cinsiyetiniz:	Bay (....)	Bayan (....)
Aileniz kaç kişiden oluşur?	3- 5 kişi (....)	6 kişi ve üzeri (.....)
Evinizde bir kitaplığınız var mı?	Evet (....)	Hayır (....)
Babanızın öğrenim düzeyi nedir? Üniversite (.....)	Okumadı (.....)	ilkokul (.....) ortaokul (.....) Lise (.....)
Annenizin öğrenim düzeyi nedir? üniversite (.....)	Okumadı (.....)	ilkokul (.....) ortaokul (.....) Lise (.....)
Babanızın mesleği nedir? Serbest (.....)	İşçi (.....)	Çiftçi (.....) memur (.....) esnaf/Tüccar (.....)
Annenizin mesleği nedir? (.....) Serbest (.....)	Ev hanımı (.....)	İşçi (.....) memur (.....) esnaf/Tüccar
Ailenizin Aylık Geliri: 3000 TL Arası (.....)	1000 TL'den Az (.....)	1000- 2000 TL Arası (.....) 2000 - 3000 TL Arası (.....)
	3000 -4000 TL Arası (.....)	4000tl ve Üzeri (.....)
Okuldaki Başarı Durumunuzu Nasıl Tanımlarsınız? (.....)	Çok İyi (.....)	İyi (.....) Orta (.....) Kötü (.....) Çok Kötü (.....)
Kendinizi nasıl ifade etmekten hoşlanırsınız?	Sözlü (.....)	Yazılı (.....)
İngilizce Dersinize Kim Giriyor?	İngilizce Öğretmeni (.....)	Başka Branş Öğretmeni (.....)
	Diğer Alandan İngilizcesi İyi Bir Uzman (.....)	


MADDELER	TAMAMEN KATILYORUM	KATILYORUM	KARARSIZIM	KATILMIYORUM	HIÇ KATILMIYORUM
1. İngilizce konuşmaktan hoşlanırım					
2. İngilizce öyküler dinlemekten hoşlanırım.					
3. İngilizce ders saatlerinin daha fazla olması gerekir.					
4. İngilizce dersi beni huzursuz eden bir derstir.					
5. İngilizce dersleri genellikle sıkıcı geçer.					
6. İngilizce dersi çalışırken canım sıkılır.					
7. İngilizce bana zevkli ve eğlenceli gelir.					
8. İngilizce denilince aklıma sıkıntı verici bir şeyler gelir.					
9. İngilizce dersini hiçbir zaman sevmemişim.					
10. İngilizce dersinin ileriki yıllarda karşıma çıkmasını isterim.					
11. İngilizce dersinde yaptığım hatalardan korkmuyorum					
12. İngilizce sevmediğim dersler arasında yer alır.					
13. İngilizce ile ilgilenmek mutluluk verici bir şeydir.					
14. İngilizce okuma parçaları çok ilgimi çeker.					
15. İngilizce ders konuları insanı sıkıyor.					
16. İngilizce dersi ev ödevlerini yapmak bana sıkıcı geliyor.					
17. İngilizce demek sorumsuzluk demektir.					
18. İngilizce önem verdiği bir derstir.					
19. İngilizce öğrenebileceğim bir derstir.					
20. Sınıfta İngilizce konuşmaktan sıkılırım					
21. İngilizce dersi olmazsa öğrencilik hayatı daha zevkli olur.					
22. Arkadaşlarımla İngilizce çalışmaktan zevk alırım.					
23. İngilizce dersinde zaman geçmek bilmez.					

24. Yıllarca İngilizce okusam bıkmam.					
25. İngilizce dersi benim için angaryadır (gereksizdir)					
26. İngilizce dersi en korktuğum derstir.					
27. Diğer derslere göre İngilizceye daha severek çalışırım.					
28. İngilizce dersi ilgi çekicidir.					
29. Yabancı dil olarak İngilizceyi öğrenmenin bana güven vereceğini düşünüyorum.					
30. İngilizce dersinde sadece İngilizce konuşmaktan sıkılıyorum.					
31. İngilizcenin gelecekte bana çok katkısı olacağını düşünüyorum.					
32. İngilizce dersi için verilen ödevleri ve alıştırmaları yapmaktan zevk duyuyorum.					
33. Derste öğretmenin beni İngilizce konuşmaya zorlaması beni sıkıyor.					
34. İngilizceyi öğrenme konusunda çok istekliyim.					
35. İngilizce, öğreneceğim yeni bir dil olacağı için önemlidir.					
36. Gelecekteki kariyerim için İngilizce gerekli bir derstir.					
37. İngilizceyi ileri düzeyde öğrenmeyi düşünüyorum					
38. İngilizcenin benim için bir zaman kaybı olduğunu düşünüyorum.					
39. İngilizce dersiyle ilgili konulara çalışmak hoşuma gider.					
40. Gelecekte İngilizce öğretmeni olmak isterim.					
41. İngilizce de diğer dersler gibi gerekli ve önemli derstir.					
42. İngilizce film izlemek hoşuma gidiyor.					
43. İngilizce ders saatlerinin azaltılmasını istiyorum.					
44. Boş zamanlarımda İngilizce ile uğraşıyorum.					
45. İngilizce derslerinde grupta çalışmaktan hoşlanırım.					
46. İngilizce sevdiğim ve ilgi duyduğum dersler arasında değil.					
47. İngilizcenin öğrenilmesi zor bir ders olduğunu düşünüyorum.					
48. İngilizce dersinde zaman çok çabuk geçer.					
49. İngilizce dersinin sınavlarından çekinirim.					

50. İngilizce ders saatlerinin artmasını isterim					
51. İngilizce-Türkçe sözlükleri incelemekten zevk duyarım.					
52. İngilizce dersine sadece sınavlardan geçmek için çalışırım.					
53. İngilizceyi akıcı bir şekilde konuşmak istiyorum.					
54. İngilizce ders konularının azaltılmasını istiyorum.					



EK 5: İZİN BELGESİ

	T.C. ŞİİRT VALİLİĞİ İİ Milli Eğitim Müdürlüğü
Sayı : 32790399/100/6550272	15/06/2016
Konu:Anket	
VALİLİK MAKAMINA ŞİİRT	
<p>Şiirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi alanında tezli Yüksek Lisans öğrencisi Ayşe YILMAZ'ın yürütmekte olduğu " PPP Yönetiminin İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin İngilizce Dersine İlişkin Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenme Ürünleri üzerindeki etkisi "Adlı anket çalışmasını Müdürlüğümüze bağlı İlkokul 4. Sınıf öğrencileri üzerinde yapılması okul müdürlüklerince yapılacak bir program kapsamında ve sorumluluğunda eğitim öğretimi aksatamayacak şekilde uygulanması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.</p>	
Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.	
Y.İrfan SAĞLAM İİ Milli Eğitim Müdürü	
OLUR 15/06/2016	
Bünyamin KUŞ Vali a Vali Yardımcısı	
Yeni Mah. Lise Cad. Öğretmenevi Kat:4 ŞİİRT Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr e-posta: hizmetci56@meb.gov.tr	Ayrıntılı bilgi için: Muaz AYDIN Sel Tel: (0 484) 223 10 28/1511 Faks: (0 484) 223 22 98
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 4066-884a-3a60-b491-f999 kodu ile teyit edilebilir.	



T.C.
SİRT VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 32790399-100-E.6563860
Konu : Anket

15.06.2016

DOLUHARMAN İLKOKULU MÜDÜRLÜĞÜNE


İlgi : 11/06/2016 tarih ve 60 sayılı yazınız.

Okulumuz öğretmen Ayşe YILMAZ'ın İlimize bağlı İlkokullara 4 sınıf öğrencilerine anket uygulaması hakkında Valilik Makamının 11/06/2016 tarih ve 6550272 sayılı oluru ilahikte gönderilmiştir.

Bilgi ve gereğini rica ederim.

EK-1 Olur

İsa GÜNEŞ
Müdür
Şube Müdürü


15.06.16

Adres
Elektronik Adres
Telefon

Ayrıca bilgi için
Tel
Faks

EK 6: DERS PLANLARI
SUNUM, UYGULAMA ve ÜRETİM TEKNİĞİ (PPP) DERS PLANI

Öğretmenin Adı : Ayşe Yılmaz

Dersin Adı : İngilizce

Sınıf : 4

Süre : 120 Dakika (3 saat)

Konu : Unit 7- Jobs (7. Ünite - Meslekler)

Araç : Flaş kartlar, projektör, sunular

Yöntem : Sunum, Uygulama ve Üretim Tekniği (Sunum Aşaması)

Öğrenci Kazanımları:

1. Öğrenciler başkalarının mesleklerini ayırt edebilir.
2. Öğrenciler açık ve kısa cümlelerle ifade edildiğinde meslekleri kavrayabilir.
3. Öğrenciler kısa ve yavaş konuşmaların içinde geçen temel sözcükleri fark edebilir.

Eğitim Durumu :

1. Öğretmen derse başlamadan önce meslekleri tanıtan flaş kartları tahtaya asarak öğrencilerin dikkatini çeker. Hedef dilde “ Sizce bu görseller neyi temsil ediyor?” diye sorar. Öğrenciler anadilde tahminlerde bulunur ve güdülenme sağlanır.
2. Öğretmen kartları tek tek eline alarak sınıfa gösterir. Her bir meslek kartını tutarken İngilizcesini sürekli tekrar eder. Bu aşamada öğretmen aktiftir.
3. Öğretmen projektörü kullanarak meslekleri tanıtan bir sunu yansıtır ve hedef dilde “ şimdi bu sunuyu dikkatlice izleyelim.” der.
4. Öğrenciler sunuyu bir kez sessizce izledikten sonra, öğretmen sunuyu yeniden başlatır ve her bir meslek tanıtımında sunuyu duraklatarak İngilizcesini sürekli tekrarlar.
5. Öğretmen yeniden flaş kartları eline alarak öğrencilere hedef dilde “ Benden sonra tekrarlayın lütfen.” der. Öğretmenle birlikte, öğrenciler doğru telaffuzu kavrayana kadar sözcükleri tekrar ederler.
6. Öğretmen ikinci sunuyu açar ve sunudaki ilk cümleye dikkat çeker. Hedef dilde sorulan “ Senin mesleğin nedir?” sorusuna dikkat çekerek, soruyu yeterince tekrar eder.

Daha sonra ikinci bir soru olan “ Sen nerede çalışıyorsun?” soru kalıbını işaret eder ve cümle kavramına kadar tekrarlar.

7. Öğretmen her mesleğe ait işyerini tanıtan bir sunu izlettikten sonra her bir meslek kartını uygun işyeriyle eşleştirip sınıfa tekrar eder.

8. Sunuda meslek sorma ve cevap verme ifadeleri izlendikten sonra, aynı ifadeleri öğretmen birkaç kez daha tekrar eder. Daha sonra, öğretmenle birlikte öğrenciler de soruyu ve cevapları tekrar ederler.

SUNUM, UYGULAMA ve ÜRETİM TEKNİĞİ (PPP) DERS PLANI

Öğretmenin Adı : Ayşe Yılmaz

Dersin Adı : İngilizce

Sınıf : 4

Süre : 240 Dakika (6 saat)

Konu : Unit 7- Jobs (7. Ünite - Meslekler)

Araç : Çalışma kağıtları, tahta

Yöntem : Sunum, Uygulama ve Üretim Tekniği (Uygulama Aşaması)

Öğrenci Kazanımları:

1. İnsanların düzenli olarak ne yaptıklarını tanımlayabilir.
2. Öğrenciler insanların meslekleri hakkında basit cümlelerle konuşabilir.
3. Ne yapmaktan hoşlanacağını kısa ifadelerle anlatabilir.
4. İnsanların ne işle uğraştığını sorabilir.
5. Yapılan işle ilgili yöneltilen soruyu cevaplayabilir.
6. Basit cümlelerle mimik ve beden dili kullanarak bir konuşma sürdürebilir.

Eğitim Durumu :

1. Öğretmen bir önceki hafta tekrar etme yoluyla sunulan sözcükleri tahtaya yazarak ön öğrenmeleri kontrol eder. Öğrenciler öğretmenin yönlendirmesi olmaksızın tek tek sözcükleri telaffuz etmeye çalışır. Bu aşamada öğrenciler aktiftir.
2. Öğretmen çalışma kağıtlarını dağıtır ve öğrenciler görsellere bakarak mesleği eşleştirme, boşlukları tamamlama, soruya uygun cevabı bulma etkinliklerini yapar.

3. Öğretmen öğrencilerden gönüllü olanların öne çıkarak sözcük kullanmadan, hareket ve beden diliyle bir mesleği tanıtmalarını ister. Diğer öğrenciler ise hedef dili kullanarak bu mesleği bulmaya çalışır. Sırayla bütün meslekler canlandırılır ve tahmin edilir.
4. Öğretmen öğrencileri ikili gruplar halinde eşleştirir. 10 dk süreyle partnerleriyle rol oynama çalışması için hazırlık yapmalarını ister. Bunun için rol oynama kurallarını hatırlatır ve hedef dili kullanarak bir kişinin bir mesleği canlandırmasını, diğer öğrencinin ise ona mesleğini ve iş yerini sormasını ister.
5. Öğrenciler hazırlık süresi bitiminde basit diyaloglar kurarak sırayla rollerini canlandırır.

SUNUM, UYGULAMA ve ÜRETİM TEKNİĞİ (PPP) DERS PLANI

Öğretmenin Adı : Ayşe Yılmaz

Dersin Adı : İngilizce

Sınıf : 4

Süre : 120 Dakika (3 saat)

Konu : Unit 7- Jobs (7. Ünite - Meslekler)

Araç : Renkli fon kartonları, makas, pastel boya, renkli kalemler

Yöntem : Sunum, Uygulama ve Üretim Tekniği (Üretim Aşaması)

Öğrenci Kazanımları:

1. İnsanların meslekleri ve işyerleri hakkında bir poster hazırlayabilir.
2. Hayallerindeki mesleği tanımlayan bir afiş hazırlayabilir.
3. Ailesinin yaptığı işi ve işyerini anlatan görsel bir materyal üretebilir.

Eğitim Durumu :

1. Uygulama aşamasında kullanılan çeşitli yöntemlerle öğrenme durumu sağlandığından öğretmen üretim aşamasında öğrencileri özgür bırakır. Öğrencilere hayallerindeki mesleği düşünmelerini söyler.

2. Öğrenciler bu aşamada tamamen aktiftir. Model sınırlaması olmadan her biri farklı bir biçimde anlatmak istediği meslekle ilgili bir poster hazırlar. Bu poster hayalindeki, çevresindeki veya ailesindeki bir birey hakkında olabilir.
3. Her öğrenci öne çıkarak hazırladığı meslekle ilgili posteri arkadaşlarına tanıtır. Ayrıca Çalışma yeri konusunda bilgi verir. Sunumunu yaparken mümkün olduğunda hedef dildeki sözcükleri seçer.
4. Öğretmen öğrencileri yönlendirmez ve hatalarını düzeltmez. Ürettiklerini istedikleri biçimde ifade ederler.

SUNUM, UYGULAMA ve ÜRETİM TEKNİĞİ (PPP) DERS PLANI

Öğretmenin Adı : Ayşe Yılmaz

Dersin Adı : İngilizce

Sınıf : 4

Süre : 120 Dakika (3 saat)

Konu : Unit 8- My Clothes (8. Ünite – Benim Giysilerim)

Araç : Flaş kartlar, video, sunu, akıllı tahta

Yöntem : Sunum, Uygulama ve Üretim Tekniği (Sunum Aşaması)

Öğrenci Kazanımları:

1. Öğrenciler günlük giysileri ele alan kısa bir kayıt dinleyebilir.
2. Hava durumlarıyla ilgili gerekli bilgiyi anlayabilir.
3. Kısa ve açık sözcüklerle ifade edilen kavramları fark edebilir.

Eğitim Durumu :

1. Öğretmen derse başlamadan önce akıllı tahtayı kullanarak sınıfa hedef dilde bir şarkı dinletir ve sınıfın dikkatini çeker. Hedef dilde öğrencilere “ Sizce bu şarkı ne hakkında? Tahmin etmeye çalışın lütfen.” diye sorar. Öğrenciler anadilde tahminler yürütürken öğrenme için gerekli motivasyon sağlanır.

2. Öğretmen tahminleri onaylayarak bu ünite de günlük giysileri ve hava durumlarını öğreneceklerini açıklar ve şarkı videosu birkaç defa izlenir.
3. Öğretmen flaş kartları çıkarır. Her bir giysiyi anlatan görseli sınıfa göstererek hedef dilde birkaç kez telaffuz eder. Öğrenciler pasif dinleyici konumundadır.
4. Öğretmen kartları yeniden ele alır ve bu kez öğrencilerin kendinden sonra tekrarlamalarını ister. Bu şekilde bütün sözcükler tamamlanır.(drills)
5. Öğretmen hava durumlarını ifade eden bir sunu izletir. Daha sonra sunuyu başa alarak her bir hava durumunda duraklatır ve hedef dilde yeterince telaffuz ettikten sonra öğrencilerin de tekrarlamasını ister.

SUNUM, UYGULAMA ve ÜRETİM TEKNİĞİ (PPP) DERS PLANI

Öğretmenin Adı : Ayşe Yılmaz

Dersin Adı : İngilizce

Sınıf : 4

Süre : 240 Dakika (6 saat)

Konu : Unit 8- My Clothes (8. Ünite – Benim Giysilerim)

Araç : Çalışma kağıtları, akıllı tahta

Yöntem : Sunum, Uygulama ve Üretim Tekniği (Uygulama Aşaması)

Öğrenci Kazanımları:

1. Öğrenciler hava durumunu tanımlayabilir.
2. Öğrenciler gereksinim duyulan alanlarda basit sorular sorabilir.
3. Öğrenciler basit ifadelerle temel ihtiyaçlarını ifade edebilir.
4. Öğrenciler sıradan nesnelere adlandırabilir.

Eğitim Durumu :

1. Öğretmen derse başlamadan ön öğrenmeleri kontrol etmek amacıyla tahtaya sunum aşamasında duyulan sözcükleri yazarak öğrencileri hatırlatır. Bu aşamada öğrenciler daha aktiftir ve öğretmenin yardımı olmadan giysiler ve hava durumlarıyla ilgili sözcükleri okur.

- 2.Öğretmen boş kağıtları dağıtır ve öğrencilerin bu kağıtlara sevdikleri hava durumunu ve bu havada giyilen giysileri çizmelerini ister.
3. Öğretmen bir önceki hafta izlettiği sunuyu yeniden izleterek sözcükleri hatırlatır ve öğrencilerden sözcüklere bakarak çizdikleri resimleri hedef dilde tanımlamalarını ister.
4. Öğretmen çalışma kağıtlarını dağıtarak öğrencilerin boşluk doldurma ve eşleştirme etkinlikleriyle hedef kazanımlarını pekiştirmelerini sağlar.
5. Görsellerini tamamlamış olan öğrenciler sırayla çizdiklerini göstererek hoşlandıkları hava durumunu ve ihtiyaç duyacakları giysileri hedef dilde tanıtır.
6. Öğretmen Bir önceki hafta konuyla ilgili olarak birkaç kez dinlettiği şarkıyı yeniden başlatır, fakat bu kez öğrencilerin çember olarak şarkıya eşlik etmelerini ister. Öğrenciler birkaç kez şarkıyı hep birlikte söyler.
7. Öğretmen akıllı tahtada boş bir resim sayfası açar ve gönüllü öğrencilerin tahtaya gelerek istedikleri hava durumunu çizmelerini ve hedef dilde yazıyla tanımlamalarını ister.
8. Öğretmen akıllı tahtayı kullanarak görsellerdeki hava durumuna uygun giysiyi eşleştirmelerini sağlayan bir uygulama açar ve öğrenciler sırayla tahtaya gelerek uygulama yapar.

SUNUM, UYGULAMA ve ÜRETİM TEKNİĞİ (PPP) DERS PLANI

Öğretmenin Adı : Ayşe Yılmaz

Dersin Adı : İngilizce

Sınıf : 4

Süre : 120 Dakika (3 saat)

Konu : Unit 8- My Clothes (8. Ünite – Benim Giysilerim)

Araç : Eski kumaşlar, makas, iğne, iplik, yapıştırıcı, karton, renkli kalemler

Yöntem : Sunum, Uygulama ve Üretim Tekniği (Üretim Aşaması)

Öğrenci Kazanımları:

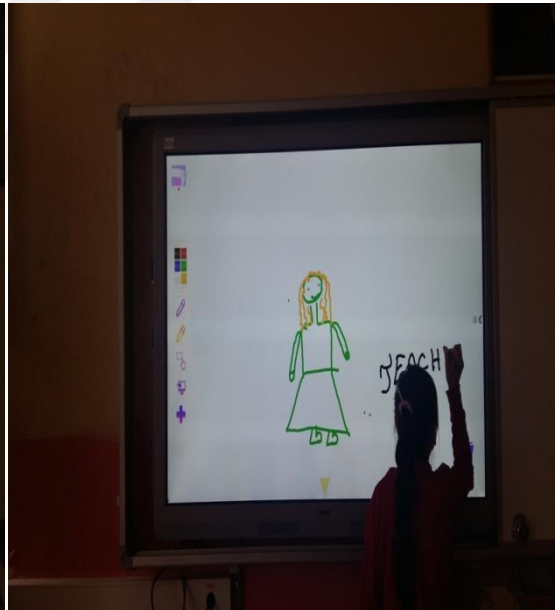
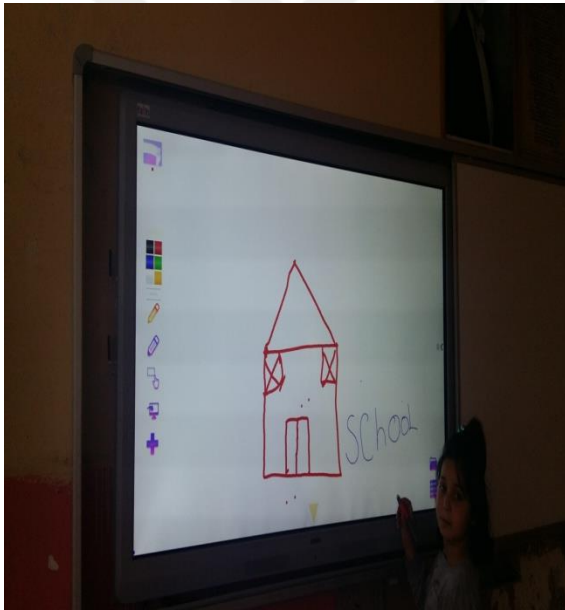
1. Öğrenciler mevsimlik giysileri tanıtır.
2. Öğrenciler giysileri etiketleyerek çeşitli figürler oluşturur.

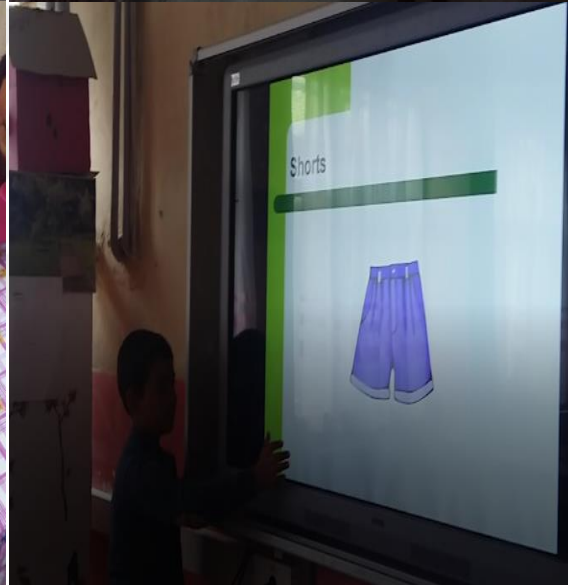
Eğitim Durumu :

1. Öğretmen öğrencilerden bir önceki ünite de öğrendikleri sözcüklerden “tailor (terzi)” kelimesini hatırlamalarını ve “tailor” olduklarını hayal etmelerini ister ve neler tasarlayacaklarını hayal etmeleri için gerekli süreyi verir.
2. Bu aşama öğrenciler tamamen özgür bırakılır. Artık kumaşlar, kartonlar, kalemler, yapıştırıcılar, iplikler ortaya dizilir ve her öğrenci hayalinde canlandırdığı giysiye uygun kumaşı seçer.
3. Öğrencilere kumaşları kesip şekillendirmeleri için gerekli süre verilir.
4. Figürünü tamamlayan öğrenciler hedef dildeki sözcüklerle sınıfa hazırladıkları giysileri tanıtır ve hangi hava durumunda gerekli olacaklarını belirtir.

EK 7: UYGULAMA SÜRECİNE İLİŞKİN FOTOĞRAFLAR









ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı Soyadı	Ayşe YILMAZ
Doğum Yeri	Siirt
Eğitim Durumu	
Lisans	Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği
Yüksek Lisans	Siirt Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce
Bilimsel Faaliyetleri	<p>Epçaçan, C., Aydoğan, R. Atila, Ş., Özdemir, E., Bakır, B., Yılmaz, A.(2014). “İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Proje ve Performans Ödevlerinin Etkililiğine İlişkin Görüşleri”[Bildiri]. Bilimin Işığında Eğitimsel Liderlik Üzerine, Siirt.</p> <p>Epçaçan, C., Yılmaz, A., Erzen, Z., Aksoy, E. (2015). “Ortaöğretim Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik Ve Sosyo- Kültürel Yapıları İle İngilizce Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki” [Bildiri]. 3. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, Adana.</p> <p>Epçaçan, C., Yılmaz, A., Erzen, Z., Aksoy, E. (2016). “The Relationship between Socio-Economic and Socio-Cultural Structures of High School Students and Their Attitudes to English Classes”. <i>International Journal of Humanities and Social Science Invention</i> 5(10), 37-48.</p>
İletişim	
E-posta Adresi	ayseyilmazz@yandex.com
Tarih	25.07.2017