

**T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı**

**İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME DESTEKLİ EĞİTSEL
EĞLENCİLİ ETKİNLİKLERİN ÖĞRENCİLERİN ÖZ-YETERLİK
BECERİLERİ, ÖZ-DÜZENLEME STRATEJİLERİ, ÜSTBİLİŞ BECERİLERİ,
MOTİVASYONLARI VE AKADEMİK BAŞARILARINA ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

Veli BATDI

Danışman : Doç. Dr. Çetin SEMERCİ

ELAZIĞ-2013

T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Veli BATDI'nın hazırlamış olduğu "İngilizce Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Destekli Eğitsel Eğlenceli Etkinliklerin Öğrencilerin Öz-Yeterlik Becerileri, Öz-Düzenleme Stratejileri, Üstbiliş Becerileri, Motivasyonları ve Akademik Başarılarına Etkisi" başlıklı tez, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun.....tarih vesayılı kararı ile oluşturulan jüri tarafından..... tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonunda /doktora tezini oy birliği/oy çokluğu ile başarılı saymıştır.

Jüri Üyeleri:

İmza

1. Prof. Dr. Cemalettin ÇOPUROĞLU

2. Doç. Dr. M. Nuri GÖMLEKSİZ

3. Doç. Dr. Burhan AKPINAR

4. Doç. Dr. Çetin SEMERCİ (Danışman)

5. Yrd. Doç. Dr. Ramazan ÖZBEK

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

Doç. Dr. Mukadder BOYDAK ÖZAN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

BEYANNAME

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Doç. Dr. Çetin SEMERCİ danışmanlığında hazırlamış olduğum İngilizce Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Destekli Eğitsel Eğlenceli Etkinliklerin Öğrencilerin Öz-Yeterlik Becerileri, Öz-Düzenleme Stratejileri, Üstbiliş Becerileri, Motivasyonları ve Akademik Başarılarına Etkisi” adlı doktora tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

Veli BATDI
25/10/2013

ÖN SÖZ

Eğitimin en önemli işlevlerinden biri öğrencinin yeteneklerini ortaya çıkarmak ve geliştirmektir. Geleneksel eğitim sisteminde öğretmenler, öğrencinin öğretim sürecine etkin olarak katılımını sağlamayan, öğretmen merkezli yöntem ve teknikleri uygulamışlardır. Fakat günümüz eğitim ve öğretimi, öğrenciyi merkeze alan, aktif olarak derse katan pek çok yöntem ve tekniğin kullanılmasını gerekli kılmaktadır. Yabancı dil öğretimi, ancak öğrenci merkezli yöntem ve teknikler kullanıldığında etkili bir biçimde gerçekleşebilir hale gelmiştir. Yabancı dil öğretimindeki amaçlardan biri dört temel dil becerisini geliştirmektir. Bu beceriler; dinleme, konuşma, okuma ve yazmanın işlevsel bütünlüğünden oluşmaktadır. Bu dört temel becerinin geliştirilmesine yönelik pek çok etkinlik vardır. Bu amaçla; yabancı dil dersinin öğretiminde, öğrencilerin yukarıda sözü edilen dört temel dil becerisini geliştirmek için fotoğraf, resim, şiir, öykü, masal, drama, film, şarkı ve oyundan yararlanılabilir ve kazandırılması düşünülen beceriler doğrultusunda etkinlikler işbirliği içerisinde yaptırılabilir. Eğlenceli etkinliklerin işbirlikli gruplar oluşturularak yürütülmesinin daha olumlu öğrenme sonuçları doğuracağı düşüncesiyle araştırmada eğitsel eğlenceli etkinliklerin işbirlikli öğrenme yaklaşımı ile desteklenmesine ilişkin bilgiler verilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçek ve testlere ilişkin ifadelerin yazılışlarına “Öz-yeterlik; Öz-düzenleme; Önöz-yeterlik-genel-Sonöz-yeterlik-genel; Önmotivasyon-Sonmotivasyon; Önyazma-Son-yazma vb. ” şeklindeki örnekler gösterilebilir.

Araştırmanın eğitime ve ilerde yapılacak çalışmalara katkı sağlaması dileğiyle, hazırladığım bu çalışma süresince bana destek olan, sonsuz sabır gösteren ve bilgilerinden yararlandığım danışman hocam Sayın Doç. Dr. Çetin SEMERCİ'ye teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca çalışmama görüş ve düşünceleriyle ışık tutan, değerli fikirleriyle bana yardımcı olan Sayın Doç. Dr. Burhan AKPINAR ve Doç. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ'e, yardımlarından dolayı Namık Kemal İlköğretim Okulu yöneticilerine ve öğretmenlerine ve uygulamanın yürütüldüğü sınıflardaki bütün öğrencilere teşekkür ederim.

Son olarak çalışma boyunca her türlü desteğiyle yanımda olan eşim Hacer BATDI'ya ve varlıklarıyla dünyamı aydınlatan kızlarıma içtenlikle teşekkür ediyorum.

ELAZIĞ, Ekim- 2013

Veli BATDI

ÖZET

Doktora Tezi

İngilizce Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Destekli Eğitsel Eğlenceli Etkinliklerin Öğrencilerin Öz-Yeterlik Becerileri, Öz-Düzenleme Stratejileri, Üstbiliş Becerileri, Motivasyonları ve Akademik Başarılarına Etkisi

Veli BATDI

Fırat Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

ELAZIĞ-2013, Sayfa: XXXII + 589

Bu çalışmanın amacı, İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin öğrencilerin öz-yeterlik becerileri, öz-düzenleme stratejileri, üstbiliş becerileri, motivasyonları ve akademik başarılarına etkisini belirlemektir. Ayrıca, uygulamaya ilişkin hem öğrenci gözlemleri hem de öğretmenlerin gözlemlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Elazığ-Merkez Namık Kemal İlköğretim Okulunda deney grubu olan “5/D” ve “5/E” sınıfları ile kontrol grubu olan “5/F” ve “5/B” sınıflarına uygulanmıştır. Araştırma, bir deney ve bir kontrol grubu olmak üzere iki gruba gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu; deney grubunda 34, kontrol grubunda da 34 öğrenci olmak üzere toplam 68 öğrenci oluşturmaktadır. Deney grubunda, işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklere dayalı uygulama yapılmış; kontrol grubunda ise geleneksel yöntem uygulanmıştır. Uygulamalar, 5. sınıf İngilizce dersinde “*My Favorite Activities, Farm Life, Cartoon Characters, Personal Possessions, Health Problems, Fun at the Park ve Help*” ünitelerinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada hem nicel hem de nitel desenler kullanılmıştır. Araştırmanın verileri başarı testi, dinleme becerisi değerlendirme testi, yazma becerisi değerlendirme testi, konuşma becerisi değerlendirme formu ile öz-yeterlik, öz-düzenleme, üstbiliş ve motivasyon ölçekleri, gözlem ve görüşme formlarıyla elde edilmiştir. Araştırmanın nicel boyutu öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desene uygun olarak yürütülmüştür. Nitel boyutta ise uygulama sonrasında deney gruplarının her birinden seçilen

öğrencilerle ve uygulama öğretmeniyle görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca uygulama süresince iki gözlemci ve uygulama öğretmeni olmak üzere üç gözlemcinin gözlemlerinden faydalanılmıştır.

Araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi 45 sorudan oluşmaktadır. İlgili analizlerin “TAP: Test Analysis Program (version 2007a)” programıyla yapıldığı *başarı testinin* ortalama güçlüğü .57 ve KR-20 güvenirlik kat sayısı .88 olarak belirlenmiştir. *Dinleme becerisi değerlendirme testinin* genel KGİ değerinin ise %90.7 olduğu anlaşılmaktadır [KGİ > KGÖ (90.7>0.49)]. *Yazma becerisinin değerlendirilmesine* ilişkin Jacobs et al. (1981)’ın “Content, Organization, Vocabulary, Language Use ve Mechanics” olmak üzere beş alt kategoriden oluşan değerlendirme kriterleri dikkate alınmıştır. *Konuşma becerisi değerlendirme* formunun ise KGİ değerinin %85 olduğu anlaşılmaktadır [(0.85>0.56) KGİ>KGÖ].

Beşli likert tipinde araştırmacı tarafından geliştirilen ve 30 maddeden oluşan “İngilizce Öğretiminde Öz-Yeterlik İnancı Ölçeğinin (İÖÖ-YİÖ)” KMO değeri .943; Bartlett testi sonucu 6794.830; Cronbach Alpha katsayısı .921 olarak belirlenmiştir. Yine araştırmacı tarafından geliştirilen diğer bir nicel veri toplama aracı da “İngilizce Öğretiminde Öz-Düzenleme Stratejileri Ölçeği (İÖÖ-DSÖ)’dir. Beşli Likert tipine göre hazırlanan ölçeğin KMO değeri .936; Bartlett testi sonucu 5545.861; Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı da .897 olarak bulunmuştur. Araştırmada kullanılan diğer nicel veri toplama araçları, Irak (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan “Üstbiliş Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu (ÜBÖ-ÇE) ile Kara (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan “Eğitimde Motivasyon Ölçeği (EMÖ)’dir. Nicel verilerin analizinde SPSS-15 istatistik programı, nitel verilerin analizinde ise N-VIVO-8 programı kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklere dayalı uygulamaların yürütüldüğü deney grubundaki öğrencilerin ve geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin başarı düzeylerinin arttığı görülmüştür. Fakat deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Her iki grubun başarı testinden aldıkları eriş ve kalıcılık puanları arasında da anlamlı farklılık belirlenmiştir. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının sontest ve kalıcılık puanları arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Grupların kalıcılık testi sonuçlarının karşılaştırılmasında, deney grubu öğrencilerinin kalıcılık testi puanlarının kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık testi

puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca grupların *Dinleme becerisi değerlendirme testi*, *konuşma becerisi değerlendirme formu* ve *yazma becerisinin değerlendirilmesine* ilişkin üç değerlendirmenin öntest-sontest toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Söz konusu farklılıkların her üç test sonucunda da deney grubu lehine olduğuna rastlanmıştır.

Araştırmanın nitel boyutu iki ana başlık altında öğrenci görüşmeleri ve gözlemci gözlemlerinden oluşan temalardan oluşmaktadır. Şarkı ve Oyun ile İngilizce öğretimi uygulamasının faydaları, oluşturulan öğrenme ortamının beğenilen yönleri ile İngilizce dersinde şarkının ve oyunun kullanılmasının bilişsel boyuta etkisi ve bu uygulamanın olumsuz yönlerine ilişkin öğrenci görüşleri ve gözlemci gözlemleridir. Araştırma sonucunda elde edilen nicel ve nitel verilerin tutarlı ve birbirini desteklediği sonucu çıkarılmıştır. Araştırmanın her iki boyutunda da birbirini destekler sonuçlara ulaşılması bu durumu göstermektedir. Bu doğrultuda, ilgili uygulamanın ilköğretimde daha yaygın şekilde kullanılması ve benzer çalışmaların, diğer öğretim kademelerinde ve farklı sınıf düzeylerinde de yürütülerek çalışmalardan çıkan sonuçların karşılaştırılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: İngilizce dersi, oyun, şarkı, öz-yeterlik, öz-düzenleme, üstbiliş, motivasyon, dil becerileri, işbirlikli öğrenme.

ABSTRACT

Doctoral Dissertation

The Effect of Using Enjoyable Cooperative Learning Supported Educational Activities on Students' Self-efficacy Skills, Self-regulation Strategies, Metacognitive Strategies, Motivation and Academic Achievement in English Language Teaching

Veli BATDI

The University of Firat

The Institute of Education Science

The Department of Curriculum and Instruction

ELAZIĞ-2013, Page: XXXII+589

This study aims to determine the effects of using enjoyable cooperative learning supported educational activities on students' self-efficacy skills, self-regulation strategies, meta-cognitive strategies, motivation and academic achievement in English language teaching. It also aims to reveal both students' and teachers' observations with regard to the experimental process. The study was conducted on experimental group and control group of students from Elazığ at Namık Kemal Primary School during the 2011-2012 academic year. Each group consisted of 34 students. While the experimental group used enjoyable cooperative learning supported educational activities, the control group used traditional teaching methods. The experimental process included units entitled *My Favourite Activities*, *Farm Life*, *Cartoon Characters*, *Personal Possessions*, *Health Problems*, *Fun at the Park* and *Help* in terms of English language teaching.

Both quantitative and qualitative research methods were used in this study. Research data were collected through the use of achievement tests, listening skill evaluation tests, writing speaking skill evaluation tests, speaking skill evaluation forms, self-efficacy, self-regulation, meta-cognition and motivation scales, and interviews and observation forms. The quantitative part of the study was conducted using an experimental design involving a pretest-posttest control group. In addition, in the qualitative part of the study, students selected from the experimental groups and

teachers were interviewed after the experiment. Besides, observations were done during the experimental process by two observers and the applicator teacher.

The achievement test prepared by the researcher is composed of 45 questions. The mean difficulty of the test whose analysis were done using TAP: Test Analysis Program (version 2007a), was calculated to be .57 and the KR-20 reliability coefficient was found to be .88. The general Content Validity Index (CVI) of the listening skill evaluation test was found to be 90.7% [CVI > CVC (90.7>0.49)]. In the evaluation of writing skills, five evaluation criteria proposed by Jacobs et al. (1981) were used. These were Content, Organization, Vocabulary, Language Use and Mechanics. For the evaluation of speaking skills, the CVI value was found to be 85% [(0.85>0.56) KGI>KGÖ].

The five-point Likert-style self-efficacy belief in English language learning scale consisted of 30 items and was developed by the researcher. The KMO value of the scale was measured at .943; the Bartlett's test measure was found to be 6794.830 and the Cronbach Alpha reliability coefficient was calculated at .921. The other quantitative data collection instrument was the scale of self-regulation strategies in English language learning which was developed again by the researcher. The KMO value of the five-point Likert-style scale was .936; the Bartlett's test was 5545.861 and the Cronbach Alpha reliability coefficient was calculated at .897. The other two data collection instruments were "the Form of Meta-cognition Questionnaire for Children and Adolescents" translated into Turkish by Irak (2011) and "the Scale of Motivation in Education" translated into Turkish by Kara (2008). While the SPSS.15 statistical program was used to analyze quantitative data, N-VIVO-8 was used to analyze qualitative data.

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

Furthermore, it was determined that there was a statistically significant difference among the groups in terms of their total listening, speaking and writing scores, but the difference of all three tests was considered to be in favour of the experimental group.

The qualitative results of the research including interviews with students and observations by observers revealed many themes. These related to the benefits of the use of songs and games on English language learning, their effects on the learning environment, cognitive and the negative effects of this process. It was concluded from the research results that both quantitative and qualitative data were consistent with and supported each other; thus the results of the study were in parallel with each other. It is proposed that enjoyable cooperative learning supported educational activities should be used more in primary education. Similar studies should also be conducted in other stages of education and in different class levels, and it is suggested that the results obtained from such studies be compared with each other.

Key Words: English lesson, game, song, self-efficacy, self-regulation, meta-cognition, motivation, language skills, cooperative learning.

İÇİNDEKİLER

| | |
|---|--------------|
| ONAY | I |
| BEYANNAME | II |
| ÖNSÖZ | III |
| ŞEKİLLER LİSTESİ | XXIX |
| EK LİSTESİ | XXX |
| KISALTMALAR LİSTESİ | XXXII |
| | |
| BİRİNCİ BÖLÜM | 1 |
| 1. GİRİŞ | 1 |
| 1.1. Problem | 2 |
| 1.2. Araştırmanın Amacı | 5 |
| 1.2.1. Nicel boyuta ilişkin amaçlar | 6 |
| 1.2.1.1. Araştırmanın denenceleri | 6 |
| 1.2.1.1.1. Öz-yeterlik ölçeğine ilişkin denenceler..... | 6 |
| 1.2.1.1.2. Öz-düzenleme ölçeğine ilişkin denenceler..... | 8 |
| 1.2.1.1.3. Üstbilmiş ölçeğine ilişkin denenceler | 10 |
| 1.2.1.1.4. Motivasyon ölçeğine ilişkin denenceler..... | 12 |
| 1.2.1.1.5. Başarı testine ilişkin denenceler | 14 |
| 1.2.1.1.6. Dinleme becerisi değerlendirme testine ilişkin denenceler..... | 16 |
| 1.2.1.1.7. Konuşma becerisi değerlendirme formuna ilişkin denenceler | 17 |
| 1.2.1.1.8. Yazma becerisinin değerlendirilme testine ilişkin denenceler | 17 |
| 1.2.2. Nitel boyuta ilişkin amaçlar | 17 |
| 1.2.2.1. Şarkı ile İngilizce öğretimine ilişkin görüşler | 18 |
| 1.2.2.2. Oyun ile İngilizce öğretimine ilişkin görüşler..... | 18 |
| 1.3. Araştırmanın Önemi | 18 |
| 1.4. Sayıtlılar | 19 |
| 1.5. Sınırlılıklar | 19 |
| 1.6. Tanımlar | 20 |

| | |
|---|-----------|
| İKİNCİ BÖLÜM | 21 |
| 2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR | 21 |
| 2.1. Eğitsel Eğlenceli Ekinlikler | 21 |
| 2.1.1. Oyunlar | 25 |
| 2.1.1.1. Oyunun Tanımı..... | 25 |
| 2.1.1.2. Oyun Çeşitleri..... | 26 |
| 2.1.1.3. Oyunların Faydaları | 30 |
| 2.1.1.4. Kelime Öğretiminde Oyunları Kullanma Nedenleri..... | 31 |
| 2.1.1.5. Oyunları Oynama Şekli..... | 32 |
| 2.1.2. Şarkılar | 32 |
| 2.2. İşbirlikli Öğrenme | 36 |
| 2.2.1. İşbirlikli Öğrenmenin Tanımları..... | 36 |
| 2.2.1.1. Pozitif Bağımlılık | 38 |
| 2.2.1.2. Yüz Yüze Etkileşim | 40 |
| 2.2.1.3. Bireysel Sorumluluk | 41 |
| 2.2.1.4. Kişilerarası ve Küçük-Gruplara Uygun Beceriler | 42 |
| 2.2.1.5. Grup Sürecinin Değerlendirilmesi..... | 42 |
| 2.2.2. İşbirlikli Öğrenme Teknikleri..... | 45 |
| 2.2.3. İşbirlikli Öğrenme Biçimleri..... | 52 |
| 2.2.4. İşbirliğine Dayalı Öğrenmede Öğretmenin Rollerini | 54 |
| 2.3. Öz-yeterlik | 55 |
| 2.3.1. Öz-yeterlik Türleri..... | 57 |
| 2.3.2. Öz-yeterlik Kaynakları..... | 59 |
| 2.3.3. Öz-yeterlik Tipleri | 63 |
| 2.3.4. Öz-yeterliğin Etkileri | 65 |
| 2.3.5. Akran Etkisiyle Öz-Yeterliğin Arttırılması..... | 68 |
| 2.3.6. Öz-Yeterliğin Ölçülmesi | 69 |
| 2.4. Öz-Düzenleme..... | 69 |
| 2.4.1. Öz-Düzenleme Modelleri..... | 72 |
| 2.4.1.1. Pintrich'in Öz-Düzenleme Modeli | 72 |
| 2.4.1.2. Zimmerman'ın Öz-Düzenleme Modeli..... | 75 |
| 2.4.2. Hedef Koyma ve Öz-Düzenleme..... | 79 |
| 2.4.3. Öz-Düzenleyici Öğrenmeye Sahip Öğrenci Özellikleri | 81 |

| | |
|---|------------|
| 2.5. Üstbiliş | 82 |
| 2.5.1. Üstbilişi Etkileyen Değişkenler | 85 |
| 2.5.2. Üstbilişsel Kontrol | 86 |
| 2.5.3. Üstbiliş Modelleri | 87 |
| 2.5.3.1. Flavell'in Modeli | 88 |
| 2.5.3.2. Brown'un Üstbiliş Modeli | 88 |
| 2.5.4. Bilişsel Gelişim Bakımından Üstbiliş | 89 |
| 2.6. Motivasyon | 91 |
| 2.6.1. İçsel motivasyon (Intrinsic Motivation) | 93 |
| 2.6.2. Dışsal motivasyon (Extrinsic Motivation) | 93 |
| 2.7. İlgili Araştırmalar | 96 |
| 2.7.1. Yurtiçinde yapılan araştırmalar | 96 |
| 2.7.2. Yurtdışında yapılan araştırmalar | 108 |
| 2.7.3. Yapılmış çalışmaların genel değerlendirilmesi | 113 |
| ÜÇÜNCÜ BÖLÜM..... | 115 |
| 3. YÖNTEM..... | 115 |
| 3.1. Araştırma Yöntemi | 115 |
| 3.2. Çalışma Grubu | 117 |
| 3.2.1. Deneysel İşlemler İçin Çalışma Grubunun Oluşturulması | 118 |
| 3.2.1.1. Öğrencilerin 4. Sınıf Birinci-İkinci Dönem ve 5. Sınıf Birinci Dönem İngilizce Not Ortalamalarına Göre Çalışma Grubunun Oluşturulması | 118 |
| 3.2.1.2. Önteste Göre Çalışma Gruplarının Oluşturulması | 120 |
| 3.2.1.2.1. İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemle ders işleyen kontrol gruplarının öz-yeterlik ölçeği puanlarına göre eşleştirilmesi | 120 |
| 3.2.1.2.2. İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemle ders işleyen kontrol gruplarının öz-düzenleme ölçeği puanlarına göre eşleştirilmesi | 121 |
| 3.2.1.2.3. İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemle ders işleyen kontrol gruplarının üstbiliş ölçeği puanlarına göre eşleştirilmesi | 122 |

| | |
|--|-----|
| 3.2.1.2.4. İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemle ders işleyen kontrol gruplarının motivasyon ölçeği puanlarına göre eşleştirilmesi | 123 |
| 3.2.1.2.5. İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol gruplarının başarı testi puanlarına göre eşleştirilmesi..... | 123 |
| 3.2.1.2.6. İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol gruplarının dinleme becerisi değerlendirme testi puanlarına göre eşleştirilmesi..... | 124 |
| 3.2.1.2.7. İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol gruplarının konuşma becerisi değerlendirme formu puanlarına göre eşleştirilmesi | 125 |
| 3.2.1.2.8. İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol gruplarının yazma becerisi değerlendirme testi puanlarına göre eşleştirilmesi..... | 125 |
| 3.2.2.Nitel Boyut İçin Çalışma Grubunun Oluşturulması | 126 |
| 3.3. Araştırma Sürecinde Uygulanan İşlemler | 127 |
| 3.3.1.Uygulama Öncesi Yürütülen Çalışmalar | 127 |
| 3.3.2. Uygulama Sırasında Yürütülen Çalışmalar..... | 133 |
| 3.3.3. Uygulama Sonrasında Yürütülen Çalışmalar | 142 |
| 3.4. Veri Toplama Süreci..... | 142 |
| 3.4.1. Nicel Veri Toplama Araçları..... | 142 |
| 3.4.1.1. Başarı Testi..... | 143 |
| 3.4.1.2. Dinleme Becerisi Değerlendirme Testi..... | 150 |
| 3.4.1.3. Yazma Becerisi Değerlendirme Testi | 153 |
| 3.4.1.4. Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu..... | 155 |
| 3.4.1.5. İngilizce Öğretiminde Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği | 156 |
| 3.4.1.5.1. İngilizce Öğretiminde Öz-Yeterlik İnancı Ölçeğinin Açıklayıcı Faktör Analizi Çalışmaları..... | 156 |
| 3.4.1.5.2. İngilizce Öğretiminde Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği'nin Güvenirliğine İlişkin Çalışmalar | 161 |
| 3.4.1.5.3. İngilizce Öğretiminde Öz-Yeterlik İnancı Ölçeğinin Geçerlik Çalışmaları..... | 163 |

| | |
|---|------------|
| 3.4.1.5.4. İngilizce Öğretiminde Öz-Yeterlik İnancı Ölçeğinin Doğrulatoryıcı Faktör Analizi Çalışmaları..... | 167 |
| 3.4.1.6. İngilizce Öğretiminde Öz-Düzenleme Stratejileri Ölçeği..... | 172 |
| 3.4.1.6.1. İngilizce Öğretiminde Öz-Düzenleme Stratejileri Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi Çalışması..... | 172 |
| 3.4.1.6.2. İngilizce Öğretiminde Öz-Düzenleme Stratejileri Ölçeği'nin Güvenirliğine İlişkin Çalışmalar..... | 177 |
| 3.4.1.6.3. İngilizce Öğretiminde Öz-Düzenleme Stratejileri Ölçeği'nin Geçerlik Çalışması..... | 178 |
| 3.4.1.6.4. İngilizce Öğretiminde Öz-Düzenleme Stratejileri Ölçeğinin Doğrulatoryıcı Faktör Analizi Çalışmaları..... | 182 |
| 3.4.1.7. Üstbilis Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu..... | 188 |
| 3.4.1.8. Eğitimde Motivasyon Ölçeği..... | 191 |
| 3.4.2. Nitel Veri Toplama Araçları..... | 193 |
| 3.4.2.1. Gözlem Formu..... | 193 |
| 3.4.2.2. Görüşme Formu..... | 197 |
| 3.5. Verilerin Çözümlemesi..... | 199 |
| 3.5.1. Nicel Verilerin Çözümlemesi..... | 199 |
| 3.5.2. Nitel Verilerin Çözümlemesi..... | 201 |
| DÖRDÜNCÜ BÖLÜM..... | 212 |
| 4. BULGULAR..... | 212 |
| 4.1. Nicel Boyuta İlişkin Bulgular..... | 212 |
| 4.1.1. Öz-yeterlik ölçeğine ilişkin bulgular..... | 212 |
| 4.1.2. Öz-düzenleme ölçeğine ilişkin bulgular..... | 225 |
| 4.1.3.Üstbilis ölçeğine ilişkin bulgular..... | 240 |
| 4.1.4. Motivasyon ölçeğine ilişkin bulgular..... | 252 |
| 4.1.5. Başarı testine ilişkin bulgular..... | 264 |
| 4.1.6. Dinleme becerisi değerlendirme testine ilişkin bulgular..... | 282 |
| 4.1.7. Konuşma becerisi değerlendirme formuna ilişkin bulgular..... | 285 |
| 4.1.8. Yazma becerisi değerlendirme testine ilişkin bulgular..... | 287 |
| 4.2. Nitel Boyuta İlişkin Bulgular..... | 290 |
| 4.2.1. Şarkı İle İngilizce Öğretimi Uygulamasının Faydalarının Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulguları..... | 290 |

| | |
|--|-----|
| 4.2.1.1. Şarkı ile İngilizce öğretimi uygulamasının faydalarına ilişkin çözümlenmeler | 290 |
| 4.2.1.2. İngilizce öğretiminde şarkının kullanılması ile oluşturulan öğrenme ortamının beğenilen yönlerine ilişkin çözümlenmeler | 297 |
| 4.2.1.3. İngilizce öğretiminde şarkının kullanılmasının bilişsel açıdan faydaları | 300 |
| 4.2.1.4. İngilizce öğretiminde şarkının kullanılmasının olumsuz yönlerine ilişkin çözümlenmeler | 315 |
| 4.2.2. Oyun İle İngilizce Öğretimi Uygulamasının Faydalarının Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulguları | 318 |
| 4.2.2.1. Oyun ile İngilizce öğretimi uygulamasının faydalarına ilişkin çözümlenmeler | 319 |
| 4.2.2.2. İngilizce öğretiminde oyunun kullanılması ile oluşturulan öğrenme ortamının beğenilen yönlerine ilişkin çözümlenmeler | 328 |
| 4.2.2.3. İngilizce öğretiminde oyunun kullanılmasının bilişsel açıdan faydaları | 334 |
| 4.2.2.4. İngilizce öğretiminde oyunun kullanılmasının olumsuz yönlerine ilişkin çözümlenmeler | 349 |
| 4.2.3. Şarkı ile İngilizce Öğretimi Uygulamalarının Gözlemcilerin (Uygulamacı Öğretmen, Gözlemci-1, Gözlemci-2) Görüşlerine İlişkin Bulguları..... | 355 |
| 4.2.3.1 Şarkı ile İngilizce öğretimi uygulamalarının faydalarına ilişkin bulgular | 355 |
| 4.2.3.2 İngilizce öğretiminde şarkının kullanılması ile oluşturulan öğrenme ortamının özelliklerine ilişkin bulgular | 366 |
| 4.2.3.3. İngilizce öğretiminde şarkının kullanılmasının bilişsel açıdan faydaları | 369 |
| 4.2.3.4. İngilizce öğretiminde şarkının kullanılmasının olumsuz yönlerine ilişkin çözümlenmeler | 395 |
| 4.2.4.1 Oyun ile İngilizce öğretimi uygulamalarının faydalarına ilişkin bulgular..... | 398 |
| 4.2.4.2 İngilizce öğretiminde oyunun kullanılması ile oluşturulan öğrenme ortamının özellikleri | 413 |
| 4.2.4.3 İngilizce öğretiminde oyunun kullanılmasının bilişsel açıdan faydaları | 423 |
| 4.2.4.4. İngilizce öğretiminde oyunun kullanılmasının olumsuz yönlerine ilişkin çözümlenmeler | 445 |

| | |
|---|------------|
| BEŞİNCİ BÖLÜM | 448 |
| 5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER..... | 448 |
| 5.1. Sonuç | 448 |
| 5.1.1. Şarkı ile İngilizce öğretimi uygulamasına ilişkin sonuçlar ve tartışma | 448 |
| 5.1.2. Oyun ile İngilizce öğretimi uygulamasına ilişkin sonuçlar ve tartışma..... | 456 |
| 5.2. Öneriler | 464 |
| KAYNAKLAR | 468 |
| EKLER..... | 495 |
| ÖZGEÇMİŞ..... | 589 |

ÇİZELGELER LİSTESİ

| | | |
|--------------------|--|-----|
| Çizelge 1. | Öz-yeterliğin düşünce, his ve davranış üzerindeki etkileri..... | 57 |
| Çizelge 2. | Yüksek ve düşük düzey öz-yeterliğe sahip bireylerin özellikleri..... | 58 |
| Çizelge 3. | Üstbiliş Alanında Çalışan Önemli Araştırmacıların Üstbiliş Tanımları..... | 83 |
| Çizelge 4. | Deney ve Kontrol Gruplarının Cinsiyete Göre Dağılımı..... | 119 |
| Çizelge 5. | Deney ve Kontrol Gruplarının Yansızlık Ölçütlerine İlişkin Puanlarının Bağımsız Gruplar T-Testi Analizi Sonuçları..... | 120 |
| Çizelge 6. | Deney ve Kontrol Grubunun Öz-Yeterlik Ölçeğinin Öntest Uygulamasının Genel Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları..... | 121 |
| Çizelge 7. | Deney ve Kontrol Grubunun Öz-Düzenleme Ölçeğinin Öntest Uygulamasının Genel Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları..... | 121 |
| Çizelge 8. | Deney ve Kontrol Grubunun Üstbiliş Ölçeğinin Öntest Uygulamasının Genel Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U ve T-Testi Sonuçları..... | 122 |
| Çizelge 9. | Deney ve Kontrol Grubunun Motivasyon Ölçeğinin Öntest Uygulamasının Genel Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U ve T-Testi Sonuçları..... | 123 |
| Çizelge 10. | Deney ve Kontrol Grubunun Başarı Testinin Öntest Uygulamasının Genel Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları..... | 124 |
| Çizelge 11. | Deney ve Kontrol Grubunun Dinleme Testinin Öntest Uygulamasının Genel Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları..... | 124 |
| Çizelge 12. | Deney ve Kontrol Grubunun Dinleme Testinin Öntest Uygulamasının Genel Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları..... | 125 |
| Çizelge 13. | Deney ve Kontrol Grubunun Yazma Testinin Öntest Uygulamasının Genel Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları..... | 126 |

| | | |
|--------------------|---|-----|
| Çizelge 14. | Başarı Testine İlişkin Ön Uygulamanın Yapıldığı Okullar, Eğitim Bölgeleri ve Ulaşılan Öğrenci Sayıları..... | 147 |
| Çizelge 15. | Madde Güçlük İndeksine (pj) Göre Madde Analizi Sonuçları..... | 148 |
| Çizelge 16. | Madde Ayırıcılık Gücü İndeksine (rj) Göre Madde Analizi Sonuçları..... | 149 |
| Çizelge 17. | İngilizce Öğretiminde Dinleme Testinin Kapsam Geçerlik Oranları..... | 153 |
| Çizelge 18. | Öz-Yeterlik İnancı Ölçeğine İlişkin Ön Uygulamanın Yapıldığı Okullar ve Ulaşılan Öğrenci Sayıları..... | 158 |
| Çizelge 19. | İngilizce öğretiminde öz-yeterlik ölçeğinin faktör analizi sonuçları..... | 160 |
| Çizelge 20. | $p=0,05$ Anlamlılık Düzeyinde KGO İçin Minimum Değerler..... | 164 |
| Çizelge 21. | İngilizce Öğretiminde Öz-Yeterlik İnancı Ölçeğinin Kapsam Geçerlik Oranları..... | 166 |
| Çizelge 22. | İngilizce Öğretiminde Öz-Yeterlik İnancı Ölçeğinin Gerçekleşen Uyum Değerleri..... | 170 |
| Çizelge 23. | İngilizce Öğretiminde Öz-Yeterlik Ölçeği Maddelerinin Ortalama, Standart Sapma ve Madde-Toplam Puan Korelasyon Katsayı Değerleri (n=611)..... | 171 |
| Çizelge 24. | Öz-Düzenleme Ölçeğine İlişkin Ön Uygulamanın Yapıldığı Okullar ve Ulaşılan Öğrenci Sayıları..... | 173 |
| Çizelge 25. | İngilizce öğretiminde öz-düzenleme ölçeğinin faktör analizi sonuçları..... | 175 |
| Çizelge 26. | $p=0,05$ Anlamlılık Düzeyinde KGO'ları İçin Minimum Değerler..... | 180 |
| Çizelge 27. | İngilizce Öğretiminde Öz-Düzenleme Stratejileri Ölçeğinin Kapsam Geçerlik Oranları..... | 181 |
| Çizelge 28. | İngilizce Öğretiminde Öz-Düzenleme Stratejileri Ölçeğinin Gerçekleşen Uyum Değerleri..... | 186 |
| Çizelge 29. | İngilizce Öğretiminde Öz-Düzenleme Stratejileri Ölçeği Maddelerinin Ortalama, Standart Sapma ve Madde-Toplam Puan Korelasyon Katsayı Değerleri (n=611)..... | 187 |
| Çizelge 30. | Öz-Yeterlik ve Öz-Düzenleme Ölçekleri İçin Değer Aralıkları..... | 200 |
| Çizelge 31. | Motivasyon Ölçeği İçin Değer Aralıkları..... | 200 |

| | | |
|--------------------|--|-----|
| Çizelge 32. | Üstbiliş Ölçeği İçin Değer Aralıkları..... | 200 |
| Çizelge 33. | Deney Grubunun Önöz-Yeterlik-Genel- Sonöz-Yeterlik-Genel Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları | 212 |
| Çizelge 34. | Kontrol Grubunun Önöz-Yeterlik-Genel-Sonöz-Yeterlik-Genel Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları | 213 |
| Çizelge 35. | Deney ve Kontrol Grubunun Öz-yeterlik Ölçeğinin Sontest Uygulamasının Genel Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları..... | 214 |
| Çizelge 36. | Deney Grubunun Öz-Yeterlik Ölçeğinin Dil Becerileri-A Alt Boyutuna İlişkin Önöz-Yeterlik-Sonöz-Yeterlik Puanlarının Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları..... | 215 |
| Çizelge 37. | Kontrol Grubunun Öz-Yeterlik Ölçeğinin Dil Becerileri-A Alt Boyutuna İlişkin Önöz-Yeterlik-Sonöz-Yeterlik Puanlarının Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları..... | 216 |
| Çizelge 38. | Deney ve Kontrol Grubunun Öz-yeterlik Ölçeğinin Sontest Uygulamasının Dil Becerileri-A Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları | 217 |
| Çizelge 39. | Deney Grubunun Öz-Yeterlik Ölçeğinin Dil Becerileri-B Alt Boyutuna İlişkin Önöz-Yeterlik-Sonöz-Yeterlik Puanlarının Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları..... | 218 |
| Çizelge 40. | Kontrol Grubunun Öz-Yeterlik Ölçeğinin Dil Becerileri-B Alt Boyutuna İlişkin Önöz-Yeterlik-Sonöz-Yeterlik Puanlarının Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları..... | 218 |
| Çizelge 41. | Deney ve Kontrol Grubunun Öz-yeterlik Ölçeğinin Sontest Uygulamasının Dil Becerileri-B Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları | 219 |
| Çizelge 42. | Deney Grubunun Öz-Yeterlik Ölçeğinin Materyal, Yöntem ve Teknikler Alt Boyutuna İlişkin Önöz-Yeterlik-Sonöz-Yeterlik Puanlarının Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları | 220 |
| Çizelge 43. | Kontrol Grubunun Öz-Yeterlik Ölçeğinin Materyal, Yöntem ve Teknikler Alt Boyutuna İlişkin Önöz-Yeterlik-Sonöz-Yeterlik Puanlarının Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları | 221 |

| | | |
|--------------------|---|-----|
| Çizelge 44. | Deney ve Kontrol Grubunun Öz-Yeterlik Ölçeğinin Sontest Uygulamasının Materyal, Yöntem ve Teknikler Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U ve T-Testi Sonuçları..... | 222 |
| Çizelge 45. | Deney Grubunun Öz-Yeterlik Ölçeğinin Bireysel Öğrenme Stratejileri Alt Boyutuna İlişkin Önöz-Yeterlik-Sonöz-Yeterlik Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları..... | 223 |
| Çizelge 46. | Kontrol Grubunun Öz-Yeterlik Ölçeğinin Bireysel Öğrenme Stratejileri Alt Boyutuna İlişkin Önöz-Yeterlik-Sonöz-Yeterlik Puanlarının Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları..... | 224 |
| Çizelge 47. | Deney ve Kontrol Grubunun Öz-yeterlik Ölçeğinin Sontest Uygulamasının Bireysel Öğrenme Stratejileri Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları..... | 224 |
| Çizelge 48. | Deney Grubunun Önöz-Düzenleme-Genel Sonöz-Düzenleme-Genel Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları..... | 226 |
| Çizelge 49. | Kontrol Grubunun Önöz-Düzenleme-Genel-Sonöz-Düzenleme-Genel Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları..... | 227 |
| Çizelge 50. | Deney ve Kontrol Grubunun Öz-Düzenleme Ölçeğinin Sontest Uygulamasının Genel Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U ve T-Testi Sonuçları..... | 227 |
| Çizelge 51. | Deney Grubunun Öz-Düzenleme Ölçeğinin Derse Ön-Hazırlık Alt Boyutuna İlişkin Önöz-Düzenleme-Sonöz-Düzenleme Puanlarının Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları..... | 228 |
| Çizelge 52. | Kontrol Grubunun Öz-Düzenleme Ölçeğinin Derse Ön-Hazırlık Alt Boyutuna İlişkin Önöz-Düzenleme-Sonöz-Düzenleme Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları..... | 229 |
| Çizelge 53. | Deney ve Kontrol Grubunun Öz-Düzenleme Ölçeğinin Sontest Uygulamasının Derse Ön-Hazırlık Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U ve T-Testi Sonuçları..... | 230 |
| Çizelge 54. | Deney Grubunun Öz-Düzenleme Ölçeğinin Hatırlama Alt Boyutuna İlişkin Önöz-Düzenleme-Sonöz-Düzenleme Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları..... | 231 |
| Çizelge 55. | Kontrol Grubunun Önöz-Düzenleme-Sonöz-Düzenleme Puanlarının Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları..... | 231 |

| | | |
|--------------------|--|-----|
| Çizelge 56. | Deney ve Kontrol Grubunun Öz-Düzenleme Ölçeğinin Sontest Uygulamasının Hatırlama Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları..... | 232 |
| Çizelge 57. | Deney Grubunun Öz-Düzenleme Ölçeğinin Dil Becerileri Alt Boyutuna İlişkin Önöz-Düzenleme-Sonöz-Düzenleme Puanlarının Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları..... | 233 |
| Çizelge 58. | Kontrol Grubunun Önöz-Düzenleme-Sonöz-Düzenleme Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları | 234 |
| Çizelge 59. | Deney ve Kontrol Grubunun Öz-Düzenleme Ölçeğinin Sontest Uygulamasının Dil Becerileri Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları | 235 |
| Çizelge 60. | Deney Grubunun Önöz-Düzenleme-Sonöz-Düzenleme Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları..... | 236 |
| Çizelge 61. | Kontrol Grubunun Önöz-Düzenleme-Sonöz-Düzenleme Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları | 237 |
| Çizelge 62. | Deney ve Kontrol Grubunun Öz-Düzenleme Ölçeğinin Sontest Uygulamasının Görsel Sunu Görsel Okuma Becerileri Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U Ve T-Testi Sonuçları..... | 237 |
| Çizelge 63. | Deney Grubunun Öz-Düzenleme Ölçeğinin Kültür Alt Boyutuna İlişkin Önöz-Düzenleme-Sonöz-Düzenleme Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları..... | 238 |
| Çizelge 64. | Kontrol Grubunun Öz-Düzenleme Ölçeğinin Kültür Alt Boyutuna İlişkin Önkültür-Sonkültür Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları..... | 239 |
| Çizelge 65. | Deney ve Kontrol Grubunun Öz-Düzenleme Ölçeğinin Sontest Uygulamasının Kültür Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U ve T-Testi Sonuçları..... | 240 |
| Çizelge 66. | Deney Grubunun Önüstbilis-Genel Sonüstbilis-Genel Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları..... | 241 |
| Çizelge 67. | Kontrol Grubunun Önüstbilis-Genel-Sonüstbilis-Genel Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları..... | 241 |

| | | |
|--------------------|--|-----|
| Çizelge 68. | Deney ve Kontrol Grubunun Üstbilis Ölçeğinin Sontest Uygulamasının Genel Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları..... | 242 |
| Çizelge 69. | Deney Grubunun Önüstbilis-Sonüstbilis Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları..... | 243 |
| Çizelge 70. | Kontrol Grubunun Önüstbilis-Sonüstbilis Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları..... | 244 |
| Çizelge 71. | Deney ve Kontrol Grubunun Üstbilis Ölçeğinin Sontest Uygulamasının Olumlu Üst Endişeler Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları..... | 245 |
| Çizelge 72. | Deney Grubunun Önüstbilis-Sonüstbilis Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T- Testi Sonuçları..... | 246 |
| Çizelge 73. | Kontrol Grubunun Önüstbilis-Sonüstbilis Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları..... | 246 |
| Çizelge 74. | Deney ve Kontrol Grubunun Üstbilis Ölçeğinin Sontest Uygulamasının Olumsuz Üst Endişeler Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları..... | 247 |
| Çizelge 75. | Deney Grubunun Önüstbilis-Sonüstbilis Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T- Testi Sonuçları..... | 248 |
| Çizelge 76. | Kontrol Grubunun Önüstbilis-Sonüstbilis Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T- Testi Sonuçları..... | 249 |
| Çizelge 77. | Deney ve Kontrol Grubunun Üstbilis Ölçeğinin Sontest Uygulamasının Batıl İnançlar, Ceza ve Sorumluluk İnançları Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları..... | 249 |
| Çizelge 78. | Deney Grubunun Önüstbilis-Sonüstbilis Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları..... | 250 |
| Çizelge 79. | Kontrol Grubunun Önüstbilis-Sonüstbilis Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T- Testi Sonuçları..... | 251 |
| Çizelge 80. | Deney ve Kontrol Grubunun Üstbilis Ölçeğinin Sontest Uygulamasının Bilişsel İzleme Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları..... | 252 |
| Çizelge 81. | Deney Grubunun Önmotivasyon-Sonmotivasyon Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları..... | 253 |

| | | |
|--------------------|---|-----|
| Çizelge 82. | Kontrol Grubunun Motivasyon Ölçeğinin Genel Alt Boyutuna İlişkin Önmotivasyon-Sonmotivasyon Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları..... | 254 |
| Çizelge 83. | Deney ve Kontrol Grubunun Motivasyon Ölçeğinin Sontest Uygulamasının Genel Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları..... | 254 |
| Çizelge 84. | Deney Grubunun Motivasyon Ölçeğinin Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon Alt Boyutuna İlişkin Önmotivasyon-Sonmotivasyon Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları..... | 255 |
| Çizelge 85. | Kontrol Grubunun Motivasyon Ölçeğinin Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon Alt Boyutuna İlişkin Önmotivasyon-Sonmotivasyon Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları..... | 256 |
| Çizelge 86. | Deney ve Kontrol Grubunun Motivasyon Ölçeğinin Sontest Uygulamasının Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U ve T-Testi Sonuçları..... | 257 |
| Çizelge 87. | Deney Grubunun Motivasyon Ölçeğinin Motivasyonsuzluk Alt Boyutuna İlişkin Önmotivasyon-Sonmotivasyon Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları..... | 258 |
| Çizelge 88. | Kontrol Grubunun Önmotivasyon-Sonmotivasyon Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları..... | 258 |
| Çizelge 89. | Deney ve Kontrol Grubunun Motivasyon Ölçeğinin Sontest Uygulamasının Motivasyonsuzluk Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U ve T-Testi Sonuçları | 259 |
| Çizelge 90. | Deney Grubunun Önmotivasyon-Sonmotivasyon Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları..... | 260 |
| Çizelge 91. | Kontrol Grubunun Motivasyon Ölçeğinin İçeride Yansıtılmış Motivasyon Alt Boyutuna İlişkin Önmotivasyon-Sonmotivasyon Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları..... | 261 |
| Çizelge 92. | Deney ve Kontrol Grubunun Motivasyon Ölçeğinin Sontest Uygulamasının İçeride Yansıtılmış Motivasyon Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları..... | 261 |

| | | |
|---------------------|---|-----|
| Çizelge 93. | Deney Grubunun Motivasyon Ölçeğinin İçsel Motivasyon Alt Boyutuna İlişkin Önmotivasyon-Sonmotivasyon Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları..... | 262 |
| Çizelge 94. | Kontrol Grubunun Motivasyon Ölçeğinin İçsel Motivasyon Alt Boyutuna İlişkin Önmotivasyon-Sonmotivasyon Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları..... | 263 |
| Çizelge 95. | Deney ve Kontrol Grubunun Motivasyon Ölçeğinin Sontest Uygulamasının İçsel Motivasyon Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U ve T-Testi Sonuçları | 264 |
| Çizelge 96. | Deney Grubunun Başarı Testinin Genel Alt Boyutunda Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları | 265 |
| Çizelge 97. | Kontrol Grubunun Başarı Testinin Genel Alt Boyutunda Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları | 265 |
| Çizelge 98. | Deney ve Kontrol Grubunun Başarı Testinin Genel Alt Boyutunda Aldıkları Sontest Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları..... | 266 |
| Çizelge 99. | Deney Grubunun Başarı Testi Hatırlama Basamağına İlişkin Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları | 267 |
| Çizelge 100. | Kontrol Grubunun Başarı Testi Hatırlama Basamağına İlişkin Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları | 268 |
| Çizelge 101. | Deney ve Kontrol Grubunun Başarı Testinin Hatırlama Basamağı Sontest Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları..... | 268 |
| Çizelge 102. | Deney Grubunun Başarı Testi Anlama Basamağına İlişkin Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları..... | 269 |
| Çizelge 103. | Kontrol Grubunun Başarı Testi Anlama Basamağına İlişkin Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T- Testi Sonuçları | 270 |
| Çizelge 104. | Deney ve Kontrol Grubunun Başarı Testinin Anlama Basamağı Sontest Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları..... | 270 |

| | | |
|---------------------|---|-----|
| Çizelge 105. | Deney Grubunun Başarı Testi Uygulama Basamağına İlişkin Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları | 271 |
| Çizelge 106. | Kontrol Grubunun Başarı Testi Uygulama Basamağına İlişkin Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları | 272 |
| Çizelge 107. | Deney ve Kontrol Grubunun Başarı Testinin Uygulama Basamağı Sontest Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları | 272 |
| Çizelge 108. | Deney ve Kontrol Grubunun Başarı Testinin Genel Alt Boyutunda Aldıkları Erişim Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları..... | 273 |
| Çizelge 109. | Deney ve Kontrol Grubunun Başarı Testinin Hatırlama Basamağı Erişim Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları | 274 |
| Çizelge 110. | Deney ve Kontrol Grubunun Başarı Testinin Anlama Basamağı Erişim Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları | 275 |
| Çizelge 111. | Deney ve Kontrol Grubunun Başarı Testinin Uygulama Basamağı Erişim Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları | 276 |
| Çizelge 112. | Kontrol Grubunun Başarı Testinin Alt Basamakları Sontest-Kalıcılık Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları | 277 |
| Çizelge 113. | Kontrol Grubunun Başarı Testi Uygulama Basamağına İlişkin Sontest-Kalıcılık Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları | 277 |
| Çizelge 114. | Deney Grubunun Başarı Testinin Alt Basamakları Sontest-Kalıcılık Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları..... | 278 |
| Çizelge 115. | Deney Grubunun Başarı Testi Uygulama Basamağına İlişkin Sontest-Kalıcılık Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları | 279 |
| Çizelge 116. | Deney ve Kontrol Grubunun Başarı Testinin Alt Basamakları Kalıcılık Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları..... | 280 |
| Çizelge 117. | Deney Grubunun Dinleme Testine İlişkin Öndinleme-Genel-Sondinleme-Genel Toplam Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları | 283 |

| | | |
|---------------------|---|-----|
| Çizelge 118. | Kontrol Grubunun Öndinleme-Sondinleme Toplam Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları..... | 283 |
| Çizelge 119. | Deney ve Kontrol Grubunun Dinleme Testinin Sontest Uygulamasının Toplam Puanlarına İlişkin Mann Whitney U ve T-Testi Sonuçları..... | 284 |
| Çizelge 120. | Deney Grubunun Önkonusma-Sonkonusma Toplam Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları..... | 285 |
| Çizelge 121. | Kontrol Grubunun Önkonusma-Sonkonusma Toplam Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları..... | 286 |
| Çizelge 122. | Deney ve Kontrol Grubunun Konuşma Testinin Sontest Uygulamasının Toplam Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları..... | 287 |
| Çizelge 123. | Deney Grubunun Önyazma-Sonyazma Toplam Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları..... | 288 |
| Çizelge 124. | Kontrol Grubunun Önyazma-Sonyazma Toplam Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları..... | 288 |
| Çizelge 125. | Deney ve Kontrol Grubunun Yazma Testinin Sontest Uygulamasının Toplam Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları..... | 289 |
| Çizelge 126. | Başarı Testi Maddelerine İlişkin TAP Programı İstatistik Sonuçları | 546 |
| Çizelge 127. | Deney grubunun oluşturulmasında kullanılan ölçütlere ilişkin puanlar | 547 |
| Çizelge 128. | Kontrol grubunun oluşturulmasında kullanılan ölçütlere ilişkin puanlar | 548 |
| Çizelge 129. | Deney grubunun başarı testinden aldığı öntest-sontest-erişi puanları | 549 |
| Çizelge 130. | Kontrol grubunun başarı testinden aldığı öntest-sontest-erişi puanları | 550 |
| Çizelge 131. | Deney grubunun başarı testinden aldığı sontest-kalıcılık puanları | 551 |
| Çizelge 132. | Kontrol grubunun başarı testinden aldığı sontest-kalıcılık puanları..... | 552 |
| Çizelge 133. | Deney grubunun yazma becerisi değerlendirme kriterlerinden aldıkları önyazma-sonyazma puanları..... | 553 |

| | | |
|---------------------|--|-----|
| Çizelge 134. | Kontrol grubunun yazma becerisi değerlendirme kriterlerinden aldıkları önyazma-sonyazma puanları | 554 |
| Çizelge 135. | Deney grubunun konuşma becerisi değerlendirme kriterlerinden aldıkları önkonuşma-sonkonuşma puanları | 555 |
| Çizelge 136. | Deney grubunun öz-düzenleme ölçeğinden aldıkları önöz-düzenleme-sonöz-düzenleme puanları..... | 556 |
| Çizelge 137. | Kontrol grubunun öz-düzenleme ölçeğinden aldıkları önöz-düzenleme-sonöz-düzenleme puanları..... | 557 |
| Çizelge 138. | Deney grubunun öz-yeterlik ölçeğinden aldıkları önöz-yeterlik-sonöz-yeterlik puanları | 558 |
| Çizelge 139. | Kontrol grubunun öz-yeterlik ölçeğinden aldıkları önöz-yeterlik-sonöz-yeterlik puanları | 559 |
| Çizelge 140. | Deney grubunun motivasyon ölçeğinden aldıkları önmotivasyon-sonmotivasyon puanları | 560 |
| Çizelge 141. | Kontrol grubunun motivasyon ölçeğinden aldıkları önmotivasyon-sonmotivasyon puanları | 561 |
| Çizelge 142. | Deney grubunun üstbilis ölçeğinden aldıkları önüstbilis-sonüstbilis puanları..... | 562 |
| Çizelge 143. | Kontrol grubunun üstbilis ölçeğinden aldıkları önüstbilis-sonüstbilis puanları..... | 563 |
| Çizelge 144. | Kontrol grubu öntest-sontest puanlarına ilişkin K-S sonuçları..... | 564 |
| Çizelge 145. | Deney grubu öntest-sontest puanlarına ilişkin K-S sonuçları..... | 564 |
| Çizelge 146. | Kontrol grubu sontest-kalıcılık puanlarına ilişkin K-S sonuçları..... | 564 |
| Çizelge 147. | Deney grubu sontest-kalıcılık puanlarına ilişkin K-S sonuçları | 564 |
| Çizelge 148. | Deney grubu önöz-yeterlik-sonöz-yeterlik puanlarına ilişkin K-S sonuçları..... | 564 |
| Çizelge 149. | Kontrol grubu önöz-yeterlik-sonöz-yeterlik puanlarına ilişkin K-S sonuçları..... | 565 |
| Çizelge 150. | Deney grubu önöz-düzenleme-sonöz-düzenleme puanlarına ilişkin K-S sonuçları | 565 |
| Çizelge 151. | Kontrol grubu önöz-düzenleme-sonöz-düzenleme puanlarına ilişkin K-S sonuçları | 565 |

| | | |
|---------------------|--|-----|
| Çizelge 152. | Deney grubu önüstbiliş-sonüstbiliş puanlarına ilişkin K-S sonuçları..... | 565 |
| Çizelge 153. | Kontrol grubu önüstbiliş-sonüstbiliş puanlarına ilişkin K-S sonuçları..... | 565 |
| Çizelge 154. | Kontrol grubu önmotivasyon-sonmotivasyon puanlarına ilişkin K-S sonuçları..... | 566 |
| Çizelge 155. | Deney grubu önmotivasyon-sonmotivasyon puanlarına ilişkin K-S sonuçları..... | 566 |
| Çizelge 156. | Kontrol grubu öntest-sontest puanlarına ilişkin K-S sonuçları..... | 566 |
| Çizelge 158. | Kontrol grubu öntest-sontest puanlarına ilişkin K-S sonuçları..... | 566 |
| Çizelge 159. | Deney grubu öntest-sontest puanlarına ilişkin K-S sonuçları..... | 567 |
| Çizelge 160. | Kontrol grubu öntest-sontest puanlarına ilişkin K-S sonuçları..... | 567 |
| Çizelge 161. | Deney grubu öntest-sontest puanlarına ilişkin K-S sonuçları..... | 567 |
| Çizelge 162. | Şarkı ile ingilizce öğretiminin öğrenci görüşlerine ilişkin temalarının kapa değerleri..... | 568 |
| Çizelge 163. | Oyun ile ingilizce öğretiminin öğrenci görüşlerine ilişkin temalarının kapa değerleri..... | 569 |
| Çizelge 164. | Şarkı ile ingilizce öğretiminin gözlemci görüşlerine ilişkin temalarının kapa değerleri..... | 570 |
| Çizelge 165. | Oyun ile ingilizce öğretiminin gözlemci görüşlerine ilişkin temalarının kapa değerleri..... | 571 |
| Çizelge 166. | Şarkı ve oyun ile ingilizce öğretiminin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi sonucunda elde edilen nitel çözümlelere ilişkin kodları gösteren çizelge..... | 572 |

ŞEKİLLER LİSTESİ

| | | |
|------------------|--|-----|
| Şekil 1. | Doğrulayıcı Faktör Analiziyle Elde Edilen Diyagram..... | 168 |
| Şekil 2. | Doğrulayıcı Faktör Analizi İşlemi İle Elde Edilen Diyagram | 185 |
| Şekil 3. | Şarkı ile İngilizce öğretiminin faydalarına ilişkin model | 291 |
| Şekil 4. | Şarkı ile İngilizce öğretim ortamının özelliklerine ilişkin model | 298 |
| Şekil 5. | İngilizce öğretiminde şarkının kullanılmasının bilişsel açıdan faydalarına ilişkin model | 301 |
| Şekil 6. | İngilizce öğretiminde şarkının kullanılmasının olumsuz yönlerine ilişkin model..... | 316 |
| Şekil 7. | İngilizce öğretiminde oyunun kullanılmasının sağladığı faydalara ilişkin model..... | 319 |
| Şekil 8. | İngilizce öğretiminde oyunun kullanılması ile oluşturulan öğrenme ortamının beğenilen yönlerine ilişkin model | 329 |
| Şekil 9. | İngilizce öğretiminde oyunun kullanılmasının bilişsel açıdan faydalarına ilişkin model | 335 |
| Şekil 10. | İngilizce öğretiminde oyunun kullanılmasının olumsuz yönlerine ilişkin model..... | 349 |
| Şekil 12. | İngilizce öğretiminde şarkının kullanılması ile oluşturulan öğrenme ortamının özelliklerine ilişkin model | 366 |
| Şekil 13. | İngilizce öğretiminde şarkının kullanılmasının bilişsel açıdan faydalarına ilişkin model | 370 |
| Şekil 14: | Şarkı ile İngilizce öğretiminin olumsuz yönlerine ilişkin model..... | 395 |
| Şekil 15. | İngilizce öğretiminde oyunun kullanılmasının sağladığı faydalara ilişkin gözlemcilerin (uygulamacı öğretmen, gözlemci-1, gözlemci-2) görüşlerine ilişkin model | 399 |
| Şekil 16. | İngilizce öğretiminde oyunun kullanılması ile oluşturulan öğrenme ortamının özelliklerine ilişkin model | 414 |
| Şekil 17. | İngilizce öğretiminde oyunun kullanılmasının bilişsel açıdan faydalarına ilişkin model | 424 |
| Şekil 18. | Oyun ile İngilizce öğretiminin olumsuz yönlerine ilişkin model | 445 |

EK LİSTESİ

| | | |
|---------------|--|-----|
| EK 1. | İzin yazısı..... | 495 |
| EK 2. | İngilizce dersi başarı testi | 517 |
| EK 3. | Başarı testine ait belirtke tablosu | 502 |
| EK 4. | Başarı testi sorularının kapsam geçerlik oranları..... | 503 |
| EK 5. | Başarı testi sorularının alan ve konu dağılımlarına göre kapsam geçerlik oran ve indeksleri..... | 504 |
| EK 6. | İşbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklere dayalı ders planı- 1 | 505 |
| EK 7. | İşbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklere dayalı ders planı- 2..... | 516 |
| EK 8. | İngilizce öğretiminde öz-yeterlik inancı ölçeği | 524 |
| EK 9. | İngilizce öğretiminde öz-düzenleme stratejileri ölçeği | 525 |
| EK 10. | Üstbiliş ölçeği çocuk ve ergen formu..... | 526 |
| EK 11. | Eğitimde motivasyon ölçeği | 527 |
| EK 12. | İngilizce dersi konuşma becerisi değerlendirme formu..... | 528 |
| EK 13. | İngilizce dersi konuşma becerisi değerlendirme kriterlerinin uzman görüşlerine göre değerlendirme formu | 529 |
| EK 14. | İngilizce dersi konuşma becerisi değerlendirme formu kapsam geçerlik oranları (KGO)..... | 530 |
| EK 15. | İngilizce dersi konuşma becerisi değerlendirme soruları | 531 |
| EK16. | İngilizce dersinin dinleme, konuşma ve yazma becerilerine ilişkin hedef ve hedef davranışları..... | 532 |
| EK 17. | 2011-2012 eğitim-öğretim yılı 5. sınıf 2. dönem ingilizce dersi dinleme testi..... | 535 |
| EK 18. | İngilizce dersi yazma becerisi değerlendirme formu KG-DG öntest sontest puanlayıcı değerlendirme sonuç tablosu | 539 |
| EK 19. | İngilizce dersi yazma becerisi değerlendirme kriterleri | 540 |
| EK 20. | İngilizce dersi yazma becerisi değerlendirme soruları..... | 541 |
| EK 21. | Öğrenci görüşme formu | 542 |
| EK 22. | Öğretmen görüşme formu..... | 543 |

| | | |
|---------------|---|-----|
| EK 23. | TAP: Test analysis program (version 2007a) analiz sonuçları | 544 |
| EK 24. | TAP: Test analysis programı (version 2007a) madde analiz sonuçları..... | 545 |
| EK 25. | Grupların oluşturulmasında kullanılan ölçütlere ilişkin öğrenci puanları | 547 |
| EK 26. | Grupların başarı testi, Erişi, Öz-yeterlik, Öz-düzenleme, Motivasyon ve Üstbilis ölçeklerinden aldıkları puanlar | 549 |
| EK 27. | Kolmogorov smirnov normallik testi sonuçları | 564 |
| EK 28. | Nitel veriler sonucunda elde edilen temalara ilişkin kappa değerleri | 568 |
| EK 29. | Uygulamanın yürütülmesine ilişkin fotoğraflar | 573 |
| EK 30. | Uygulamanın yürütülmesine ilişkin videolar | 581 |
| EK 31. | Şarkı ile ingilizce öğretimine ilişkin gözlem kod listesi | 585 |
| EK 32. | Oyun ile ingilizce öğretimine ilişkin gözlem kod listesi | 587 |

KISALTMALAR LİSTESİ

| | |
|----------------|--|
| Akt. | : Aktaran |
| CVC | : Content Validity Criterion (Kapsam geçerlik ölçütü) |
| CVI | : Content Validity Index (Kapsam geçerlik indeksi) |
| CVR | : Content Validity Ratio (Kapsam geçerlik oranı) |
| Çev. | : Çeviren |
| Ed. | : Editör |
| EMÖ | : Eğitimde Motivasyon Ölçeği |
| İÖÖ-DSÖ | : İngilizce Öğretiminde Öz-Düzenleme Stratejileri Ölçeği |
| İÖÖ-YİÖ | : İngilizce Öğretiminde Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği |
| K-S | : Kolmogorov Smirnov |
| MWU | : Mann Whitney U |
| ÜBÖ-ÇE | : Üstbilmiş Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu |
| vd. | : Ve diğerleri |

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Yabancı dil bilme gereksinimi, toplumlararası ilişkilerin yoğunluk kazanması ve kitle iletişim araçlarının gelişmesine paralel olarak artış göstermekte ve dün olduğu gibi bugün de güncelliğini korumaktadır. Ayrıca yabancı dil bilme günümüzde çağdaş olmanın bir ölçütü olmaktan ziyade, bir gereklilik haline gelmiştir. Artık bugün yabancı dil bilmenin öneminden öte, yabancı dilin nasıl daha iyi öğretileceği ve öğrenileceği tartışılmaktadır.

Yabancı dil öğretiminin sürekli değişen ve gelişen bir süreçten geçtiği göz önüne alındığında, her yeni ihtiyaca göre kullanılan yaklaşım, teknik ve içeriğin de seçilerek kullanılması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Yabancı bir dili öğrenmek planlı, düzenli ve sistemli çalışmaların yanında bir de öğrenenin ilgi, ihtiyaç ve istekleri paralelinde olmalıdır. Özellikle de bu dil uluslar arası boyutta öneme sahip, bilim, teknoloji ve akademi dili olan İngilizce ise dil öğrenimine verilen önem daha da artmaktadır. Türkiye’de İngilizce yabancı dil dersi olarak ilköğretimden itibaren devlet okullarında verilmektedir. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) almış olduğu kararla pilot uygulamalar şeklinde bazı anaokullarında da İngilizce öğretilmeye başlanmıştır.

Son zamanlarda farklı birçok alanda kullanılmaya başlanan eğlence kavramı bugünlerde daha önce eğlencenin kullanılmadığı bağlamlarda daha verimli sonuçlar elde etmek amacıyla kullanılmaktadır. Kullanıldığı alanlar arasında çok farklı mekanlar olduğu söylenebilir. Bunun dışında bir de eğitim ile eğlenceyi birleştiren eğlence (edutainment) şeklinde öğrencileri motive etmek ve başarılı öğrenme çevreleri oluşturmak amacıyla eğlence kavramından faydalanılmaktadır. Bu noktada eğlence içeren etkinlikler için de öğrencilerin belirledikleri bir hedefe ulaşmak amacıyla istekli bir şekilde katılım gösterdikleri öğrenme ortamlarındaki hoş ve keyifli durumlar biçiminde yorum yapılabilir.

Eğlenceli etkinliklerin yabancı dil öğretimi için ideal kaynaklar olduğu ve bu kaynakların farklı öğretim hedeflerine ulaşmak ve farklı öğrenci gruplarına uygulamak için kullanılabilmesi belirtilmiştir. Eğlenceli etkinliklerin öğrenme ortamına olan önemli yararları küçümsenemez boyuttadır. Fakat özellikle dil öğretimi için konuşma

becerileri, dilin kültürel boyutu ve dilbilgisi yapısı açısından daha büyük önem taşımaktadır. Yapılan birçok araştırma sonucunda eğlencenin stres ve endişeyi azaltma, motivasyonu artırma gibi psikolojik etkisinin olduğu ve bu etkinin sonucunda da öğrenme düzeyinin arttığı anlaşılmaktadır.

Son zamanlarda eğitim sistemindeki yerini gittikçe genişletmeye başlayan diğer bir yaklaşım da işbirlikli öğrenme olarak bilinmektedir. Eğitim uzmanlarının ilgi odağı haline gelen bu yaklaşım yapılan araştırmalar sonucunda en başarılı stratejilerden biri olarak ifade edilmektedir. Bir öğretim stratejisi olarak yıllardır öğretim ortamlarında kullanılan işbirlikli öğrenme bu sebeple araştırma çalışmalarının temel konusu olmaktadır. Öğrenciler arasındaki etkileşime dayalı olan işbirlikli öğrenme üst düzey düşünmeye, sosyal açıdan kabul görülen şekilde davranmaya ve ırklar arası kabul görülmeye katkıda bulunmaktadır.

Öğrencinin hem sosyal hem de bireysel anlamda gelişmesini sağlayan işbirlikli öğrenme yaklaşımı sınıf ortamlarında, eğlenceli etkinlikler ile birleştirildiğinde endişesiz, uyumlu, rahat ve başarılı bir atmosfer oluşmasına etki eder. Bir başka deyişle öğrenme sonucunun daha verimli olduğu ortamlar oluşur. Bu çalışma ile de bu şekilde etkili bir öğrenme yöntemi olan eğlenceli etkinliklerle öğrenmenin öğrenciler arasındaki etkileşime dayalı, öğrencileri problem çözmeye ve kalıcı öğrenmeye yönelten ve onlara olumlu dayanışma ve bireysel sorumluluk bilinci kazandıran, grup çalışmalarının daha planlı ve düzenli yapılmış şekli işbirlikli öğrenme yaklaşımının bir arada kullanılması ile ulaşılabilecek başarılı sonuçları belirlemek amaçlanmıştır.

1.1. Problem

Yabancı dil öğrenmek bireyin düşünsel, zihinsel ve sosyal olarak gelişmesini sağlamaktadır. Ayrıca dinleme, anlama ve hatta anadilde anlama yeteneğinin gelişmesine etki eder. Farklı bakış açılarıyla bakma ve değişik kültürlerle açık olma durumu da yabancı dil öğrenme ile gerçekleştirilebilir. Yaşamı kolaylaştıracak ve oldukça geniş ufuklar sağlayacak bu kadar olumlu etkileri olan yabancı dili öğrenmek gerekir. Ülkemizdeki eğitim sistemini değerlendirirsek, yabancı dil öğretiminin bu sistem içinde yetersiz olduğunu söyleyebiliriz. Bugün Türkiye’de sayılı özel ve yabancı kolejler dışında diğer ilk ve orta öğretim kurumunda yeterli ve etkin bir yabancı dil öğretiminin verildiğini söylemek zordur. Bu konuya ilişkin herkesin bildiği birçok neden olmasına rağmen özellikle dile getirilen nedenlerden biri yanlış yöntem ve teknik

kullanımıdır. Buna karşılık son yıllarda ilköğretimden başlayarak çocuklara yabancı dil dersi verilmesi uygulamasına geçilmiştir. Artık yabancı dil öğrenme yaşı daha alt seviyelere kadar götürülmüş ve daha erken yaşta çocukların yabancı dili tanması sağlanmaya başlanmıştır. Bu noktada yabancı dil öğretimi derslerinin küçük yaşlara nasıl verilebileceği, bunun yöntem ve tekniklerini belirleme önemli bir husus olmuştur (Anşin, 2006, s. 10).

Dil doğumla başlayan, yaşam boyunca farklı aşamalardan geçen ve ölüm anına kadar gelişmesini devam ettiren canlı ve yaşayan bir kavramdır. Birey anadilindeki dil becerilerini içinde yaşadığı ve büyüdüğü çevreden edinmektedir. Fakat yabancı dil öğrenme erken yaşlarda bazı dil becerilerini edinmeyi gerektirmektedir (Littlewood 1987, s. 4; Akt. Kömür, Saraç ve Şeker, 2005, s. 109). Bu açıdan bakıldığında dil edinimi sürecini bazı ilginç, anlamlı ve eğlenceli etkinliklerin etkilediği söylenebilir. Bu bağlamda Brown (1994b, s.3) yabancı dil öğrenmenin uzun ve karmaşık bir süreç olduğunu belirtmiştir. Anadilin sınırlarını aşıp yeni ve yabancı bir dille, kültürle, düşünme, hissetme ve davranış sergileme şekliyle karşılaştığı için bireyin bütün benliği bundan etkilenmektedir. Dolayısıyla birey bu süreçte bazı zorluklar veya engellerle karşı karşıya kalabilir. Aktif bir katılım ve sıkı bir bağlılığın yanında, hedef dilde başarılı olmak ve sağlıklı iletişimler kurabilmek için ayrıca fiziksel, zihinsel ve duyuşsal olarak da öğrenilen dile tamamen bağlı ve ilgili olmak gerekmektedir.

Son yıllarda küçük yaşlarda İngilizce öğrenme oldukça yaygınlaşmıştır. Dünya çapında çocuklara İngilizceyi öğretmek çok hızla artan bir alan olmuştur. Dünyanın birçok yerinde İngilizce ilköğretim okullarında artan miktarda yerini korumaktadır. Fakat küçük yaşta İngilizceyi öğrenmek bu dili çok iyi konuşabilen kişiler yetiştirmekle aslında aynı anlama gelmemektedir. Çünkü böyle bir tablo ile karşılaşmak için İngilizceyi öğreten kişilerin çocuklar için nasıl bir yöntem ve teknik ve nasıl bir içerik kullanacağını bilmesi gerekir (Shin, 2009, s. 6). Birçok insan İngilizcenin küçük yaşlarda daha iyi ve kolay öğrenileceğini düşünmektedir. Çünkü onların yabancı bir dile ve kültüre karşı daha az olumsuz düşünce ve önyargılarının olduğuna inanılmaktadır. Ayrıca beynin boş bir levha gibi olduğu düşünülerek yeni şeylerin öğrenilmesi ve işlenmesinin daha kolay olduğu ifade edilmektedir. Yetişkinlere oranla çocuklar yeni şeyler öğrenmeye karşı daha istekli ve heveslidirler. Fakat çocuklara yabancı dili öğretmek yetişkinlere öğretmekten daha farklıdır. Çünkü onların belli bir süre sessiz ve

hareketsiz kalmalarını sağlamak oldukça zordur. Her an psikolojik halleri ve durumları değişebildiğinden belli bir konumda tutmak g olmaktadır. Çocuklar genel anlamda öğrenme sreici açısından bazı özelliklere sahiptirler. Psikolojik açıdan bir anda değişiklik görülebilme, dikkat ve odaklanma süresinin kısılalığı, ilgi çekilen bir konuya yetişkinlere oranla daha çok motive olabilme, her şeyi bilmek isteme, bir şeyi anlamak için sözel iletişimi ve gerçek objeleri kullanmayı tercih etme ve öğretme-öğrenme sürecinde fiziksel etkinliklerin yapılmasını isteme bu özelliklerden bazılarıdır (Suhartatik, 2008, s. 231).

Çocukların dikkatlerini belli bir noktada yoğunlaştırma süreleri sınırlı olduğu için (Shin, 2009, s.6) ğretmenlerin ğrenci ilgisini çekecek, yaratıcı, eğlenceli ve çeşitli etkinlikler bulması ve uygulaması gerekmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin eğlenceli etkinliklerle öğrenme ortamına katılımının sağlanması öğrenciler için son derece dikkat çekici olacağından, süreç sonunda verimli sonuçlar elde edebilme olasılığı da artmaktadır. Yabancı dil öğreniminde hedeflenen başarıya ulaşmada, ders içinde kullanılan yöntem, teknik ve materyaller temel rol oynamaktadır. Sınıftaki etkinliklerin öğretilen konuya uygun, öğrencinin seviyesine, ilgi ve beklentilerine uygun ve ihtiyacını karşılayabilecek şekilde olması, dil ğretiminde başarıyı yakalamayı kolaylaştıracaktır (Gömleksiz, 2005, s. 179). Suhartatik (2008, s.232) ocuklar için ideal öğrenme ortamı oluşturmak için; ğretim etkinliklerinin fiziksel ve duyuşsal içerikli olmasının, sınıfta ğretim çeşitliliğinin olmasının, pekiştirenler sağlanması, İngilizce ğrenmenin heyecan verici olduğu belirtilerek öğrencilerin motive edilmesinin ve öğrenmenin gerçekleştirildiği ortamın rahat ve eğlence dolu olmasının gerekliliğine dikkat çekmiştir.

Yabancı dil öğrenen çocukların eğlenceli öğrenme ortamları oluşturabilmek için yetişkinlerin yardımına ihtiyacı vardır (Warso, 2008, s. 5). Bu bağlamda öğretmenlerin dersin içeriği ile eğlence kavramını birleştirerek bir bütün şeklinde öğrenciye sunması gerekmektedir (Nicholls, 2002, s. 16). Böylece ğrencinin içeriği kavrama düzeyi artacaktır (Whisonant, 1998, s. 1). Öğrencilerin neşeli ve dinamik yapılarından faydalanarak İngilizce ğretiminde şarkı ve oyun gibi eğlence içeren etkinlikler seçilmelidir. Bu etkinlikler yoluyla bazı kelimelerin ezberlenmesi sağlanabilir. Örneğin alfabe öğretilirken “A, B, C” şarkısı veya doğum günü kutlamak için “Happy Birthday” şarkısı söylenebilir. Ayrıca öğrenilen konuya uygun olarak öğrencilerin keyif alacağı,

aynı zamanda da öğreneceği resim çizme/boyama veya kesim yapma gibi etkinlikler uygulanabilir (Suhartatik, 2008, s. 232-233).

Klasik anlayışla verilen eğitimde ise sınav odaklı ve ezbere dayalı bir öğrenme yapılmaktadır. Bu öğrenme şekli dilin çok boyutlu ve işlevsel amaçlı öğrenilmesi önünde bir engel teşkil etmektedir. Ayrıca bu öğrenme şekliyle öğrenci dil öğrenmeyi diğer dersler gibi sadece konu öğrenme şeklinde düşünmekte ve sanki konu odaklı bir ders öğreniyormuş gibi davranmaktadır. Hâlbuki yabancı dilin yani İngilizcenin bir ders olarak değil de eğlenceli öğrenme ortamlarında edinilen bir dil olarak algılanması gerekir (Al-Issa, 2008, s. 36). Dil öğrenmeyi özellikle eğlenceli hale getirmeye çalışan çevrimiçi programlar da çok yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Sıcak patatesler (Hot Potatoes) öz-değerlendirmenin, açıklayıcı anlatımın ve şarkılarla eğlenceli bir öğrenmenin gerçekleşmesi için bu amaçla oluşturulmuş programlardan biridir (Navarro ve Arechavaleta, 2009, s. 3).

Eğlence içerikli öğrenme derken sadece eğlenceli veya ilgi çekici içerikle verilen öğrenme kastedilmemektedir. Problem çözümünde (özellikle oyunlarda), diğer öğrencilerle sosyal etkileşimde (içeriğe bağlı olarak) veya öğrenmeyi geliştirmede edinilen memnuniyet de eğlenceli öğrenme durumları oluşturmaktadır. Ayrıca öğrenciler için anlamlı, motive edici ve kendi yaşamları ile ilişkili konuların seçilmesi de eğlenceli öğrenmeye büyük katkı sağlamaktadır (Walden ve Soronen, 2004, s. 7). Son zamanlarda öğrenmenin daha az ciddi ve daha çok eğlence içerikli olarak tercih edilmesi eğitimcileri bu konuda arayışlar içine sokmuştur. Öğretmenler hem öğrencileri hem de aileleri bu konuda memnun etmek amacıyla yeni teknolojileri işe koşmaya ve sınıf ortamını daha keyifli hale getirmeye çalışmaktadırlar (Okan, 2003, s. 258). Bu nedenle İngilizce öğretiminde eğlenceli oyun ve şarkı gibi etkinliklerin etkili olacağı düşünüldükçe bu çalışmanın yapılması gereği ortaya çıkmıştır. Eğlence içerikli etkinliklerin İngilizce öğretimini ne yönde etkileyeceği ile ilgili çalışma sonucunda ulaşılan sonuçlar ve verilen önerilerle bu araştırmanın alana katkı sağlayacağı beklenmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı; İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin öğrencilerin öz-yeterlik becerileri, öz-düzenleme stratejileri, üstbiliş becerileri, motivasyonları ve akademik başarılarına etkisini ölçen

ölçekler, gözlemler ve görüşmeler aracılığı ile belirlemektir. Nicel ve nitel boyutta yürütülen çalışmanın amaçları iki alt boyutta ele alınmıştır.

1.2.1. Nicel boyuta ilişkin amaçlar

Araştırmanın nicel boyutu için deneysel desen uygulanmıştır. Deneysel olan bu çalışma yürütülürken öğrencilerin öz-yeterlik becerileri, öz-düzenleme stratejileri, üstbiliş becerileri, motivasyonları, başarıları ve İngilizce dersine ilişkin dinleme, konuşma ve yazma becerilerindeki puanlarında oluşabilecek değişimleri belirlemek amaçlanmıştır.

1.2.1.1. Araştırmanın denenceleri

Araştırmanın denenceleri, öz-yeterlik becerileri ölçeği, öz-düzenleme stratejileri ölçeği, üstbiliş ölçeği, motivasyon ölçeği ve başarı testi ile dinleme, konuşma ve yazma becerileri (dinleme becerisi değerlendirme testi, konuşma becerisi değerlendirme formu, yazma becerisi değerlendirme testi) testi olarak ayrı ayrı sıralanmıştır.

1.2.1.1.1. Öz-yeterlik ölçeğine ilişkin denenceler

1. İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney grubunun, İÖÖ-YİÖ'den aldıkları **Önöz-yeterlik-genele-Sonöz-yeterlik-genele** toplam puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
2. Geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun, İÖÖ-YİÖ'den aldıkları **Önöz-yeterlik-genele-Sonöz-yeterlik-genele** toplam puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
3. İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol gruplarının İÖÖ-YİÖ'nün sontest uygulamasının **genele** alt boyutunda aldıkları toplam puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.
4. İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney grubunun İÖÖ-YİÖ'nin **dil becerileri-a** alt boyutuna ilişkin önöz-yeterlik-sonöz-yeterlik puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

5. Geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun İÖÖ-YİÖ'nün **dil becerileri-a** alt boyutuna ilişkin önöz-yeterlik-sonöz-yeterlik puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
6. İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol gruplarının İÖÖ-YİÖ'nün sontest uygulamasının **dil becerileri-a** alt boyutunda aldıkları toplam puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.
7. İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney grubunun İÖÖ-YİÖ'nün **dil becerileri-b** alt boyutuna ilişkin önöz-yeterlik-sonöz-yeterlik puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
8. Geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun İÖÖ-YİÖ'nün **dil becerileri-b** alt boyutuna ilişkin önöz-yeterlik sonöz-yeterlik puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
9. İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol gruplarının İÖÖ-YİÖ'nün sontest uygulamasının **dil becerileri-b** alt boyutunda aldıkları puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.
10. İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney grubunun İÖÖ-YİÖ'nün **materyal, yöntem ve teknikler** alt boyutuna ilişkin önöz-yeterlik-sonöz-yeterlik puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
11. Geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun İÖÖ-YİÖ'nün **materyal, yöntem ve teknikler** alt boyutuna ilişkin önöz-yeterlik sonöz-yeterlik puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
12. İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol gruplarının İÖÖ-YİÖ'nün sontest uygulamasının **materyal, yöntem ve teknikler** alt boyutunda aldıkları puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.
13. İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney grubunun İÖÖ-YİÖ'nün **bireysel öğrenme stratejileri** alt

boyutuna ilişkin önöz-yeterlik-sonöz-yeterlik puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

14. Geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun İÖÖ-YİÖ'nün **bireysel öğrenme stratejileri** alt boyutuna ilişkin önöz-yeterlik sonöz-yeterlik puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
15. İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol gruplarının İÖÖ-YİÖ'nün sontest uygulamasının **bireysel öğrenme stratejileri** alt boyutunda aldıkları puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

1.2.1.1.2. Öz-düzenleme ölçeğine ilişkin denenceler

16. İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney grubunun, İÖÖ-DSÖ'den aldıkları **Önöz-düzenleme-genel-Sonöz-düzenleme-genel** toplam puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
17. Geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun İÖÖ-DSÖ'nün **Önöz-düzenleme-genel-Sonöz-düzenleme-genel** toplam puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
18. İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol gruplarının İÖÖ-DSÖ'nün sontest uygulamasının **genel** alt boyutunda aldıkları toplam puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.
19. İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney grubunun İÖÖ-DSÖ'nün **derse ön-hazırlık** alt boyutuna ilişkin önöz-düzenleme-sonöz-düzenleme puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
20. Geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun İÖÖ-DSÖ'nün **derse ön-hazırlık** alt boyutuna ilişkin önöz-düzenleme-sonöz-düzenleme puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
21. İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol gruplarının İÖÖ-

- DSÖ'nün sontest uygulamasının *derse ön-hazırlık* alt boyutunda aldıkları toplam puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.
22. İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney grubunun İÖÖ-DSÖ'nün *hatırlama* alt boyutuna ilişkin önöz-düzenleme-sonöz-düzenleme puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
23. Geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun İÖÖ-DSÖ'nün *hatırlama* alt boyutuna ilişkin önöz-düzenleme sonöz-düzenleme puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
24. İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol gruplarının İÖÖ-DSÖ'nün sontest uygulamasının *hatırlama* alt boyutunda aldıkları puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.
25. İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney grubunun İÖÖ-DSÖ'nün *dil becerileri* alt boyutuna ilişkin önöz-düzenleme-sonöz-düzenleme puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
26. Geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun İÖÖ-DSÖ'nün *dil becerileri* alt boyutuna ilişkin önöz-düzenleme-sonöz-düzenleme puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
27. İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol gruplarının İÖÖ-DSÖ'nün sontest uygulamasının *dil becerileri* alt boyutunda aldıkları puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.
28. İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney grubunun İÖÖ-DSÖ'nün *görsel sunu görsel okuma* alt boyutuna ilişkin önöz-düzenleme-sonöz-düzenleme puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
29. Geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun İÖÖ-DSÖ'nün *görsel sunu görsel okuma* alt boyutuna ilişkin önöz-düzenleme sonöz-düzenleme puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

30. İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol gruplarının İÖÖ-DSÖ'nün sontest uygulamasının **görsel sunu görsel okuma becerileri** alt boyutunda aldıkları puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.
31. İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney grubunun İÖÖ-DSÖ'nün **kültür** alt boyutuna ilişkin önöz-düzenleme sonöz-düzenleme puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
32. Geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun İÖÖ-DSÖ'nün **kültür** alt boyutuna ilişkin önöz-düzenleme sonöz-düzenleme puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
33. İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol gruplarının İÖÖ-DSÖ'nün sontest uygulamasının **kültür** alt boyutunda aldıkları puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

1.2.1.1.3. Üstbilis ölçğine ilişkin denenceler

34. İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney grubunun Üstbilis Ölçeği Çocuk ve Ergen Formundan (ÜBÖ-ÇE) aldıkları **Önüstbilis-genel-Sonüstbilis-genel** toplam puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
35. Geleneksel yönteminin kullanıldığı kontrol grubunun Üstbilis Ölçeği Çocuk ve Ergen Formundan (ÜBÖ-ÇE) aldıkları **Önüstbilis-genel-Sonüstbilis-genel** toplam puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
36. İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol gruplarının ÜBÖ-ÇE'nin sontest uygulamasının **genel** alt boyutunda aldıkları toplam puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.
37. İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney grubunun ÜBÖ-ÇE'nin **olumlu üst endişeler** alt boyutuna ilişkin önüstbilis-sonüstbilis puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

38. Geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun ÜBÖ-ÇE'nin **olumlu üst endişeler** alt boyutuna ilişkin önüstbilis-sonüstbilis puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
39. İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol gruplarının ÜBÖ-ÇE'nün sontest uygulamasının **olumlu üst endişeler** alt boyutunda aldıkları puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.
40. İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney grubunun ÜBÖ-ÇE'nin **olumsuz üst endişeler** alt boyutuna ilişkin önüstbilis-sonüstbilis puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
41. Geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun ÜBÖ-ÇE'nin **olumsuz üst endişeler** alt boyutuna ilişkin önüstbilis-sonüstbilis puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
42. İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol gruplarının ÜBÖ-ÇE'nün sontest uygulamasının **olumsuz üst endişeler** alt boyutunda aldıkları puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.
43. İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney grubunun ÜBÖ-ÇE'nin **batıl inançlar, ceza ve sorumluluk inançları** alt boyutuna ilişkin önüstbilis-sonüstbilis puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
44. Geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun ÜBÖ-ÇE'nin **batıl inançlar, ceza ve sorumluluk inançları** alt boyutuna ilişkin önüstbilis-sonüstbilis puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
45. İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol gruplarının ÜBÖ-ÇE'nün sontest uygulamasının **batıl inançlar, ceza ve sorumluluk inançları** alt boyutunda aldıkları puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

46. İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney grubunun ÜBÖ-ÇE'nin **bilişsel izleme** alt boyutuna ilişkin önüstbiliş-sonüstbiliş puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
47. Geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun ÜBÖ-ÇE'nin **bilişsel izleme** alt boyutuna ilişkin önüstbiliş-sonüstbiliş puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
48. İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol gruplarının ÜBÖ-ÇE'nün sontest uygulamasının **bilişsel izleme** alt boyutunda aldıkları puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

1.2.1.1.4. Motivasyon ölçeğine ilişkin denenceler

49. İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney grubunun İlköğretim Birinci Kademedeki Eğitimde Motivasyon Ölçeğinden (EMÖ) aldıkları **Önmotivasyon-genel-Sonmotivasyon-genel** toplam puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
50. Geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun İlköğretim Birinci Kademedeki Eğitimde Motivasyon Ölçeğinden (EMÖ) aldıkları **Önmotivasyon-genel-Sonmotivasyon-genel** toplam puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
51. İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol gruplarının EMÖ'nün sontest uygulamasının **genel** alt boyutunda aldıkları toplam puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.
52. İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney grubunun EMÖ'nün **özdeşleşmiş dışsal motivasyon** alt boyutuna ilişkin önmotivasyon-sonmotivasyon puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
53. Geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun EMÖ'nün **özdeşleşmiş dışsal motivasyon** alt boyutuna ilişkin önmotivasyon-sonmotivasyon puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

54. İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol gruplarının EMÖ'nün sontest uygulamasının *özdeşleşmiş dışsal motivasyon* alt boyutunda aldıkları toplam puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.
55. İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney grubunun EMÖ'nün *motivasyonsuzluk* alt boyutuna ilişkin önmotivasyon-sonmotivasyon puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
56. Geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun EMÖ'nün *motivasyonsuzluk* alt boyutuna ilişkin önmotivasyon-sonmotivasyon puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
57. İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol gruplarının EMÖ'nün sontest uygulamasının *motivasyonsuzluk* alt boyutunda aldıkları toplam puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.
58. İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney grubunun EMÖ'nün *içe yansıtılmış motivasyon* alt boyutuna ilişkin önmotivasyon-sonmotivasyon puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
59. Geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun EMÖ'nün *içe yansıtılmış motivasyon* alt boyutuna ilişkin önmotivasyon-sonmotivasyon puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
60. İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol gruplarının EMÖ'nün sontest uygulamasının *içe yansıtılmış motivasyon* alt boyutunda aldıkları toplam puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.
61. İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney grubunun EMÖ'nün *içsel motivasyon* alt boyutuna ilişkin önmotivasyon-sonmotivasyon puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
62. Geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun EMÖ'nün *içsel motivasyon* alt boyutuna ilişkin önmotivasyon-sonmotivasyon puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

63. İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol gruplarının EMÖ'nün sontest uygulamasının *içsel motivasyon* alt boyutunda aldıkları toplam puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

1.2.1.1.5. Başarı testine ilişkin denenceler

64. İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin, başarı testinin *genel* alt boyutunda aldıkları öntest-sontest toplam puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

65. Geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin, başarı testinin *genel* alt boyutunda aldıkları öntest ve sontest toplam puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

66. İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol gruplarındaki öğrencilerin, başarı testinin *genel* alt boyutunda aldıkları sontest toplam puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

67. İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin, başarı testinin *hatırlama basamağına* ilişkin aldıkları öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

68. Geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin, başarı testinin *hatırlama basamağına* ilişkin aldıkları öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

69. İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol gruplarındaki öğrencilerin, başarı testinin *hatırlama basamağına* ilişkin aldıkları sontest puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

70. İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin, başarı testinin *anlama basamağına* ilişkin aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

71. Geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin, başarı testinin **anlama basamağına** ilişkin aldıkları öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
72. İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol gruplarındaki öğrencilerin, başarı testinin **anlama basamağına** ilişkin aldıkları sontest puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
73. İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin, başarı testinin **uygulama basamağına** ilişkin aldıkları öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
74. Geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin, başarı testinin **uygulama basamağına** ilişkin aldıkları öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
75. İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol gruplarındaki öğrencilerin, başarı testinin **uygulama basamağına** ilişkin aldıkları sontest puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
76. İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol gruplarındaki öğrencilerin testin **genel** alt boyutunda aldıkları erişim puanları ortalamaları arasında anlamlı farklılık vardır.
77. İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol gruplarındaki öğrencilerin başarı testinin **hatırlama basamağı erişim** puanları ortalamaları arasında anlamlı farklılık vardır.
78. İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol gruplarındaki öğrencilerin başarı testinin **anlama basamağı erişim** puanları ortalamaları arasında anlamlı farklılık vardır.

79. İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol gruplarındaki öğrencilerin başarı testinin **uygulama basamağı erişi** puanları ortalamaları arasında anlamlı farklılık vardır.
80. Geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testinin **hatırlama, anlama ve uygulama basamakları** ile **genel** alt boyutunda aldıkları sontest ve kalıcılık puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
81. İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin başarı testinin **hatırlama, anlama ve uygulama basamakları** ile **genel** alt boyutuna ilişkin aldıkları sontest-kalıcılık puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
82. İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol gruplarındaki öğrencilerin başarı testinin **hatırlama, anlama ve uygulama basamakları** ile **genel** alt boyutuna ilişkin aldıkları sontest-kalıcılık puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

1.2.1.1.6. Dinleme becerisi değerlendirme testine ilişkin denenceler

83. İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney grubunun, "**dinleme testi**"nden aldığı öndinleme-sondinleme toplam puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
84. Geleneksel yönteminin kullanıldığı kontrol grubunun "**dinleme testi**"nden aldıkları öndinleme-sondinleme toplam puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
85. İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol gruplarının "**dinleme testi**" sontest uygulamasının toplam puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

1.2.1.1.7. Konuşma becerisi değerlendirme formuna ilişkin denenceler

86. İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney grubunun, “*konuşma testi*”den aldığı önkonuşma-sonkonuşma toplam puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
87. Geleneksel yönteminin kullanıldığı kontrol grubunun “*konuşma testi*”nden aldıkları önkonuşma-sonkonuşma toplam puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
88. İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol gruplarının “*konuşma testi*” son test uygulamasının toplam puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

1.2.1.1.8. Yazma becerisinin değerlendirilme testine ilişkin denenceler

89. İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney grubunun, “*yazma testi*”den aldığı önyazma-sonyazma toplam puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
90. Geleneksel yönteminin kullanıldığı kontrol grubunun “*yazma testi*”nden aldıkları önyazma-sonyazma toplam puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
91. İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol gruplarının “*yazma testi*” son test uygulamasının toplam puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

1.2.2. Nitel boyuta ilişkin amaçlar

Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin, öğrenci ve öğretmen görüşmeleri ve gözlemlerle yürütülmüştür. Bu bağlamda, nitel boyut ile eğlenceli eğitsel etkinliklerin İngilizce öğretimindeki etkililiğine ilişkin görüşler belirlenmek istenmiştir. Bu kapsamda eğlenceli etkinlikler olarak uygulamada kullanılan etkinlikler iki gruba ayrılarak aşağıdaki alt amaçlar kapsamında incelenmiştir:

1.2.2.1. Şarkı ile İngilizce öğretimine ilişkin görüşler

1. Şarkıların kullanılmasının öğrencilere sağladığı faydalara ilişkin görüşler nelerdir?
2. Şarkıların kullanılmasının olumsuz yönlerine ilişkin görüşler nelerdir?
3. İkinci dönemde uygulanan şarkıyla öğrenmenin oluşturduğu öğrenme ortamına ilişkin görüşler nelerdir?
4. İkinci dönemdeki şarkılı uygulamalara verilen tepkilere (olumlu/olumsuz) ilişkin görüşler nelerdir?
5. Şarkıların kullanılmasının öğretim sürecine bilişsel yönden sağladığı faydalara ilişkin görüşler nelerdir?

1.2.2.2. Oyun ile İngilizce öğretimine ilişkin görüşler

1. Oyunların kullanılmasının öğrencilere sağladığı faydalara ilişkin görüşler nelerdir?
2. Oyunların kullanılmasının olumsuz yönlerine ilişkin görüşler nelerdir?
3. İkinci dönemde uygulanan oyunla öğrenmenin oluşturduğu öğrenme ortamına ilişkin görüşler nelerdir?
4. İkinci dönemdeki oyunsal uygulamalara verilen tepkilere (olumlu/olumsuz) ilişkin görüşler nelerdir?
5. Oyunların kullanılmasının öğretim sürecine bilişsel yönden sağladığı faydalara ilişkin görüşler nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

İlköğretim İngilizce programlarının ülkemizde uygulanması ile birlikte birçok yeniliğin program içeriğine dâhil edildiği bilinmektedir. Özellikle öğrenme-öğretme süreçleri kapsamında yöntem boyutunda yapılan değişiklikler zamanla kabul görmenin yanında gün geçtikçe daha iyi uygulanmaya başlanmaktadır. Bu bağlamda 2012-2013 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konan 4+4+4 sistemi gereği öncelikle ilköğretim düzeyine karşılık gelen ilk 4 yıllık sürede ve ileriki yıllarda öğrencilerin yaş grupları bakımından oyunla ve şarkıyla daha etkili öğrendikleri düşüncesiyle programın bu

şekilde eğlenceli etkinliklerle donatıldığı bilinmektedir. Bu nedenle, eğlenceli etkinliklerle İngilizce öğretimi konulu bir çalışma yapılması uygun görülmüştür. Bu alanda yapılan çalışmaların çok fazla olmadığı dikkat çekmektedir. Araştırmada deneysel desen kullanılarak araştırma yapılmaya karar verilmiştir. Bu noktada alana katkı sağlayacak sonuçlara ulaşılabileceği için yapılacak çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlılar

Bu araştırmada aşağıdaki sayıtlılardan hareket edilmiştir:

1. Deney grubuna uygulamak amacıyla hazırlanan işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli uygulamalar konusunda başvuru uzman görüşleri ve literatür taraması yeterlidir.
2. Kullanılan ölçme araçları konusunda başvuru uzman görüşleri ve literatür taraması yeterlidir.
3. Araştırmada kullanılan çoktan seçmeli testler (Başarı Testi, Dinleme Becerisi Değerlendirme Testi, Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu, Yazma Becerisi Değerlendirme Testi) ve kullanılan ölçekler (İngilizce Öğretiminde Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği, İngilizce Öğretiminde Öz-Düzenleme Stratejileri Ölçeği, Üstbilis Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu ve Eğitimde Motivasyon Ölçeği) geçerli ve güvenilirlerdir.
4. Deney ve kontrol gruplarına öntest ve sontest olarak uygulanan etkinlikler öğrencilerin başarı düzeylerini yansıtmaktadır.
5. Hem deney hem de kontrol grubundaki öğrenciler denetim altına alınmayan değişkenlerden eşit derecede etkilenmişlerdir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma:

1. Uygulamanın yapılacağı Elazığ Merkez Namık Kemal İlköğretim Okulu 5. sınıf öğrencilerinin oluşturduğu bir deney ve bir kontrol grubu öğrencileriyle,
2. 2011-2012 Öğretim yılı ikinci döneminde Elazığ Merkez Namık Kemal İlköğretim Okulu 5. sınıf İngilizce dersi ile,

3. 2011-2012 öğretim yılı ikinci dönem (bahar yarıyılı) İngilizce dersi öğretim programındaki konularla (8-14. Üniteler),
4. Motivasyon, üstbiliş becerileri, öz düzenleme stratejileri, öz yeterlik inançları ve akademik başarılarını kapsayan bazı bağımsız değişkenlerle,
5. Uygulama süresi 15 hafta ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

İşbirlikli Öğrenme Destekli Eğitsel Eğlenceli Etkinlikler: Öğrencilerin İngilizce öğretiminde belirlenen hedeflere ulaşmak amacıyla istekli bir şekilde katılım gösterdikleri öğrenme ortamlarındaki hoş ve keyifli durumların oluşmasını sağlayan oyun ve şarkıya ilişkin eğitsel eğlenceli etkinliklere dayalı ders planlarıdır.

Oyun: Oyun hem çocuklar hem de yetişkinler için doğal ve evrensel bir öğrenme aracı olarak bilinmektedir. Oyunlar aracılığıyla birey farkında olmadan ve en doğal yöntemle öğrenme eylemini gerçekleştirir. Oyun çocukları okul hayatına başlarken ve ileriki dönemlerde akademik öğrenmeye hazırlayan etkinliklerdir.

Şarkı: Şarkılar son yıllarda özellikle yabancı dil öğretiminde sıklıkla kullanılmaya başlanan ve öğrencilerin ilgisini, motivasyonunu ve dikkatini bir noktada toplayan önemli araçlardır.

Deneysel desende kullanılarak yürütülen bu araştırmada, eğlenceli eğitsel etkinliklerle geleneksel yöntem karşılaştırılmıştır. Bu nedenle, geleneksel yöntemin bu tez çalışmasındaki tanımının verilmesi gerekli görülmüştür.

Geleneksel yöntem: İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programına uygun olarak, 5. Sınıf İngilizce ders kitabı ve öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinlikler kapsamında yürütülen işleniş.

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölüm, çalışmanın kuramsal kısmına kaynaklık edeceği düşünülen alan yazın taramasını içermektedir. Çalışma alanı olarak İngilizce dersi seçilmiştir. Araştırmada üzerinde durulan konu, işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin öğrencilerin bazı özelliklerine etkisini belirlemektir. Eğlenceli etkinliklerden şarkı ile oyuna yer verilirken daha sonra işbirlikli yöntem ve tekniklere ilişkin bilgiler sunulmuştur. Ardından tezde uygulanan işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin üzerinde etkili olduğu düşünülen öz-yeterlik, öz-düzenleme, üstbiliş ve motivasyon değişkenlerine ilişkin açıklamalar yapılmıştır. Son olarak alanda hakkında açıklama yapılan yukarıda bahsedilen tüm konulara ilişkin yapılmış yerli ve yabancı araştırmalar özetlenerek genel değerlendirmeleri yapılmıştır.

2.1. Eğitsel Eğlenceli Etkinlikler

Yabancı dil öğrenmek bireyin düşünsel, zihinsel ve sosyal olarak gelişmesini sağlamaktadır. Ayrıca dinleme, anlama ve hatta anadilde anlama yeteneğinin gelişmesine etki etmektedir. Farklı bakış açılarıyla bakma ve değişik kültürlerle açık olma durumu da yabancı dil öğrenme ile gerçekleştirilebilir. Yaşamı kolaylaştıracak ve oldukça geniş ufuklar sağlayacak bu kadar olumlu etkileri olan yabancı dili öğrenmek gerekir. Ülkemizdeki eğitim sistemini değerlendirirsek, yabancı dil öğretiminin bu sistem içinde yetersiz olduğunu söyleyebiliriz. Bugün Türkiye’de sayılı özel ve yabancı kolejler dışında diğer ilk ve orta öğretim kurumunda yeterli ve etkin bir yabancı dil öğretiminin verildiğini söylemek zordur. Bu konuya ilişkin herkesin bildiği birçok neden olmasına rağmen özellikle dile getirilen nedenlerden biri yanlış yöntem ve teknik kullanımıdır. Buna karşılık son yıllarda ilköğretimin kesintisiz sekiz yıla çıkarılması kapsamında dördüncü sınıftan başlayarak çocuklara yabancı dil dersi uygulamasına geçilmiştir. Artık yabancı dil öğrenme yaşı daha alt seviyelere indirgenmiş ve daha erken yaşta çocukların yabancı dil ile tanışması sağlanmaya çalışılmıştır. Bu noktada yabancı dil öğretimi derslerinin küçük yaşlara nasıl verilebileceği, bunun yöntem ve tekniklerini belirleme önemli bir husus olmuştur (Anşin, 2006, s. 10-11).

Dil doğumla başlayan, yaşam boyunca farklı aşamalardan geçen ve ölüm anına kadar gelişmesini devam ettiren canlı ve yaşayan bir kavramdır. Birey anadilindeki dil becerilerini içinde yaşadığı ve büyüdüğü çevreden edinmektedir. Fakat yabancı dil öğrenme erken yaşlarda bazı dil becerilerini edinmeyi gerektirmektedir (Littlewood 1987; Akt. Kömür ve diğerleri, 2005, s. 109). Bu açıdan bakıldığında dil edinimi sürecini bazı ilginç, anlamlı ve eğlenceli etkinliklerin etkilediği söylenebilir. Bu bağlamda Brown (1994a, s.18-29) yabancı dil öğrenmenin uzun ve karmaşık bir süreç olduğunu belirtmiştir. Anadilin sınırlarını aşıp yeni ve yabancı bir dille, kültürle, düşünme, hissetme ve davranış sergileme şekliyle karşılaştığı için bireyin bütün benliği bundan etkilenmektedir. Dolayısıyla birey bu süreçte bazı zorluklar veya engellerle karşı karşıya kalabilir. Aktif bir katılım ve sıkı bir bağlılığın yanında, hedef dilde başarılı olmak ve sağlıklı iletişimler kurabilmek için ayrıca fiziksel, zihinsel ve duyuşsal olarak da öğrenilen dile tamamen bağlı ve ilgili olmak gerekmektedir. Yabancı bir dili öğrenmek planlı, düzenli ve sistemli çalışmaların yanında bir de öğrenenin ilgi, ihtiyaç ve istekleri paralelinde olmalıdır.

Özellikle de bu dil uluslar arası boyutta öneme sahip, bilim, teknoloji ve akademi dili olan İngilizce ise dil öğrenimine verilen önem daha da artmaktadır. Türkiye’de İngilizce yabancı dil dersi olarak ilköğretim 4. sınıftan itibaren devlet okullarında verilmektedir. Ayrıca MEB’in kararıyla pilot uygulamalar şeklinde bazı anaokullarında da İngilizce öğretilmeye başlanmıştır.

Son yıllarda küçük yaşlarda İngilizce öğrenme oldukça yaygınlaşmıştır. Dünya çapında çocuklara İngilizceyi öğretmek çok hızla artan bir alan olmuştur. Dünyanın birçok yerinde İngilizce ilköğretim okullarında artan miktarda yerini korumaktadır. Fakat küçük yaşta İngilizceyi öğrenmek bu dili çok iyi konuşabilen kişiler yetiştirmekle aslında aynı anlama gelmemektedir. Çünkü bunu için İngilizceyi öğreten kişilerin çocuklar için nasıl bir yöntem-teknik ve nasıl bir içerik kullanacağını bilmesi gerekir (Shin, 2009, s. 6). Birçok insan İngilizcenin küçük yaşlarda daha iyi ve kolay öğrenileceğini düşünmektedir. Çünkü onların yabancı bir dile ve kültüre karşı daha az olumsuz düşünce ve önyargılarının olduğuna inanılmaktadır. Ayrıca beynin boş bir levha gibi olduğu düşünülerek yeni şeylerin öğrenilmesi ve işlenmesinin daha kolay olduğu ifade edilmektedir. Yetişkinlere kıyasla çocuklar öğrenmeye karşı daha istekli ve hevesli görünürler. Fakat çocuklara yabancı dili öğretmek yetişkinlerden daha farklıdır.

Çünkü onların belli bir süre sessiz ve hareketsiz kalmalarını sağlamak oldukça zordur. Her an psikolojik halleri ve durumları değişebildiğinden belli bir konumda tutmak güç olmaktadır (Suhartatik, 2008).

Çocuklar genel anlamda öğrenme süreci açısından bazı özelliklere sahiptirler. Psikolojik açıdan bir anda değişiklik görülebilme, dikkat ve odaklanmanın kısa olması, ilgilerini çeken bir konuya yetişkinlere oranla daha çok motive olabilmeleri, her şeyi bilme isteğinin olması, bir şeyi anlamak için sözel iletişimi, gerçek objeleri kullanmayı tercih etmeleri ve öğretme-öğrenme sürecinde fiziksel etkinliklerin yapılmasını istemeleri bu özelliklerden bazılarıdır (Suhartatik, 2008). Çocukların dikkatlerini belli bir noktada yoğunlaştırma süreleri sınırlı olduğu için (Shin, 2009, s.6) öğretmenlerin öğrenci ilgisini çekecek, yaratıcı, eğlenceli ve çeşitli etkinlikler bulması ve uygulaması gerekmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin eğlenceli etkinliklerle öğrenme ortamına katılımının sağlanması öğrenciler için son derece dikkat çekici olacağından, süreç sonunda verimli sonuçlar elde edebilme olasılığı da artmaktadır. Yabancı dil öğreniminde hedeflenen başarıya ulaşmada, ders içinde kullanılan yöntem, teknik ve materyaller temel rol oynamaktadır. Sınıftaki etkinliklerin öğretilen konuya uygun, öğrencinin seviyesine, ilgi ve beklentilerine uygun ve ihtiyacını karşılayabilecek şekilde olması, dil öğretiminde başarıyı yakalamayı kolaylaştıracaktır (Gömleksiz, 2005, s. 179). Suhartatik (2008) çocuklar için ideal öğrenme ortamı oluşturmak için; öğretim etkinliklerinin fiziksel ve duyuşsal içerikli olmasının, sınıfta öğretim çeşitliliğinin olmasının, pekiştireçler sağlanmasının, İngilizce öğrenmenin heyecan verici olduğu belirtilerek öğrencilerin motive edilmesinin ve öğrenmenin gerçekleştirildiği ortamın rahat ve eğlence dolu olmasının gerekliliğine dikkat çekmiştir.

“Eğlence” kelimesinin Oxford sözlüğünde anlamı “zevk, keyif ve şenlik” olarak belirtilmiştir (Warso, 2008, s. 5). Son zamanlarda farklı birçok alanda kullanılmaya başlanan eğlence kavramı bugünlerde daha önce eğlencenin kullanılmadığı bağlamlarda daha verimli sonuçlar elde etmek amacıyla kullanılmaktadır. Kullanıldığı alanlar arasında restoranlar, parklar sıralanabilir. Bunun dışında bir de eğitim ile eğlenceyi birleştiren eğlence (edutainment) şeklinde öğrencileri motive etmek ve başarılı öğrenme çevreleri oluşturmak amacıyla eğlence kavramından faydalanılmaktadır (Jegers ve Wiberg, 2012, s. 1). Bu noktada eğlence içeren etkinlikler için de öğrencilerin belirledikleri bir hedefe ulaşmak amacıyla istekli bir şekilde katılım

gösterdikleri öğrenme ortamlarındaki hoş ve keyifli durumlar biçiminde yorum yapılabilir (Warso, 2008, s. 1). Valdes (1994, s.5) eğlenceli etkinliklerin yabancı dil öğretimi için ideal kaynaklar olduğunu ve bu kaynakların farklı öğretim hedeflerine ulaşmak ve farklı öğrenci gruplarına uygulamak için kullanılabileceğini belirtmiştir. Eğlenceli etkinliklerin öğrenme ortamına olan önemli yararları olduğu küçümsenemez boyuttur. Fakat özellikle dil öğretimi için konuşma becerileri, dilin kültürel boyutu ve dilbilgisi yapısı açısından daha büyük önem taşımaktadır (Askildson, 2005, s. 46). Yapılan birçok araştırma sonucunda eğlencenin stres ve endişeyi azaltma, motivasyonu artırma gibi psikolojik etkisinin olduğu ve bu etkinin sonucunda da öğrenme düzeyini arttırarak (Deiter, 2000; Prensky, 2001; Loomans ve Kolberg, 2002, Smidl, 2006; Shmakov ve Hannula, 2009) öğrencilerin rahatlamasını sağlaması ve katılımı arttırması anlaşılmaktadır (Askildson, 2005, s. 48).

Yabancı dil öğrenen çocukların eğlenceli öğrenme ortamları oluşturabilmek için yetişkinlerin yardımına ihtiyacı vardır (Warso, 2008, s. 5). Bu bağlamda öğretmenlerin dersin içeriği ile eğlence kavramını birleştirerek bir bütün şeklinde öğrenciye sunması gerekmektedir (Nicholls, 2002, s. 17). Böylece öğrencinin içeriği kavrama düzeyi artacaktır (Whisonant, 1998, s. 18). Öğrencilerin neşeli ve dinamik yapılarından faydalanarak İngilizce öğretiminde şarkı ve oyun gibi eğlence içeren etkinlikler seçilmelidir. Bu etkinlikler yoluyla bazı kelimelerin ezberlenmesi sağlanabilir.

Eğlence içerikli öğrenme derken sadece eğlenceli veya ilgi çekici içerikle verilen öğrenme kastedilmemektedir. Problem çözümünde (özellikle oyunlarda), diğer öğrencilerle sosyal etkileşimde (içeriğe bağlı olarak) veya öğrenmeyi geliştirmede edinilen memnuniyet de eğlenceli öğrenme durumları oluşturmaktadır. Ayrıca öğrenciler için anlamlı, motive edici ve kendi yaşamları ile ilişkili konuların seçilmesi de eğlenceli öğrenmeye büyük katkı sağlamaktadır (Walden ve Soronen, 2004, s. 7). Son zamanlarda öğrenmenin daha az ciddi ve daha çok eğlence içerikli olarak tercih edilmesi eğitimcileri bu konuda arayışlar içine sokmuştur. Öğretmenler hem öğrencileri hem de aileleri bu konuda memnun etmek amacıyla yeni teknolojileri işe koşmaya ve sınıf ortamını daha keyifli hale getirmeye çalışmaktadırlar (Okan, 2003, s. 262). Eğlenceli etkinlikleri oyun ve şarkı şeklinde iki bölümde inceleyeceğiz:

2.1.1. Oyunlar

2.1.1.1.Oyunun Tanımı

Oyun hem çocuklar hem de yetişkinler için doğal ve evrensel bir öğrenme aracı olarak bilinmektedir. Oyunlar aracılığıyla birey farkında olmadan ve en doğal yöntemle öğrenme eylemini gerçekleştirir. Bu sebeple de öğrenme hem yaşam boyu, hem de eğlenceli olur. Birçok eğitimcinin de belirttiği gibi oyunlar oynanması oldukça keyifli ve kolay olan yaratıcı etkinliklerdir. Çocukların fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimleri açısından gerekli görülen bir etkinlik olan oyun ayrıca çocuğa eğlenceli etkinlikler aracılığıyla belli bir durumda nasıl davranacağını ve ne tepki vereceğini, belli bir konuyu nasıl ele alacağını öğretmektedir. Bir diğer deyişle oyun çocuğun gelişim sürecinin tamamlayıcı bir parçası olmuştur. Sonuç olarak oyun çocuğun öğrenmesinde önemli bir araç konumundadır. Oyun oynarken doğal yollarla öğrenirler çünkü belli bir problemi çözmek ve olanları anlamak için bütün duyularını kullanırlar. Dolayısıyla oyun çocukları okul hayatına başlarken ve ileriki dönemlerde akademik öğrenmeye hazırlar (Rapeepisarn, Wong, Fung ve Debickere, 2006, s. 28-29).

Dil öğretiminde ve dil becerilerinin geliştirilmesinde oyunun önemi çok büyüktür. Sınıfta oynanan oyunlar farkına varmadan öğrenmeyi sağlamaktadır. Dile yönelik oluşturulan oyunlar dilsel gelişime, dilin çeşitli durumlarda ve etkili kullanılmasına olanak sağlar. Her şeyden önce öğrencinin konuya dikkat çekmesini ve ilgili olmasını etkiler. Oyunların sınıf içinde kullanımı kolay, basit, eğlenceli ve kısa zamanlı olmaları, öğrencilerin yaratıcılıklarını kullanmalarına ve kendi görüşlerini anlatmalarına olanak sağlamaktadır (İzğören, 2008, s. 4). Ayrıca oyunlar motivasyonla çok yakından ilişkilidir. Doğal olarak çocuklar oyunu sevdikleri ve oynamak istedikleri için motivasyonlarını arttırıcı bir etkinlik olarak düşünülebilir (Khan, 1991, s. 142; Akt. Kupeckova, 2010, s. 14).

Öğrencilerin motivasyon düzeylerini arttıran önemli faktörlerden biri olan sınıfta oynanan oyunlar çocukların duyuşsal ve bilişsel gelişimlerini arttırmaktadır (Al-Issa, 2008, s. 36). Prensky (2001, s.1) oyunların on iki öğeyi içerdiğini belirtmiştir. Bu öğeler oyunun eğlencenin bir parçası olması ve keyif ve neşe vermesi; oyunun, oynamanın bir parçası olması ve güçlü ve sağlam bir katılım sağlaması; oyunun kurallardan oluşması ve belli bir düzen ve yapıyı sağlaması; oyunun hedeflerden oluşması ve motivasyonu

arttırması; oyunların etkileşimsel olması ve harekete geçmeyi sağlaması; oyunların uyarlanabilmesi ve akıcılığı sağlaması; oyunda sonuçlar ve dönütlerin olması ve öğrenmeyi sağlaması; oyunda kazanma olması ve benliği tatmin etmesi; oyunda rekabet, mücadele, çatışma ve zıtlasma olması ve adrenalinini yükseltmesi; oyunda problem çözme olması ve yaratıcılığı arttırması; oyunda etkileşim olması ve sosyal grupların oluşmasını sağlaması; oyunda hikâye ve temsil etme olması ve duygusal etki yaratması şeklinde belirtilmiştir.

2.1.1.2. Oyun Çeşitleri

Dil öğrenmenin zor bir iş olduğuna inanılmaktadır. Öğrenci hedef dili kendi sözlü ve yazılı formunda kullanmak, anlamak ve geliştirmek için büyük çaba harcamak zorundadır. Bütün bu durumlar göz önünde bulundurulduğunda öğrenme sürecinde öğrencinin ilgisini ve dikkatini canlı tutmak çok zor olabilir. Bu noktada oyunlar öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekme ve bunun sürekliliğini sağlama olanağı sunmaktadır. Oyunun en avantajlı yönü birçok beceriyi birlikte geliştirebilmesidir. Dilbilgisi, konuşma, dinleme, telaffuz, kelime bilgisi vb. birçok karmaşık beceriyi geliştirmede kullanılabilir (Kupeckova, 2010, s. 15). Nemeç (2004) Comenius ve Fröbel gibi ünlü pedagogların oyunun önemli olduğunu ve çalışmalarında oyunlara sürekli yer verdiklerini belirterek oyunun eğitimdeki değerine dikkat çekmiştir (Akt. Kupeckova, 2010, s. 6). Carrier (1985, s.6) oyunları öğrenme ortamında kullanmanın faydalarını birçok öğrenme durumuna uygulanabilme, motivasyon düzeyini arttırma, resmi öğrenme ortamlarında öğrencilerin rahat hissetmelerini sağlama, samimi olmayan öğrenme çevrelerinde öğrencilerin ilgi ve dikkatini çekerek onların ortama alışmalarını ve ısınmalarını sağlama, öğrenci-öğretmen arasındaki ilişkinin daha az resmi olmasını sağlama, öğrenci-öğrenci iletişimini arttırarak öğrenci-öğretmen arasındaki klasik iletişimi azaltma, bir değerlendirme mekanizması gibi işlev görme ve öğrencilerin kendilerindeki zayıf yönleri keşfetmelerine yardımcı olma ekinde açıklamıştır (Akt. Kupeckova, 2010, s.16). Eğitsel açıdan dil öğretimi için kullanılan oyun çeşitlerini Warso (2008, s.10-13) aşağıda belirtildiği gibi sıralamıştır.

- a. Resim oyunları:** Genel anlamda resimleri karşılaştırmayı, farklılık ve benzerlikleri belirtmeyi, resimler arasındaki olası ilişkiyi incelemeyi (hikaye sırası) ve temel özellikleri belirlemeyi içermektedir.

- b. Psikolojik oyunlar:** Bu oyunda bireyin mantığını ve duyularını kullanma farkındalığını arttırma amaçlanmaktadır. Bu oyun herkesin ilgisini çekmektedir. Çünkü herkes kendi düşünce ve deneyimine göre davranmaktadır. Örneğin; telepati yani resmin içeriğine göre sorular sorma.
- c. Sihirli oyunlar:** Dil, bazen sihirli bir oyun aracılığıyla somut ve ezberlenebilir bir şekilde açıklanabilir. Bir başka deyişle sihirli oyunlar görünürde saçma ve boş gibi algılsa da dil öğretiminde önemli rolü vardır.
- d. Koruma ve paylaşma oyunları:** Bu oyunda diğer arkadaşlara güven duyma ve cesaretli olma isteği vardır. Bu sebeple öğrencilerin utangaçlıklarını yenmeleri zor olabilir veya kişisel his ve deneyimlerini diğer arkadaşları ile paylaşma konusunda isteksiz davranabilirler. Örneğin isim hatırlama oyunu.
- e. Ses oyunları:** Sesin etkisi bireylerin hafızasında kişi, yer ve olay izlenimi bırakabilir. Örneğin bir soruya karşılık (“Ben kimim?”, “Bu nedir?” gibi) kişi veya insan isimlerini söyleme.
- f. Kart ve Board oyunları:** Bu oyunlarda en çok bilinen bazı kart oyunları yılan ve merdiven, sayma, yazılı yönergeleri okuma ve cevaplama şeklinde sıralanabilir.
- g. Hikaye oyunları:** Öğrencilerin kısa etkinliklere katılımı yerine uzun yazma ve konuşma çalışmalarına katılımını sağlayan zeminler hazırlar. Örneğin “benim ne çizdiğimi tahmin et bakalım?” Bu soruya kelime ve kelime grupları kullanılarak cevap verilir. Örneğin; “Bence bu.... olmalıdır.” şeklinde cevap verilebilir.
- h. Kelime oyunları:** Bu oyun cümleden ziyade öncelikle kelime öğrenmeye odaklıdır. Örneğin; sayıları dinleme ve okuma.
- i. Doğru-yanlış oyunları:** Bu en temel oyunlardan biridir. Doğru olan cümleyi öğretmenden sonra tekrar etmek ve böylece yanlış olanı ayırt etmek. Burada oyuna katılan mevcut öğrencilerden ziyade bir de ileriki cümlelerde oyuna katılan öğrenciler olabilir.
- j. Hafıza oyunları:** Bu oyunda öğrencinin hatırlama becerisini geliştirme amaçlanmaktadır. Örneğin önce nesne veya yer isimlerini dinlemek ve ardından bunları söylemek.

- k. Soru-cevap oyunları:** Bu oyunda soruların çeşitli şekilleri ile mekanik uygulamalar yapılmaktadır. Örneğin; ifadelerle sorular sorma ve cevaplama.
- l. Tahmin yürütme oyunları:** Bu oyunda bir öğrencinin bildiği bir şeyi diğer öğrenciler bilmemektedir ve bunu tahmin yoluyla öğrenmeye çalışmaktadırlar. Mesela saklama ve bulma, haydi + fiil + nesne + edat + yer (let's + verb + object + preposition + place) kalıbı kullanarak önerilerde bulunma.
- m. Karışık oyunlar:** Örneğin falcının “kim?” ile başlayan sorular sorması.

Bu oyunların yanı sıra Güneş ve Güneş (2011, s.49-111) tarafından hazırlanan “Öğretmen ve Öğrenciler İçin Yaşayan Çocuk Oyunları” adlı kitaptan alınan bazı öğrenmeyi kolaylaştıran oyunlar da şöyle sıralanabilir:

- a. Sözcük Bulma Oyunu:** Bu oyunun amacı öğrencinin jest ve mimiklerini kullanarak bir sözcüğü anlatmaya çalışmasıdır. Öğretmen sınıf içinde bir ebe seçer ve ebeye bir kelime fısıldar. Ebe ise bu kelimeyi sadece jest ve mimiklerini kullanarak sınıf arkadaşlarına anlatmaya çalışır. Kelimeyi doğru tahmin eden öğrenci ve ebe ödüllendirilir. Ebe kelimeyi anlatamazsa sınıfın vereceği bir cezayı yerine getirir. Bu oyunda hedef sözel olmayan iletişimi yani vücut dilini (body language) etkili kullanabilmek ve toplum karşısında rahat konuşabilme yeteneği kazanmaktır. Ayrıca birçok nesne arasında benzer ve farklı yönleri bulabilme amaçlanmaktadır.
- b. Silineni Bulma Oyunu:** Bu oyunda amaç öğrencinin okuduğu bir cümledeki eksikliği fark ederek tamamlamaya çalışmasıdır. Bu şekilde öğrencinin hem dikkat yeteneği gelişir, hem anlamlı cümleler kurma alışkanlığı oluşur, hem de kendine olan öz-güveni artar. Öğretmen sınıftan bir öğrenciyi tahtaya kaldırır. Öğretmen tarafından söylenen cümle tahtaya yazılır. Öğrenci bu cümleyi okur. Daha sonra öğrenci görmeden cümlenin bir kelimesi silinir. Bu silinen kelime dâhil birkaç tane kelime tahtanın bir kenarına yazılır ve öğrenciden bu kelimelerden biri ile cümleyi anlamlı şekilde tamamlaması istenir. Değişik öğrenciler ve farklı cümleler seçilerek oyuna devam edilir. Böylece istenen cümleler bu şekilde pekiştirilmiş olur.

- c. **Sayı Kadar Nesne Bul Oyunu:** Bu oyunda amaç öğrencinin rakamları öğrenmesine yardımcı olmaktır. Sayılar konusu işlendikten sonra oynanabilecek bir oyundur. Öğretmen öğrencileri gruplara ayırır ve öğrencilere öğrendikleri bir sayıyı söyler. Öğrencilerden bu sayı kadar nesneyi masa üzerine koymalarını ister. Bu şekilde belli bir süre geçer. Oyun süresinin bitiminden sonra öğretmenin söylediği sayılarla öğrencilerin masaya dizdikleri nesnelere eşleşmesine bakılır. En çok eşleştirme yapan grup oyunu kazanır ve sınıf tarafından alkışlanarak ödüllendirilir.
- d. **“Tersi Ne?” Oyunu:** Bu oyunun amacı öğrencinin önceden var olan bilgilerine yenilerini katarak bilgi birikimini zenginleştirmektir. Öğrenciler ikişerli gruplara ayrılarak eşleşirler. Her grup karşısındaki gruba bildikleri bir kelimeyi söyleyerek “Tersi nedir?” diye sorar. Karşılıklı sorulan sorular sonucunda bilmeyen oyuncu oyundan çıkar. Oyun en son bir öğrenci kalana kadar devam eder. Oyun sırasında her kelimenin bir kere kullanılmasına özen gösterilir. Ayrıca oyundan çıkan öğrenciler bile oyunu oynayan öğrencileri dinleyip takip ettikleri için yeni kelimeler öğrenirler.
- e. **Kelime Oyunu:** Bu oyunun amacı çocuklarda kelime hazinesinin gelişmesine katkıda bulunmaktır. Bu şekilde öğrenciler bir kelimeyi kullanarak ve yeni kelimeler ekleyerek cümleler oluşturabilir. Oyun ilk sıradaki öğrencinin bir kelime söylemesiyle başlar. İkinci öğrenci birinci öğrencinin söylediği kelime ile birlikte kendisinin de ilave ettiği kelimeyi söyler. Cümle böyle uzayıp devam eder. Cümleye yeni kelimeler eklendikçe cümleyi okumak zorlaşacağı için öğrencilerin dikkatli olmaları ve yeni kelime ilave ederek diğer eskileri de tam ve eksiksiz okumaları gerekir. Bu şekilde en son bir öğrenci kalana kadar oyun devam eder. Son kalan öğrenci oyunun birincisi olur.
- f. **Kelime Türetme Oyunu:** Bu oyunda verilen harfleri kullanarak kelime türetmek önemlidir. Oyunun amacı ise öğrencilerin kelime hazinelerinin gelişmesini sağlamak ve cümle kurma alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olmaktır. Öğretmen tahtaya belli sayıda sesli ve sessiz harfler yazar. Öğrenciler bu harfleri kullanarak öğrendikleri kelimeleri hatırlamaya ve

yazmaya çalışırlar. Kelimelerin uzun veya kısa olmaları önemli değildir. Önemli olan fazla sayıda kelime türetmektir.

- g. Küçük Metinler Düzenleme Oyunu:** Bu oyunda amaç kelimeleri kullanarak yeni ve orijinal metinler üretmektir. Bu şekilde öğrenciler anlamlı cümle kurma alışkanlığı edinebilirler. Öğrenilen yeni kelimeler kartonlara veya kâğıtlara yazılarak tahtaya veya bir panoya asılır. Öğrenciler bu asılı kelimeleri kullanarak yeni metinler oluşturmaya çalışır. Öğrenciler tarafından oluşturulan metinler büyük kartonlara yazılarak bir panoya asılır. Bu şekilde öğrencilerin hazırladıkları metinlerin başka öğrenciler tarafından okunması da sağlanmış olur. Belli aralıklarla panolardaki metinler değiştirilerek bütün öğrencilerin çalışmaları sergilenmeye çalışılır.
- h. Kelime Okuma Oyunu:** Bu oyunun amacı anlamlı ve hızlı okuma yapabilmektir. Bu şekilde öğrencinin önceki bilgi ve deneyimlerine yenilerini ekleyerek öğrencinin kendisini geliştirmesini sağlamaktır. Bu oyunda en az iki öğrenci eş zamanlı okuma yarışmasına tabii tutulur. Öğrencilerden bir jüri oluşturulur. Jüri okuma yapan öğrencilerden hangisinin en anlamlı ve hızlı okuduğunu belirlemeye çalışır. Burada sadece en hızlı okuyanın birinci seçilmesi doğru olmaz. Önemli olan hem hızlı hem de anlamlı ve anlaşılır okumaktır.
- i. Cümle Yapma Oyunu:** Bu oyunda amaç öğrencilerin verilen belli bir sürede ne kadar cümle oluşturabildiklerini belirlemektir. Öğrencilerin düzgün cümleler kurması hedeflenmektedir. Öğrencilerin öğrendikleri kelimeler belli bir yere asılır. Öğrenciler öğrendikleri bu kelimeleri kullanarak anlamlı cümleler oluşturmaya çalışırlar. Öğretmenin verdiği sürede kendi defterlerine cümleler yazarlar. Süre sonunda en çok cümle yazan öğrenci oyunu kazanan kişi olur ve arkadaşları tarafından alkışlanır.

2.1.1.3. Oyunların Faydaları

Dil öğrenme zor bir iş olduğu için öğrenmeyi kolaylaştıran faktörlerin işe koşulması gerekir. Bu faktörlerden biri olan oyunların özellikle yabancı dil öğretiminde kelime öğrenmeye büyük katkısı olduğu söylenebilir. Oyunların faydalarından bazıları şu şekilde sıralanabilir (Sari, 2006, s. 1):

- Öğrenciler oyunlar aracılığıyla rahat ve eğlenceli bir şekilde öğrenirler. Bu sayede de yeni kelimeleri öğrenme ve hatırlama oldukça kolay olur.
- Oyunlar sayesinde arkadaşlar arasında samimi bir rekabet oluşur ve bu durum da öğrencilerin dikkatini canlı tutmayı sağlar.
- Kelime oyunları ile sınıf ortamı gerçek yaşamı yansıtıcı nitelik taşır. Öğrenciler böyle gerçekçi bir ortamda daha esnek ve iletişimsel yöntemle İngilizcelerini geliştirebilirler.
- Oyunlar öğrencilerin motivasyonlarını oldukça arttırıcı özelliğe sahiptir. Öğrenciler bu sayede duygu ve düşüncelerini çok daha rahat ifade edebilirler.
- Oyunlar rutin olarak yapılan sınıf etkinliklerine farklılık katar. Ayrıca yeni konunun öğretilmesinde de oyunlar kullanılabilir.

2.1.1.4. Kelime Öğretiminde Oyunları Kullanma Nedenleri

Oyunlar da diğer etkinliklerde olduğu gibi hedeflere yönelik olarak planlanmalı ve düzenlenmelidir. Sadece eğlence amaçlı değil, hem eğlenmek hem de belirlenen hedeflere ulaşmayı kolaylaştırmak amacıyla oyunlar oynanmalıdır. Oyunlar; yeni kelimeler öğretilirken, önceki derslerde öğrenilen kelimeleri tekrar ederken, yeni şeyler öğrenmeden önce öğrencilerin ne bildiğini belirlemek, dersin başında derse giriş yapmak, dersin sonunda artan zamanı değerlendirmek gibi amaçlar için kullanılabilir. Bu sebeple görüldüğü gibi sadece boş zamanlarda veya ders süresini tamamlamak için değil de çok faydalı etkinlikler yapmak için oyunlardan yararlanılabilir (Sari, 2006, s. 1).

Oyunların İngilizce öğretiminde kullanılması, öğretmenler ve öğrenciler açısından birçok yararlı etkiye sahiptir. Oyunlar esasında bireylerin eğlenmesini sağlamak için kullanılsa da, yabancı dil öğrenmede öğrenilen konunun pekiştirilmesi ve öğrenciye daha rahat ve keyifli bir öğrenme ortamı oluşturulması açısından bilgiye daha kolay ulaşılmasını ve edinilen bilginin kalıcı ve uzun süreli olmasını sağlar. Oyunlar aracılığıyla öğrenci öğretim sürecine daha aktif katılım göstermekte, hatta öğrenci sınıfta olduğunu bile untabilmektedir. Öğrenme ortamında öğrencinin kendini bu şekilde rahat ve endişesiz hissetmesi, dersi daha fazla benimsemesini ve buna bağlı olarak derste daha başarılı olmasını sağlamaktadır (Gömleksiz, 2005, s. 193).

2.1.1.5. Oyunları Oynama Şekli

Yukarıda sıralanan oyunlar ikili veya grup çalışması şeklinde iki şekilde oynanabilir (Warso, 2008, s. 13).

- *İkili çalışma şekli:* Bu çalışma şeklini düzenlemek oldukça kolay ve hızlıdır. Kelime öğrenme sırasında yoğun bir şekilde dinleme ve konuşma uygulamaları yapma olanağı sunar. Eğer disiplin sorunları varsa ikili çalışma gruplarıyla oyun oynamak daha uygun olur. Bütün bu nedenlerden dolayı oyun oynarken tüm sınıfla veya çoklu gruplarla oynamak yerine ikili çalışmalar tercih edilir.
- *Grup çalışmaları:* Bazı oyunlar dört veya altı oyuncuyla oynamayı gerektirir. Dolayısıyla bu oyunlarda grup çalışması gerekir. Öğretmen grup içinde bir grup lideri olması gerektiğini önerebilir. Fakat liderin normalde diğer öğrencilerden daha yetenekli ve iyi olmasında fayda vardır. Liderin gruptaki görevi oyunun veya etkinliğin etkili yürütülmesini sağlamak ve grup öğrencileri ile öğretmen arasındaki iletişimi sağlamaktır.

2.1.2. Şarkılar

Yabancı dil derslerinde kullanılan ders kitaplarının yararının gün geçtikçe azalması, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunu başka arayışlar içine girmesine neden olmuştur. Son yıllarda kültürdeki yenileşme sadece aile ortamının etkisi ile değil dış dünyanın etkisi sonucu da ortaya çıkmaktadır. Programdaki yenilikler ve değişmelerle okul geleneksel kültüre ters yönde gelişen iletişim araçlarının kaynak olduğu ıslı ıslı, apayrı canlı ve rekabet dolu bir öğrenme ortamı haline gelmeye başlamıştır. Bu sebeple yenileşen, gelişen ve değişen döngüye ayak uydurmak adına ve bu değişimi öğrencilere hissettirmek anlamında sınıfın içinde yapılan etkinliklerin de bu şekilde yeni, canlı ve farklı olması gerekmektedir.

Öğretim ortamlarında her ders veya konu için geçerli olabilecek tek bir öğretim yönteminden veya modelinden bahsetmek mümkün değildir; çünkü her dersin amacı, dersteeki öğrenciler ve öğrencilerin sahip olduğu özelliklere göre değişiklik göstermektedir. Bu sebeple öğrenme etkinliklerini yürütürken öğrencilerin öğrenmesini sağlamak için çeşitli öğretim yöntemleri kullanmak gerekir (Sönmez, 2008, s. 15). Çocuklar dil öğrenme sürecinde çevrelerinde bulunan insanlardan, yaşanan olaylardan ve durumlardan etkilenmektedirler. Bu nedenle dil öğrenme sürecinde kullanılacak

teknik ve yöntemler işlenecek konuya ve ihtiyaca göre seçilmelidir. Bu bağlamda fiziksel etkinlikler, şarkılar, oyunlar, tekerlemeler dil öğrenme için çok yararlıdır. Fiziksel etkinlikler kapsamında bir şeyler yapmak, hareket etmek, oyun oynamak, şarkı ve tekerleme söylemek, taklitler yapmak dil öğrenimi için vazgeçilmez unsurlardır. Ayrıca seçilen etkinliklerin bir hedefi olmalıdır. Etkinlikler yardımlaşma, işbirliği yapma, dayanışma, karar verme, sorumluluk alma, korkulardan ve endişeden kurtulma, başkalarının fikirlerine saygılı olma ve hoşgörülü olma gibi duyguları geliştirici nitelikte olmalıdır. Çocukların derse katılımlarını sağlayabilmek için dersler eğlenceli hale getirilmelidir (Hisar, 2006, s. 22).

Günümüzde artık öğretmen de öğrencilerine neyi, nasıl öğreteceğinin bilincine vardığından öğretim ortamlarını kendi oluşturmaya çalışmaktadır. Bu yaklaşımdan hareketle bilgiyi en hızlı iletebilen, kültürel öğeleri içermesi açısından en zengin kaynak diye bilinen ve öğrenenlerin ilgisini yoğunlaştıracak, onları motive edecek en uygun öğretim ortamları yaratan araçlar tercih edilmesi gerektiği söylenebilir. Kömür ve diğerlerine (2005, s.113) göre şarkılar son yıllarda özellikle yabancı dil öğretiminde sıklıkla kullanılmaya başlanan öğretim araçları arasına girmiştir. Hem öğretmenler hem de öğrenciler şarkıların eğlendirici ve dinlendirici olduğunu düşünmektedirler. Dil öğretimi için gerekli olan becerileri kazanmayı sağlamaktadır. Öğrencilerin önceki bilgilerinin harekete geçmesine yön vererek olumlu girdiler elde edilmesini sağlar. Sessiz ve utangaç öğrencilerin şarkılar aracılığıyla öğretmenleri ve diğer arkadaşları önünde konuşma cesareti bulduğu yapılan araştırmalar sonucunda belirlenmiştir.

Başarılı öğrenme sonuçları için bir sonraki ünitenin gereklerinden veya öğretmenin isteğinden ziyade çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına uygun davranılmalıdır. Bunun yanı sıra öğrenme sürecinde kullanılacak etkinliklerin öğrencinin aktif katılımını artırıcı olması gerekir. Etkinliklerin grup çalışmaları ve işbirliği şeklinde yapılması çocukların kendine öz-güven duymalarını sağlar. Etkinliklerin zevkli bir öğrenme atmosferinde gerçekleştirilmesi durumunda çocukların daha kolay ve hızlı öğrendikleri unutulmamalıdır. Derslerde fiziksel etkinliklere yer verilmesi, hareketli çocuklar için gereklidir. Öğretmenin sınıf ortamına eğlenceli etkinliklerle hareket katması öğrenme eyleminin geleceği için verimli sonuçlar doğurabilmektedir (Rivera ve Montoya, 2009, s. 20). Çocuklar için hazırlanan hemen her tür öğretim materyalinde olduğu gibi, sözcük öğretiminde de renkli ve resimli, eğlenceli ve görsel materyallerden yararlanılmalı, bu

şekilde öğrenmede kalıcılık sağlanmalıdır. Bu amaca yönelik en uygun etkinlikler çeşitli oyunlar, yarışmalar, şarkılar, öyküler, yaratıcı etkinlikler ve en önemlisi çocuğun etkin katılımıyla ve yaparak-yaşayarak öğrendiği etkinliklerdir (Hisar, 2006, s. 20-24). Şarkıların bu noktada motivasyona etki ederek ilgiyi kolayca çektiği ve dili konuşmayı ve öğrenilenleri kolayca hatırlamayı sağladığı bilinmektedir (Çakır, 2011, s. 1).

Şarkıların dil öğretiminde birçok yararlı etkisi vardır. Bunlardan bazılarını şöyle sıralayabiliriz (Zouhri, 2011, s. 2-3):

- İngilizce kelimeleri telaffuz edebilmek için mükemmel etkinliklerdir.
- Öğrencilerin ilgisini, motivasyonunu ve dikkatini bir noktada toplayan önemli araçlardır.
- Şarkılar öğrencilerin kendileri gibi davranmalarını sağlar.
- Şarkılarla öğrenen öğrenciler bilgiyi daha hızlı ve kolay hatırlayabilirler. Fakat sadece sözel olarak anlatılan bilgilerin hatırlanması oldukça zordur.
- İngilizcedeki sesleri öğretmek için şarkıları kullanmak oldukça yararlıdır.
- Şarkılar öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişmesine katkıda bulunur.
- Öğrencilerin dersten keyif almalarını sağlar.
- Ezber becerisini geliştirir.

Dolayısıyla öğrencilerin müzik ve şarkılar ile eğlenerek öğrendikleri ve bu sayede motivasyonlarının en üst seviyede olduğu söylenebilir. Ayrıca şarkılar sadece sınıf içinde değil, öğrencilerin evde veya bireysel öğrenme yapabildikleri her yerde kullanılabilir. Zaten şarkılar öğrenciler için mükemmel bir otantik materyaldir. Yabancı dil öğrenmek için oldukça gerek duyulan otantik materyaller arasındaki bu materyaller sayesinde öğrenciler öğrenme ortamını gerçek yaşam gibi algılar ve doğal davranırlar-şarkılar da sayılabilir. Çoğunlukla yerli konuşmacı (İngiliz) tarafından seslendirilen şarkıda dile ait birçok kültürel öge ve ifade de bulunmaktadır. Böylece öğrenci sadece dinleme yapmamakta, aynı zamanda hedef dilin kültürüne ilişkin bilgisini de arttırmaktadır. Öğrenilen kelimelerin nasıl okunacağı ve telaffuz edileceği de şarkıları dinlerken öğrenilebilir (Yustiana, 2009, s. 3).

Dolayısıyla bu yaşlarda daha çok oyun, şarkı ve tekerlemelerle yapılan bir dil eğitiminin daha yararlı olacağı söylenebilir. Çocuklara yabancı dil öğretimi yapılırken yaşlarına uygun materyaller seçilmeli, oyunlarla, şarkılarla ve değişik eğitici etkinliklerle hedef dil kazandırılmalıdır. Çocuklar çok hareketli, canlı ve yaşam doludurlar. Bu yüzden yabancı bir dilde öğrendikleri sözcükleri oyunlarla, şarkılarla ve yüksek bir motivasyonla öğrendikleri zaman bu öğrenmeleri öğrenme yaşantılarına daha kolay aktarabilirler. Oyunsal uygulamalarla ilgili Warso'nun (2008, s.5-7) yapmış olduğu çalışmada eğlenceli etkinliklerin görsel öğeler, oyunlar ve şarkılar aracılığıyla yapılabileceğinden bahsedilmiştir. Öğrencilerin çizerek, boyayarak, keserek ve yapıştırarak yani görsel faktörlerin kullanılmasıyla mutlu olabilecekleri belirtilmiştir. Bu şekilde öğrencilerin hayal güçlerinin ve yaratıcılıklarının da artması düşünülmektedir. Ayrıca öğrencilerin oyunlar aracılığıyla dil becerilerinin etkili bir şekilde geliştirileceği vurgulanmıştır. Bunun yanı sıra şarkılarla dil öğretiminin son derece keyif verici ve eğlendirici bir yöntem olduğu ifade edilmiştir. Bu şekilde dil öğrenmenin daha kolay olduğu çünkü öğrencilerin İngilizce şarkılar dinlerken ve söylerken dikkat seviyelerinin maksimum düzeyde olduğu ve öğrencilerin stres ve endişe gibi öğrenme önünde oluşabilecek psikolojik engellerinin en aza indirildiği dile getirilmiştir. Alemi (2010) ise yapmış olduğu çalışmada eğitsel oyunların kelime öğretimine etkisini incelemiştir. Bu bağlamda deneysel yöntem uygulayarak elde ettiği araştırmanın sonucunda oyunla öğretim tekniğinin kullanıldığı deney grubunun diğerlerine kıyasla daha başarılı olduğu görülmüştür. Gömleksiz'in (2005, s.156) yapmış olduğu bir çalışmada ise geleneksel öğretimle oyunlarla öğretimin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi karşılaştırmalı bir biçimde ortaya konulmaya çalışılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda oyunla İngilizce öğretiminin, öğrenci için daha etkili ve başarılı bir öğrenme ortamı oluşturduğu anlaşılmıştır. Dolayısıyla bu durum başarı açısından daha olumlu öğrenme sonuçları oluşturabilecektir. Son olarak Kömür ve diğerlerinin (2005, s.119) yaptığı bir çalışmada şarkılarla İngilizce öğretimi temele alınmıştır. Araştırma çerçevesinde elde edilen verilerden şarkıların öğrenci motivasyonunu önemli derecede arttırdığı, kelime öğretiminde büyük fayda sağladığı, öğrencilerin aktif katılımlarını arttırdığı ve sınıfa iletişimsel bir boyut kazandırdığı anlaşılmaktadır. Bütün bu sonuçlar şarkı ve oyunların öğrenme eyleminin gerçekleşmesine olumlu etki ettiği şeklinde ifade edilebilir.

2.2. İşbirlikli Öğrenme

Son yıllarda eğitim sisteminde yeni öğretim stratejileri oluşturma oldukça yaygın bir hale gelmiştir. Bunlar arasında, araştırmacıların, program geliştirme uzmanlarının ve öğretmenlerin dikkatini İşbirlikli öğrenme yaklaşımından daha fazla çeken belki sadece birkaç tane yaklaşım vardır (Amad ve Mahmood, 2010, s. 152). Slavin (1996) işbirlikli öğrenmenin eğitim araştırmaları tarihinde keşfedilen en başarılı stratejilerden olduğunu belirtmiştir (Akt. Amad ve Mahmood, 2010, s. 152). Bir öğretim stratejisi olarak yıllardır öğretim ortamlarında kullanılan işbirlikli öğrenme bu sebeple araştırma çalışmalarının temel konusu olmaktadır (Snyder, 2006, s. 6). Öğrenciler arasındaki etkileşime dayalı olan işbirlikli öğrenme (Cheong, 2010, s.64) üst düzey düşünmeye, sosyal açıdan kabul görülen şekilde davranmaya ve ırklar arası kabul görülmeye katkıda bulunmaktadır (Cohen, 1994; Akt. Amad ve Mahmood, 2010, s. 152).

Öğrencilerin öğrenme sürecinde birbirleriyle etkileşimde bulunduğu üç yol vardır. Birincisi, “en iyi” olmak için yarışmak; ikincisi, diğer öğrencileri çok fazla dikkate almadan belli bir amaca ulaşmak için bireysel olarak çalışmak ve üçüncüsü de kendi öğrenmeleri kadar diğer arkadaşlarının öğrenmeleri ile de ilgilenecek işbirliği içerisinde çalışmaktır. Öğrencilerin işbirliği içinde çalışması etnik özelliklerini, cinsiyet farklılıklarını, zeki mi mücadelecisi mi, yetenekli mi yeteneksiz mi olduklarını önemsemeden birbirlerinin başarılarını kutlamalarını, ödevlerini yapmada birbirlerini cesaretlendirmelerini ve birlikte çalışmayı öğrenmelerini sağlar (Johnson ve Johnson, 1994, s. 1).

2.2.1. İşbirlikli Öğrenmenin Tanımları

Dewey, Vygotsky ve Slavin tarafından geliştirilen işbirlikli öğrenme (Sönmez, 2008, s.131) farklı kişiler tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Abrami, Poulsen ve Chambers’a (2004) göre işbirlikli öğrenme; öğrencilerin hem kendi öğrenmelerini hem de grup arkadaşlarının öğrenmesini geliştirmek için aktif ve küçük gruplar halinde amaçlı bir şekilde çalışmalarınıdır (Akt. Amad ve Mahmood, 2010, s. 152). Mill (2009, s. 17) ise işbirlikli öğrenmeyi öğrencileri problem çözmeye ve kalıcı öğrenmeye yönelten ve onlara olumlu dayanışma ve bireysel sorumluluk bilinci kazandıran grup çalışmalarının daha planlı ve düzenli yapılmış hali olarak tanımlamıştır (Akt. Ali, 2011, s. 53). Öyleyse işbirlikli öğrenme için öğrencilerin grupla veya takım olarak belli bir görevi yerine getirmek için birlikte çalışmalarını şeklinde yorum yapılabilir.

Bir başka tanıma göre ise işbirlikli öğrenme öğrencilerin sunulan bilgiyi alan pasif alıcılar yerine öğrenme sürecinin aktif katılımcıları olduğu bir öğrenme ve öğretme tekniği sistemidir. Bu sistem ile öğrencilerin kişisel gelişimleri olduğu gibi akademik öğrenmeleri de artmaktadır. Çünkü bu yaklaşım öğrenme sürecindeki endişenin azalmasını, öğrencilerin hedef dili kullanarak sürece aktif katılımının artmasını, öğrenmenin kalıcı olmasını (Liang, 2002, s.17), olumlu öğrenme ortamlarını oluşmasını, öğrenci başarısının artmasını ve sosyal bütünlüğün oluşmasını sağlamaktadır (Morgan, 2012, s. 1). Diğer bir tanıma göre ise işbirlikli öğrenme öğrencilerin küçük gruplar şeklinde çalıştıkları ve grup olarak performanslarının değerlendirilerek ödüllendirildiği öğretim yöntem ve teknikleri olarak bilinmektedir (Mandal, 2009, s. 96). Johnson, Johnson ve Smith (1992, s.28) de işbirlikli öğrenmeye öğrencilerin kendi öğrenmelerini ve arkadaşlarının öğrenmelerini maksimum düzeye çıkarmak için küçük gruplar şeklinde birlikte çalışmalarını şeklinde tanım getirmiştir. Kagan (1990) ise işbirlikli öğrenmeyi öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak bir ürün ortaya çıkarmalarını ve bu ürünü bütün sınıfla paylaşmalarını sağlayan bir yaklaşım olarak tanımlamıştır (Akt. Seng, 2006, s. 27). Bir diğer tanım ise işbirlikli öğrenmenin sosyal temele dayandığı bir grup etkinliği olduğu, öğrencilerin grup içerisinde bilgileri kendi aralarında paylaştığı, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu taşıdığı ve diğer öğrencilerin öğrenmelerini arttırmak için motive oldukları şeklindedir (Olsen ve Kagan, 1992; Akt. Chiu, Chiang ve Chung, 2007, s. 2).

Öğretmen ve öğrencilerin sınıf içinde bulunan bireysel farklılıkları olumlu hale getirecek stratejilere ihtiyaçları vardır. Öğrencilerin sahip olduğu çeşitli kültürler ve dilbilgisel düzeyin eğitimde önemli etkileri vardır. Öğrenme ortamı öğrenciler arasındaki etkileşimden doğrudan etkilenmektedir. Kültürel açıdan çeşitlilik gösteren öğrenme ortamlarında, öğrenciler birbirlerinin yetenek ve davranış tarzlarına çeşitli şekillerde tavır gösterirler. Olumlu etkileşimde bulunmayı teşvik eden yapılar veya ilişkileri geliştiren stratejiler olmaksızın, öğrenciler birbirinden uzak kalmakta ve birilerinin sunduğu kaynaktan diğerleri faydalanamamaktadır. Bu sebeple öğrenci ve öğretmenlerin öğrenme ortamında bulunan kültürel ve dilbilgisel farklılıkları olumlu şekilde getirecek ve okul başarısını arttıracak hale getirecek stratejilere ihtiyaçları vardır. Bu bağlamda işbirlikli öğrenme tam da bu ihtiyaca cevap verici niteliktedir (Abisamra, 2009, s. 3). Ayrıca yapılan birçok araştırmada işbirlikli öğrenme yaklaşımının özellikle dil sınıflarında tamamlayıcı bir işleve sahip olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin hedef

dili daha sık kullanmasını, birbirleriyle iletişim halinde olmayı, sınıf içi etkinlikleri keyifle yapmayı ve öğrenmede çeşitliliğin artmasını sağlamaktadır (Duxbury ve Tsai, 2010, s. 12). Buna ek olarak özellikle motivasyonu düşük öğrencilerin problem çözme ve üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır (Taşpınar, tarihsiz, s. 179).

Öğrenmenin öğrencilerin kendi aralarında konuşması sonucu gerçekleştiği işbirlikli öğrenmede (Miller, 2009, s.6) başarıya ulaşmak için bazı öğelerin olması gerekir. Bu öğeler şunlardır (Johnson ve Johnson, 1994, s. 2-4):

- Pozitif Bağımlılık,
- Yüz yüze etkileşim,
- Grubun hedeflerine ulaşabilmesi için bireysel sorumluluk,
- Kişilerarası ve küçük gruplara uygun beceriler ve
- Grup Sürecinin Değerlendirilmesi (Grubun gelecekteki etkililiğini sağlamak için mevcut durumu sürekli ve düzenli olarak geliştirme) şeklindeki bu beş özelliğin hepsi başarılı tüm işbirlikli öğrenme çalışmalarında mevcuttur.

2.2.1.1.Pozitif Bağımlılık

Bu öge işbirlikli öğrenmenin temel taşı olarak bilinir ve öğrencilerin “hepimiz birimiz, birimiz hepimiz için varız” düşüncesiyle (Uğurlu, 2010, s.28) ya da “hep birlikte yüzeriz ya da hep birlikte batarız” düşüncesiyle hareket ederler. Öğrencinin bu işbirlikli anlayış doğrultusunda iki sorumluluğu vardır: Birincisi, belirlenen konuyu öğrenme, ikincisi de grup üyelerinin belirlenen mevcut konuyu öğrendiklerinden emin olmadır. Bu ikili sorumluluğun teknik ifadesi *olumlu karşılıklı dayanışma* olarak belirtilmiştir. Olumlu karşılıklı dayanışmada öğrenciler grup üyeleriyle öyle bir bağlılık kurarlar ki grup arkadaşları yapamayınca kendilerinin başarısız olacağı hissine kapılırlar ve bir etkinliği tamamlamak için kendi çabalarıyla grup arkadaşlarının çabalarını birleştirirler. Olumlu karşılıklı dayanışma ile öğrenciler kendi çalışmalarının grup arkadaşlarına fayda sağladığını, arkadaşlarınınkinin de kendilerine fayda sağladığını görürler. Ayrıca gruptaki herkesin öğrenme düzeyini maksimuma çıkarmak için küçük gruplar halinde çalışarak ve kaynaklarını paylaşarak ortak bir destek ve cesaret

oluştururlar. Sonunda da ortak başarılarını birlikte kutlarlar. Olumlu karşılıklı dayanışma kısacası şu anlama gelmektedir:

- Grup üyelerinin her birinin çabası gereklidir ve grup başarısı için zorunludur (ör. Kendi başına, gruptan bağımsız bir üyenin varlığı söz konusu olamaz).
- Gruptaki her üyenin kaynakları, rolü ve görev sorumluluğundan ötürü grup çalışmalarına yönelik kendine has bir katkısı vardır.

Olumlu karşılıklı dayanışmanın bir grup tarafından uygulanabilmesinde birtakım yollar bulunmaktadır:

- a. Karşılıklı Olumlu Hedef Dayanışma:** Öğrencilerin ancak kendi grup arkadaşları hedefe ulaşırsa kendilerinin de öğrenebileceğini düşünmeleridir. Grup genel bir amaç etrafında birleşmiştir. Öğretmen ise bu durumda öğrencilerin “birlikte yüzer ya da birlikte batarız” düşüncesinde olduklarından emin olmak ve her birinin ne kadar öğrendiğini görmek için uygun bir grup ve ortak bir hedef belirler. Söz gelimi, “belirlenen konuyu öğrenme ve grubun diğer üyelerinin de öğrendiğinde emin olma şeklinde ortak bir hedef olmalı. Ayrıca hedefin, daima dersle ilgili olması gerekir (Johnson ve Johnson, 1994, s. 2-4).
- b. Karşılıklı Olumlu Ödül-Kutlama Dayanışma:** Grup hedeflerine ulaştığında, gruptaki herkes aynı ödülü alır. Hedef karşılıklı dayanışmayı sağlamak için öğretmenler ekstra ödüller eklemek isteyebilir (eğer bir gruptaki üyelerin hepsi sınavdan %90 ve üzerinde not almışlarsa her birine öğretmen tarafında ekta 5 puan daha verilir). Bazen de öğretmen öğrencilere 1) grupça tamamlamış oldukları görevlerinden dolayı, grup notu; 2) sınav sonucundan dolayı bireysel not ve 3) gruptaki herkes sınav kriterlerinde başarılı olmuşlarsa ek puanlar verir. Gruptaki başarının ve çabanın düzenli bir şekilde kutlanması ise işbirlikli öğrenmenin kalitesini artırır. Wang (2009, s.113) işbirlikli öğrenmeye yönelik yapılan araştırmalardan ödülün öğrenci başarısına büyük etki ettiğini belirtmiştir. Ayrıca öğrencinin, önceki performansı ile karşılaştırıldığında yeni performansındaki gelişmelerden dolayı ödüllendirildiği takdirde, derse daha yüksek motivasyonla katılacağını

ve grubunun başarısı için daha istekle çalışacağını vurgulamıştır. Doymuş, Şimşek ve Şimşek (2005, s.69) de ödül kavramı ile öğrencilerin ortak amaç doğrultusunda konuyu daha iyi öğrendiklerini ve birbirlerine yardım ettiklerini belirtmiştir.

- c. Karşılıklı Olumlu Kaynak Dayanışma:** Grup üyelerinin her birinde verilen görevin başarılı bir şekilde tamamlanması için gerekli olan kaynak, bilgi ve materyallerin sadece belli bir oranı bulunmaktadır. Grubun hedeflerine ulaşabilmesi için gruptakilerin kaynaklarını birleştirilmesi gerekir. Öğretmen öğrencilerin işbirliğine yönelik ilişkilerini değerlendirmek için öğrencilere birbirleriyle paylaşımları gereken sınırlı kaynaklar (her gruba problemin ya da görevin sadece bir kopyasını vererek) ya da gruptaki her bir kişiye problemin sadece bir bölümünü verebilir ve onların bu bölümleri daha sonra birleştirerek çözüme ulaşmalarını sağlayabilir.
- d. Karşılıklı Olumlu Rol Dayanışma:** Grubun bir görevi başarıyla tamamlayabilmesi için grubun her üyesine bazı sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenler öğrencilere grup içindeki okuyucu, yazıcı, kontrol edici ve cesaretlendirici gibi zorunlu sorumluluklar tayin ederken, öğrenciler arasında karşılıklı rol dayanışması oluşturur. Bu roller kalıcı öğrenmeler için gereklidir. Sözelimi kontrol edici rolündeki grup üyesi, periyodik olarak gruptaki diğer arkadaşlarına ne öğrendiklerini açıklamalarını ister. Bu şekilde öğretmen her öğrencinin öğrenmesini tek tek kontrol etme imkânı bulamasa bile, en azından bir öğrenciyi kontrol edici olarak görevlendirerek diğer öğrencilerin öğrenmeleri ile ilgili bilgi edinebilir.

2.2.1.2.Yüz Yüze Etkileşim

Karşılıklı dayanışma teşvik edici etkileşimler doğurur. Teşvik edici etkileşim, bireylerin başarıya ulaşmaları, verilen görevleri tamamlamaları ve grup hedeflerine ulaşmaları için birbirlerini cesaretlendirme ve teşvik etmeleri olarak tanımlanabilir. Karşılıklı dayanışma öğrenme sonuçları üzerinde her ne kadar etkiye sahip olsa da, öğrencilerin birbirleriyle ilişki içine olmasını, psikolojik açıdan kabul edilmesini ve sosyal yeterliği etkileyen ve geliştiren aslında yüz yüze teşvik edici etkileşimdir. Bu bağlamda Parveen, Mahmood, Mahmood ve Arif (2011, s.951) işbirlikli öğrenmenin esasında ortak etkileşime dayandığını belirtmiştir. Teşvik edici etkileşim öğrencilerin

birbirlerine etkili yardım ve destek sağlamaları; gerekli kaynak ve materyalleri dönüşümlü olarak paylaşmaları; bilgiyi etkili şekilde aktarmaları; performanslarını geliştirmek için birbirlerine dönüt sağlamaları; öğrenme sonuçlarını eleştirme, olumsuz durumların nedenlerini daha kaliteli, etkili ve sağlam kararlar almak için sorgulama ve problemlere daha geniş perspektiften bakabilmeleri; ortak hedeflere ulaşmak için gösterilen çabayı desteklemeleri; grup hedeflerine ulaşmak için gösterdikleri gayretlerle birbirlerini etkilemeleri; dürüst davranmaları; ortak yarar için motive olmaları ve stres ve endişeden etkilenmeden normal düzeyde uyarılarak oluşur.

2.2.1.3. Bireysel Sorumluluk

İşbirlikli öğrenmede amaç gruptaki herkesin yalnız başına bireysel olarak sağlam ve güçlü bir kişiliğe sahip olmasını sağlamaktır. Bu bağlamda bireysel sorumluluk, tüm grup üyelerinin işbirliği içerisinde öğrenerek bunu güçlendirmesini sağlamaktadır. İşbirlikli bir derse katıldıktan sonra gruptaki bireyler benzer görevleri yalnız başlarına gerçekleştirebilmelidirler. Öğrencinin üzerine düşen sorumluluğu yerine getirip getiremediğinden emin olabilmek için, öğretmenlerin her bir grup üyesinin grup çalışmasına ne kadar katkıda bulunduğunu belirlemesi gerekir. Yaptığı değerlendirme sonucunda, sonuçları hem birey hem de grupla paylaşarak gruptakilerin grup çalışmasına gereğinden fazla katkıda bulunmalarının önüne geçmeye çalışır. Ayrıca gruptaki her üyenin, çalışmanın sonucundan sorumlu olmasını sağlar (Johnson ve Johnson, 1994, s. 2). Stenlev (2002, s.36) her konu öğretiminde ve amaç ne olursa olsun bir öğretim sürecinde bulunması gereken en önemli faktörlerden birinin bireysel sorumluluk olduğunu dile getirmiştir. Çünkü bireysel sorumluluk öğrencilerin motive olmasını sağlamaktadır. Ayrıca herkes sahip olduğu bilginin bir başkasının işine yaradığını görünce mutlu olur. Dolayısıyla öğrenciler sahip oldukları bilgileri işbirlikli etkinlikler aracılığıyla paylaşma fırsatı yakalamış olur.

Bireysel sorumluluğun oluşmasını sağlayan yollar genel olarak şöyle sıralanabilir (Johnson ve Johnson, 1994, s. 2):

- Gruptaki kişi sayısını olabildiğince azaltmak (Kişi sayısı ne kadar az olursa, bireysel sorumluluk da o derece fazla olur),
- Her bir öğrenciyi bireysel olarak değerlendirmek,

- Gruptaki bir öğrenciyi random yoluyla seçerek grubunun çalışmasını öğretmene veya bütün sınıfa sözel olarak sunmasını istemek,
- Her grubu gözlemleyerek gruptaki her üyenin gruba katkısını kaydetmek.
- Her grupta bir öğrenciyi kontrol edici rol vermek,
- Öğrencilerin öğrendiklerini başkalarına anlatmalarını sağlamak (Bütün öğrencilerin bu şekilde anlatmasına eş zamanlı açıklama denir).

İşbirlikli öğrenmenin belli bir düzeni vardır. Öncelikle öğrenciler bilgi, beceri, strateji veya prosedürleri işbirlikli gruplar halinde öğrenirler. Daha sonra bu konudaki bireysel yeterliklerini göstermek amacıyla edindikleri bilgiyi yalnız başına uyguluyorlar veya beceri, strateji ve prosedürleri yine yalnız başlarına sergilerler. Kısacası hep birlikte öğrenir, yalnız başlarına uygulamaya çalışırlar.

2.2.1.4. Kişilerarası ve Küçük-Gruplara Uygun Beceriler

İşbirlikli öğrenmenin dördüncü temel ögesi kişilerarası ve küçük-gruplara uygun becerileri kullanmaktır. Ortak hedeflere ulaşmak amacıyla öğrencinin yapması gerekenler şunlardır (Johnson, 1990, 1991; Johnson ve F. Johnson, 1991; Akt. Johnson ve Johnson, 1994, s. 4): Öğrenciler birbirlerini tanımalı ve birbirlerine güvenmeli, açık ve net bir şekilde iletişim kurmalı, birbirlerini kabul etmeli ve desteklemeli ve çıkan anlaşmazlığı yapıcı bir şekilde çözümlemelidirler.

2.2.1.5. Grup Sürecinin Değerlendirilmesi

İşbirlikli öğrenmenin beşinci ögesi olan grubun işleyişinde, bir grubun çalışma sürecinde; grup üyelerinin hangi çalışmalarının faydalı, hangilerinin faydasız olduğu anlaşılmalı ve hangi etkinliklere devam edilip hangilerinin ise değiştirileceğine karar verilmektedir. Grup işleyiş sürecinin temel amacı, grup hedeflerine ulaşmak için işbirliği içinde çaba gösteren grup üyelerinin etkili çalışmalarını sağlamaktır. Öğretmen sistemli bir şekilde öğrencilerinin işbirliği içinde çalışmalarını kontrol ederken, öğrencilerinin neyi yapıp neyi yapamadığını, ya da neyi anlayıp neyi anlamadığını, onların birbirlerine görevlerini nasıl tamamlamaları gerektiğini anlatırken öğrenmektedir. Öğrencileri bu şekilde dinlemek öğretmene öğrencilerin bilgileri, önemli kavramları ve işbirlikli öğrenmenin temel öğelerini daha iyi nasıl öğrenebilecekleriyle ilgili önemli bilgiler verir (Johnson ve Johnson, 1994, s. 4).

Hem bilişsel hem de sosyal becerilerin gelişmesini sağlayan işbirlikli öğrenmede (Divaharan ve Atputhasamy, 2002, s.72) gruplar, küçük gruplar şeklinde ve tüm sınıf birlikte olmak üzere iki şekilde işleyiş göstermektedir. Küçük gruplarla öğrenmenin iyi olduğundan emin olmak için, öğretmenin her ders sonunda her grup için belli bir zaman ayırması gerekir. Bu süre içinde grup üyelerinin birbirleriyle uyum içinde ve etkili bir şekilde çalışıp çalışmadığını gözlemesi gerekir. Gruplar da öğretmene çalışmalarını tamamlamaları esnasında hangi etkinliklerinin yararlı, hangilerinin yararsız olduğunu belirtmelidirler. Ayrıca hangi etkinliklere devam edip hangilerini değiştireceklerine karar vermelidirler. Bu şekilde grubun işleyiş sürecinin kontrol edilmesi: Öğrencilerin verimli öğrenme sonuçları için birbirleriyle iyi iletişim içinde olmalarını, işbirlikli öğrenme becerilerinin gelişmesini, grup üyelerinin aktif katılımlarının sonucunda geribildirim alabilmelerini, Öğrencilerin hem bilişsel hem de biliş üstü (metacognitive) düzeyde düşünmelerini, öğrencilerin grup başarılarını kutlamalarını ve olumlu davranışlarını pekiştirmeyi sağlamaktadır. Küçük grup çalışmasının yanı sıra, aynı zamanda tüm sınıfın genel olarak çalışma şekli de süreç içinde gözlemlenerek çeşitli değerlendirmeler yapılabilir ve kararlar alınabilir. İşbirlikli öğrenme grupları ile yapılan çalışmalarda, öğretmen grupları gözlemleyerek öğrencilerin birlikte çalıştıkları süreçte yaşadıkları problemleri analiz eder ve gruplara birlikte nasıl çalıştıkları ile ilgili dönütler sunar. Öğretmen grupları teker teker dolaşarak onları çalışma esnasında gözlemler. Her gruba yönelik spesifik bilgiyi kaydetmek üzere resmi bir gözlem formu da kullanılabilir. Ders sonunda öğretmen gözlem sonuçlarını sınıfla paylaşır. Hem küçük-grup hem de tüm sınıf çalışma sürecinin en önemli tarafı grubun ve sınıf kutlamalarının olmasıdır. Bu şekilde öğrenciler kendilerini başarılı, saygılı ve beğenilen hissetmekte ve bu durum da öğrencilerin işbirliği içinde öğrenmeye karşı isteklerini arttırmaktadır (Johnson ve Johnson, 1994, s. 4).

İşbirlikli öğrenme her zaman, bir masa etrafında toplanan öğrencilerin oluşturduğu grup çalışması olmayabilir (Yeşilyurt, 2009, s. 162; Asyalı, Saatçioğlu ve Cerit, 2011, s. 3) veya bütün çalışmalarını birkaç öğrencinin yaptığı grup projesi değildir. İşbirlikli öğrenmeye yukarıda sayılan 5 kriteri (Karşılıklı Olumlu Dayanışma, Yüz Yüze Teşvik Edici Etkileşim, Bireysel Sorumluluk, Kişilerarası ve Küçük-Gruplara Uygun Beceriler ve Grubun İşleyiş Süreci) içeren, bir görevi gerçekleştirmek için öğrencilerin takım ruhu ile çalışmalarını şeklinde tanım getirilmiştir (Felder ve Brent, 2008, s. 20).

İşbirlikli öğrenme eğitim kuram, uygulama ve araştırmalarının en göze çarpan ve en önemli alanlarından biridir. Son yıllarda modern işbirlikli öğrenme yaklaşımı okul öncesinden üniversite sonrası eğitim düzeyine (Johnson, Johnson ve Stanne, 2000, s. 2; Handelsman, Houser ve Kriegel, 2002, s.3) tüm konuların öğretiminde, öğrenim ve öğretimin tüm yönlerinde, hem geleneksel hem de geleneksel olmayan öğrenme durumlarında, hatta okul sonrası ve okul dışı eğitsel programlarda oldukça yaygın bir şekilde kullanılan öğretimsel bir süreç haline gelmiştir. İşbirlikli öğrenme eğitim sisteminde o kadar yaygın bir kullanıma sahiptir ki bu yaklaşımın belirtilmediği veya kullanılmadığı ders kitapları, öğretmen dergileri ve öğretim materyalleri bulmak çok zordur (Johnson ve diğerleri, 2000, s. 2).

İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal alanda gelişmelerine önemli katkıları sağlamaktadır. Bu yöntem sosyal becerilerin gelişmesini, endişenin giderilmesini, içsel motivasyonun artmasını; ders ve okulun daha çok sevilmesini, işbirliği ve dayanışma duyguları ile hareket etmeyi (Aydın ve Alakuş, 2009, s.66) ve öğrencilerin motive olarak birbirlerine yardım etmelerini öğrenmelerini sağlamaktadır (Siciliano, 2001, s. 11). Bir başka ifade ile işbirlikli öğrenme yaklaşımının öz-saygıyı arttırdığı, etnik gruplar arasındaki iletişimi sağladığı (McCafferty, Jacobs ve DaSilva Iddings, 2006, s.5), yaratıcılığı teşvik ettiği, olumlu sosyal yaşantıların gelişmesini sağladığı, hem duyuşsal hem de bilişsel algılama düzeyini geliştirdiği yapılan yüzlerce araştırma sonucunda anlaşılmaktadır (Johnson ve Johnson, 1989, Akt. Chamberlin-Quinlisk, 2008).

Akademik içeriğin öğrenciler arasında birbirlerine aktarılmaya çalışıldığı küçük gruplarla çalışma tekniğini içeren işbirlikli öğrenme yöntemleri bilinen öğretim yöntemlerinden en etkili olanlar arasındadır. Bu yöntemler eğitimin her aşamasında, her türlü bilgiyi sunmada ve her çeşit okulda artarak kullanılmaya devam etmektedir. Bu yöntemlerden en sık kullanılan ve tercih edilen ise öğrenci takımı öğrenme tekniğidir. Bu tekniğin altında yatan en temel fikir; öğrencilerin küçük, özenle oluşturulmuş gruplar halinde çalışmalarını, grup üyelerinin sergiledikleri performanslara göre ödüllendirilmeleri, birbirlerinin öğrenmelerini sağlamaları, başarıya ulaşmaları, öz-saygılarını arttırmaları ve birbirlerini sevmeleri şeklindedir. Öğrenci takımı öğrenme tekniğinin geleneksel yöntemlere kıyasla önemli yararları vardır. Düşük, orta ve yüksek düzeydeki öğrencilerin akademik başarılarını arttırma (Abisarma, 2009, s.4-5), sosyal

ilişkileri geliştirme, öz-saygıyı arttırma, okula ve öğrenilen konuya karşı tavırları düzeltme ve iyileştirme, görevleri zamanında tamamlamayı sağlama (Ünlü ve Aydınlatan, 2011, s.4) bunlardan bazılarıdır.

2.2.2. İşbirlikli Öğrenme Teknikleri

İşbirlikli öğrenme teknikleri geleneksel öğrenme yöntemlerinin yerine temel öğretim yaklaşımları şeklinde kullanılabilecek biçimde tasarlanmıştır. 5 temel öğrenci takımı öğrenme yöntemleri bulunmaktadır. Bu yöntemlerin hepsinde gruplar 4'er kişiden oluşmakta ve grubun üyeleri farklı becerilere sahip olan kişilerden oluşmaktadır. Grup yaklaşık altı hafta birlikte çalışmaktadır. Öğretmenin konuyu sunmasının ardından öğrenciler öğretmen tarafından sunulan konuyu iyice kavramak ve pekiştirmek için birlikte çalışır, tartışır, açıklar, ayrıntılı inceler, değerlendirir ve anlamaya çalışırlar. Daha sonra, öğrenciler bir quiz, kompozisyon çalışması veya benzeri şekilde bir sinama aracı ile grup arkadaşlarının yardımı olmaksızın bireysel olarak bildiklerini göstermelidirler. Grubun başarılı sayılabilmesi için ise grubun tüm üyelerinin öğrendiğinden emin olmak gerekir. Bu durumda grup üyeleri öğrenmek amacıyla birbirlerine yardım edebilirler fakat birbirlerinin görevlerini yapmamalıdır. İşbirlikli öğrenme teknikleri şunlardır (Abisarma, 2009, s. 4-5):

a. Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri Tekniği (Student Teams-Achievement Divisions- STAD)

Öğrenci grupları-başarı ayrılıkları en kolay ve en yaygın kullanılabilen bir grup tekniğidir. 2-12 sınıfları arası her konunun öğretiminde kullanılabilir. Öğretmen bir öğretim tekniği kullanarak önce grubun birlikte çalışmasını sağlar daha sonra da takım üyelerini bireysel olarak değerlendirir. Gruptaki üyelerin geçmişteki performanslarını geliştirdiklerine bağlı olarak gruplar süreç sonunda sertifika veya benzeri şekilde başarılarını gösterir bir belge alırlar.

b. Takım-Oyun-Turnuva Tekniği (Teams-Games-Tournaments-TGT)

Öğrenci grupları-başarı ayrılıkları tekniğinde olduğu gibi bu teknik de 2-12 arası sınıflarda uygulanabilir. Ayrıca bu teknikte, aynı aktivite döngüsü kullanılır fakat grup üyeleri bireysel olarak değerlendirilmez. Bunun yerine gruptakiler kendi buldukları takıma puan kazandırmak için diğer takım üyeleri ile akademik turnuvaya girerek yarışırlar.

c. Birleştirme 2 Tekniği (Jigsaw 2)

Bu teknik 3-12 sınıflar arasında kullanılan, öğrencilerin kitap, biyografi, sosyal çalışmalar veya bilim kitapları gibi yazılı materyallerden faydalanarak öğrendiği bir öğrenci grubu öğrenme programıdır. Burada, grubun her üyesine konuyla ilgili bir alt başlığı çalışması istenir. Gruptaki her üye konunun kendisine verilen kısmını çalışır. Daha sonra, farklı gruplarda fakat aynı alt başlığı çalışan öğrenciler “uzman grup” adı altında toplanır ve neler öğrendiklerini tartışır. Daha sonra “uzmanlar” kendi gruplarına geri dönerek öğrendiklerini grup arkadaşları ile paylaşırlar. Öğrenciler konuyla ilgili tüm alt başlıkları birbirlerine öğrettikten sonra, bütün öğrencilere tüm konular dâhilinde bir quiz (izleme testi) yapılır ve grupların tüm üyelerinin başarısı göz önüne alınarak grupların bu değerlendirme sonucunda genel başarılarına karar verilir (Abisarma, 2009, s. 4-5). Öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu üstlenmeleri ve grup arkadaşlarına bir şeyler öğretecek uzmanlığa sahip olmaları onların geleneksel öğrenme yöntemlerinde edinemeyecekleri yeterli yaşantısını hissetmelerini sağlar (Hanze ve Berger, 2007, s. 31).

Grup içerisinde bireysel olarak çalışmayı temel alan bu teknikte (Huang, Huang ve Yu, 2011, s.96) geniş bir kavram (konu) parçalara bölünür ve grubun her üyesine bu parçalardan tüm sınıfa sunmak üzere bir parça verilir. Amaç hedefe ulaşmak için tüm bilgiyi birleştirmektir (Brown, 1994b, s. 182). Sonunda, tüm parça sunular, temel konuyu bütün olarak tartışmak ve değerlendirmek amacıyla gözden geçirilir. Böylelikle bir konunun öğrenilmesi ve öğretilmesinde her grubun bir parça da olsa emeği bulunur (Karr ve Burke, tarihsiz, s. 386). Birleştirme tekniğinde bir görevin başarıyla tamamlanabilmesi için gruptaki herkesin mutlaka çaba göstermesi gerekir. Bu durum aynen kesilmiş parçaları birleştirerek oynanan resim-bilmece oyununa benzemektedir. Oyundaki her resim parçası yani öğrencilerin her birinin yapması gereken görev verilen işi tamamlamak için gereklidir. Resmin tamamını görmek için her öğrencinin işin belli bir bölümünü yapması gereklidir. İşte bu sıkı dayanışma, ilgili tekniğin bu kadar etkili olmasını sağlayan nedendir. Ayrıca birleştirme tekniğinin öğrencilerin derse isteksiz ve zorunlu katılımlarının azalmasını sağlayarak aktif öğrenci-merkezli bir sınıf atmosferi oluşmasında etkili olur (Megduo ve Xiaoling, 2010, s. 114).

Öğretmenlerin sınıf ortamında kullanabilecekleri çeşitli birleştirme teknikleri vardır. Aronson tarafından geliştirilen Birleştirme I, Slavin tarafından geliştirilen

Birleştirme II ve Kagan tarafından geliştirilen Birleştirme III teknikleri bulunmaktadır (Knight ve Bohlmeyer 1990, s. 125; Akt. Özer, 2005, s. 120). Bunun yanı sıra Holiday tarafından geliştirilen Birleştirme IV tekniği de bulunmaktadır. Bunlar arasında en belirgin olan I ve II numaralı tekniklerdeki farklılıktır. İkisi arasındaki fark Birleştirme II Tekniğinin gruplar arasında rekabete yer vermesidir (Şahin, 2010, s. 779).

d. Takım Hızlandırılmış Öğretimi-Matematik Tekniği (Team Accelerated Instruction-Mathematics-TAI)

Bu teknik matematik öğretiminde 3-6 sınıflar arasında kullanılan işbirlikli öğrenmenin kapsamlı bir tekniğidir.

e. İşbirliğine Dayalı Birleştirilmiş Okuma ve Kompozisyon Tekniği (Cooperative Integrated Reading & Composition-CIRC)

Bu teknik her konuya ve her sınıf düzeyine uygulanabilen diğer teknikler gibi değildir. Bu teknik 2-6 sınıflar arasında okuma, kompozisyon ve imla öğretiminde kullanılan kapsamlı bir tekniktir. Okuma yapılırken öğrenciler okuma grupları oluşturarak öğrenirler ve karışık yeteneklere sahip gruplar aracılığıyla tahminler yürütme, karakter, zaman-mekan, problem ve problem çözümlerini belirleme, özet, kelime, imla, okumaya dayalı anlama alıştırmaları ve hikayeye ilişkili yazma etkinlikleri gibi birçok işbirlikli aktivite yaparlar. Yazma etkinliği gerçekleştirilirken aynen okumada olduğu gibi akran etkileşiminden faydalanılır. Öğrenciler birlikte çalışarak kompozisyonlarda plan, taslak, gözden geçirme, basım ve son olarak da yayım aşamalarından geçerler. Öğretmen öğrencilerin yazma konusunda daha iyi olabilmeleri için stil, içerik ve yazının işleyişi konularında mini dersler verir. Bu yazma etkinliği tüm öğrencilerin yazma konusunda etkili olabilmelerini sağlamaktadır. Okuma ve yazma etkinlikleri genelde birlikte kullanılsa da ayrı okuma ve yazma programları şeklinde de uygulanabilir (Abisarma, 2009, s. 5). Farklı öğretmen ve araştırmacılar tarafından geliştirilen işbirlikli öğrenmenin farklı yöntemleri bulunmaktadır. Yukarıdakilere ek olarak bir de üç-aşamalı görüşme yöntemi, içeri-dışarı halka yöntemi ve birlikte öğrenme yöntemi bulunmaktadır (Liang, 2002, s. 35-37):

f. Üç Aşamalı Görüşme Tekniği (3-Step Interview)

Bu teknikte öğrenciler ikili şekilde birbirleriyle görüşme yaparlar. Öncelikle birincisi diğerine soru sorarak cevap alır. Daha sonra ikincisi soru sorar ve birinciden

bilgiler öğrenir. Bu şekilde öğrenciler öğrendikleri bilgileri birbirleriyle paylaşırlar. Üç-aşamalı görüşme yöntemi öğrencilerin konuşma, dinleme ve özetleme becerilerinin gelişmesini sağlar. Üç aşamalı görüşme yönteminin somut bir örneği şu şekilde açıklanabilir (Stenlev, 2003, s. 37): *Birinci aşama*: İkili grup çalışması ile A öğrencisi B öğrencisine sorular yöneltir. *İkinci aşama*: Eşler rol değiştirir. B öğrencisi A öğrencisine sorular yöneltir. *Üçüncü aşama*: Grup çalışması ile tüm öğrenciler sırayla eşlerinin ne söylediğini açıklar.

g. İçeri-Dışarı Halka Tekniği (Inside-Outside Circle)

İçeri-dışarı halka oluşturabilmek için öğrenciler 4-6 kişilik gruplar halinde çalışırlar. Öğrenciler iki tane ortak merkezli halka biçiminde iki kişi karşılıklı olarak otururlar. İç halkadakilerin yüzü dışarı, dış halkadakilerin ise yüzü içeri doğru bakar. Öğrenciler kime yönelirlerse onlarla diyalog kurmak için flash kartlar kullanırlar. Bu yöntem anlamayı, gözden geçirmeyi, işlem yapmayı, kitaplardaki diyalogları uygulamayı ve sınıf arkadaşlarıyla görüşmeyi sağlar (Liang, 2002, s. 35). Ayrıca özellikle yeni bir sınıftaki öğrencilerin kendilerini rahat hissetmelerini ve birbirlerini tanımalarını sağlar (Stenlev, 2003, s. 38).

Bu yöntemi somut şekilde şöyle açıklayabiliriz: *Birinci aşama*: Öğrenciler belli bir konuda takım olarak çalışılırlar. *İkinci aşama*: Öğrenciler sınıfta birbiri içinde iki büyük halka oluştururlar. Örneğin 4 kişiden oluşan altı grup oluşturulduysa, bu grupların 3'ü iç halkada, 3'ü de dış halkada dizilir. İç halkada bulunanlar dışarı, dış halkada bulunanlar ise içeri bakarlar. İç halkada bulunan her öğrencinin dış halkada bulunan bir partneri vardır. Öğrenciler partnerleri ile konuyu tartışırlar. *Üçüncü aşama*: Dış halkada bulunan 4 öğrenci (veya iç halkadaki 4 öğrenci) buldukları yerden 4 kişiyi geçecek kadar sağa veya sola kayarlar. Bu şekilde herkes yeni bir partner ile karşılaşmış olur. Dolayısıyla da herkesin tartıştığı konu da değişmiş olur ve tüm öğrenciler tartışılan konulardan böylelikle haberdar olmuş olur.

h. Birlikte Öğrenme Tekniği (Learning Together)

Bu teknik sosyal psikolojiye dayalıdır. Buradaki temel kavram *karşılıklı dayanışmadır*. Karşılıklı dayanışma bireylerin algılama düzeylerinin başkalarını nasıl etkilediği ve başkalarından nasıl etkilendiği ile ilgilidir. Karşılıklı dayanışma kavramını Deutsch (1949) olumlu ve olumsuz olmak üzere iki gruba ayırmıştır. Ayrıca bazı durumlarda da karşılıklı dayanışmanın olmaması gibi üçüncü bir grubun da olabileceği

ihtimalini vermiştir. Bunun dışında, olumlu karşılıklı dayanışma öğrencilerin nesnel ve öznel değerlendirmelerde mükemmel performans sergilemelerini sağlar (Akt.; Liang, 2002, s. 37).

i. Grup Araştırması Tekniği (Group Investigation)

Bu teknikte öğrenciler bir grup projesi hazırlamak için birlikte çalışırlar. Bu teknik öğrencilerin analiz ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır (Uğurlu, 2010, s. 31).

j. Round Robin Tekniği

Bu teknik öğrencilerin fikir ürettikleri beyin fırtınası tekniğidir. Grup üyeleri bir soruya kelime, kelime grupları veya kısa cevaplar ile sırayla cevap verirler. Öğrencilerin cevapları sırayla takip edilir ve bütün öğrenciler konuşana kadar bu işlem bu şekilde devam eder. Bu teknik öğrencilerin birçok fikir üretmesini sağlar çünkü bütün öğrenciler sürece katılıp fikirlerini belirtmek durumundadırlar. Öğrencilerin ürettikleri fikirler ile verilen bir konu hakkında güzel bir paragraf oluşturulabilir (Mandal, 2009, s. 7).

k. Numaralı Başlar Birliği Tekniği (Numbered Heads Together)

Bu teknik her öğrencinin öğrenmeden sorumlu olmasını gerektirir. Öğrenciler gruplara ayrılır ve her öğrenciye 1'den başlayarak numara verilir. Öğretmen öğrencilere bir soru yöneltir ve öğrenciler soruyu cevaplandırmak için kafa kafaya verirler. Ayrıca öğrencilerin verdikleri cevapları destekleyici fikirler de bulmaları gerekir. Öğretmen öğrencilerin sahip olduğu bir numarayı çağırır ve bu numaraya sahip öğrenci grubun cevabını açıklar. Bu teknik grupların başarıyla çalışmasını sağlar. Çünkü gruptaki tüm öğrencilerin soruya cevap verebilecek şekilde hazır olması gerekir. Bu nedenle de bütün öğrenciler grup arkadaşlarının öğrenmesine yardımcı olur (Jacobs ve Hall, 2002, s. 52).

l. Düşün-Paylaş Tekniği (Think- Pair-Share)

Bu teknik basit ve hızlı bir tekniktir. Öğretmen soruları hazırlar ve öğrencilere yöneltir. Öğrencilere de cevaplamaları için birkaç dakikalık bir süre verir. Daha sonra ise öğrencilerin cevaplarını partnerleriyle paylaşmalarını ister (Uğurlu, 2010, s. 32).

m. Buzz Grup Tekniği

Bu teknikte grup 4 ile 6 kişiden oluşmaktadır. Öğrenciler belli bir konuyu tartişırlar ve bu tartişma informaldır. Bu sebeple öğrenciler kendi konularını diğer arkadaşları ile değiştirebilirler. Buzz grup tekniği sınıftaki ön-hazırlık etkinliği olarak kullanılabilir. Bilgiyi ve fikirleri çok kısa bir sürede öğrenmede etkilidir. Dolayısıyla bu teknik güncel konularla ilgili makaleler yazmak için kullanılabilir (Mandal, 2009, s. 8).

n. Yaz- Sıradakine Ver Tekniği

Bu teknikte öğretmen bir başlangıç cümlesi oluşturur ve bu cümleyi gruplarda bulunan tüm öğrencilerin tamamlaması gerekir. Öğrencilerden biri cümlenin yazılı olduğu kağıdı öğretmenden alarak bu kağıda kendi cümlesini ekler ve kağıdı tamamlaması için yanındaki arkadaşına uzatır. Kâğıt birkaç kere öğrencilerin elinde dolaştırıldıktan sonra ortaya farklı hikâye veya özetler çıkar. Son olarak öğrencilere yazılarını tamamlamaları için belli bir süre verilir. Dolayısıyla bu teknik özellikle yazma becerilerinin öğretiminde kullanılabilir.

o. Kritik Tartışma

Bu teknik genellikle tartışmaya dayalı makaleler hazırlamak için uygun bir etkinliktir. Öğrenciler tartışma içerikli bir konuda karşı fikirlere karşı savunacakları fikirleri seçerler. Daha sonra gruplar oluşturur ve fikirlerini karşı takıma kabul ettirmeye ve düşündükleri fikrin savunuculuğunu yapmaya çalışırlar. Bu teknik öğrencilerin bir konu hakkında derinlemesine düşünmesini ve konuya farklı açılardan bakabilmeyi sağlamaktadır.

p. Zaman Halkası

Her öğrenci kendilerine verilen konuyu belli bir süre içinde tartişırlar. Süreyi tutan kişi her öğrencinin kendi grubunda kendi düşünce ve fikirlerini verilen süre içinde söylemesini sağlamakla görevlidir (Ismail ve Maasum, 2009). Sonuç olarak, işbirlikli öğrenme geleneksel yöntemlerden tamamen farklı çeşitli aktiviteleri kapsayan aktif bir yöntemdir. Ayrıca, bu birbirinden farklı zengin işbirlikli öğrenme aktiviteleri, eleştirel düşünme becerilerine sahip olan dil öğrencilerini gerçek anlamda yetiştirmek isteyen öğretmenlere iyi bir fırsat sunmaktadır. Bu sebeple işbirlikli öğrenme yönteminin kullanıldığı bir sınıftaki öğrenciler sadece dil konusunda iyi eğitim aldıkları için değil

aynı zamanda sosyal etkileşimleri konusunda gelişme kaydettikleri için de çok şanslıdırlar (Uğurlu, 2010, s. 32-33).

İşbirlikli çalışmalar yapılırken öğretmenlere yönelik bazı öneriler belirlenmiştir. Bunlar; 1) Öğrenciler yeni bir konu veya beceri ile tanıştırılırken öncelikle öğrenci dikkati toplanarak ve ilgisi arttırılarak motive edilmelidir. 2) Soyut bir kavram veya süreç açıklanırken, referans olarak kullanılacak somut tecrübelerden yola çıkılmalıdır. 3) Açıklama ve gösteri esnasında öğrencilerin aktif bir şekilde dinlediğinden emin olmak için kontroller yapılmalıdır. 4) Öğrencilere yeni öğrenilen konu, kavram veya becerinin gösterilmesini veya uygulanmasını sağlayacak fırsatlar verilmelidir. 5) Sınav öncesinde konular tekrar edilmelidir. 6) Kapsamlı metinsel bilgiler etkili bir şekilde verilmelidir. 7) Yapılan sınav veya projede gösterdikleri performans ile öğrencilerin öğrendiklerinden emin olmak gerekir şeklinde sıralanabilir.

İşbirlikli öğrenmenin etkili bir yöntem olması bazı nedenlere bağlıdır. Bu nedenlerden bazılarını Felder ve Brent (2005, s. 60) şu şekilde sıralamıştır: a) Aktif ve etkileşime dayalı olması etkililiği arttırır. b) Öğrenciler bireysel çalışırken bir yerlerde takıldığında hemen bırakıp öğrenmek veya çalışmaktan vazgeçerler. Fakat işbirlikli öğrenmede grupla çalışmalar devam eder. c) Öğrenciler alternatif problem çözme stratejileri görür ve öğrenirler. d) Grup arkadaşlarının kendisine güvendiğini düşünerek her öğrenci daha sıkı çalışır. e) Profesörler gibi öğrenciler de öğrettikleri zaman daha iyi öğrenme fırsatı yakalarlar.

Eğitim aracı olarak kullanılan işbirlikli öğrenmenin önemi bu yaklaşımın hem duyuşsal hem de bilişsel etkililiğinden kaynaklanmaktadır. Birçok öğrenci akranları ile birlikte işbirlikli öğrenme aracılığıyla kazandıkları öz-güven ve öz-saygı özelliklerinin edindikleri akademik bilgi kadar eğitimleri açısından önemli olduğunu düşünmektedir. İşbirlikli öğrenme hem küçük hem kalabalık gruplarda, hem formal hem formal olmayan ortamlarda ve hem uzun hem de kısa süreçlerde etkili olan bir yaklaşımdır. Aynı problem farklı durumlarda farklı amaçlara hizmet edebilir. Örneğin bir konferans ortamında, özellikle de kalabalık bir grupta, işbirliğine dayalı bir etkinlik özellikle öğrencilerin aktif katılımını ve öğreticinin hızlı dönüt vermesini sağlamak amacıyla kullanılabilir. Laboratuvar ortamında ise aynı etkinlik gruplar arasındaki uyumu sağlamak için kullanılabilir (Handelsman ve diğerleri, 2002, s. 4).

Öğrenci-merkezli yaklaşıma ve grupla öğretime dayalı olan işbirlikli öğrenme yönteminin (Wichade, 2005, s.1) temel ilkesi, öğrencilerin bireysel başarılarından ziyade grup başarılarının değerlendirilip ödüllendirilmesidir. Bu şekilde öğrenciler akademik içeriği başarıyla edinmek için motive olarak birbirlerine yardım etmektedirler. Bu yöntemde her bir grupta farklı yeteneklere sahip öğrenciler bulunmakta ve bu öğrenciler farklı öğrenme aktiviteleri kullanarak öğrenme eylemini gerçekleştirmektedir. Ayrıca öğrenciler sadece kendi öğrenmelerinden değil, arkadaşlarının öğrenmesine de yardımcı olarak olumlu ve başarılı bir sınıf atmosferi oluşmasını sağlamaktadır (Mandal, 2009, s. 96-97).

2.2.3. İşbirlikli Öğrenme Biçimleri

İşbirlikli öğrenme birkaç öğrencinin baskın, diğerlerinin ise etkisiz olduğu veya öğrencilerin sorgulanmadan yanlış ve saçma bilgileri sunduğu bir yaklaşım değildir. Bu yaklaşıma göre asıl önemli olan fikirlerin grup olarak değerlendirilmesi ve analiz edilmesidir. İşbirlikli etkinlikler gerçekleştirilirken iki önemli ilke göz önünde bulundurulmalıdır. Birincisi, fikirlerin itinalı bir şekilde değerlendirilmesi gerekir. İkinci ilke ise bütün katılımcıların kendi fikirlerini rahatlıkla söyleyebilmeleridir. İşbirlikli öğrenmenin 3 biçimi vardır (Handelsman ve diğerleri, 2002, s. 4):

a. *Konferans Biçimi:* İşbirlikli öğrenmenin konferans formatında, etkinlikler öğrencilerin sadece bilgiyi alması yerine onların aktif dinleyiciler olmasını sağlamaktadır. Her öğrenciye bilgiyi değerlendirme ve bilgiye yönelik yorum yapma fırsatı vererek öğrencinin öğrendiği bilgiyi düşünerek öğrenmesini sağlar. Kendilerinden konuyla ilgili düşüncelerinin sorulması, onların kendilerini sınıfın gerekli ve önemli katılımcıları olarak hissetmesini sağlar. Çünkü kısmen de olsa konferans konusu öğrencilerin katılımı ve varlığıyla şekillenmiştir. Bu sebeple de öğrenciler derse tam zamanında gelmek isterler. İşbirlikli öğrenmenin bu şekilde konferans biçiminde kullanılması sınıfta harcanan zaman azaltılmış ancak öğrencilerin aktif katılımları artırılmış olur. Öğrencilerin kendi fikirlerinin değerli olduğunu inanmaları ve sadece basit bir şekilde bilgiyi almanın yeterli olmadığını düşünmeleri konferans biçiminin önemli yanlarındanır.

b. *Proje Biçimi:* Grup projeleri öğrencilerin birbirleriyle entelektüel ve kişisel olarak dayanışmasını ve diyalog kurmasını sağlayan en faydalı stratejilerden

biridir. Laboratuvar deneyleri veya kütüphane çalışmaları projeler kapsamına girer. Buradaki temel nokta grup üyelerinin sadece hep birlikte çalışınca başarabilecekleri bir hedef belirlemektir. Başarılı bir deney tasarlama ve gerçekleştirme, problem çözme veya bir araştırma stratejisi geliştirme alternatif bir hedef olabilir. Ayrıca öğrenciler gruptaki bireysel çalışma ve çabalarını göstermekten büyük memnuniyet duydukları için öğrencilerin hem grupça sunum yapmaları hem de bireysel çalışmalarını yazılı olarak sunmaları istenmektedir.

- c. *Sınav Biçimi*: Öğretmenler için en şaşırtıcı işbirlikli öğrenme biçimi öğrencilerin grupça sınav edilmesidir. Bu durum şaşırtıcı gelmektedir çünkü sınavlar bireysel olarak gerçekleştirilmelidir ki öğrencilerin öğrenip öğrenmediği değerlendirilebilsin. Fakat eğer amaç öğrenmeye teşvik etme ise, o zaman bireysel değerlendirme yerine grup sınavlarının önemli olduğunu bilmek gerekir. Grup sınavlarında açık uçlu, karma ve doğru veya yanlış cevabı olmayan sorular yer almalıdır. Gruptaki gelişme, öğrenciler arasındaki etkileşim ve tartışma grup sınavları ile daha da yoğunlaşır. Bu durum öğrencilerin yaratıcı fikirler üretmesi, eleştirel ve mantıksal düşünme becerilerini geliştirmesi için kullanılabilir.

İşbirlikli öğrenme yönteminin uygulanması sırasında bazı adımların takip edilmesi gerekir. Bu adımlar etkinliği tartışmak için gerekli olan altyapı bilgiyi ve içeriği sağlamak, grupları mantıklı şekilde oluşturmak ve her gruba gerekli yeri temin etmek, etkinliği sunmak, grupların rollerini belirlemek, etkinlik esnasında ve sonrasında grupların çalışmalarını kontrol etmek ve öğrencilerle birlikte tüm çalışmalarını gözden geçirmek şeklinde 6 grupta toplanmıştır (Karr ve Burke, tarihsiz, s. 384). Karr ve Burke işbirlikli öğrenmenin uygulanması sırasındaki aşamalardan bahsederken Ledlow (1999) başarılı bir işbirlikli öğrenme yönteminde 6 farklı alanın dengelenmesi gerektiğinin altını çizmiştir. Bunlar sınıftaki atmosferin düzenlenmesi, grubun oluşturulması, grubun düzenlenmesi, işbirlikli öğrenme becerilerinin geliştirilmesi, dersin tasarlanması ve sınıf yönetiminin düzenlenmesi şeklinde sıralanmıştır. (Akt. Asyalı ve diğerleri., 2011, s. 3).

Yapılan birçok araştırma sonucunda popüler bir öğretim tekniği olarak bilinen işbirlikli öğrenmenin (Wehrs, 2002, s.37) problem çözmeye teşvik ettiği, hatırlamayı ve kavramları algılamayı kolaylaştırdığı, üretkenliği arttırdığı, mantıklı düşünmeyi, öğrenilenleri aktarmayı ve paylaşmayı sağladığı anlaşılmaktadır. Ayrıca duyuşsal

açından bakıldığında, bu yöntemin öğrenciler arasında olumlu ilişkiler kurulmasını ve grup arkadaşları arasında sosyal destek oluşmasını sağladığı, merak ve motivasyon duygularını harekete geçirdiği ve öğrenmede kararlı olmayı sağladığı görülmektedir (Lara ve Reparaz, 2009, s. 2).

2.2.4. İşbirliğine Dayalı Öğrenmede Öğretmenin Roller

İşbirliğine dayalı öğrenme yönteminde öğretmenin sahip olduğu roller geleneksel öğrenme yöntemlerinden oldukça farklı ve daha geniş çerçevelidir. Bu kapsamda öğretmenin rollerini Sharan (1999) şu şekilde sıralamıştır (Akt. Kara, Biçen ve Uzunboylu, 2009, s. 45):

- Öğrencilerin küçük gruplar halinde öğrenme ünitelerinde söz sahibi olmalarını sağlar.
- Öğretim programını işbirlikli öğrenme yöntemine uygun şekilde yeniden düzenler ve derste kullanılan kitaplara ek olarak farklı materyallerin kullanımını teşvik eder.
- Öğrencilerin çalışacakları konuyu ve süreyi kendilerinin belirlemelerini, birbirleriyle dayanışma içinde olmalarını ve daha etkin ve aktif şekilde katılımlarının gerçekleşmesini sağlar.
- İşbirlikli öğrenme yaklaşımı için en uygun olabilecek materyalleri tercih eder (Akt. Kara ve diğerleri., 2009, s. 45).
- Gruplar arasındaki etkileşimi düzenler (Demirel, 2007, s. 219).
- Öğrencilerin heterojen gruplar oluşturmasını sağlayarak çalışmasını sağlar (Chen, 1999, Akt. Wang, 2007, s. 24).

İşbirlikli öğrenmeye yönelik yapılan bir çalışma sonucunda, işbirlikli yaklaşımın sınıf ortamında sistemli bir şekilde uygulanabilmesi için oluşturulan grup çalışmalarında görev dağılımı ve ödülün dikkate alınarak düzenlemeler yapılması gerektiği anlaşılmıştır. Ayrıca yöntemin uygulanmasını sağlayacak öğretmenlerin işbirlikli öğrenmeyi daha etkili ve verimli kullanabilmeleri için bu konuda yetiştirme eğitimi almaları gerektiği vurgulanmıştır (Yıldız, 1999, s. 162). Yıldırım, Tarım ve İflazoğlu (2006, s.81) tarafından yapılan araştırmada ise akademik başarı açısından, çoklu zekâ kuramı destekli işbirlikli öğrenme yönteminin, tüm sınıf öğretimi yöntemine göre daha

etkili olduğu ortaya konmuştur. Son olarak Seng (2006, s.83-86) tarafından yapılan çalışmada ortaokul öğrencilerinin İngilizce dil öğrenimindeki başarıları ile işbirlikli öğrenme arasındaki ilişkiye değinilmiştir. Yapılan araştırma sonucunda işbirlikli öğrenme yöntemi uygulanan öğrencilerin başarı ortalamalarının belli düzeyde artış gösterdiği görülmektedir.

2.3. Öz-yeterlik

Öz-yeterlik, sosyal öğrenme kuramının öncülerinden Bandura tarafından ortaya atılmış bir kavramdır. Öz-yeterlik bireylerin yaşamlarını etkileyen performanslar sergilemelerini sağlayan yeteneklerine ilişkin inançlarıdır. Öz-yeterliğe ilişkin bu inançlar bireylerin düşüncelerini, hislerini, davranışlarını ve birbirlerini motive etmelerini etkilemektedir (Bandura, 1994, s. 1). Bu kavramın temelini bireyin bir işi yaparken kendisine olan güveni oluşturur. Dolayısıyla bireyin kendi yeterliğine yönelik inancı bir işi yapmaya başlamasını, o işi sürdürmesini ve sonuç olarak o işi başarıyla tamamlamasını sağlamaktadır (Bandura, 1986; Akt. Özdemir, Aydın ve Akar-Vural, 2009, s. 2). Öz-yeterlik bireyin yaşantısını etkileyen olayın üstesinden gelebilmek için yapacağı etkinlikleri ne kadar iyi yapabildiğine dair kendine olan inancıdır (Yağız, 2007, s. 16). Öz-yeterlik yetenekli olmak değil, bireyin yeteneklerinin farkında olması anlamına gelmektedir (Yıldırım ve İlhan, 2010, s. 302). Bir başka tanıma göre ise öz-yeterlik bireyin belli bir etkinliği yapabilme yeterliğine sahip olup olmadığına ilişkin düşünceleridir (Smith, Gardener ve Michie, 2010, s. 3). Bir işi başarmak ve beklenen sonuca ulaşmak için bireyin bazı davranışları ve olayları sergileyebilme yeterliğine yönelik inancı olarak da tanımlamak mümkündür (Bandura, 1997; Hoy ve Miskel, 2001; Akt. Paraskeva, Bouta ve Papagianni, 2008, s. 1085). Öz-yeterlik inancı bireyin becerilerinden veya yeterliklerinden bahsetmek değildir; öz-yeterlik inancı bireyin sahip olduğu beceri ve yeterlikleri düşünmeden bazı durumlarda karşılaştığı işleri yapabileceğine dair inancıdır (Evers, Brouwers ve Tomic, 2002, s. 229). Dolayısıyla sosyal öğrenme kuramının temel kavramı olan öz-yeterlik için bireyin bir işi yaparken nasıl başarılı olabileceğine ilişkin kendisi hakkındaki inancıdır denilebilir.

Bandura'nın (1997) Sosyal Öğrenme Kuramı'na göre, bireyler, duygu, düşünce, güdü ve eylemlerini denetlemelerine yardımcı olan bir benlik sistemine sahiptirler. Bu sistem bireyin, davranışlarını algılamasını, düzenlemesini ve değerlendirmesini sağlayacak bir öz-düzenleyici mekanizma sunar (Akt. Özerkan, 2007, s. 28).

Dolayısıyla öz-yeterlik kavramı bir işin planlanması ve örgütlenmesini içerir. Ayrıca karşılaşılan problemleri çözerken kazanılacak becerilerin farkında olunması ve bunların gözden geçirilmesini sağlar. Çok yetenekli olan fakat öz-yeterlik düzeyi düşük olan bir birey, karşılaştığı problemleri çözmede harekete geçme durumunu göstermez. Bir işte alınan başarısız bir sonuç karşısında öz-yeterliği yüksek olan bir birey ise, bu başarısızlığın kendisinden değil, kullandığı yöntem-teknikğin yanlışlığından kaynaklandığını düşünür (Yıldırım ve İlhan, 2010, s. 302). Dolayısıyla, daha önce yaşanan başarılı deneyimler ve sosyal çevreden gelen olumlu dönütlerin ise öz-yeterlik kavramını geliştiren kaynaklar olduğu söylenebilir (Almeklafi, 2011, s. 18). Bandura (1997) öz-yeterliği yüksek ve düşük olan iki birey arasındaki farkı, öz-yeterliği yüksek olanın kişinin başarısızlık durumunda yılmadan, tekrar tekrar o işi başarmak için ısrar etmesi şeklinde özetlemiştir (Akt. Yıldırım ve İlhan, 2010, s. 302). Ayrıca öz-yeterlik kavramında bir işi isteyerek seçme, başarılı olmak için yüksek motivasyonla çalışma ve çabalama söz konusudur (Yağız, 2007, s. 19). Bu konuda Erkan ve Saban (2011, s.168) da öz-yeterliği düşük olan öğrencilerin zor bir işle karşılaştıkları zaman bu işi yapamayacaklarını düşündüklerini ve geri çekildiklerini belirtmiştir.

Öz-yeterlik kavramı algılanan öz-yeterlik ve genel öz-yeterlik olarak iki şekilde ele alınmaktadır. İkisi de birbirinden kapsam bakımından farklılık göstermektedir. Genel öz-yeterlik bireyin yeterliklerine global açıdan bakılması ve bireyin bütün alanlardaki kendini yeterli bulması düzeyi şeklinde açıklanabilirken, algılanan öz-yeterlik belli ve özel bir alanla ilgili bireyin öz-yeterliğinin incelenmesi biçimindedir (Sassoon, 2005, s. 48). Öz-yeterlik kavramı dört temel kaynak üzerine kurulmuştur. Bu kaynaklar; tam ve doğru deneyimler, sosyal modeller tarafından sağlanan dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve bireyin fiziksel ve duygusal durumu şeklinde sıralanabilir. Fakat bunlardan en etkili olanı doğrudan yaşanan deneyimlerdir (Bıkmaz, 2004; Akt. Otacıoğlu, 2008, s. 164). Ayrıca öz-yeterlik bireylerin his, düşünce ve davranışlarına büyük etki etmektedir. Çizelge 1’de bu etkiler ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır (Schwarzer ve Fuchs, 1996; Akt. Smith, ve diğerleri., 2010, s. 3):

Çizelge 1: Öz-yeterliğin düşünce, his ve davranış üzerindeki etkileri

| Öz-yeterliğin bireyleri etkilediği yönler | Tanımlama/Yorumlama |
|--|---|
| Düşünme | Öz-yeterlik düzeyleri bireylerin harekete geçmelerini sağlayacak şekilde motive eder. Öz-yeterliği yüksek düzeyde olan bireyler daha zor işler yapma, daha kesin hedeflere ulaşma ve bu hedeflere ulaşmak için sabırla ve ısrarla çalışma eğilimi gösterirler. |
| Hissetme | Öz-yeterliği düşük olan bireylerin ise kendilerine olan öz-güvenleri düşük olduğu için yaptıkları işin başarısı ve kendi kişisel gelişimlerine yönelik olarak sürekli negatif düşünürler. Dolayısıyla düşük düzeyde öz-yeterli de depresyon, endişe ve yalnızlıkla (yardımsızlıkla) yakından ilişkili olmaktadır. |
| Davranma | Öz-yeterliği yüksek olan bireyler düşük olanlara oranla hedeflerine ulaşmak için daha çok çaba sarf eder ve daha ısrarcı olurlar. Herhangi bir olumsuzluk durumunda ise öz-yeterliği yüksek olan bireyler çabuk toparlanırlar ve eksikliği gidermeye çalışırlar. |

2.3.1. Öz-yeterlik Türleri

Öz-yeterlik genel ve özel olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Genel öz-yeterlik, bireyin bir işi yapmasındaki genel kapasitesine ilişkin inançlarıdır. Özel öz-yeterlik ise bireyin özel bir işi (sigarayı azaltma veya sağlıklı beslenmeyi artırma gibi) yapmasındaki becerilerine ilişkin inançlarıdır. Bazı uzmanlar özel öz-yeterliğin bireylerin düşünce, his ve davranışlarını anlamada daha etkili olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin bazı insanlar kendilerini genel yetenekleri açısından emin hissedebilirler fakat sigarayı bırakmaları veya alkol tüketimini azaltmaları için gerekli olan özel öz-yeterliğe sahip olmayabilirler. Bir başka ifade ile futbol oynamak için yüksek düzeyde öz-yeterliği olan birinin sağlıklı beslenmek için düşük düzeyde öz-yeterliğe sahip olabilir. Diğer taraftan bazıları da genel öz-yeterliğin diğer insanların arasında kolayca fark edilebilecek yeteneklere yönelik genel anlamda bir güven oluşturması nedeniyle daha faydalı ve etkili bir kavram olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmacılar öz-yeterliği yüksek olan bireyleri düşük olan bireylerden daha farklı özelliklere sahip olduğunu belirtmişlerdir. Bu özellikler Tablo 2’de gösterilmiştir (Smith, ve diğerleri, 2010, s. 3-4):

Çizelge 2: Yüksek ve düşük düzey öz-yeterliğe sahip bireylerin özellikleri

| <i>Öz-yeterliği yüksek olanlar</i> | <i>Öz-yeterliği düşük olanlar</i> |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Mücadele gerektiren zor işleri yapma,• Yaptıkları işe çok fazla ilgi gösterme,• Yaptıkları etkinlikleri güçlü bir şekilde bağlanma,• Olası bir olumsuzlukla karşılaştığında hemen toparlanma,• Sağlıklı olma. | <ul style="list-style-type: none">• Mücadele etmekten kaçınma,• Zor işlerin ve durumların kapasitelerinin üstünde olduğunu düşünme,• Olumsuz sonuçlar ve başarısız durumlar üzerine yoğunlaşma,• Bireysel yeteneklere olan güveni kaybetme,• Depresyon ve strese neden olan ve problemin çözümünü engelleyen bir düşünceye sahip olma ve işleri olduğundan daha zor görme. |

Öz-yeterliğe ilişkin inançlar dört temel süreç ile bu çeşitli etkileri oluşturmaktadır. Bunlar bilişsel, motivasyonel, duyuşsal ve seçici süreçleri içermektedir (Bandura, 1993, s. 118). Öz-yeterliğin yüksek olması bireylerin birçok yönden iyi ve başarılı olmasını sağlamaktadır. Yeteneklerine oldukça güvenen bireyler zor işleri yapmaktan kaçınmazlar. Bunun tam aksine bu işleri başarıyla tamamlamak için ısrarla mücadele ederler. Bu şekilde bir mücadele etkinlikleri içsel ilgi, istek ve yoğun bir meşguliyetle gerçekleştirmeyi sağlar. Bu özellikteki bireyler kendilerine zor hedefler seçerler ve bu hedeflere ulaşmak için sıkı bir şekilde çalışırlar. Herhangi bir başarısızlık durumunda ise daha büyük bir çaba ile çalışmalarını sürdürürler. Olumsuz bir durumun ardından hemen toparlanıp bu olumsuzluğun yanlış bilgiden veya yetersiz çalışmadan kaynaklandığını düşünürler. Çok zor ve tehlikeli durumlara bile bu işin üstesinden geleceklerini düşünerek büyük bir özgüvenle yaklaşırlar. Böyle bir yaklaşım ise bireysel başarıyı arttırarak stresi ve depresyon ihtimalini azaltmaktadır (Bandura, 1994, s. 1). Öz-yeterliği yüksek olan birey göstermesi gereken davranış ile kendi sahip olduğu kapasiteyi karşılaştırarak duruma uygun şekilde hareket etmeye çalışır. Eğer davranışı yapabileceğine inanırsa, o davranışı en iyi şekilde yapar ve bu işte başarı elde etme eğilimi yüksek olur. Fakat eğer göstereceği davranış bireyin kendi kapasitesinin üzerinde ise o davranışı yapmak istemeyebilir. Bu durumda kişinin davranışı yapabilirliği hakkında kendine inanması önem kazanmaktadır. Kısacası ilgili bir işe yönelik yeterlik duygusu yüksekse güçlüklerle karşılaşınca bile daha çok çalışıp daha kararlı davranma eğilimi gösterirler. Fakat eğer yeterlik duygusu düşükse o işin kapasitesi üzerinde olduğunu bilerek işe girişmez (Açıkgöz, 2009, s. 231).

Yukarda anlatılanların tam tersine, öz-yeterlik düzeyleri düşük kendi yeteneklerinden emin olmayan bireyler ise zor işlerden kaçınmaktadırlar. Kendilerine küçük hedefler seçmekte ve bu hedeflere ulaşmada çok kararlı davranmamaktadırlar.

Zorluklarla karşılaştıklarında ise kendi kişisel eksikliklerinin ve karşılaştıkları engellerin olduğunu düşünür ve bu işi başarıyla yürütmek için motive olmak yerine, olumsuz her sonuç üzerinde dururlar. Zor bir durum karşısında çabalamaktan vazgeçip geri çekilirler. Olumsuzluklar karşısında tekrar toparlanmaları çok zordur ve yavaştır. Çünkü bu özelliği taşıyan bireyler az çalışmalarını veya yetersiz performanslarını bir eksiklik veya kusur olarak değerlendirmektedirler. Ayrıca stres ve depresyona karşı da fazla dirençli değildirler (Bandura, 1994, s. 1).

2.3.2. Öz-yeterlik Kaynakları

Bireylerin öz-yeterlik inançlarının dört temel kaynak ile geliştirilmesi mümkündür. Bunlar *tam ve doğru deneyimler*, sosyal modeller tarafından sağlanan *dolaylı yaşantılar*, *sözel ikna* ve bireyin *fiziksel ve duygusal durumudur*.

- a. **Tam ve doğru deneyimler (Başarı performansları):** Bireylerin ulaşmak istedikleri hedefleri belirlemelerinde etkili olan öz-yeterlik düzeyini (Pearson, 2003, s.9) arttırmanın en etkili yolu tam ve doğru deneyimler aracılığıyla. Başarı bireylerin yeterliklerine ilişkin sağlam inançlar oluşturur. Başarısızlıklar ise özellikle yeterlik duygusu tam oluşmamış ise bu inancın oluşmasını zorlaştırır. Burada esas olan bireyin geçmişteki başarı ve başarısızlıklarına bakarak hareket etmesidir. Tekrar eden başarıların ardından aynı davranışı daha sık yapma ya da tekrar eden başarısızlığın ardından ise aynı davranışı sergilemekten kaçınma eğilimi gösterme bu noktada karşımıza çıkmaktadır. Kısacası birey geçmişindeki yaşantılarına bakarak davranışta bulunur. Bireyler başarıyı kolay yakaladıkları zaman, hemen sonuç alma eğilimine girerler ve bir başarısızlık durumunda ise kolayca cesaretleri kırılabilir. Güçlükleri yenme yeterliği ile problemlerin üstesinden gelinebilir. Bazen karşılaşılan zorluklar ve güçlükler bireylerin başarının devamlı ve sürekli çabalar gerektirdiğini öğrenmesini sağlar. Bireylerin güçlü bir yeterlik mantığı geliştirmelerinin en etkili yolu, uzmanlık tecrübesi kazanmalarıyla sağlanır. Performans başarısı, kapasitenin güçlü bir öz-inanç sahibi olmasını sağlarken, başarısızlık ise bir öz-güvensizlik ortamı oluşturur (Bandura: 1977, s. 212). Ancak, bireyler kolay yoldan başarı elde ederlerse o zaman hızlı bir şekilde sonuçlara ulaşmak isterler ve bir başarısızlık anında da hemen yılmaya kapılabilirler. İnsanlar yeterlik inançlarını çabuk kazanmaları için mutlaka karşılaştıkları zorlukları azimle

aşmayı bilmelidirler. İnsan hayatındaki bazı zorluklar ve engeller, başarı için sürekli bir çabanın gösterilmesinin gerekli olduğunu göstermesi bakımından, öğretim açısından yararlıdır. İnsanlar tekrarlanan başarılar sonucu kendi kapasitelerine olan güven duygusunu kazandıktan sonra zorlukların ve başarısızlıkların üstesinden gelebilirler. Heslin ve Klehe (2006, s.706) başarı performansının en iyi şekilde bir işin az da olsa bir kısmını başarıyla bitirmekle elde edilebileceğini belirtmiştir. Bu şekilde birey zor da olsa benzer durumlarda ne yapacağını, nasıl davranacağını ve başarıya ulaşabileceğini bilmektedir. Ayrıca aşamalı performans (progressive mastery) ile birey zor olan işleri bölümlere/parçalara ayırarak daha kolay bir şekilde başarıya ulaşma imkânı yakalayabilir. Daha sonra bireyler aşamalı olarak gittikçe daha zor olan işleri/etkinlikleri seçerek başarıyı kolaylaştırabilir. Fakat her işi başarıyla tamamladıktan sonra da yapıcı dönütler almalı ve başarısı kutlanmalıdır. Böylece birey başarısızlıkları tekrarlamadan ve başarı ödülleri aracılığıyla öz-yeterlik düzeyinin artmasını sağlamış olur.

- b. Dolaylı yaşantılar (Başkalarının deneyimleri/ Modelleme):** Bireylerin kararlarını, hedeflerini, bir işi yapmadaki çabalarını ve bir işe ayırdıkları zamanı etkileyici nitelikte olan öz-yeterlik düzeyini (Khorrami-Arani, 2001, s.18) arttırmanın diğer bir etkili yolu ise sosyal modeller tarafından sağlanan dolaylı yaşantılardır. İyi tasarlanmış modellerle, karşılaşılan farklı durumların harmanlanması ve etkili stratejilerin kullanılması ile öz-yeterlik inanç kapasitesi inşa edilebilir. İnsanlar genellikle kendi kapasitelerini başkaları ile mukayese ederek kendi kapasiteleri hakkında bir yargıya varırlar. Birey model aldığı veya kendisine yakın bulduğu başka bir bireyin sürekli çabaları sonucu başarıyı yakaladığını gözlemleyince, kendisinin de aynı şekilde sürekli çalıştığında başarıya ulaşacağını düşünür. Bir başka ifadeyle başka kişilerin başarılarını gözlemek, kişinin başarılı olabileceği beklentisine girmesini sağlayabilir.

Benzer şekilde, bir başka bireyin çabaları sonucunda başarısızlığa uğradığını gözlemleyen birey de başarısız olacağı düşüncesine kapılmaktadır. Bireylerin öz-yeterlik düzeylerini model alma yoluyla arttırmaları özellikle bireylerin model aldıkları bireylere benzemelerinden etkilenmektedir. Birey model aldığı kişiyle ne kadar çok benzer yöne sahipse, modelin bireyi etkileme

düzeyi de o kadar büyük olur. Fakat eğer model alınan kişiyle çok fazla benzer özellik değil de farklı özellikler gösteriliyorsa, o zaman modelin davranışları veya davranış sonuçları bireyi çok fazla bağlamaz (Bandura, 1994, s. 1). Heslin ve Klehe (2006, s.706) iyi modellerin bir hata, problem veya zorluk karşısında kendilerini savunma veya kusuru bir yerlerde arama yerine yeteneklerindeki gelişimi ve öğrenme eylemindeki sürekliliği göstermeleri gerektiğini vurgulayarak iyi modellerin özelliklerinden bazılarını değinmişlerdir. Ayrıca modeller çok sevilen bireyler veya göze çarpan özelliklere sahip kişiler oldukları zaman daha etkili olabilmektedirler. Öz-yeterliğin gelişmesinde bireyin şu üç boyuttaki yaklaşımı belirleyici nitelik taşımaktadır (Saade ve Kira, 2009, s. 181):

- **Yeterlik beklentisi:** Bireyin yapabileceğine inandığı işin zorluk durumunu içermektedir. Bireyin işi kolay ve zor diye algılayıp başarısına ilişkin beklenti içinde olmasıdır.
- **Güçlendirme:** Bir işi yapabileceğine dair bireyin kendisine güçlü bir şekilde güvenmesi anlamına gelmektedir. Bireyi başarısız olduğu yaşantılar daha da güçlendirir.
- **Genelleme:** Öğrendiği bir davranışı bireyin uygun durumlarda kullanması ve benzer durumlara genellemesi şeklinde açıklanabilir.

c. **Sözel ikna:** Temel bir motivasyonel öge olan öz-yeterlik inançlarını (Ford, 1996, s.1137; Akt: Tierney ve Farmer, 2002, s.1137) geliştirmenin diğer bir yolu da sözel iknadır. Kendisine verilen bir işi yapmak için yeterli ve gerekli yeteneğe sahip olduğunun bireye söylenmesi ve işi yapmak için ikna edilmesi, bireyin o işi yaparken büyük çabalar sarf etmesini sağlar. Fakat eğer bireyin belli bir işi yapmasında karşıdaki bireylerin endişeleri varsa ve bireyin eksik ve kusurlu yönleri üzerinde dururlarsa o zaman bireyin başarılı bir performans sergilemesi çok da mümkün olmayabilir. (Bandura, 1994, s. 1). Bir diğer ifadeyle bir davranışın başarıyla yapılabileceğine ilişkin teşvik ve öğütlerle bireyin cesaretlendirilmesi, öz-yeterlik beklentilerinin değişmesine neden olabilir. fakat tam tersi bir durumda bireyin cesaretinin kırılmasına neden olabilir.

d. **Duygusal durum:** Bireylerin fiziksel ve duygusal durumları da genelde onların yeterliklerini belirleyen faktörlerdendir. Stresli ve gergin durumlar onların

başarısız performanslarına işaret eder. Zor etkinliklerde bireyler halsizliği, acıyı ve güçlük durumunu fiziksel zayıflık olarak değerlendirirler. Ayrıca bireylerin ruh hali de onların bireysel öz-yeterliklerini belirlemede etkilidir. Pozitif ruh hali algılanan öz-yeterliği arttırmakta, olumsuz öz-yeterlik ise öz-yeterliği azaltmakta veya ortadan kaldırmaktadır. Dolayısıyla öz-yeterliğe ilişkin inançları etkileyen dördüncü yol ise bireylerin streslerini azaltmak ve negatif duygusal durumlarını ortadan kaldırmaya çalışmaktır. (Bandura, 1994, s. 1). Kısacası bireyin davranışı sergileyeceği esnada bedensel (fiziksel) ve duygusal olarak iyi durumda olması davranışta bulunma olasılığını artırır.

Caso, Garcia, Diez, Ropledo ve Alvarez'in (2010, s.196) yapmış olduğu bir çalışma sonucunda öz-yeterlik inancının Bandura'nın dört temel kaynağı dikkate alınarak geliştirilmesi ile akademik anlamda başarıyı arttırdığı ve özellikle de yazma süreci ve ürünü üzerinde önemli etkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bunun dışında Henson (2001, s.3) yaptığı bir araştırmada, insanların davranışlarının içsel (duyuşsal), dışsal (dolaylı yaşantılar), mevcut ve geçmiş yaşantılarının dinamik ilişkisi sonucu oluştuğunu belirterek Bandura'nın ifade ettiği kaynaklara vurgu yapmıştır.

Öz-yeterlik sadece bir şeyi yapmayı veya ne yaptığını bilmek gibi sabit bir hareket değildir. Sayısız ve çeşitli hedeflere ulaşmayı sağlayan bilişsel, sosyal ve davranışsal becerilerin dahil edildiği bütünsel etkinlikler ve bütün bunları kapsayan genel yeterlikleri de içeren geniş bir kavrama karşılık gelmektedir (Bandura, 1982, s. 122). Bu anlamda öz-yeterlik, bireylerin kendileri için bir hedef belirlemelerini, bu hedeflere ulaşmak için ne kadar çaba göstermeleri gerektiğini, hedeflerine ulaşmak için karşılaştıkları zorluklarla nasıl mücadele edileceğini ve ne kadar süre dayanabileceklerini, başarısızlık yaşarlarsa, bu başarısızlık karşısındaki tepkilerini etkilemektedir (Akkoyunlu, Orhan ve Umay, 2005, s. 1). Bandura (1986) öz-yeterlik düzeyinin çok düşük olduğu durumlarda bireylerin ne yaptıklarını bilmelerine rağmen, etkili bir şekilde davranamayacaklarını belirterek öz-yeterliğin önemine değinmiştir (Akt. Liu, Hsieh, Cho ve Schallert, 2006, s. 228). Bir başka ifadeyle birey herhangi bir işi yapabilecek beceriye sahip olsa da bunu yapabileceği hakkında özgüveni yoksa yapamaz anlamına gelmektedir.

2.3.3. Öz-yeterlik Tipleri

Araştırmalara göre, öz yeterliğin iki tipi vardır (Donald, 2003, s. 221; Akt. Acar, 2011, s. 4). Birincisi, belli bir alandaki davranışı ortaya koymak için algılanan yapabilme becerisidir. Kirsch bu kavramı “akademik öz-yeterlilik” (task self-efficacy) olarak adlandırmıştır. Kirsch’in akademik öz-yeterlilik kavramı, Bandura’nın sosyal öğrenme kuramında belirttiği öz-yeterlilik kavramı ile çok yakındır. Öz-yeterliğin diğer bir tipi ise olası zorluklarla mücadele etmek için gösterilen performanstır. Bu kavrama ise Kirsch “mücadeleci öz-yeterlilik” (coping self-efficacy) adını vermiştir.

Eğitimde kaliteyi, başarıyı ve öğrencinin öğrenmesini arttıran önemli faktörlerden biri olan öz-yeterlilik kavramı (Salami, 2010, s.247) motivasyonu artırmada da güçlü bir faktördür. Bu demektir ki bireyin başaracağına ilişkin inancı, onun öz-yeterliğini güçlendirirken motivasyonunu da yükseltmektedir. Ayrıca öz-yeterlilik, sadece başarı üzerinde etkili değildir. Bireylerde bulunan yetenek, bilgi, beceri, beklenen sonuçlar ya da diğer sonuçlar üzerinde de önemlidir. Öyle ki gerekli bilgi, beceri ya da yetenek kısıtlı olduğu zaman yüksek öz-yeterlilik, yetkin performansı ortaya çıkarmayacaktır (Schunk, 1996; Akt. Acar, 2011, s. 5). Öz-yeterlik kavramı aynı zamanda bir işi yaparken duyulan endişe düzeyini de etkilemektedir (Ghonsooly ve Elahi, 2010: 49). Bireyin öz-yeterlik düzeyi ne kadar yüksek olursa, kendinden o kadar emin olur ve yaptığı iş ile mutlaka başarı elde etmek istediğinden şüphesi kalmaz. Dolayısıyla başaramama, işin üstesinden gelememe ve başarısız olma gibi duygular hissetmediğinden endişe durumu bireyi pek ilgilendirmez (Pajares ve Schunk, 2005; Zimmerman, 2000; Akt. Garcia ve Fidalgo, 2008, s. 415).

Öz-yeterlik inançları ile ilgili olarak eğitim alanında yapılan çalışmaların üç kategoride ele alındığı görülmektedir. Bunlar; öz-yeterlik inançlarının akademik başarı ve performans üzerindeki etkileri ile ilgili araştırmalar, öz-yeterlik inançlarının uzmanlık alanının seçimi ve meslek tercihlerine etkilerini konu alan araştırmalar ve öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile öğretimde gerçekleştirdikleri uygulamalar ve farklı öğrenci ürünleri arasındaki ilişkiyi konu alan araştırmalardır (Bıkmaz, 2004; Akt. Acar, 2011, s. 5). Ayrıca öz-yeterlik inancı bireylerin davranış biçimlerini birçok alanda etkilemektedir. Öz-yeterlik inancı, öncelikle insanlara çalışmak istedikleri alanlar konusunda rehber olur. Bireyler çoğunlukla kendilerini yeterli gördükleri alanlarda çalışmayı tercih ederler. Bunun yanı sıra, öz-yeterlik inançları, bir insanın başladığı bir

işî başarıyla sonlandırmaya ve o işteki zorluklarla mücadele etmeye ilişkin ne kadar çaba harcayacağını belirler. Ayrıca öz-yeterlik inançları kişilerin düşünce biçimlerine ve duygusal yöndeki tepkilerine de etki eder. Öz-yeterliği düşük bir kişi bir konuyu olduğundan daha zor ve karışık olarak algılayabilir. Öz-yeterlik inançları yüksek olan bireyler ise karşlarına çıkan işler ya da konular karşısında daha az korku ve stres yaşarlar. Öte yandan, öz-yeterlik inançları insanların bilişsel performansları üzerinde de önemli etkilere sahiptir. Bu konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde öz-yeterlikleri yüksek olan bireylerin problem çözme ve anımsama gibi bilişsel etkinliklerden daha verimli sonuçlar aldıkları anlaşılmaktadır (Özmenteş, 2011, s. 160). Bunun yanı sıra bireyin bir işin üstesinden gelmeyi düşünmesi, bu işten hoşlanma, memnuniyet duyma gibi iyi duygular üretirken, aynı işten iyi sonuç beklememe veya başarısızlık beklentisi içinde olma ise kaygı ya da stres gibi kötü duygulara yol açmaktadır. Bunun sonucunda da bu duygular kişinin performansını olumlu ya da olumsuz olarak etkilemektedir (Özdemir, 2008, s. 279).

Öz-yeterlik inancı kişinin yaşamındaki amaçlarını, kararlarını ve yaşam biçimini belirler. Kişi kendi kapasitesi hakkında rahatlıkla karar verir. Bireylerin öz-yeterlik inançları, öğrenmek için motivasyonu arttırmada önemli bir faktördür. Konuyla ilgili olarak yapılan araştırmalarda, öz-yeterlik inançları yüksek olan bireylerin bir işi başarmak için büyük çaba gösterdikleri, olumsuzluklarla karşılaştıklarında kolayca geri dönmedikleri, ısrarlı ve sabırlı olduklarını göstermiştir (Günhan ve Başer, 2007, s. 69). Bandura'ya (1977, s.194) göre, güçlü öz-yeterlik inançlarına sahip olan insanlar yeni karşılaştıkları ve mücadele etmek durumunda oldukları yaşantılardan kaçmazlar ve eylemlerini başarılı bir şekilde tamamlamak için oldukça kararlı bir şekilde bu eylemi sürdürmeye çalışırlar. Zayıf öz-yeterlik inançlarına sahip insanlar ise belli görevleri yerine getirme esnasında güçlü öz-yeterlik inancına sahip olan insanlara oranla gerginlik, stres ve er geç hoşnutsuzluk duyguları yaşarlar.

Davranışları etkilediği için insan davranışlarının gelişiminde de çok etkili bir role sahip olan öz-yeterlik inancı (Dede, 2008, s.741) özel aktivitelerle ilişkilidir. Ülkemizde bu alanda yapılacak araştırmaların gerek nitelik, gerek nicelik açısından hız kazanabilmesi için belirli alanlara ya da özel becerilere yönelik öz-yeterlik ölçeklerinin geliştirilmesi veya uyarılma çalışmalarının yapılması gerekmektedir. Aynı zamanda, özel (spesifik) ve aktiviteye dayalı öz-yeterlik ölçme araçlarının yaygın bir biçimde

geliştirilmesine ve uyarlanmasına ihtiyaç vardır (Bandura, 1977, s. 211). Öz-yeterlik, benlik sisteminin pasif bir özelliği ya da belirleyicisi değildir. Bireyin sahip olduğu kapasitesinin, yaptığı işlerdeki başarılarının, güdülerinin ve öz-düzenleme mekanizmaları gibi benlik sistemini oluşturan diğer öğelerin bileşkesinden oluşan dinamik bir yönüdür (Vardarlı, 2005). Bireyde öz-yeterlik eksikse, birey ne yapacağını bilmesine rağmen etkisiz davranışlar gösterebilir (Alcı, 2007). Çünkü insan, eylemlerinin istediği sonuçları doğuracağına inanmazsa hayattaki güçlüklerle karşı durabilme ve tepki göstermede isteksiz olur (Akbulut, 2006, s. 36). Öz-yeterlik kavramı özellikle eğitim ile ilgili süreçlerde, öğretmen ve öğrencilerin stresle mücadelesi için, öğretmenlerin öğretmenlik görev ve sorumlulukları ile ilgili davranışlarını tahmin etmek ve eğitim alanında öğretmen etkinliklerindeki bireysel farklılıkları açıklamak amacıyla kullanılmaktadır (Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran, 2004, s. 51). Bu nedenle öz-yeterlik, özellikle öğretmen eğitimi alanında çalışan uzmanların önemli çalışma alanlarından biri olmuştur (Morgil, Seçken ve Yücel, 2004, s. 63). Bu bağlamda gerek hizmet içi, gerekse hizmet öncesi dönemde farklı branş ve kademelerdeki öğretmenlerin kendilerine ilişkin öz-yeterlik algıları, eğitim bilimlerinde üzerinde önemle durulan ve tartışılan bir konu haline gelmiştir. Bandura (1993, s.144), bireylerin sahip oldukları öz-yeterlik inançlarını, belirli durumlarda nasıl hissedeceklerini, nasıl düşüneceklerini, nasıl davranacaklarını ve kendilerini nasıl motive edeceklerini belirleyen unsurlardan biri olarak görmektedir. Bandura, güçlü bir öz-yeterlik hissinin bireylerin başarısını ve mutluluğunu çeşitli şekillerde geliştireceğine inanmaktadır. Bandura öz-yeterlik teorisini iki faktör üzerine temellendirmiştir. Bunlar; bir işin üstesinden gelmeye ilişkin kişisel inanç olan öz-yeterlik (self-efficacy) ve bir işin ya da etkinliğin sonucu ile ilgili inanç olan sonuç beklentisidir (outcome expectancy).

2.3.4. Öz-yeterliğin Etkileri

Bir çok araştırma öz-yeterliğin bireylerin bilişsel alan, duyuşsal alan, motivasyon ve seçim sürecine etkisini incelemek üzere yürütülmüştür (Bandura, 1994, s. 3-6):

a. Bilişsel alana etkisi

Öz-yeterlik inancının etkisi bilişsel alan üzerinde çeşitli şekillerde etkiye sahiptir. Kişisel amaçları belirlemede bireyin kendi kapasitesine değer biçmesinde etkilidir. Bireylerin amaçlı davranışlarının birçoğu, önceden belirlenmiş değerli görülen

hedefler tarafından şekillenmektedir. Algılanan öz-yeterlik ne kadar kuvvetli ise, bireylerin hedeflerine ulaşmak için harcayacakları çaba da o kadar büyük ve bu hedeflere ulaşmada da kararlılıkları o kadar keskin olur. Çoğu eylem planı öncelikle düşünce olarak oluşturulur. İnsanın kendi yeterlilik düşüncesi senaryoyu şekillendirir, oluşturur ve dener. Öz-yeterlilik düzeyi yüksek insanlar, daha zengin bilişsel kaynaklara, daha fazla stratejik esnekliğe sahiptirler ve çevrelerini idare etmek konusunda daha etkindirler. Ayrıca bu insanlar, kafalarında kendilerine yönelik engelleri belirler ve performanslarını olumlu yönde etkileyecek başarı senaryoları kurgular. Kendi öz-yeterliliğinden şüphe duyan insanlar ise, kötüye gidebilecek şeyler üzerine yoğunlaşarak, performanslarını olumsuz şekilde etkileyecek başarısızlık senaryoları kurgular. Bu şüphe ile uğraşırken büyük başarılar elde etmek tabii ki çok zordur. Bu bağlamda düşünme eyleminin en büyük işlevi bireylere yaşamlarını etkileyen olayları kestirebilme ve bu olayları kontrol altında tutabilme yolları geliştirme fırsatı vermesidir. Bu yeterlikleri edinme ise birçok belirsizliği içeren bilişsel süreçlere ilişkin önemli bilgiler gerektirir. Bireyler zorluklarla karşılaştıkları zaman, kendi öz-yeterliliklerinden şüphesi olanlar analitik düşünme konusunda iyice dengesiz olur, hedefleri küçülür ve performansları kötü yönde etkilenir. Kendi yeterliliğinden kuşku duymayan insanlar ise, kendilerine zor hedefler seçer, başarıya ulaşmalarını sağlayan analitik düşünme yaparlar ve durumları değerlendirirken, riskler üzerinde durmak yerine, peşine düşülmesi gereken fırsatlara odaklanırlar. Bu kişiler yaşamlarını yapılandırırken, geleceğe yönelik bir bakış açısını temel alır.

b. GÜDÜLENMEYE ETKİSİ

Öz-yeterlilik İnançları, motivasyonun öz-düzenlemesinde merkezi bir yere sahiptir. İnsanlara ait çoğu motivasyon, bilişsel olarak üretilir. Yeterlilik inançları, bu motivasyonel sistemlerin her birinin inşasında temel bir yere sahiptir. İnsanların kendi performansları için yaptıkları nedensel nitelemeler, motivasyonlarını etkiler. Yeterlilik düzeylerinin yüksek olduğunu düşünen insanlar başarısızlıklarını yetersiz çabaya, uygunsuz stratejilere ya da elverişsiz koşullara bağlar. Öte yandan, yeterlilik düzeylerinin düşük olduğunu düşünenler, başarısızlıklarını, az yetenekli olmalarına bağlar. Nedensel nitelemelerin başarıma çabası üzerindeki etkileri, neredeyse tamamen yeterlilik kanaatleri yoluyla dengelenir. Zor amaçların ve bireyin kendisine değerlendirme sağlayıcı etkileri kişiye bilişsel motivasyon mekanizması kazandırır.

Çoğu araştırmalar gösteriyor ki; kişiye dışarıdan bir şeyin etkisiyle kazandırılmış zor hedefler motivasyonu arttırmaktadır. Hedefler, motivasyon ve eylemi düzenlemekten ziyade büyük oranda insanın kendi kendini etkileme sürecini yönetir. Amaç belirlemede, motivasyon bilişsel karşılaştırma surecini içerir. Hedefleri karşılaştırmada kişinin kendini tatmin edici durum oluşturması insan davranışına yön verir ve hedeflere ulaşmak için çaba göstermeye yönelik ödöl oluşturur.

c. Duyuşsal Sürece Etkisi

İnsanların yeterliğe dayalı inançları onların zor durumlarda yaşadıkları stres ve sıkıntı düzeyi ile aynı zamanda motivasyon düzeyini etkilemektedir. Stresi kontrol altına almak için kullanılan algılanan öz-yeterliğin endişe düzeyinde önemli bir rolü vardır. Zorluklarla mücadele edebilme yeterliğine sahip olduğunu düşünlen insanlar olumsuz ve rahatsız edici düşüncelerle meşgul olmazlar. Öte yandan, zorluklarla başa çıkamayacağını düşünlen bireyler ise yüksek düzeyde endişeli olurlar. Var olan eksik ve hatalı yönleri üzerine odaklanırlar. Çevrelerindeki birçok şeyin onlar için zor ve sıkıcı olduğunu düşünürler. Muhtemel güçlükleri büyütürler ve nadiren olan olaylar hakkında fazla endişeye kapılırlar.

d. Seçim Sürecine Etkisi

İnsanlar kısmen de olsa yaşadıkları çevrenin birer ürünüdürler. Bu sebeple, kişisel yeterlilik düşüncesi insanın çevresinde seçtiği aktiviteleri etkileyecek bir şekle sokar. İnsanlar kapasitelerini aştığını düşündüğü işlerden hep kaçır. Fakat yapabileceklerine inandıkları görev ve sorumlulukları almaya her zaman hazırdırlar. İnsanlar yaptıkları seçimlere göre değişik yetenek, ilgi alanları ve sosyal özellikler kazanırlar. Her tür seçim bireyin kişisel gelişimini derinden etkiler; insanın kapasitesini, değerlerini ve ilgi alanlarını geliştirmeye devam eder. Kariyer seçimi ve kariyerinde ilerleme yapmak öz-yeterliliğin gücünü gösteren bir örnektir. Öz-yeterlilik ne kadar güçlü olursa, insanın düşündüğü iş seçenekleri de o kadar geniş alanı kapsar ayrıca bir o kadar da o alanlara ilgi duyar, eğitim olarak kendini o işe daha iyi hazırlar ve de başarısı da oldukça büyük olur.

Araştırmacılar, öz-yeterlilik beklentilerinin, meslek konusundaki kararsızlıkların bazı sebeplerinin anlaşılması, değerlendirilmesi ve çözüm yollarının bulunması açısından yararlı bir çerçeve çizdiğini belirtmişlerdir. Araştırmalar, mesleki seçim konusunda çeşitli ölçekler kapsamında kariyer ve akademik öz-yeterlilik düşünceleri

arasındaki bağlantının önemli ölçüde destek bulunduğunu açığa vurmuştur. Bu noktada yeterlilik beklentileri, eğitim ve mesleki hedeflere ulaşma başarısı ve kararlılığı hakkında değerli ipuçları sunmaktadır (Jespersen, 1996, s. 40; Akt. Tarakcı, 2009, s. 31).

e. Akademik Öğrenmeye Etkisi

Bir öğrenme etkinliğinin başlangıcında öğrencilerin hedefleri ve öğrenmeye karşı bir öz-yeterlilik algıları vardır. Öğrencilerin öz-yeterliliği motivasyonlarını olumlu yönde etkilemekte ve öğrenmelerini geliştirmektedir. Öz-değerlendirme yaparken öğrenciler performanslarıyla hedeflerini karşılaştırarak öğrenmede kendi ilerlemelerini değerlendirirler. İlerleme konusunda yapılan öz-değerlendirmeler, yeterliliği artırır ve motivasyonlarının artmasını sağlamaktadır. Bu değerlendirmeler sonucunda öğrenciler hedeflerine ulaşmaya, onları değiştirmeye veya yeni hedefler oluşturmaya karar verebilirler (Tarakcı, 2009, s. 30). Ayrıca öz-yeterlilik düzeyinin öğrencilerin akademik başarılarını artırmada etkili olduğu yapılan araştırmalar sonucunda da anlaşılmaktadır (Zimmerman, Bandura ve Martinez-Pons, 1992, s. 673). Lin ve Wen (2011, s.3) tarafından yapılan çalışmada da öz-yeterliliğin motivasyon, öz-saygı, öz-düzenleme ve endişe gibi faktörler üzerinde etkili olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca öz-yeterlilik bireylerin bir iş karşısında nasıl davranacakları konusunda bireylerin kendilerine duydukları öz-güven ve öz-saygı kavramlarından daha çok etkilidir (Heslin ve Klehe, 2006, s. 705).

2.3.5. Akran Etkisiyle Öz-Yeterliliğin Arttırılması

Çocukların öz-yeterlilik düzeyleri kalabalık topluluklara katıldıkça artış göstermektedir. Bu artış, öğrencilerin sahip oldukları yeterliklere ilişkin bilgilerini akranlarıyla girdikleri iletişim sayesinde geliştirmelerinden kaynaklanmaktadır. Ayrıca bunun dışında akranların yeterliğe dayalı etkili işlevleri vardır. Oldukça deneyimli ve yeterlilik düzeyi yüksek olan bireyler düşünce ve performans açısından etkili modeller sağlarlar. Sosyal öğrenmenin çoğu akranlar arasında oluşur. Bunun yanı sıra, aynı yaşta olanlar birbirlerinin öz-yeterliliklerini değerlendirme anlamında bilgilendirici kıyaslamalar yaparlar. Dolayısıyla çocuklar akranları ile yaptıkları etkinliklerde özellikle göze çarpan davranışlara dikkat çekerler ve bu da onların akranları arasında popülaritesini ve prestijini arttırmaktadır (Bandura, 1994, s. 11).

Çocuklar kendileriyle benzer ilgi ve değerlere sahip olan akranları tercih ederler. Seçilen akran grubunda ise öz-yeterlik ortak ilgi ve değerler dikkate alınarak geliştirilir ve olası farklı durumlar geliştirilmeden aynen bırakılır. Çünkü akranlar öz-yeterliğin gelişmesinde son derece önemli bir etkiye sahiptir ve olumsuz veya hoş olmayan akran ilişkileri bireysel öz-yeterliğin gelişmesini kötü yönde etkileyebilmektedir (Bandura, 1994, s. 12). Ayrıca bireylerin insanlarla sosyal ilişki kurabilme ve yeni arkadaşlıklar geliştirebilme inancı olarak tanımlanan sosyal öz-yeterliğin (Wei, Russell ve Zakalik, 2005, s. 602) düşük olması durumu da akran ilişkilerinin iyi olmasını engelleyebilmektedir. Bu sebeple sosyal açıdan kendini yeterli bulmayan çocuklar sosyal ortamlara katılmaktan çekinirler ve sonuç olarak da akranları tarafından fazla kabul görülmezler. Bu kabul görülmemesi durumu ise çocukların kendilerini yeterli ve değerli bulmaları önünde bir engel teşkil eder (Bandura, 1994, s. 12).

2.3.6. Öz-Yeterliğin Ölçülmesi

Öz-yeterlik iş/görev odaklı olduğu için öz-yeterliğin ölçülmesinde standart bir ölçme biçimi yoktur. Bunun yerine, a) belli bir görevi başarıyla sonuçlandırma (öz-yeterlik ürünü) veya b) belli bir hedefe ulaşmayı sağlayan sürece dâhil olma (öz-yeterlik süreci) amaçlarıyla bireyin öz-değerlendirme kapasitesini belirleyen ölçme araçları geliştirilmelidir (Heslin ve Klehe, 2006, s. 706). Bu ölçme araçları geliştirilirken ölçek maddelerinin geçerlik ve güvenilirliği açısından derecelendirilmiş maddelerin kullanımı gereklidir. Bir davranışı “yapabilme” veya “yapamama” dan ziyade o davranışı ne derece yapabildiğini belirtme öz-yeterliğin daha net ölçülmesini sağlar (Feltz ve Lirgg, 2001, s. 6).

2.4. Öz-Düzenleme

Son zamanlarda, öz-düzenlemeyle ilgili çalışmalar yapan uzmanlar hedef belirleme, zaman yönetimi, öğrenme stratejileri, öz-değerlendirme, bilgi arama ve motivasyonel inançlar gibi birtakım anahtar süreçleri geliştirme amacıyla araştırmalar yapmaktadırlar. Öğrencilerin kendi öğrenmelerini nasıl düzenlediklerini öğrenmek amacıyla son zamanlarda yapılan birçok araştırma sonucunda öğrencilerin okulda öz-düzenleme kavramı ile başarıyı yakaladıkları anlaşılmaktadır. Devlet okuluna başladıktan sonra, eğitimciler öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde son derece önemli rol oynayan bireysel farklılıkları üzerinde durmaktadırlar. Çünkü bir taraftan öğretilenleri

kolayca algılayabilen ve motivasyonu yüksek öğrenciler varken diğer taraftan, derse çok ilgisi olmayan ve öğrenmede çok zorluk yaşayan öğrenci kitlesi bulunmaktadır. 19. yy'larda öğrencilerin bu durumlarından ötürü elde ettikleri başarısızlıklarının onların zihinsel yetersizliklerinden kaynaklandığı görüşü hâkimdi. Fakat 20. yy'ın sonlarına doğru psikolojinin bir bilim dalı olarak ortaya çıkmasıyla birlikte eğitim alanında bireysel farklılıklar konusu su yüzüne çıkmış ve John Dewey, E. L. Thorndike ve Maria Montessori gibi eğitim uzmanları öğretim programlarının öğrencilerin bireysel farklılıklarına cevap verici nitelikte hazırlanması için birçok öneri sunmuşlardır. Bu öneriler paralelinde hazırlanan programların da yetersiz kalması nedeniyle 1970'li yılların sonu ve 1980'li yılların başında bu bireysel farklılıkların üstbiliş kavramından kaynaklandığı öne sürülmüş olsa da daha sonraları ortaya çıkan öz-düzenleme stratejileri bu problemin bir anlamda cevabı olmuştur. Aslında bu çalışmalar bireysel farklılıklara yönelik araştırmaların yapılmasına öncülük etmiş ve asıl önemli olanın öğrencilerin öğrenme sürecinde karşılaştıkları zorlukları yenmeleri için öğrenme ihtiyaçlarının ne olduğunu bilmeleridir. Öğrenme ortamında esas gerekli olan öğrencinin bireysel farklılığının farkında olması ve anlamadığı bir noktada, doğru adımı atmasını sağlayacak tekniğe sahip olmasıdır. Öğretmen bu durumda her ne kadar öğrenciye eksikliğini fark ettirse de veya ona öğreneceği yöntemi göstermeye çalışsa da bu öğrencinin öz-düzenleme becerilerinin gelişmesi açısından pek de iyi olmayabilir (Zimmerman, 2002, s. 65). Bir diğer ifadeyle öğrencinin kendi öğrenme tekniğini kendisinin düzenlemesi güçlü ve zayıf yönlerini farkına kendisinin varması onun öz-düzenleme becerilerinin gelişmesi anlamına gelmektedir.

Son yıllarda araştırmacılar, öğrencilerin öz-düzenleme becerileri ile ilgili değişkenleri tanımlamaya çalışmışlardır. Bu çalışmalar, öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin, kültürel özellikleri (Eaton ve Dembo, 1997), bilgiyi işleme biçimleri (Rosendaal, Minneart, ve Boekaerts, 2003) öğretmenlerinin özellikleri (Perry, Phillips, ve Dowler, 2004) ve anne baba tutumları (Strage, 1998) ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Başarının ve akademik performansın en önemli etkileyicisi olduğu düşünülen öz-düzenleme, pek çok kuramsal bakış açısıyla tanımlanmış ve modellendirilmiştir. Pintrich (2000) tarafından “öğrencilerin kendi öğrenme hedeflerini belirledikleri, bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenlemeye çalıştıkları, hedefleri ve çevrelerindeki bağlamsal özellikler tarafından yönlendirilip sınırlandırıldıkları, aktif ve yapıcı bir süreç” olarak tanımlanan öz-düzenleme;

Risemberg ve Zimmerman (1992) tarafından “amaçlar belirleme, bu amaçları gerçekleştirmek için stratejiler geliştirme ve bu stratejilerin kazandırdıklarını denetleme” olarak tanımlanmaktadır. Kauffman (2004)’a göre ise öz-düzenleme, “öğrenenin karmaşık öğrenme etkinliklerini kontrol etmeye ve yönetmeye yönelik çabası” olarak tanımlanmıştır.

Öz-düzenleme zihinsel bir yetenek veya akademik bir beceri değil; öğrencilerin zihinsel yeteneklerini akademik becerilere dönüştürdükleri öz-yönetimsel bir süreçtir. Bu durumda öğrenciler öğrenmeyi kendileri için yaptıkları bir etkinlik olarak görürler. Aslında öz-düzenleme belirlenen hedeflere ulaşmak amacıyla öğrencinin kendisi tarafından oluşturduğu düşünce, his ve davranışlardır. Bu öğrenciler bireysel olarak belirledikleri hedefler ve göreve ilişkin stratejiler tarafından yönlendirildikleri için kendi güçlü ve zayıf yönlerini farkındadırlar ve bu sebeple de öğrenmeye büyük çaba sarf ederler. Dolayısıyla belirledikleri hedeflere göre davranışta bulunurlar. Bu şekildeki davranışlar öğrencilerin memnun olmalarını ve bu öğrenme yöntemini geliştirerek kullanmalarını sağlar. Öz-düzenleme stratejileri kullanan öğrenciler yüksek motivasyon ve uyumlu öğrenme yöntemleri ile sadece akademik başarıya daha kolay ulaşmazlar aynı zamanda geleceğe de daha iyimser açıdan bakarlar (Zimmerman, 2002, s. 65).

Öğrencinin dersteki başarısı üzerinde etkili olan pek çok faktör vardır. Bunlar aile, okul, arkadaş çevresi ve öğrencinin kendi özellikleri şeklinde sıralanabilir. Son yıllarda akademik başarı ile ilgili yapılan çalışmaların temelini öğrencilerin kendi öğrenme süreçleri üzerinde etkin rol oynayan öz-düzenleme kavramı oluşturmuştur. Akademik başarının en önemli etmenlerinden birisi olduğu düşünülen öz-düzenleme, farklı bakış açıları ile tanımlanmış ve modellendirilmiştir (Üredi ve Üredi, 2005; Üredi ve Erden, 2009). İnsanın hayattaki başarı anahtarı olan öz-düzenleme, bireylerin kural, plan, söz, ideal ve standartlara uymak için davranış değişikliği yapmalarına imkân tanır. Fakat öz-düzenleme olmadan birçok problem ve şansızlık ortaya çıkabilir (Baumeister, Schmeichel ve Vochs, tarihsiz).

Pintrich (2000) yapmış olduğu tanımda öz-düzenlemeyi, “öğrencilerin kendi öğrenme amaçlarını belirledikleri, bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenlemeye çalıştıkları, amaçları ve çevrelerindeki bağlamsal özellikler tarafından yönlendirilip, sınırlandırıldıkları, etkin ve yapıcı bir süreç” olarak betimlemiştir. Zimmerman (1990)’a göre öz-düzenleme stratejileri, öğrencilerin işine yarayacağını

düşündüğü ve hedeflediği bilgi ya da becerileri kazanmak amacıyla yürüttüğü işlemlerdir. Bu işlemler bilişin planlanması, izlenmesi ve değiştirilmesi için biliş üstü stratejileri içeren öz-düzenleme, öğrencilerin sınıftaki akademik bir görevi gerçekleştirebilmek için harcadığı çabayı yönetmesi, öğrenmek, hatırlamak ve anlamak için kullandıkları tekrarlama, anlamlandırma ve örgütleme gibi bilişsel stratejilerdir (Pintrich ve De Groot, 1990).

Öğrenciler, sınıflara farklı öz-düzenleme becerilerine, yeterliliklere ve motivasyonel inançlara sahip olarak gelmektedirler. Bu özellikler öğrencilerin okul, arkadaş ve aile ortamından büyük ölçüde etkilenmektedir (Grolnick ve Kurowsky, 1999). Martinez-Pons (1996)'a göre aile değişkeni öz-düzenleme üzerinde etkili olan en önemli faktörlerden biridir. Özellikle de ilköğretim döneminde ailelerinin amaç oluşturma, motivasyon ve strateji kullanımı gibi öz-düzenleme davranışlarını gözlemleyen çocukların kendi öz-düzenleme davranışları da bu gözlemlerden etkilenmektedir. Bu da ailelerin öz-düzenleme konusunda çocuklarına model oluşturduğunu göstermektedir. Çocuğa model olacak anne babanın ise çocuk tarafından sevilen, saygı duyulan ve çocukla özdeşleşen tutum ve davranışlara sahip olması bu açıdan önemlidir. Anne babalar çocuklarını en iyi tanıyan, onlarla en yoğun iletişimde olan kişilerdir. Onların kendilerine güvenleri olan, kendini ifade edebilen, özdenetimi yüksek bireyler olarak gelişmeleri, aile ortamında anne ve babanın tutumlarına bağlıdır.

2.4.1. Öz-Düzenleme Modelleri

2.4.1.1. Pintrich'in Öz-Düzenleme Modeli

Bu öz-düzenleme modeli, Pintrich'in sosyo-bilişsel kuramına dayanmaktadır. Bu modelde Pintrich biliş, motivasyon, davranış ve çevre olmak üzere dört farklı alanda öz-düzenlemeyi meydana getiren süreçleri sınıflandırmış ve analiz etmiştir. Her bir alan, planlama, izleme, kontrol ve değerlendirme olmak üzere dört ayrı aşamadan oluşmaktadır. Diğer bir anlatımla öğrenen, bilişsel ve motivasyon süreçleri, davranışları ve öğrenmenin gerçekleştiği bağlama yönelik planlama, izleme, kontrol etme ve değerlendirme yoluyla öz-düzenleme gerçekleştirir. Modelde vurgulanan planlama, izleme, kontrol etme ve değerlendirme aşamalarının, öğrenme görevini yerine getirmede öğrenenin geçirdiği temel aşamalar olduğu, ancak bu dört aşama arasındaki çift yönlü ilişkiler nedeniyle belli bir sıradan söz etmenin mümkün olmayacağı belirtilmektedir.

Pintrich her öğrenme görevinin öz-düzenleme gerektirmediği, görevin doğası ve öğrenenin geçmiş yaşantılarına bağlı olarak bazen stratejik planlama, kontrol veya değerlendirmeye gerek duyulmayabileceği, bazı öğrenmelerin ise otomatik olarak gerçekleşebileceğini belirtmiştir (Pintrich, 2000, s. 452).

Pintrich'in modeli, biliş, motivasyon, davranış ve çevre olmak üzere dört ayrı alanda öz-düzenlemenin gerçekleştiğini vurgulaması bakımından önemlidir. Bilişin düzenlenmesi aşamasında öğrenen planlama yapar, bilişsel süreçlerini izler, değerlendirir ve yargıları sonucunda tepkide bulunur. Bilişin düzenlenmesi hedef belirleme, ön öğrenmelerin ve yürütücü biliş bilgisinin etkin hale getirilmesi ile başlar. Planlama aşamasında belirlenen öğrenme hedefleri, performansın izlenmesi ve değerlendirilmesi aşamalarında da ölçütler grubu olarak iş görür. Bu hedefler öğrenme süreci veya performansa ilişkin yapılan değerlendirmeler doğrultusunda değişikliğe uğrayabilir. Bilişin düzenlenmesi sürecinde öğrenen, ön öğrenmelerini de harekete geçirir. Konu alanı ile ilgili var olan bilgi, otomatik olarak aktive olabileceği gibi, "bu konu hakkında neler biliyorum?" şeklindeki sorular yoluyla denetimli bir sorgulama süreci de yaşanabilir. Bilişsel süreçlerin düzenlenmesi, kuşkusuz üst bilişin etkin hale getirilmesini de getirir. Stratejik planlamanın yapıldığı ilk aşamada öğrenen, kendine gerekli olabilecek bilişsel stratejiler ile ilgili bilgiyi etkin hale getirir. Bilişsel planlamanın ardından bilişsel süreçlerin izlenmesi aşaması gelir. Bu süreç, daha çok üst biliş olarak tanımlanmıştır. Bilişin izlenmesini takip eden, bilişsel kontrol ve düzenleme adının verildiği aşama, öğrenenin bilişsel süreçlerinin etkililiğini arttırabilmek için bazı düzenlemeler yapmasını gerektirir. Bilişin kontrolü veya denetlenmesi ile ilgili etkinlikler, üstbiliş etkinlikleri olarak anılmakta ve strateji kullanımına işaret etmektedir. Bu aşamada öğrenen, belirlemiş olduğu hedefler ve performans arasında bir fark olup olmadığı yönündeki değerlendirmeleri doğrultusunda gerekli düzenlemeleri yapar. Temelde, bilişin kontrolü ve düzenlenmesi, öğrenme alanına özgü bilişsel stratejilerin kullanımını gerektirir. Bilişin düzenlenmesinin son aşamasında öğrenen, başta belirlemiş olduğu hedefler doğrultusunda performansını değerlendirir ve ileride de çalışmalarını etkileme olasılığı olan bazı anlamlandırmalar yapar. Pintrich'in modelinde bilişin düzenlenmesi farklı aşamalarda ele alınmakta, ancak süreçler arasındaki etkileşim vurgulanmaktadır (Pintrich, 2000, s. 456).

Pintrich modelinde motivasyon inanç ve süreçlerinin düzenlenmesini de, planlama, izleme, kontrol ve değerlendirme aşamalarında ele almıştır. Motivasyona ilişkin planlama yapmak, öğrenenin alana ve öğrenme görevine ilişkin öz-yeterlik algılarını harekete geçirmesini, öğrenme görevinin kendisi açısından ne anlam ifade ettiğini ve ne ölçüde değer taşıdığına ilişkin değerlendirmeler yapmasını gerektirir. Örneğin, geçmiş yaşantılarından hareketle, öğrenme görevinin güçlüğüne ilişkin yorum yapan bir öğrenci, yeterliklerine ilişkin algıları doğrultusunda motivasyonunun düzenlenmesine yönelik ilk adımı atmıştır. Motivasyonun düzenlenmesi, öğrenenin, algı ve inanç sistemlerini bilinçli olarak izlemesini gerektirir. Bu yönde çaba gösteren öğrencilerin ise strateji kullanmaları söz konusudur. Örneğin düşük öz-yeterlik algısına sahip bir öğrencinin kendine olan güvenini arttırmaya yönelik bireysel telkinde bulunması, motivasyon stratejilerinden yararlanmakta olduğuna işaret eder. Motivasyonun düzenlenmesinin son aşamasında öğrenen, öğrenme görevi sırasında geçirdiği duyuşsal süreçleri değerlendirir. Bu değerlendirmelerin gelecekteki öğrenme görevleri için sergilenecek tutumlarda etkili olduğu vurgulanmaktadır. Modelde bilişin ve motivasyon süreçlerinin yanı sıra bireyin davranışlarını düzenleme çabaları üzerinde de durulmaktadır. Bu bağlamda modelde ön plana çıkan büyük ölçüde zamanın ve çabanın düzenlenmesidir. Bir öğrenme görevi ile karşı karşıya kalan bir öğrenci, söz konusu görevi tamamlayabilmek için ne kadar zamana gereksinim duyduğu veya ne kadar çaba sarf etmesi gerektiği yönünde bir planlama yaparak, süreç boyunca kendini izler ve gerektiğinde zamanın ve bireysel çabanın etkin kullanımını sağlayabilmek amacıyla bazı önlemler alır. Öğrenen, yapmış olduğu değerlendirmeler sonucunda, yardım alma, çabayı arttırma, azaltma veya vazgeçme doğrultusunda bir karar alabilir. Nihai yargılar ise, gelecekte karşılaşılan benzer öğrenme görevlerinin yürütülmesinde belirleyicidir. Pintrich, öğrenmenin gerçekleştiği ortamın izlenerek, gereksinimler doğrultusunda gerekli değişikliklerin yapılması konusundaki çabaları da, öz-düzenlemenin önemli bir boyutu olarak ele almıştır. Modele göre başarılı olmanın şartlarından biri, öğrencilerin öğrenme ortamından kaynaklı fırsatların ve sınırlamaların farkında olarak, öğrenme hedeflerine ulaşmada veya öğrenme görevini tamamlamada gereksinimleri doğrultusunda kontrol sistemlerini hayata geçirebilmeleridir. Ancak ortamın düzenlenebilmesi zor olabilir, çünkü öğrenenin her durumda öğrenme ortamını kontrol edebilmesi mümkün olmayabilir. Özellikle öğretmen merkezli sınıf

ortamlarının, istenen öğrenmeler sağlayacak şekilde düzenlenmesinin güç olabileceği vurgulanmaktadır (Pintrich, 2000, s. 466-469).

2.4.1.2. Zimmerman'ın Öz-Düzenleme Modeli

Bandura'nın sosyal bilişsel öğrenme kuramına dayalı olarak geliştirilen bu modelde öz-düzenleme, öğrenenin bireysel hedeflerine ulaşması amacıyla duygu, düşünce ve davranışlarını planlaması ve dönüşümsel bir zaman dilimi içinde, gerekli birtakım düzenlemeleri yapması şeklinde belirtilmiştir (Zimmerman, 2000, s. 13; Akt. Özbay, 2008, s. 16). Buna göre, belli bir öğrenme görevine yönelik bireyin inancı etkisiyle yeniden şekil alan gözlenemeyen süreçlerin ve davranışların birbiriyle etkileşimi ile gerçekleşen öz-düzenleme, zihinsel bir yetenek veya akademik bir beceri olmaktan öte, bireyin bilişsel yeterliklerini akademik becerilere dönüştürebildiği ve yönetiminin kendisinde olduğu bir kavram olarak ifade edilebilir (Zimmerman, 2002). Öz-düzenlemeyi, sabit bir kişilik özelliği olarak ele alan ve bazı tanımlardan ayıran bu sosyo-bilişsel bakış açısı, aynı bireyin neden farklı durumlarda farklı düzeyde öz-düzenleme gerçekleştirdiğini açıklamaktadır. Bu bağlamda öğrenme eylemi, öğrencinin pasif bir şekilde öğretim sonucunu kabullendiği bir durum değil, aktif olarak yönlendirdiği bir süreç şeklinde değerlendirilebilir. Bu süreç sonucunda birey kendi hedeflerini belirleme; bu hedefleri gerçekleştirebilmek için öğrenme stratejilerini etkili bir şekilde kullanma; kendi performansını izleme; hedeflere ulaşmada fiziki ve sosyal çevreyi yapılandırma; zamanı verimli kullanma; kullanılan yöntem ve teknikleri değerlendirme ve öğrenme sonuçlarını değerlendirerek daha sonra benzer durumlarda izleyeceği yolu belirlemeyi içermektedir. Zimmerman'ın modelinde davranışın, çevrenin ve örtük bireysel süreçlerin düzenlenmesi söz konusudur. Ayrıca, model kapsamında bireyin inancı ile öz-düzenleme arasında doğru orantı olduğuna işaret edilmektedir. Dolayısıyla bireyin öz-yeterlik becerisi ile içsel motivasyonunun, öz-düzenlemeye etki ettiği ve sonuç olarak motivasyonun arttığı vurgulanmaktadır. Performanslarında az da olsa gelişme fark eden öğrencilerin motivasyonlarının arttığı, öz-yeterliklerinde olumlu yönde gelişmeler olduğu yürütülen çalışmalar ile ortaya konmuştur (Zimmerman, 2002). Zimmerman, öğrenenin motivasyon durumunun öğrenme görevinden kaynaklanmadığını, öğrenenin kendine dair inançları üzerinde etkili olan öz-düzenleme süreçlerinin etkisiyle şekillendiğini ileri sürmektedir. Yüksek bir öz-yeterlik algısına sahip olan bir öğrencinin, hem akademik olarak başarılı olma

hem de geleceğe daha olumlu bakma olasılığının yüksek olduğu belirtilmektedir (Zimmerman, 2000; Akt. Özbay, 2008, s. 16). Sosyal öğrenme uzmanları ise öz-düzenleme sürecini üç aşamalı bir yapı şeklinde incelemişlerdir. Ön-görü aşaması öğrenme öncesi süreç ve inanışı; performans veya irade kontrolü ve öz-yansıma her öğrenme çabası sonrasında oluşan süreci temsil etmektedir (Zimmerman, 2000, Akt. Zimmerman, 2002, s. 67).

Ön-düşünce aşamasında; görev analizi ve öz-motivasyon inançları şeklinde iki önemli kategori bulunmaktadır. Görev analizi *hedef oluşturma* ve *stratejik planlamayı* kapsamaktadır. Öğrencilerin kendi hedeflerini belirlemelerinin onları büyük olasılıkla başarıya götürdüğüne dair kuvvetli bir inanış vardır. Diğer yandan öz-motivasyon inançları öğrencilerin *öz-yeterlik inançları* ve *beklentilerinden* oluşmaktadır. *İçsel ilgi* ise öğrencilerin göreve ilişkin içsel olarak gösterdikleri değerdir. Hedef uyumunu öğrenme ise öğrenme sürecine ilişkin verilen değerdir. Davranış değişikliği yaratmak, öğrenme etkinliklerini yerine getirmek veya akademik görevleri başarabilmek için öğrencinin güçlü istek duymasıdır. Ön-düşünce sürecinde öğrenme için birtakım hazırlıklar yapılır. Bu süreç, sınıfta notlar alma, ders çalışma gibi okul ile bağlantılı yapılan etkinlik süreçlerini, inançları, davranışları içermektedir. Ön-düşünce sürecinde öğrenci kendi kendini kontrol ederek ve gözlemleyerek kendi performansına göre yapabileceklerini ortaya koyar ve buna göre kendisine bir plan yapar.

Performans veya iradenin kontrolü; Öğrenme sürecinde öğrenmenin olması için çaba harcama, performans göstermedir. Performans veya iradenin kontrolü süreci, kendi kendini kontrol etme, kendini eğitme, kendi kendine düşünme, dikkatini odaklama veya görevleri yapma stratejileri gibi alt süreçlerini içermektedir. Bu alt süreçler öğrencinin öğrenmesine veya bir beceriyi kazanmasına yardım etmektedir. Performans kontrol sürecinin diğer bir alt süreci de öğrencinin kendini gözlemesidir. Öğrenci bu stratejide kendi performansını sistematik olarak gözlemler ve bu gözlemlerini kayıt eder. Performans aşaması öz-kontrol ve öz-gözlem şeklinde iki alt kategoriye ayrılmaktadır. Öz-kontrol yöntemlerinin temel unsurları arasında hayal, öz-yönetim, dikkat odağı ve görev stratejileri söylenebilir. Öz-gözlem aşaması bireysel olayları öz-kayıt altına almayı ve bu olayların nedenlerini bulmak için öz-deney yapmayı içermektedir.

Öz-yansıma aşamasının öz-yargılama ve öz-tepki şeklinde çok önemli iki ögesi bulunmaktadır. Öz-yargılamanın bir diğer şekli olan öz-değerlendirme gözlenen

performansın bazı standartlar kapsamında karşılaştırılmasını içermektedir. Öz-yargılamanın diğer şekli olan nedensel bağlama, bireylerin başarı veya başarısızlıklarının nedenlerine ilişkin inançlarını kapsamaktadır. Öz-tepkinin ise bir ögesi bireyin performansını dikkate alan öz-memnuniyet ve olumlu etki iken diğer ögesi uyarlayıcı/savunmacı tepkilerdir. Savunmacı tepkiler bireyin bir testi kaçırdığında veya bir derse geç kaldığında kendini korumak için harcadığı çabalardır. Diğer taraftan, uyarlayıcı tepkiler bireyin etkisiz bir öğrenme stratejisini değiştirme gibi öğrenme yöntemlerinin etkililiğini arttırmaya yönelik yaptığı uyarlamaları ele almaktadır.

Öz-düzenleme stratejilerini kullanan öğrenciler, çeşitli öz- düzenleme süreçlerini (hedef belirleme, kendini gözleme, kendini değerlendirme vb.), görev stratejilerini (çalışma, zaman yönetimi ve örgütlenme stratejileri vb.) ve içsel inançlarını (öz-yeterlik, içsel hedef yönelimi vb.) dikkate alarak öğrenme süreçlerini kendi kontrolleri altına alırlar (Cleary ve Zimmerman, 2004; Akt. Cabı, 2009, s. 17). Diğer bir ifadeyle öz-düzenleme stratejilerini kullanan öğrenciler kendi çaba ve gayretleriyle öğrenirler ve belli amaçlara ulaşmak için kendileri tarafından belirledikleri belli stratejileri kullanırlar.

Öğrenme sürecinde bilişsel ve davranışsal unsurların önemi gibi motivasyonel unsurların da önemli olduğunun altını çizen araştırmacılar, bireylerin kendi öğrenme süreçlerini düzenlemesinde öz-düzenleme stratejileri ve bu stratejilerin kullanılmasını sağlayan motivasyonel inançlar şeklinde iki öge üzerinde durmuşlardır (Üredi ve Üredi, 2005, s. 252). Zimmerman (1990) öz-düzenleme stratejilerini, öğrencilerin işine yarayacağını düşündüğü ve hedeflediği bilgi ya da becerileri kazanmak amacıyla yürüttüğü işlemler olarak belirtmiştir. Bu işlemler bilişin planlanması, izlenmesi ve değiştirilmesi için biliş üstü stratejileri kapsayan öz-düzenleme, öğrencilerin sınıf ortamında akademik bir görevi gerçekleştirebilmek için göstereceği çabayı yönlendirmesi ve öğrenme, hatırlama ve anlama için kullandıkları tekrarlama, anlamlandırma ve örgütlenme gibi bilişsel stratejiler olarak sıralanabilir. Ancak başarıya ulaşmak için bilişsel ve biliş üstü stratejileri kullanmanın dışında öğrencilerin bu stratejileri motive olmuş şekilde uygulamak da önem taşımaktadır. Öz-düzenlemede öğrencilerin bu bağlamda motivasyonlarını arttırıcı en önemli öğelerden biri motivasyonel inançlardır. Öğrencinin motivasyonel inançlarını belirleyen temel değişkenler öğrencilerin bir görevle ilgili performansına ilişkin öz- yeterlik inancı,

görevin önemi hakkındaki inancı ve görev hakkında hissettikleridir (Pintrich ve De Groot, 1990). Başarıya ilişkin yüksek seviyede beklenti her tür başarı davranışı ile pozitif yönde ilişkilidir (Eaton ve Dembo, 1997; Sharp, 2002). Bu nedenle de öğrencilerin kendi yeterlilik derecelerine dair inançları, onların gösterecekleri davranışları ve katılımlarını tahmin etme yolunda önemli bir ipucu sağlayabilir. Diğer taraftan Zimmerman'ın döngüsel öz-düzenleme modelinde yer alan öz-düzenleme stratejilerinin bazıları Shunk (2005) ve Pintrich'in (2000) çalışmalarıyla harmanlanarak aşağıda verilmiştir.

a) Hedef Belirleme (Goal Setting): Hedef belirleme, öğrencinin seçim yapmasında, bilgiyi yapılandırmasında, öz-düzenleme sürecine karşı motivasyonunda, kazanımları değerlendirmesinde aktif rol almasına yardım eder. Hedef yönelimli başarı, motivasyon ve öz-düzenleme arasında güçlü bağlantılar vardır. Öğrencinin kendi kapasitesinin üzerinde hedef belirlemesi iç motivasyonunu olumsuz yönde etkileyebilir. Çünkü hedefine ulaşamayabilir veya bu hedefe ulaşmada zorluk yaşayabilir (Schunk, 2005). Bundan dolayı, öğrencilerin hedef belirlerken kendi performanslarını dikkate almaları gerekmektedir.

b) Yardım İsteme (Help Seeking): Yardım isteme, öğrencinin öğrenmesine katkı sağlamak için sosyal çevreden yararlanmasıdır. Diğer bir ifade ile öz-düzenlemeli öğrenenlerin, zor bir görev ile karşılaştıklarında veya yardıma ihtiyaç duyduklarında, öğretim elemanlarından, arkadaşlarından destek almasıdır. Öz-düzenlemeli öğrenmede yardım isteme stratejisini kullanan bir öğrenciye öğretmenin veya arkadaşlarının dönüt vermesi önemlidir (Schunk, 2005).

c) Kendini Gözleme (Self-Observation): İnsanlar davranışları hakkında karar verirken kendi gözlemlerinden elde ettikleri bulgular ile olması gereken standartları karşılaştırırlar. Bu nedenle öğrenenlerin kendini değerlendirme stratejisini kullanabilmesi için önce kendini gözlemesi gerekir. Gözleme süreci ile öz-denetim (self-monitoring) benzer kavramlardır (Schunk, 2005). Kendini gözleme, öğrencinin metni okurken veya dersi dinlerken, okuduğunu anlayıp anlamadığını veya dersi kavrayıp kavrayamadığını test etmek için, okuduğu ya da dinlediği konu ile ilgili kendi kendine soru sorarak kendini denetlemek için kullandığı stratejilerdir. Gözleme stratejilerinin çıktıları öğrencilere bir takım stratejilerin aksaklıkları veya olumlu yönleri

hakkında uyarılar vermektedir. Bunlar kendini düzenleme, dikkate odaklanma ve kendi kendine kavramadır (Pintrich, 2000).

d) Kendini Yargılama (Self-Judgment): Öğrenenin hedefleri ile gerçekleştirdiği performansını karşılaştırması sürecini içeren bir stratejidir. Hedeflere ulaşılma derecesi, gerçekleşen performansın amaca uygunluğu kendini değerlendirme standartlarının özellikleri arasındadır. Karar verme, bir başka deyişle kendini yargılama sürecinde kendini değerlendirme standartları kullanılır (Schunk, 2005). Kendini değerlendirme öğrenme sürecinin her aşamasında sürekli yapılabilir. Böylelikle öğrenci kendi kendine elde ettiği bilgileri analiz ederek bir sonraki süreçte yanlış tutum ve davranışlarını tekrarlamaz. Öz-düzenleme stratejilerini kullanan öğrenciler içsel ve dışsal geribildirimleri kullanarak öğrenme hedeflerine ne derece ulaştıklarını, öğrenme stratejilerinin ve taktiklerinin ne kadar etkili olduğunu ve öğrenme ürünlerinin ne kadar iyi olduğunu saptayabilirler.

e) Öz Yansıma: Bandura'ya göre kendini gözleme ile yakından ilişki içinde olan öz yansımanın, kendini yargılama (self-judgement) ve tepki gösterme (self-reaction) olmak üzere iki farklı evresi vardır. Kendini yargılama bir önceki başlıkta verildiği gibi öğrencinin kendi performansını değerlendirmesi ve değerlendirme sonuçlarına nedensel anlam yüklemesini içerir. Kendini değerlendirme, belirlenmiş standart, davranış veya amaç ile kendini karşılaştırmak demektir. Kendi kendine tepki verme hedefleri davranışa dönüştürme sürecinde önemlidir. Eğer öğrenci hedefini davranışa dönüştüreceğine inaniyorsa, bir başka deyişle pozitif tepki veriyorsa hedefe ulaşması daha kolay olmaktadır (Schunk, 2005). Bir öğrenme durumunda öz-düzenleme becerilerine sahip öğrenci kendi performansı ile kendi standartlarını karşılaştırır. Örneğin, sınavdan beklemediği bir notu alan öğrenci aldığı not ile bir önceki sınav notunu karşılaştırır. Sonuçta kötü bir performans göstermiştir. Sınava hazırlanma sürecinde uyguladığı yanlış stratejileri belirleyerek kendini değerlendirir. Bir sonraki öğrenme ile ilgili etkinliklerde değerlendirme sonuçlarını kullanarak kendini düzenler. Öğrenci dört saatlik çalışma süresi yeterli olmadı, bir sonraki sınava altı saat çalışmam gerekiyor, şeklinde plan yapar (Cleary ve Zimmerman, 2004).

2.4.2. Hedef Koyma ve Öz-Düzenleme

Hedef koyma uzun dönemli görevleri tamamlamaya yönelik faydalı bir öz-düzenleme becerisidir. Çoğu öğrenci araştırma veya sergi içeren bir ödevi tamamlama

konusunda tereddüt yaşar. Fakat ödevi kısa dönemli hedeflere ayırma öğrencilere bu noktada yardım sağlar. Öğrencilerin ödevi tamamlamak için belli süreleri varsa öncelikle çeşitli konuları araştırdıktan sonra bir konu belirlemek olabilir. Öğrenciler seçtikleri konu ile ilgili açıklamalı sunum yaptıktan sonraki aşamada daha ayrıntılı ve özel araştırmalar için bir çerçeve oluşturmalıdır. Ana çerçeve teslim edilip dönütler alındıktan sonra taslaklar üzerinde çalışarak ekstra materyaller üzerinde düşünmek gerekir. Daha sonra gelişmeler değerlendirilip öğrencilere dönütler verilir. Verilen bu dönütler ışığında ödevler tekrar gözden geçirilir ve ödev tamamlanır (Schunk, 2011, s. 120).

Öz-düzenleme ile ilgili yazılan yazılarda temel varsayım öğrencilerin bilgiyi oluşturmasının yanında bu bilgiyi nasıl kazanacakları ve uygulayacakları hakkında da yöntemler geliştirmelerini içermektedir. Öz-düzenlemenin yapılandırmacı görüşleri içinde yer alan varsayımlar altında sosyo-kültürel etkilerin önemli olduğu ve insanların kendilerinin ve başkalarının taleplerini nasıl iyi yönetebilecekleri hakkında örtük öneriler oluşturmaları yer almaktadır (Paris ve Byrnes, 1989; Akt. Schunk, 2011, s. 262). Sosyo-kültürel etkiler; Vygotsky'nin insanın gelişimi ile ilgili yapılandırmacı teorisinin öz-düzenlemeye yönelttiğini kapsamaktadır. Vygotsky'ye göre öz-düzenleme bellek, planlama, sentez ve değerlendirme gibi zihinsel işlemlerin koordinasyonunu içermektedir. Bir diğer ifadeyle bir bireyin öz-düzenleme işlemleri kişinin kültürü içerisinde değer gören ve kendisine öğretilenleri yansıtmaktadır. Yapılandırmacı öz-düzenleme varsayımları kapsamında bilgi aramak için içsel bir motivasyon vardır. Anlayış, verileden daha ileri düzeydedir. Zihinsel işlemler gelişmelere uygun ve değişime açıktır. Ayrıca yansıtma ve yeniden yapılandırma öğrenmeyi tetiklemektedir (Schunk, 2011, s. 262). Dolayısıyla yapılandırmacı öz-düzenleme ile öğrenciler sadece bilgiyi almakla yetinmemekte, bunun yanında bir de sosyo-kültürel etkileri göze alarak daha motive bir şekilde bilgiyi en iyi elde etme ve uygulama yöntemleri de üretebilmektedirler.

Öz-düzenleme stratejileri ve akademik başarı arasında yüksek bir ilişki olduğunu ortaya koyan birçok araştırmadan (Pintrich ve De Groot, 1990; Chye, Walker ve Smith, 1997; Malpass, O'Neil, Harold ve Hocevar, 1999; Soung Youn, 2001; Young ve Vrongistinos, 2002). Turan ve Demirel (2010) tarafından yapılan çalışma sonucunda öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ile öz-düzenleyici öğrenme beceri düzeyleri

arasında yüksek başarılı öğrenciler lehine fark belirlenmiştir. Ayrıca başarılı öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenmenin tüm aşamalarında bu becerileri daha çok kullandıkları gözlenmiştir. Bu sebeple de öz-düzenleme inancı yüksek olan bireylerin başarıları noktasında da iyi olabilecekleri ve kendi öğrenmelerini düzenleme yeteneğine sahip olabildikleri söylenebilir.

2.4.3. Öz-Düzenleyici Öğrenmeye Sahip Öğrenci Özellikleri

Bu öğrenciler öğrenimlerini düzenlemede kendi bireysel kaynaklarına güvenirlir ve öğrenme sürecindeki güvenli ve inisiyatifli tavırları ile dikkat çekerler. Öz-düzenleme becerilerine sahip olmayan, daha pasif akranlarından farklı olarak, gerek duydukları zaman bilgiye ulaşmada etkin bir rol üstlenirler. Kendilerini öz-düzenleme becerilerine sahip olmayan öğrencilerden ayıran en önemli özelliklerinden biri, herhangi bir şeyi bilip bilemedikleri veya bir beceriye ne ölçüde sahip oldukları konusunda net bir fikre sahip olmalarıdır. Hedeflerine ulaşmada hangi bilişsel ve duyuşsal stratejileri etkili olarak kullanabilecekleri ve öğrenme görevini yerine getirmede yeterli kapasiteye, kaynaklara ve isteğe sahip olup olmadıklarının farkındadırlar. Öğrenme sırasında yetersiz öğretmenler, elverişsiz çalışma koşulları veya karmaşık öğrenme materyali ile karşılaştıkları zaman bile kendilerine duydukları güven ve farklı kaynaklara yönelebilmeleri sayesinde başarılı olmanın bir yolunu bulurlar. Öz-düzenleyici öğrenenler, öğrenmeyi kontrol edilebilir sistematik bir süreç olarak görür ve başarı veya başarısızlıklarının sorumluluğunu alırlar. Bilişsel süreçlerinin yanı sıra duygularını ve davranış süreçlerini de optimum öğrenmelere yol açacak şekilde yönetebilirler (Zimmerman, 2002, s. 1994; Pintrich, 2004; Akt. Özbay, 2008, s. 14).

Sonuç olarak öz-düzenleme bireyin duygu, düşünce ve davranışlarını belli hedefleri gerçekleştirmek için düzenlemesidir. Bu düzenleme esnasında birey kendi içerisinde öz-değerlendirmeler yaparak, hedeflerini belirleme ve planlamalar yapma gayretine girer. Daha sonra bu planlarını hayata koymak için seçtiği stratejileri uygular ve tekrar öz-değerlendirme yaparak kendi davranışlarını, duygularını ve düşüncelerini gözden geçirir. Böylece gerekli öz-düzenlemelerini yapmış olur. Özetle, öz-düzenlemede hedef belirleme ve öğrencinin duygu, düşünce ve davranışlarını şekillendirmek için bilişsel ve etkin planlamalar yapılabilmesi önem arz etmektedir.

2.5. Üstbiliş

Üstbiliş kavramını, eğitim psikolojisi literatüründe Flavell ortaya atmıştır. İngilizcede “metacognition” şeklinde ifade edilen bu kavram ülkemizde “üstbiliş”, “yürütücü biliş”, “metabiliş”, “bilişin bilişi” ve “biliş ötesi” gibi çeşitli kavramlarla ifade edilebilmektedir. Hatta üstbiliş kavramı “öz-düzenleme” veya “yönetici kontrol” olarak da adlandırılabilir. En sade tanımıyla, bireyin “bilişi ile ilgili düşünmesi” veya “düşünme hakkında düşünmesi” olarak tanımlanan üstbiliş, son yıllarda eğitimde dikkat çeken konular arasında yer almaktadır (Aktürk ve Şahin, 2011, s. 387) . Buna karşın, bu kavramın tanımına yönelik net bir tanımlama yapılmamış ve bu kavramlarla ilgili çeşitli tartışmalar devam etmektedir. Üstbiliş kavramıyla ilgili yaşanan belirsizlik ve karmaşıklığın nedeni, üzerinde fazla çalışma yapılmadığından dolayı üstbilişin bütün boyutlarıyla açıklanamamış olmasıdır. Diğer bir nedeni ise, “aynı olguyu açıklamak için günümüzde “üstbiliş”, “yürütücü biliş”, “metabiliş”, “bilişin bilişi” ve “biliş ötesi” gibi birçok terimin bulunması ve bu terimlerin literatürde sıklıkla birbirlerinin yerine kullanılmasıdır” (Akın, 2006). Literatürde üstbiliş kavramı ile ilgili birçok tanım yapılmıştır. Bu çalışmada üstbilişin tanımı; üstbilişin doğası, temel bileşenleri ve akademik başarı üzerindeki etkisine değinilmiştir. Bu kavramı literatüre kazandıran Flavell’e göre üstbiliş, “kişinin kendi bilişsel süreçleri hakkındaki bilgisi ve bu bilginin bilişsel süreçleri kontrol etmek için kullanılmasıdır”. Flavell ileriki çalışmalarında üstbilişi tam olarak “bilişsel olgu hakkındaki biliş ve bilgi” şeklinde tanımlamış ve üstbilişin bileşenlerini ortaya koymuştur. Flavell’e göre, bilişsel girişimlerin kontrolü dolayısıyla üstbiliş “*Üstbilişsel bilgi, Üstbilişsel deneyim, görev ve hedefler ve Stratejiler*” bileşenleri arasındaki etkileşimler sonucu ortaya çıkmaktadır (Flavell, 1979; Akt. Pilten, 2008).

Üstbilişle ilgili son yıllarda yapılan araştırmalar, öğrencilerin sadece üstbiliş becerilerini geliştirmek anlamında yapılmamış, aynı zamanda öğrenmenin bilişsel teorileriyle de ilgilenmiştir. Ancak Brown, üstbilişin doğasını araştırmış ve üstbilişi özellikle okuma ve yazmayla ilgili bir terim olarak gören eğitim psikologlarının da kabul ettiği gibi üstbiliş sürecini, “farkında olma” olarak tanımlamıştır. Farkında olma üzerinde yapılan çalışmalar çok öncelere dayanmaktadır. John Locke bu konuda üst biliş için “kendi zekâ durumumuzu algılamamız” olarak nitelendirdiği “reflection (yansıtma)” terimini kullanmıştır. Bu terim daha sonraları Piaget tarafından “bilişin

ifade edilmesi” ve “farkında olma” şeklinde tartışılmıştır. Piaget bu süreçte introspection (içsel bakış) terimini kullanarak üstbilişle ilgili çalışmalarını yapmıştır. Introspection (içsel bakış) “kişinin farkında olduğu deneyimleri yansıtması” anlamına gelmektedir (Butler ve McManus, 1998; Akt. Ektem, 2007).

Birçok yazar yürütücü bilişin iki temel öğeye sahip olduğu konusunda görüş birliği içindedir. Bu öğelerden birisi “bilişle ilişkin bilgi” diğeri ise, “bilişi izleme” dir. Bilişle ilişkin bilgi, bireyin kendi öğrenme yolları hakkındaki bilgisidir. Bilişi izleme ise, bireyin konunun öğrenilmesinde en uygun stratejiyi seçmesi, kullanması, sürecini izlemesi, değerlendirmesi ve gerektiğinde yeniden düzenleme yapmasıdır (Ektem, 2007).

Çizelge 3: Üstbiliş Alanında Çalışan Önemli Araştırmacıların Üstbiliş Tanımları (Moore, 1999; Akt. Akın, 2006).

| Yazar | Çalışma Alanı | Tanım: Unsurlar ve Alt-ölçek veya Süreçler |
|---------------------------|------------------|--|
| Flavell (1976) | Öz-düzenleme | 2 Unsur: Bilişin bilgisi; kişi değişkenleri, görev değişkenleri ve strateji değişkenleri. Bilişin düzenlenmesi; bireyin amaca ulaşmak için kullandığı mekanizmalar |
| Brown (1978) | Sözel ifadeler | 2 Unsur: Bilişin bilgisi; bireyin kendi düşünmesine ilişkin sahip olduğu sabit ve açıklanabilir, sıklıkla yanılabilir bilgi. Bilişin düzenlenmesi; planlama ve izleme aktivitelerini ve çıktıları kontrol etmeyi içerir. |
| Borkowski (1990) | Okuma | 3 Unsur: Özel strateji bilgisi, bellek-ötesi kazanma süreçleri ve genel strateji bilgisi. |
| Osman ve Hannifin (1992) | Yönetici Kontrol | 2 Unsur: Bilişin bilgisi; teorik, prosedürel ve durumsal bilgiyi içerir. Bilişin düzenlenmesi; bireyin sahip olduğu bilgiyi nasıl düzenleyeceğine yönelik aktiviteler. |
| Schraw ve Dennison (1994) | Yönetici Kontrol | 2 unsur: Bilişin bilgisi; açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi ve durumsal bilgi. Bilişin düzenlenmesi; planlama, bilgi yönetme, kavramayı yönetme, hatayı ayıklama stratejileri ve değerlendirme. |
| Wellman (1985) | Öz-düzenleme | Tam bir üstbiliş teorisini 5 süreç oluşturur: Var olma, belirgin süreçler, bütünleştirme, değişkenler ve bilişsel izleme. |
| Zimmerman (1986) | Öz-düzenleme | Üstbiliş öz-düzenlenmiş öğrenmenin üç unsurundan birisidir. Bu üç unsur öğrenmede (a) üstbiliş unsurlar, (b) motivasyonel unsurlar ve (c) davranışsal unsurlardır. |

Üstbilişsel bilgi (*metacognitive knowledge*), üstbilişin bileşenlerinden biri olarak görülmekte ve “bireyin kendi bilişi ya da genel olarak biliş hakkındaki bilgisi” şeklinde tanımlanmaktadır (Flavell, 1979; Akt. Pilten, 2008). Schraw ve Moshman (1995) biliş bilgisinin üç çeşit üstbilişsel farkındalığı içerdiğini belirtmiştir (Akt. Aktürk ve Şahin, 2011, s. 391). Bunlar:

- a. Yordam bilgisi (procedural knowledge):** Bu tür bilgi, bireyin yordam ile ilgili becerileri yerine getirebilmesi hakkındaki bilgisini içermektedir. Bir başka ifade ile bireyin söz konusu işin ya da görevin nasıl başarıyla sonuçlandırılacağı, nasıl yapılacağı hakkındaki bilgisi olarak tanımlanabilir. Ancak unutulmamalıdır ki yordam bilgisi bir işi yapmayı değil, sadece işin nasıl yapılacağını bilmeyi ifade eder (Flavell, 1979; Akt. Özsoy, 2008, s. 717).
- b. Bildirimsel bilgi (declarative knowledge):** Bu tür bilgi, bireyin öğrenen olarak kendisi ve performansını yükseltebilecek faktörler hakkındaki bilgisini içermektedir. Bir başka ifade ile bireyin söz konusu işi ya da görevi yapip yapamayacağını bilmesi, sahip olduğu yeterlilikler hakkındaki bilgisi olarak tanımlanabilir. Bildirimsel bilgi, bireyin kendi sahip olduğu yeterlilikler hakkındaki bilgisidir. Bireyin öğrenen bir kişi olarak kendisiyle, stratejileriyle ve performansını etkileyecek unsurlarla ilgili bilgisidir.
- c. Durumsal bilgi (conditional knowledge):** Bu tür bilgi, bireyin çeşitli bilişsel etkinliklerin ne zaman ve niçin uygulanacağı hakkındaki bilgisini içermektedir. Bir başka ifade ile bireyin bir işin hem nasıl yapılacağı, hem kendisinin yapip yapamayacağı, hem de hangi durumda ne yapılacağı hakkındaki bilgisi olarak tanımlanabilir. Bireyin karşılaştığı bir durumda hangi bilgiyi işlevsel olarak kullanabileceğini bilmesini; diğer bir deyişle hangi durumda ne yapacağını bilmesini gerektirir. Bireyin, yordam bilgisi ve bildirimsel bilginin her ikisine birden sahip olmasını da beraberinde getirir. Yani duruma bağlı bilgide bireyin, bir işin hem nasıl yapılacağını, hem kendisinin yapip yapamayacağını hem de hangi durumda ne yapacağını bilmesi gerekir. Üstbilişsel bilginin bu düzeyi Flavell (1979; Akt. Özsoy, 2008, s. 718) tarafından yordam bilgisi ve bildirimsel bilginin ikisinin birden bulunduğu (*both declarative and procedural knowledge*) bir düzey olarak adlandırılmıştır. Ancak Brown'ın Flavell'in modellemesine katkıda bulunarak bu düzey için, duruma bağlı bilgi kavramını kullandığı görülmektedir. Brown tarafından İngilizce "*conditional knowledge*" olarak belirtilen bu beceri, Türkçede zamana-duruma bağlı/dayalı bilgi anlamında "duruma dayalı bilgi" ya da "durum bilgisi" olarak adlandırılabilir (Özsoy, 2008, s. 718).

2.5.1. Üstbilişi Etkileyen Değişkenler

Bununla birlikte Flavell (1979) üstbilişsel bilgiyi etkileyen, birbirleriyle etkileşimli bazı değişkenlerden bahsetmektedir (Akt. Pilten, 2008);

a. **Birey değişkenleri (person variables):** Bu değişkenin temel yapısını bireyin kendisiyle ve diğerleriyle ilgili bilişsel süreçlerinin niteliğine yönelik inançları oluşturur. Bireyin, insanların birer bilgi işlemci olduklarını kabul etmesi ve insan sisteminin sınırlarını bilme yeteneği anlamına gelir. Bireyler, birer “bilişsel organizma” olarak kabul edilir. Bu kategorinin altında Flavell, üç alt kategori listelemiştir: Bireysel, bireyler arası ve bilişsel genellemeler:

- Bireysel farklılıklar (*intraindividual differences*) kişinin kendisine yönelik inancıyla ilgilidir. Örneğin; kişinin okuduğu zaman dinlemeye kıyasla daha kolay öğrendiğine ilişkin inancı ya da kişinin hatırlama açısından kendisinin daha yetenekli olduğunu düşünmesi.
- Bireyler arası farklılıklar (*interindividual differences*) kişinin diğerleri hakkında sahip olduğu ve karşılaştırmalar sonucunda elde ettiği bilgilerle ilgilidir. Örneğin; kişinin bir arkadaşının diğerine göre daha yetenekli olduğuna yönelik inancı.
- Bilişsel genellemeler (*universals of cognition*) ise kişinin hayatı içinde kazandığı bilgilerle ilgilidir. Bir başka deyişle bütün insanların sahip olduğu bilişsel özellikler hakkındaki bilgidir.
- Örneğin; kişinin öğrenilenlerin unutulmasının zamana bağlı olarak gerçekleştiğinin farkına varması.

b. **Görev değişkenleri (task variables)** bireyin karşılaştığı bilginin doğası ve verilen görevin gerektirdikleri hakkındaki inancını ifade etmektedirler. Görevler değişkenleri iki alt grupta incelemek mümkündür. *Karşılaşılan durumun doğası;* bilginin niteliği, niceliği ve kişinin bir bilgiyi işleme becerisi hakkında sahip olduğu bilgiyi ifade eder. Uzun ve karmaşık cümleleri hatırlamanın zor olduğunu bilmek, buna örnek verilebilir. Diğer taraftan görev değişkenleri, belirli bir işin zorluğu ya da gerektirdikleri hakkında bilgi sahibi olmayı da içerir. Bunun anlamı, bireyin her farklı görevin farklı zihinsel işlemler gerektirebileceğinin farkında olmasıdır. *Herhangi bir görevle uğraşırken*

karşılaştığımız bilginin doğası; Örneğin, kişinin deneyimlerinden yola çıkarak kendisine yabancı olan bilgileri anlamak ve hatırlamak hem güçtür, hem de çok zaman alır. *Görevin gerçekleri*; verilen görevlerde yer alan bilgiler aynı olsa bile, bazı görevlerin çözümü daha fazla çaba gerektirmektedir. Örneğin; bir şeyi tanımak, onu hatırlamaktan daha kolaydır.

- c. **Strateji değişkenleri (strategy variables)** ise, bireyin problemin çözümünde kullanılabilecek stratejilerin farkında olması, bilgilerini organize etme, çözümünü plânlama, sürecini izleme, sonuçlarını değerlendirme ve bunların ne zaman ve nerede uygulanacağını bilme davranışlarını içermektedir (Flavell, 1979; Akt. Özsoy, 2008, s. 719). Çoğu üstbilişsel bilgi gerçekte yukarıda bahsedilen değişken türlerinden iki veya üçünün etkileşimi ya da kombinasyonu sonucunda ortaya çıkmaktadır (Soydan, 2001; Akt. Pilten, 2008). Brown (1987) ise üstbilişsel bilgiyi, bireyin kişisel farkındalığı üzerine yapılandırmıştır. Brown'a göre bildirimsel bilgi, “*ne biliyorum*”, yordam bilgisi; “*nasıl biliyorum*”, durum bilgisi “*neden ve ne zaman biliyorum*” sorularıyla açıklanabilir (Akt. Özsoy, 2008, s. 719). Ayrıca bireyde üstbiliş bilgisinin oluşması için şu soruların cevaplanması gerekir: Bu konu hakkında ne biliyorum?, Bilmem gerekeni biliyor muyum?, Bilgi edinmek için nereye gitmem gerektiğini biliyor muyum?, Bunu öğrenmek için ne kadar süreye ihtiyacım olacak?, Bunu öğrenmek için kullanabileceğim strateji ve taktikler neler?, Duyduğumu, okuduğumu, gördüğümü anladım mı?, Uygun hızda öğrenip öğrenemediğimi nasıl anlayabilirim?, Bir hata yaparsam bunu nasıl fark edeceğim?, Planım beklentilerimi karşılamazsa bu durumda ne yapabilirim? ve Başarımı nasıl ölçebilirim? (Akın, 2006).

2.5.2. Üstbilişsel Kontrol

Üstbiliş, bireyin yukarıda açıklanan bilgilerinin yanında, bu bilgileri etkili olarak kullanmasını da gerektirir. Üstbilişsel bilgileri kullanabilme yeteneği ise, üstbilişsel kontrol olarak adlandırılır. Üstbilişsel stratejiler olarak da adlandırılan üstbilişsel kontrol (*metacognitive control*), üstbiliş süreçlerinde başı çeken zihinsel işlemlerden oluşur ve üstbilişsel bilgiyi bilişsel amaçlara ulaştırabilmek için stratejik biçimde kullanabilme yeteneği olarak açıklanabilir. Bu nedenle üstbiliş alanında yapılan pek çok

araştırma, bu stratejiler üzerine yoğunlaşmıştır. Çünkü bilişi düzenleme ve kontrol edebilme yeteneği, öğrencilerin bilgiyi esnek ve gerektiğinde durumlara uygun biçimde kullanabilmelerine olanak sağlar. Literatür, dört üstbiliş becerisi üzerine yoğunlaşmaktadır. Bunlar (Schraw ve Moshman, 1995; Akt. Özsoy, 2008, s. 720):

Tahmin (Prediction): Öğrenciyi öğrenme sürecinin hedefleri, sürecin ne kadar zaman alacağı ve sonuçları hakkında düşünmeye yönlendirir. Ayrıca öğrenciler karşılaştıkları durumun zorluk derecesini tahmin edebilir ve bu tahminlerine bağlı olarak beklentilerini düzenleyebilirler.

Planlama (Planning): Bireyin anlayışı ve göreve dair performansı ile ilgili çevrimiçi (on-line) farkındalığı anlamında kullanılmaktadır. Strateji seçimini ve performansı etkileyen uygun kaynakların ayırt edilmesini içerir. Planlama daha geniş bir kategori olan düzenlemenin altında olan basit bir strateji değil, üstbilişsel düşünmede temel bir aşamadır.

İzleme (Monitoring): Bireyin anlayışı ve göreve dair performansı ile ilgili çevrimiçi (on-line) farkındalığı anlamında kullanılmaktadır. Üstbilişsel izlemeyi, bireyin şu anda işleyen görevleri belirlemesine, bu görevdeki mevcut gelişmeyi kontrol etmesine, bu gelişmeyi değerlendirmesine ve bu gelişmenin sonuçlarının ne olacağını tahmin etmesine yardım eden kararları olarak tanımlamaktadır (Aktürk ve Şahin, 2011, s. 392).

Değerlendirme (Evaluation): Değerlendirme ürünü değerlendirme ve birinin öğrenme sürecini ayarlamayı içermektedir. Bir başka ifade ile bireyin öğrenme süreci sonunda kendini, performansını ve stratejilerin etkililiğini genel olarak değerlendirmesidir. Değerlendirme var olan ürünle ilgili olduğu kadar sonraki öğrenmeler için önerileri ve düzenlemeleri içerir. Birey kendini değerlendirirken öğrenmesini zorlaştıran ya da kolaylaştıran birey, görev ve strateji değişkenlerinin farkına varabilir ve bu bilgiyi bir sonraki öğrenmesinde kullanarak işlevsel bir duruma getirebilir (Özsoy, 2008, s. 720).

2.5.3. Üstbiliş Modelleri

Üstbilişin en iyi bilinen modelleri Flavell, Brown, Schraw ve Moshman ve Tobias ve Everson tarafından geliştirilen modellerdir. Üstbilişin genel tanımlarını açıklamak ve aydınlatmak için bu modeller geniş bir biçimde açıklanmıştır.

2.5.3.1. Flavell'in Modeli

Flavell, üstbilişi öğrenmenin bir fonksiyonu olarak ele almış ve daha sonrada üstbilgi yeteneğini, öğrenci için, öğrenme görevi ve öğrenme stratejilerini içine alan bir yapı olarak tanımlamıştır. Flavell (1979; Akt. Aktürk ve Şahin, 2011, s.388)'ın üstbilgi modeli 4 tür olgu içermektedir. Bunlar; Üstbilgi bilgisi (metacognitive knowledge), Üstbilgi deneyimleri (metacognitive experiences), Hedefler veya görev (goals or task) ve Eylemler veya stratejiler (actions or strategies) şeklinde belirtilmiştir.

Üstbilgi bilgisi, bireyin kendi öğrenme özellikleri ile ilgili, öğrenme birimi ile ilgili ve bilişsel stratejilerle ilgili bilgisinin etkileşiminin bir sonucudur ve “bireyin kendi bilişi ya da genel olarak biliş hakkındaki bilgisi” şeklinde tanımlanabilir. Kişinin Sosyal Bilgiler dersiyle karşılaştığında İngilizce dersinde daha iyi olduğunu bilmesi üstbilgi bilgisine bir örnektir. *Üstbilgi deneyimleri*, birlikte hareket eden ve zihinsel girişimlerle ilgili olan bilinçli bilişsel ve duyuşsal yaşantılardır. Üstbilgi deneyimlerinin, üstbilgi bilgileri, bilişsel hedefler (görevler) ve bilişsel stratejiler eylemler üzerinde çok önemli etkileri vardır. Üstbilgi deneyimleri, öncelikle bireye yeni hedefler oluşturmaları veya eski hedefleri düzenlemeleri konusunda yol gösterirler. İkinci olarak, üstbilgi deneyimleri sonucu elde edilen bilgiler, bireyin sahip olduğu üstbilgi bilgilerini; bunlara eklenmek, bunları silerek yerine geçmek veya yeniden düzenlemek suretiyle etkilemektedirler. Son olarak da üstbilgi deneyimleri, bilişsel hedeflere ulaşmak için stratejileri aktif hale getirirler. *Hedefler (görevler)* ise bir bilişsel girişimin amaçlarıdır. *Stratejiler (eylemler)*, öğrenme hedeflerine ulaşmak için uyguladığımız davranış ve düşünme süreçleridir.

2.5.3.2. Brown'un Üstbilgi Modeli

Üstbilgi literatürü bilişin bilgisi unsuruna veya bireyin belli bir olaylar dizisinde özel bir şey hakkında ne bildiğine önem vermiştir. Brown'un vurguladığı ikinci unsur ise bilişin düzenlenmesidir. Brown'a göre bilişin düzenlenmesi; bireyin zihinsel süreçleri hakkında düşünmesi, onları izlemesi ve kontrol etmesini içerir ve üstbilginin işlemsel yönüdür. Üstbilginin iki unsurlu bakış açısı üstbilgi alanında kolayca kabul görmesine rağmen, bazı araştırmacılar daha fazla unsur olup olmayacağını veya bu unsurların diğer öğrenme teorileriyle hangi noktalarda uyuşabileceğini sorgulamışlardır (Akm, 2006).

2.5.4. Bilişsel Gelişim Bakımından Üstbiliş

Genel olarak çocuklarda üstbiliş yaşla birlikte gelişir ve bu gelişim aynı zamanda zihinsel davranışlardaki yaşa bağlı gelişme ile ilgilidir. Ancak üstbiliş becerilerinin kazanılmasında öğretimin etkisinin, olgunlaşmanın etkisinden daha fazla olduğu belirtilmektedir. Araştırmacılar üstbilişin çocuklarda var olduğunu belirtirken diğer yandan çocuklarda üstbiliş öğretiminin etkisi araştırılırken bilişsel gelişim düzeyinin de göz önüne alınması gerektiğini vurgulamışlardır (Cohen ve diğerleri, 1981; Nichol ve diğerleri, 1982; Akt.Özsoy, 2008, s. 721).

Üstbiliş stratejilerinin kullanımı genel olarak üç döneme ayrılır. Bu dönemlerden ilki, 0-5 yaş kapsayan, stratejilerin kullanılmadığı aşamadır. Daha sonra 6-9 yaş aralığını kapsayan ikinci dönemde stratejiler kullanılabilir. Üçüncü aşama ise çocukların dördüncü sınıf düzeyinde oldukları yaş aralığını kapsamaktadır. Bu noktada çocuk stratejiyi anlayabilir ve uygun stratejiyi kendiliğinden kullanabilir (Senemoğlu, 2005). Üstbiliş yeteneklerindeki bireysel farklılıklar ise biyolojik sebepler ve yaşantı farklılıkları nedeniyle oluşmaktadır. Swartz ve Perkins (1989; Akt. Özsoy, s. 721) üstbilişsel düşünme gelişimini dört düzeye ayırmıştır: 1) Sessiz kullanım: Birey verdiği kararları söyleyebilir, bunu düşünmeden yapar. 2) Farkında olarak kullanım: Birey bilinçli olarak düşünebilir, nedenini sorgulayabilir. 3) Stratejik kullanım: Birey düşüncelerini daha etkili hâle getirmek için bilinçli olarak seçtiği özel stratejiler kullanabilir. 4) Yansıtıcı kullanım: Daha önceki deneyimleriyle ilişkiler kurar; sürecin başında, sonunda veya ortasında düşüncelerinin doğruluğunu sorgulayabilir.

Üstbiliş bireyin nasıl öğreneceğini öğrenmesine ilişkin öz-bilgisi ve yeteneğiyle ilişkili olarak geliştiği için, yüksek düzeyde bir öğrenme becerisi olarak düşünülmektedir. Son derece zengin olan ve hızlı gelişen teknoloji dünyasındaki sürekli değişim, bireylerin bütün bilgileri elde etmelerini imkânsızlaştırmakla beraber gelecekte hangi bilginin daha gerekli olduğunu kavramalarını da zorlaştırmaktadır. Bundan dolayı üstbilişin okul programlarının içeriğinde yer alması tamamen mantıklı gibi görünmektedir. Üstbilişle ilgili literatür incelendiğinde çocukların üstbiliş becerilerinin geliştirilmesini ve öğrencilerin nasıl öğrendiklerini belirlemeyi hedefleyen birçok strateji olduğu görülmektedir. Bu stratejilerden biri olan *işbirlikli öğrenme yoluyla öğrenciye öğretim* tekniğinde işbirliğine dayalı problem çözme üstbilişi geliştirmede faydalı bir stratejidir (Blakey ve Spence, 1990; Akt. Pilten, 2008). Bu şekilde bir eğitim

sisteminde geçerli, sağlam bilgi tabanı geliştirmede, bilgiyi düşünme ve uygulamada, performansını ve öğrenme sürecini değerlendirmede başarılı olan bir öğrenci kitlesi oluşturulabilmektedir. Bu sistemde öğrencinin neyi bilmediğinin farkında olabilmesi veya yetersiz bilgiye sahip olduğunu anladığında bunu telafi etmek için ne yapacağını bilebilmesi ve bunu işbirliği içinde öğrenmesi söz konusudur.

Öğrencilerin üstbilis becerilerinin gelişmesini sağlayan önemli etkinliklerden biri de rol yapmadır. Çünkü öğrenciler diğere bir kişinin rolünü üstlendiklerinde, bu kişinin özelliklerini ve vasıflarını da ortaya koymaktadırlar. Bu tür bir drama bu kişinin bazı durumlarda nasıl düşüneceğı, ne hissedeceğı ve nasıl hareket edeceğinin tahminini de beraberinde getirmektedir (Costa, 1987; Trilianos, 1997; Akt. Pilten, 2008). Öğrenciler drama ve rol yapma etkinlikleriyle hem eğlenerek hem de öğrenerek üstbilis becerilerini geliştirme olanağı bulurlar. Araştırmacılar üstbilisin, bilginin sözel yolla iletimi, sözel ikna, sözel kavrama, okumayı kavrama, dil kazanma, dikkat, hafıza, problem çözme, sosyal bilis ve öz-kontrol gibi alanlarda önemli rol oynadığı sonucuna varmıştır. Dolayısıyla eğlence içerikli etkinlikler (drama, oyun, rol yapma, vb.) aracılığıyla da üstbilisin; çocukların düşünme, unutma, bilme, düşünme süreçleri hakkında düşünmesi ve bu süreçleri izleme ve düzenlemesi gibi bazı önemli zihinsel fiiller üzerinde önemli etkisi olduğu söylenebilir.

Kramarski, Mevarech ve Arami (2002), işbirlikçi öğrenme ve üstbilis stratejilerinin sadece işbirlikçi öğrenmenin, problem çözümünde başarılı ve başarısız öğrencilerin problem çözme becerilerine etkisinin araştırıldığı bir araştırmada, başarılı ve başarısız öğrenciler üzerinde işbirlikçi öğrenme ve üstbilis stratejilerine dayalı eğitim uygulanırken; bazı öğrencilere de sadece işbirlikçi öğrenme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonunda işbirlikçi öğrenme ve üstbilis eğitimi uygulanan öğrencilerin problem çözme performanslarında, sadece işbirlikçi öğrenmenin uygulandığı öğrencilere kıyasla daha yüksek bir artış olduğu görülmüştür. Aynı zamanda sonuçlar, işbirlikçi öğrenme ve üstbilis eğitiminin, öğrencilerde olumlu etkiyi sağladığını göstermektedir. Yine Öztürk (1995) tarafından hazırlanan doktora tezinde dikkat, tekrar, anlamlandırma, zihne yerleştirme, hatırlama, üstbilis ve duyuşsal stratejilerin öğrenciler tarafından ne kadar kullanıldığıyla ilgili durumlar araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin bu stratejileri istenilen nitelikte kullanmadığı bunun sebebi olarak da öğretmen ve aile bireylerinin öğrenme stratejileri konusunda yeterince bilinçli olmadığı

ortaya konulmuştur. Özet olarak araştırmada, öğrenme stratejilerine ve üstbilişe gereken önemin verilmediği ve öğretmenlerin bu konuda yeterli bilince sahip olmadığı ifade edilmektedir. Son olarak Swanson (1993) ise, dördüncü ve beşinci sınıfların düşük, orta ve üst başarı gruplarındaki öğrencilerle yaptığı çalışmasında, öğrencilerin başarı açısından aralarındaki farklılıkların, üstbilişten kaynaklanıp kaynaklanmadığını araştırmıştır. Grupların sesli düşünme, problem çözme ve üstbiliş ölçümleri arasındaki kolerasyon, düşük başarı seviyesindeki öğrenciler açısından düşük çıkmış, orta başarı seviyesindeki öğrencilerin kolerasyonu orta değerde bulunmuş ve son olarak üstün başarılı öğrencilerinki ise yüksek bulunmuştur. Araştırmada, öğrenme yetersizliği içindeki öğrencilerin problem çözme ve üstbiliş becerilerini yeterince bütünleştiremediği sonucuna varılmıştır. Bu araştırmaların sonucunda başarı ile üstbiliş arasında olumlu yönde bir ilişkinin olduğu söylenebilir.

2.6. Motivasyon

Motivasyon bireyin öğrenme aktivitelerini yapma isteğini ve çabasını arttıran, bu istek ve çabanın devam etmesini sağlayan ve öğrenme-öğretme sürecini oldukça kolay, keyifli ve verimli hale getiren bir kavramdır (Ur, 1996, s. 274). Motivasyon bireyi özel bir davranışı yapmaya yönlendiren içsel bir dürtü, güç, duygu veya istek (Brown, 1994a) şeklinde de tanımlanmıştır. Motivasyon birçok tanıma ve açıklamaya sahip karmaşık bir yapı olarak bilinmektedir. Davranışçı kurama göre ödül, bilişsel kurama göre içsel dürtü veya ihtiyaç olarak açıklanan motivasyon kavramı en genel anlamda bireyin belirlediği hedefe ulaşmak için tercihler yaptığı ve bu hedeflere ulaşmak için çaba harcadığı boyut şeklinde açıklanabilir (Brown, 1994b, s. 34-35). Yapılan tanımlardan motivasyonun hedeflenen davranışın başlamasını sağlayan, yönüne karar veren, şiddetini belirleyen ve devamını sağlayan kompleks bir kavram olduğu anlaşılmaktadır.

Motivasyon eğitim-öğretim sürecinin ayrı ve önemli bir parçasıdır. Çünkü eğitim sisteminde motivasyon öğrenme düzeyine etki ettiği gibi öğrencinin ne öğrendiğini yansıtan davranışlar sergilemesine de yardımcı olmaktadır. Motivasyon öğrencilerin öğrenme sürecine aktif şekilde katılımını sağlamaktadır. Öğrencilerin ilgi ve merakı öğrenilen konuya olan isteği artırır, öğrenme sürecine odaklanmayı sağlar ve keyifli öğrenme yaşantıları kazandırır (Ertan, 2008; Akt. Aydın ve Coşkun, 2011, s. 121). Derse motive olmak öğrenme yaşantılarını kolayca edinmeyi sağlarken diğer

tarafından derse motive olmayan öğrencilerin durumu da vardır. Pintrich ve Schunk (1996) bu şekilde motivasyon eksikliği olan öğrencilerin okula düzenli gelme ve derse dikkatli dinleme alışkanlığına sahip olmadıklarını ve kendilerine verilen ödevleri ve görevleri tamamlama konusunda da isteksiz davrandıklarını belirtmişlerdir (Akt. Aydın ve Coşkun, 2011, s. 121).

Motivasyonun gücü ve başarı arasındaki ilişkinin, eğitim sisteminde önemli olduğu gayet açıktır. Motive ediciliği düşük olan bir durumun, yüksek başarı ile sonuçlanması çok zor bir ihtimaldir. Her birey, kendini mutlu eden ve huzur veren durumları arama, rahatsız edici ve can sıkıcı durumlardan ise kaçınma eğilimi gösterir. Bu arama ve kaçınma eğilimleri, güdülerin yapısında mevcuttur. İnsan vücudunda hangi yöne eğilim daha ağır basarsa, bireyde ona yönelik güdüler ortaya çıkar. Buna göre, başarıya ilişkin güdü, başarılı olma ya da başarısızlıktan kaçınma şeklinde ortaya çıkar (Soyer, Can, Güven, Hergüner, Bayanslıduz ve Tetik, 2010, s. 227).

Öğrenme davranış değişikliği olarak açıklandığında, davranış değişikliği için de motivasyonun gerekli olduğu söylenebilir (Sevinç, Özmen ve Yiğit, 2011, s. 218). Bir başka ifade ile başarılı olma iyi motive olma sonucu gerçekleşmektedir (Yule, 1996). Ayrıca iyi, verimli ve etkili bir öğrenme ortamının oluşturulması ve derse ilginin artırılması için de öğrencilerin motive edilmeleri gerekir (Lewis, 2002). Yani öğrenme ortamındaki başarının nedeni öğrencinin sadece bilişsel becerilerine bağlı olmayıp motivasyon faktörüyle de ilgilidir (Kubanyiova, 2006, s. 3). Eğitim ortamlarında başarının yalnızca bilişsel becerilere ağırlık verilmesiyle elde edilmediği ve motivasyon gibi duyuşsal becerilerin de önemli bir etken olduğu yapılan birçok araştırma sonucunda anlaşılmaktadır.

Motivasyon bireyin ihtiyaçlarını karşılaması için ortam oluşturarak, etkileyerek ve isteklendirerek onu harekete geçirme sürecidir. Bir başka tanımda da motivasyon; iş ortamına uygun davranışların ortaya çıkması için bireyin uyarılması, yönlendirilmesi ve bu davranışların sürdürülmesini etkileyen itici güç şeklinde tanımlanmaktadır. Başka bir ifadeyle, motivasyon; insan davranışlarının istenilen doğrultuda yönlendirilmesi şeklinde tanımlanabilir (Kavrakoğlu, 1993; Akt. Soyer ve diğerleri, 2010, s. 228). Öğrenmeyi ve başarıyı etkileyen en önemli faktörlerden biri olan motivasyon (Yılmaz ve Çavaş, 2007, s.432) içsel motivasyon ve dışsal motivasyon olarak iki boyutta incelenmektedir (Brown, 1994b, s. 38; Palmer, 2005, s. 1857):

2.6.1. İçsel motivasyon (Intrinsic Motivation)

Kişinin kendi kendisini motive etmesidir. İçsel olarak motive olmuş bireyler bir şeyleri kendilerini memnun etmek için gerçekleştirirler. Bu insanlar başarılı olmak için kendilerini yönetebilme özelliğine sahiptirler. İçsel olarak motive olmuş insanlar özgüven açısından yeterlidirler. Bu duyulan özgüven, onları en iyisini ortaya koymaya motive eder. Çevrelerinde bulunan kişiler onlar için önemli değildir. Yaptıkları işleri kendilerini mutlu etmek için yaparlar (Brown, 1994b, s. 39).

İçsel olarak motive olmuş bir birey düşüncesini eyleme dönüştürür, hedeflerini belirler ve onlara ulaşmak için harekete geçer. Bu hedeflere ulaşabilmek için kendine inanma; gizli yetenekleri keşfetme; yaşama dört elle sarılma; gelişme ve değişmeye açık olma; sağlık için yararlı alışkanlıklar edinme ve enerjiyi arttırma; etkili bir kişilik geliştirme; başarılı ilişkiler kurmanın yollarını arama; endişe, şüphe ve korkuyu yenebilme; gerginliğin üstesinden gelebilme; başarısızlığı yenebilme; zamanı daha akıllıca kullanabilme ve bilinmeyenleri araştırma gibi eylemlerde bulunmaktadır (Soyer ve diğerleri, 2010, s. 228).

Eğitim öğretim sürecindeki öğrenciler, bir etkinliğe katıldıklarında ihtiyaçlarını karşılayacaklarını bilerek katılım gösterirlerse, öğrenme etkinliğine yönelik olarak içten motive olmuş olurlar. İçsel motivasyon sahibi öğrenciler ise kendilerine doğrudan yararlı olacak şekilde katılıma önem verirler. Ayrıca içsel motivasyon, merak, öğrenme ihtiyacı, istek ve yarışma duygularını da beraberinde getirerek öğrencinin içinde yer aldığı süreçte başarılı adımlar atmasına birinci derecede katkı sağlar.

2.6.2. Dışsal motivasyon (Extrinsic Motivation)

Bir davranışı dışarıdan gelen faktörlerden etkilenerek sergilemek anlamına gelen dışsal motivasyonda (Ur, 1996, s. 274) diğer insanlar aracılığıyla gelen negatif ve pozitif etkilerde bulunabilen, davranışın tekrarlanma olasılığını arttırıp azaltabilen maddi, manevi değerler taşıyan güçlendirme veya pekiştirme söz konusudur. Dışsal ödüller maddi materyaller (kupa, para, madalya vb.) veya manevi kaynaklar (takdir edilme, övülme vb.) olabilir (Köster, 1995; Akt. Soyer ve diğerleri, 2010, s. 228). Dışsal motivasyon öğrencinin kendisi ile direkt ilgili olduğu bir durum değildir. Dış çevrede oluşan durumların öğrenci üzerinde oluşturduğu olumlu ya da olumsuz etkilerdir. Dışsal motivasyon denince önce akla öğretmen, aile, müdür, arkadaş gibi

unsurlar gelmektedir. Öğretmen öğrenciyi övmek ya da cezalandırmak suretiyle ona istediğini yaptırabilir. Övgü ile öğrenci öğretmene, sınava veya ödeve hatta kendisine daha olumlu yaklaşacaktır. Övgü öğrenciye neyin doğru olduğu hakkında bilgi verecektir. Ceza ise onun haksız oluşunu bildirir ve olumlu hislerin oluşmasına hiçbir katkısı sağlamaz. Yerinde ödül öğrenciye güven kazandırır ve onun daha başarılı olmasını sağlar. Ceza ise olumlu davranışların gelişmesini sağlamaz. Sadece olumsuz davranışların yapılma olasılığını azaltır. Kısacası, öğrenme etkinliği ile doğrudan ilişkisi olmadan ödüllerle olumlu pekiştireçlerin kullanıldığı yaşantılar ile öğrenciler dışsal motivasyon ile katılım göstermiş olurlar. Benzer şekilde, verilen görevi yapmama davranışı sonucu öğrenciye verilen cezalar, görevini yapması için ona dıştan verilmiş motivasyonu içermektedir.

Motivasyonla ilgili çalışmalar yapan araştırmacılar, öğrencilerin bir konu hakkında tamamıyla kararlı olmama durumlarının motivasyon açısından problemler oluşturabildiğini belirtmektedirler. Öğrencilerin öz-benlik algıları, onların bilimsel konu ve kavramları fazla önemsememelerine ve bu hedefi gerçekleştirme sırasında da fazla beklentiye girmeden başarısızlık olasılığını düşünmelerine sebep olmaktadır. Bilimsel konu ve kavramları anlamak için büyük çaba sarf etmeden, kolay yoldan sadece ezberlemeyi tercih eden öğrenciler en başından başarısız olabilmeye olasılığını yaratmış oluyorlar. Dolayısıyla bu konuda çalışmalar yapan araştırmacılar, beklenen öğrenme sonuçları ve öğrenme stratejilerinin özellikleriyle ilgili öğrencilerin düşünce ve inançlarının onların bilimsel konu ve kavramaları anlamalarına ilişkin kararlarını etkilediğini savunmaktadırlar (Barlia, 1999, s. 11).

Bir eyleme başlama veya eylemi gerçekleştirmede son derece önemli olan motivasyon kavramı yabancı dil öğrenmede büyük bir yere sahiptir (Rahman, Jumani ve Basit, 2010, s. 206). Frith (Akt.Rahman ve diğerleri, 2010, s. 207) motivasyonun merak, öz-yeterlik, davranış, ihtiyaç, yeterlik ve dışsal motive ediciler şeklindeki öğelerden oluştuğunu belirtmiştir. Eğitimde başarı denildiğinde genellikle, okulda okutulan derslerde geliştirilen ve öğretmenlerce takdir edilen notlarla, test puanlarıyla ya da her ikisi ile belirlenen beceriler veya kazanılan bilgilerin ifadesi olan “Akademik Başarı” kastedilmektedir. Başarıyı hisseden ve yakalayan bireyler daha çok çalışmaya ve yoğunlaşmaya motive olmaktadır. Bireylerin bilişsel kapasitelerini kullanmada ve geliştirmede isteksiz olmaları başarıyı etkiler. Başarı konusunda özgüveni düşük olanlar

veya özgüveni olmayanlar, yetenekleri olmasına rağmen başarısız olurlar. Zorluklara karşı koyma, sabır gösterme, yaptığı işten keyif alma motivasyonun göstergelerindedir ve bu faktörler uyumlu akademik davranışlar olarak söylenebilir. Bu faktörlerin tam tersi ise uyumsuz akademik davranışlar olarak kabul edilir (Akandere, Özyalvaç ve Duman, 2010, s. 3).

Başarma konusunda, bazı bireylerin başarıyla ilgili etkinliklerden başarılı olmalarından ziyade bu durumdan çok fazla memnuniyet duymalarıdır. Fakat başarı kavramının bireyden bireye değiştiğini de belirtmek gerekir. Diğer bir ifadeyle, her birey kendi başarı davranışını belirlemekle sorumludur. Bu nedenle de, performansa bağlı davranış sonucu bireyin çaba ve becerisi olarak değerlendirilirse, bu durum başarı olarak kabul edilebilir. Diğer taraftan performansa bağlı sonuç bireyin yeteneksizliğine veya düşük çaba göstermesine dayandırılırsa bu duruma da başarısızlık denilir. Dolayısıyla biri için başarı başka biri için başarısızlık olarak sayılabilir. Başarma ihtiyacı yüksek olan bireyler, görevlerinde çok motive olurlar ve herkesten daha iyi yapma gayreti gösterirler. Yapılan testlerde yüksek başarı gereksinmesi gösteren kişiler, düşük başarı gereksinmesi gösteren kişilere göre daha yüksek başarıya ulaşır. Araştırmacılar bireyin yetiştirilme şeklinin de bu noktada önemli olduğuna değinmişlerdir. Devamlı söyleneni yapması ve kabul etmesi beklenen, kendi başına hiçbir konuda karar verme yetkisi bulunmayan çocuklarda başarma gereksinmesi daha düşüktür. Psikologlara göre erken yaşlarda çocukların edindiği yaşam deneyimleri onların başarılı bir insan olmasını etkilemektedir (Cüceloğlu, 1998; Akt. Aktaş, Çobanoğlu ve Yazıcılar, 2006, s. 56).

Bireylerin bir etkinliği gerçekleştirip gerçekleştirmemelerini, etkinliği sürdürüp sürdürmemelerini ve o etkinliği yaparken ne kadar yoğunlaşmaları gerektiğini motivasyon kavramı belirlemektedir (Hoang, 2007, s. 477). Öğrenmeye yönelik motivasyon eğitsel araştırma alanında olumlu öğrenme sonuçları verdiği için dolayı gittikçe artan ilgi ve dikkat gören bir kavram olmuştur. Bu bağlamda yapılan araştırmalar öğrencilerin bilişsel sürecinin motivasyonel faktörlerden ayrı düşünülemeyeceğini belirterek öğretim sürecinin de motivasyon faktörünü içermesi gerektiğinin altını çizmiştir (Güvercin, Tekkaya ve Sungur, 2010, s. 233; Pintrich, 2003, s. 667).

Motivasyon direkt olarak yapılan davranışın kaynağı ile ilgilenmektedir. Birey tarafından gerçekleştirilecek davranışların nasıl yönlendirilebileceği veya bireyin o davranışlara dikkatinin nasıl arttırılabileceği motivasyon kavramının kapsamında yer almaktadır. Motivasyon çok değişik şekillerde yaşamın her alanında bulunmakta ve hemen herkes tarafından uygulanmaktadır. Ailede anne ve baba, sınıfını geçmesi durumunda çocuğuna herhangi bir hediye alacağını belirterek okula giden çocuğunun davranışlarını belli hedeflere yönlendirmeye çalışmaktadırlar. Diğer taraftan devletler kendi vatandaşlarını, ülkenin uygarlık düzeyine ulaşması amacıyla çok çalışmaya özendirme de aynı şekilde belirli hedeflere yönlendirme yapılması anlamına gelmektedir. Kısaca bireylerin davranışlarına yön vermede başvurulacak en güçlü yöntem motivasyon olarak görülmektedir. Motivasyonu yüksek öğrenci ile düşük motivasyon sahibi öğrenci davranışları arasında önemli farklar vardır. Motive olmuş davranışların yönü bellidir ve büyük bir enerji ve istekle yapılır. Davranışlar yapılırken kararlılık, devamlılık ve ısrar vardır. Ayrıca ilgi duyma ve dikkat etmede süreklilik; davranışın yapılması için çaba göstermeye ve gerekli zaman harcamaya isteklilik; konu üzerinde odaklaşma, kendini verme ve güçlüklerle karşılaştığında istenilen davranışı yapmaktan vazgeçmeme, sonuca gitmede ısrarlı olma ve kararlılık gibi olumlu davranışlar mevcuttur (Keskin, 2012, s. 2).

2.7. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, konuyla ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Mevcut bilgi aktarıldıktan sonra, çalışmalara ilişkin genel durum değerlendirmesi yapılmıştır.

2.7.1. Yurtiçinde yapılan araştırmalar

Yurt içinde işbirlikli öğrenme yöntemi, şarkı ve oyunla öğrenme, öz-yeterlik, öz-düzenleme, üstbiliş ve motivasyon ile ilgili yapılan çalışmalar, bu başlık altında sunulmuştur. Yurt içinde yapılan ve araştırmacı tarafından ulaşılan çalışmalar, genel hatlarıyla özetlenmiş ve tabloleştirilmiştir.

Oyun ile İngilizce Öğretiminin Uygulanması ve Öğrenci Başarısına Etkisi başlıklı bir çalışmada ise İngilizcede “Simple Present Tense ile Present Continuous Tense”in öğretiminde geleneksel yöntem ile oyunlarla öğretimin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini karşılaştırmak amaçlanmıştır. Bu çerçevede araştırmada ‘öntest-

son test kontrol gruplu' desen kullanılmıştır. Deneysel nitelikteki araştırma. Araştırma sonuçları ile oyunların İngilizce öğretiminde kullanılmasının, öğretmenler ve öğrenciler açısından çeşitli yararlar sağladığı görülmüştür. Buna göre oyunla İngilizce öğretiminin, öğrenciler için daha etkili ve başarılı bir öğrenme ortamı oluşturduğu ve bunun öğrenci başarısı açısından daha olumlu ve yararlı sonuçları beraberinde getirdiği belirlenmiştir (Gömleksiz, 2005).

Öz-düzenleme konusunda yapılan bir diğer araştırma incelendiğinde araştırmanın temel amacının, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücünü incelemek olduğu görülmüştür. İlişkisel tarama modelinin uygulandığı çalışmada, öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançları Üredi tarafından ilköğretim 8. Sınıf öğrencileri üzerinde dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan "Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği" aracılığıyla ölçülmüştür. Araştırma sonuçları, öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançların matematik başarısına ilişkin toplam varyansın %30'unu açıkladığını, en güçlü yordayıcı değişkenin bilişsel strateji kullanımı olduğunu göstermiştir. Ayrıca araştırma sonucunda öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançların matematik başarısını yordama gücünün erkek öğrencilerde kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir (Üredi ve Üredi, 2005).

Yapılan bir başka çalışmada ise yabancı dil olarak İngilizce eğitimi alan öğrencilerin güdülenme düzeylerini ölçmek ve öğrenme süreci içerisinde güdülenmelerini olumlu ve olumsuz olarak etkileyen etmenleri araştırmak hedeflenmiştir. Betimsel nitelikli bu çalışmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Marmara üniversitesi hazırlık sınıfı öğrencileri üzerinde yürütülen bu çalışma sonucunda elde edilen bulgular sonucunda öğrencilerin yüzde ellisinin derse başlamadan önce ve ders esnasındaki güdülenme düzeylerinde farklılık görüldüğü, bu farklılığın düşük düzeyden yüksek düzeye çıkma şeklinde olumlu yönde ya da yüksek düzeyden düşük düzeye inme şeklinde olumsuz yönde olabildiği anlaşılmıştır. Motivasyon düzeyleri sabit kalan öğrencilerin motivasyon düzeylerinde olumlu ya da olumsuz yönde değişme olmadığı; ders öncesi motivasyon düzeyi yüksek olan öğrencilerin dersi yüksek motivasyonla sürdürmekte ya da ders öncesi motivasyon

düzeyi düşük olan öğrencilerin dersi düşük motivasyonla sürdürmekte oldukları görülmüştür (Emeksiz, 2006).

İşbirlikli yöntem konusunda yapılan bir başka araştırmada ise işbirliğine dayalı öğrenmeyi merkeze alarak öğrenme-öğretme süreci açısından önemli olan öğrenme yaklaşımları, akademik başarı ve öğrenmenin kalıcılığı değişkenleri üzerindeki etkisini belirleme hedeflenmiştir. Kontrol gruplu öntest-sontest-tekrartest modeline göre gerçekleştirilen araştırma Sultanahmet Anadolu Teknik Lisesi Tesviye Bölümü “Cisimlerin Dayanımı” dersini alan üçüncü sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. 15’er kişiden oluşan deney ve kontrol grupları ile gerçekleştirilen denel işlem sonucu işbirliğine dayalı öğrenmenin akademik başarı üzerindeki olumlu etkisi ortaya konmuştur. Bu durum işbirliğine dayalı öğretim tasarımlarının geleneksel tasarımlara karşı daha etkili olduğunu göstermiştir. Çalışma sonucunda işbirliğine dayalı öğrenmenin akademik başarı üzerindeki olumlu etkisi ispatlanmıştır (Çolak, 2006).

İşbirlikli öğrenmeye ilişkin yapılan diğer bir çalışmada da İşbirlikli öğrenmenin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine ilişkin akademik başarılarına ve birlikte çalışma tutumlarına etkisi incelenmiştir. Bu bağlamda ilköğretim dördüncü sınıf Fen ve Teknoloji dersinin “Vücudumuz Bilmecesini Çözelim” ve “Maddeleri Tanıyalım” ünitelerinin öğretiminde işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarıları ve birlikte çalışmaya ilişkin tutumları üzerindeki etkilerini ortaya koymaktır. Araştırma verileri başarı testi ve birlikte çalışma tutum ölçeği aracılığı ile toplanmıştır. Veri toplama araçları deneysel işlemler öncesi öntest olarak, deneysel işlemler sonrası sontest olarak ve deneysel işlemlerin tamamlanmasından dört hafta sonra kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin fen ve teknoloji dersine ilişkin akademik başarılarına ve öğrenilenlerin kalıcılığına olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür. Birlikte çalışma tutum ölçeğinden elde edilen veriler analiz edildiğinde ise gruplar arasında Birlikte Çalışma Tutum Ölçeği puan ortalamaları açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır (Yılmaz, 2007).

İlköğretim 4. sınıf İngilizce dersindeki şarkıların müzik öğretmeni destekli öğretiminin öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin tutumları ve başarıları üzerine etkisi bu konu ile ilgili yapılan diğer bir araştırmadır. Araştırma, İlköğretim dördüncü sınıf (başlangıç düzeyi) İngilizce öğretiminde kullanılan şarkıların müzik derslerinde müzik

öğretmenleri tarafından kulaktan şarkı öğretim teknikleri kullanılarak öğretilmesinin, dili doğru telaffuz ederek konuşma, konuşulanı anlama ve kelime kazanımına anlamlı bir yararı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla, araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel bir desen kullanılmıştır ve sontestten bir buçuk ay sonra da kalıcılık testi uygulanmıştır. Buna göre, İlköğretim 4. sınıf İngilizce dersinde kullanılan şarkıların müzik öğretmenin desteği ile öğretilmesinin öğrencilerin başarı, başarının kalıcılığı ve İngilizce dersine yönelik tutumlarında, kullanılan yöntemlere göre daha etkili olduğu sonucu çıkmıştır (Şaktanlı, 2007).

Oyun-tabanlı öğrenme ortamlarının İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar dersindeki başarıları ve öz-yeterlik algıları üzerine etkilerini inceleyen oyunla ilgili bir başka çalışmada ise eğitsel bilgisayar oyunlarının ilköğretim öğrencilerinin bilgisayar dersindeki başarıları ve bilgisayar öz-yeterlik algıları üzerine etkileri araştırılmıştır. Bu amaçla, ilköğretim yedinci sınıf bilgisayar dersi donanım konusunu kapsayan bir bilgisayar oyunu hazırlanarak eğitsel bilgisayar oyunu, 3-Boyutlu ve çok kullanıcı sanal bir öğrenme ortamı olan Quest Atlantis altyapısı kullanılarak tasarlanmıştır. Yarı deneysel desenlerden kontrol gruplu öntest sontest deney modeline göre hazırlanan araştırmada, deney grubu öğrencileri iki hafta süresince oyunlarla öğrenirken; kontrol grubu öğrencileri aynı süre boyunca geleneksel anlatıma dayalı yöntemle öğrenme yapmışlardır. Araştırma sonucunda öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasındaki başarı testi sonuçlarına göre her iki grupta da istatistiksel olarak anlamlı bir artışın olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, cinsiyetin öğrencilerin başarısını ve bilgisayar öz-yeterlik algısını değiştirmedeği saptanmıştır. Oyun-tabanlı öğrenme ortamının öğrenciler tarafından sevildiği, kaygıları azalttığı, öğrenmeye yardımcı olduğu ve öğrenmeyi görsel olarak desteklediği ortaya çıkmıştır (Yağız, 2007).

İngilizce dersinde kelime oyunları ile kelime öğretiminin okuduğunu anlama düzeyleri üzerine etkisinin araştırılmasını amaçlayan bir diğer çalışmada Kontrol Gruplu öntest sontest deseni kullanılmıştır. Konya Bozkır Anadolu Lisesi 9. sınıf öğrencileriyle yürütülen çalışma deney grubu ve kontrol grubunda 15'er öğrenciden toplam 30 öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırma sonunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin arasında kelime ve cümle bilgisi erişilerinde anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Ancak kelime oyunları ile kelime öğretimi yapılan öğrencilerin cümle,

paragraf ve genel okuduğunu anlama düzeyi erişilerinin kontrol grubu öğrencilerine oranla daha yüksek olduğu görülmüştür (Atay, 2007).

Yabancı dil (İngilizce) öğretiminde ilköğretim birinci kademeye devam eden öğrencilere hedef sözcüklerin oyunla öğretimini amaçlayan bu çalışma çocuklara İngilizce öğretiminde hedef sözcükleri öğretirken oyun tekniğinin kullanılmasının etkililiğini araştırmak için planlanmıştır. Bu çalışmada, tek denekli araştırma modellerinden denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılarak yabancı dil öğretiminde hedef sözcükleri öğretirken oyun tekniğinin etkililiği araştırılmıştır. Bu çalışma sonucunda, oyunla sözcük öğretiminin İngilizce öğretiminde çocukların öğrenmesinde etkili olduğu anlaşılmaktadır. Aynı zamanda öğretim oturumlarından sonra yapılan genelleme oturumlarından alınan sonuçlarda, oyunla sözcük öğretiminin, çocukların, öğrendikleri hedef sözcükleri farklı oyunlarda kullanmalarında da olumlu etkisi olduğunu göstermektedir (Dursun, 2007).

İşbirliği ile ilgili yapılan bir çalışma da çoklu zekâ destekli işbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki akademik başarılarına ve kalıcılığa etkisi olup olmadığını amaçlamıştır. İki deney ve iki kontrol grubunda bulunan toplam 150 öğrenci üzerinde yürütülen çalışmada deneysel desen kullanılmıştır. 16 haftalık bir süreci kapsayan çalışma sonucunda akademik başarı açısından, çoklu zekâ destekli işbirlikli öğrenme yönteminin, 2005-2006 matematik programında kullanılan etkinliklere göre daha etkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca, çoklu zekâ destekli işbirlikli öğrenme yöntemine göre ders işleyen grubun bir önceki dönemden daha başarılı oldukları görülmüştür. Kalıcılık puanları açısından ise, işe koşulan yöntemler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı gözlenmiştir. Görüşme bulguları ise öğrencilerin ÇZK destekli işbirlikli öğrenme yönteminden daha fazla yararlandıklarını ve bu yöntemle ders işlemekten mutlu olduklarını göstermiştir (Karagöz ve Işık, 2007).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının sayılıtlarına uygun denencel bir program tasarısı hazırlayarak uygulamasını gerçekleştirmek ve bu tasarımı, geleneksel yaklaşıma göre öğrenenlerin üstbilis farkındalıklarına katkıları açısından değerlendirmeyi amaçlayan bir başka araştırmada öntest sontest kontrol gruplu deneme modeli ile nitel veri birleşiminden oluşan karma araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar yapılandırmacı program tasarısına yönelik uygulamaların; öğrenenlerin

üstbiliş farkındalıklarını geliştirmede geleneksel yaklaşıma göre daha etkili olduğunu göstermiştir (Yurdakul ve Demirel, 2007).

Araştırma kapsamında incelenen motivasyonel boyuta ilişkin yurt içinde yapılan ortaöğretimde İngilizce derslerinde öğrenci başarısında motivasyonun rolü başlıklı araştırmada veri toplama yöntemi olarak anket metodu kullanılmıştır. Katılımcıların motivasyon düzeyleri, hangi motivasyon tipine sahip oldukları ve yeterince motive olamamalarının olası sebepleri beşli derecelendirme sorularıyla belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin motivasyon düzeylerinin iyi olduğu ve 18 okulun 14 tanesinde motivasyonla başarı arasında orta ve üst seviyede pozitif bir korelasyon olduğu görülmüştür. Motivasyon düzeyinin okul türü ve cinsiyete göre farklılık gösterdiği anlaşılmıştır. En çok sorun yaşanan etkenin fiziki olanaklar olduğu ve öğrencilerin araçsal motivasyonu benimsedikleri de çalışmanın diğer önemli sonuçlarındandır (Yılmaz, 2007).

Bu konuyla ilgili bir çalışmada da üstbiliş stratejileri öğretiminin ilköğretim besinci sınıf öğrencilerinin matematiksel muhakeme becerilerine etkisi incelenmiştir. Çalışmanın amacı, İlköğretim 5. sınıf matematik dersi problem çözme sürecinde kullanılan üstbiliş stratejilerinin, öğrencilerin matematiksel muhakeme becerilerine etkisini belirlemektir. Araştırma, 2006-2007 öğretim yılının ikinci yarısında Emin Sağlamer İlköğretim Okulunda öğrenim görmekte olan toplam 66 öğrencinin yer aldığı, birbirine denk iki sınıf üzerinde yürütülmüştür. Bu sınıflar; matematik dersi problem çözme sürecinde üstbiliş stratejilerinin uygulandığı deney grubu ve matematik dersi problem çözme sürecinde var olan sürecin devam ettirildiği kontrol grubu olarak atanmıştır. Araştırmanın sonunda, deney grubunda yer alan öğrencilerle gerçekleştirilen üstbilişe dayalı öğretimin, kontrol grubunda sürdürülen öğretime göre; uygun muhakemeyi belirleme ve kullanma; matematiksel bilgileri ve örüntüleri tanıma ve kullanma; tahmin etme; çözüme ilişkin mantıklı tartışmalar geliştirme; genelleme yapma; rutin olmayan problemleri çözme; matematiksel muhakeme becerilerini geliştirmede daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Pilten, 2008).

Bu konuda yapılan başka bir çalışmada yabancı dil hazırlık eğitimi alan ve almayan Anadolu Lisesi öğrencilerinin yabancı dil öz-yeterlik algılarının ve İngilizce dersine yönelik tutumlarının incelenmesini amaçlamıştır. Hazırlık eğitimi alan ve almayan öğrencilerin İngilizce öz-yeterlik algıları ve İngilizceye yönelik tutumları

arasında fark olup olmadığını ve grupların kendi içinde öz-yeterlik algıları ve tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırmada ilişkisel tarama türünde, nicel bir yaklaşım kullanılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin öğrencilerin öz-yeterlik algısını güçlendirmek için, onların bireysel ihtiyaçlarına uygun öğretim yapması, farklı bireylere hitap edebilen çeşitli etkinliklere yer vermesi ve öğrencilerin başarılı deneyimler yaşamalarını sağlaması gerektiği anlaşılmaktadır. Çünkü başarılı deneyimlerin onların öz-yeterlik algılarını olumlu etkilediği görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin derse yönelik tutumlarında da öğretmenin rolünün büyük olduğu ve öğretmene duyulan sevgi ya da nefretin derse de yansıtıldığı anlaşılmıştır. Bu sebeple de başarı üzerinde etkili olan bu iki kavramın geliştirilmesi öğrencileri başarıya götüreceğinden, onların derse yönelik olumlu tutum ve yüksek öz-yeterlik algısının geliştirmesinin gerekli olduğu sonucu elde edilmiştir (Hancı, 2008).

Öz-yeterlikle ilgili yapılan bir başka araştırmada da yabancı dil öğretmen adaylarının bilgi ve bilgisayar okuryazarlığı öz-yeterliklerini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında, bilgi ve bilgisayar okuryazarlığı öz-yeterlikleri arasındaki ilişki ile öğretmen adaylarının bilgi ve bilgisayar okuryazarlığı öz-yeterliklerinin sınıf ve cinsiyetlerine göre değişip değişmediğine bakılmıştır. Çalışma betimsel nitelikte olup çalışmada yüzde, Mann Whitney U testi ve korelasyon istatistikleri kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının bilgi ve bilgisayar okuryazarlık öz-yeterlikleri arasında pozitif bir ilişki bulunduğu araştırma sonuçları arasındadır. Ayrıca öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık öz-yeterliklerinin sınıf ve cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde, adayların bilgi okuryazarlık öz-yeterlik puanları arasında sınıflarına ve cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. Ayrıca, öğretmen adaylarının bilgisayar okuryazarlık öz-yeterlik puanları arasında sınıflarına göre anlamlı bir farklılık bulunmazken, cinsiyetlerine göre ise erkekler lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu anlaşılmıştır (Korkut ve Akkoyunlu, 2008).

Öz-düzenleme konusunda yapılan bir başka araştırmanın amacı ise yabancı dilde bilgilendirici yazma alanında kullanılan öz- düzenleme süreç ve stratejilerinin neler olduğunu saptamak, yapının öğeleri olan motivasyon ve alana özgü üst biliş ve bilişsel strateji kullanımı arasındaki ilişkileri incelemek, söz konusu stratejilerin kullanım düzeyi ile yazma başarısı arasındaki ilişkileri ortaya koyabilmek ve bu yolla stratejik öğrenme hakkında daha kapsamlı bir anlayış geliştirebilmek olarak belirlenmiştir.

Araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Bulgular, öz düzenlemeyi meydana getiren boyutlar arası dinamik ilişkiler bulunduğuna, bu boyutların birbirini destekleyen bir sistem olarak işlev gördüklerine ve başarılı öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme ile ilişkilendirilen özelliklere sahip olduklarına işaret etmiştir. Derste yüksek performans sergileyen öğrencilerinin yapıcı motivasyon inançlarına sahip oldukları, motivasyon süreçlerini düzenleyebilmede bazı önlemler aldıklarını, bilişsel ve ortamda var olan kaynakları etkili olarak yönetebildikleri saptanmıştır. Özetle bulgular, motivasyon inançları ile bilişsel ve motivasyon süreçlerinin yönetimi açısından değerlendirildiğinde, öz-düzenleme yapısının yabancı dilde bilgilendirici yazma alanında başarıyı açıklamada umut vadeden bir değişken olduğu sonucuna varılmıştır (Özbay, 2008).

Bu konuyla ilgili olarak yapılan bir diğer araştırmada da yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Türk üniversite öğrencilerinin kendi İngilizce öğrenimlerini düzenlemeleri hususunda ne derece yeterli hissettiklerini ve İngilizce öğrenme süreçlerine yönelik kendilerine ne derece sorumluluk atfettiklerini ve bu iki kavramın birbiriyle nasıl bağlantılı olduğunu inceleme amaçlanmaktadır. Veriler, anketler ve mülakatlar aracılığıyla toplanmış olup, nicel ve nitel veri analizleri yapılmıştır. Nicel veri analiz sonuçları, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Türk üniversite öğrencilerinin, İngilizce öğrenimlerini düzenlemede kısmen öz-yeterli hissettiklerini ve İngilizce öğrenme süreçlerine yönelik kendi sorumluluklarını öğretmenlerinden birazcık daha fazla olarak algıladıklarını göstermiştir. Ayrıca, bu iki kavram arasında pozitif korelasyon olduğu belirlenmiştir. Nitel veri analiz sonuçları, bu çalışmaya, öz-yeterlik dışında motivasyon ve ilgi gibi diğer kavramların da öğrencilerin sorumluluk algılarıyla ilişkili olabileceğini göstererek katkıda bulunmuştur (Özkasap, 2009).

Araştırma kapsamında üzerinde durulan diğer bir konu olan öz-düzenleme ile ilgili yapılan çalışmalardan biri de İlköğretim 5.sınıf matematik dersi değerlendirme sürecinde ürün dosyası kullanımının öğrencilerin öz-düzenleme becerileri, bilişsel strateji kullanımları ve görüşleri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla çalışmada, öntest sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır. Bu bağlamda, araştırma sonuçları ile öğrencilerin süreç içerisinde yansımalarında bulunup araştırmacı ile görüşmeler yapması öğrencilerin öğrendiklerini içselleştirmelerine yardım ettiği ve bu

yansıtılmalarının öğrencilere, öğrendiklerini düzenlemelerini sağlayacak içsel ve organize etme becerilerini kazandırdığı düşüncesi elde edilmiştir (Karakuş, 2009).

Oyunlarla yapılan diğer bir çalışmada ise eğitsel bilgisayar oyunlarının eğlendirici ve motive edici özelliklerinin akademik başarıya ve motivasyona etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Örneklemin belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Tarama aşaması tamamlandıktan sonra, deneysel aşamaya geçilmeden önce yazılımın hazırlanması konusunda profesyonel yardım alınmıştır. Katılımcılar, oyun oynarken olumlu duygular hissettiklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar, oyunda belirlenen hedeflere çok kolay ulaşamamanın motivasyonlarını arttırabileceğini ifade etmişlerdir. Katılımcılar, bilgisayar oyunlarının düşük yaş grubunun eğitiminde daha uygun olduğunu düşünmektedirler. Özellikle bilgisayarın oyuncunun hareketlerine karşı geliştirdiği taktikler, yani yapay zekâsı, bilgisayar oyunlarının tercih edilmesinde önemli bir etken olarak gözükmektedir (Ural, 2009).

İşbirlikli öğrenme yönteminin akademik başarı ile tutuma etkisinin incelendiği bir diğer çalışmada işbirlikli yöntem ile geleneksel yöntemin ilköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin “Basınç” ünitesindeki başarılarına ve öğrencilerin fen ve teknoloji dersine karşı tutumlarına etkisi karşılaştırılmıştır. Bu amaçla deneysel araştırma modelleri içerisinde en çok kullanılan öntest sontest kontrol grubu deseni esas alınmıştır. Akademik başarı testinden elde edilen verilerin değerlendirilmesi sonucunda işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı gruptaki öğrencilerin başarıları ile geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin başarıları arasında işbirlikli öğrenme grubu lehine anlamlı bir fark belirlenmiştir. İşbirlikli öğrenme yönteminin, öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine karşı tutumlarını geliştirmede de geleneksel yöntemlere göre daha etkili ve başarılı olduğu görülmüştür. İşbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin başarılarını artırırken, onların fen konularına olan ilgilerini ve meraklarını da aynı oranda arttırdığı belirlenmiştir (Gök, Doğan, Doymuş ve Karaçöp, 2009).

Motivasyonla ilgili yapılan başka bir araştırma, karma öğrenme ortamında öz-düzenlemeye dayalı öğrenimin öğrencinin başarıları, güdülenmesi ve öğrenme stratejileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma 2*3'lük split-plot (karışık) desende yürütülmüştür. Araştırmanın bağımsız değişkeni, öz-düzenlemeye dayalı karma öğrenme ve geleneksel karma öğrenmedir. Öz-düzenlemeye dayalı karma

öğrenme ortamında öğrenen öğrencilerinin akademik başarı ortalama puanlarının daha yüksek çıktığı görülmüştür. Bu sonuç, öz-düzenlemeye dayalı karma öğrenmenin, öğrencilerin akademik başarısını artırmada önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir (Cabı, 2009).

İşbirlikli öğrenme yöntemi ile öğrencilerin eleştirel becerilerinin geliştirilmesini amaçlayan bir çalışmada, araştırmacı tarafından işbirlikli yöntemin dâhil edildiği ders planları oluşturularak öğretim sürecinde eleştirel becerilerin işbirlikli uygulamalarla geliştirilmesi takip edilmiştir. Araştırma Mersin'deki Toros Kolejinde 16 tane 7. Sınıf öğrencisi üzerine uygulanmıştır. Hem nitel hem de nicel yöntemle gerçekleştirilen çalışmada durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda işbirlikli yöntemle ders işleyen öğrencilerin bağımsız düşünme, kelime ve kelime gruplarının anlamını tanımlama ve analiz etme, eleştirel okuma ve dinleme gibi eleştirel düşünme becerilerinin geliştiğine rastlanmıştır (Uğurlu, 2010).

İşbirlikli öğrenme tekniklerinden en yaygın olarak kullanılan birleştirme 2 (jigsaw II)'nin yazılı ifade becerilerindeki akademik başarıya ve tutuma etkisinin incelendiği bir çalışma 2009-2010 yılı Türk Dili ve Edebiyat bölümünde okuyan 42 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmada öntest sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın verileri “Yazılı İfadeye İlişkin Tutum Ölçeği (Attitudes to Written Expression Scale-ATWES)”, “Yazılı İfadeye İlişkin Başarı Testi (Written Expression Achievement Test-WEAT)” ve “Öğrenci Gözlem Formu (Students' View Form-SVF)” ile elde edilmiştir. İstatistiksel işlemler sonucunda deney grubu ile kontrol grubu arasında tutum, akademik başarı ve hatırlamaya ilişkin deney grubu lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin Birleştirme 2 tekniğinin kullanımına ilişkin olumlu düşünceler elde ettikleri anlaşılmıştır (Şahin, 2010).

Yapılan araştırmalardan biri de ilköğretim 3.sınıf matematik öğretiminde şarkı kullanımının ilköğretim öğrencilerinin tutum, erişimi, çoklu zekâ alanları ve hatırd tutma düzeyi üzerindeki etkilerinin ortaya konmasını amaçlamıştır. Araştırmada öntest sontest kontrol gruplu deneysel desen (ÖSKD) ve zaman serisi deseni kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre matematik öğretiminde şarkı kullanımının çocukların matematik tutumlarını geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu görülmüştür. Ayrıca matematik öğretiminde şarkı kullanımının özellikle kız öğrencilerin matematik

tutumlarını geliştirmede önemli bir etkisinin bulunduğu anlaşılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi ve sonrasındaki matematik başarıları farkı anlamlılık gösterdiğinden matematik öğretiminde şarkı kullanımı öğrencilerin matematik başarılarını artırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Bütüner, 2010).

Üstbilişle ilgili yapılan diğer bir çalışmada da üstbiliş stratejileri uygulamasının başlangıç düzeyindeki öğrencilerin dinleme becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla hazırlık sınıfı öğrencilerinin dinleme performanslarına üstbiliş stratejileri uygulamasının ne derece etki ettiği araştırılmaya çalışılmıştır. 20'şer öğrenciden oluşan deney ve kontrol grupları beş haftalık bir sürecin ardından aynı test ile değerlendirildiğinde, üstbiliş stratejileri uygulaması ile dinleme becerilerine yönelik öğrenim gören deney grubunun istatistiksel açıdan daha iyi sonuçlar elde ettiği görülmüştür. Bu bağlamda öğrencilerin daha etkili dinleyiciler olmalarını sağlamak için üstbiliş stratejileri uygulamasının düzenli olarak öğretim programlarında yer alması gerektiği vurgulanmıştır (Coşkun, 2010).

Araştırma çerçevesinde sorgulanan diğer bir konu olan üstbilişle ilgili yurt içinde yapılan çalışmalar incelendiğinde web tabanlı öğretimin öğrenenlerin üstbiliş farkındalık düzeyine etkisi adlı bir çalışma ile karşılaşılmaktadır. Amacı, web tabanlı öğretimin öğrencilerin üstbiliş farkındalık düzeyi üzerindeki etkisini belirlemek olan bu araştırma, ilköğretim 5. sınıf “Bilişim Teknolojileri” dersi “Hesaplamalarım” ünitesinin öğretiminde, Web Tabanlı Öğretim (WTÖ) uygulanan deney grubu ile Geleneksel Öğretim Yöntemi (GÖY) uygulanan kontrol grubu arasında, öğrencilerin Üstbiliş Farkındalık Düzeyi (ÜBFD) arasında fark olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Deneysel yöntemle yürütülen bu çalışmada öntest sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır. Verilerin analizinden web tabanlı öğretimin, öğrencilerin üstbiliş farkındalık düzeyi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir (Baltacı ve Akpınar, 2011).

Yapılan başka bir çalışmada ise biyoloji ve fizik öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterliklerinin belirlenmesi ve öğretmen öz-yeterliklerini yordayan değişkenlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Tarama yöntemi ile yapılan çalışmada, Öğretmen Öz-yeterliği Ölçeği ($\alpha=.91$), Genel Öz-yeterlik Ölçeği ($\alpha=.88$), Alan Öğretiminde Öz-yeterlik Ölçeği ($\alpha=.81$) ve Alana İlişkin (Biyoloji/Fizik) Öz-yeterlik Ölçeği ($\alpha=.90$) kullanılmıştır. Araştırmada verilerin incelenmesinde betimsel analizler

ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları öğretmen adaylarının tüm ölçeklerden aldıkları puanların ortalamasının üzerinde olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğretmen öz-yeterlik inancını değerlendirmede genel öz-yeterlik ve alan öğretimi öz-yeterliğinin birlikte anlamlı katkı sağladıkları ve tüm modelin varyansın %32'sini açıkladığı görülmüştür (Yılmaz ve Gürçay, 2011).

Araştırma kapsamında şarkı ile öğrenmeye ilişkin yurt içinde yapılan araştırmalardan biri yabancı dil öğretiminde şarkıların dil becerilerini geliştirmedeki etkililiğini belirlemek amacıyla yürütülmüştür. Araştırmada, tarama yöntemi kullanılarak çalışma grubunu, Elazığ il merkezindeki Anadolu liselerinde okuyan öğrenciler oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS Paket Programı uygulanmıştır. Elde edilen verilerden şarkıların kendini ifade etme ve işbirliği içinde çalışma gibi olumlu yönleri ile konuşma becerileri; ilgi çekici, kapsamlı ve yoğun dinleme sağlamasıyla dinleme becerileri; üretkenlik, yaratıcılık ve hayal gücünü geliştirmesiyle yazma becerileri; metinlerin kolay öğrenilmesini ve hatırlanmasını sağlayarak okuma becerileri noktasında gelişmeler sağladığı anlaşılmaktadır (Batdı ve Semerci, 2012).

İşbirlikli öğrenmeyle ilgili yapılan bir araştırmada işbirlikli öğrenmenin yabancı dil öğretimindeki önemi belirlenmeye çalışılmıştır. Tarama yöntemi kullanılan nicel araştırmanın örneklemini Elazığ merkezde görev yapan 120 öğretmen oluşturmaktadır. Anket aracılığı ile toplanan verilerin analizi SPSS Programı ile yapılmış ve araştırma sonucunda işbirlikli öğrenmenin öğrencileri etkileşim ve iletişime yönlendirdiği ve sosyal gelişimi sağladığı anlaşılmaktadır (Batdı, 2012a).

Oyunsal uygulamaların öğrenme amaçlı kullanılmasına ilişkin yurt içinde yapılan çalışmalardan biri yabancı dil öğretiminde eğitsel oyunların önemini belirlemeye yöneliktir. Nicel nitelikteki araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Elazığ merkezdeki 72 öğretmenin katılımcı olduğu araştırmanın sonuçları, eğitsel oyunlarla yapılan öğretimin eğlenceli öğrenme atmosferi yarattığını, dil öğrenmeye karşı olumlu tutumlar geliştirdiğini ve dört dil becerisinin geliştirilmesi konusunda alternatif etkinlikler sunduğunu göstermektedir (Batdı, 2012b).

Araştırmada incelenen diğer bir husus olan öz-yeterlik konusunda ise yapılan çalışmalardan biri öğretmenlerin eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inançlarını belirlemeyi amaçlamıştır. 192 öğretmenin katılımcı olarak bulunduğu çalışma tarama

yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda eğitsel açıdan gelişmelerden haberdar olmak, bilgi paylaşmak, araştırma yapmak, vb. konularda yardım sağlayan internetin eğitsel öz-yeterlik açısından fayda sağladığı ortaya konmuştur. Sonuç olarak öğretmenlerin alanlarında daha etkili olmak için internet kullandıkları belirtilmiştir (Batdı, 2012c).

Öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik algıları üzerine yapılan bir araştırmada ise tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesinde 2010-2011 öğretim yılında okuyan 312 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Tarama yöntemi ile yürütülen çalışmada random örnekleme kullanılmıştır. Araştırmada adayların akademik öz-yeterlik algılarının sadece küçük bir oranla ortalama öz-yeterlik algı düzeyinden yüksek olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının dörtlü likert tipi ölçekte en fazla yaptıkları işaretlemenin “Tamamen Katılıyorum” dan ziyade “Katılıyorum” seçeneği olduğu dikkat çekmektedir (Yeşilyurt, 2013).

2.7.2. Yurtdışında yapılan araştırmalar

Bu bölümde, araştırma konusuyla benzerlik gösteren ve yurt dışında yapılmış çalışmalar yer almıştır. Araştırmacının ulaştığı bu araştırmalar anlatılırken, çalışmaların amaçları, yöntemleri, alanları ve sonuçları verilmiştir. Yapılan sıralamada ise en eski tarihliden en yakın tarihliliye doğru bir sıra izlenmiştir.

Betimsel nitelikli öz-düzenleme ile ilgili yurt dışında yapılan bir çalışmada, 45 kız 45 erkek öğrenciden oluşan çalışma grubunun sahip olduğu bireysel farklılıklarla öz-düzenleyici öğrenme uygulanmıştır. Öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanmaları sağlanarak sözel ve matematiksel yeterliklerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin sözel ve matematiksel yeterlik algılarının öz-düzenleme stratejilerine bağlı olduğu anlaşılmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin stratejik öğrenme çabalarının ve akademik öz-yeterlik algılarının öz-düzenleyici öğrenmeyle doğrudan ilgili olduğu anlaşılmıştır (Zimmerman ve Martinez-Pons, 1990).

Öz-düzenleme konusunda yapılan diğer bir çalışmada da öz-düzenlemeyi güçlendirme programı (Self-Regulation Empowerment Program-SREP) adlı bir uygulamanın öğrencilerin öğrenmeye yönelik daha pozitif ve kendilerini daha motive

edici davranışlar sergilemelerine yardım etmesi beklenmektedir. Bu programın uygulama sürecini içeren bu durum çalışması sonucunda öğrencilerin hedef belirlemeyi öğrendikleri, stratejik etkililiği seçip düzenleyebildikleri hedef ve stratejilerini uygun şekilde ayarlayabildikleri görülmüştür. Programın sosyo-bilişsel teoriye dayalı olarak geliştirildiği ve bu sebeple de problem çözme modelinin gerekli birçok özelliğini barındırdığı belirtilmiştir (Cleary ve Zimmerman, 2004).

İlköğretim okulundaki öğrencilerin üstbilmiş becerilerini geliştirmeye dayalı yapılan bir çalışmada öğrencilerin düşünme becerilerini harekete geçiren bir program (Activating Children's Thinking Skills in Sustainable Thinking Classrooms) geliştirilmiştir. Program aracılığıyla öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirerek daha verimli öğrenmeler sağlamak bu çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır. Nicel yöntemle gerçekleştirilen çalışmanın verileri grafikler şeklinde sunulmuştur. Araştırmada en göze çarpan sonuç öğrencilerde üç yıl içinde üç ölçekte değişen aktif öğrenme stratejileri, çaba önleyici stratejiler ve çalışma engelleyici hedeflerin belirlenmesidir (McGuinness, 2005).

Hem nitel hem de nicel yöntemle gerçekleştirilen bir araştırmada edebiyat bölümünde okuyan öğrencilerin işbirlikli öğrenme yöntemi ile başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Bu sebeple 59 öğrenciden oluşan dört sınıfla bu çalışma yürütülmüştür. Deney ve kontrol gruplarından oluşan çalışmada deney grubunda işbirlikli yöntemle öğretim verilirken, kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemi kullanılmıştır. Öntest, sontest, anket, sınıf gözlemleri ve görüşmeler aracılığıyla toplanan veriler incelendiğinde, işbirlikli uygulamalar sonrasında deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre daha çok ilerleme kaydettikleri anlaşılmıştır. Nitel veriler değerlendirildiğinde ise, işbirlikli yöntemin öğrencilerin İngiliz edebiyatına yönelik ilgilerini arttırdığı gibi sosyal yönden de gelişme göstermelerini sağladığı ortaya çıkmıştır. Bu durumda işbirlikli yöntemin İngiliz edebiyatında öğrencilerin akademik başarılarına olumlu etki ettiği belirtilmiştir (Seng, 2006).

Oyunlarla ilgili yapılan bir çalışmada da öğrencilerin dil sınıflarında en çok görmek ve duymak istedikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Taiwanlı öğrencilerin genelde ihmal edilen görüşlerinin ne olduğunu belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada veriler gözlem, görüşme ve resimler yoluyla toplanmıştır. Elde edilen veriler incelendiğinde

öğrencilerin kendi öğrenme ortamları ile ilgili çok değerli bilgiler oluşturabildikleri ve keyifli öğrenme ortamlarının oluşmasını istedikleri görülmüştür. Ayrıca dil öğretimi için motivasyonun gerekli olduğunun ve öğretmenlerin kendilerine yönelik tutumlarının nasıl olduğunun farkında oldukları görülmüştür (Ming-Fang, 2006).

Öğrencilerin öz-yeterlik inançları ile İngilizce başarıları arasındaki ilişkiyi inceleyen başka bir çalışma betimsel korelasyonel şekilde yürütülmüştür. Petaling/Selangor'daki sekiz ilköğretim okulundaki toplam 1,146 öğrenciye uygulanan bu çalışma sonucunda, öğrencilerin %51'nin yüksek düzeyde öz-yeterlik inancına sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca korelasyonel analiz sonucunda öz-yeterliğin birçok alt boyutunda (akademik başarı, diğer beklenti inancı ve kendini gösterme) pozitif korelasyon saptanmıştır. Sonuç olarak yüksek düzey öz-yeterlik inancının İngilizcedeki başarıyı arttırdığı anlaşılmıştır (Mahyuddin ve diğerleri, 2006).

Fizik dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin 12. Sınıf öğrencilerinin çeşitli özelliklerinden etkilenip etkilenmediğine ilişkin yapılan bir araştırma yarı-deneysel desenle yürütülmüştür. 12. Sınıfta okuyan 132 tane fizik bölümü öğrencisinin katıldığı araştırmada işbirlikli birleştirme tekniği ile geleneksel yöntem karşılaştırılmıştır. Ulaşılan veriler sonucunda, fizik başarıları açısından iki grup arasında önemli derecede farklar görülme de öğrencilerin içsel motivasyon düzeyi bakımından üç temel ihtiyacına (özerklik, yeterlik ve sosyal ilgililik) ilişkin farklılıklar görülmüştür (Hanze ve Berger, 2007).

Yurt dışında şarkılarla ilgili yapılan çalışmalardan biri öğrencilerin İngilizce kelimeleri telaffuz etme başarılarında şarkıların etkililiğine ilişkindir. Amacı öğrencilerin İngilizce kelimeleri doğru telaffuz edebilmede şarkıların etkililiğini belirlemek olan bu çalışma betimsel niteliklidir. Hem nitel hem de nicel yöntemle elde edilen verilerin analizi sonucunda şarkıların telaffuzu geliştirmede ve İngilizcenin daha hızlı öğrenilmesinde çok etkili olduğu anlaşılmıştır (Ratnasari, 2007).

Bu konuda yapılan diğer bir çalışmada motivasyon ve İngilizce başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çin kültürel ortamında İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonu ölçen uygun bir ölçme aracı geliştirmek bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Araştırmada iki örneklem bulunmaktadır. Birinci örneklem İngiliz olmayan farklı üniversitelerin birinci sınıfında olan 140 öğrenciden oluşmakta iken, ikinci örneklem aynı üniversitenin birinci sınıfında olan 329 öğrenciden oluşmaktadır.

18-20 yaş aralığında bulunan katılımcıların oluşturduğu örneklemelerde eşit sayıda kadın ve erkek bulunmaktadır. Araştırma sonuçları incelendiğinde özerk dışsal motivasyon ile içsel motivasyonun arasında pozitif bir korelasyon görülürken, kontrollü dışsal motivasyon ile içsel motivasyon arasında negatif bir korelasyon bulunmuştur (Wang, 2008).

İngilizce konuşma sınıflarında Slavin'in işbirlikli öğrenme tekniğini uygulamaya dayalı bir çalışmada araştırmacı özellikle bu tekniğin konuşma becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Deneysel desende yürütülen bu çalışmada tekniğin işe koşulmasının ardından yapılan değerlendirmeler öğrencilerin genel bir hedef doğrultusunda dinleme ve konuşma konusunda motive olduklarını, sosyal ilişki açısından ilerlediklerini ve işbirlikli çalışmalar sergilediklerini göstermiştir. Bu sebeple bu tekniğin konuşma becerileri açısından olumlu etki yarattığı ortaya çıkmıştır (Wang, 2009).

Üstbilis stratejilerinin derse katılımı ve öğrenci başarısını ne derece etkilediği ile ilgili yapılan bir araştırmada yarı deneysel yöntem kullanılarak iki deney (düşün-paylaş stratejisi ve üstbilis soruları) ve bir kontrol grubu üzerinden 11 haftalık bir çalışma yürütülmüştür. Araştırma sonunda üstbilis stratejilerinin akademik başarıyı arttırmada son derece etkili olduğu anlaşılmıştır. Araştırmada öğrenilenlerin daha etkili öğrenilmesi ve daha kalıcı olması için üstbilis stratejilerini ve sorularının sınıflarda yaygın şekilde kullanılması önerilmiştir (Ngozi, 2009).

Bu konuda yapılan diğer bir araştırmada da işbirlikli öğrenme tekniği olan birleştirme stratejisinin (Jigsaw Strategy) İngilizce dil sınıfındaki yararlılığını belirlemek amaçlanmıştır. Verileri toplamak amacıyla anketler uygulanmıştır. Bu bağlamda İngilizce dil sınıflarında öğrencilerin öğrenme hedeflerini gerçekleştirmelerine yardımcı olduğu gibi birleştirme tekniğinin aynı zamanda öğrencilerin katılımını ve öğrenme hevesini de olumlu yönde etkilediği sonucu uygulama sonrası kullanılan anketler aracılığıyla anlaşılmıştır (Mengduo ve Xiaoling, 2010).

Oyunların yabancı dil öğretiminde kullanılmasına yönelik yapılan araştırmalardan birinde Taiwan'daki ilköğretim okullarında İngilizcenin iletişimsel dil oyunları ile öğretilmesine yer verilmiştir. Bu amaçla 150 öğretmenin katılımcı olduğu bu çalışmada ilgili uygulamaya yönelik veriler elde etmek amacıyla anket kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda oyunlarla yapılan öğretimin genel anlamda beğeniyle karşılandığı ve eğitsel sonuçların da verimli olduğu anlaşılmıştır. Fakat öğrencilerin farklı altyapı, öğrenme stili, ihtiyacı ve beklentisi olduğu düşüncesiyle öğretmenlerin bu bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmaları ve uygulamalarda daha iyi sonuçlar almak adına çok daha esnek davranmaları gerektiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca iletişimsel oyunlara daha geniş çapta uygulanma imkânı yaratılması önerilmiştir (Wang, 2010).

İngilizce öğreniminde öğrencilerin öz-yeterlik algılarını ve endişelerini inceleyen bir başka çalışmada bağımsız ve şaşırtıcı değişkenlerle öğrencilerin İngilizce öğrenimindeki performansları arasındaki ilişkinin ne olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Regresyon analizinin kullanıldığı bu korelasyonel çalışmada öğrencilerin öz-yeterlikleri ile endişeleri arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Araştırmanın sonucunda, İngilizce öğrenme performansı ile endişe arasında önemli derecede bir olumsuz ilişki olduğu görülmüştür. Aynı şekilde endişe ile öz-yeterlik arasında da negatif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla araştırma sonucunda dile ilişkin endişe ve genel öz-yeterlik inancının İngilizce öğretiminde önemli faktörler olduğu anlaşılmıştır (Anyadubalu, 2010).

Öğrencileri motive eden ve motive olmalarını engelleyen faktörlerin neler olduğunu belirlemeye çalışan bir çalışmada, tarama yöntemi kullanılarak random örnekleme yapılmıştır. 100 öğrenciden oluşan 12. Sınıf öğrencilerini seçerken, cinsiyet açısından eşit oranda dağılım olmasına dikkat edilmiştir. Araştırma sonuçları motivasyon ile öğrencilerin akademik başarıları arasında çok güçlü bir korelasyon olduğunu göstermektedir. Ayrıca motivasyon faktörünün cinsiyet farklılığına bağlı olarak önemli değişiklikler gösterdiği de belirtilmiştir (Rahman ve diğerleri, 2010).

Yarı-deneysel desende yürütülmüş bir çalışmada yabancı dil öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin etkisi incelenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda çalışmanın amacı işbirlikli öğrenme yönteminin heterojen bir grupta lisede okuyan öğrencilerin İngilizceye yönelik motivasyonlarına ve akademik başarılarına etkisini belirlemektir. Öntest sontest deneysel yöntem kullanılan çalışmanın örneklemini Taiwan merkezde bulunan bir lisedeki 70 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları işbirlikli uygulamalar sonrasında öğrencilerin sözel iletişimsel becerilerinin geliştiğini ve motivasyon düzeylerinin arttığını göstermiştir. Bu sebeple işbirlikli yöntemin lise birinci sınıf öğretim programlarına dâhil edilmesi gerektiği önerilmiştir (Liang, 2011).

Erken yaşta yabancı dil öğrenenlere İngilizceyi daha etkili öğretmek amacıyla yürütülen diğer bir çalışmada ise şarkıların pedagojik değerini, dinleme becerilerini, telaffuzu ve kelime öğretimini geliştirme özelliğini, kültürel boyutu yansıtmaya durumunu incelemek hedeflenmiştir. Bu amaçla klasik şarkıların öğretim programının bir parçası haline nasıl geldiğini sorgulamak için yapılan bu çalışma deneysel yöntemle yürütülmüştür. Araştırmanın uygulama boyutunun ardından yapılan değerlendirmeler incelendiğinde, şarkıların çok önemli öğretme ve öğrenme araçları olduğu, pedagojik değerinin yüksek olduğu, dinleme becerilerini, telaffuzu ve kelime öğretimini geliştirme imkânı sağladığı görülmüştür (Millington, 2011).

2.7.3. Yapılmış çalışmaların genel değerlendirilmesi

Yurt içi ve yurt dışında alanda yapılmış araştırmacının ulaşabildiği çalışmalar, yukarıda özet halinde sunulmuştur. Bu bölümde, bahsedilen çalışmalara ilişkin genel değerlendirmeye de yer verilmiştir. Eğitsel eğlenceli etkinliklere ilişkin hem yurt içinde hem de yurt dışında yapılmış birçok çalışmaya ulaşılabilmektedir. İncelenen çalışmaların, genel olarak yurt dışı kaynaklı olduğu dikkat çekicidir. Yurt dışında yapılan çalışmaların büyük bir kısmının kuramsal makaleler ve araştırma makalelerinden oluştuğu görülmüştür. Fakat yüksek lisans ve doktora tezlerinden de ilgili konuda yapılan araştırmalar olduğuna rastlanmıştır. Yurt içi çalışmalarında da yüksek lisans tezleri, kuramsal makaleler ve araştırma makalelerinin yer aldığı görülmektedir. Ancak konuya ilişkin doktora tezine çok az sayıda rastlanmış olması oldukça dikkat çekicidir. Genel anlamda yurt içinde yapılan çalışmaların sayıca yetersiz olduğu; daha çok makale ve yüksek lisans tezlerinden oluştuğu görülmüştür. Diğer taraftan çeşitli ulusal ve uluslar arası sempozyum ve konferanslarda sunulan çalışmaların rapor haline getirilerek sunulduğu da görülmüştür. Yurt içinde yapılan çalışmaların önemli bir kısmının ilköğretim düzeyinde yabancı dil öğretimindeki öğrencileri kapsadığı belirlenmiştir.

Yapılan çalışmaların uygulama alanları bakımından eğitim ve bilişim teknolojisi alanlarında olduğu göze çarpmaktadır. Yapılan çalışmaların daha çok deneysel desenle yürütüldüğü görülmüştür. Ancak bazı araştırmalarda nicel verileri desteklemek amacıyla görüşme ve gözlem şeklindeki tekniklerle nitel yöntemin de işe koşulduğu görülmüştür. Çalışmaların kimler üzerinde uygulandığına bakıldığında ilköğretimden üniversiteye kadar çeşitli düzeylerde katılımcıların olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmalarda ortak nokta, şarkı ve oyun gibi eğitsel eğlenceli etkinliklerin öğrenmeyi ve

hatırlamayı olumlu yönde etkilediği ile ilgili sonuçları ortaya koymaktır. Ayrıca ilgili uygulamanın öz-yeterlik, öz-düzenleme, üstbilis ve motivasyon öğelerinin üzerinde bıraktığı etkiler de incelenmeye çalışılmıştır.

Genel anlamda, bu araştırmaların sonuçlarına bakıldığında, eğlenceli etkinliklerin öğretim yöntemi olarak başarılı bir şekilde uygulanmasının öğrencilerin öz-yeterlik, öz-düzenleme, üstbilis ve motivasyon gibi çeşitli özellikleri açısından fayda sağlayıcı nitelikte olduğu ve öğrenmeyi olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Şarkı ve oyun gibi eğlenceli etkinliklerin pedagojik değerinin çok yüksek olduğu ve bu etkinliklerin daha iyi sonuçlar almak adına daha geniş çapta uygulanma imkanının yaratılması gerektiği konusunda sonuçlara ulaşılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, çalışma grubunun belirlenmesi, araştırma sürecinde uygulanan işlemler, veri toplama süreci ve toplanan verilerin çözümlenmesi, öğretim sürecinde öğretimi yapılan ünitelerin belirlenmesi ve eğlenceli eğitsel etkinliklerin kullanımına ilişkin bilgiler sunulmuştur.

3.1.Araştırma Yöntemi

Araştırmada, nicel ve nitel verilerin birlikte kullanıldığı karma modelin açıklayıcı deseninden (explanatory design) faydalanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutu öntest sontest kontrol gruplu deneysel desene uygun olarak yürütülmüştür. Nitel boyutta ise uygulama sonrasında deney gruplarının her birinden seçilen öğrencilerle ve uygulama öğretmeniyle görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca uygulama süresince iki gözlemci ve uygulama öğretmeni olmak üzere üç gözlemcinin gözlemlerinden faydalanılmıştır.

Araştırmanın amacına uygun olarak verilerin toplanması ve analiz edilmesi için gerekli şartların oluşturulması olarak bilinen araştırma yönteminde (Selltiz, Jahoda, Deutsch ve Cook, 1959, s.50; Akt. Karasar, 2012, s.76) bu şartların oluşturulabilmesi için iki temel yaklaşımın olduğu bilinmektedir. Bunlar tarama ve deneme olarak belirtilmiştir. Geçmişte veya içinde bulunulan zamanda varlığını sürdüren bir durumun olduğu gibi betimlendiği ve kendi koşulları içinde tanımlandığı araştırma modeli tarama; doğrudan araştırmacının kontrolü altında olan, gözlenmek istenen olayların üretildiği ve neden-sonuç ilişkisinin belirlenmeye çalışıldığı araştırma türü ise deneysel model olarak bilinmektedir (Karasar, 2012, s. 77-87). Bu noktada, mevcut araştırmanın araştırmacının kontrolü ile gerçekleşen deneysel desen ile yürütüldüğü ortaya çıkmaktadır. Diğer taraftan gerçeğin farklı yönlerini öğrenebilmek amacıyla, araştırılacak olay ve olguya yönelik farklı bakış açıları, farklı anlamları, farklı göstergeler ve anlamları ortaya çıkarma araştırma sonuçlarının inandırıcılığını artırma açısından önemli olduğunu belirtmek gerekir. Bu hususta, çeşitleme veri kaynakları, yöntem ve araştırmacı çeşitlemesi şeklinde farklı boyutlarda gruplandırılmıştır. Bu boyutların herhangi birinde çeşitlemenin olmaması, bir araştırmanın geçerlik ve

güvenirlik açısından zayıf kalabileceğini göstermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 267). Bu sebeple mevcut araştırmada hem nicel hem de nitel yöntemin birlikte kullanıldığı *yöntemde çeşitlemeden* yararlanılmıştır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009, s. 261). Ayrıca araştırmacının, probleme dayalı oluşturduğu soru cümlelerini ya da hipotezlerini test etmesi için öncelikle uygun ve doğru araştırma desenini seçmesi önemlidir. Çünkü araştırma deseni, elde edilecek verilerin analiz edilmesinde kullanılacak istatistiksel işlemlere kaynaklık etmektedir. Bunun yanı sıra, veri toplama ve veri analizi sürecinde ekonomiklik sağlar (Büyüköztürk, 2011, s. 6). Bu bağlamda, araştırmanın nicel boyutu için “öntest sontest kontrol gruplu deneysel desen” uygulanmıştır. Bu desende yansız atama ile oluşturulmuş iki grup oluşturulmuştur. Gruplardan biri deney, diğeri de kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Her iki grupta da deney öncesi ve sonrası bağımlı değişkenle ilgili ölçümler yapılmıştır. Araştırmanın deneysel deseninin simgesel gösterimi aşağıdaki gibidir:

$G_1 \quad R \quad O_1 \quad X \quad O_3$

$G_2 \quad R \quad O_2 \quad O_4$

G_1 = Deney Grubu.

G_2 = Kontrol Grubu.

R = Grup oluşturulmasındaki yansızlık.

O_1-O_2 = Öntest

O_3-O_4 = Sontest

X = Bağımsız değişken

Araştırmanın nitel boyutu için *eylem araştırması* deseni kullanılmıştır. Esnek bir yaklaşımın söz konusu olduğu eylem araştırma deseni, uygulama sürecinde oluşacak sorunların anlaşılmasına ve çözülmesine yönelik uygulayıcıların yalnız veya bir başka araştırmacı ile birlikte uygulamayı gerçekleştirmelerini içermektedir. Sürece dayalı bir desen olarak eylem araştırmasında, belirli bir sürecin kendi ortamı içinde uzun bir süre çalışılarak odaklanılan soruna ilişkin veri toplanması yer almaktadır. Araştırma ile uygulama sürecini bir araya getiren desende araştırma sonuçları kolaylıkla uygulamaya aktarılabilir. Araştırmacının veriye yakınlığı ve süreci yakından izlemesi, bir

diğer ifadeyle veri toplama aracı ile araştırmacının katılımcı rolünün bulunması eylem araştırmasında dikkat çeken bir husus olarak bilinmektedir. Ayrıca araştırma sonuçları uygulamaya hemen aktarılabilir nitelikte olduğu için, bu durum araştırma ile uygulamanın iç içe olduğu şekilde yorumlanmaktadır. Bu durum da eylem araştırmasının “katılma”, “yansıtma” ve “geliştirme” süreçlerinin etkili bir şekilde kullanıldığı bir araştırma deseni olduğunu göstermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 78).

Bu araştırmada çalışmalar, eylem araştırması deseninin *teknik/bilimsel/işbirlikçi eylem araştırması* desenine uygun olarak yürütölmüştür. Buna göre araştırmacının rehberliğinde bir uygulayıcı tarafından yeni bir yaklaşım uygulamaya konur ve süreç araştırmacı tarafından analiz edilir. Bu desende sürecin araştırmacı tarafından betimlenmesi araştırmacının temel amacıdır. Bu desene göre araştırmanın amacı daha önceden belirlenmiş kuramsal bir uygulamayı değerlendirmektir. Bu sebeple araştırmacının rehberliğinde yeni bir yaklaşım başka bir uygulayıcı tarafından uygulamaya konur ve bu süreç araştırmacı tarafından analiz edilir. Bu desende sürecin yürütölmesi ve değerlendirilmesine ilişkin araştırmacı ile uygulayıcı arasında yoğun bir etkileşim vardır. Uygulama esnasında oluşabilecek herhangi bir soruna araştırmacı kendi uzmanlığı dâhilinde çözümlerinde bulunur. Bu öneriler paralelinde uygulama devam ettirilir. Araştırmacı tarafından bu sürecin betimlenmesi araştırmacının temel amacını oluşurmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 296). Mevcut araştırmada da uygulama sürecinde araştırmacı ile uygulayıcı arasındaki yoğun iletişim olası sorunların erken giderilmesine etki ederek uygulamanın sorunsuz yürütölmeye çalışılmasına ve sürecin dikkatle takip edilmesine fayda sağlamıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmada, nicel ve nitel veriler birlikte kullanılarak karma model uygulanmıştır. Bu sebeple, araştırmada nicel ve nitel çalışmayı daha iyi yansıtacak ve destekleyecek *çalışma grubu* uygulanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2008, s.107) hem nicel hem de nitel araştırmaların kullanabildiği olasılık temelli örnekleme yönteminin yanında bir de amaçlı örnekleme yönteminin olduğundan bahsetmiştir. Patton (1987) ise amaçlı örnekleme yönteminin zengin bilgiye sahip durumlarda ayrıntılı çalışmalar yapmaya imkân verdiğini belirtmiştir (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 107). Bu anlamda araştırmada bulguların keşfedilmesi ve açıklığa kavuşturulmasında *amaçlı*

örnekleme yönteminin daha yararlı olacağı düşünülerek amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu bağlamda, araştırmanın çalışma grubu, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Elazığ il merkezindeki Namık Kemal İlköğretim Okulundan seçilmiştir. Bu okuldaki 5. sınıf şubeleri arasından belirlenen dört şubede öğrenimine devam eden toplam 138 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Bu dört şubenin ikisi bir araya gelerek araştırmanın deney grubunu, diğer iki şubesi de bir araya gelerek kontrol grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubunun belirlenmesinde araştırmanın birlikte yürütüleceği öğretmenlerin gönüllülüğü, dersliklerin uygulamalara imkân tanıyacak biçimde hazırlanabilmesi ve okul yönetiminin süreci desteklemesi ölçütleri dikkate alınmıştır. Bu sürecin ardından, araştırmanın yürütülebilmesi için Elazığ il Millî Eğitim Müdürlüğü ile yazışmalar gerçekleştirilerek, gerekli izinler alınmıştır (Ek-1). Araştırma süreci raporlaştırılırken öğretmen ve öğrenci isimlerine kod isimler verilmiştir.

3.2.1. Deneysel İşlemler İçin Çalışma Grubunun Oluşturulması

3.2.1.1. Öğrencilerin 4. Sınıf Birinci-İkinci Dönem ve 5. Sınıf Birinci Dönem İngilizce Not Ortalamalarına Göre Çalışma Grubunun Oluşturulması

Bu çalışma iki boyutlu olmak üzere çalışmanın boyutlarından biri deneysel desene uygun olarak yürütülmüştür. Bu amaçla öncelikle deneysel desene uygun olarak araştırma kapsamındaki öğrencilerin yansız ataması yapılmıştır. Yansız atamanın gerçekleştirilmesi için dikkate alınan bazı ölçütler bulunmaktadır. Bu ölçütler aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

- Öğrencilerin 4. sınıf birinci dönem İngilizce not ortalamaları,
- Öğrencilerin 4. sınıf ikinci dönem İngilizce not ortalamaları,
- Öğrencilerin 5. sınıf birinci dönem İngilizce not ortalamaları,
- Öntest puanları (yansızlığı kontrol için).

Verileri değerlendirmek amacıyla *kümeleme analizi* (cluster analysis) yöntemi kullanılmıştır. Kendi içinde homojen özelliklere sahip olan birim ya da değişkenleri gruplara ayırmaya dayanan kümeleme analizi çok sayıda değişik işlevi yerine getiren yöntemler topluluğu olarak tanımlanır (Özdamar, 2010, s. 267). Bu yöntemle dayalı olarak birli ve ikili atamalar yapılmıştır. Yapılan atamalarda en yüksek sayıyı ikili atama vermiştir. Bunun sonucu olarak 68 üyelik bir grup, araştırmada çalışma grubu

olarak belirlenmiştir. Yapılan bu işlemler sonucunda, deney ve kontrol gruplarının dağılımı aşağıdaki çizelgede gösterilmiştir:

Çizelge 4. Deney ve Kontrol Gruplarının Cinsiyete Göre Dağılımı

| Gruplar | Sınıflar | Kız | | Erkek | | N |
|---------|----------|-----|--------|-------|--------|----|
| | | N | % | N | % | |
| Deney | 5/D | 13 | 38,235 | 11 | 32,352 | 34 |
| | 5/E | 4 | 11,764 | 6 | 17,647 | |
| Kontrol | 5/F | 8 | 23,529 | 6 | 17,647 | 34 |
| | 5/B | 8 | 23,529 | 12 | 35,294 | |

Çizelge 4’te görüldüğü üzere deney gruplarından 5/D sınıfı 13 (%38) kız; 11 (%32) erkek ve 5/E sınıfı ise 4 (%11) kız; 6 (%17) erkek öğrenciden; kontrol gruplarından 5/F sınıfı 8 (%23) kız; 6 (%17) erkek ve 5/B sınıfı ise 8 (%23) kız; 12 (%35) erkek öğrenciden oluşmaktadır. Toplamda hem deney hem de kontrol gruplarının her biri 34 (%50) öğrenciden oluşmaktadır. Deney ve kontrol gruplarındaki toplam öğrenci sayısı da 68 olarak görülmektedir. Çizelge 4’e göre deney ve kontrol gruplarının cinsiyet değişkeni açısından homojen bir dağılım gösterdikleri söylenebilir. Deney ve kontrol gruplarının aynı sayıda olması olumlu bir durum oluşturmaktadır. Araştırmada deney ve kontrol gruplarını oluşturmadaki yansızlığı belirlemek de bu bağlamda önemli olduğundan, araştırmada belirlenen yansızlık kriterlerine ilişkin bir değerlendirme yapmak da gerekmektedir. Dolayısıyla deney ve kontrol gruplarının yansızlık kriterlerine ilişkin olarak istatistiksel işlemler yapılmıştır.

Kontrol ve Deney gruplarındaki öğrencilerin dördüncü sınıflarına ait “*dördüncü sınıf birinci dönem İngilizce notları, dördüncü sınıf ikinci dönem İngilizce notları ve beşinci sınıf birinci dönem İngilizce notları*”nın karşılaştırılması için kullanılacak testin belirlenebilmesi amacıyla ve gruplardaki ilgili test puan dağılımlarının normal dağılım gösterip göstermediklerini bulmak için Levene testinden yararlanılmıştır. Bu testin sonucuna göre kontrol ve deney gruplarının puanlarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir (Ek-25). Buna göre grup puanlarının karşılaştırılmasında parametrik testlerden olan bağımsız gruplar t-testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Çizelge 5. Deney ve Kontrol Gruplarının Yansızlık Ölçütlerine İlişkin Puanlarının Bağımsız Gruplar T-Testi Analizi Sonuçları

| Ölçütler | Gruplar | N | X | SS | Levene | | t | p |
|-------------------------------------|---------|----|-------|-------|--------|------|-------|------|
| | | | | | F | p | | |
| 4.sınıf 1. dön. İng. notları | Deney | 34 | 82.35 | 10.33 | | | | |
| | Kontrol | 34 | 83.70 | 9.22 | .440 | .509 | .567 | .572 |
| | Toplam | 68 | | | | | | |
| 4.sınıf 2. dön. İng. notları | Deney | 34 | 83.54 | 8.09 | | | | |
| | Kontrol | 34 | 86.92 | 8.86 | .217 | .643 | 1.641 | .105 |
| | Toplam | 68 | | | | | | |
| 5.sınıf 1. dön. İng. notları | Deney | 34 | 80.46 | 9.85 | | | | |
| | Kontrol | 34 | 81.57 | 11.91 | 2.877 | .095 | .421 | .675 |
| | Toplam | 68 | | | | | | |

*p>0.05

sd=66

Çizelge 5 detaylı bir şekilde incelendiğinde, araştırmada yansızlık ölçütü olarak belirlenen, “*dördüncü sınıf birinci dönem İngilizce notları*” [$X_{\text{deney}}=82.35$, $X_{\text{kontrol}}=83.70$, $t_{(66)}= .567$, $p= .572$, $p>.05$]; “*dördüncü sınıf ikinci dönem İngilizce notları*” [$X_{\text{deney}}=83.54$, $X_{\text{kontrol}}=86.92$, $t_{(66)}=1.641$, $p= .105$, $p>.05$]; “*beşinci sınıf birinci dönem İngilizce notları*”na [$X_{\text{deney}}=80.46$, $X_{\text{kontrol}}=81.57$, $t_{(66)}=.421$, $p=.675$, $p>.05$] ilişkin sonuçlarının istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür. Bu sonuca göre deneysel işlem öncesinde, deney ve kontrol gruplarının belirtilen ölçütler açısından yansız bir biçimde oluşturulduğu söylenebilir.

3.2.1.2. Önteste Göre Çalışma Gruplarının Oluşturulması

3.2.1.2.1. İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemle ders işleyen kontrol gruplarının öz-yeterlik ölçeği puanlarına göre eşleştirilmesi

Öz-yeterlik puanlarını test etmek amacıyla öncelikle *genel* alt boyutuna ilişkin puanları incelenmiştir. Elde edilen önöz-yeterlik-genel puanlarına ilişkin olarak deney ve kontrol gruplarının homojenliği test edildiğinde anlamlı farklılık bulunmamıştır [$F=.773$; $p=.382$]. Başka bir ifade ile Levene testinde homojenlik varsayımının sağlandığı görülmüştür. Buna göre, genel alt boyutuna ilişkin olarak parametrik bir test kullanmanın uygun olacağı düşünülmüştür.

Çizelge 6. Deney ve Kontrol Grubunun Öz-Yeterlik Ölçeğinin Öntest Uygulamasının Genel Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

| Gruplar | n | \bar{X} | ss | sd | Levene | | t | p |
|---------|----|-----------|-----|----|--------|------|------|------|
| | | | | | F | p | | |
| Deney | 34 | 4.27 | .44 | | | | | |
| Kontrol | 34 | 4.32 | .57 | 66 | .773 | .382 | .397 | .692 |
| Toplam | 68 | | | | | | | |

Deney ve kontrol gruplarının ne ölçüde yansız oluşturulduğunu test etmek amacıyla öz-yeterlik ölçeğindeki genel alt boyutundaki öntest ortalama puanları çizelge 6'da değerlendirilmiştir. Öntest puanları üzerinde yapılan t-testi sonuçlarına bakıldığında, grupların yansız bir şekilde oluşturulduğu söylenebilir. Yapılan analiz sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunmadığı belirlenmiştir ($p>0.05$). Araştırmada elde edilen bütün bu bulgulara bakıldığında, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin başlangıçta belirlenen ölçütlere göre birbirleriyle benzer özellikler taşıdıkları söylenebilir. Buna göre gruplar öz-yeterlik ölçeği puanlarına göre yansız bir şekilde oluşturulmuştur.

3.2.1.2.2. İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemle ders işleyen kontrol gruplarının öz-düzenleme ölçeği puanlarına göre eşleştirilmesi

Deney ve kontrol gruplarının İÖÖ-DSÖ'nün öntest uygulamasının *genel* alt boyutuna ilişkin puanlarının homojenliği test edilmek istenmiştir. Grupların uygulamadan önceki ön-öz-düzenleme puanlarının homojen dağılımının normal dağılım gösterip göstermediği Levene testi ile incelenmiştir.

Çizelge 7. Deney ve Kontrol Grubunun Öz-Düzenleme Ölçeğinin Öntest Uygulamasının Genel Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

| Gruplar | n | \bar{X} | ss | sd | Levene | | t | p |
|---------|----|-----------|-----|----|--------|------|-------|------|
| | | | | | F | p | | |
| Deney | 34 | 3.95 | .46 | | | | | |
| Kontrol | 34 | 3.92 | .34 | 66 | 1.597 | .211 | -.278 | .782 |
| Toplam | 68 | | | | | | | |

Bu bağlamda, Levene testine göre varyansların homojen dağıldığı görülmüştür [$F=1.597$; $p=.211$]. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının ortalamalarının ($\bar{X}_{deney}=3.95$, $\bar{X}_{kontrol}=3.92$) birbirine oldukça yakın oldukları anlaşılmıştır. Bunun yanı sıra grupların

önöz-düzenleme puanları arasında anlamlı farklılığa rastlanmadığı görülmüştür ($p>.05$). Bu duruma göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öz-düzenleme ölçeği öntest puanlarına göre yansız bir şekilde oluşturulduğunu göstermektedir.

3.2.1.2.3. İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemle ders işleyen kontrol gruplarının üstbilis ölçeği puanlarına göre eşleştirilmesi

Çizelge 8’de grupların ÜBÖ-ÇE’nin öntest uygulamasının *genel* alt boyutuna ilişkin t-testi ile Mann Whitney U testi sonuçları verilmiştir. Bulgular incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin ÜBÖ-ÇE’nin öntest uygulamasının genel alt boyutuna ilişkin ortalamaları için uygulanan t-testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır.

Çizelge 8. Deney ve Kontrol Grubunun Üstbilis Ölçeğinin Öntest Uygulamasının Genel Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U ve T-Testi Sonuçları

| Grup | n | \bar{X} | ss | sd | Levene | | t | p | M.W.U | | Sıra Ort. | Sıra Top. |
|---------|----|-----------|-----|----|--------|------|-------|------|---------|------|-----------|-----------|
| | | | | | F | p | | | M.W.U | p | | |
| Deney | 34 | 2.61 | .38 | | | | | | | | 38.91 | 1023.00 |
| Kontrol | 34 | 2.79 | .25 | 66 | 7.953 | .006 | 2.284 | .026 | 428.000 | .065 | | |
| Toplam | 68 | | | | | | | | | | 30.09 | 1323.00 |

Çizelge 8’deki verilere bağlı olarak gruplardaki öğrencilerin uygulama yapılmadan önce derse yönelik üstbilis ölçeğinin genel alt boyutuna ilişkin görüşlerini test etmek amacıyla grupların ön-üstbilis puanlarına t-testinin uygulanması kararlaştırılmıştır. Bu nedenle öncelikle, puanların normal dağılım gösterip göstermedikleri incelenmiştir. Bu bağlamda yapılan Levene testi ile puanların homojen dağılmadığı görülmüştür [$F=7.953$; $p=.006$]. Dolayısıyla, nonparametrik testlerden MWU’nun kullanılması uygun görülmüştür. Yapılan istatistiksel işlemlere göre grupların ÜBÖ-ÇE’nin öntest uygulamasının genel alt boyutuna ilişkin puanları arasında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır [$MWU=428.000$; $p=.065$]. Buna göre gruplar üstbilis ölçeği puanlarına göre yansız bir şekilde oluşturulmuştur.

3.2.1.2.4. İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemle ders işleyen kontrol gruplarının motivasyon ölçeği puanlarına göre eşleştirilmesi

Çizelge 9’da deney ve kontrol gruplarının EMÖ’nün öntest uygulamasının *genel* alt boyutuna ilişkin t-testi ile Mann Whitney U testi sonuçları verilmiştir. Bulgular incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin EMÖ’nün öntest uygulamasının genel alt boyutuna ilişkin ortalamaları için uygulanan t-testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Çizelge 9. Deney ve Kontrol Grubunun Motivasyon Ölçeğinin Öntest Uygulamasının Genel Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U ve T-Testi Sonuçları

| Grup | n | \bar{X} | ss | sd | Levene | | t | p | M.W.U | | Sıra Ort. | Sıra Top. |
|---------|----|-----------|-----|----|--------|------|-------|------|---------|------|-----------|-----------|
| | | | | | F | p | | | M.W.U | p | | |
| Deney | 34 | 2.16 | .27 | | | | | | | | 35.82 | 1218.00 |
| Kontrol | 34 | 2.19 | .19 | 66 | 5.877 | .018 | -.131 | .896 | 533.000 | .578 | | |
| Toplam | 68 | | | | | | | | | | 33.18 | 1128.00 |

Başka bir ifade ile Levene testi incelenmiş ve varyansların homojen dağılım göstermediği görülmüştür [$F=5.877$; $p=.018$]. Levene testinde görülen bu farklılıktan dolayı, nonparametrik testlerden MWU’nun kullanılması uygun görülmüştür. Yapılan istatistiksel işlemlerin ardından grupların EMÖ’nün öntest uygulamasının genel alt boyutuna ilişkin toplam puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır [$MWU=533.000$; $p=.578$]. Bu sonuca göre, grupların motivasyon ölçeği puanlarına göre yansız bir şekilde oluşturulduğu söylenebilir.

3.2.1.2.5. İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol gruplarının başarı testi puanlarına göre eşleştirilmesi

Deney ve Kontrol gruplarının başarı testinin tüm sorularının öntest *genel* alt boyutuna ilişkin puanları arasındaki farkın anlamlılık düzeyini test etmek amacıyla t-testi kullanılmıştır. Denel işlemler öncesi elde edilen t-testi analiz sonuçları çizelge 10’da sunulmuştur. İlgili denenceyi test etmek amacıyla öncelikle gruplarındaki öğrencilerin başarı testinin *tümünden* aldıkları öntest toplam puanlarının homojenliği

test edildiğinde anlamlı farklılık bulunmamıştır [$F=,073$; $p=.788$]. Başka bir ifade ile yapılan işlemler varyansların homojen biçimde dağıldığını göstermiştir.

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

| Gruplar | n | \bar{X} | ss | sd | Levene | | t | p |
|---------|----|-----------|------|----|--------|------|-------|------|
| | | | | | F | p | | |
| Deney | 34 | 27.00 | 5.32 | | | | | |
| Kontrol | 34 | 26.82 | 4.84 | 66 | ,073 | .788 | -.143 | .887 |
| Toplam | 68 | | | | | | | |

Başarı testinin *genel* alt boyutuna ilişkin deney ve kontrol grubunun ortalamalarının ($\bar{X}_{\text{deney}}=27.00$; $\bar{X}_{\text{kontrol}}=26.82$) birbirine oldukça yakın olduğu ve aralarında anlamlı bir farklılığa rastlanmadığı görülmüştür. Bu sonuç grupların yansız bir şekilde oluştuğunu göstermektedir.

3.2.1.2.6. İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol gruplarının dinleme becerisi değerlendirme testi puanlarına göre eşleştirilmesi

Araştırmanın dinleme testine ilişkin olarak elde edilen öndinleme toplam puanlarına ilişkin olarak deney ve kontrol gruplarının homojenliği test edildiğinde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Başka bir ifade ile Levene testinde homojenlik varsayımının sağlandığı görülmüştür [$F=1.808$; $p=.183$]. Buna göre, öndinleme testi uygulamasına ilişkin olarak bağımsız gruplar t-testinin yapılmasına karar verilmiştir.

Çizelge 11. Deney ve Kontrol Grubunun Dinleme Testinin Öntest Uygulamasının Genel Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

| Gruplar | n | \bar{X} | ss | sd | Levene | | t | p |
|---------|----|-----------|------|----|--------|------|--------|------|
| | | | | | F | p | | |
| Deney | 34 | 36.32 | 6.41 | | | | | |
| Kontrol | 34 | 33.29 | 7.84 | 66 | 1.808 | .183 | -1.744 | .086 |
| Toplam | 68 | | | | | | | |

Grupların uygulama öncesinde dinleme test sorularına ilişkin deney grubu toplam puan ortalaması ($\bar{X}_{\text{deney}}=36.32$) iken, kontrol grubu toplam puan ortalaması ($\bar{X}_{\text{kontrol}}=33.29$) şeklindedir. Ayrıca grupların puanları arasında anlamlı farklılığa

rastlanmamıştır ($p>0.05$). Buna göre grupların dinleme becerisi değerlendirme testi puanlarına göre yansız bir şekilde oluşturulduğu kabul edilmiştir.

3.2.1.2.7. İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol gruplarının konuşma becerisi değerlendirme formu puanlarına göre eşleştirilmesi

Deney ve kontrol gruplarının konuşma testine ilişkin olarak elde edilen önkonuşma toplam puanlarının homojenliği test edildiğinde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Başka bir ifade ile Levene testinde homojenlik varsayımının sağlandığı görülmüştür [$F=2.242$; $p=.139$]. Buna göre, önkonuşma testi uygulamasına ilişkin olarak bağımsız gruplar t-testinin kullanımı uygun görülmüştür.

Çizelge 12. Deney ve Kontrol Grubunun Dinleme Testinin Öntest Uygulamasının Genel Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

| Gruplar | n | \bar{X} | ss | sd | Levene | | t | p |
|---------|----|-----------|-----|----|--------|------|-------|------|
| | | | | | F | p | | |
| Deney | 34 | 3.03 | .36 | | | | | |
| Kontrol | 34 | 2.98 | .26 | 66 | 2.242 | .139 | -.649 | .518 |
| Toplam | 68 | | | | | | | |

* $p>0.05$

Grupların uygulama öncesinde konuşma testi sorularına ilişkin deney grubu genel alt boyut puan ortalaması ($\bar{X}_{\text{deney}}=3.03$) ve standart sapması ($SS=.36$) iken, kontrol grubu puan ortalaması ($\bar{X}_{\text{kontrol}}=2.98$) ve standart sapması ($SS=.26$) şeklinde görülmektedir. Çizelge 12’de görüldüğü üzere ortalamalar birbirine oldukça yakın ve aralarında bir farklılık gözlenmemektedir ($p>0.05$). Bu durum, grupların konuşma becerisi değerlendirme formu puanlarına göre yansız bir şekilde oluşturulduğunu vurgulamıştır.

3.2.1.2.8. İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol gruplarının yazma becerisi değerlendirme testi puanlarına göre eşleştirilmesi

Gruplarının yazma testine ilişkin olarak elde edilen önyazma-genel puanlarına ilişkin olarak deney ve kontrol gruplarının Levene testine ilişkin homojenlik

varsayımının sağlandığı görülmüştür [F=.574; p=.451]. Buna göre, önyazma testi uygulamasında bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır.

Çizelge 13. Deney ve Kontrol Grubunun Yazma Testinin Öntest Uygulamasının Genel Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

| Gruplar | n | \bar{X} | ss | sd | Levene | | t | p |
|----------------|----|-----------|-------|----|--------|------|--------|------|
| | | | | | F | p | | |
| Deney | 34 | 61.77 | 10.46 | | | | | |
| Kontrol | 34 | 57.45 | 8.70 | 66 | .574 | .451 | -1.859 | .068 |
| Toplam | 68 | | | | | | | |

*p>0.05

Çizelge 13'e göre, deney grubunun önyazma puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X}=61,77$ iken kontrol grubunun önyazma puanlarının aritmetik ortalamasının $\bar{X}=57,45$ olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının önyazma puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t_{(33)}=-1,859$; $p>0,05$). Bu durum, her iki grupta yer alan öğrencilerin önyazma uygulamalarından aldıkları puanlarının birbirlerine çok yakın olduğunu, puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı düzeyde olmadığını ve uygulama öncesinde grupların birbirlerine denk olarak kabul edildiğini göstermektedir. Buna göre grupların yazma becerisi değerlendirme testi puanlarına göre yansız bir şekilde oluşturulmuştur.

3.2.2. Nitel Boyut İçin Çalışma Grubunun Oluşturulması

DeneySEL olarak yürütülen bu çalışmanın ikinci kısmını da nitel boyut oluşturmaktadır. Nitel boyut için öncelikle araştırmanın katılımcıları olarak belirlenen öğrencilerin gönüllülüğü dikkate alınmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde örnekleme biçimlerinden *maksimum çeşitlilik örneklemesine* ilişkin bir sınıflama yapılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemesinin asıl amacı, çeşitlilik gösteren bir durumun ortak veya paylaşılan yönlerinin olup olmadığını bulmak ve bu açıdan problemi çeşitli yönleriyle ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 109). Bir başka ifadeyle, üzerinde çalışılan bir konu kapsamındaki katılımcıların çeşitliliğini artırarak araştırmayı tüm yönleriyle açıklığa kavuşturur. Patton (1987) maksimum çeşitlilik gösteren bir örneklemin iki önemli avantajının olduğunu belirtmiştir. Bunlardan biri; örneklem dahilindeki her durumun kendine özgü bir şekli de detaylı olarak tanımlanabilmek, ikincisi de birbirinden farklı özellikler gösteren durumlar arasında ortak bir yönün olup olmadığını bulmak ve bunun önemini ortaya koymaktır

(Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 109). Bu amaçla araştırma sürecinde, görüşmeler yapılırken deney grubundan 24 öğrenci seçilmiştir. Öğrenciler belirlenirken, öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri ve İngilizce dersindeki başarıları dikkate alınmıştır. Maksimum çeşitliliğe dayalı örnekleme uygun olarak öğrencilerin *sekizi iyi, sekizi orta ve sekizi de alt düzey* olmak üzere *üç farklı başarı düzeyinden* seçilmiştir. Bu değerlendirme yapılırken aynı zamanda deney ve kontrol gruplarının dengeli bir şekilde olmasında kullanılan ölçütlerle birlikte uygulama öğretmeninin görüşleri de dikkate alınmıştır. Ayrıca, çeşitliliği sağlamak için belirlenen gruplarda cinsiyet açısından da dengeli bir dağılımın oluşturulmasına özen gösterilmiştir.

3.3. Araştırma Sürecinde Uygulanan İşlemler

Araştırmaların uzun ve detaylı çalışmalar gerektirdiği ve aynı zamanda her adımın dikkatle atılması gerektiği bilinmektedir. Araştırmanın bu bölümünde, araştırma sürecinde yapılan işlemler uygulaması öncesi, uygulama esnası ve uygulama sonrası şeklinde adım adım anlatılmıştır. Bu işlemlerden bahsedilmesinin temel nedeni, araştırma sürecinin ve yapılan hazırlıkların ve işlemlerin daha net bir biçimde ortaya konmasıdır. Çünkü araştırma sürecinde her zaman beklenen şartlarla karşılaşılabilir ve olumsuz durumlar oluşabilir. Bu sebeple yaşanan olumlu ve olumsuz durumların açık bir biçimde belirtilmesi, güvenilir bir araştırma süreci için gerekli görülmüştür.

3.3.1. Uygulama Öncesi Yürütülen Çalışmalar

Bu bölümde, araştırmanın yürütüldüğü okul, sınıf ve öğretmen belirleme süreçlerinden bahsedilmiştir. Yaşanan olumsuzluklar ve beklenmeyen durumlar net bir biçimde ortaya konmaya çalışılmıştır. Aynı zamanda uygulama öncesinde öğretmen ve öğrencilerin oryantasyonu, uygulama için gerekli materyallerin temini gibi konulara ilişkin bilgiler sunulmuştur. Son olarak, uygulama öncesi öntestlerin uygulanması anlatılmıştır.

Araştırma süreci başlamadan önce, uygulamanın yapılacağı okulun ve öğretmenin seçimine, yöntemin uygulanacağı konuların seçimine, öğretmen ve öğrencilerin bu konuda bilgilendirilmesine ve araştırmada kullanılacak materyallerin temin edilmesine ilişkin bir takım işlemler gerçekleştirilmiştir. Araştırma uygulamalı bir çalışma olduğundan dolayı, uygulama sürecinde sıkıntı yaşanmaması amacıyla uygun okul ve öğretmen arayışına gidilmiştir. Bu nedenle Elazığ il merkezinde bulunan üç ayrı

okulun yöneticileri ile bu okullarda görev yapan dokuz İngilizce dersi öğretmeniyle görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler sonucunda, uygulamanın nasıl gerçekleştirileceği ve beklentiler dile getirilmiştir. Ayrıca görüşmelerde, araştırmanın yürütüleceği okulun fiziki durumu, yönetim yapısı, öğretmenin gönüllülüğü, uygulamayı iyi ve istenilen düzeyde gerçekleştirebilecek olması dikkate alınmıştır. Bu bağlamda uygulama için gerekli görülen şartlara en uygun olan ve bu konuda en olumlu cevaplar veren öğretmen seçilmiştir. Seçilen öğretmenin araştırmacının yakını olması uygulamanın hem kolay yürütülmesine hem de uygulamanın her aşamasından araştırmacının her an haberdar olmasına imkân tanımıştır. Bu şekilde uygulama daha istenilen derecede ve daha amaçlanan şekilde uygulanmıştır. Bu işlemlerin yürütülmesi için Elazığ İl Millî Eğitim Müdürlüğü ile gerekli resmî yazışmalar başlatılmıştır (Ek-1).

Araştırmanın deneysel bölümü, iki grup üzerinden yürütülmüştür. Dolayısıyla uygulamayı yürütecek öğretmenin bu şubelerde ders vermesi dikkate alınmıştır. Ancak bu konuda birtakım sıkıntılar yaşanmıştır. Dört ayrı şubenin üçünde daha önce görüşülen ve seçilen öğretmen ders verirken, kontrol grubunun bir şubesinde farklı bir öğretmen ders vermiştir. Çünkü okul yönetiminin aldığı karar gereği, her branş öğretmenin ilköğretim birinci ve ikinci kademedeki sınıf düzeylerinin dersine girmesi zorunlu tutulmuştur. Bu sebeple, araştırmanın uygulama süreci öncesinde görüşülen öğretmenin iki deney bir kontrol şubesinin, diğer öğretmenin de bir kontrol şubesinin dersine girmesi şeklinde bir karara varılmıştır. Sonuç olarak araştırmanın uygulama süreci ilköğretim okulundaki iki İngilizce öğretmenin yönetiminde gerçekleştirilmiştir. Deney grubunu oluşturan ve uygulamanın yapılacağı iki beşinci sınıf şubesi ile uygulama yapılmayan kontrol grubunu oluşturan bir beşinci sınıf şubesi bir öğretmene verilmiştir. Uygulamanın yapılmayacağı, klasik öğrenmenin uygulanacağı diğer kontrol grubu şubesi de 5. sınıf İngilizce dersine giren öğretmenler arasından birine verilmiştir. Sınıf ve öğretmenlerin belirlenmesinden sonra, okul yönetimiyle görüşülerek söz konusu sınıflardaki öğrencilere ait akademik bilgiler alınmıştır. Alınan bu bilgiler ile araştırmanın nicel boyutundaki deneysel çalışma için grupların denk bir şekilde oluşturulması amaçlanmıştır.

Uygulama sürecinde iki ayrı öğretmenin olması pek fazla sıkıntı yaratmamıştır. Bunun için uygulama öncesi iki öğretmenle de ayrı ayrı görüşülüp, kendilerine uygulamayla ilgili gerekli bilgiler verilmiştir. Yeni uygulamanın yapılacağı deney

grubunun bir öğretmenin tekelinde olması işi kolaylaştırmıştır. Çünkü aynı öğretmenin uygulamayı farklı sınıflarda aynı veya aynıya yakın işlemesi beklenmektedir. Uygulamanın yapılacağı dönemin ve ünitelerin belirlenmesi, derste kullanılacak materyallerin hazırlanması ve öğrencilere yaptırılacak etkinliklerin ve konuların paralel götürülmesi noktasında ortak görüş birliğine varılmıştır. Öğretmenlerin zümre olmaları ve derse ilişkin planı ortak yürütmeleri nedeniyle herhangi bir problem yaşanmamıştır. Bununla birlikte, İngilizce dersinin deney grubunun her iki şubesinde de işleme sürecine ilişkin denkleğin sağlanıp sağlanmadığını görmek amacıyla, araştırmacı, uygulamanın devam ettiği süreç boyunca iki deney şubesinde de gözlemler yapmıştır. Yapılan gözlemlerde, deney grubundaki iki şubede de benzer biçimde ders işlendiği, öğretmenin ortak çalışma planına ve ünitenin işleme süresine bu sınıflarda dikkat ettiği görülmüştür.

Araştırma sürecini uygulamaya koymadan önce dikkat edilen noktalardan bazıları da sınıf düzeyini, dersi ve üniteleri seçmek olmuştur. Uygulanacak tekniğin eğlence içerikli olması nedeniyle özellikle ilköğretim birinci kademedeki öğrenciler üzerinde durulmuştur. Bu süreçte öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ilköğretim birinci kademe bu tekniğin uygulanışının daha etkili ve uygun olduğu düşünülmektedir. İşbirlikli öğrenme destekli eğlenceli etkinlikler yönteminin şarkı ve oyun içermesi nedeniyle, ikinci kademedeki ziyade ilköğretim birinci kademe sınıflarında uygulanmasının daha doğru olacağı kararına varılmıştır. İngilizce öğretmenleriyle yapılan görüşmeler neticesinde ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin İngilizceyle daha önceden tanışık olmaları, bu konuda az çok bilgi sahibi olmaları ve İngilizceye karşı ilgili ve istekli yapıda olmaları bu sınıf düzeyinde uygulama yapılması için daha olumlu bir ortamın oluşturulabileceği düşüncesini akla getirmiştir. Bütün bunlar dikkate alınarak ilköğretim beşinci sınıfta uygulamaların yürütülmesine karar verilmiştir.

Son olarak ünitelerin seçimine karar verme aşamasına gelinmiştir. Araştırmacının uygulama yapmayı düşündüğü ders dönemi ve çalışmanın yürütüleceği öğretmenlerle yapılan görüşmeler de dikkate alınarak 2011-2012 eğitim öğretim yılı bahar döneminde (2. Dönem) MEB öğretim programıyla paralel olarak bu dönemde işlenecek tüm ünitelerin (toplam 7 ünite) söz konusu yöntemle çalışılması uygun görülmüştür. Uygulamayı yürütmeden önceki bir hafta öğrencileri uygulanacak yöntemle ilgili bilgilendirme çalışması yapılmış ve ilgili yöntem öğrencilere

anlayacakları düzeyde araştırmacı ve öğretmen işbirliği ile anlatılmıştır. Uygulamanın başladığı 8. Ünite “My Favorite Activities” iki kazanımı olan ve üç haftalık bir süreyi kapsayan bir ünedir. 9. Ünite “Farm Life” üç kazanım ve iki hafta; 10. Ünite “Cartoon Characters” üç kazanım ve iki hafta; 11. Ünite “Personal Possessions” iki kazanım ve iki hafta; 12. Ünite “Health Problems” üç kazanım ve iki hafta; 13. Ünite “Fun at the Park” bir kazanım ve iki hafta ve son olarak 14. Ünite “Help” dört kazanım ve iki haftalık bir süreyi kapsamaktadır. Bu zaman diliminin uygulama açasından yeterli olduğu düşünölmüştür. Ünitelerin belirlenmesinin ardından, ünitadaki konulara dönük başarı testi hazırlanmıştır.

Uygulamaya dönük alınan kararlar 2011-2012 bahar yarısıylından önce tamamlanmıştır. Uygulamaya ise aynı yılın bahar döneminde başlanmıştır. Uygulama öncesi, deney grubunda uygulamayı yürütecek olan öğretmene işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin kullanılışına ilişkin bilgi verilmiştir. Bu konuda özellikle işbirlikli yöntem ve tekniklerinin detaylı bir şekilde anlatıldığı kaynak kitaplar (Senemoğlu, 2007; Ocak, 2007; Sönmez, 2008; Açıkgöz, 2009; Akpınar, 2010; Açıkgöz, 2011) destek amaçlı kullanılmıştır. Uygulamanın nasıl yapılacağına ilişkin uygulamayı yapacak öğretmenle karşılıklı görüş aliş verişinde bulunulmuştur. Bu sürecin ardından çalışmanın yürütöleceği öğrencilerle hem tanışma hem de onlara işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerle nasıl ders işleneceğine ilişkin bilgilendirme toplantısı yapılmıştır. Uygulamanın daha iyi anlaşılabilmesi için söz konusu yöntem basit uygulamalarla gösterilmıştir (Ek-26). Ayrıca araştırmacı tarafından daha önceden hazırlanan ve temin edilen kuklalar, konuya ilişkin posterler ve resimler uygulama öğretmenine verilmiştir. Bu şekilde uygulamanın gerçekeştirilmesi için gerekli olan alt yapı hazırlanmıştır.

Bahsedilen işlemlerin gerçekeştirilmesinden sonra, araştırmanın nicel boyutu için deneysel çalışmanın öntestlerinin uygulanmasına geçilmiştir. Uygulama yapılmadan önce, başarı testi, dinleme, konuşma ve yazma becerileri değerlendirme testleri ile öz-yeterlik, öz-düzenleme, üstbiliş ve motivasyon ölçeğlerinin ilk uygulamaları gerçekeştirilmiştir. Uygulamalar dört sınıfta da eş zamanlı olarak yapılmıştır. Bu uygulamalar bir hafta devam etmiştir. Bunun için uygulama yapan öğretmenin dersi dışında, Beden Eğitimi, Müzik, Görsel Sanatlar ve Serbest Etkinlikler dersleri de alınmıştır. Ön-uygulamalar için öğrencilere yeterli süre verilmiştir.

Son olarak öğrencilerin işbirlikli öğrenme tekniklerden *Jigsaw II* (Birleştirme 2) ve *Grup Araştırması* tekniğine uygun şekilde gruplara ayrılmaları sağlanmıştır. Temelleri Dewey tarafından atılan Grup araştırması tekniğinde işbirliği demek, demokratik yaşamın önkoşulu demektir. Özellikle sınıftaki öğrenmenin duyuşsal ve sosyal yönüne dayanan bu teknikte, öğrenme etkinliklerinin öğrenciler tarafından yönlendirilmesi vurgulanmaktadır. Buna göre öğrenciler bir konuyu önce planlar, sonra planı uygular, bilgi toplar ve o bilgileri çok yönlü bir problemin çözümünde kullanarak çalışmalarını sentezler ve birleştirirler. Grup araştırması tekniğinin başlıca dört özelliği bulunmaktadır. İlk olarak belirlenen konu alt konulara ayrılarak küçük gruplar şeklinde çalışan öğrenciler arasında paylaşılır. İkinci aşamada, paylaşılan konular bağımlılığı sağlayıcı işbölümünü yapacak biçimde düzenlenir. Üçüncü aşamada, öğrenciler arasında çok yönlü iletişim sağlanır. İletişim ortamı oluşturmak için öğrencilerin sosyal becerileri kazanmaları sağlanır. Son olarak ise öğretmen gruplar içinde kaynak ve rehber görevi üstlenir. Gruplar arasında dolaşan öğretmen öğrencilerin karşılaştıkları problemleri çözmeleri noktasında yardımcı olur (Açıkgöz, 2011, s. 204-206). Ayrıca bu teknik öğrencilerin analiz ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır (Uğurlu, 2010, s. 31).

Diğer taraftan *Jigsaw II* tekniği ise Eliot Aronson ve arkadaşları tarafından uzun çalışmaları sonucu oluşturulmuştur (Açıkgöz, 2011, s. 210). Grubun her üyesine konuyla ilgili bir alt başlığı çalışması istenir. Grup içerisinde bireysel olarak çalışmayı temel alan bu teknikte (Huang ve diğerleri, 2011, s.96) geniş bir kavram (konu) parçalara bölünür ve grubun her üyesine bu parçalardan tüm sınıfa sunmak üzere bir parça verilir. Amaç hedefe ulaşmak için tüm bilgiyi birleştirmektir (Brown, 1994b, s. 182). Gruptaki her üye konunun kendisine verilen kısmını çalışır. Daha sonra, farklı gruplarda fakat aynı alt başlığı çalışan öğrenciler “uzman grup” adı altında toplanır ve neler öğrendiklerini tartışırlar. Daha sonra “uzmanlar” kendi gruplarına geri dönerek öğrendiklerini grup arkadaşları ile paylaşırlar. Öğrenciler konuyla ilgili tüm alt başlıkları birbirlerine öğrettikten sonra, bütün öğrencilere tüm konular dâhilinde bir quiz (izleme testi) yapılır ve grupların tüm üyelerinin başarısı göz önüne alınarak grupların bu değerlendirme sonucunda genel başarılarına karar verilir (Abisarma, 2009, s. 4-5). Öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu üstlenmeleri ve grup arkadaşlarına bir şeyler öğretecek uzmanlığa sahip olmaları onların geleneksel öğrenme yöntemlerinde edinemeyecekleri yeterlik yaşantısını hissetmelerini sağlar (Hanze ve Berger, 2007, s.

31). Birleştirme tekniğinde bir görevin başarıyla tamamlanabilmesi için gruptaki herkesin mutlaka çaba göstermesi gerekir. Bu durum aynen kesilmiş parçaları birleştirerek oynanan resim-bilmece oyununa benzemektedir. Oyundaki her resim parçası yani öğrencilerin her birinin yapması gereken görev verilen işi tamamlamak için gereklidir. Resmin tamamını görmek için her öğrencinin işin belli bir bölümünü yapması gereklidir. İşte bu sıkı dayanışma, ilgili tekniğin bu kadar etkili olmasını sağlayan nedendir. Ayrıca birleştirme tekniğinin öğrencilerin derse isteksiz ve zorunlu katılımlarının azalmasını sağlayarak aktif öğrenci-merkezli bir sınıf atmosferi oluşmasında etkili olur (Megduo ve Xiaoling, 2010, s. 114).

Jigsaw II tekniğinin uygulanması sırasında *grupların oluşturulması, malzemenin bölünmesi, uzmanlık grupları* ve *grup-içi öğretim* şeklinde dört işlem gerçekleştirilir. *Grupların oluşturulması* aşamasında grupların büyüklüğü üç ile yedi arasında değişmektedir. Grubun az kişiden oluşması farklı öğrencilerle çalışma alışkanlığı edinmeyi önleyeceği, çok kişiden oluşması ise, bazı öğrencilerin söz hakkı almasını ve sorumluluk almasını engelleyeceği için tavsiye edilmemektedir (Açıkgöz, 2011, s. 210). Bu bağlamda, araştırmanın uygulama boyutuna geçmeden önce, gruplar oluşturuldu. Jigsaw II tekniğine uygun olarak grupların sayısı 6 kişi olarak belirlenmiştir. Bu sayı öğrencilerin farklı öğrencilerle çalışabileceği ve aynı zamanda söz hakkı alabileceği büyüklüktedir.

Malzemenin bölünmesi işlemi ile belirlenen konu gruptaki öğrenci sayısı kadar bölünerek her öğrenciye birer parça verilir. Her öğrenci kendine verilen bölümle ilgili araştırma yaparak bilgi sahibi olmakla ve bunu grup arkadaşlarına öğretmekle sorumludur. *Uzmanlık grupları* aşamasında, öğrenciler kendi gruplarından ayrılarak kendileriyle aynı konuyu hazırlayan diğer öğrencilerle yeni gruplar oluştururlar. “Uzmanlık grupları” denilen bu gruplarda konu detaylı bir şekilde tartışılır ve bu konunun diğer arkadaşlara daha iyi nasıl öğretileceği planlanır. Daha sonra ise herkes kendi asıl grubuna geri döner. Son olarak *grup-içi öğretimde* tekrardan birleşen gruplar, hazırladıkları ve uzmanlık gruplarında pekiştirdikleri konuları birbirlerine anlatmakla sorumludurlar. Onlara bunun için belli bir süre verilir ve bu süre sonunda o konuyla ilgili bireysel olarak sınava girerler (Açıkgöz, 2011, s. 210). Verilen bilgilerden birleştirme tekniğinde konunun tümünün öğrenilmesi için herkesin birbirine ihtiyacı vardır. Bir başka ifadeyle, bu teknikte işbirlikli öğrenme yönteminin önemli öğelerinden

biri olan *pozitif bağımlılık* doğrudan vurgulanmaktadır. Bütün öğrencilerin katkısı gerekli ve önemlidir. Çünkü her öğrenci aynı zamanda hem öğrenen hem de öğretendir.

Gruplandırma yapılırken öğrencilere ilişkin bilgiler, hem uygulama yapacak öğretmenlerden hem de ilgili sınıfların sınıf öğretmenlerinden alınarak grupların heterojen yapıda olmasına dikkat edilmiştir. Bir başka ifadeyle, her grupta farklı düzeylerde öğrenciler ve her iki cinsten de aynı sayıda öğrencinin olmasına özen gösterilmiştir. Sonuç olarak, birbirine benzer ve kendi içinde heterojen gruplar oluşturulmuştur. Böylece grupların birbirine denk olmaları sağlanmıştır.

3.3.2. Uygulama Sırasında Yürütülen Çalışmalar

Uygulamanın düzenli ve sistemli bir şekilde yürütülebilmesi için gerekli olan ön hazırlıkların yapılmasından sonra, uygulamalara geçilmiştir. Kontrol grubunda (5/B-5/F Sınıfları) geleneksel yöntem kullanılarak derslerin işlenişine müdahale edilmemiştir. Dersler İngilizce ders kitabı ve öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinlikler işlenerek yürütülmüştür. Yani “geleneksel yöntem” ya da “klasik yöntemle” ders işleme ifadeleri ile İngilizce ders kitaplarındaki etkinliklerden bahsedilmiştir. Deney grubunda (5/D- 5/E Sınıfları) ise işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklere dayalı yöntemle ders işlenmiştir. Ders işleme esnasında öğretmen kendisine daha önce verilen materyal, resim, şarkı ve oyunlardan faydalanarak dersi tamamlamıştır. Araştırmacı bu süreçte ders esnasında dinleme cihazını açma/kapama, materyalleri dağıtma/toplama şeklinde yardımlarda bulunmuştur. Bunu yaparken aynı zamanda dersin işlenişini gözlemlemiştir. Fakat ders esnasında dersin işlenişine hiçbir şekilde müdahale etmemiştir. Dersin akışını etkilememek, normal işleyişi bozmamak ve öğrencilerin dikkatini dağıtmamak için araştırmacı, dersin yapıldığı sınıfta en arka sırada oturarak yalnızca gözlem yapmıştır.

Öğrencilerle birlikte eğlenerek öğrenme noktasında birtakım sorunlar yaşanmıştır. Özellikle grup çalışmaları yapılırken, uygulamanın ilk haftalarında bu aksaklıklar görülmüş ve düzeltilmiştir. İlköğretim 5. sınıfta İngilizce dersi haftada üç saatlik bir süreye sahiptir. Uygulama öncesi her ders saatinde grupla çalışma yapılarak bir oyun oynama ve bir şarkı dinleme amaçlanmıştır. Ancak öğrencilerin gürültü yapmaları ve kendilerini oyuna ve şarkıya fazla kaptırmaları özellikle süre kayıplarına neden olmuştur. Materyallerin (kukla, resim, poster, vb.) dağıtılması, toplanması ve öğrencilerin hazırlığı dersin işbirlikli ve eğlenceli işlenmesi konusunda kısıtlayıcı etkiye

neden olmuştur. Bu nedenle ilk hafta uygulamada yaşanan sıkıntıları çözmek adına sorumlu öğretmenle yapılan görüşme sonucunda öğrenciler arasında oluşan ders dışı konuşmalar daha aza indirgenmeye çalışılmıştır. Bunun için öğrencilere oyunlar ve şarkıların öğretim amacıyla kullanıldığı, bunun yanında eğlenmelerinin de çok doğal olduğu fakat aşırıya kaçılmaması gerektiği, aksi halde yetiştirilmesi gereken konuların yetiştirilemeyeceği şeklinde bilgilendirmeler yapılmıştır. İlk iki haftadan sonra uygulamalar her iki sınıfta da bu şekilde düzenli olarak yürütülmüştür. Böylece öğrencilerin gürültü yaparak, oyun ve şarkının etkisinden kurtulmayarak harcanan zaman kaybı azaltılmış ve öğrencilerin hem derse hem de eğlenmeye daha dengeli ve rahat biçimde yoğunlaşmaları sağlanmıştır. Haftalık uygulamanın tamamlanmasının ardından her hafta gönüllü öğrencilerle “haftalık görüşme saatleri” yapılarak öğrencilerin bir haftalık süreçte, bu yeni uygulamayla neler öğrendikleri, ne hissettikleri ve nelerle karşılaştıklarına ilişkin bir değerlendirmeyi kendi bakış açılarına göre yapmaları sağlanmıştır.

Uygulamalar on beş haftalık bir süreyi kapsamıştır. Bu süreç boyunca, araştırmacının planlamadığı küçük sıkıntılar ve problemler de ortaya çıkmıştır. Uygulamanın gerçekleştirildiği sınıflarda, uygulama yapılacak ders saatlerinde bazı nedenlerden (günlük tatiller, bütün beşinci sınıfların girmek durumunda oldukları ortak sınavlar) dolayı dersin yapılamadığı durumlar da olmuştur. Bu durumdan dolayı, okul yönetimiyle görüşülerek onların ve sınıf öğretmenlerinin de uygun gördükleri başka gün ve ders saatlerinde uygulamanın telafisi niteliğinde deney ve kontrol gruplarının sınıf öğretmenlerinden ek dersler (Serbest Etkinlikler derslerinde) alınmıştır. Bu küçük problemlerin dışında uygulama esnasında herhangi bir sorun yaşanmadan, araştırmanın uygulama boyutu sorunsuz bir şekilde tamamlanmıştır.

Araştırmanın uygulama boyutu onbeş haftalık bir süreyi kapsamakta ve 7 üniteyi içermektedir. Her hafta uygulamaya ilişkin neler yapıldığı ile ilgili araştırmacının gözlemleri incelenerek rapor niteliğinde uygulamanın bir özeti aşağıdaki gibi sunulmuştur:

1., 2. ve 3. Hafta: “Yapmayı sevdiği ve sevmediği etkinliklerle ilgili dinlediklerini yorumlayabilme, Yapmayı sevdiği ve sevmediği etkinliklerle ilgili okuduklarını istenilen anlatım biçimine çevirebilme, Yapmayı sevdiği ve sevmediği etkinlikleri kurallarına uygun yazabilme ve Yapmayı sevdiği ve sevmediği etkinliklerle

ilgili konuşmaları kullanabilme” hedeflerine sahip olan My Favorite Activities adlı 8. Ünite üç haftalık bir süreyi kapsamıştır. Öğrencilerin öncelikle ders kitabında dinlemeye yönelik verilen metinleri dinleyip ilgili etkinlikleri yapmaları sağlanmıştır. Ders kitabındaki bir iki etkinlikten sonra “English Through Songs” (Şevik, tarihsiz, s.29) adlı yardımcı kaynak kitabındaki “What Animals Like” şarkısı dinletilerek öğrencilerin şarkıda geçen hayvan isimleri, meyve ve sebzeleri doğru telaffuz etmeleri ve anlamlarını öğrenmeleri sağlanmıştır. Öğrencilerin şarkıyı dinlerken aynı zamanda şarkıda kullanılan kelimeleri/ifadeleri, doğru resim kartlarını (flashcards) kullanarak göstermeleri istenmiştir. Dinleme etkinliğinden hemen sonra öğretmen daha önce oluşturmuş olduğu gruplara (5’er kişiden 6 grup) şarkının belli mısralarını ayrı ayrı grup şeklinde söylemeleri için tekrar dinlettirmiştir. Gruplardan biri şarkının mısrasını söylerken diğer gruplar şarkıda geçen hayvan, meyve veya sebze ismiyle ilgili resim kartını bulmaya çalışmış ve resim kartını ilk gösteren gruba 1 (bir) puan verilmiştir. Bu uygulama bütün grupların şarkı mısralarını söylemeleriyle son bulmuştur. En fazla puan alan grup alkışlanarak ödüllendirilmiştir.

Konuyla ilgili hazırlanan, öğrencilerin sevdikleri ve sevmedikleri etkinlikleri ifade etmelerini ve bir defa söylenen etkinliğin bir daha tekrar edilmemesini içeren, tekrar edildiği takdirde söyleyen kişinin oyundan çıkmasına neden olan bir oyunun oynanması sonrasında yine öğrencilerin konuyu tekrar etmeleri için “kelime zinciri oyunu” (http://en.wikipedia.org/wiki/Word_chain) oynatılmıştır. Ayrıca önceden hazırlanan posterler veya resim kartları (flashcard) gösterilerek öğrencilerden bu görsellerde yer alan aktivitelerden hangilerini sevip hangilerini sevmediklerini kısa cümlelerle yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin Birlikte-Soralım Birlikte Öğrenelim (BSBÖ) tekniğine uygun olarak üniteye öğrenilen temel konu (like/dislike) ile ilgili sorular hazırlamaları istenerek ilgili üniteye ilişkin son uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Oyun ve şarkı destekli kullanılan bu yöntem ile 8.ünite kapsamında bulunan hedef ve hedef davranışlara ulaşılma amaçlanmıştır.

4. ve 5. Hafta: “Farm Life” 4. ve 5. hafta boyunca işlenen “Çiftlik yaşamıyla ilgili yapılan etkinliklerle ilgili dinlediklerini yorumlayabilme, Verilen bir metni okuyarak metne dayalı yorumlar yapma, verilen konuya uygun olarak basit ve kurallı konuşabilme ve Çiftlik yaşamıyla ilişkili etkinlikleri kurallarına uygun yazabilme” hedeflerine sahip olan ve bir önceki üniteye işlenen konulara paralel dilbilgisi konuları

içeren bir ünedir. Bu süre boyunca öğrenciler Grup Araştırması tekniğine uygun şekilde gruplar haline getirilerek ünedeki konuyla ilgili (like/dislike) yaygın bir şekilde kullanılan eylemleri (verbs) ve bunların ek almış hallerini (-ing takısı) araştırmaya sevk etmişlerdir. Öğrenciler grup halinde ders kitabı, çalışma kitabı veya yardımcı diğer kaynak kitaplardan görev paylaşımı ile (gruptaki her öğrenci belli bir kaynaktan arama yaparak) tarama yapmışlardır. Ayrıca “English Through Songs” adlı yardımcı kaynak kitabındaki “Animals and Abilities” (Şevik, tarihsiz, s.26) şarkısı dinletilerek öğrencilerin şarkıda geçen hayvan isimlerini ve ne yapabildiklerini öğrenmeleri sağlanmıştır. Öğrencilere şarkı iki defa tekrar edilerek şarkıda geçen cümlelere benzer cümleler kurmaları sağlanmıştır.

MEB’in Time for English Grade 5 (MEB, 2008) adlı kitabında bulunan bir oyunsal etkinlikle öğrencilerin hayvanları sevdiği yiyeceklerle eşleştirmeleri istenmiştir. Bulunan hayvan gölge resimleri ile yiyecek gölge resimleri tahmin yolu ile eşleştirilmiştir ve buna dayalı olarak cümleler kurulmuştur. Ünitenin sonunda öğrencilerin bu ünite boyunca yer alan bilgileri tam anlamıyla kavrayıp kavramadıklarını değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu sebeple öğretmen Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri İşbirlikli öğrenme tekniğini dikkate alarak oluşturduğu beş-altı kişilik gruplara (gruplar oluşturulurken öğrencilerin başarı durumu, cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzeyi dikkate alınmıştır) derste dramatize ettikleri diyalog çalışması gibi bir çalışma yapmalarını söylemiştir. Öğretmen öğrencilerin ünite boyunca öğrendikleri konuları gözden geçirerek yeni kelime ve kelime gruplarını, ayrıca yeni öğrendikleri hayvanları da diyalog çalışmalarında kullanmaları gerektiğini belirterek öğrencilerin öğrendiklerini bir anlamda değerlendirmelerini istemiştir. Eğlenceli etkinliklerle işlenen 9. Ünite kapsamında bulunan hedef ve hedef davranışlara ulaşıldığı düşüncesine öğrencilerin derste gösterdiği büyük başarı ve iyi performans dolayısıyla varılmıştır.

6. ve 7. Hafta: “Cartoon Characters” adlı ünite 6. ve 7. hafta süresince öğrencilerle birlikte, oyun ve şarkı etkinlikleriyle desteklenerek ve işbirlikli öğrenme teknikleri kullanılarak işlenmiştir. “Başkalarının yapmayı sevdiği ve sevmediği etkinliklerle ilgili konuşabilme, Verilen konuya uygun olarak basit ve kurallı yazabilme, Başkalarının yapmayı sevdiği ve sevmediği etkinliklerle ilgili dinlediklerini yorumlayabilme, Başkalarının yapmayı sevdiği ve sevmediği etkinliklerle ilgili

okuduklarını istenilen anlatım biçimine çevirebilme” hedeflerini içeren bu ünite eğlenceli etkinliklerle işlenmiştir. Öğrenci ders kitabındaki kısa metin, öğrencilere okutularak ne anladıkları sorulmuş ve öğrencilerin metne dayalı olarak anladıklarını birkaç cümle ile anlatmaları istenmiştir. Bunun için öğrenciler Birleştirme II (Jigsaw II) tekniğine uygun şekilde 6 kişilik gruplara ayrılmıştır. Metin öğrencilerin ayrı ayrı çalışmaları için bölümlere ayrılmıştır. Her öğrenci kendi görevi olan kısmı iyice çalışmış ve daha sonra metnin aynı bölümlerini çalışan öğrenciler bir araya gelerek konuyla ilgili bilgi ve görüşlerini paylaşmışlardır (Uzmanlık grupları). Yeni grupların liderleri grup çalışmalarını yöneterek metni iyice kavrayan öğrenciler uzmanlık gruplarından ayrılarak tekrar kendi gruplarına dönmüşlerdir. Grup arkadaşlarına kendi konularını anlatarak hatta konunun iyice anlaşılıp anlaşılmadığını görebilmek için konuyla ilgili sorular sorarak konuyu pekiştirmişlerdir.

Oyunsal etkinlik olarak tüm öğrencilerin bir çizgifilm kahramanı rolüne girmeleri ve o kahramanla ilgili bilgileri sunmaları sağlanmıştır. İlgili karakterin maskesini hatta bazen kıyafetini giyerek sunumlarını gerçekleştiren öğrenciler bu durumdan çok keyif almışlardır. Sunumların ardından en iyi rolü yapan ve en iyi sunumu gerçekleştiren birinci seçilerek alkışlanmıştır. Kitaptaki etkinliklerden bir kısmı işbirliği ile işlendikten sonra öğrencilerin çizgifilm karakterleri ile ilgili bilgisini arttıracak “Cartoons” adlı şarkı (<http://www.youtube.com/watch?v=ygzu4KPMVfs>) internetten öğrencilere dinlettirilir. Burada adı geçen çizgifilm kahramanlarını bulmaları ve birkaç cümle ile bunlar hakkında bilgi vermeleri istenmiştir. Ayrıca öğrencilerin kendilerinin hazırladığı ve araştırmacı tarafından sınıfa getirilen renkli poster ve resimlerin sınıfa asılması, sınıfa ayrı bir canlılık ve neşe getirmiştir. Bu şekilde eğlenceli işlenen 10. Ünitenin hedef davranışlarına çok rahatlıkla ulaşıldığı görülmüştür.

8. ve 9. Hafta: “Personal Possessions” adlı üniteye MEB öğretim programında iki haftalık bir süre ayrılmıştır. Bu ünitenin “Aitliğe ilişkin basit ve kurallı konuşabilme, Aitliğe ilişkin kurallarına uygun yazabilme, Aitliğe ilişkin etkinliklerle ilgili dinlediklerini yorumlayabilme ve Aitlik konusuyla ilgili verilen bir metni okuyarak metne dayalı yorumlar yapma” şeklindeki hedeflerine ulaşmak amacıyla öğretmenin yardımı ile araştırmacı tarafından eğlenceli etkinlikler hazırlanmıştır. İlk aşamada öğrencilerin kitapta bulunan resimlere bakarak metinleri okumaları sağlanmıştır. Resimlerde çeşitli meslek gruplarından kişilerin olması dolayısıyla bu noktada bir oyun

oyununu ortaya çıkmıştır. “Ben Kimim?” (Güneş ve Güneş, 2011, s.82) oyunu ile çeşitli mesleklerin kıyafetlerini giyen öğrencilerin öncelikle kendilerini tanıtmaları ve kendileri ile ilgili bilgi vermelerinin ardından bu mesleklerle ilgili sorular dinleyici öğrencilere yöneltilmiştir. Sorulan soruya doğru yanıt veren gruba puan verilerek en fazla puan alan grup o haftanın birincisi seçilmiştir. Bir sonraki derste de öğrencilerin “Numbers and Jobs” (Şevik, tarihsiz, s. 9) şarkısını dinlemeleri sağlanarak meslek isimlerini tam olarak öğrenmelerine yardımcı olunmuştur. Şarkının hareketliliği sayesinde öğrencilerin yerinde duramadıkları ve dans ettikleri gözden kaçmamıştır.

Okuma metinlerinde ise öğrencilerin metni dinleyerek anlamaları ve verilen cümleleri doğru seçeneklerle tamamlamaları istenmiştir. Öğretmen metni dinlettikten sonra öğrencilerin istenilen bilgileri seçmelerini hatırlatmıştır. Bunun için öğrenciler Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri (ÖTBB) tekniğine uygun olarak dört-beş kişilik gruplara ayrılmıştır. Öğrencilerin dinleme metnine ilişkin cevaplayacakları soruların bulunduğu çalışma kâğıtları grup üyelerine dağıtıldıktan sonra gruptaki tüm üyeler sadece doğruları birbirine söylemek ve boşlukları doldurmak için değil, birbirlerine ilgili konuyu anlatmak için çalışmışlardır. Tüm gruptakilerin iyice öğrendiğinden emin olmak için birbirlerini kontrol ederek, birbirlerine sorular sorarak, birbirlerinin yanlışlarını düzelterek çalışmalarını devam ettirmişlerdir. Dinlemeyi yaptıktan sonra herkes kendi çalışma kâğıdını doldurmuş ve daha sonra ise grup arkadaşları ile konuşup tartışarak gruptaki tüm üyeler asıl doğru cevabın ne olduğunu ve neden olduğunu bulmaya çalışmışlardır. Son olarak kimin neye sahip olduğu ile ilgili “Whose... is this?” (Güneş ve Güneş, 2011, s.91) şeklinde bir oyun oynayarak öğrencilerin aitlik konusundaki mine, yours, hers,..etc. ifadelerini daha iyi kavramaları sağlanmıştır. Oyun ve şarkılarla işbirlikli olarak işlenen derste öğrencilerin 9. Ünite kapsamında bulunan hedeflere daha kolay ulaştığı görülmüştür.

10. ve 11. Hafta: “Health Problems” adlı ünite “Hastalık ve sağlıkla ilgili konuşabilme, Hastalık ve sağlıkla ilgili basit ve kurallı yazabilme, Hastalık ve sağlıkla ilgili dinlediklerini yorumlayabilme ve etkinliklerle ilgili okuduklarını istenilen anlatım biçimine çevirebilme” hedeflerini içermiş ve iki haftaya yayılmıştır. Bu süre kapsamında belirtilen hedeflere daha kolay ulaşmak amacıyla “Help Me!” (Şevik, tarihsiz, s.30) adlı şarkıyla konuya giriş yapılmıştır. Şarkıyla birlikte *What’s the matter with you?* kalıbı ile tanışan öğrencilerin konuyu daha derinlemesine öğrenmeleri

amacıyla ders kitabındaki diyalogları okumaları sağlanmıştır. Ders kitabının ardından biraz konuya hakim olan öğrencilerin “Doktorculuk” oyunu ile konuyu daha da pekiştirmeleri sağlanmıştır. Bu oyun ile hasta rolündeki bir öğrenci ile doktor rolündeki bir öğrenci arasında geçen diyalog öğrencilere hastalıklarını nasıl ifade etmeleri ve buna karşı nasıl önerilerde bulunmaları gerektiği konusunda pratiklik kazandırmıştır.

Öğrenci ders kitabında geçen etkinlikleri yapmak üzere öğrencilerin Birleştirme II (Jigsaw II) tekniğine göre gruplar şeklinde ayrı ayrı çalışmalarını sağlanmıştır. Her öğrenci gupta kendi görevi olan kısmı iyice çalışmış ve daha sonra etkinliklerin aynı bölümlerini çalışan öğrenciler bir araya gelerek konuyla ilgili bilgi ve görüşlerini paylaşmışlardır. Daha sonra etkinlikleri iyice kavrayan öğrenciler uzmanlık gruplarından ayrılarak tekrar kendi gruplarına dönmüşlerdir. Grup arkadaşlarına kendi konularını anlatmış ve konunun iyice anlaşılıp anlaşılmadığını görebilmek için konuyla ilgili sorular sorarak konuyu pekiştirmişlerdir. Ünitadaki etkinlikler eğlenceli etkinliklerle tamamlanmaya çalışılmıştır. Her fırsatta öğretmenin bir oyun bularak ortamı keyifli hale getirdiği görülmüştür. İnternette öğrencilere dinletilen “Health problems” şarkısı (<http://www.englishvideolesson.com/1422-i-am-sick-song-health-problems.html>) ve hastalıklarla ilgili öğrencilerin oynadığı çeşitli oyunlar (Doktorculuk, kelime bulma, tahmin etme oyunları gibi) öğrenme eyleminin kolay gerçekleşmesine katkı sağlamıştır. Bu şekilde eğlence içerikli ve işbirlikli etkinliklerle işlenen 10. Ünitenin hedeflerine ulaşmanın daha kolay olduğu görülmüştür.

12. ve 13. Hafta: “Fun at the Park” adlı ünite “Şimdiki zamanda yapılan etkinliklerle ilgili konuşmaları kullanabilme, Şimdiki zamanda yapılan etkinliklerle ilgili yazabilme, Şimdiki zamanda yapılan etkinliklerle ilgili dinlediklerini yorumlayabilme ve etkinliklerle ilgili okuduklarını istenilen anlatım biçimine çevirebilme” şeklindeki hedefleri kapsayan ve iki haftalık bir süreye yayılan bir ünite. Bu ünite kapsamında belirlenen hedeflerin öğrencilere kazandırılması için işbirlikli tekniklerden Grup araştırması tekniği işe koşulmuştur. Ünitenin asıl konusu olan “The Present Continuous Tense” (Şimdiki Zaman) yapısı ile ilgili öğrencilerin ön bilgi edinmeleri amacıyla dersten önce ön hazırlık yapmaları istenmiştir. Bunun için tekniğe uygun şekilde gruplara ayrılan öğrenciler konunun belli bölümlerini araştırmak üzere paylaşarak evde çeşitli kaynaklardan (internet, kaynak kitaplar, ders kitabı, vb.) tarama yapmışlardır. Evde araştırdıkları bu konuyu ders esnasında kendi grup

arkadaşlarına anlatarak onların da bilgi sahibi olmalarını sağlamışlardır. Daha sonra bir grup hazırlamış olduğu poster ve resimlerle konuyu görsel ve sözel şekilde sunmuştur.

Ders kitabında bulunan etkinlikleri işlemeye başlayan öğretmen öncelikle bu konuya dikkat çekmek amacıyla “Are You Sleeping?” (<http://www.youtube.com/watch?v=k8uRB3cuz2g>) şarkısını dinletmiştir. Bu şarkıda şimdiki zaman yapısıyla doğrudan karşılaşan öğrencilerde bir ilgi ve merakın uyandığı gözlerden kaçmamıştır. Daha sonra kitaptaki etkinliklerin bir kısmı kitaptaki resimlerin ve araştırmacının konuyla ilgili sınıfa astığı resim ve posterlerin görsel çekiciliği sayesinde işlenmiştir. Öğrencilerin şimdiki zaman bağlamında kullanmaları gereken eylemlerin daha etkili öğrenilmesini sağlamak amacıyla öğretmen “Kelime zinciri” (http://en.wikipedia.org/wiki/Word_chain) oyununu oynatmıştır. Bu oyunda sırayla her öğrenci bir önceki söylenen eylemleri tekrar etmek ve söylenmemiş bir eylemi eklemek zorundadır. Örneğin 1. Öğrenci “I am speaking now.”, 2. Öğrenci “I am speaking and flying now.” diyerek ve 3. Öğrenci ise “I am speaking, flying and playing tennis now.” diyerek oyuna devam etmiştir. Oyundan çıkan öğrenciler oyunu sessizce takip ederek eylemleri tekrar tekrar dinlemiş ve birincinin kim olacağını merakla beklemişlerdir. Oyun oynandıktan sonra ders kitabındaki etkinlikler işlenerek tamamlanmaya çalışılmıştır. Ders kitabının sonunda bulunan “What are they doing?” (MEB, 2008) şiiri önce öğretmen tarafından sesli şekilde okutulmuş daha sonra öğrencilerin bunu belli bir şarkı ritmi ile söylemeleri istenmiştir. Bu şekilde şarkı gibi söylemenin konuyu daha da pekiştirdiği düşünülmüştür. Son olarak “Seasons” (Şevik, tarihsiz, s.20) adlı şarkıyı da dinleyen öğrenciler bu defa havadaki değişimin nasıl gerçekleştiğini öğrenirken şimdiki zaman yapılarının (Weather is freezing, winter is coming, snowman is smiling, etc.) kullanıldığını görmüştür. Şarkılarla ve oyunlarla işlenen bu ünitenin hedeflerine daha kolay ulaşıldığı söylenebilir.

14. ve 15. Hafta: Kitabın son ünitesi “Help” adlı 14. Ünitedir. “Ricada bulunma, kabul etme ve reddetmeye ilişkin etkinliklerle ilgili konuşabilme, Ricada bulunma, kabul etme ve reddetmeye ilişkin yazılar kullanma, Ricada bulunma, kabul etme ve reddetmeye ilişkin etkinliklerle ilgili dinlediklerini yorumlayabilme ve verilen bir metni okuyarak metne dayalı yorumlar yapma” şeklindeki hedef cümleleri kapsayan bu üniteye iki haftalık bir zaman dilimi ayrılmıştır. Bu ünitenin konusu olan “Can...?” (request) yani rica anlamındaki yapı oyunlar ve şarkılarla öğrencilere öğretilmeye

çalışılmıştır. Öncelikle derse öğrencilerin ilgi ve isteğini arttırmak amacıyla şarkı ile derse başlanmıştır. İnternette “Can you help me, please?” (<http://www.youtube.com/watch?v=39M7WQlgc4g>) adlı şarkı dinletilerek öğrencilerin *can* konusunda ön bilgi sahibi olmaları sağlanmıştır. Şarkı ile keyifleri yerine gelen öğrenciler öğrenmeye açık halde derse takip etmişlerdir. Bir sonraki derste ders kitabındaki etkinlikleri işlemeye başlayan öğretmen öğrencilerin etkinlikleri işbirlikli tekniklerden biri olan Jigsaw II ile yapmalarını sağlamıştır. Bu tekniğe uygun olarak öğrenciler 6 kişilik gruplar halinde önce metni okumuştur. Daha sonra metin öğrencilerin ayrı ayrı çalışmaları için bölümlere ayrılmıştır. Her öğrenci kendi görevi olan kısmı iyice çalışmış ve daha sonra metnin aynı bölümlerini çalışan öğrenciler bir araya gelerek konuyla ilgili görüşlerini paylaşmışlardır. Metni iyice kavrayan öğrenciler uzmanlık gruplarından ayrılarak tekrar kendi gruplarına dönmüşlerdir. Grup arkadaşlarına kendi konularını anlatarak metnin iyice kavrandığını görebilmek amacıyla konuyla ilgili sorular sorarak konuyu pekiştirmişlerdir. Bunun ardından metinle ilgili soruları cevaplayarak bir sonraki etkinliğe geçmişlerdir.

Diğer bir derste öğrencilerin kitaptaki etkinliklerden duruma uygun rica içeren cümleler yazmalarını isteyen bir bölüm işlenmiştir. Rica konusu ile ilgili kısa diyaloglar hazırlamaları gereken bu bölümü “Help!” (http://www.ehow.com/info_8262378_preschool-games-helping-one-another.html) adlı oyun ile öğrencilerden tahtada canlandırarak sunmalarını isteyen öğretmen öğrencilerin eğlenerek derse katılmalarını sağlamıştır. Verilen görevi grup çalışması şeklinde hazırlayan grupların sunumlarının ardından en güzel hazırlanan ve sunulan çalışma birinci seçilmiştir. Son olarak öğrencilerin kitaptaki yazma çalışmasını yine grup şeklinde tamamlamalarını isteyen öğretmen, öncelikle her öğrencinin bireysel olarak oluşturduğu çalışmaları daha sonra diğer arkadaşlarınınki ile karşılaştırarak ortaya ortak bir çalışma koymalarını söylemiştir. Grup çalışması yaparken öğrencilere ipucu olacağı düşüncesi ile tahtaya ve sınıfın bazı yerlerine konu ile ilgili resimler ve bilgi içeren posterler asılmıştır. Aynı zamanda “Can you help me?” (<http://www.youtube.com/watch?v=39M7WQlgc4g>) yine öğrencilere dinletilerek öğrencilerin şarkı eşliğinde ödevlerini tamamlamaları sağlanmıştır. İşbirlikli öğrenme teknikleri ile desteklenerek ve şarkı-oyunlar katılarak işlenen bu ünitenin hedeflerine daha çabuk ve kolay ulaşıldığı görülmüştür.

3.3.3. Uygulama Sonrasında Yürütülen Çalışmalar

Öğrencilerle birlikte sınıflarda yürütülen on beş haftalık uygulamanın ardından uygulama sonrası çalışmaların tamamlanmasına geçilmiştir. Uygulamanın yapıldığı ünitelerin tamamlanmasının ardından bir sonraki hafta başarı testi, dinleme, konuşma ve yazma becerileri değerlendirme testleri ile öz-yeterlik, öz-düzenleme, üstbilgi ve motivasyon ölçeklerinin sontest uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Bu işlemler öntestlerin uygulanmasındaki gibi dört sınıfta da eş zamanlı olarak yapılmıştır ve uygulamalar bir hafta devam etmiştir. Bu sürecin ardından işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklere dayalı uygulamalara ilişkin olarak öğretmen ve öğrenci görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Öğretmenle araştırmacının birbirinin yakını olması görüşmenin her an ve her yerde yapılabilmesine olanak tanımıştır. Bu doğrultuda yapılan yüz yüze görüşmede ses ve görüntü kaydı alınmıştır. Öğrenciyle yapılan görüşmelerin tamamı da ses kaydı biçiminde saklanmıştır. Görüşme yapılacak öğrenciler gönüllülük esasına göre araştırmacının önerisi ve öğretmenin yardımı doğrultusunda üst, orta ve alt grup öğrencilerden oluşmuştur. Bu görüşmeler deney grubundaki her iki sınıfta toplam 24 kişilik bir öğrenci grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler uygulama boyunca haftanın belli bir günü belli öğrencilerle gerçekleştirilerek tamamlanmıştır. Uygulamanın tamamlanmasının ardından başarı testi kalıcılık testi olarak tekrar uygulanmıştır (Başarı sontest uygulamasından on altı hafta geçmesinin ardından). Elde edilen nicel ve nitel veriler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra uygulama sonrası yapılan işlemler de tamamlanmıştır.

3.4. Veri Toplama Süreci

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

3.4.1. Nicel Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel verilerini toplamak amacıyla motivasyon ölçeği ile üstbilgi ölçeği kullanılmıştır. Başarı testi, dinleme, konuşma ve yazma becerileri değerlendirme testleri ile öz-yeterlik ölçeği ve öz-düzenleme ölçeği ise geliştirilerek kullanılmıştır.

3.4.1.1. Başarı Testi

İşbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklere dayalı öğrenmenin etkililiğini ve bu bağlamda öğrenci başarısına etkisini belirlemek için araştırmacı tarafından bir başarı testi geliştirilmiştir. Başarı testi oluştururken öncelikle üzerinde çalışma yapılacak 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programı incelenmiştir. Özellikle yeni uygulamanın yürütüleceği üniteler (8., 9., 10., 11., 12., 13. ve 14. üniteler) ayrıntılı biçimde gözden geçirilmiştir. Ünitelerdeki kazanımlar, kazanımların yoğunluğu, ünitenin süresi, çok ayrıntılı bir şekilde incelenmiş ve dikkatle üzerinde durulan noktalar olmuştur. Soruların hazırlanması esnasında özellikle daha geniş kapsamlı kazanımların daha fazla soruyla temsil edilmesine dikkat edilmiştir. Akademik başarı testi, öğrencilerin akademik başarılarını ve öğrenmenin kalıcılığını ölçmek amacıyla Sargın (2008), Sargın (2010), MEB (2008), Şevik (2010), Yalçınkaya, Bağdu ve Sazer (2011), Yorgancı (2010) kaynaklarından ve Myingilizce [10.01.2012] ve Eğitimhane (18.01.2012) adresinden yararlanılarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. İlköğretim 5. sınıf İngilizce dersi “My Favorite Activities, Farm Life, Cartoon Characters, Personal Possessions, Health Problems, Fun at the Park ve Help” üniteleri için geliştirilen bu test (Ek-2) araştırmada; öntest, sontest, erişim ve kalıcılık testi olarak kullanılmıştır.

Geçerlik ve güvenirlik bir ölçme aracında bulunması gereken özelliklerden en önemlileri olarak belirtilmektedir (Baykul, 2000, s. 201). Bu nedenle, hazırlanan akademik başarı testinin geçerliliğini ve güvenirliğini belirlemek amacıyla, bazı işlemler gerçekleştirilmiştir. Öncelikle test; öntest, sontest, erişim ve kalıcılık testi olarak her iki grupta kullanılmıştır. Testin, 5. sınıf İngilizce dersi My Favorite Activities, Farm Life, Cartoon Characters, Personal Possessions, Health Problems, Fun at the Park ve Help” üniteleri ile sınırlı olmasına karar verilmiştir. MEB’in 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programı (2006, s.105-118) doğrultusunda ölçülmesi istenen davranışlar temel alınarak, soruların konulara göre dağılımını gösteren taslak bir belirtke tablosu hazırlanmıştır (Ek 3). Hazırlanan belirtke tablosu, Bloom Taksonomisi’nde yer alan hatırlama, anlama, uygulama aşamaları göz önüne alınarak düzenlenmiştir. Bloom taksonomisinin diğer aşamaları ilköğretim 5. Sınıf İngilizce dersi Öğretim programı içeriğinde yer almadığı için başarı testine bu aşamalarla ilgili soru eklenmemiştir. Soruların konulara göre dağılımının bulunduğu tablo ve tez danışmanının önerileri doğrultusunda oluşturulan çoktan seçmeli maddelerden oluşan başarı testinin hazırlanması kararlaştırılmıştır.

Başarı testinde kullanılacak soruları belirlemek için nihai testten önce bir deneme formu geliştirilmiştir. Bu bağlamda, Baykul (2000, s.323) kesin kural olmamakla birlikte, deneme formu oluşturulurken her davranış ölçen üç sorunun olabileceğini; soru sayısının azaltılabileceğini veya artırılabilceğini belirtmiştir. Deneysel uygulama yapılan Namık Kemal İlköğretim Okulu'nun 5. sınıf öğretmenleri ve İngilizce öğretmenlerinin önerileri doğrultusunda deneme formunun her kazanım için en az 4 maddeden oluşturulması kararlaştırılmıştır. Bu doğrultuda taslak form 57 maddeden oluşmuştur.

Deneme başarı testinin ölçülmek istenilen davranışları ne derece kapsadığını belirlemek amacıyla geçerlik türleri (kapsam, yapı, yordama) içinden kapsam geçerliği incelemesi yapılması uygun görülmüştür. Çünkü Büyüköztürk'e (2011, s.168) göre kapsam geçerliği, konuları ve ölçülecek davranışları belli olan başarı testleri için oldukça önemlidir. Bu doğrultuda, deneme başarı testinin kapsam geçerliğinin kontrol edilmesi ve gerekli düzeltmeler yapılması amacıyla uzman görüşlerine başvurulmuştur. Deneme başarı testinin dil ve anlatım yönünden anlaşılır olup olmadığı; bilimsel yönden bir yanlılığının bulunup bulunmadığı, testin ve maddelerin teknik özellikleri bakımından kusurlu olup olmadığı ve sınıf düzeyine uygunluğu gibi bir testte bulunması gereken özelliklerin incelenmesi amacıyla uzman (Eğitim Bilimleri Bölümünden bir Profesör, üç Doçent, dört Yardımcı Doçent, iki Ölçme ve Değerlendirme Uzmanı ve iki İngilizce öğretmeni) görüşlerine başvurulmuştur.

İlk hali 43 maddeden oluşan taslak başarı testi Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi EPÖ ABD, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi EPÖ ABD, Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi EPÖ ABD ve Tekirdağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi EPÖ ABD'de görev yapan bazı öğretim elemanlarına incelenmiştir. Bu bağlamda taslak başarı testindeki hedef ve hedef davranışların görsel sorularla da ölçülmesi gerektiğine vurgu yaparak madde kökleri ile cevap seçenekleri arasında anlam bütünlüğünün olması ve cümle kuruluşlarına dikkat edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu öneri doğrultusunda başarı testin ilk 8 sorusu hazırlanmıştır. Yine alınan öneriler doğrultusunda okuma metnine ilişkin hazırlanan soruların (9, 10, 11, 12, 13) metin ile ilişkisi ve çeldiricilerin teknik boyutu hakkında incelemeler yapılarak gereken düzeltmelere gidilmiştir. Aynı zamanda tez danışmanının önerileri doğrultusunda öğrencilerin anlama düzeyleri göz önüne alınarak sorulan soruların bazılarında (15, 18, 19, 25, 38, 41) uygun bir şekilde

görsel öğeler eklenerek sorular, içeriğine uygun olarak isimlendirilmişlerdir. Yine tez danışmanının önerisi doğrultusunda Bloom Taksonomisine göre özellikle uygulama aşamasını ölçmeye yönelik soruların az olduğunun söylenmesi üzerine, tez danışmanı ile birlikte uygulamaya yönelik bazı sorular (22, 37, 41, 52, 53, 54) teste eklenmiştir. Ayrıca yazma becerisini ölçmeye yönelik hazırlanan ve 3 kategoriden oluşan 10 soruluk bölüm İngilizce öğretmeni olan araştırmacı tarafından, uzman görüşlerine de başvurularak iptal edilmiş ve yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin ayrı ayrı uygulamalarla ölçülmesi hedeflenmiştir. Bu sırada uygulamaların yapıldığı okulda görev yapan İngilizce öğretmeni tüm soruların öğrenci seviyesine uygun olup olmadığını, diğer İngilizce öğretmenleri ve öğrencileriyle birebir görüşmeler yaparak soruların anlaşılabilirliğini ölçmüş, gerek teknik gerekse de kapsam boyutu hakkında incelemelerde bulunmuştur. Görüşmeler sonucunda taslak deneme başarı testinde gerekli düzeltmeler yapılmış, formun uygulanacağı sınıf düzeyi (6. sınıf) göz önüne alınarak 54 maddeye çıkarılan *asıl deneme formu* oluşturulmuştur.

Asıl deneme formunda (54 maddelik) aynı davranışı ölçen maddelerin arka arkaya gelmemelerine dikkat edilmiştir. Aksi takdirde sınavda yorulan, sıkılan ve zamanı yetmeyen öğrenciler sonda kalan davranışı yoklayan maddeleri cevaplamayabilirler. Bu durumda, sondaki davranışların kazanılma düzeyini belirlemeye yönelik maddelerle ilgili bilgi toplanamayacağı için nihai teste bu davranışlara yönelik madde yazılamaz. Bu nedenle, asıl deneme formundaki maddeler rastgele dağıtılmış ancak maddelerin kolaydan zora doğru sıralanmasına özen gösterilmiştir. Bunun yanı sıra, başarı testi maddelerinin ölçülmek istenen özelliği ne derece ölçtüğünü belirlemek için araştırmada ön çalışmaların yapılmasına (McGartland ve diğerleri., 2003; Akt. Yurdugül, 2005, s.2) karar verilmiştir. Bu noktada 6 aşamadan oluşan ve Lawshe tekniği olarak bilinen kapsam geçerlik oranlarından faydalanılmıştır. Bu aşamalar, ilgili alan uzmanları grubunun oluşturulması, taslak ölçek formlarının hazırlanması, uzman görüşlerinin elde edilmesi, sorulara ilişkin kapsam geçerlik oranlarının elde edilmesi, teste ilişkin kapsam geçerlik indekslerinin elde edilmesi ve kapsam geçerlik oranları/indeksi ölçütlerine göre nihai formun oluşturulması şeklinde sıralanabilir (Lawshe, 1975; Akt. Yurdugül, 2005, s. 2). Ayrıca her bir sorunun “soru hedeflenen yapıyı ölçüyor”, “soru yapı ile ilişkili ancak gereksiz” ya da “soru hedeflenen yapıyı ölçmez” biçiminde derecelendirilmesi gerekmektedir. Kapsam geçerlik oranları (KGO), herhangi bir soruya yönelik “*Gerekli*” görüşünü belirten

uzman sayılarının, soruya ilişkin görüş belirten “*Toplam*” uzman sayısına oranının 1 eksiği şeklindeki formül ile elde edilmektedir (Yurdugül, 2005, s. 2).

Başarı testine ilişkin KGO değerleri “Başarı Testi Sorularının Kapsam Geçerlik Oranları” başlığı ile verilmiştir (Ek-4). Soruların alan ve konu dağılımları ise yine ayrı ayrı hesaplanarak “Başarı Testi Sorularının Alan ve Konu Dağılımlarına Göre Kapsam Geçerlik Oran ve İndeksleri” başlığı ile Ek-5’te sunulmuştur. Çizelgeye bakıldığında başarı testinin 54 soruluk yapısı ile $KGİ > 0,56$ olduğu görülmekte ve buradan ölçeğin istatistiksel olarak anlamlı olduğu söylenebilmektedir. KGİ değerleri her aşama için geçerli olup, bu aşamalarda yer alan sorular göz önüne alınarak hesaplamalar yapılmıştır. Bu bağlamda, çizelgeyi aşama bazında değerlendirmek gerekirse hatırlama, anlama ve uygulama aşmalarına ilişkin KGİ değerlerinin sırasıyla; %92, %88 ve %100 şeklinde olduğu görülmektedir. Konu dağılımına göre ise Kelime Bilgisi %100, Like/Dislike %92, Should/Shouldn’t %81, Jobs %89, Can-Request %72, Present Cont. Tense %93 şeklinde sıralanmıştır. Testin Bloom Taksonomisi aşamalarına ilişkin genel KGİ değerinin %91 olduğu [$KGİ > KGÖ (0.91 > 0.56)$] ve konu dağılımına ilişkin ise genel KGİ değerinin %89 olduğu [$KGİ > KGÖ (0.89 > 0.56)$] görülmüştür (Ek-5). Bununla birlikte testteki sorular incelendiğinde KGO değeri “0”ın altında (negatif) veya “0” değeri içeren sorunun olmadığı görülmüş ve tüm sorular teste alınmıştır. Daha sonra KGO değeri $\alpha = 0.05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olan 54 soru başarı testin son halini oluşturmuştur. Böylece test deneme aşamasına hazır hale getirilmiştir.

Deneme başarı testinin güvenilirliğini belirlemek ve madde analizi yapabilmek için bu üniteleri daha önceden öğrenmiş olan öğrenciler üzerinde testin ön uygulamasının yapılması uygun görülmüştür. Bu nedenle, test Elazığ ilinde farklı üç konumda (Merkez, Merkez Köy ve Özel Okul) bulunan 11 ilköğretim okuluna uygulanmıştır. Çizelge incelendiğinde Elazığ il merkezinde bulunan beş eğitim bölgesinde de okulların bulunduğu görülmektedir. Bu bölgeler; Harput, Fırat, Karşıyaka, Bahçelievler ve Hazar Eğitim Bölgeleridir. Harput Eğitim Bölgesinden Namık Kemal İ.Ö.O (107 öğrenci), Mollakendi İ.Ö.O (30); Fırat Eğitim Bölgesinden Salim Hazardağlı İ.Ö.O (57), Mehmet Zeki İ.Ö.O (29); Karşıyaka Eğitim Bölgesinden İstiklal İ.Ö.O (94), 60. Yıl İ.Ö.O (66), Gazi Kamil Ayhan İ.Ö.O (63) ve Yurtbaşı İbni Sina İ.Ö.O (81); Bahçelievler Eğitim Bölgesinden Hilalkent İ.Ö.O (68), Özel okullardan Özel Güzide Hanım İ.Ö.O (22) ve son olarak Hazar Eğitim Bölgesinden Şair Hayri

İ.Ö.O (68) olmak üzere toplamda 11 okuldaki 685 öğrenciye ulaşılmıştır. Başarı testinin bu uygulaması yapılırken sonuçların genellenebilirliğine dikkat edilerek okulların tüm ili temsil edebilecek şekilde eğitim bölgeleri içerisinde random yoluyla seçilmiştir.

Deneme testi uygulandıktan sonra madde istatistiklerinin hesaplanması, doğrudan teste alınabilecek maddelerin belirlenmesi ve bu maddelerde yapılacak düzeltmelerin ne doğrultuda olacağını belirlemek için madde analizi yapılmıştır. 54 soruluk deneme testi madde analizleri “Madde Analiz Sonuçları” başlığı ile verilmiştir (Ek-24). İlgili analizler “TAP: Test Analysis Program (version 2007a)” programıyla yapılmıştır. Madde analizi için her maddenin madde güçlük indeksi (p_j) ve madde ayırıcılık gücü indeksine (r_j) bakılmıştır.

Çizelge 14. Başarı Testine İlişkin Ön Uygulamanın Yapıldığı Okullar, Eğitim Bölgeleri ve Ulaşılan Öğrenci Sayıları

| Sıra | Okulun İsmi | Eğitim Bölgesi | Öğrenci Sayısı |
|--|--------------------------|-----------------------------|----------------|
| MERKEZ İLKÖĞRETİM OKULLARI | | | |
| 1 | Namık Kemal İ.Ö.O | Harput Eğitim Bölgesi | 107 |
| 2 | Salim Hazardağlı İ.Ö.O | Fırat Eğitim Bölgesi | 57 |
| 3 | Mehmet Zeki İ.Ö.O | Fırat Eğitim Bölgesi | 29 |
| 4 | İstiklal İ.Ö.O | Karşıyaka Eğitim Bölgesi | 94 |
| 5 | 60. Yıl İ.Ö.O | Karşıyaka Eğitim Bölgesi | 66 |
| 6 | Gazi Kamil Ayhan İ.Ö.O | Karşıyaka Eğitim Bölgesi | 63 |
| 7 | Hilalkent İ.Ö.O | Bahçelievler Eğitim Bölgesi | 68 |
| 8 | Şair Hayri İ.Ö.O | Hazar Eğitim Bölgesi | 68 |
| MERKEZ KÖY BAĞIMSIZ İLKÖĞRETİM OKULLARI | | | |
| 9 | Mollakendi İ.Ö.O | Harput Eğitim Bölgesi | 30 |
| 10 | Yurtbaşı İbni Sina İ.Ö.O | Karşıyaka Eğitim Bölgesi | 81 |
| ÖZEL OKULLAR | | | |
| 11 | Özel Güzide Hanım İ.Ö.O | | 22 |
| TOPLAM | | | 685 |

Tekin (2008, s.101-102; Akt. Akyol, 2011, s.102) öğretim sürecine yön vermede kullanılacak bir testin farklı güçlük düzeylerine sahip maddelerden oluşması gerekir. Böylece bir testte; çok kolay, kolay, orta güçlükte, güç ve çok güç maddeler yer almalıdır. Fakat orta güçlükteki maddeler en ayırt edici maddeler olduğu için daha çok olmalıdır. Bu nedenle araştırmacı, çalışma grubundaki öğrenenlerin seviyelerini göz önüne alarak deneme testi maddelerini güçlük düzeylerine göre çizelge 15'teki gibi sınıflandırmıştır.

Çizelge 15. Madde Güçlük İndeksine (pj) Göre Madde Analizi Sonuçları

| Madde Güçlük Değeri (pj) (Item Diff.) | Madde Sayısı | Madde Numarası | Maddenin Değerlendirilmesi |
|---------------------------------------|--------------|---|----------------------------|
| 0.81-1.00 | 9 | 1, 2, 3, 5, 7, 8, 19, 27, 33 | Çok Kolay |
| 0.61-0.80 | 12 | 4, 10, 14, 15, 17, 23, 34, 35, 37, 40, 51, 53 | Kolay |
| 0.41-0.60 | 16 | 6, 16, 18, 21, 22, 25, 26, 28, 32, 38, 39, 42, 47, 49, 50, 52 | Orta Güçlükte |
| 0.21-0.40 | 16 | 9, 11, 12, 13, 20, 24, 29, 30, 31, 36, 41, 43, 44, 45, 48, 54 | Zor |
| 0-0.20 | 1 | 46, | Çok Zor |
| Toplam | 54 | | |

Altılı çizili maddeler (5, 12, 28, 43, 44, 46, 49, 50, 54) TAP Analiz Sonucu Atılan maddelerdir.

Çizelge 15 incelendiğinde 54 maddenin 16'sının orta güçlükte, 12'sinin kolay, 16'sının zor, 9'unun çok kolay ve 1 maddenin de çok zor düzeyde olduğu görülmüştür. Bu verilere göre testin ağırlıklı olarak zor ve orta güçlükteki maddelerden oluştuğu söylenebilir. TAP analizi sonucunda çok kolay olarak değerlendirilen maddelerden 1, orta güçlükteki maddelerden 3, zor maddelerden 4, çok zor maddelerden 1 madde atılmış ve kolay maddelerden de hiç madde atılmamıştır.

Hazırlanan deneme testinde o maddeyi bilenler ile bilmeyenleri birbirinden ayırmak için madde ayırıcılık gücü indeksine bakılmış; ölçüt olarak çizelge 16'daki Baykul'un (2000, s.332) belirttiği değerler dikkate alınmıştır. Bu bağlamda Chase (1999, Akt. Gül, 2012, s.285) maddeleri değerlendirirken, zorluk değerleri 0,20-0,85 arasında olan maddelerin psikometrik yönden iyi şekilde değerlendirilebileceğini belirtmiştir. Nunnanly ve Berstein ise (1994, Akt. Gül, 2012, s.290) maddelerin ayırt edicilik değerlerinin 0,30 ve üstü olmasının psikometrik açıdan iyi olarak değerlendirildiğini, 0,40 ve üstünün çok iyi, 0,20-0,40 arasının iyi 0,0-0,20 arasının zayıf ve 0,0'ın altındaki maddelerin ise atılması veya tekrar gözden geçirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Çizelge 16. Madde Ayırıcılık Gücü İndeksine (rj) Göre Madde Analizi Sonuçları

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

Altılı çizili maddeler (5, 12, 28, 43, 44, 46, 49, 50, 54) TAP Analiz Sonucu Atılan maddelerdir.

Çizelge 16 incelendiğinde 54 maddeden 36'sının ayırıcılık gücü yönünden oldukça iyi işlediği ve teste olduğu gibi koyulabileceği, 10 maddenin düzeltilmek koşuluyla teste alınabileceği ve 6 maddenin ise hiç kullanılmaması veya tamamen düzeltilmesi gerektiği görülmüştür. Bu bağlamda kullanılmaması gereken bölümde bulunan maddelerin tamamı TAP Analizi sonucunda atılmıştır. Bununla birlikte deneme başarı testinde nihai teste madde seçilirken madde analizi sonuçları doğrultusunda madde ayırıcılık gücü 0.20-1.00 aralığında kalan 48 madde içinden her davranışı ölçmeye yönelik ve madde ayırıcılık gücü en yüksek olan maddeler belirlenmiştir. Ardından madde güçlük indekslerine de bakılarak nihai teste alınacak 45 maddeye (Ek 2) karar verilmiştir.

Nihai teste madde seçerken TAP Analiz Programında üç analiz yapılmıştır. Bu analizlerin sonuçları Çizelge 146'da verilmiştir. Birinci TAP analizinde 54 maddeden hiç madde kaybolmazken, testin ortalama güçlüğü 0.542 olarak belirlenmiştir. Ayrıca KR20 (Alpha) değerinin 0.873, KR21 değerinin ise 0.842 olduğu, standart sapmanın da 8.780 değerinde olduğu görülmektedir. Yapılan ikinci analiz sonucunda 6 maddenin (12, 28, 44, 46, 50, 54) atıldığı, madde güçlüğü'nün 0.574 olduğu, KR20 (Alpha) değerinin ise 0.879'a yükseldiği görülmektedir. Daha uygun değerlere ve maddelere ulaşmak amacıyla yapılan üçüncü ve son analizde ise testten 9 maddenin atıldığı (5, 12, 28, 43, 44, 46, 49, 50, 54), testin 45 soruluk haliyle Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı değerinin 0.880 olarak bulunduğu görülmektedir (Çizelge 146). Ayrıca bu araştırma için hazırlanan deneme testinin ortalama güçlüğü 0.572 olarak bulunmuştur. Tekin'e (2008, s.101-102; Akt. Akyol, 2011, s.103) göre öğrencilerin başarı düzeyleriyle ilgili bilgi

elde etmek ve öğretim sürecini yönlendirmek için kullanılacak olan bir testin ortalama güçlük değerinin 0.50 civarında olması gerekmektedir. Çünkü çok güç ve çok kolay testler yeterince ayırt edici nitelikte olmamaktadır. Bu değere göre araştırma için düzenlenen testin (güçlük değeri=0.572) orta güçlükte olduğu söylenebilir. Diğer taraftan testte kalan soruların doğru cevap dağılımının ise A (8), B (10), C (12) ve D (15) şeklinde olduğu görülmektedir (Çizelge 146).

3.4.1.2. Dinleme Becerisi Değerlendirme Testi

Uygulamaların yapıldığı 2011-2012 eğitim-öğretim yılında, İlköğretim 5. Sınıf 2. Yarıyıl İngilizce Dersi hedef ve davranışları içerisinde dinlemeye ilişkin hedef ve davranışlar incelenmiştir. Bu nedenle “İngilizce Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Destekli Eğitsel Eğlenceli Etkinliklerin Öğrencilerin Öz-yeterlik Becerileri, Öz-düzenleme Stratejileri, Üstbiliş Becerileri, Motivasyonları ve Akademik Başarılarına Etkisi” başlıklı tezin içerdiği ve araştırmacı tarafından uzman görüşleri desteğiyle hazırlanan “İşbirlikli Öğrenme Destekli Eğitsel Eğlenceli Etkinliklere Dayalı Ders Planı” içeriğinde İngilizce dersinin dinleme hedef ve hedef davranışlarını bulundurmaktadır. Bu hedef ve hedef davranışlarla ilgili uygulamanın ne düzeyde gerçekleştiğini belirlemek amacıyla yine uzman görüşlerine dayanarak bir dinleme testi hazırlanmıştır. 15 haftalık uygulama sürecinde gerçekleştirilmesi gereken dinlemeye ilişkin 7 hedef ve 15 hedef davranış bulunmaktadır. Bu hedef ve hedef davranışlarının gerçekleşme düzeyini belirlemek için 12 uzmana (Eğitim Bilimleri Bölümünden 2 Doçent, 1 Yardımcı Doçent, 4 ilköğretim birinci kademe, 3 ilköğretim ikinci kademe ve 2 ortaöğretim kademelerinde görev yapan toplamda 9 İngilizce öğretmeni) başvurularak 50 sorudan oluşan dinleme testi hazırlanmıştır. İlk uygulamalar 13-02.2012-17.02.2012 tarihleri arasında Elazığ-Merkez Namık Kemal İlköğretim Okulunda deney grubu (5/D ve 5/E) ile kontrol grubu (5/F ve 5/B) sınıflarına uygulanmıştır. İkinci uygulamalar ise yine aynı sınıflara 24.05.2012-30.05.2012 tarihlerinde uygulanmıştır. Elde edilen veriler ilgili testlere tabi tutularak ilk ve son uygulamalar arasındaki istatistiksel farklar incelenmiştir.

Dinleme Testinin Kapsam Geçerlik Oranları (KGO) hesaplanmış ve bazı kodlamalar yapılmıştır (Çizelge 17). Bunlar: **U**: Üniteyi; **8.**, **9.**, **10.**, **11.**, **12.**, **13.** ve **14.** kaçınıcı ünite olduğunu; **H**: Hedefi, **d**: Hedef davranışı, **d₁**: Hedef davranış sayısını gösterecek şekilde kısaltmalar biçimindedir. *Örneğin*; “**U8H₁d₂**: Sekizinci Ünitenin

Birinci Hedefinin İkinci Hedef Davranışı” biçiminde ifade edilmiştir. Bununla birlikte çizelgedeki hedef ve hedef davranışların dinleme testindeki hangi kategoriye ait olduğunu belirtmek için de ayrıca kodlamaya gidilmiştir. Bu kodlamalar ise; “U8H₁d₁” için *A*; “U8H₁d₂” için *B*; “U8H₁d₃, U9H₁d₁, U10H₁d₂, U12H₁d₂, U13H₁d₂ ve U14H₁d₂” için *C*; “U9H₁d₂” için *D*; “U11H₁d₁” için *E* ve “U10H₁d₁, U11H₁d₂, U12H₁d₁ ve U14H₁d₁” için *F* ve “U13H₁d₁” için de *G* kodu verilmiştir.

Dinleme testi soruları hazırlanırken ünitelerde ortak ifade edilen hedef davranışlara vurgu yapılmıştır. Bu ortak hedef davranışları ve kodları,

- A.* Kayıtlı bir dinleme metnini dinleme ve metin içinde metne uygun sözcüğü seçip işaretleme (U8H₁d₁)
- B.* Dinleme metnindeki belli bilgileri söyleme (U8H₁d₂)
- C.* Kayıtlı dinleme metninden anladığını söyleme (U8H₁d₃, U9H₁d₁, U10H₁d₂, U12H₁d₂, U13H₁d₂, U14H₁d₂)
- D.* Konuyla ilgili bir şarkıyı dinleme ve tekrar etme (U9H₁d₂)
- E.* Kısa metinleri dinleyerek yanlış olan bilgileri söyleme (U11H₁d₁)
- F.* Dinleme metnindeki bilgilere uygun resimleri seçip işaretleme (U10H₁d₁, U11H₁d₂, U12H₁d₁, U14H₁d₁)
- G.* Kayıtlı metni dinleyerek doğru olan eylem ve isimleri söyleme (U13H₁d₁)

şeklinde ifade edilmiştir. Bu bağlamda çizelge 17’de Dinleme Testi hedef davranışlarının yedi kategoriden oluştuğu görülmektedir. Çizelge incelendiğinde testin yedi kategorisinde de KGİ>0,49 olduğu görülmekte ve buradan testin istatistiksel olarak anlamlı olduğu söylenebilmektedir. KGİ değerleri her kategori için geçerli olmakta ve bu kategorilerde yer alan sorular dikkate alınarak elde edilmektedir. Bu bağlamda, Çizelge 17’de hedef davranışlara karşılık gelen *A*, *B*, *C*, *D*, *E*, *F* ve *G* kategorilerine ilişkin KGİ değerlerinin sırasıyla; %89, %88, %90, %92, %92, %100 ve %83 şeklinde olduğu görülmektedir. Testin genel KGİ değerinin ise %90.7 olduğu anlaşılmaktadır [KGİ > KGÖ (90.7>0.49)]. Kapsam geçerlik indeksi (KGİ), $\alpha=0,05$ düzeyinde anlamlılık taşıyan ve formun son haline alınacak maddelerin toplam KGO ortalamaları üzerinden hesaplanmaktadır (Yurdugül, 2005, s. 2).

Uygulanacak Dinleme testi kapsam geçerlik analizini yapmak üzere, uzman görüşlerine dayalı olarak nitel çalışmalarını, istatistiksel nicel çalışmalara dönüştüren bir süreç kullanılmış ve 50 maddeden oluşan taslak ölçeğin kapsam geçerlik oranları ve

indeksleri hesaplanmıştır. Kapsam geçerlik oranlarını belirlemede Lawshe tekniği kullanılmıştır. Bunun için hazırlanan taslak dinleme testi soruları mevcut ilköğretim 5. Sınıf İngilizce dersi programının hedef ve hedef davranışları çerçevesinde değerlendirilmek üzere alanında yeterli olan 12 uzmanın (Eğitim Bilimleri Bölümünden iki Doçent, bir Yardımcı Doçent, iki Edebiyat öğretmeni, iki Türkçe öğretmeni ve beş İngilizce öğretmeni) görüşlerine sunulmuştur. Uzmanlar her bir maddeyi, “gerekli” (belirtilen özelliği net olarak ölçen bir madde) “yararlı, ancak yetersiz” (maddenin konu kapsamında ancak düzenlenmesi/değiştirilmesi gerektiği) ve “gereksiz” (madde belirtilen özelliği temsil etmediği) şeklinde derecelendirmiştir (Yurdugül ve Aşkar, 2008, s. 290). Bu görüşler ışığında maddeler tek bir formda birleştirilerek her bir madde için kapsam geçerlik oranları (KGO) hesaplanmıştır.

Çizelge 17’de dinleme testinin kapsam geçerlik oranları ve indeksleri verilmiştir. Çizelgeye göre “U8H₁d₁” koduyla “A” kategorisinde yer alan “Kayıtlı bir dinleme metnini dinleme ve metin içinde metne uygun sözcüğü seçip işaretleme” ifadeli ortak hedef davranışının KGİ değerinin %89,2 olduğu görülmektedir. Yine çizelgeye göre “U8H₁d₁” kodlu ve “A” kategorisindeki “Kayıtlı bir dinleme metnini dinleme ve metin içinde metne uygun sözcüğü seçip işaretleme” ifadeli ortak hedef davranışının KGİ değerinin %89,2 olduğu görülmektedir. Ayrıca çizelge verilerine göre “U8H₁d₂” kodlu ve “B” kategorisindeki “Dinleme metnindeki belli bilgileri söyleme” olarak ifade edilen ortak hedef davranışın KGİ değerinin %88,375 olduğu görülmüştür. Dinlenen metnin anlaşılmasına vurgu yapan “U8H₁d₃, U9H₁d₁, U10H₁d₂, U12H₁d₂, U13H₁d₂, U14H₁d₂” kodlu ve “C” kategorisinde yer alan ve “Kayıtlı dinleme metninden anladığını söyleme” şeklinde ifade edilen ortak hedef davranışlarının %90,44 KGİ değerine sahip olduğu saptanmıştır. Ortak hedefler içerisinde şarkıların dilenip anlaşılmasına dikkat çeken “U9H₁d₂” kodlu ve “D” kategorisinde yer alan “Konuyla ilgili bir şarkıyı dinleme ve tekrar etme” hedef davranışının KGİ değeri %92 iken “U11H₁d₁” kodlu ile “E” kategorisinde bulunan “Kısa metinleri dinleyerek yanlış olan bilgileri söyleme” hedef davranışın ise KGİ değeri %92’dir. Ayrıca ilgili konuya uygun olarak dinlenen metne göre resimleri seçip işaretlemeye dayanan “U10H₁d₁, U11H₁d₂, U12H₁d₁, U14H₁d₁” kodlu ve “F” kategorisinde yer alan “Dinleme metnindeki bilgilere uygun resimleri seçip işaretleme” ifadeli ortak hedef davranışının KGİ değerinin %88,375 olduğu görülmüştür. Son olarak “U13H₁d₁” kodlu ve “G” kategorisinde yer alan “Kayıtlı

metnini dinleyerek doğru olan eylem ve isimleri söyleme” ifadeli ortak hedef davranışının KGİ değerinin %89,2 olduğu görülmektedir.

Çizelge 17. İngilizce Öğretiminde Dinleme Testinin Kapsam Geçerlik Oranları

| Hedef kodları | Mad. No | Gerekli | Yararlı/ Yetersiz | Gereksiz | KGO | KGİ | Hedef Davranış | Mad. No | Gerekli | Yararlı/ Yetersiz | Gereksiz | KGO | KGİ |
|---------------|---------|---------|-------------------|----------|------|---------|--|---------|---------|-------------------|----------|------|------|
| A | 1 | 15 | - | - | %100 | %89,2 | D | 6 | 15 | - | - | %100 | %92 |
| | 2 | 15 | - | - | %100 | | | 7 | 14 | 1 | - | %87 | |
| | 3 | 13 | 1 | 1 | %73 | | | 8 | 13 | 1 | 1 | %73 | |
| | 4 | 13 | 1 | 1 | %73 | | | 9 | 15 | - | - | %100 | |
| | 5 | 15 | - | - | %100 | | | 10 | 15 | - | - | %100 | |
| B | 26 | 15 | - | - | %100 | %88,375 | E | 11 | 15 | - | - | %100 | %92 |
| | 29 | 14 | 1 | - | %87 | | | 12 | 14 | - | 1 | %87 | |
| | 41 | 14 | - | 1 | %87 | | | 13 | 13 | 1 | 1 | %73 | |
| | 42 | 15 | - | - | %100 | | | 14 | 15 | - | - | %100 | |
| | 43 | 14 | 1 | - | %87 | | | 15 | 15 | - | - | %100 | |
| | 44 | 13 | 1 | 1 | %73 | | F | 21 | 15 | - | - | %100 | |
| | 45 | 15 | - | - | %100 | | | 22 | 15 | - | - | %100 | |
| C | 46 | 13 | 1 | 1 | %73 | %90,44 | G | 23 | 15 | - | - | %100 | %100 |
| | 16 | 15 | - | - | %100 | | | 24 | 15 | - | - | %100 | |
| | 17 | 14 | 1 | - | %87 | | | 25 | 15 | - | - | %100 | |
| | 18 | 13 | 1 | 1 | %73 | | Hedef ve Hedef Davranış Kodları A: U8H ₁ d ₁ B: U8H ₁ d ₂ C: U8H ₁ d ₃ , U9H ₁ d ₁ , U10H ₁ d ₂ , U12H ₁ d ₂ U13H ₁ d ₂ , U14H ₁ d ₂ D: U9H ₁ d ₂ E: U11H ₁ d ₁ F: U10H ₁ d ₁ , U11H ₁ d ₂ , U12H ₁ d ₁ , U14H ₁ d ₁ G: U13H ₁ d ₁ Uzman Sayısı: 15 Kapsam Geçerlik Ölçütü: 0.49 Kapsam Geçerlik İndeksi: 90.7 (90.7>0.49) KGİ>KGÖ | %83,5 | | | | | |
| | 19 | 14 | 1 | | %87 | | | | 27 | 14 | 1 | - | %87 |
| | 20 | 15 | - | - | %100 | | | | 28 | 13 | 2 | - | %73 |
| | 21 | 15 | - | - | %100 | | | | 30 | 14 | 1 | - | %87 |
| | 22 | 15 | - | - | %100 | | | | 34 | 14 | - | 1 | %87 |
| | 23 | 14 | - | 1 | %87 | | | | | | | | |
| | 24 | 14 | 1 | - | %87 | | | | | | | | |
| | 25 | 15 | - | - | %100 | | | | | | | | |
| | 26 | 13 | 1 | 1 | %73 | | | | | | | | |
| | 27 | 15 | - | - | %100 | | | | | | | | |
| | 28 | 14 | 1 | - | %87 | | | | | | | | |
| 29 | 15 | - | - | %100 | | | | | | | | | |
| 30 | 14 | 1 | | %87 | | | | | | | | | |
| 31 | 15 | - | - | %100 | | | | | | | | | |
| 32 | 14 | - | 1 | %87 | | | | | | | | | |
| 33 | 14 | 1 | - | %87 | | | | | | | | | |
| 34 | 15 | - | - | %100 | | | | | | | | | |
| 35 | 13 | 1 | 1 | %73 | | | | | | | | | |
| 36 | 15 | - | - | %100 | | | | | | | | | |
| 37 | 15 | - | - | %100 | | | | | | | | | |
| 38 | 14 | 1 | - | %87 | | | | | | | | | |
| 39 | 13 | 1 | 1 | %73 | | | | | | | | | |
| 40 | 15 | 1 | | %100 | | | | | | | | | |
| 41 | 14 | 1 | - | %87 | | | | | | | | | |
| 42 | 15 | - | - | %100 | | | | | | | | | |
| 43 | 14 | 1 | | %87 | | | | | | | | | |
| 44 | 15 | - | - | %100 | | | | | | | | | |
| 45 | 14 | 1 | | %87 | | | | | | | | | |
| 46 | 15 | - | - | %100 | | | | | | | | | |

3.4.1.3. Yazma Becerisi Değerlendirme Testi

Denel işlemler öncesi öğrencilerin uygulamaya ilişkin yazma becerilerindeki değişiklikleri analiz etmek amacıyla süreçte yer alan ünite kapsam ve içerikleri incelenmiştir. Öğrenci seviyelerine hitap edecek şekilde ilgili formun hazırlanması amacıyla konu hakkında uzman olan 12 eğitimcinin görüşlerine (Eğitim Bilimleri Bölümünden iki Doçent, bir Yardımcı Doçent, EPÖ alanında Yüksek lisans yapmış iki

İngilizce öğretmeni ile aynı alanın doktora programında okuyan iki İngilizce öğretmeni, iki Türkçe öğretmeni ve İlköğretimde görevli üç İngilizce öğretmeni) başvurulmuştur. Konu seçimi yapılırken öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, konuların programın hedef ve hedef davranışlarını karşılayabilme düzeyleri ve sınıf ortamında gerçekleştirilebilme durumu göz önüne alınmıştır. Seçilen konular şöyle sıralanmıştır,

1. Arkadaşınıza bulunduğunuz ülkeyi/şehri anlatan bir mektup yazınız.
2. Kendinizi tanıtan bir kompozisyon yazınız.(yaşınız, yaşadığınız ülke, aileniz, okulunuz, arkadaşlarınız vb.)
3. Ailenizi tanıtan bir kompozisyon yazınız.
4. Resimdeki çizgi film kahramanlarından bir veya birkaçını seçerek anlatınız.
5. Hayatınızda sizi çok etkileyen ve sizde büyük hayranlık bırakan bir kişi hakkında bildiklerinizi anlatınız.

Yukarıda belirlenen konular içerisinde öğrencilerin en çok tercih ettikleri konu başlıkları, “Kendinizi tanıtan bir kompozisyon yazınız (yaşınız, yaşadığınız ülke, aileniz, okulunuz, arkadaşlarınız vb.)”, “Ailenizi tanıtan bir kompozisyon yazınız.” ve “Resimdeki çizgi film kahramanlarından bir veya birkaçını seçerek anlatınız.” iken en az tercih edilen konu başlıkları da “Arkadaşınıza bulunduğunuz ülkeyi/şehri anlatan bir mektup yazınız.” ile “Hayatınızda sizi çok etkileyen ve sizde büyük hayranlık bırakan bir kişi hakkında bildiklerinizi anlatınız.” olmuştur. Öğrenciler tarafından yazılan yazma konuları Jacobs et al. (1981)’ın yazma becerileri değerlendirme kriterleri çerçevesinde değerlendirilmiştir. Değerlendirme kriterleri “Content, Organization, Vocabulary, Language Use ve Mechanics” olmak üzere beş alt kategoriden oluşmaktadır. Tüm kategoriler “VERY POOR”, “FAIR TO POOR”, “GOOD TO AVERAGE” ve “EXCELENT TO VERY GOOD” şeklinde kriterlere ayrılmış ve her kriter en düşük puandan en yüksek puana doğru belli puan aralıklarıyla puanlandırılmıştır. “CONTENT” kategorisi 16-13, 21-17, 26-22, 30-27; “ORGANIZATION” kategorisi “9-7, 13-10, 17-14, 20-18”; “VOCABULARY” kategorisi “9-7, 13-10, 17-14, 20-18” “LANGUAGE USE” kategorisi “10-5, 17-11, 21-18, 25-22” ve “MECHANICHS” kategorisi ise “2-3-4-5” şeklinde puan aralık ve sıralamaları ile en düşükten en yüksek puana doğru puanlandırılmıştır (Ek-19). Araştırmanın bu bölümündeki ön ve son uygulamalarında öğrencilerin yazma becerisini ölçmeye yönelik yazılarının değerlendirilmesini yapmak üzere beş İngilizce öğretmeni değerlendirmeci olarak seçilmiştir. Değerlendirmecilerin ilköğretim birinci kademedeki görev yapmış veya

yapmakta olmalarına, mevcut programın hedef ve hedef davranışlarından haberdar olmalarına ve ayrıca alanında uzman olmalarına dikkat edilmiştir. Değerlendirmecilere Kontrol ve Deney Grubu öğrencilerini değerlendirmelerinde kolaylık olsun diye “Yazma Becerisi Değerlendirme Formu KG-DG Öntest Sontest Puanlayıcı Değerlendirme Sonuç Tablosu” (Ek-18) formu hazırlanarak verilmiştir.

Araştırmanın ön ve son uygulamalarına ilişkin olarak her bir değerlendirmeciden gelen puanlar ön-toplam-puan ve son-toplam-puan şeklinde isimlendirilerek elde edilmiş ve bu puanlar toplanıp her öğrenciye ait toplam-puan ortalamalarına ulaşılmıştır. İstatistiksel işlemlerde *toplam puan* olarak ifade edilen bu puan türüne göre ilgili testlere başvurularak istatistiksel işlemler yapılmıştır.

3.4.1.4. Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu

Araştırmanın denel işlemlerine başlamadan önce araştırma sürecinde performanslarıyla ilgili uygulamaların İngilizce hedef ve hedef davranışlarının gerçekleşmesinde ne derece etkili olduğunun ölçülmesi için uygulama öncesi ve sonrası öğrencilerin konuşma becerileri de bazı sorular hazırlanarak değerlendirilmiştir. Bu amacı gerçekleştirmek üzere çalışmanın konuşma becerisine ilişkin ön ve son uygulamaları yapılmıştır. Bu bağlamda öncelikle konuşma becerisini ölçmeye yönelik “Konuşma Becerileri Değerlendirme Formu” (Ek-10) başlıklı form hazırlanmıştır. Form, ilgili maddeleri “Çok Yeterli, Yeterli, Kısmen Yeterli, Yetersiz, Çok Yetersiz” olmak üzere beşli likert şeklinde değerlendirmeyi olanaklı kılmaktadır. Bu form ayrıca alanında uzman kişilere (Eğitim Bilimleri Bölümünden iki Doçent, iki Yardımcı Doçent, iki Edebiyat öğretmeni, iki Türkçe öğretmeni ve dört İngilizce öğretmeni) danışılarak hazırlanmıştır. Hazırlanan formdaki maddelerin ölçülecek amacı ne derece ölçtüğünü belirlemek için aynı uzman kişilere başvurulmuş ve formun Kapsam Geçerlik Oranları ve İndeks değerlerine ulaşılmıştır (Ek-14). Bu analiz sonucunda tek kategoriden oluşan formun genel KGİ değerinin %85 olduğu anlaşılmaktadır [(0.85>0.56) KGİ>KGÖ].

Uygulamalarının konuşma bölümüne ait olan bu bölümünde ön ve son uygulamalarla öğrencilerin konuşma becerisini ölçmek amaçlanmış ve bu amacın gerçekleşmesi için uygulamayı kapsayan hedef ve hedef davranışları gerçekleşmesini amaçlayan ünite içerikleri göz önüne alınarak, öğrencilerin özellikle hakkında

konusabilecekleri bazı konular seçilmiştir. Konu seçiminde KGO Formunun doldurulmasında seçilen uzmanların görüşlerine ve özellikle aynı okulda görev yapan öğrencileri ve İngilizce programını bilen ve uygulayan İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine dikkat edilmiştir. Bu aşamada öğrencilerin ön ve son konuşma performanslarını belirlemek amacıyla 20 kritere göre değerlendirmek üzere beş İngilizce öğretmeni değerlendirmeci olarak seçilmiştir. Değerlendirmecilerin öğrenci kitlesinin özelliklerini ve ilköğretim İngilizce programını iyi bilen ve çeşitli yıllarda bu kademedeki görev yapmış olmaları tercih nedeni olmuştur. Ayrıca ön ve son uygulamalara verilen puanların net bir şekilde 20 kritere göre değerlendirilmesinde kolaylık sağlanması amacıyla “Konuşma Becerisi Deney Grubu-Ön/Son Değerlendirme Formu” (Ek-12) hazırlanarak kriterlerle birlikte değerlendirme esnasında değerlendirmecilere sunulmuştur.

Hakkında bilgi verilen uzmanların görüşleri çerçevesinde seçilen konular, “Verilen resimde gördüklerinizi kendi cümlelerinizle ifade ediniz.”, “Resimdeki çizgi film karakterlerinden birini seçerek karakterle ilgili bildiklerinizi söyleyiniz.”, “Resimdeki hayvanların özelliklerini ifade ediniz.”, “Resimde gördüğünüz etkinlikleri bildiğiniz yapıları kullanarak (like, can, vb.) anlatınız.”, “Okuldaki en sevdiğiniz dersin hangisi olduğunu, nedenlerini de sıralayarak anlatınız.” ve “En iyi arkadaşınızın kim olduğunu, özelliklerini ve neden sizin en iyi arkadaşınız olduğunu anlatınız.” şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın ön ve son uygulamalarına ilişkin beş değerlendirmeciden elde edilen puanlar ön-toplam-puan ve son-toplam-puan şeklinde hesaplanmış ve bu puanlar toplanıp her öğrenciye ait toplam-puan ortalamalarına ulaşılmıştır. Sonuç olarak da her öğrenciye ait ortalama toplam puanlar ile istatistiksel işlemler yapılmıştır.

3.4.1.5. İngilizce Öğretiminde Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği

3.4.1.5.1. İngilizce Öğretiminde Öz-Yeterlik İnancı Ölçeğinin Açıklayıcı Faktör Analizi Çalışmaları

Nicel verilerin elde edilmesi amacıyla İngilizce öğrenmede öz-yeterlik ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi amacıyla ilgili alan yazın taranarak İngilizcenin tüm boyutlarına yönelik (genel öz-yeterlik, konuşma, yazma, okuma ve dinleme temel dil becerilerine yönelik öz-yeterlik ile gramer, telaffuz, kelime bilgisi gibi alt becerilere dönük) öz-yeterlik ölçekleri incelenmiştir (Khorrami-Arani, 2001, s.19; Hsu ve Chiu,

2004, s.375-376; Akkoyunlu ve diğeri, 2005, s.8; Bandura, 2006, s.20-39; Kahyaoğlu ve Yangın, 2007, s.78-79; Watson, 2007, s.47; Nevill, 2008, s.148-155; Wahab, 2008, s.69-71; Saade ve Kira, 2009, s.183; Maden, 2010, s.266-267; Yıldırım ve İlhan, 2010, s.305; Schunk, 2011, s.106-115). Ulusal ve uluslararası çalışmaların incelenmesinin ardından, 84 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur.

Kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla oluşturulan bu madde havuzu, uzman görüşüne sunulmuştur. Çünkü bir ölçme aracında bulunan maddelerin ölçme amacına uygun olup olmadığı, ölçülmek istenen alanı temsil edip etmediğiyle ilgili durum “uzman görüşü”ne göre saptanır (Karasar, 2012, s. 151). Bu kapsamda, Eğitim Bilimleri Bölümünden altı (iki doçent, dört yardımcı doçent), İngilizce Öğretmenliği Bölümünden bir (bir yardımcı doçent) öğretim üyesinin görüşleri dikkate alınmıştır. Ayrıca dört Edebiyat öğretmeni, üç Türkçe öğretmeni ve altı İngilizce öğretmenin de görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşlerine başvurulmasının ardından, öğrenci düzeyinin üzerinde olma, dil ve anlatım açısından uygun olmama ve iyi anlaşılma sebepleriyle 84 maddelik madde havuzundan 33 madde elenmiştir. Ayrıca maddelerin 5. sınıf öğrenci düzeyine tam olarak uygun olup olmadığını test etmek üzere Namık Kemal İlköğretim okulundaki deney ve kontrol grupları dışındaki iki 5. sınıfa hazırlanan taslak ölçek uygulanmıştır. Bu uygulamanın ardından, uzman görüşleri sonrası 51 maddelik kalan taslaktan 5 madde daha elenmiştir. Sonuç olarak, 46 maddelik bir taslak ölçek oluşturulmuştur.

Hazırlanan ölçekteki maddeler beşli likert şeklinde “tamamen katılıyorum=5”, “katılıyorum=4”, “kısmen katılıyorum=3”, “katılmıyorum=2”, “kesinlikle katılmıyorum=1” biçiminde derecelendirilmiştir. Likert türü hazırlanan ölçekler en yaygın kullanılan ölçeklerdir (Karasar, 2012, s. 141). Likert tipi ölçek geliştirme özellikle duyuşsal özelliklerin ölçülmesinde kullanılan bir araçtır. Ayrıca likert tipi ölçekle çalışmanın daha geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaştığı bilinmektedir (Tekindal, 2009, s. 88). Oluşturulan ölçek artık pilot uygulamanın yapılması için hazır hâle getirilmiştir. Bunun için çeşitli okul yönetimleriyle görüşmeler yapılarak, Elazığ il merkezindeki 6 ilköğretim okulundaki 4., 5., 6., 7. ve 8. Sınıflar ile yine merkezdeki 5 ortaöğretim okulunun 9., 10., 11. ve 12. Sınıflarına uygulanmıştır. Taslak ölçeğin uygulandığı okullar, okulların eğitim bölgeleri ve öğrenci sayıları çizelge 18’de gösterilmiştir.

Çizelge 18 incelendiğinde, taslak ölçeğin toplamda 11 okula uygulandığı görülmektedir. Bu okulların hem ilköğretim hem de lise olarak seçilmesinin nedeni, hazırlanan öz-yeterlik ölçeği taslağının 10-18 yaş grubu öğrencilerinin İngilizce öğretiminde öz-yeterlik inancı düzeylerini ölçecek şekilde genel anlamda “İngilizce Öğretiminde Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği” hazırlamaktır. Bunun için Elazığ il merkezindeki beş eğitim bölgesinin her birinde bulunan lise ve ilköğretim okullarından random yoluyla altı ilköğretim okulu ile beş lise seçilmiştir. Seçilen bu okulların yöneticileri ile görüşülerek taslak ölçek her okulda uygulanmıştır. Bu okullarda ulaşılan öğrenci sayısının genel toplamı 643’tür. Fakat uygulanan ölçekler incelendiğinde ilköğretim düzeyinde 18, lise düzeyinde ise 14 ölçek uygun görülmediği için değerlendirme kapsamına alınmamıştır. Sonuç olarak geçerli olarak kabul edilen 611 ölçek değerlendirmeye alınmıştır. Anderson (1988) hazırlanan ölçeğin güvenilir ve net sonuçlar verebilmesi için ölçeğin uygulanacağı grubun ölçekteki madde sayısından en az beş kat fazla olması gerektiğini belirtmiştir (Akt. Tavşancıl, 2002). Buna göre ölçeğin uygulandığı grup sayısının, oldukça iyi olduğu söylenebilir.

Çizelge 18. Öz-Yeterlik İnancı Ölçeğine İlişkin Ön Uygulamanın Yapıldığı Okullar ve Ulaşılan Öğrenci Sayıları

| Taslak Ölçeğin Uygulandığı Okul | Okulun Eğitim Bölgesi | Ulaşılan Öğrenci Sayısı |
|--|------------------------------|--------------------------------|
| MERKEZ İLKÖĞRETİM OKULLARI | | |
| Namık Kemal İlköğretim Okulu | Harput Eğitim Bölgesi | 84 |
| Mezre İlköğretim Okulu | Harput Eğitim Bölgesi | 54 |
| Hilalkent İlköğretim Okulu | Bahçelievler Eğitim Bölgesi | 37 |
| Mehmet Zeki İlköğretim Okulu | Fırat Eğitim Bölgesi | 35 |
| Şair Hayri İlköğretim Okulu | Hazar Eğitim Bölgesi | 43 |
| 60. Yıl İlköğretim Okulu | Karşıyaka Eğitim Bölgesi | 58 |
| Toplam | | 311 |
| MERKEZ LİSELER | | |
| Cumhuriyet Anadolu Lisesi | Karşıyaka Eğitim Bölgesi | 86 |
| Gazi Lisesi | Hazar Eğitim Bölgesi | 40 |
| Elazığ Anadolu Lisesi | Harput Eğitim Bölgesi | 72 |
| 100. Yıl Teknik ve End. Mes. Lisesi | Fırat Eğitim Bölgesi | 43 |
| Fatih Anadolu Lisesi | Bahçelievler Eğitim Bölgesi | 59 |
| Toplam | | 300 |
| Toplam | | 611 |

Ölçeğin yapı geçerliğinin ortaya konması amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Tekindal (2012, s.41) ile Büyüköztürk ve diğerleri (2009, s.118) ölçeklerin yapı geçerliğini test etmek için kullanılacak yaklaşımlardan birinin faktör analizi olduğunu

ifade etmiştir. Frutcher ve Jennings (1962) ise faktör analizinde amacın çok sayıdaki maddelerin daha az sayıda “faktör”lerle belirtilmesi olduğunu ifade ederek, faktör analizi için aynı faktörü ölçen maddelerin bir araya getirilerek içinde bulunan maddenin özelliğine göre bir faktör adı verilmesi ile oluşturulan gruplar şeklinde yorum yapmıştır (Akt. Karasar, 2012, s. 152). Bu sebeple, öncelikle faktör analizi işlemlerinin uygulanabilirliğini ortaya koymak için Bartlett Testi ve KMO değerlerine bakılmaktadır (Pallant, 2005, s. 174; Akt. Kan, 2012, s. 134). Yapılan istatistik işlemler sonucunda ölçeğin KMO değerinin .943 olduğu görülmüştür. Bu değer 1’e yakın bir değer olması oldukça iyi bir durum olduğunu göstermektedir (Tavşancıl, 2002, s. 50). Bartlett Testi sonucu ise 6794.830 ve anlamlı olarak bulunmuştur. Bulunan bu değerler veri setinin faktör analizine uygunluğunu göstermektedir. Faktör analizi uygulandıktan sonra analiz işlemlerinde bir maddeye yönelik faktör yük değerinin .40 ve üstünde olmasına (Büyüköztürk, 2003, s.118; Akt. Kan, 2012, s.34) dikkat edilmiştir. Buna göre, 16 madde elenerek (atılan: 3- 7- 8- 15- 18- 22 -24- 27- 37- 41- 42; kaybolan: 19- 23- 25- 33- 38) taslak ölçekten atılmıştır. Bu işlemin ardından faktör öz-değerleri ve scree plot çizimi incelenmiş ve dört faktör ile 30 maddeden oluşan “*İngilizce Öğretiminde Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği*” oluşturulmuştur. Maddelerin faktör yükleri .416 ile .740 arasında değişmektedir.

Çizelge 19. İngilizce öğretiminde öz-yeterlik ölçeğinin faktör analizi sonuçları

| M. no | Madde | Faktör yükü | Varyans % | Cronbach Alpha |
|---|--|-------------|-----------|----------------|
| I. Faktör: DİL BECERİLERİ-A | | | | |
| 1 | Kendi konuşmamı değerlendirme konusunda yeterliyim. | .527 | 11,869 | .836 |
| 2 | Sınıftaki tartışmalara aktif bir şekilde katılım gösterebilirim. | .429 | | |
| 6 | Yardım almadan çalışmalarımı bireysel olarak tamamlayabilirim. | .416 | | |
| 10 | Etkili dinleme alışkanlığına sahip olduğumu düşünüyorum. | .461 | | |
| 12 | Okuma alışkanlığına sahip olduğumu düşünüyorum. | .571 | | |
| 13 | Okuduğumu özetleme yeterliğine sahibim. | .587 | | |
| 14 | Metni dil ve anlatım yönünden değerlendirebilme yeterliliğine sahibim. | .625 | | |
| 16 | Okuduğum metnin içeriğine odaklanabilecek yeterliğe sahibim. | .597 | | |
| 17 | Okuma hızımın her geçen gün arttığına inanıyorum. | .558 | | |
| 21 | Dilbilgisi kurallarına uygun cümleler kurabilirim. | .468 | | |
| II. Faktör: DİL BECERİLERİ-B | | | | |
| 4 | Duygu, düşünce ve deneyimlerimi İngilizce yazma konusunda yeterliyim. | .740 | 11,302 | .803 |
| 5 | Farklı türlerde İngilizce metinler yazabilirim. | .696 | | |
| 9 | İngilizce dinlediklerimi kolayca hatırlayabilirim. | .554 | | |
| 11 | Okuduğum İngilizce metni anlama yeterliğine sahibim. | .543 | | |
| 20 | Öğretmenin anlattığı zor konuları anladığımı düşünüyorum. | .520 | | |
| 26 | Okuma parçalarını anlamak için yeterli kelime hazinesine sahibim. | .459 | | |
| 31 | İngilizce dil seviyemin yeterli düzeyde olduğunu düşünüyorum. | .524 | | |
| III. Faktör: MATERYAL, YÖNTEM ve TEKNİKLER | | | | |
| 29 | Şarkı ve diyalog türlerinde metinler ezberleyebilirim. | .416 | 9,988 | .808 |
| 35 | Beden dilimi etkili kullanma yeterliğine sahibim. | .626 | | |
| 36 | Rol oynama çalışmalarında görev alabilirim. | .650 | | |
| 39 | Grup çalışmalarında grup liderliği yapma konusunda yeterliyim. | .507 | | |
| 40 | İngilizce öğrenirken arkadaşlarımla rahatlıkla işbirliği yaparım. | .449 | | |
| 43 | Sınıf önünde İngilizce görsel sunular yapabilirim. | .602 | | |
| 44 | Sunacağım bilgileri resim, şekil ve tablolar kullanarak aktarabilirim. | .603 | | |
| 45 | Görsel öğeler kullanarak kültürel farkındalığımı (bilgimi) arttırabilirim. | .511 | | |
| 46 | Kültürlerarası bilgi edinerek olayları farklı yorumlayabilirim. | .509 | | |
| IV. Faktör: BİREYSEL ÖĞRENME STRATEJİLERİ | | | | |
| 28 | Belirlediğim hedeflere ulaşabileceğime inanırım. | .656 | 8,928 | .686 |
| 30 | İlgimi çeken kelimeleri kolaylıkla ezberleyebilirim. | .711 | | |
| 32 | Bir problemle karşılaştığımda alternatif çözüm yolları üretebilirim. | .548 | | |
| 34 | İngilizce ders çalışırken kendi ortamımı hazırlayabilirim. | .442 | | |

KMO=.943

Bartlett Testi=6794.830

Cronbach Alpha=.921

Çizelge incelendiğinde, 1 ve üzerinde özdeğere sahip dört faktörlü ölçeğin güvenilirlik hesaplamasının yapıldığı görülmüştür. Buna göre ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .921 olarak belirlenmiştir. Bu değer oldukça güvenilir bir değer olduğu söylenebilir. Demircioğlu (2008, s.71) hesaplanan alfa değerinin +1.00'a yakın olmasının ölçeğin kendi içinde tutarlı olduğunu gösterdiğini belirtmiştir. Özdamar (1999, s.522) da ölçeklerde, .60 ile .80 arasındaki bir güvenilirlik katsayısına sahip ölçeklerin oldukça güvenilir olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca ölçeğin açıkladığı toplam

varyans ise yüzde 42.088'dir. Sosyal bilimlerde yapılan araştırmalar toplam varyansın yüzde 40 ile yüzde 60 arasında bir değer olmasının yeterli olduğunu kabul etmektedir (Scherer ve diğerleri, 1988; Akt. Tavşancıl, 2002, s. 48). Oluşturulan ölçeğin alt boyutları incelendiğinde ise, birinci faktörün ingilizcedeki temel dil becerilerine (okuma, yazma, konuşma, dinleme, gramer) ilişkin maddeler olduğu görülmüştür ve bu bölüm "*dil becerileri-a*" olarak isimlendirilmiştir. Bu alt boyuta yönelik güvenirlilik katsayısı .836 olarak belirlenmiştir. Bu bölüm ölçeğin yüzde 11.869'luk bir kısmını açıklamaktadır. Ölçeğin ikinci faktörü de benzer şekilde "*dil becerileri-b*" şeklinde isimlendirilmiştir. Birinci ve ikinci faktörlerin "*dil becerileri-a*" ve "*dil becerileri-b*" olarak isimlendirilmelerinin nedeni iki faktördeki maddelerin de ingilizcedeki temel dil becerilerini ölçen maddeler olmasıdır. "*dil becerileri-b*" alt boyutuna yönelik güvenirlilik katsayısının .803 olarak hesaplandığı görülmektedir. Ayrıca bu bölümün ölçeğin yüzde 11.302'lik bir kısmını açıkladığı görülmektedir. Üçüncü faktör maddelerinin yapısı incelendiğinde, maddelerin ingilizcede kullanılan materyaller ile yöntem-tekniklerden oluştuğu görülmüştür. Bu nedenle bu bölüm "*materyal, yöntem ve teknikler*" olarak isimlendirilmiştir. Bu bölüme ilişkin güvenirlilik katsayısı .808 olarak bulunurken, bu bölümün ölçeğin yüzde 9.988'lik kısmını açıkladığı görülmektedir. Son olarak, ölçeğin dördüncü bölümü "*bireysel öğrenme stratejileri*" olarak isimlendirilmiştir. Bu bölümün güvenirlilik katsayısı .686; açıkladığı varyans ise yüzde 8.928'dir. Sonuç olarak ölçeğin KMO, Bartlett Testi ve Cronbach Alpha sonuçları tekrar incelendiğinde KMO değerinin .943; Bartlett testi sonucunun 6794.830 ve toplam Cronbach Alpha katsayısının .921 olduğu belirlenmiştir. Tüm bu işlemlerin ardından İngilizce Öğretiminde Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği hazır hale gelmiştir (Ek-8).

3.4.1.5.2. İngilizce Öğretiminde Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği'nin Güvenirliğine İlişkin Çalışmalar

Bir testin aynı bireylere benzer şartlarda tekrar uygulanması ve sonuçların tutarlı olması güvenirlilik olarak nitelendirilir. Güvenirlilik, alternatif test formlarının veya aynı test formunun iki uygulaması sonucundaki ulaşılan puanların tutarlı olma derecesidir (Tekindal, 2012, s. 21). Güvenirlilik açısından ölçme sonuçlarının tutarlı, duyarlı ve kararlı olması önemlidir. Duyarlılık ölçme aracının birim büyüklüğü ile ilgili olup, birim küçüldükçe duyarlılık da artmaktadır. Tutarlılık ise bir testi oluşturan madde puanları ile testin tümünden elde edilen puan arasındaki korelasyon olarak ifade edilir.

Korelasyonun yüksekliği maddelerin homojen (tutarlı) olduğunun, düşük olması ise maddelerin heterojen yapıda (maddelerin birbiriyle ve testin tümüyle tutarlı olmadığını) olduğunun göstergesidir. Kararlılık ise bir özelliğin aynı koşullarda ve aynı araçla birden fazla ölçülmesi sonucu elde edilen sonuçların birbirine benzer olması anlamına gelmektedir (Demircioğlu, 2008, s. 60-61). Bu bağlamda araştırmanın ölçme sonuçlarının güvenilirliğini hesaplamak amacıyla tek uygulamaya dayalı [Cronbach Alpha (α) değer ve testi yarılama (eşdeğer yarılar)] ve iki uygulamaya dayalı yöntemler (test-tekrar test değerleri) kullanılarak ölçenin güvenilirliği incelenmiştir.

a. Test-Tekrar Test Güvenirliği

Testin zamana göre değişmezlik ölçütü, aynı testin benzer koşullar altında ve belli bir zaman aralığı ile ölçümü sonucu ulaşılan veriler arasındaki korelasyon olarak açıklanmaktadır. Bu tekniğin en hassas yönü iki ölçme arasında bırakılan zaman aralığının iyi ayarlanmasıdır. Çünkü zamanın kısalığı, hatırlamayı kolaylaştırırken, zamanın gereğinden fazla uzun olması da ölçülen özellikte birtakım değişikliklerin ortaya çıkabilme durumudur. Test-tekrar test tekniği ile ulaşılan iki veri grubu arasındaki korelasyon çoğu kez Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı ile hesaplanır (Karasar, 2012, s. 148-149). Güvenirlikle ilgili yapılan bu açıklamalar dikkate alındığında, Test-tekrar test güvenilirliği çalışması için İngilizce Öğretiminde Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği, ilk uygulanmasından iki hafta sonra, aynı öğrencilere ($n=50$) ikinci defa uygulanmıştır. Bu uygulama sonrasında korelasyon katsayısı değer $.90$ ($.903$) olarak bulunmuştur. Bu değer, sonucun 0.01 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir. Korelasyon katsayısının 1 'e yakın olması iki uygulamadaki puanlarının birbirine yakınlığını, 0 'a yakın olması ise iki uygulamadaki puanların farklılığını göstermektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009, s. 112). Dolayısıyla ölçenin oldukça güvenilir olduğu söylenebilir.

b. Testi Yarılama (Eşdeğer Yarılar) Yöntemi

Test yarılama yönteminde ilk olarak, bir test gruba uygulanır ve testi geliştiren kişi testi puanlamaya başlamadan önce test maddelerini aynı uzunlukta iki gruba ayırır. Test maddeleri random olarak, testteki numara sıralarına göre tek ve çift olarak, benzer davranışları ölçen maddeleri aynı forma atarak veya maddeleri zorluklarına göre sıralayarak tek ve çift şeklinde iki form haline getirebilir. Bu iki eş yarı testler her cevaplayıcı için ayrı ayrı hesaplanır ve bu iki puan grubu arasındaki korelasyon

katsayısı bulunur. Bunun için Spearman Brown yöntemi kullanılarak testin tümüne ait güvenilirlik değeri hesaplanmaya çalışılır (Tekindal, 2012, s. 32). Araştırmanın güvenilirliği açısından araştırmadaki İngilizce Öğretiminde Öz-Yeterlik İnancı Taslak ölçeğinde bulunan 43 madde, 611 öğrenciye uygulanarak eşdeğer yarılar yöntemine uygun olarak taslak ölçekteki maddeler numara sıralarına göre tek ve çift olarak iki yarıya ayrılmıştır. Oluşturulan bu eş yarılar formları ayrı ayrı puanlanarak iki eşdeğer yarı testinin puanları arasındaki korelasyonlar hesaplanmıştır. Hesaplanan bu korelasyon 0.83 değerinde bulunmuş ve 0.01 düzeyinde anlamlı görülmüştür.

3.4.1.5.3. İngilizce Öğretiminde Öz-Yeterlik İnancı Ölçeğinin Geçerlik Çalışmaları

a. Kapsam Geçerliği

Belli bir konu veya davranış alanını maddelerin yeterli şekilde temsil edip etmediği ölçme aracının geçerliğiyle ilgilidir. Kapsam geçerliği ölçek maddelerinin ölçülecek davranışları ve konu içeriğini örnekleme derecesine ve ölçülmesi hedeflenen özelliği ne kadar kapsadığına bağlıdır (Tekindal, 2012, s. 37-38; Karasar, 2012, s. 151). Dolayısıyla maddelerin ölçülmek istenen özelliği ne derece ölçtüğünü belirlemek için araştırmada ön çalışmaların yapılması gerekmektedir (McGartland ve diğerleri, 2003; Akt. Yurdugül, 2005, s. 2). 6 aşamadan oluşan kapsam geçerlik oranları Lawshe (1975) tarafından geliştirilmiştir. Bu aşamalar, alan uzmanları grubunun oluşturulması, taslak ölçek formlarının hazırlanması, uzman görüşlerinin elde edilmesi, maddelere ilişkin kapsam geçerlik oranlarının elde edilmesi, ölçeğe ilişkin kapsam geçerlik indekslerinin elde edilmesi ve kapsam geçerlik oranları/indeksi ölçütlerine göre nihai formun oluşturulması şeklinde sıralanabilir (Akt. Yurdugül, 2005, s. 2). Lawshe tekniğine göre, kapsam geçerliği için en fazla 40 en az 5 uzman görüşüne başvurulması gerekmektedir. Ayrıca her bir maddenin “madde hedeflenen yapıyı ölçüyor”, “madde yapı ile ilişkili ancak gereksiz” ya da “madde hedeflenen yapıyı ölçmez” biçiminde derecelendirilmesi gerekmektedir. Kapsam geçerlik oranları (KGO), herhangi bir maddeye yönelik “Gerekli” görüşünü belirten uzman sayılarının, maddeye ilişkin görüş belirten “Toplam” uzman sayısına oranının 1 eksiği şeklindeki formül ile elde edilmektedir (Yurdugül, 2005, s. 2).

Bu formülde, maddeye “Gerekli” diyen uzmanların sayısı N_G ve maddeye yönelik görüş belirten toplam uzman sayısı ise N ile gösterilmektedir $\left(KGO = \frac{N_G}{N/2} - 1 \right)$. Eşitlik 1’e göre; uzmanların yarısının maddeye ilişkin “Gerekli” şeklinde görüş bildirmeleri KGO değerinin “0”a eşit olduğunu ($KGO=0$), yarısından fazlasının “Gerekli” şeklinde görüş bildirmeleri KGO değerinin “0”dan büyük olduğunu ($KGO>0$) ve uzmanların yarısından fazlasının “Gerekli” şeklinde görüş bildirmeleri ise KGO değerinin “0”dan küçük olduğunu ($KGO<0$) göstermektedir. Buradan, KGO değerleri “0” ve “0”dan küçük bir değer gösteriyorsa, bu maddelerin ölçekten çıkarılması anlamına gelmektedir. Diğer taraftan, KGO değerleri “0”dan büyük maddeler için ise istatistiksel ölçümler yapılarak anlamlılıklar elde edilmektedir. KGO değerlerinin istatistiksel anlamlılığını sınamak amacıyla kapsam geçerlik ölçütleri için daha önce birikimli normal dağılım kullanılırken, şimdi hesaplaması kolay olduğu için $\alpha=0,05$ anlamlılık düzeyinde KGO minimum değerleri (kapsam geçerlik ölçütlerini) tabloya dönüştürülmüştür. Buna göre, uzman sayısına ilişkin minimum değerler aynı zamanda maddenin istatistiksel anlamlılığını vermektedir (Veneziano ve Hooper, 1997).

Çizelge 20. $\alpha=0,05$ Anlamlılık Düzeyinde KGO İçin Minimum Değerler

| Uzman Sayısı | Minimum Değer | Uzman Sayısı | Minimum Değer |
|--------------|---------------|--------------|---------------|
| 5 | 0.99 | 13 | 0.54 |
| 6 | 0.99 | 14 | 0.51 |
| 7 | 0.99 | 15 | 0.49 |
| 8 | 0.78 | 20 | 0.42 |
| 9 | 0.75 | 25 | 0.37 |
| 10 | 0.62 | 30 | 0.33 |
| 11 | 0.59 | 35 | 0.31 |
| 12 | 0.56 | 40+ | 0.29 |

İngilizce Öğretiminde Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği dört faktörden oluşmaktadır. Bu sebeple her bir faktörün KGO değerleri ayrı ayrı hesaplanarak elde edilmiş ve bu değerler çizelge 21’de sunulmuştur. Çizelgeye bakıldığında ölçeğin dört faktörlü yapısı ile $KGİ>0,42$ olduğu görülmekte ve buradan ölçeğin istatistiksel olarak anlamlı olduğu söylenebilmektedir. $KGİ$ değerleri her faktör için geçerli olup, bu faktörlerde yer alan maddeler dikkate alınarak elde edilmektedir. Bu bağlamda, çizelge 21’de dil becerileri-a, dil becerileri-b, materyal-yöntem ve teknikler ve bireysel öğrenme stratejiler alt boyutlarına ilişkin $KGİ$ değerlerinin sırasıyla; %91, %94.28, %90 ve %92.5 şeklinde olduğu görülmektedir. Ölçeğin genel $KGİ$ değerinin ise %91,67 olduğu anlaşılmaktadır [$KGİ>KGÖ(91.67>0.42)$]. Kapsam geçerlik indeksi ($KGİ$), $\alpha=0,05$ düzeyinde

anlamlılık taşıyan ve formun son şekline alınacak maddelerin toplam KGO ortalamaları üzerinden hesaplanmaktadır (Yurdugül, 2005, s. 2).

İngilizce Öğretiminde Öz-Yeterlik İnancı Ölçeğinin kapsam geçerlik analizini yapmak üzere, uzman görüşlerine dayalı olarak nitel çalışmaları, istatistiksel nicel çalışmalara dönüştüren bir süreç kullanılmış ve 46 maddeden oluşan taslak ölçeğin kapsam geçerlik oranları ve indeksleri hesaplanmıştır. Kapsam geçerlik oranlarını belirlemede yukarıda detaylı bir şekilde açıklaması yapılan Lawshe tekniği kullanılmıştır. Bunun için hazırlanan taslak ölçek formu alanında yeterli olan 20 uzman kişiye (Eğitim Bilimleri Bölümünden üç Doçent, dört Yardımcı Doçent, İngilizce Öğretmenliği Bölümünden bir Yardımcı Doçent, dört Edebiyat öğretmeni, üç Türkçe öğretmeni ve beş İngilizce öğretmeni) sunulmuştur. Uzmanlar her bir maddeyi, “gerekli” (belirtilen özelliği net olarak ölçen bir madde) “yararlı, ancak yetersiz” (maddenin konu kapsamında ancak düzenlenmesi/değiştirilmesi gerektiği) ve “gereksiz” (madde belirtilen özelliği temsil etmediği) şeklinde derecelendirmiştir (Yurdugül ve Aşkar, 2008, s. 290). Bu görüşler ışığında maddeler tek bir formda birleştirilerek her bir madde için kapsam geçerlik oranları (KGO) hesaplanmıştır.

Öncelikle taslak ölçekteki maddeler incelenmiş, ardından KGO değerleri “0”ın altında (negatif) veya “0” değeri içeren maddeler çıkarıldıktan sonra, KGO değerleri “0”ın üstünde (pozitif) olan maddelerin, “Kapsam Geçerlik Ölçütüne (KGO) göre anlamlı olup olmadığı (uzman sayısı=20’ye göre $KGO = 0.42$ ’dir) değerlendirilmiştir. Daha sonra KGO değeri $\alpha=0.05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olan 46 madde formun son haline alınmıştır. Ayrıca bu maddelerin toplam KGO ortalamaları alınarak “Kapsam Geçerlik indeksi (KGİ)” hesaplanmış ve yapılan hesaplama sonucu 91.67 değeri elde edilmiştir. $KGİ = \Sigma KGO / Madde Sayısı$; İngilizce Öğretiminde Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği için $KGİ > KGÖ$ ($91.67 > 0.42$) sağladığından kapsam (içerik) geçerliğinin istatistiksel olarak anlamlı olduğuna karar verilmiştir.

Çizelge 21: İngilizce Öğretiminde Öz-Yeterlik İnancı Ölçeğinin Kapsam Geçerlik Oranları

| Faktör | Mad. No | Gerekli | Yararlı/ Yetersiz | Gereksiz | KGO | KGİ | Faktör | Mad. No | Gerekli | Yararlı/ Yetersiz | Gereksiz | KGO | KGİ |
|------------------|---------|---------|----------------------|----------|------|--------|--------------------------------------|---------------------|---------------|----------------------|----------|------|-------|
| Dil Becerileri-A | 1 | 19 | 1 | - | %90 | %91 | Materyal, Yöntem ve Teknikler | 18 | 19 | 1 | - | %90 | %90 |
| | 2 | 20 | - | - | %100 | | | 19 | 20 | - | - | %100 | |
| | 3 | 18 | 1 | 1 | %80 | | | 20 | 19 | 1 | - | %90 | |
| | 4 | 19 | 1 | - | %90 | | | 21 | 19 | 1 | - | %90 | |
| | 5 | 19 | 1 | - | %90 | | | 22 | 18 | 1 | 1 | %80 | |
| | 6 | 20 | - | - | %100 | | | 23 | 19 | 1 | - | %90 | |
| | 7 | 20 | - | - | %100 | | | 24 | 20 | - | - | %100 | |
| | 8 | 18 | 1 | 1 | %80 | | | 25 | 19 | - | 1 | %90 | |
| | 9 | 19 | 1 | - | %90 | | | 26 | 18 | 1 | 1 | %80 | |
| | 10 | 19 | 1 | - | %90 | | | 27 | 19 | 1 | - | %90 | |
| Dil Becerileri-B | 11 | 20 | - | - | %100 | %94,28 | Bireysel Öğrenme Stratejiler | 28 | 19 | 1 | - | %90 | %92,5 |
| | 12 | 19 | 1 | - | %90 | | | 29 | 20 | - | - | %100 | |
| | 13 | 19 | - | - | %90 | | | 30 | 19 | 1 | - | %90 | |
| | 14 | 20 | - | - | %100 | | | Uzman Sayısı | | 20 | | | |
| | 15 | 19 | 1 | - | %90 | | Kapsam Geçerlik Ölçütü | | 0.42 | | | | |
| | 16 | 20 | - | - | %100 | | Kapsam Geçerlik & İndeksi | | %91.67 | | | | |
| | 17 | 19 | 1 | - | %90 | | KGÖ<KGİ | | | | | | |

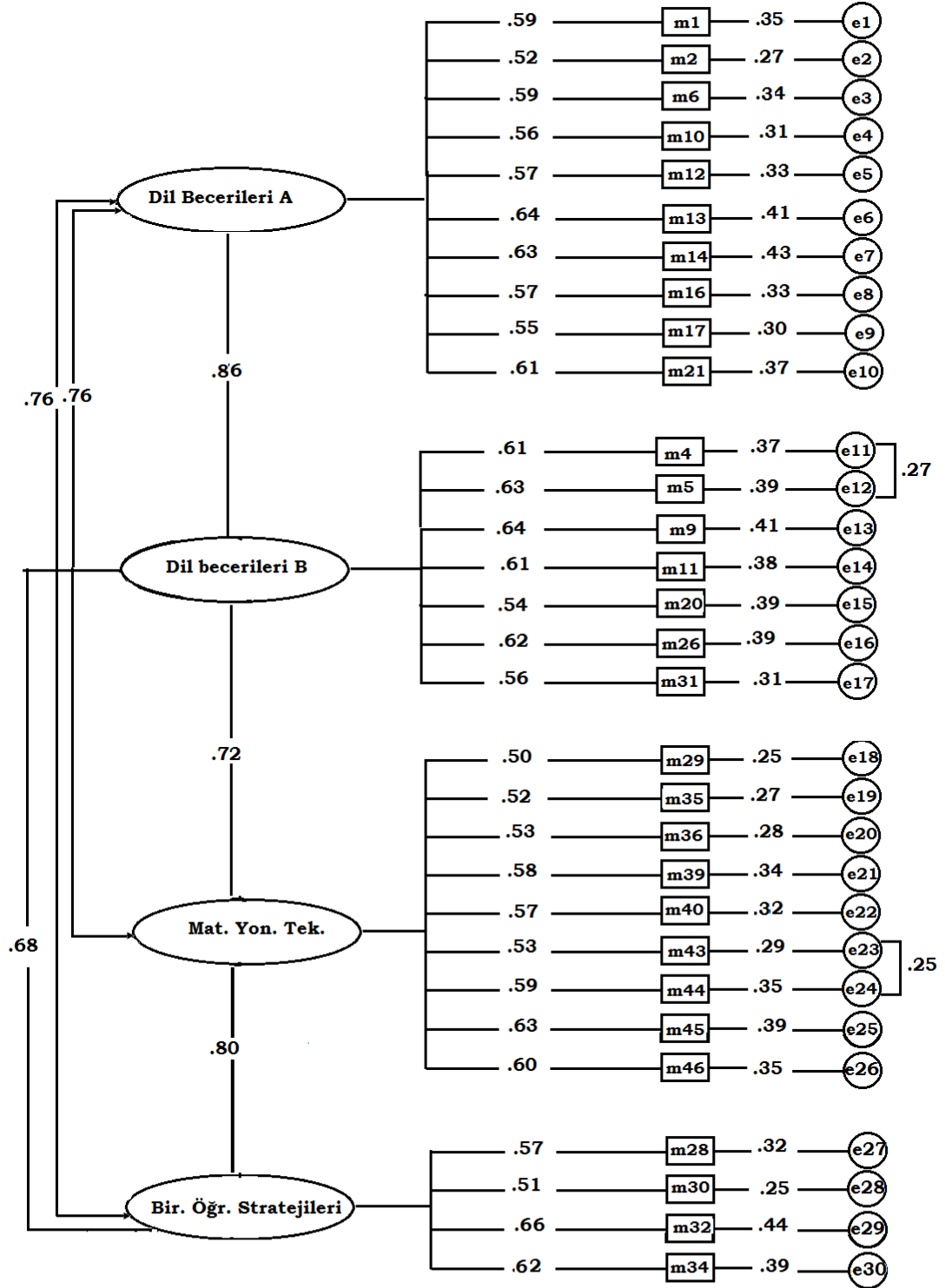
b. Görünüş Geçerliği

İngilizce Öğretiminde Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği’nde yer alan maddelerdeki ifadeler “yüzeysel geçerliği”ni sağlamak üzere, anlaşılabilirlik ve ifadenin açıklığı açısından uzman görüşlerine sunulmuştur. Uzmanlardan alınan dönütler paralelinde, araştırmacı tarafından ifadelerin netliği konusunda bazı değişiklik ve düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemelerin ardından, araştırma evreni dışındaki Elazığ il merkezinde bulunan Mezre İlköğretim Okulu ve Elazığ Anadolu Lisesindeki üçer gruptan (1. Grup: iyi, 2. Grup: orta, 3. Grup: alt düzey) 30 öğrenciye, “anlamlılık, netlik, okunabilirlik, ifadelerin açıklığı ve anlaşılabilirliği, cümlelerin uzunluğu” yönünden değerlendirmeleri için ölçek maddeleri uygulanmıştır. Ölçek maddelerinin öğrencilerin gelişim düzeylerine, kültürel yapılarına, yeteneklerine ve kapasitelerine uygun olup olmadığına bu pilot uygulama sonucunda bakılmıştır. “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” şeklinde 5’li Likert şeklinde düzenlenen ölçek, 46 maddeden oluşan “İngilizce Öğretiminde Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği” şeklinde son halini almıştır. Bu şekilde Elazığ merkezde bulunan Namık Kemal İlköğretim Okulundaki 5. Sınıf öğrencilerine uygulanmıştır.

3.4.1.5.4. İngilizce Öğretiminde Öz-Yeterlik İnancı Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Çalışmaları

Veriler analiz edilmeden önce verilerin doğru girilip girilmediğini test etmek için doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Açımlayıcı Faktör Analizi yapılarak ortaya konulan modelin uygunluğu Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) işlemindeki uyum iyiliği indekslerine bağlı olarak değerlendirilmiştir. Bu işlemde modelin uygun olup olmadığına karar vermek için ise birtakım uyum indeksleri kullanılır. Uyum iyiliği indeksi (goodness of fit index, GFI), düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi (adjusted goodness of fit index, AGFI) ve yaklaşık hataların ortalama karekökü (root mean square error of approximation, RMSEA) (Topçu, Baker ve Aydın, 2010, s.177), Ki-Kare Uyum Testi, Ortalama Hataların Karekökü (RMR) bu indekslerden yaygın olarak kullanılanlardır. DFA işlemi ile ulaşılan Ki-kare değerinin (χ^2) serbestlik (sd) derecesine bölünmesiyle elde edilen (χ^2/sd) değerinin 5'ten küçük olması modelin gerçek veriler ile uyumunun iyi olduğu anlamına gelmektedir (Sümer, 2000). Byrne (2001) modelin veri uyumu için GFI ve AGFI değerlerinin 0 ile 1 arasında değişmekte olduğunu ve .90'dan büyük değerlerin iyi model uyumuna işaret ettiğini belirtmiştir. RMSEA için ise .05 ya da daha küçük değerlerin iyi uyumu, .08 ve yakın değerlerin orta düzeyde uyumu, .10 ve daha büyük değerlerin ise kötü uyumu gösterdiğini ifade etmiştir (Akt. Topçu ve diğerleri, 2010, s. 177). Doğrulayıcı faktör analizi çalışmaları için yapılan birçok uyum indeksi arasında mevcut araştırmada kullanılmak üzere RMSEA, AGFI, CFI, RMR, SRMR ve GFI indekslerine başvurulmuştur.

Bu doğrultuda açımlayıcı faktör analizi ile oluşturulan dört bileşenli model, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılarak tekrar kontrol edilmiştir. Oluşturulan modelin uygunluğu (fit of model); RMSEA, GFI, AGFI ve RMR uyum ölçütleri ile sınanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, modelin uygunluğuna ilişkin hesaplanan uyum değerleri RMSEA için 0.044, GFI için 0.913, SRMR için 0.0409 ve AGFI için ise 0.898 olarak bulunmuştur. Bu değerler DFA ile ortaya çıkan dört bileşenli yapının kabul edilebilir bir model olduğunu göstermektedir. DFA analizi sonucunda ortaya çıkan modele ait diyagram aşağıda şekil 1'de gösterilmektedir.



Şekil 1. Doğrulayıcı Faktör Analiziyle Elde Edilen Diyagram

Şekil 1 incelendiğinde, ölçekte yer alan maddelerin örtük bağımlı değişken üzerindeki etki miktarları ile korelasyon katsayısına ilişkin değerlerin yer aldığı görülmektedir. Verilere bakıldığında, ölçekte yer alan maddelere ait korelasyon değerlerinin 0.51 ile 0.66 arasında olduğu anlaşılmaktadır. Bu değerler korelasyon değerlerinin yüksek noktada olduğu anlamına gelmektedir. Diğer taraftan ölçeğin bileşenleri arasındaki korelasyon katsayılarının ise 0.68 ile 0.86 değerleri arasında yer aldığı görülmektedir. Bu değerler ölçeğin bileşenleri arasındaki korelasyonun yeterli olduğuna işaret etmektedir. Bununla birlikte *Dil becerileri-B* alt boyutuna ait 4. ve 5. Maddeleri ile *Materyal yöntem ve teknikleri* alt boyutuna ait 43. ve 44. maddelerinin hataları arasında kovaryans çizilmiştir. Bu sonuçlardan maddelerin yapıyı temsil etme açısından uygun nitelikte oldukları söylenebilir. Ölçek puanlaması işlemi ise 1 (Kesinlikle Katılmıyorum), 2 (Katılmıyorum), 3 (Kısmen Katılıyorum), 4 (Katılıyorum) ve 5 (Tamamen Katılıyorum) şeklinde 5'li likert yapısındadır. İngilizce öğretiminde öz-yeterlik inancı ölçeği *Dil Becerileri-A* (10 madde), *Dil Becerileri-B* (7 madde), *Materyal, Yöntem ve Teknikler* (9 madde) ve *Bireysel Öğretim Stratejileri* (4 madde) faktörleri ile toplam 30 maddeden oluşmuştur. Şekil 1'de verilen doğrulayıcı faktör analizi uyum değerleri sonuçları ile oklar üzerinde bulunan ilişki katsayılarından her bir gözlenen değişkenin örtük değişkeni ne kadar iyi temsil ettiği görülmektedir. Buradan parametre değerlerinin Dil Becerileri-A faktöründe .52 ile .61 arasında, Dil Becerileri-B faktöründe .54 ile .64 arasında, Materyal, Yöntem ve Teknikler faktöründe .50 ile .63 arasında ve Bireysel Öğretim Stratejileri faktöründe ise .51 ile .66 arasında olduğu anlaşılmaktadır. İstatiksel olarak yapılan ölçme modeli anlamlı ($p > .05$) bulunmuştur. Bunun yanı sıra, diğer bir uyum iyiliği kriteri olan Ki-kare değerinin 869.136; serbestlik derecesinin 397 ($\chi^2 / df = 2.189$) olması iyi bir uyumun göstergesidir. Yapılan ölçme modelinin doğrulayıcı faktör analizine göre Dil Becerileri-A, Dil Becerileri-B, Materyal, Yöntem ve Teknikler ve Bireysel Öğretim Stratejileri faktörlerinin öz-yeterlik inançları açısından iyi düzeyde yordandığı görülmüştür. Bunun dışında, Dil becerileri-A, Dil Becerileri-B, Materyal, Yöntem ve Teknikler ve Bireysel Öğretim Stratejileri arasındaki yol katsayısı değerlerine bakıldığında, Dil Becerileri-A değişkeninin Dil Becerileri-B değişkeni ile en fazla ilişkili (0.86) olduğu görülmektedir. Diğer yandan, Dil Becerileri-B ile Bireysel Öğrenme Stratejileri değişkenleri arasındaki ilişkinin en düşük olduğu saptanmıştır. Dil Becerileri-A ile Materyal, Yöntem ve Teknikler ve Bireysel Öğretim Stratejileri arasındaki ilişkinin (0.76) ise aynı olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 22. İngilizce Öğretiminde Öz-Yeterlik İnancı Ölçeğinin Gerçekleşen Uyum Değerleri

| Uyum Değerleri | İyi Uyum Değerleri | Kabul Edilebilir Uyum Değerleri | Ulaşılan Değerler |
|--------------------|-----------------------------------|--|-------------------|
| RMSEA | $0 < RMSEA < 0.05$ | $.05 < RMSEA < .10$ | .044 |
| SRMR | $0 \leq SRMR \leq 0.05$ | $.05 \leq SRMR \leq .10$ | .0409 |
| NFI | $.95 \leq NFI \leq 1$ | $.90 \leq NFI \leq .95$ | .853 |
| CFI | $.97 \leq CFI \leq 1$ | $.95 \leq CFI \leq .97$ | .914 |
| GFI | $.95 \leq GFI \leq 1$ | $.90 \leq GFI \leq .95$ | .913 |
| AGFI | $.90 \leq AGFI \leq 1$ | $.85 \leq AGFI \leq .90$ | .898 |
| p-değeri | $0.05 < p \leq 1.00$ | $0.01 < p \leq 0.05$ | .000 |
| χ^2 | $0 \leq \chi^2 \leq 2 \text{ df}$ | $2 \text{ sd} \leq \chi^2 \leq 3 \text{ df}$ | 869.136 |
| df | | | 397 |
| χ^2/df | $0 \leq \chi^2/\text{df} \leq 2$ | $2 < \chi^2/\text{df} \leq 3$ | 2.189 |

RMSEA: yaklaşık hataların ortalama karekökü; **SRMR:** standardize edilmiş kalıntıların ortalama karekökü
NFI: normleştirilmiş uyum indeksi; **CFI:** karşılaştırılmalı uyum indeksi;
GFI: uyum iyiliği indeksi; **AGFI:** düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi.
(Schermelleh-Engel, Moosbrugger, 2003; Akt. Yıldız, 2010, s. 118; Bayram, 2010, s. 78-86).

Çizelge 22, uyum değerleri ile gerçekleşen değerlerin karşılaştırılmasına yer vermiştir. NFI (0.853) ile CFI (0.914) değerlerinin uyum aralığının dışında, diğer gerçekleşen değerlerin iyi uyum aralığında bulunduğu tespit edilmiştir. Modelin gerçek veriler ile iyi bir uyum sergileyip sergilemediği χ^2/sd değeri ile belirlenmiştir. Sümer (2000)'e göre yapılan analiz çalışmaları sonucunda elde edilen χ^2/sd değeri 5'ten küçük ise model gerçek veriler ile iyi bir uyum göstermektedir. Mevcut araştırmada hesaplanan χ^2/sd değeri ($\chi^2/\text{sd}=869.136/397=2.189$) olarak bulunmuştur. Elde edilen değer (2.189) 5'ten küçük olması modelin uyum iyiliği açısından yeterli olduğuna işaret etmektedir. Şimşek (2007)'in χ^2 istatistiğinin modelin uyum iyiliği için karar vermede yeterli olamayacağını belirtmesi üzerine (Akt. Tanhan ve Çam, 2011, s.90) bu çalışmada RMSEA, GFI ve AGFI gibi diğer uyum indeksleri ile de modelin uygunluğu sınanmıştır. Tüm uyum indekslerinden (RMSEA, GFI, AGFI ve χ^2) elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde, 30 madde ve dört bileşenden oluşan ölçeğe dair modelin kabul edilebilir bir model iyiliği değerine sahip olduğu anlaşılmıştır.

Çizelge 23'ten de anlaşıldığı gibi, 30 maddelik İngilizce Öğretiminde Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği formunda, ölçek maddelerinin iç tutarlık güvenilirliği, madde-toplam korelasyonu ile de incelenmiş ve sonuç olarak ölçeğin madde-toplam korelasyon katsayılarının 0.42 ile 0.60 arasında değer aldığı gözlenmiştir. Ayrıca tüm maddelerde pozitif ve anlamlı ($p < .01$) korelasyon bulunmuştur.

Çizelge 23. İngilizce Öğretiminde Öz-Yeterlik Ölçeği Maddelerinin Ortalama, Standart Sapma ve Madde-Toplam Puan Korelasyon Katsayı Değerleri (n=611)

| M. no | Madde | | Puan ortalama ve SS değerler | | Madde-Toplam Puan Korelasyon Katsayısı* | |
|-------|-------|--|------------------------------|------|---|------|
| | | | \bar{X} | SS | r | p |
| 1 | 3 | Kendi konuşmamı değerlendirme konusunda yeterliyim. | 4.03 | 1.03 | .57 | .000 |
| 2 | 4 | Sınıftaki tartışmalara aktif bir şekilde katılım gösterebilirim. | 3.89 | 1.14 | .53 | .000 |
| 6 | 5 | Yardım almadan çalışmalarımı bireysel olarak tamamlayabilirim. | 3.87 | 1.14 | .57 | .000 |
| 10 | 6 | Etkili dinleme alışkanlığına sahip olduğumu düşünüyorum. | 3.91 | 1.12 | .55 | .000 |
| 12 | 7 | Okuma alışkanlığına sahip olduğumu düşünüyorum. | 3.84 | 1.20 | .55 | .000 |
| 13 | 8 | Okuduğumu özetleme yeterliğine sahibim. | 3.81 | 1.17 | .60 | .000 |
| 14 | 9 | Metni dil ve anlatım yönünden değerlendirebilme yeterliliğine sahibim. | 3.59 | 1.17 | .60 | .000 |
| 16 | 10 | Okuduğum metnin içeriğine odaklanabilecek yeterliğe sahibim. | 3.86 | 1.09 | .55 | .000 |
| 17 | 11 | Okuma hızımın her geçen gün arttığına inanıyorum. | 3.90 | 1.18 | .55 | .000 |
| 21 | 12 | Dilbilgisi kurallarına uygun cümleler kurabilirim. | 3.79 | 1.16 | .60 | .000 |
| 4 | 13 | Duygu, düşünce ve deneyimlerimi İngilizce yazma konusunda yeterliyim. | 3.42 | 1.14 | .56 | .000 |
| 5 | 14 | Farklı türlerde İngilizce metinler yazabilirim. | 3.03 | 1.24 | .58 | .000 |
| 9 | 15 | İngilizce dinlediklerimi kolayca hatırlayabilirim. | 3.54 | 1.17 | .59 | .000 |
| 11 | 16 | Okuduğum İngilizce metni anlama yeterliğine sahibim. | 3.71 | 1.11 | .57 | .000 |
| 20 | 17 | Öğretmenin anlattığı zor konuları anladığımı düşünüyorum. | 3.62 | 1.21 | .53 | .000 |
| 26 | 18 | Okuma parçalarını anlamak için yeterli kelime hazinesine sahibim. | 3.59 | 1.20 | .59 | .000 |
| 31 | 19 | İngilizce dil seviyemin yeterli düzeyde olduğunu düşünüyorum. | 3.41 | 1.23 | .54 | .000 |
| 29 | 20 | Şarkı ve diyalog türlerinde metinler ezberleyebilirim. | 3.77 | 1.26 | .50 | .000 |
| 35 | 21 | Beden dilimi etkili kullanma yeterliğine sahibim. | 3.86 | 1.13 | .49 | .000 |
| 36 | 22 | Rol oynama çalışmalarında görev alabilirim. | 3.70 | 1.30 | .50 | .000 |
| 39 | 23 | Grup çalışmalarında grup liderliği yapma konusunda yeterliyim. | 3.78 | 1.21 | .54 | .000 |
| 40 | 24 | İngilizce öğrenirken arkadaşlarımla rahatlıkla işbirliği yaparım. | 3.86 | 1.22 | .55 | .000 |
| 43 | 25 | Sınıf önünde İngilizce görsel sunular yapabilirim. | 3.47 | 1.27 | .53 | .000 |
| 44 | 26 | Sunacağım bilgileri resim, şekil ve tablolar kullanarak aktarabilirim. | 3.84 | 1.19 | .57 | .000 |
| 45 | 27 | Görsel öğeler kullanarak kültürel farkındalığımı (bilgimi) arttırabilirim. | 3.97 | 1.10 | .57 | .000 |
| 46 | 28 | Kültürlerarası bilgi edinerek olayları farklı yorumlayabilirim. | 3.89 | 1.15 | .57 | .000 |
| 28 | 29 | Belirlediğim hedeflere ulaşabileceğime inanırım. | 4.17 | 1.07 | .50 | .000 |
| 30 | 30 | İlgimi çeken kelimeleri kolaylıkla ezberleyebilirim. | 4.35 | 1.02 | .42 | .000 |
| 32 | 31 | Bir problemle karşılaştığımda alternatif çözüm yolları üretebilirim. | 3.83 | 1.13 | .57 | .000 |
| 34 | 32 | İngilizce ders çalışırken kendi ortamımı hazırlayabilirim. | 4.06 | 1.12 | .59 | .000 |

*Pearson korelasyon katsayısı \bar{X} : Ortalama, SS: Standart Sapma, r: Toplam puan korelasyon katsayısı,

** Maddelerin tamamı 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

3.4.1.6. İngilizce Öğretiminde Öz-Düzenleme Stratejileri Ölçeği

3.4.1.6.1. İngilizce Öğretiminde Öz-Düzenleme Stratejileri Ölçeğinin Açıklayıcı Faktör Analizi Çalışması

Araştırmanın nicel verilerinin toplanması için İngilizce öğretiminde öz-yeterlik ölçeğinin yanında öz-düzenleme ölçeği de kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde alan yazın taraması yapılmıştır. Bu sebeple İngilizce öğretiminde hem İngilizceye yönelik çalışmalar (konuşma, yazma, okuma ve dinleme temel dil becerilerine yönelik öz-düzenleme ile gramer, telaffuz, kelime bilgisi gibi alt becerilere dönük) hem de öz-düzenlemeye yönelik ölçekler incelenmiştir (Üredi ve Üredi, 2005, s.251-253; Kahyaoğlu ve Yangın, 2007, s.78-79; Pratontep ve Chinwanno, 2008, s.106-112; Quian ve Yan, 2008, s.18-20; Kanlapan ve Velasco, 2009, s.90-94; Magno, 2009, s.15-16; He, 2009, s.34-37; Wang, Quach ve Roiston, 2009, s.76-78; Üredi ve Erden, 2009, s.805-807; Niemi, Nevgi ve Virtanen, 2011, s.4-6; Schunk, 2011, s.116-125). Çalışmaların dikkatle incelenmesinden sonra, 72 maddeden oluşan bir madde havuzu hazırlanmıştır. Oluşturulan madde havuzunun, kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Çünkü bir ölçme aracındaki maddelerin amaca uygunluğunu sınamak için “uzman görüşü”ne başvurulur (Karasar, 2012, s. 151). Bu kapsamda, iki doçent, beş yardımcı doçent olmak üzere yedi öğretim üyesinin görüşleri ile dört Edebiyat öğretmeni, üç Türkçe öğretmeni ve altı İngilizce öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşlerine başvurulmasından sonra, taslak ölçekteki maddelerin öğrenci düzeyine uygun olmaması ve maddelerin iyi anlaşılması sebepleriyle 72 maddelik havuzdan 26 madde elenmiştir. Ayrıca maddelerin hedef öğrenci kitlesi düzeyine uygunluğunu test etmek üzere Mezre İlköğretim Okulu ve Elazığ Anadolu Lisesindeki üçer gruptan (1. Grup: iyi, 2. Grup: orta, 3. Grup: alt düzey) 30 öğrenciye ölçek maddeleri “anlamlılık, netlik, okunabilirlik, ifadelerin açıklığı ve anlaşılabilirliği, cümlelerin uzunluğu” yönünden değerlendirmeleri için hazırlanan taslak ölçek uygulanmıştır. Bu uygulamanın ardından, 46 madde kalan taslaktan 3 madde daha elenerek 43 maddelik bir taslak ölçek elde edilmiştir.

Ölçekteki maddeler “İngilizce Öğretiminde Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği”nde olduğu gibi beşli likert tipine uygun olarak “tamamen katılıyorum=5”, “katılıyorum=4”, “kısmen katılıyorum=3”, “katılmıyorum=2”, “kesinlikle katılmıyorum=1” biçiminde

derecelendirilmiştir. Likert türü hazırlanan ölçekler hem daha yaygın olduğu (Karasar, 2012, s.141) hem de daha geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaştığı bilindiği için (Tekindal, 2009, s.88) araştırmada bu ölçek türünün kullanılması tercih edilmiştir. Pilot uygulamanın yapılması hazır hâle getirilen taslak ölçekleri için okul yönetimleriyle görüşmeler yapılmıştır. Elazığ il merkezindeki 6 ilköğretim okulundaki 4., 5., 6., 7. ve 8. Sınıflar ile yine merkezdeki 5 ortaöğretim okulunun 9., 10., 11. ve 12. Sınıflarına bu ölçek uygulanmıştır. İngilizce öğretiminde *öz-düzenleme* taslak ölçeği ile birlikte İngilizce öğretiminde *öz-yeterlik* taslak ölçeği de eşzamanlı olarak arkalı önlü fotokopi çekimleriyle bu okullara uygulanmıştır. Uygulamanın yapıldığı okullar, okulların eğitim bölgeleri ve öğrenci sayıları çizelge 24’te gösterilmiştir.

Çizelge 24. Öz-Düzenleme Ölçeğine İlişkin Ön Uygulamanın Yapıldığı Okullar ve Ulaşılan Öğrenci Sayıları

| Taslak Ölçeğin Uygulandığı Okul | Okulun Eğitim Bölgesi | Ulaşılan Öğrenci Sayısı |
|-------------------------------------|-----------------------------|-------------------------|
| MERKEZ İLKÖĞRETİM OKULLARI | | |
| Namık Kemal İlköğretim Okulu | Harput Eğitim Bölgesi | 84 |
| Mezre İlköğretim Okulu | Harput Eğitim Bölgesi | 54 |
| Hilalkent İlköğretim Okulu | Bahçelievler Eğitim Bölgesi | 37 |
| Mehmet Zeki İlköğretim Okulu | Fırat Eğitim Bölgesi | 35 |
| Şair Hayri İlköğretim Okulu | Hazar Eğitim Bölgesi | 43 |
| 60. Yıl İlköğretim Okulu | Karşıyaka Eğitim Bölgesi | 58 |
| Toplam | | 311 |
| MERKEZ LİSELER | | |
| Cumhuriyet Anadolu Lisesi | Karşıyaka Eğitim Bölgesi | 86 |
| Gazi Lisesi | Hazar Eğitim Bölgesi | 40 |
| Elazığ Anadolu Lisesi | Harput Eğitim Bölgesi | 72 |
| 100. Yıl Teknik ve End. Mes. Lisesi | Fırat Eğitim Bölgesi | 43 |
| Fatih Anadolu Lisesi | Bahçelievler Eğitim Bölgesi | 59 |
| Toplam | | 300 |
| Toplam | | 611 |

Çizelge 24’te hazırlanan öz-düzenleme ölçeği taslağının hem ilköğretim hem de lise düzeyinde toplam 11 okula uygulandığı görülmektedir. Okulların lise ve ilköğretim olarak seçilmesindeki amaç 10-18 yaş grubu öğrencilerinin İngilizce öğretiminde öz-düzenleme stratejilerini ölçecek şekilde genel anlamda bir “*İngilizce Öğretiminde Öz-Düzenleme Stratejileri Ölçeği*” hazırlamaktır. Bu sebeple Elazığ il merkezindeki beş eğitim bölgesinde bulunan lise ve ilköğretim okullarından random yoluyla altı ilköğretim okulu ile beş lise seçilmiştir. Bu okulların yöneticileri ile yapılan görüşmeler

sonrasında taslak ölçek uygulaması gerçekleştirilmiştir. İlköğretim düzeyinde 317, lise düzeyinde ise 305 olmak üzere toplam 622 öğrenciye ulaşılmıştır. Fakat ilköğretim düzeyinde 6, lise düzeyinde ise 5 ölçeğin uygun görülmediği için değerlendirmeye alınmamasına karar verilmiştir. Sonuçta, geçerli olarak kabul edilen 611 ölçek değerlendirmeye alınmıştır. Ölçeğin anlamlı ve güvenilir sonuçlara ulaşması için uygulama yapılacak grubun ölçekteki madde sayısından en az beş kat fazla olması gerektiği bilinerek (Anderson, 1988; Akt. Tavşancıl, 2002) ölçeğin uygulandığı grup sayısının oldukça iyi olduğu söylenebilir.

Araştırmacı tarafından hazırlanan ölçeğin yapı geçerliğinin ortaya konması amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi ölçeklerin yapı geçerliğini araştırmak için sıklıkla kullanılan yaklaşımlardan biridir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009, s. 118; Demircioğlu, 1999, s. 58). Faktör analizinde amaç çok sayıdaki maddelerin daha az sayıda “faktör”lerle belirtilmesidir ve faktör analizi aynı faktörü ölçen maddelerin bir araya getirilerek içinde bulunan maddenin özelliğine göre bir faktör adı verilmesi ile oluşturulan gruplardır (Frutcher ve Jennings, 1962; Akt. Karasar, 2012, s. 152). Faktör analizinde yapılan işlemlerinin uygulanabilirliğini ortaya koymak için Bartlett Testi ile KMO değerleri incelenmektedir (Pallant, 2005, s. 174; Akt. Kan, 2012, s. 134). Bu sebeple yapılan istatistiksel işlemler sonucunda ölçeğin KMO değerinin .936 olduğu tespit edilmiştir. KMO değerinin 1’e yakın olması oldukça iyi bir durumdur (Tavşancıl, 2002, s. 50). Çizelge 25 incelendiğinde, Bartlett Testi sonucunun ise 5545.861 olduğu görülmüştür. Bulunan bu değerler veri setinin faktör analizine uygunluğunu göstermektedir. Faktör analizi uygulanırken, analiz işlemlerinde her maddeye ilişkin faktör yük değerinin .40 ve üstünde olması gerektiği (Büyüköztürk, 2003, s. 118; Akt. Kan, 2012, s.134) dikkate alınmıştır. Buna göre, 15 madde (atılan: 2- 5- 12- 15- 30- 32- 33- 34- 35-36; kaybolan: 7- 9- 13- 20- 28) taslak ölçekten elenmiştir. Daha sonra her faktörün öz-değeri ve scree plot çizimi incelenmiş ve beş faktör ile 28 maddeden oluşan “*İngilizce Öğretiminde Öz-Düzenleme Stratejileri Ölçeği*” oluşturulmuştur. Maddelerin faktör yükleri .417 ile .710 arasında değişmektedir.

Çizelge 25. İngilizce öğretiminde öz-düzenleme ölçeğinin faktör analizi sonuçları

| M. no | Madde | Faktör yükü | Varyans % | Cronbach Alpha |
|--|---|-------------|-----------|----------------|
| I. Faktör: DERSE ÖN-HAZIRLIK | | | | |
| 8 | Okuduğum İngilizce bilgileri özet halinde <u>yazmam.</u> | .489 | 10,672 | .711 |
| 17 | Öğretmen anlatmadan önce kendim konuya <u>çalışmam.</u> | .688 | | |
| 21 | Çalışmalarımı yaparken planlarıma <u>uymam.</u> | .612 | | |
| 22 | İngilizce öğrendiklerimin her gün tekrarını <u>yapmam.</u> | .699 | | |
| 29 | Sınavdan uzun süre önce çalışmaya <u>başlamam.</u> | .645 | | |
| II. Faktör: HATIRLAMA | | | | |
| 18 | Hatırlamak istediğim İngilizce kelimeleri küçük kartlara yazarak çalışırım. | .631 | 10,407 | .725 |
| 19 | Birbiriyle ilişkili kelimeleri grup haline getirerek çalışırım. | .541 | | |
| 25 | İngilizce ödevlerimi hatırlamamı sağlayan küçük notlar tutarım. | .585 | | |
| 26 | Anlayıp anlamadığımı öğrenmek için öğrendiklerimi özetlerim. | .532 | | |
| 27 | Öğrendiklerimi ilişkilendirmek için sürekli tekrarlar yaparım. | .509 | | |
| III. Faktör: DİL BECERİLERİ | | | | |
| 1 | İngilizcede yazmaya başlamadan önce, çalışmamı bitireceğime karar veririm. | .608 | 8,453 | .780 |
| 3 | Yazmadan önce yazma amacımın ne olduğunu düşünürüm. | .667 | | |
| 4 | Kelime açısından zengin olan İngilizce çalışmalar yazmaya gayret ederim. | .417 | | |
| 6 | İngilizce dersinde tartışmalara katılmadan önce ön-hazırlık yaparım. | .581 | | |
| 10 | Metni daha iyi kavramak için anlamaya dayalı soruları cevaplarım. | .463 | | |
| 11 | Farklı dinleme etkinlikleri için farklı teknikler kullanırım. | .438 | | |
| 14 | İngilizce dilbilgisi konularını genelden özele yöntemiyle daha iyi öğrenirim. | .485 | | |
| 16 | Dilbilgisi kurallarını öğrenmek için konuyla ilgili bol örnek cümleler yazarım. | .442 | | |
| 23 | Öğrenmek istediğim bilgileri kendi cümlelerimle tekrar yazarak düzenlerim. | .447 | | |
| IV. Faktör: GÖRSEL SUNU GÖRSEL OKUMA BECERİLERİ | | | | |
| 24 | Daha iyi ve kolay hatırlamak için bilgileri görselleştirerek öğrenirim. | .594 | 7,585 | .795 |
| 37 | Duygu, düşünce ve bilgilerimi görsel sunularla aktarırım. | .710 | | |
| 38 | İngilizce dersinde görsel sunu yaparak sözlü iletişimimi geliştiririm. | .699 | | |
| 39 | Sunuların içeriğine uygun görseller kullanırım. | .672 | | |
| 40 | Görsel öğelerden yararlanarak cümleler ve metinler yazarım. | .591 | | |
| 41 | Görsel öğelerde verilen mesajı anlamlandırır ve yorumlarım. | .511 | | |
| V. Faktör: KÜLTÜR | | | | |
| 31 | İngilizce çalışmalar yaparken sessiz ortamları tercih ederim. | .504 | 6,909 | .533 |
| 42 | Kültürlerarası iletişim sosyal boyutta gelişimimi sağlar. | .710 | | |
| 43 | Yabancı kültürleri öğrenerek dil gelişimimi artırıyorum. | .528 | | |

KMO=.936

Bartlett Testi=5545.861

Cronbach Alpha=.897

Çizelgeye bakıldığında, beş faktörden oluşan ve faktörleri 1 ve üstünde özdeğere sahip olan ölçeğin güvenirlik hesaplamasının yapıldığı görülmüştür. Buna göre ölçeğin toplam Cronbach Alpha katsayısı .897 olarak bulunmuştur. Demircioğlu (2008, s.71) hesaplanan alfa değerinin +1.00'a yakın bir değer olmasının ölçeğin kendi içinde tutarlı olduğunu gösterdiğini belirtmiştir. Aynı paralelde, Özdamar (1999, s.522) da ölçeklerde .60 ile .80 arasındaki bir güvenirlik katsayısı değerinin oldukça güvenilir olduğunu ifade etmiştir. Dolayısıyla bu değer oldukça güvenilir bir değer olduğu söylenebilir. Ayrıca ölçeğin açıkladığı toplam varyans yüzde 44.026 olarak hesaplanmıştır. Yapılan sosyal bilimler araştırmaları toplam varyans değerinin yüzde 40 ile yüzde 60 arasında olmasının yeterli olduğunu göstermektedir (Scherer ve diğerleri, 1988; Akt. Tavşancıl, 2002, s. 48). Hazırlanan öz-düzenleme taslak ölçeğinin alt boyutlarına bakıldığında ise, birinci faktörün İngilizce dersine hazırlık aşamasını içeren maddeler olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla bu bölüm "*ders ö-n-hazırlık*" olarak isimlendirilmiştir. Bu alt boyuta yönelik güvenirlik katsayısı .711 olarak belirlenmiştir. Ayrıca bu bölüm ölçeğin yüzde 10.672'lik bir kısmını açıklamaktadır. Ölçeğin ikinci faktörü "*hatırlama*" şeklinde isimlendirilmiştir. Hatırlamaya yönelik güvenirlik katsayısının .725 olarak hesaplandığı görülmektedir. Ayrıca bu bölümün ölçeğin yüzde 10.407'lik bir kısmını açıkladığı görülmektedir. Üçüncü faktördeki maddeler incelendiğinde, maddelerin dil becerilerinden (yazma, konuşma, okuma, dinleme, gramer) oluştuğu görülmüştür. Bu nedenle bu bölüm "*dil becerileri*" olarak isimlendirilmiştir. Bu bölüme ilişkin güvenirlik katsayısı .780 olarak bulunmuştur. Ayrıca bu bölümün ölçeğin yüzde 8.453'lük kısmını açıkladığı görülmektedir. Dördüncü alt boyuta bakıldığında, bu faktörün görsel unsurların ön planda olduğu maddelerden oluştuğu görülmektedir. Bu sebeple bu faktör "*görsel sunu görsel okuma becerileri*" şeklinde isimlendirilmiştir. Bu bölüme ilişkin güvenirlik katsayısı .795 olarak hesaplanırken, açıkladığı varyans ise yüzde 7.585'tir. Son olarak, ölçeğin beşinci bölümü "*kültür*" olarak isimlendirilmiştir. Bu bölümün güvenirlik katsayısı .533 olarak bulunurken; bölümün ölçeğin yüzde 6.909'lük kısmını açıkladığı görülmektedir. Sonuç olarak ölçeğin KMO, Bartlett Testi ve Cronbach Alpha sonuçları yeniden gözden geçirildiğinde, KMO değerinin .936; Bartlett testi sonucunun 5545.861 ve toplam Cronbach Alpha katsayısının .897 olduğu belirlenmiştir. Tüm bu işlemler tamamlandıktan sonra, İngilizce Öğretiminde Öz-Düzenleme Stratejileri Ölçeği hazır hale gelmiştir (Ek-9).

3.4.1.6.2. İngilizce Öğretiminde Öz-Düzenleme Stratejileri Ölçeği'nin Güvenirliğine İlişkin Çalışmalar

Bir ölçmede tesadüfi hata oranı ne kadar az ise o ölçme sonucu o derece güvenilir sayılmaktadır. Bir diğer ifadeyle, güvenilirlik ölçme sonuçlarının tesadüfi hatalardan arınlık derecesini ifade etmektedir (Turgut, 1997). Güvenirlik kavramı, ölçme aracının ölçtüğü özelliği ya da özellikleri ne derece kararlılıkta ölçmekte olduğunun göstergesi şeklinde de tanımlanmıştır (Tekin, 2000). Bu bağlamda bir ölçeğin güvenilirlik düzeyi üç farklı şekilde belirlenebilmektedir. *Duyarlılık* anlamında güvenilirlik, ölçme sonuçlarının veya ölçme aracının birim büyüklüğü ile ilgilidir. Ölçmenin biriminin küçüldükçe duyarlılığının da artması anlamındadır. Bir özelliğin aynı araçla birden çok ölçüldüğünde ölçme sonuçlarının birbiriyle aynı ya da dikkate değer ölçüde farklılık göstermemesi ise *kararlılık* anlamında güvenirliktir. Bir testteki madde puanlarının testten elde edilen toplam puan ile aralarında dikkate değer pozitif korelasyon vermesi ise ölçme sonuçlarının *tutarlılığıyla* ilgilidir (Baykul, 2000).

Mevcut araştırmada ölçme sonuçlarının güvenilirliğini hesaplamak için tek uygulamaya dayalı yöntemlerden yukarıda anlatılan Cronbach Alpha (α) değeri ve testi yarılama (eşdeğer yarılar) tekniği kullanılmıştır. İki uygulamaya dayalı yöntemlerden ise test-tekrar test değerleri hesaplanarak ölçeğin güvenilirliği incelenmiştir.

c. Test-Tekrar Test Güvenirliği

Testin zamana bağlı kararlı ölçümler verip vermediğini değerlendirmek amacıyla test-tekrar test korelasyonu hesaplanmıştır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009, s. 112). Testi uygulayan kişi teste verilen cevapların kararlılığını ve tutarlılığını incelemek, olası hataların farkına varmak üzere testi aynı cevaplayıcı gruba belli bir süre arayla ikinci kez uygular. Daha sonra elde ettiği iki puan seti arasındaki Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısını hesaplar. Bu şekilde hesapladığı korelasyon katsayısı (coefficient of stability), kararlılık katsayısı olarak adlandırılır (Tekindal, 2012, s. 29). Güvenirliğe ilişkin bu görüşler dikkate alındığında, Test-tekrar test güvenilirliği çalışması için İngilizce Öğretiminde Öz-Düzenleme Stratejileri Ölçeği, ilk uygulanmasından iki hafta sonra, aynı öğrencilere ($n=50$) ikinci defa uygulanmış ve korelasyon katsayısı değeri $.90 (.896)$ olarak bulunmuştur. Bu değer, sonucun 0.01 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir. Büyüköztürk ve diğerleri (2009, s.112)

korelasyon katsayısının 1'e yakın olmasının cevaplayıcıların iki uygulamadaki puanlarının birbirine yakınlığını, 0'a yakın olmasının ise iki uygulamadaki puanların farklılığını gösterdiğini ifade etmiştir. Bu anlamda ölçeğin oldukça güvenilir olduğu söylenebilir.

d. Testi Yarılama (Eşdeğer Yarılar) Yöntemi

Bu yöntemde ilk aşamada, geliştirilen test öğrenci grubuna tek oturumda uygulanmaktadır. Daha sonra test iki eş forma ayrılarak her bir test yarısından öğrencilerin kaç puan aldıkları belirlenmektedir. Testi yarılarken üç farklı yöntem kullanılabilir. Örneğin testi yarılarken a) maddeler rastgele atama, b) maddeler testteki numara sıralarına göre tek ve çift olarak, c) benzer davranışları ölçen maddeler aynı forma atılarak, d) testi tam ortadan ikiye ayırma, e) maddeleri güçlüklerine göre sıralayarak tek ve çift şeklinde iki form oluşturulabilir. İkinci aşamada ise, öğrencilerin testin iki yarısından aldığı puanlar hesaplanır ve bu iki puan takımları arasındaki korelasyon hesaplanır. Bunun için Pearson Momentler çarpımı korelasyon katsayısı kullanılır. Hesaplanan bu değer iki yarı için güvenilirlik derecesidir. En son aşamada ise, testin bütününe ilişkin güvenilirlik katsayısı, Spearman Brown veya Rulon yöntemi kullanılarak bulunur (Demircioğlu, 2008, s. 72). Spearman Brown formülü ile elde edilen güvenilirlik eşdeğer iki yarıdan birinin güvenilirliğinden daha yüksek olduğu için testin bütünü için hesaplanan güvenilirliğe yükseltilmiş güvenilirlik de denilmektedir (Baykul, 2000). Bu bağlamda mevcut araştırmadaki İngilizce Öğretiminde Öz-Düzenleme Stratejileri taslak ölçek maddeleri 611 öğrenciye uygulanmıştır. Eşdeğer yarılar yöntemine uygun olarak taslak ölçekteki maddeler numara sıralarına göre tek ve çift olarak ayrılmış ve oluşturulan iki eşdeğer yarı testinin puanları arasındaki korelasyonlar hesaplanmıştır. Bu korelasyon 0.88 değerinde olup 0.01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

3.4.1.6.3. İngilizce Öğretiminde Öz-Düzenleme Stratejileri Ölçeği'nin Geçerlik Çalışması

a. Kapsam Geçerliği

Ölçülmek istenilen özellik ile ölçek maddeleri arasındaki ilişkinin, ölçme aracının geçerliğiyle ilgili olduğu bilinmektedir. Ölçek maddelerinin ölçülmesi hedeflenen özelliği ne kadar kapsadığı (kapsam geçerliği) veya maddelerin ilgili yapıyı

yorma (yapı geçerliği) gücünün ne derece olduğunu belirlemek amacıyla ön çalışmaların yapılması gerekmektedir (McGartland ve diğerleri, 2003; Akt. Yurdugül, 2005, s. 2). Ölçme aracının geçerliğini ölçmek maddesinin anlaşılabilir olması, hedef kitleye uygunluğu, uzman görüşleri arasındaki uyum/uyumsuzluk gibi diğer faktörler de ölçek kapsam ya da yapı geçerliği için dikkate alınmalıdır.

Lawshe (1975) tarafından geliştirilen kapsam geçerlik oranları 6 aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar, alan uzmanları grubunun oluşturulması, taslak ölçek formlarının hazırlanması, uzman görüşlerinin elde edilmesi, maddelere ilişkin kapsam geçerlik oranlarının elde edilmesi, ölçeye ilişkin kapsam geçerlik indekslerinin elde edilmesi ve kapsam geçerlik oranları/indeksi ölçütlerine göre nihai formun oluşturulması şeklinde sıralanabilir (Akt. Yurdugül, 2005, s. 2). Lawshe tekniğine göre, 5 ile 40 arasında uzman görüşüne başvurulması gerekmektedir. Ayrıca her bir maddenin “madde hedeflenen yapıyı ölçüyor”, “madde yapı ile ilişkili ancak gereksiz” ya da “madde hedeflenen yapıyı ölçmez” biçiminde derecelendirilmesi önemlidir. Buna göre, uzmanların görüşleri paralelinde her bir maddeye ilişkin kapsam geçerlik oranlarına ulaşılır. Kapsam geçerlik oranları (KGO), herhangi bir maddeye yönelik “Gerekli” görüşünü belirten uzman sayılarının, maddeye ilişkin görüş belirten “Toplam” uzman sayısına oranının 1 eksiği şeklindeki formül ile elde edilir. Bu formül aşağıda verilmiştir (Yurdugül, 2005, s. 2).

$$\left(KGO = \frac{N_G}{N / 2} - 1 \right)$$

Yukarıdaki formülde N_G , maddeye “Gerekli” diyen uzmanların sayısını ve N ise maddeye yönelik görüş belirten toplam uzman sayısını göstermektedir. Eşitlik 1’e göre; uzmanların yarısının maddeye ilişkin “Gerekli” şeklinde görüş bildirmeleri durumda KGO değeri “0”a eşit ($KGO=0$), yarısından fazlasının “Gerekli” şeklinde görüş bildirmeleri durumunda KGO değeri “0”dan büyük ($KGO>0$) ve uzmanların yarısından fazlasının “Gerekli” şeklinde görüş bildirmeleri durumunda ise KGO değeri “0”dan küçük $KGO<0$ olacaktır. Buradan, KGO değerleri “0” ve “0”dan küçük bir değer gösteriyorsa, bu maddelerin elenmesi anlamına gelmektedir. KGO değerleri “0”dan büyük maddeler için ise istatistiksel ölçümler yapılarak anlamlılıkları bulunur. Ulaşılan KGO değerlerinin istatistiksel olarak anlamlılığını sınamak amacıyla kapsam geçerlik ölçütleri için daha önce birikimli normal dağılımdan kullanılırken, hesaplamada rahat

olduğu için $\alpha=0,05$ anlamlılık düzeyinde KGO'ların minimum değerlerini (kapsam geçerlik ölçütlerini) Veneziano ve Hooper (1997) çizelgeye dönüştürmüştür. Buna göre, uzman sayısına ilişkin minimum değerler aynı zamanda maddenin istatistiksel anlamlılığını vermektedir.

Çizelge 26. $\alpha=0,05$ Anlamlılık Düzeyinde KGO'ları İçin Minimum Değerler

| Uzman Sayısı | Minimum Değer | Uzman Sayısı | Minimum Değer |
|--------------|---------------|--------------|---------------|
| 5 | 0.99 | 13 | 0.54 |
| 6 | 0.99 | 14 | 0.51 |
| 7 | 0.99 | 15 | 0.49 |
| 8 | 0.78 | 20 | 0.42 |
| 9 | 0.75 | 25 | 0.37 |
| 10 | 0.62 | 30 | 0.33 |
| 11 | 0.59 | 35 | 0.31 |
| 12 | 0.56 | 40+ | 0.29 |

İngilizce Öğretiminde Öz-Düzenleme Stratejileri Ölçeği birden fazla boyutta toplandığı için her bir boyut için KGO değerleri elde edilmiştir. Çizelge 27'deki ölçek beş boyutlu yapısı ile $KG\bar{I}>0,42$ olduğundan ölçeğin istatistiksel olarak anlamlı olduğu söylenebilir. $KG\bar{I}$ değerleri alt boyutlar için geçerli olup, her bir alt boyut için, alt boyutta yer alan maddeler dikkate alınarak elde edilmektedir. Bu bağlamda, derse ön-hazırlık, hatırlama, dil becerileri, görsel sunu görsel okuma ve kültür alt boyutlarına ilişkin $KG\bar{I}$ değerleri Çizelge 27'de da görüldüğü gibi sırasıyla; %86, %90, %86.67, %90 ve %80 şeklindedir. Ölçeğin genel $KG\bar{I}$ değeri ise %87.14'tür. [$KG\bar{I} > KG\bar{O}$ ($87.14 > 0.42$)]. Yurdugül (2005, s.2)'e göre kapsam geçerlik indeksi ($KG\bar{I}$), $\alpha=0,05$ düzeyinde anlamlılık taşıyan ve formun son şekline alınacak maddelerin toplam KGO ortalamaları üzerinden hesaplanır.

Kapsam geçerlik oranlarını belirlemede Lawshe tekniği kullanılmıştır. Bunun için hazırlanan ölçek taslağı alanında uzman olan yirmi kişinin (Eğitim Bilimleri Bölümünden üç Doçent, dört Yardımcı Doçent, İngilizce Öğretmenliği Bölümünden bir Yardımcı Doçent, dört Edebiyat öğretmeni, üç Türkçe öğretmeni ve beş İngilizce öğretmeni) görüşlerine sunulmuştur. Bu uzmanlar her bir maddeyi, “gerekli” (belirtilen özelliği net olarak ölçmeye aday madde) “yararlı, ancak yetersiz” (maddenin konu kapsamında ancak düzenlenmesi/değiştirilmesinin gerektiği) ve “gereksiz” (maddenin belirtilen özelliği temsil etmediği) şeklinde derecelendirmiştir (Yurdugül ve Aşkar, 2008, s. 290). Uzman görüşleri sonrasında maddeler tek bir ölçek formunda birleştirilerek her bir madde için kapsam geçerlik oranları (KGO) hesaplanmıştır.

Çizelge 27. İngilizce Öğretiminde Öz-Düzenleme Stratejileri Ölçeğinin Kapsam Geçerlik Oranları

| Faktör | Mad. No | Gerekli | Yararlı/ Yetersiz | Gereksiz | KGO | KGİ | Faktör | Mad. No | Gerekli | Yararlı/ Yetersiz | Gereksiz | KGO | KGİ |
|-----------------------|---------|---------|----------------------|----------|------|--------|---------------------------------------|---------------------|---------------|----------------------|----------|------|-----|
| Derse Ön- Hazırlık | 1 | 18 | 2 | - | %80 | %86 | Görsel Sunu- Görsel Okuma | 20 | 20 | - | - | %100 | %90 |
| | 2 | 19 | 1 | - | %90 | | | 21 | 18 | 1 | 1 | %80 | |
| | 3 | 19 | 1 | - | %90 | | | 22 | 19 | 1 | - | %90 | |
| | 4 | 18 | 1 | 1 | %80 | | | 23 | 20 | - | - | %100 | |
| | 5 | 19 | 1 | - | %90 | | | 24 | 19 | 1 | - | %90 | |
| Hatırlama | 6 | 19 | 1 | - | %90 | %90 | Kültür | 25 | 18 | 1 | 1 | %80 | %80 |
| | 7 | 18 | 1 | 1 | %80 | | | 26 | 17 | 2 | 1 | %70 | |
| | 8 | 19 | 1 | - | %90 | | | 27 | 19 | 1 | - | %90 | |
| | 9 | 20 | - | - | %100 | | | 28 | 18 | 1 | 1 | %80 | |
| | 10 | 19 | - | - | %90 | | | Uzman Sayısı | | 20 | | | |
| Dil Becerileri | 11 | 17 | 2 | 1 | %70 | %86.67 | Kapsam Geçerlik Ölçütü | | 0.42 | | | | |
| | 12 | 18 | - | - | %80 | | Kapsam Geçerlik & İndeksi | | %87.14 | | | | |
| | 13 | 19 | 1 | - | %90 | | KGİ > KGÖ (87.14 > 0.42) | | | | | | |
| | 14 | 20 | 1 | - | %100 | | | | | | | | |
| | 15 | 19 | 1 | - | %90 | | | | | | | | |
| | 16 | 19 | 1 | - | %90 | | | | | | | | |
| | 17 | 17 | 2 | 1 | %70 | | | | | | | | |
| | 18 | 19 | - | 1 | %90 | | | | | | | | |
| | 19 | 20 | - | - | %100 | | | | | | | | |

Taslak ölçekteki maddelerden KGO değerleri “0”ın altında (negatif) veya “0” değeri içeren maddeler çıkarıldıktan sonra, KGO değerleri “0”ın üstünde (pozitif) olan maddelerin, “Kapsam Geçerlik Ölçütü (KGO)”ne göre anlamlı olup olmadığı (uzman sayısı=20’e göre KGO= 0.42’dir) değerlendirilmiş ve KGO değeri $\alpha= 0.05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olan 43 maddenin formun son haline alınması kararlaştırılmıştır. Ayrıca bu maddelerin toplam KGO’larının ortalamaları alınarak “Kapsam Geçerlik indeksi (KGİ)” hesaplanarak 87.14 değeri bulunmuştur. $KGİ= \Sigma KGO/Madde\ Sayısı$; İngilizce Öğretiminde Öz-Düzenleme Stratejileri Ölçeği için $KGİ > KGÖ$ ($87.14 > 0.42$) sağladığından kapsam (içerik) geçerliğinin istatistiksel olarak anlamlı olduğuna karar verilmiştir.

b. Görünüş Geçerliği

İngilizce Öğretiminde Öz-Düzenleme Stratejileri Ölçeği’nin “yüzey geçerliği” için, öncelikle tüm maddelerdeki ifadeler, uzmanlardan alınan görüş ve öneriler ışığında, araştırmacı tarafından anlaşılabilirlik ve ifadenin açıklığı açısından değerlendirilerek bazı düzenlemelere gidilmiştir. Daha sonra, araştırmanın evreni dışında yer alan Elazığ il merkezinde bulunan Mezre İlköğretim Okulu ve Elazığ

Anadolu Lisesindeki üçer gruptan (1. Grup: iyi, 2. Grup: orta, 3. Grup: alt düzey) 30 öğrenciye ölçek maddeleri “anamlılık, netlik, okunabilirlik, ifadelerin açıklığı ve anlaşılabilirliği, cümlelerin uzunluğu” yönünden değerlendirmeleri için uygulanmıştır. Bu yapılan pilot çalışma sonucunda, ölçek maddelerinin öğrencilerin gelişim düzeylerine, kültürel yapılarına, yeteneklerine ve kapasitelerine uygunluğu incelenmiştir. Ölçekteki her bir madde “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” şeklinde 5’li Likert şeklinde düzenlenerek, 43 maddeden oluşan “İngilizce Öğretiminde Öz-Düzenleme Stratejileri Ölçeği”ne son şekli verilmiştir. İngilizce Öğretiminde Öz-Düzenleme Stratejileri Ölçeği’nin bu son şekli araştırma evrenine (Elazığ merkezde bulunan Namık Kemal İlköğretim Okulundaki 5. Sınıf öğrencilerine) uygulanmıştır.

3.4.1.6.4. İngilizce Öğretiminde Öz-Düzenleme Stratejileri Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Çalışmaları

Açımlayıcı Faktör Analizi ile ortaya konulan ya da iddia edilen modelin uygunluğuna Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) işlemi ile karar verilir. Bu işlemde modelin uygun olup olmadığına karar vermek için ise birtakım uyum indeksleri kullanılır. Ki-Kare Uyum Testi, İyi Uyum İndeksi (GFI), Düzeltilmiş İyi Uyum İndeksi (AGFI), Ortalama Hataların Karekökü (RMR) ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü bu indekslerden yaygın olarak kullanılanlardır. DFA işlemi sonrasında yapılan faktör analizinde ulaşılan Ki-kare değerinin (χ^2) serbestlik (sd) derecesine bölünmesiyle elde edilen (χ^2/sd) değerinin 5’ten küçük olması modelin gerçek veriler ile iyi uyumunun olduğunu göstermektedir (Sümer, 2000). Ayrıca modelin veri uyumu için GFI ve AGFI değerlerinin 0.90’dan yüksek olması, RMS ya da standartlaştırılmış RMS ile RMSEA değerlerinin ise 0.05’ten küçük değerlerde yer alması istenen ve beklenen bir durumdur. Bununla birlikte GFI değerinin 0.85’ten, AGFI değerinin 0.80’den yüksek ve RMS değerinin ise 0.10’dan düşük çıkması, bu değerlerin de kabul sınırları içinde olduğunu göstermektedir (Anderson ve Gerbing, 1984; Marsh, Balla ve McDonald, 1988; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003; Akt. Tanhan ve Çam, 2011, s. 90). Sonuç olarak alan yazında yapılan çalışmalardan çeşitli uyum indekslerinin var olduğu söylenebilir. Ancak modelin uygunluğu için hangi uyum indeksinin temel alınacağı açık değildir (Şimşek, 2007; Akt. Tanhan ve Çam, 2011, s.

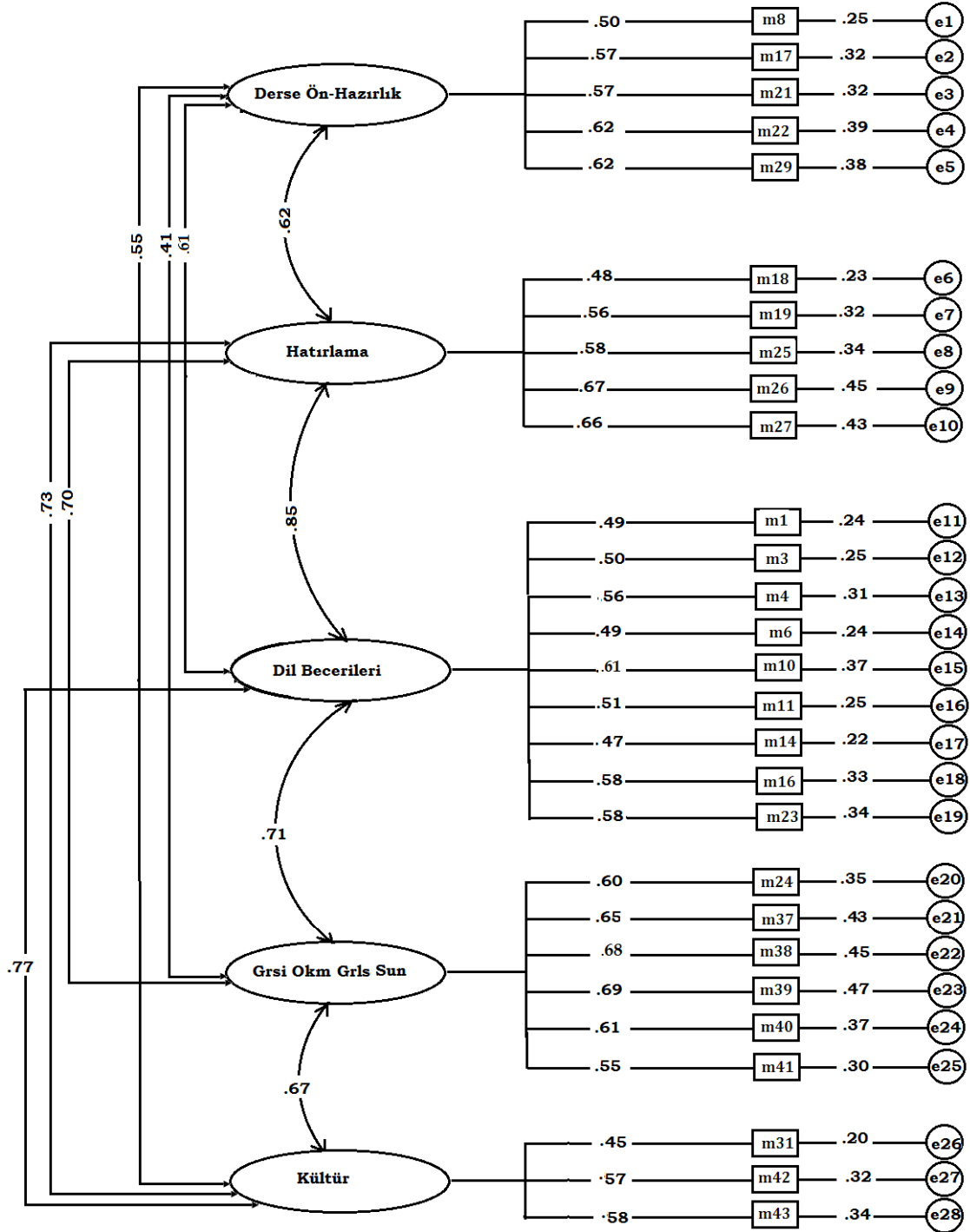
90). Fakat yapılan birçok çalışmada RMSEA, AGFI, CFI, RMR ve GFI indekslerine başvurulduğu görülmüştür (Kayri ve Günüş, 2009, s. 164).

Bu bağlamda, mevcut araştırmada yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen beş bileşenli model, Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılarak test edilmiştir. Elde edilen modelin uygunluğuna bakmak için (fit of model); RMSEA, GFI, AGFI ve SRMR uyum ölçütleri dikkate alınmıştır. Yapılan analizler sonucunda, modelin uygunluğuna ilişkin hesaplanan uyum değerleri RMSEA için 0.037, GFI için 0.929, SRMR için 0.0429 ve AGFI için ise 0.915 olarak hesaplanmıştır. Buradan, uyum indekslerinden elde edilen değgerlere bakıldığında DFA ile ortaya çıkan beş bileşenli yapının kabul edilebilir bir model olduğu söylenebilir. Yapılan analizlerin ardından ortaya çıkan modele ait diyagram aşağıda sunulmuştur (şekil 2).

şekil 2’de, ölçekte yer alan her bir maddenin örtük bağımlı değişken üzerindeki etki miktarları ve korelasyon katsayısına ilişkin değerleri yer almaktadır. şekildeki veriler incelendiğinde, ölçekte yer alan maddelere ait korelasyon değerleri 0.45 ile 0.69 arasında değişmektedir. Bu noktada, korelasyon değerlerinin yüksek bir değerde olduğu söylenebilir. Ayrıca ölçeğin bileşenleri arasındaki korelasyon katsayılarının 0.41 ile 0.85 değerleri arasında yer aldığı görülmektedir. Buna dayalı olarak da ölçeğin bileşenleri arasındaki korelasyon değerlerinin yeterli düzeyde olduğu ifade edilebilir. Dolayısıyla ölçek maddelerinin yapıyı temsil etme açısından uygun nitelikte oldukları sonucu çıkarılabilir. Ölçeğin puanlanması işlemi ise 1 (Kesinlikle Katılmıyorum), 2 (Katılmıyorum), 3 (Kısmen Katılıyorum), 4 (Katılıyorum) ve 5 (Tamamen Katılıyorum) şeklinde yapılmıştır. İngilizce öğretiminde öz-düzenleme stratejileri ölçeği *derse ön-hazırlık* (5 madde), *hatırlama* (5 madde), *dil becerileri* (9 madde), *görsel okuma görsel sunu* (6 madde) ve *kültür* (3 madde) faktörleri toplam 28 maddeden oluşmuştur. Doğrulamalı faktör analizi uyum değerleri sonuçlarının şekil 2’de verildiği görülmektedir.

şekildeki diyagram incelendiğinde, oklar üzerinde bulunan ilişki katsayılarından her bir gözlenen değişkenin örtük değişkeni ne kadar iyi temsil ettiği anlaşılmaktadır. Buna göre, parametre değerleri derse ön-hazırlık faktöründe .50 ile .62 arasında, hatırlama faktöründe .48 ile .67 arasında, dil becerileri faktöründe .49 ile .61 arasında, görsel okuma- görsel sunu faktöründe .55 ile .69 arasında ve kültür faktöründe ise .45 ile .58 arasında değişmektedir. Yapılan ölçme modeli istatistiksel açıdan anlamlı

($p > .05$) çıkmıştır. Ayrıca diğerk bir uyum iyiliği kriteri olan Ki-kare değerinin 627.003; serbestlik derecesinin 340 ($\chi^2/ df=1.844$) olması iyi bir uyum olduğunun göstergesidir. Ayrıca derse ön-hazırlık değişkeni ile dil becerileri değişkeni arasındaki yol katsayısı değerı en yüksek ilişkiyi (.85) gösterirken derse ön-hazırlık değişkeni ile görsel okuma görsel sunu değişkeni arasındaki yol katsayısı değerı en düşük ilişkiyi (.41) göstermektedir.



Chi squared=627,003 df:340 p:.000
Standardized estimates

Şekil 2. Doğrulayıcı Faktör Analizi İşlemi İle Elde Edilen Diyagram

Çizelge 28. İngilizce Öğretiminde Öz-Düzenleme Stratejileri Ölçeğinin Gerçekleşen Uyum Değerleri

| Uyum Değerleri | İyi Uyum Değerleri | Kabul Edilebilir Uyum Değerleri | Ulaşılan Değerler |
|--------------------|-----------------------------------|--|-------------------|
| RMSEA | $0 < RMSEA < 0.05$ | $.05 < RMSEA < .10$ | .037 |
| SRMR | $0 \leq SRMR \leq 0.05$ | $.05 \leq SRMR \leq .10$ | .0429 |
| NFI | $.95 \leq NFI \leq 1$ | $.90 \leq NFI \leq .95$ | .864 |
| CFI | $.97 \leq CFI \leq 1$ | $.95 \leq CFI \leq .97$ | .932 |
| GFI | $.95 \leq GFI \leq 1$ | $.90 \leq GFI \leq .95$ | .929 |
| AGFI | $.90 \leq AGFI \leq 1$ | $.85 \leq AGFI \leq .90$ | .915 |
| p-değeri | $.05 < p \leq 1.00$ | $.01 < p \leq 0.05$ | .000 |
| χ^2 | $0 \leq \chi^2 \leq 2 \text{ df}$ | $2 \text{ sd} \leq \chi^2 \leq 3 \text{ df}$ | 627.003 |
| df | | | 340 |
| χ^2/df | $0 \leq \chi^2/\text{df} \leq 2$ | $2 < \chi^2/\text{df} \leq 3$ | 1.844 |

RMSEA: yaklaşık hataların ortalama karekökü; **SRMR:** standardize edilmiş kalıntıların ortalama karekökü
NFI: normlaştırılmış uyum indeksi; **CFI:** karşılaştırılmalı uyum indeksi;
GFI: uyum iyiliği indeksi; **AGFI:** düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi.
(Schermelleh-Engel, Moosbrugger, 2003; Akt. Yıldız, 2010, s. 118; Bayram, 2010, s. 78-86).

Çizelge 28’de uyum değerleri ve gerçekleşen değerler karşılaştırılmıştır. CFI (0.932) ile NFI (0.864) değerleri dışında, diğer gerçekleşen değerlerin iyi uyum aralığında olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca modelin gerçek veriler ile iyi bir uyum sergileme durumu χ^2/sd değeri ile belirlenmiştir. Sümer (2000) analizler sonucunda elde edilen χ^2/sd değerinin 5’ten küçük olması durumunda modelin gerçek veriler ile iyi bir uyum gösterdiğini belirtmektedir. Buna dayalı olarak hesaplanan χ^2/sd değeri $\chi^2/\text{sd}=627.003/340=1.844$ olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla elde edilen değer (1.844) 5’ten küçük olduğu görülmektedir. 5’ten küçük bu değer χ^2 istatistiği, modelin uyum iyiliği açısından yeterli olduğunu göstermektedir. Fakat Şimşek (2007; Akt. Tanhan ve Çam, 2011, s.90) χ^2 istatistiğinin modelin uyum iyiliğine karar vermede yeterli olamayacağını belirtmektedir. Bu nedenle bu çalışmada RMSEA, GFI ve AGFI gibi diğer uyum indeksleri ile modelin uygunluğu sınanmıştır. Tüm uyum indekslerinden (RMSEA, GFI, AGFI ve χ^2) elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde 28 madde ve beş bileşenden oluşan ölçeğe dair modelin kabul edilebilir bir model iyiliği değerine sahip olduğu söylenebilir.

Çizelge 29. İngilizce Öğretiminde Öz-Düzenleme Stratejileri Ölçeği Maddelerinin Ortalama, Standart Sapma ve Madde-Toplam Puan Korelasyon Katsayı Değerleri (n=611)

| M. N | Maddeler | | Puan ortalama ve SS değerler | | Madde- Toplam Puan Korelasyon Katsayısı* | |
|---------|----------|---|------------------------------------|------|--|------|
| | | | \bar{X} | SS | \bar{X} | SS |
| 8 | 3 | Okuduğum İngilizce bilgileri özet halinde yazmam. | 3.37 | 1.35 | .48 | .000 |
| 17 | 4 | Öğretmen anlatmadan önce kendim konuya çalışmam. | 3.48 | 1.41 | .41 | .000 |
| 21 | 5 | Çalışmalarımı yaparken planlarıma uymam. | 3.87 | 1.32 | .44 | .000 |
| 22 | 6 | İngilizce öğrendiklerimin her gün tekrarını yapmam. | 3.39 | 1.36 | .48 | .000 |
| 29 | 7 | Sınavdan uzun süre önce çalışmaya başlamam. | 3.49 | 1.47 | .47 | .000 |
| 18 | 8 | Hatırlamak istediğim İngilizce kelimeleri küçük kartlara yazarak çalışırım. | 3.15 | 1.45 | .47 | .000 |
| 19 | 9 | Birbiriyle ilişkili kelimeleri grup haline getirerek çalışırım. | 3.40 | 1.29 | .55 | .000 |
| 25 | 10 | İngilizce ödevlerimi hatırlamamı sağlayan küçük notlar tutarım. | 3.77 | 1.34 | .56 | .000 |
| 26 | 11 | Anlayıp anlamadığımı öğrenmek için öğrendiklerimi özetlerim. | 3.65 | 1.21 | .61 | .000 |
| 27 | 12 | Öğrendiklerimi ilişkilendirmek için sürekli tekrarlar yaparım. | 3.49 | 1.19 | .63 | .000 |
| 1 | 13 | İngilizcede yazmaya başlamadan önce, çalışmamı bitireceğime karar veririm. | 3.90 | 1.13 | .46 | .000 |
| 3 | 14 | Yazmadan önce yazma amacımın ne olduğunu düşünürüm. | 4.12 | 1.08 | .48 | .000 |
| 4 | 15 | Kelime açısından zengin olan İngilizce çalışmalar yazmaya gayret ederim. | 3.84 | 1.11 | .56 | .000 |
| 6 | 16 | İngilizce dersinde tartışmalara katılmadan önce ön-hazırlık yaparım. | 3.53 | 1.24 | .48 | .000 |
| 10 | 17 | Metni daha iyi kavramak için anlamaya dayalı soruları cevaplarım. | 3.69 | 1.20 | .59 | .000 |
| 11 | 18 | Farklı dinleme etkinlikleri için farklı teknikler kullanırım. | 3.47 | 1.22 | .51 | .000 |
| 14 | 19 | İngilizce dilbilgisi konularını genelden özele yöntemiyle daha iyi öğrenirim. | 3.54 | 1.25 | .47 | .000 |
| 16 | 20 | Dilbilgisi kurallarını öğrenmek için konuyla ilgili bol örnek cümleler yazarım. | 3.49 | 1.25 | .57 | .000 |
| 23 | 21 | Öğrenmek istediğim bilgileri kendi cümlelerimle tekrar yazarak düzenlerim. | 3.59 | 1.25 | .57 | .000 |
| 24 | 22 | Daha iyi ve kolay hatırlamak için bilgileri görselleştirerek öğrenirim. | 3.42 | 1.31 | .54 | .000 |
| 37 | 23 | Duygu, düşünce ve bilgilerimi görsel sunularla aktarırım. | 3.49 | 1.23 | .52 | .000 |
| 38 | 24 | İngilizce dersinde görsel sunu yaparak sözlü iletişimimi geliştiririm. | 3.25 | 1.30 | .57 | .000 |
| 39 | 25 | Sunuların içeriğine uygun görseller kullanırım. | 3.54 | 1.38 | .57 | .000 |
| 40 | 26 | Görsel öğelerden yararlanarak cümleler ve metinler yazarım. | 3.44 | 1.25 | .54 | .000 |
| 41 | 27 | Görsel öğelerde verilen mesajı anlamlandırır ve yorumlarım. | 3.68 | 1.19 | .52 | .000 |
| 31 | 28 | İngilizce çalışmalar yaparken sessiz ortamları tercih ederim. | 4.11 | 1.16 | .44 | .000 |
| 42 | 29 | Kültürlerarası iletişim sosyal boyutta gelişimimi sağlar. | 3.82 | 1.22 | .48 | .000 |
| 43 | 30 | Yabancı kültürleri öğrenerek dil gelişimimi artırıyorum. | 3.73 | 1.39 | .51 | .000 |

*Pearson korelasyon katsayısı \bar{X} : Ortalama, SS: Standart Sapma, r: Toplam puan korelasyon katsayısı,

** Maddelerin tamamı 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Çizelge 29’da da anlaşıldığı gibi, 28 maddelik İngilizce Öğretiminde Öz-Düzenleme Stratejileri Ölçeği formunda, ölçek maddelerinin iç tutarlık güvenilirliği, madde-toplam korelasyonu ile de incelenmiş ve sonuç olarak ölçeğin madde-toplam korelasyon katsayılarının 0.41 ile 0.63 arasında değer aldığı gözlenmiştir. Ayrıca tüm maddelerde pozitif ve anlamlı ($p<.01$) korelasyon bulunmuştur. Belirtilen referanslar doğrultusunda madde-toplam korelasyonlarının yeterli düzeyde olduğu görülmüştür (Turgut, 1997).

3.4.1.7. Üstbilis Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu

Üstbilis Ölçeği Çocuk ve Ergen Formunun (ÜBÖ-ÇE) geliştirilme aşamaları aşağıda tüm ayrıntılarıyla verilmiştir. Türkçeye uyarlanan bu ölçeğin çalışmanın nicel boyutundaki verileri toplamaya yardım edeceği düşünülmüştür. Bu sebeple, çalışmada öğrencilerin İngilizce öğretiminde üstbilis becerilerini belirlemeye ilişkin kullanılacak olan Üstbilis Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu Irak (2011)’ın Üstbilis Ölçeği Çocuk ve Ergen Formunun Türkçe Standardizasyonu, Kaygı ve Obsesif-Kompulsif Belirtilerle İlişkisi adlı çalışmasından alınarak çalışmanın deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır.

Bacow ve arkadaşları (2009; Akt. Irak, 2011, s.2) tarafından geliştirilen Üstbilis Ölçeği Çocuk ve Ergen Formunun (ÜBÖ-ÇE) orijinal adı “Meta-Cognitions Questionnaire for Children (MCQ-C)” şeklindedir. Bu ölçek geliştirilirken Cartwright-Hatton ve arkadaşları (2004; Akt. Irak, 2011, s.2) tarafından geliştirilen ÜBÖ’nin ergen formundan (Meta-Cognitions Questionnaire for Adolescent; MCQ-A) yararlanılmıştır. Ergen Formu otuz maddeden oluşmuş ve bu formun geçerlik çalışması 13-17 yaş grubu üzerinde yapılmıştır. Geliştirilen ergen formunun yetişkin formuyla (30 maddeden oluşmakta) aynı faktörlere sahip olduğu ve kabul edilebilir derecede psikometrik nitelikte olduğu bulunmuştur. ÜBÖ-ÇE’nin ise orijinal formu geliştirilirken, ölçeğin 13 yaş altındaki çocuklar için anlaşılabilirliğini arttırmak amacıyla birtakım maddeler üzerinde değişikliklere gidilmiştir. Bu amaçla, dokuz kişilik bir örneklem seçilerek yapılan değişikliklere ilişkin bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiş ve kişilerden gelen dönütler dikkate alınarak yeni düzenlemelere gidilmiştir. Ayrıca bütün bu düzenlemeler yapılırken uzmanların da değerlendirmeleri esas alınmıştır. Diğer taraftan, ÜBÖ-ÇE ile ergen formu, faktör sayısı bakımından farklılık göstermektedir. Fakat ÜBÖ ergen formu ile yetişkin formu aynı faktör yapısına ve sayısına (1. olumlu inançlar, 2. kontrol

edilemezlik ve tehlike, 3. bilişsel güven, 4. düşünceleri kontrol ihtiyacı ve 5. bilişsel farkındalık) sahiptir. Çocuk formu ise geliştirilirken, bilişsel güven alt ölçeği ve onu oluşturan maddeler, ölçtükleri özellikler açısından araştırmacıların inceleme alanlarının dışında olması nedeniyle elenmiştir. Dolayısıyla ÜBÖ-ÇE 24 maddeden ve dört alt faktörden oluşan bir form halini almıştır. Ayrıca ÜBÖ-ÇE'nin bu dört faktörüne yetişkin ve ergen formundaki faktörlerden farklı isimler verilmiştir. Bir başka ifadeyle, bilişsel güven altölçeği, bilişsel izleme (cognitive monitoring); olumlu inançlar altölçeği, olumlu üst endişeler (positive meta-worry); kontrol edilemezlik ve tehlike altölçeği ise olumsuz üst endişeler (negative meta-worry) şeklinde farklı adlandırılmıştır. Diğer taraftan, batıl inançlar, ceza ve sorumluluk inançları (BİCS; superstitious, punishment and responsibility beliefs) altölçeğinin ismi değiştirilmemiştir. ÜBÖ-ÇE'deki her madde, "(1) kesinlikle katılmıyorum" ile "(4) kesinlikle katılıyorum" arasında dört birimli Likert tipi derecelendirme üzerinden cevaplanmaktadır. Bu sebeple, ölçekten alınabilecek puanlar 24 ile 96 arasında değişir ve ölçekten alınan puanın yüksek olması olumsuz üstbilişsel faaliyetin artmış olduğunu göstermektedir. ÜBÖ-ÇE'nin psikometrik çalışması ise, sağlıklı ve çeşitli kaygı bozukluğu tanısı almış (yaygın anksiyete bozukluğu, OKB, sosyal anksiyete bozukluğu, seperasyon anksiyete bozukluğu) 7-17 yaş grubu çocuklar ve ergenler üzerinde yapılmıştır. ÜBÖ-ÇE'nin yapı geçerliğini belirlemede doğrulayıcı faktör analizi (DFA; confirmatory factor analysis) yapılmış, DFA için AMOS programı kullanılmıştır. ÜBÖ-ÇE'nin doğrulayıcı faktör analizi ölçeğin dört alt faktörden oluştuğunu doğrulayan modelin uygun olduğunu göstermiştir. Oluşturulan ilk modelin sonuçlarına göre, uyum indeksleri uygun düzeyde bulunmuştur (RMSEA= .05; CFI= .89; GFI= .90; AGFI= .88). Çünkü RMSEA'nın .05 veya daha düşük, diğer (AGFI, CFI ve GFI gibi) indekslerin ise .90 veya daha yüksek değerde olması uygunluk için yeterli görülmektedir (Byrne 2001, Akt. Irak, 2011, s. 6). Dolayısıyla ÜBÖ-ÇE'nin faktör yapısı orijinal çalışmadakiyle aynı olmuştur. Ölçeğin iç geçerliğini belirlemede ise Cronbach Alfa korelasyon tekniği kullanılmıştır. İç geçerlik analizleri sonucu 24 maddelik ölçeğin iç tutarlılık Cronbach Alfa değeri .93; alt faktörler için Alfa değerleri ise .72 ile .93 aralığında bulunmuştur.

ÜBÖ-ÇE'nin kaygı ve obsesyon belirtileri ile olumlu yönde ilişkisinin olup olmadığını test etmek üzere ÜBÖ-ÇE'nin yakınsak geçerliğini belirlemek amacıyla ÜBÖ-ÇE, MOKSL ve DSKE-Ç puanları arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon tekniği ile incelenmiştir. ÜBÖ-ÇE'nin yakınsak (convergent) geçerliğine ilişkin analiz

sonuçları ÜBÖ-ÇE'nin toplam ve alt faktörlerinin, Penn State Endişe Ölçeği-Çocuk Formu (Penn-state Excessive Worry) ile pozitif yönde anlamlı ilişkisi olduğunu göstermiştir. Diğer taraftan Çocuklar İçin Depresyon Ölçeği (Children Depression Inventory) ile ölçülen depresyon puanının ÜBÖ-ÇE'nin yalnızca olumsuz üst bilişler altölçeği ile pozitif yönde anlamlı ilişkisi olduğu görülmüştür. Bu korelasyonlar klinik ve sağlıklı gruplar için ayrı ayrı yapılmıştır ve olumsuz üstbilişler alt faktörünün depresyon puanıyla anlamlı ilişkisi olduğu görülmüştür. Buna karşın sağlıklı grupta ise ÜBÖ-ÇE'nin olumsuz üst bilişler ve BİCS alt faktörleriyle pozitif yönde anlamlı ilişkisi olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar ÜBÖ-ÇE'nin yeterli düzeyde psikometrik özelliklere sahip olduğunu gösterir niteliktedir.

ÜBÖ-ÇE'den elde edilen puanların yaşa (sınıf) göre değerlendirilmesi çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) ile incelenmiştir. Analizler yapılırken, *bağımlı değişken* ÜBÖ-ÇE'nin dört alt faktörü ve toplam puanı; *bağımsız değişken* ise yaş olarak alınmıştır. Çalışmanın orijinal şeklinde olduğu gibi, katılımcılar yaş gruplarına göre 8-12 (çocuk) ve 13 ve üstü (ergen) olmak üzere ikiye ayrılmışlardır. Analiz sonucunda Wilks' Lambda anlamlı bulunmuştur ($F=2.46$, $p<.05$; $\eta^2= .046$). MANOVA sonuçlarına göre yaşın sadece olumlu üst endişeler alt ölçeği üzerindeki etkisi anlamlı olarak görülmüştür ($F(9-460)= 7.78$; $p<.001$; $\eta^2= .086$). Yapılan Tukey HSD testi sonuçları ise olumlu üst endişeler faktörü açısından 2. ve 4. sınıfların (yaş arttıkça puan azalmakta); 3. ve 11. sınıfların (yaş arttıkça puan azalmakta); 4. sınıflar ile 8., 9., 10. ve 11. sınıfların (yaş arttıkça puan artmakta) arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir.

Cinsiyete göre ÜBÖ-ÇE'den elde edilen puanların değerlendirilmesi de MANOVA ile incelenmiştir. Yaş faktöründe yapılan analize benzer şekilde, ÜBÖ-ÇE'nin dört alt faktörü ve toplam puanı *bağımlı değişken*, cinsiyet ise *bağımsız değişken* olarak değerlendirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda Wilks' Lambda anlamlı bulunmuştur ($F= 3.02$, $p<.05$; $\eta^2= .025$). MANOVA sonuçlarında ise cinsiyetin olumsuz üst endişeler ($F(1- 468)= 11.98$; $p<.01$; $\eta^2= .025$) ve ÜBÖ-ÇE'nin toplam puanı ($F(1-468)=4.5$; $p<.05$ $\eta^2=.01$) üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu görülmüştür. Daha detaylı bir inceleme yapıldığında ise, olumsuz üst endişeler alt faktörü ve toplam puan açısından kadınların erkeklerden daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. Tüm bu işlemlerin yanı sıra, yaş/sınıf ve cinsiyet ortak etkisinin ÜBÖ-ÇE

puanları üzerinde fark yaratıp yaratmadığını test etmek üzere ayrı bir MANOVA daha yapılmıştır. Fakat yaş/sınıf ve cinsiyet ortak etkisi anlamlı bulunmamıştır (Irak, 2011, s. 2-6).

3.4.1.8. Eğitimde Motivasyon Ölçeği

Eğitimde Motivasyon Ölçeği Kara (2008)'nın İlköğretim Birinci Kademedeki Eğitimde Motivasyon Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması adlı çalışmasından alınmıştır. Eğitimde Motivasyon Ölçeğinin geliştirilme aşamaları aşağıda tüm detaylarıyla verilmiştir. Türkçeye uyarlanan bu ölçeğin çalışmanın nicel verilerini toplamak amacıyla kullanılmasına karar verilmiştir. Bu sebeple, öğrencilerin İngilizce öğretimindeki motivasyon düzeylerini belirlemeye yönelik kullanılacak olan Eğitimde Motivasyon Ölçeği çalışmanın deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır.

Eğitimde Motivasyon Ölçeği aslında Vallerand ve arkadaşları tarafından Fransızca olarak geliştirilmiş ancak daha sonra İngilizceye çevrilerek çeşitli çalışmalarda kullanılmıştır (Vallerand ve diğerleri, 1992; Vallerand ve Bissonette, 1992; Fairchild ve Diğerleri, 2005; Akt. Kara, 2008, s.68). Asıl şeklinde toplam 12 maddeden oluşan ölçekte İlköğretim birinci kademedeki öğrenim gören öğrencilerin motivasyon düzeylerini ölçmek amaçlanmıştır. Ölçek maddeleri “Çok sık: 5, Sık sık: 4, Ara sıra: 3, Nadiren: 2 ve Hemen hemen hiç: 1” şeklinde 5’li likert tipinde düzenlenmiştir. Olumsuz madde bulunmayan ölçeğin orijinali 1. Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon, 2. Motivasyonsuzluk, 3. İçer Yansıtılmış Dışsal Motivasyon ve 4. İçsel Motivasyon şeklinde dört boyuttan oluşmaktadır. Türkçeye uyarlanması sonucunda başvurulan uzman görüşleri ışığında ölçeğin aslından farklı olarak beşli Likert tipi yerine Evet: 3, Fikrim Yok: 2 ve Hayır: 1 şeklinde üçlü likert olarak belirlenmesine karar verilmiştir. Yine uzman görüşleri doğrultusunda ve Türkçe’ye çevrilmesi sonrasında ölçeğin aslındaki gibi dört faktörlü olması belirlenmiştir. Her bir faktöründe üçer madde olan ölçeğin madde dağılımı a) Özdeşleşmiş dışsal motivasyon boyutu: A1, B1, C1; b) Motivasyonsuzluk boyutu: A2, B2, C2; c) İçer Yansıtılmış dışsal motivasyon boyutu: A3, B3, C3 ve d) İçsel motivasyon: A4, B4, C4 şeklinde oluşturulmuştur.

Asıl ölçeğin tümünde alınabilecek puanlar 60 ile 16 arasında değişmektedir. Alt boyutlarda alınabilecek en yüksek puan 20 iken en düşük puan ise 4’tür. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı Cronbach alpha değeri ile hesaplanmıştır. Bu değere bakıldığında alt boyutların iç tutarlılık katsayılarının 0.62 ile 0.86 arasında olduğu görülmüştür.

Ölçeğin Fransızca orijinal formunu Türkçeye çevirmek için Fransızca dil uzmanları, Fransızca'yı iyi düzeyde bilen araştırmacı ve Türkçe dil uzmanlarının destek ve görüşleri alınmıştır. Türkçeye çevrilen form daha sonra Fransa'da üniversite düzeyinde eğitim almış iki Türk vatandaşına tekrar Fransızca olarak çevrilmiştir. Bu çeviriler üç dil uzmanı tarafından da kontrol edilerek çalışmaya ilişkin bütün değerlendirmeler karşılaştırılmış ve her bir madde için genel bir sonuç elde edilmiştir. Ayrıca oluşturulan ölçek bir eğitimde ölçme ve değerlendirme uzmanı, üç öğretim üyesi ve üç ilköğretim birinci kademe öğretmeninin görüşlerine sunularak tekrar düzenleme yapılmış ve ardından ölçeğin anlaşılabilirliği ve uygulanabilirliğinin test edilmesi amacıyla 50 ilköğretim beşinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Bütün bu işlemler sonucunda ölçeğin nihai şekli elde edilmiştir.

Eğitimde Motivasyon Ölçeğinin yapı geçerliğinin sağlanması ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin belirlenmesi amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Bunun için, her maddenin toplam korelasyonları verilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ölçeğin geneli ve her bir faktör için ayrıca hesaplanmıştır. Faktörler arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılarak hesaplanmıştır. Tüm bu istatistiksel işlemler SPSS 15.0 programı ile yapılmıştır. Faktör analizini yapmadan önce ise verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testi ile test edilmiştir. Eğitimde Motivasyon Ölçeği madde analiz çözümlemesi ve Varimax Faktör Analiziyle döndürme işlemi yapılarak ölçekte faktör öz değeri (eigenvalue) 1'den büyük dört faktör bulunmuştur. Böylece Eğitimde Motivasyon Ölçeğinin orijinalindeki gibi dört faktör olacağı ulaşılmıştır. Ölçeğin geçerlik çalışmasında verilerin örneklem grubuna uygunluğu 0.001 düzeyinde KMO= 0.85, Bartlett's Test of Sphericity= 2899.589 olarak bulunmuştur. Veriler üzerinde faktör analizi yapılabilmesi için KMO değerine bakıldığında verilerin faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir. Sonuç olarak, ölçeğe ilişkin yapılan tüm işlemlerin sonucunda, 12 maddeden oluşan Eğitimde Motivasyon Ölçeğinin Türkçe formu, dil yönünden Türkçeye uygun, güvenilir ve geçerli bir ölçek olarak hazır hale getirilmiştir.

3.4.2. Nitel Veri Toplama Araçları

Araştırma nitel ve nicel olmak üzere iki boyutlu yürütüldüğünden bu bölümde araştırmanın nitel boyutuna kaynaklık edecek nitel verilerin toplanmasına ve bu verilerin toplanmasında kullanılan gözlem ve görüşme formlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.4.2.1. Gözlem Formu

Araştırmanın nitel boyutuna kaynaklık etmesi ve nitel verilerin toplanması bakımından gözlemler yapılmasının doğru olacağı düşünülmüştür. Nitel araştırmalarda en yaygın şekilde kullanılan veri toplama yöntemlerinden biridir. Araştırmacıya veriye ilk elden ulaşma imkânı sağlaması gözlemin en önemli özelliğidir. Gözlem, herhangi bir ortamda gelişen durumu ayrıntılı biçimde tanımlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 169). Bailey (1982) herhangi bir ortamda oluşan bir davranışın ayrıntılı, kapsamlı ve zamana yayılmış şekilde kaydedilmesinde gözlem yönteminin kullanılabilirliğini belirtmiştir (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 169). Araştırmalarda ihtiyaç duyulan verilerin insan, toplum ya da doğa gibi bazı hedefler dikkate alınarak bir araçla veya çıplak gözle izlenmesi şeklindeki veri toplama süreci olarak tanımlanan gözlem, araştırmalarda tek başına kullanılabilmesinin yanında tamamlayıcı bir yöntem olarak da birden çok yöntemin kullanıldığı çalışmalarda kullanılabilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009, s. 141).

Bir araştırmacı, bir konuyla ilgili olarak ayrıntılı bilgilere ulaşmayı hedefliyorsa, görüşme yöntemini kullanması önerilir. Ancak bazı durumlardan dolayı bu yöntemin her zaman etkili olmayabildiği görülmektedir. Örneğin, görüşme esnasında, görüşme yapılan bireylerin kendilerine sorulan sorulara doğru cevaplar vermeme olasılığı olabilir veya bireyler soruları cevaplarken samimi davranırlar fakat görüşmenin yapıldığı durumu ve ortamı doğru algılayamayabilirler. Görüşmenin bu sınırlı yönü düşünüldüğünde, bireylerin söyledikleriyle yaptıklarının tutarlılığını ortaya koymak için kullanılacak bir yöntem olan gözlem ön plana çıkmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 169). Gözlem tekniğinde, veriler başka kişilerin rapor etmesi ile değil, doğrudan elde edilmesine dayalıdır. Olay, varlık veya durumların kendi doğal ortamları içinde gözlenmesine dayanan gözlem yönteminde birçok davranış objektif olarak belirlenebilir (Karasar, 2012, s. 157). Ayrıca verilere ulaşmada birinci kaynak

durumunda sayılabilecek araştırmacı, görüşme tekniğinde ise ikinci kaynak durumuna düşmektedir. Çünkü araştırmacı bir başkasının cümlelerinin kendisine sağladığı verilerle yetinmek durumundadır (Merriam, 1998, s. 94; Akt. Kan, 2012, s. 141). Dolayısıyla, gözlem ve görüşme teknikleri birlikte ve birbirini tamamlayıcı şekilde kullanılabilirdir.

Araştırmalarda kullanılan gözlem yönteminde, farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Gözlem yöntemi yapısına göre *yapılandırılmış* ve *yapılandırılmamış* olarak sınıflandırılmıştır (Yıldırım ve şimşek, 2008, s. 171-172; Büyüköztürk ve diğerleri, 2009, s. 142-143). *Yapılandırılmamış gözlem*, bilgiyi kaydetme sürecinde araştırmacının özgür davranmasını sağlamaktadır. Bu tür gözlemler göreceli ve karmaşık olmasına karşın, gözlemcinin bilgileri sentezleme, soyutlama ve organize etmelerini sağlar. *Yapılandırılmış gözlem* ise, gözlenenin daha sistematik bir yaklaşımla ve daha yapılanmış bir şekilde gözlenmesine dayanmaktadır. Yani gözlem yapmadan önce, gözlemcinin bilgileri toplayıp kaydetmesi için hazırlanmış bir kodlama sistemi bulunmaktadır. Dolayısıyla yapılandırılmış gözlem yoluyla veri toplamada daha güvenilir ve geçerli verilere ulaşma imkânı olduğu belirtilmiştir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009, s. 142-143). Karasar (2012) ise gözlemci ile gözlenen arasındaki fiziki yakınlık ve ilişkiye göre gözlem yöntemini *dışarıdan gözlem* ve *katılarak gözlem* şeklinde adlandırarak iki kategoride incelemiştir. Dışarıdan gözlemde, gözlenen birey gözlemciyi görmez ve fark etmez. Dışarıdan her şeyi gören, izleyen ve gözleyen gözlemci, gözlenen kişinin etkilenmeden ve haberi olmadan gerekli bilgilerini alır ve kaydeder. Katılarak gözlemde ise, gözlemci kendisi bizzat gözlenen kişi/kişilere katılarak onlardan biri gibi davranır. Onun bir gözlemci olduğu bilinmez. Bu tür gözlemlerle, dışarıdan gözlem türüne göre daha çok bilgi edinilebilir. Çünkü dışarıdan gözlemde bazı davranışların nedenleri tahmin edilerek veya varsayımda bulunarak öğrenilmeye çalışılırken; katılarak gözlemde bu nedenler doğrudan gözlenen kişilerden detaylı ve derinlemesine öğrenilebilir (s. 158). Katılımcı gözlemde, gözlemci gözlemlediği grubun bir üyesi olduğu için grup içinde bir rol üstlenerek o grubun içinde sadece fiziksel olarak bulunmaz, aynı zamanda o grubun sosyal, psikolojik ve geleneksel davranışlarını da paylaşır. Bu yönüyle dışarıdan gözlemde, gözlemci için gözlem bir araç iken; katılımcı gözlemde gözlemcinin kendisi araç konumundadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009, s. 143).

Bu çalışmada sınıf ortamında gerçekleştirilen *yapılandırılmış gözlem* tekniği kullanılmıştır. “*Yapılandırılmış alan çalışması*” olarak isimlendirilen bu teknikte, gözlemci yapılandırılmış bir gözlem aracı kullanır. Gözlemci, tam kontrollü bir alan ile kontrolsüz doğal ortam arasında ara bir alan sağlayan sınıf gibi bir ortamda çalışacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 172). Bu teknik “*katılımcı olunmayan gözlem*” şeklinde de ifade edilmektedir. Gözlem esnasında, gözlemci, sürece hiçbir şekilde müdahale etmeden, dışarıdan sadece gözlemini gerçekleştirmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009, s. 145).

Worthen, White, Fan ve diğerleri (1999) gözlemin gelişigüzel yapılamayacağını, amaçlı ve belli bir plan çerçevesinde gerçekleştirilmesi gerektiğinden bahsederek gözlem için geliştirilmiş veya hazırlanmış gözlem formları kullanılmasını önermektedirler. Ayrıca önceden hazırlanmış gözlem formlarının kullanılabileceğini fakat araştırmacıların özellikle ilgilendikleri davranışları ölçen bir ölçütün olmaması durumunda bunun bir problem olabileceğini ifade etmiştir (Akt. Tekindal, 2012, s. 206). Bu sebeple istenen tüm gelişmelerin her yönüyle değerlendirilebileceği davranışları ölçebilecek bir gözlem yapabilmek amacıyla araştırmacı tarafından bir gözlem formu hazırlanmıştır (Ek-19-20). Hazırlanan gözlem formu iki temel bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, İngilizce dersinin oyunla öğretim yöntemine ne derece uygun hazırlandığıyla ilgili gözlemler yer alırken, ikinci bölümde şarkı ile öğrenme uygulamasına yönelik gözlem yapılmasını sağlayan bir yapı bulunmaktadır. Böylece hem dersin işlendiği ortama hem de yeni uygulamanın dersteki uygulanma boyutuna ilişkin gözlemlerin daha düzenli ve sistemli bir şekilde yürütülmesi sağlanmıştır. Gözlemciler için hazırlanan gözlem formundaki soruların aynısı görüşmeler esnasında uyarlanarak öğrencilere yöneltilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2008, s. 182-183) gözlem ile elde edilen verilerin ayrıntılı bir şekilde, ortamdaki davranış ve durumları detaylı bir biçimde kaydetmek ve sonra istenildiğinde tekrar tekrar inceleyebilmek için not alma yönteminin yanında görüntü ve ses kayıt cihazlarının da kullanılabilceğini belirtmiştir.

Karasar (2012, s.161) ise gözlem esnasında, hem gözlem yapma hem de not almanın oldukça zor olduğunu ve not alırken önemli davranışları gözden kaçırma ihtimalinin oldukça yüksek olduğunu belirtmiştir. Ayrıca gözlemden sonra yapılan veri kaydında muhtemel yanlışlık ve eksikliklerin olabileceğini ifade ederek fiziki kayıt araçları ile ortamdaki her şeyin tüm gelişmeleriyle kaydedilebilme ve sonradan

incelenebilme olanağının olduğunu eklemiştir. Bu sebeple amaca uygun ve imkanlar dâhilinde bu araçlardan yararlanılması gerekmektedir. Araştırmanın uygulama boyutu esnasında, yapılan gözlemleri destekleyen nitelikte, sınıf ortamındaki gelişmeleri kaydetmek üzere video kayıtları yapılmış ve fotoğraflar çekilmiştir (Ek-29-30). Yıldırım ve Şimşek (2008, s.183) video kayıt cihazları ve fotoğrafların verileri kaydetmede önemli araçlar olduğunu belirtmiştir. Video aracılığıyla ortamdaki görüntülere ek olarak konuşmalar da kaydedildiği için, araştırmacı bunlardan esinlenerek sınıftaki öğrencilerin dili kullanımına ilişkin de analizler yapabilir. Mevcut araştırmanın uygulama sürecinde, öğrencilerin grup çalışmaları, yaptıkları hazırlıklar, sergiledikleri çalışmalar ve sunumları, söyledikleri şarkılar çekilen video kayıtları ile kayıt altına alınmıştır (Ek-30). Bu kayıtların araştırmacının gözlemlerini destekleyici nitelikte olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte zaman zaman hem yaptıkları grup çalışmaları hem de grup sözcüsü olarak yaptıkları sunumlar fotoğraflarla kayıt altına alınmıştır.

Gözlemlerin iyi yetişmiş en az iki gözlemci tarafından yapılmasının yararlı olmasından ziyade zorunlu olduğu belirtilmektedir. Bunun nedeni tek gözlemciyle elde edilen verilerin güvenilirliği hakkında bir kestirimde bulunmanın zor olacağı düşüncesidir. Dolayısıyla, en az iki gözlemcinin gözlemi gerçekleştirmesi göz önünde bulundurularak, araştırma sürecinde hem güvenilirliği sağlamak hem de olası veri kaybını önlemek amacıyla araştırmacı ve yine gözlem yapan uygulamacı öğretmenin yanında bir başka gözlemci de (İngilizce öğretmeni) görev almıştır. Gözlem öncesi hazırlanan yapılandırılmış bir gözlem formu nedeniyle uygulamacı öğretmen ve iki gözlemcinin görüş birliği problemi ortadan kaldırılmıştır. Ayrıca iki gözlemci ve gözlem yapan uygulamacı öğretmenin yaptığı gözlemler her hafta karşılaştırılmış ve yapılan karşılaştırma sonucu gözlemlerde oldukça yüksek oranda benzerlikler tespit edilmiştir. Bu bağlamda gözleme ilişkin veriler analiz edilirken uygulamacı öğretmenin yaptığı gözlemler ve her iki gözlemcinin görüşleri doğrultusunda yorumlar yapılmıştır. Bunun için araştırmadaki analizler yapılırken yapılan gözlemlere ilişkin görüşler Uygulamacı Öğretmen (UÖ) Gözlemci-1 (G-1) ve Gözlemci-2 (G-2) şeklinde kodlanarak kendilerine ait cümleler ayrıca belirtilmiştir. Gözlemci-1 araştırmacının kendisi olmakla birlikte şu anda merkezdeki bir Anadolu Lisesinde görev yapmaktadır. Gözlemci-2'nin çeşitli okullarda (İlköğretim okulu, Anadolu Liseleri, Fen Lisesi) görev yapmış ve İngilizce eğitim veren dershanelerinde çalışmış olması göz önünde bulundurularak bu

kişi gözlem için tercih edilmiştir. Karasar (2012, s.164) özellikle bazı durumlarda gözlemcinin gözlenen konuda *uzman* olması gereğinin gözlemci seçiminde dikkate alınmasını önermiştir. Bu bağlamda, Gözlemci-2'nin İngilizce öğretimiyle çok yakından ilgili olan bir İngilizce öğretmeni seçilmesinin, yapılan gözlemlerin güvenilirliğine olumlu yönde katkı sağladığı düşünülmektedir.

3.4.2.2. Görüşme Formu

Araştırma çerçevesinde nitel verileri toplamak amacıyla kullanılan diğer bir teknik de görüşmedir. Görüşmeler öğretmen ve öğrenciyle olmak üzere iki boyutta gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecine yönelik uygulamayla ilgili, hem öğretmen hem de öğrencilerin görüşlerini almak veri bakımından araştırmaya zenginlik ve çeşitlilik sağlamıştır. Uygulamacı öğretmen ve gözlemcilerle (UÖ ve G1-G2) yapılan görüşmeler kendilerine verilen görüşme formu üzerinden gerçekleştirilmiştir. Bu görüşme formundan alınan bütün gözlemler ise birleştirilerek nitel verilere ilişkin bulguların yorumlanması bölümünde sunulmuştur.

Görüşme, hassas ve karışık problemlerle ilgili detaylı bilgi toplamak amacıyla kullanılan ve anketten daha etkili olan bir teknik (Tekindal, 2012, s.200) veya sözlü iletişim aracılığıyla yapılan veri toplama tekniği olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2012, s.165). Verileri toplamada konuşma ve dinleme becerisinin araç olarak kullanıldığı kolay bir yöntem değildir. Bu bağlamda Patton (1987, s.108) görüşmeyi “beceri, duyarlık, yoğunlaşma, bireylerarası anlayış, öngörü, zihinsel uyanıklık ve disiplin gibi pek çok boyutu kapsamı açısından sanat ve bilim dalı” şeklinde tanımlayarak görüşmenin önemine dikkat çekmiştir (Akt. Yıldırım ve Şimşek: 2008, s. 119). Görüşme, bireylerin bir konu veya duruma ilişkin deneyimleri, tutumları, algıları, inançları, duyguları ve düşüncelerine yönelik bilgilerin elde edilmesinde en yaygın şekilde kullanılan (Yıldırım ve Şimşek: 2008, s.120) esnek bir araştırma tekniğidir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009, s. 158).

Görüşme yapısına göre sınıflandırılmaktadır. Görüşmeler yapılaş biçimine göre yapılandırılmış (formel), yapılandırılmamış (informel) ve yarı yapılandırılmış (yarı formel) olmak üzere üç grupta toplanmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009, s. 159; Karasar, 2012, s. 167-168; Tekindal, 2012, s. 202-203). *Yapılandırılmış görüşme*, görüşmenin yapıldığı kişinin kısıtlandığı ve ilgi alanlarına yönelmesine fırsat

verilmediği, önceden hazırlanmış sorulara seçeneklerden birinin seçilmesinin istendiği bir yöntem izler. Bu yöntemde cevapların denetimi ve sayısallaştırılması oldukça kolaydır (Karasar, 2012, s. 167). Yapılandırılmış görüşme bir anlamda anketin sözlü olarak uygulanış şeklidir. Anket soruları hazırlanırken uyulması gereken kuralın aynısı uygulanır. Bu görüşme şekli eğitimde pek tercih edilmez. Çünkü aynı bilgilerin anketle elde edilmesi daha ekonomik olmaktadır (Tekindal, 2012, s. 202). *Yapılandırılmamış görüşmede* sorulacak sorular ana hatlarıyla bellidir ancak görüşmedeki gelişmeler yeni soruların sorulmasını gerekli kılabileceğinden, görüşmedeki farklı sorular elde edilen sonuçları yorumlamayı zorlaştırabilir (Karasar, 2012, s. 168). Bu yöntemde karşılaştırma ve analizde kolaylık sağlaması açısından görüşülen kişiyi seçmeye zorlamaktansa, açık uçlu sorularla daha zengin bilgilere ulaşılması amaçlanmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009, s. 160). *Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde* ise hem sabit seçenekli cevaplama hem de derinlemesine bilgi edinmeyi sağlayan açık uçlu soruların birleştirilmesi söz konusudur (Tekindal, 2012, s. 203). Yarı yapılandırılmış görüşmede, yapılandırılmış görüşmedeki gibi önceden hazırlanmış ve görüşme yapılacak bireylere sorulacak soruların yanı sıra, görüşmedeki gelişmelere göre soruları destekleyici ve tamamlayıcı alt sorular da mevcuttur (Lichtman, 2006, s. 118; Akt. Kan, 2012, s. 144).

Araştırmada yapılan görüşmeler bu paralelde gerçekleştirilmiştir. Ayrıca araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Hem öğretmen hem de öğrencilerle yapılması düşünülen görüşmeler için yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Bu formu oluştururken öğrencilerden yeni uygulamaya yönelik bilgiler almayı kapsayan sorulardan oluşan bir liste hazırlanmıştır. Bu liste, uzman görüşlerine sunulduktan sonra son şekli verilerek görüşme formu haline getirilmiştir. Öğretmen ve öğrenciler için ayrı ayrı hazırlanan soruların yeni uygulamaya ilişkin görüşleri yansıtacağı düşünülmüştür (Ek-21-22). Görüşmelerin yapılacağı yer konusu da bir diğer önemli noktadır. Öğrencilerin kendilerini rahat hissedebilmeleri ve sıkılmayacakları bir ortamda konuşabilmeleri için bilgisayar laboratuvarı ve sınıf görüşmelerin gerçekleştirilmesi amacıyla tercih edilmiştir. Her öğrenciyle yaklaşık 15 dakika süren görüşmede, öğrencinin isteği doğrultusunda ses ve video kaydı yapılmıştır. Bazı öğrenciler video kaydı yapılırken görüşmeyi çok rahat bir şekilde gerçekleştirirken, bazı öğrenciler ise sadece sesinin kaydedilmesini talep etmiştir. Öğrencilerin kendilerini baskı altında hissetmeden soruları cevaplamaları için bu

konuda istekleri doğrultusunda bazen video çekimleri bazen de ses kayıtları yapılmıştır. Bireysel olarak yapılan görüşmelere, iki sınıftan (Deney Grubu: 5/D ve 5/E) toplam 24 öğrenci gönüllü olarak katılmıştır. Karasar (2012, s.170) görüşmede görüşmecinin kendisini tanıtmamasının önemli olduğunu vurgulamıştır. Çünkü kaynak kişiye verilecek güven sayesinde sorulan soruya güdülenmesi ve doğru cevaplar vermesi sağlanabilir. Bu amaçla görüşmeye başlamadan önce, araştırmacı her öğrenciye kendini kısaca tanıtmış ve verecekleri cevabın kendisi için ne kadar önemli olduğundan bahsetmiştir. Ayrıca öğrencilerin kendi cevaplarını söylemeleri için yarı yapılandırılmış görüşmeye uygun şekilde, temel sorularının yanı sıra alt sorular da sorulmuştur. Ancak hiçbir şekilde araştırmacı görüşme yaptığı öğrencileri yönlendirmemiştir. Bunun dışında öğrencilerin daha net ve doğru cevap vermelerini sağlamak amacıyla, yapılan görüşmelerde öğrencilerin kimliklerinin gizli tutulacağı teminatı verilmiştir. Görüşme aracılığıyla öğrencilerden alınan bilgiler dâhilinde ulaşılan veriler bilgisayar ortamına aktarılarak çözümlenmeye hazır hale getirilmiştir.

3.5.Verilerin Çözümlemesi

Bu bölüm elde edilen nitel ve nicel verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgileri kapsamaktadır. Bu bağlamda, verilerin çözümlenmesi “Nicel Verilerin Çözümlemesi” ve “Nitel Verilerin Çözümlemesi” şeklinde iki başlık altında yapılmıştır.

3.5.1. Nicel Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın nicel boyutu için elde edilen veriler SPSS 15 Bilgisayar Paket Programı ile çözümlenmiştir. Öğrencilere ait kişisel bilgilere ait verilerin değerlendirilmesinde yüzde ve frekans değerleri hesaplanmıştır. Araştırmanın uygulama öncesinde araştırmacı tarafından hazırlanan başarı testinin analizi pilot uygulamanın ardından “TAP: Test Analysis Program (version 2007a)” programıyla yapılmıştır. Daha sonraki aşamada ise, araştırmacı tarafından geliştirilen “İngilizce Öğretiminde Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği” ve “İngilizce Öğretiminde Öz-Düzenleme Stratejileri Ölçeği” ön analizleri yapılmıştır. Araştırmada öğrencilerin motivasyon ve üstbilis düzeylerini ölçmek amacıyla kullanılan “Eğitimde Motivasyon Ölçeği” ve “Üstbilis Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu” başlıklı ölçekler ise geçerlik ve güvenilirlikleri hesaplanmış hazır ölçekler olarak kullanılmıştır. Diğer taraftan araştırmacı tarafından geliştirilen ölçeklere ilişkin KMO, Bartlett ve Cronbach Alpa değerleri hesaplanmış ve faktör analizi

işlemleri yürütülmüştür. Araştırmacı tarafından geliştirilen öz-yeterlik ve öz-düzenleme ölçekleri beşli likert tipinde, üstbilgi ölçeği dörtlü likert tipinde ve motivasyon ölçeği ise üçlü likert tipindedir. Beşli, dörtlü ve üçlü ölçeklerden elde edilen verilerin değerlendirilmesinde ve yorumlanmasında aşağıdaki değer aralıkları dikkate alınmıştır:

Çizelge 30. Öz-Yeterlik ve Öz-Düzenleme Ölçekleri İçin Değer Aralıkları

| Değer Aralığı | Katılım Düzeyi |
|---------------|-----------------------------|
| 1.00-1.80 | Kesinlikle katılmıyorum (1) |
| 1.81-2.60 | Katılmıyorum (2) |
| 2.61-3.40 | Kısmen katılıyorum (3) |
| 3.41-4.20 | Katılıyorum (4) |
| 4.21-5.00 | Tamamen katılıyorum (5) |

Çizelge 31. Motivasyon Ölçeği İçin Değer Aralıkları

| Değer Aralığı | Katılım Düzeyi |
|---------------|----------------|
| 1.00-1.66 | Hayır (1) |
| 1.67-2.32 | Fikrim Yok (2) |
| 2.33-3.00 | Evet (3) |

Çizelge 32. Üstbilgi Ölçeği İçin Değer Aralıkları

| Değer Aralığı | Katılım Düzeyi |
|---------------|-----------------------------|
| 1.00-1.74 | Kesinlikle katılmıyorum (1) |
| 1.75-2.49 | Biraz Katılmıyorum (2) |
| 2.50-3.24 | Biraz katılıyorum (3) |
| 3.25-4.00 | Kesinlikle Katılıyorum (4) |

Ölçeklere ilişkin veriler çözümlenirken yukarıda sıralan değer aralıkları dikkate alınarak yorumlamalar yapılmıştır. Başarı testi, dinleme, konuşma ve yazma becerileri değerlendirme testleri ile öz-yeterlik, öz-düzenleme, üstbilgi ve motivasyon ölçeklerine yönelik olarak deney ve kontrol grubunun hem kendi içlerindeki hem de birbirleri arasındaki ilişkiye bakılarak karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu nedenle farklı testlerin kullanılması gerekli görülmüştür. Bunun için Karaathlı (2010, s.10) öncelikle puanların normal dağılım gösterip göstermediğini anlamak amacıyla Kolmogorov-Smirnov (K-S) ve Shapiro-Wilks testlerine bakılabileceğini belirtmiştir. Bu bağlamda, veri sayısının 29'dan az olması durumunda Shapiro-Wilks; 29 ve üstü olduğunda ise Kolmogorov-Smirnov testinin kullanılabileceğini vurgulamıştır. Lilliefors (1967, s. 399) K-S testinin her örneklem büyüklüğü için kullanılabilen güçlü bir test olduğunu belirtmiştir. Yine bu konuda Özdamar (2002; Akt. Acar, 2011, s.3) normallik testlerinin örneklem

büyükliklerine göre kullanım tablosunda her örneklem büyüklüğü için de K-S testinin kullanılabilceğinin altını çizmiştir. Bu sebeple araştırmanın nicel verileri tek örneklem Kolmogorov-Smirnov (K-S) testiyle sınanmıştır. K-S testinde dağılımın normal olup olmamasına göre parametrik ya da nonparametrik testler uygulanmasına karar verilir. Buna göre iki bağımsız grup arasındaki karşılaştırma t-testi yerine MWU testiyle, aynı gruptaki farklı iki ölçüm arasındaki farklılık bağımlı gruplar t-testi yerine Wilcoxon işaretli sıralar testiyle ölçülmelidir (De Vaus, 2002, s. 75; Akt. Kan, 2012, s. 147).

3.5.2. Nitel Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada elde edilen nitel verileri çözümlerken bilgisayar destekli nitel veri analizi programı olan QSR N-VIVO 8 programından yararlanılmıştır. Ayrıca veriler *içerik analizi* yaklaşımına uygun çözümlenmiştir.

İçerik analizi, toplanan verileri açıklamak amacıyla kavram ve ilişkiler elde etme süreci olarak açıklanmaktadır. Bu süreçte, betimsel analiz ile yorumlanıp detaylı bilgi edilmeyen ve ayrıntılı işlem yapılamayan verilerin daha ince ayrıntılarıyla işlenmesi ve konuya ilişkin betimsel analiz ile fark edilmemiş kavram ve temaların fark edilmesi ve açıklığa kavuşturulması söz konusu olmaktadır. Bu amaçla öncelikle toplanan veriler kavramsallaştırılmakta ve sonra oluşan kavramlar okuyucunun anlayabileceği şekilde sistemli ve düzenli bir biçime getirilerek, verilerin açıklandığı temaların tespit edilmesi gerekmektedir. Bir başka ifadeyle birbirine benzer olan veriler belli kavram ve temalar etrafında toplanarak belli bir düzen oluşturulur ve yorumlamalar yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 227). Bu bakımdan bakıldığında içerik analizi, kapsamlı ve detaylı bir çalışma süreci içeren bir değerlendirme tekniğidir. Stemler (2001), içerik analizi ile ilgili olarak bir metin içerisindeki kelimeleri saymaktan daha fazla bir işlem şeklinde bahsederken aynı zamanda, bu yaklaşımın kodlama ve verileri kategorize ile anlamlı ve zengin kılınabileceğini belirtmiştir. İçerik analizi tekniği “3C” şeklinde de isimlendirmiştir. Coding, Categorizing ve Concepts kelimelerinin ilk harflerinin alınmasıyla oluşturulan bu kısa adlandırma, “coding=kodlama”, “categorizing=kategorileştirme” ve “concept=tema” anlamlarına gelmektedir (Akt. Kan, 2012, s. 149). İçerik analizinin aşamalarını Büyüköztürk ve diğerleri (2009, s.264) 8 başlıkta toplamıştır. *Amaçların belirlenmesi* aşamasında, araştırmacı ulaşmak istediği özel hedefleri belirlemektedir. Bu hedefler bir konu hakkında bilgi sağlama, bilgilerin düzenlenmesi ve anlaşılır hale gelmesini sağlayan temalar oluşturma, farklı araştırma

sonuçlarını kontrol etme, mevcut bir problemi çözümlenmeye ilişkin bilgi edinme ve hipotezleri sınama şeklinde sıralanabilir. *Kavramları tanımlama* aşamasında, araştırmacının hedefine daha kolay ulaşmasını sağlayacak nitel araştırma kapsamındaki önemli terimleri açıkça belirlemesi yer almaktadır. *Analiz birimlerini belirleme* aşaması, araştırmacının analiz yapmadan önce hangi kelime, ifade veya cümleyi analiz edeceğine karar vermesi sürecini kapsar. *Konuyla ilgili verilerin yerini belirleme* aşamasında, Analiz edilecek birimler belirlendikten sonra, araştırmacının hedeflerine uygun olan verilere karar verilir ve bunlar toplanır. *Mantıksal bir yapı geliştirme* aşaması, verileri analiz ederken, mevcut materyallerden yararlanılmasını veya kendi materyallerini (açık uçlu sorular, görüşmeler) de üretebilmelerini içermektedir. *Örneklem planı geliştirme* aşamasında, daha önceki adımlar sırayla gerçekleştirildikten sonra, araştırmacının araştırma amacına uygun örneklem planı hazırlaması söz konusudur. Amaçsal örnekleme veya seçkisiz örnekleme yöntemleri bunlardan bazılarıdır. *Kodlama kategorileri belirleme* aşamasında, araştırılan konunun tüm yönleriyle belirlenmesinin ardından araştırma konusunun uygun şekilde kategorize edilmesi gerekir. Öyle ki, araştırma başka araştırmacılar tarafından incelendiğinde de aynı şekilde bir kategorileştirme yapılabilir. Son olarak *verileri analiz etme* aşamasında elde edilen veriler yorumlanmaktadır. Bu yorumlamalarda, yüzde, frekans gibi değerler genelde işe koşulmaktadır. Ayrıca içerik analizinde ilişkiler belirlenmek isteniyorsa, bu durumda çapraz tablolar veya ki-kare analizlerinden yararlanır.

Elde edilen nitel veriler analiz edilirken kodlamanın yapılması gerekmektedir. Verilerin kodlanması sürecinde, verilerin anlamlı bütünler şeklinde ayrılması ve ayrılan her bölüme kavramsal bir ad verilmesi önemlidir. Anlamlı olarak ayrılan bölümlerin nasıl kodlanması gerektiği ve farklı bölümlerde yer alan verilere benzer kodlar verilip verilemeyeceği dikkatle incelenmelidir. Bundan dolayı, verileri kodlama sürecinin hem fiziksel hem de zihinsel açıdan zor ve karmaşık olduğu söylenmektedir (Karasar, 2012, s. 228). Kodlama bu şekilde yoğun bir süreç gerektirebilir fakat araştırmacının verileri gözden geçirerek benzerliği olanları sınıflandırması ve daha sonra bunları temsil edeceğini düşündüğü kelime ve kavramlarla isimlendirmesi işlemleri biraz daha kolaylaştırabilir (Ekiz, 2003, s. 79; Akt. Kan, 2012, s. 150). Bütün bu bilgiler göz önüne alınarak mevcut araştırmada da veriler içerik analizi ile çözümlenerek değerlendirilmiştir. Bu bağlamda, nitel veri toplama aracı olarak kullanılan gözlem ve görüşmeler ayrı ayrı değerlendirilerek modelleştirmeye gidilmiştir. Dolayısıyla

uygulayıcı öğretmenin ve diğer iki gözlemcinin gözlemleri ile öğrencilerle yapılan görüşmeler ayrı ayrı modelleştirilmiştir. İlgili verilere yönelik çekilen fotoğraf (Ek-29) ve videolar (Ek-30) bu bağlamda nitel yöntemle uygulanan uygulamaların güvenilirliklerini sağlayıcı nitelik taşımaktadır. Yapılan ayrıntılı incelemeyle her iki veri kaynağının birbirini destekledikleri ve birbirinden farklılık gösterdikleri noktalar daha net görülebilmektedir. Analizlerin yapılmasının ardından, iki nitel veri kaynağının da birbirini büyük oranda destekledikleri görülmüştür. Bu konuya yönelik daha ayrıntılı bilgi bulgular kısmında verilmiştir.

Nitel verilerin analiz edilmesi sürecinde, öncelikle elde edilen veriler bilgisayar ortamına atılmıştır. Bu işlemin ardından; N-VIVO 8 programına gerekli veriler yüklenmiştir. Daha sonra analiz işlemine geçilmiştir. Görüşme verilerine ait çözümlenmeler yapıldıktan sonra gözlem verileri analiz edilmeye başlanmıştır. Çünkü görüşme verilerinin çok yoğun olduğu düşünülmüştür. Analizler yapılırken, eldeki kaynak çok dikkatli ve özenli bir şekilde okunmuş ve dinlenmiştir. Daha sonra ilk kodlamalar yapılmaya başlanmıştır ve kod listesi belirlenmiştir. Kodlar dikkatle incelendikten hemen sonra ilk kategorileştirme gerçekleştirilmiş ve eldeki kodlamalar sistemli ve düzenli bir biçimde gruplandırılmıştır. Oluşturulan bu kategoriler, tekrar incelenerek yeni düzenlemeler yapılmıştır. Yapılan bu detaylı incelemeler sonrasında, temalar oluşturulmuştur. Kısacası, öncelikle kodlama, sonra kategorileştirme ve son olarak da temalar oluşturma ile süreç sonlandırılmıştır. Dolayısıyla analiz süreci kodlamalardan oluşmaktadır. Çünkü diğer iki aşama olan kategorileştirme ve temalandırma süreci kodlamanın ardından oluşan birimlerdir.

Nitel çalışmalarda yaşanabilecek geçerlik ve güvenilirlik problemlerini ortadan kaldırmak amacıyla yukarıda bahsedilen işlemler gerçekleştirilmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik, bilimsel araştırmalarda en yaygın kullanılan iki ölçüttür. Nitel çalışmalara bu noktada yapılan en büyük eleştiri özellikle güvenilirlik konusunda nicel çalışmalardaki kadar sağlam olmaması düşüncesidir. Ancak nitel çalışmalarda alınacak bazı tedbirler aracılığıyla geçerlik ve güvenilirlik problemleri ortadan kaldırılabilir. Nitel araştırmalarda geçerliği sağlamak için, elde edilen veriler ve ulaşılan sonuçlara ilişkin çeşitli yöntemlerle (çeşitleme, katılımcı teyidi, vb.) ayrıntılı raporlar hazırlanabilir. Ayrıca araştırmanın *iç geçerliği* için de araştırmacının araştırma alanına yakınlığı, yüz yüze görüşmelerle edindiği detaylı bilgiler, gözlemler ile

topladığı derin bilgiler gibi farklı veri kaynaklarının ve veri toplama yöntemlerinin kullanılması ve bunların birbirlerini tutarlı biçimde desteklemesi gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 257-258). Bu nedenle araştırmada, gözlem ve görüşme şeklinde farklı veri kaynakları kullanılması ve araştırmacının evinin araştırma yapılan okula yakın mesafede olmasının araştırmanın nitel boyutuna ilişkin iç geçerliği ve inandırıcılığı desteklediğine inanılmaktadır.

Araştırmanın *dış geçerliği* ise araştırma koşulları içinde ulaşılan bir sonucun gerçek yaşama genellenebilirliğidir. Kendi alanında yapılan araştırmaların dış geçerlikleri daha yüksek olmaktadır. Bu sebeple, deney ortamının gerçek yaşamdan farklı özelliklere sahip olması dış geçerliğin düşük olabileceği ihtimalini doğrulamaktadır (Karasar, 2012, s. 106). Bu bağlamda dış geçerliğin sağlanması için *amaçlı örnekleme* biçimi tercih edilebilmektedir. Diğer bir ifadeyle nitel araştırmadaki genele ait bir bilgiye ulaşmak yerine hem genel hem de özel bilgilere ulaşmak hedeflenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 271). Ayrıca amaçlı örneklemenin bir türü olan *maksimum çeşitlilik örnekleme* biçimine de dış geçerliğin sağlanmasındaki yollardan biri olarak başvurulmuştur. Buna ek olarak araştırmadaki sonuçların, konunun kuramsal boyutuyla tutarlı olmasına dikkat edilmiştir. Bu nedenle araştırmayla ilgili ayrıntılı alan yazını taraması yapılmıştır ve yapılan alan yazın taraması araştırma sonuçlarını destekleyici niteliktedir. Bu durum da araştırmanın dış geçerliğini sağlamada etkili olarak kabul edilmiştir.

Ayrıntılı betimleme stratejisi de araştırmanın dış geçerliği sağlamak için kullanılmıştır. Araştırmada izlenen yolların, verilerin ve ortaya çıkan kavram ve temaların okuyucuya mümkün olduğunca yorum yapılmadan aktarılması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 270). Bu ifadeye uygun olarak araştırma sürecine ilişkin detaylı açıklamalar yapılmıştır. Araştırmanın uygulamasına öncesi, uygulama esnası ve uygulama sonrası sürecine ilişkin ayrıntılı ve açıklayıcı bilgiler verilmiştir. Yapılan veri analizleri, kodlamaları açık bir şekilde belirlemiştir. Araştırmadaki bulgular bölümünde kodlamaların daha net bir şekilde hangi verilerle yapıldığını gösteren ve çizelgeler yer almaktadır. Ayrıca kodlamalara kaynaklık eden doğrudan alıntılar da bulgu ve yorumlar bölümünde metin içine eklenmiştir. Nitel araştırmalarda dış geçerliğin sağlanmasında *aktarılabirlik* stratejisi de kullanılmaktadır. Ancak nitel araştırmalarda, genelleme yapmak mümkün olmadığı için durumun net biçimde açıklanması (ayrıntılı betimleme)

ve aktarılması gerekli görülmektedir. Doğrudan alıntılar yapılması, nitel araştırmalarda sıklıkla uygulanan bir tekniktir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 269). Bu bağlamda mevcut çalışmada, doğrudan alıntılar yapılmış ve bunlar metin içerisinde verilmiştir. Yapılan alıntılar görüşmelerden aynen alınarak, üzerinde herhangi bir düzeltme yapılmadan ve tırnak içerisinde, italik yazı karakteri ile verilmiştir. Ayrıca aktarılan her doğrudan alıntının başına, alıntının gözlem veya görüşmeden alındığını, kim tarafından söylendiğini açıklayan kısaltmalar kullanılmıştır. Aşağıda bununla ilgili bazı örnekler verilmiştir:

Alıntılar görüşmelerden alındığında cümle başına “**K5_o**” veya “**VK3_i**” biçiminde alıntıları net bir şekilde açıklayan ifadeler yazılmıştır. Örnek ifade içerisinde geçen kısaltmaların açılımı aşağıda verilmiştir:

- “**K5**” = Kız-5 (Öğrencinin cinsiyeti ve sırası /Erkek- Kız)
- “**o**” = Orta Düzey (Öğrencinin başarı düzeyi /iyi, orta, alt)
- “**V**” = Video Kaydı

Uygulamacı öğretmen ve iki gözlemci ile yapılan görüşmeye yönelik kısaltmalar “**UÖ/G1/G2**” şeklinde ifade edilerek bu ifadenin açılımı aşağıdaki gibidir:

- “**UÖ**” = Uygulamacı Öğretmen (Hangi gözlemci)
- “**G1**” = Birinci Gözlemci (Hangi gözlemci)
- “**G2**” = İkinci Gözlemci (Hangi gözlemci)

Araştırmanın güvenilirliğine ilişkin yapılan çalışmalar bu kısımda özetlenmiştir. Nitel araştırmalarda nicel araştırmalardaki gibi güvenilirliğin sağlanması pek mümkün olmamakla birlikte, güvenilirliği arttırmak için bazı önlemler alınması önerilmektedir. Le Compte ve Goetz (1982) bu önlemlerden ilkinin araştırmacının kendi konumunu tanımlaması şeklinde olduğunu belirtmiştir. İkinci olarak araştırmaya katılan katılımcıların veri kaynağı olarak net bir şekilde tanımlanması gerektiğidir. Üçüncü olarak araştırmanın gerçekleştiği ortam ve sürecin açıkça belirtilmesi, dördüncü olarak verilerin çözümlenmesinde kullanılan kavramsal boyut ile varsayımların tanımlanması ve son olarak da veri toplama ve verileri çözümlenme (görüşme ve gözlemin nasıl yapıldığı, elde edilen dokümanların nasıl analiz edildiği, sonuçların nasıl birleştirildiği) ile ilgili detaylı açıklamalar yapılması gereklidir (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 260).

Guba ve Lincoln (1985) nitel araştırmalarda güvenirlik yerine *tutarlık kavramını* kullanmayı önermektedirler. Tutarlıkla anlatılmak istenen aslında olgu ve olaylardaki değişikliği tutarlı bir şekilde araştırmaya yansıtmaadır. Güvenirlik kavramını karşılayan tutarlığın sağlanması, *tutarlık incelemesiyle* gerçekleştirilebilir. Tutarlık incelemesi, araştırmaya dışarıdan bir gözle bakılması ve araştırmanın en başından sonuna kadar yapılan işlemlerde tutarlı davranılıp davranılmadığını içermektedir. Dolayısıyla araştırmadaki verilerin benzer süreçlerde toplanması veya verilerin sonuçlarla ilişkisinin kurulması araştırmanın tutarlığıyla ilgilidir (Akt. Yıldırım ve şimşek, 2008, s. 272). Mevcut araştırma yürütülürken, araştırmanın nitel boyutundaki güvenirlik için yukarıdaki sıralanan unsurlar göz önünde bulundurulmuştur. Nitel boyuttaki veri toplama araçları (gözlem ve görüşme) birbirini destekleyecek şekilde oluşturularak yapılan gözlem ve görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Kodlamalar yapılırken de benzer şekilde farklı veri kaynaklarından elde edilen kodlar birbirini destekleyecek biçimde aynı ana tema içerisine atılarak bununla ilgili doğrudan alıntılar metin içinde gösterilmiştir. Araştırmanın i güvenirliğinin sağlanması için önerilen yöntemlerden biri de araştırmayı birden fazla araştırmacının desteği ile yürütmektir. Bu şekildeki bir araştırmanın kabul edilme oranını yüksek olmaktadır (Yıldırım ve şimşek, 2005, s. 262-263). Gözlem yapılırken, bağımsız gözlemler yapabilecek en az iki gözlemcinin kullanılması yararlı aynı zamanda gerekli görülmektedir (Karasar, 2012, s. 161). Bu nedenle, araştırmanın nitel verilerini toplama sürecinde gözlem yapılırken, araştırmacının dışında başka bir gözlemci daha gözlem yapması için seçilmiştir. Araştırmada başka bir gözlemcinin daha bulunması i güvenirliği destekler niteliktedir. İ güvenirliğin sağlanmasında gözlem aracılığıyla ulaşılan bulguların görüşme gibi başka bir veri toplama aracı ile desteklenmesi gerektiğidir. Bu şekilde bir uygulamanın araştırmanın inandırıcılığını arttırdığı ifade edilmiştir (Yıldırım ve şimşek, 2008, s. 262-263). Buradan hareketle araştırma sürecinde yapılan gözlemler öğrencilerle yapılan görüşmelerle desteklenmiştir.

Araştırmanın dış güvenirliğin sağlanmasında ise nicel araştırmalardaki karşılığı nesnellik olan ancak nitel araştırmada *teyit edilebilirlik* diye geçen kavram dikkate alınmıştır. Araştırmanın nesnelliliğinin sağlanabilmesi için, araştırmada ulaşılan sonuçların toplanan verilerle devamlı olarak desteklenmesi ve teyit edilmesi gerekmektedir. Bunun için *teyit araştırması tekniğinin* işe koşulması gereklidir. Bu kapsamda, araştırma sonuçlarının başka bir uzman görüşü işiğinde toplanan verilerle

teyit edilebilirliğine bakılmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 272). Bu bilgiler paralelinde mevcut araştırmanın güvenilirliği açısından, araştırma boyunca, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, verilerin çözümlenmesi ve raporlaştırma sürecinde ilgili alan uzmanlarının görüşleri dikkate alınmıştır. Araştırmanın söz konusu verilerine ilişkin çözümlenmeler araştırmacının kendisi tarafından yapıldıktan sonra, aynı işlemler araştırmacının tez danışmanı olan uzman bir kişi ile birlikte tekrar yapılarak kontrol edilmiştir.

Araştırmada elde edilen nitel veriler “Şarkı ile İngilizce öğretiminin ve Oyun ile İngilizce öğretiminin *öğrenci* görüşlerine göre değerlendirilmesi” ile “Şarkı ile İngilizce öğretiminin ve Oyun ile İngilizce öğretiminin *gözlemci* görüşlerine göre değerlendirilmesi” şeklinde olmak üzere dört ayrı uygulama için ayrı ayrı çözümlenmiştir. Şarkı ile İngilizce öğretiminin *öğrenci* görüşlerine göre değerlendirilmesine ilişkin çözümlenmelerde ortaya çıkan toplam on dört temaya ilişkin kodlamalar iki kodlayıcı tarafından gerçekleştirilerek uyum değerleri (Cohen Kappa) bulunmuştur. Kappa değeri, bir araştırmada gözlemci veya veri kodlayıcılar arasındaki uyumu bulmak için hesaplanan bir değerdir. Bu hesaplamada bulunan değerler doğrultusunda yorumlar yapılmaktadır. Uyum değer aralıkları, .20 veya .20’den küçükse “*zayıf uyum*”, .21-.40 arasında ise “*ortanın altında uyum*”, .41-.60 arasında ise “*orta düzey uyum*”, .61-.80 aralığında ise “*iyi düzeyde uyum*” ve .81-1.00 aralığında ise “*çok iyi düzeyde uyum*” şeklinde yorumlanabilmektedir (Viera ve Garrett, 2005, s.362; Birgin ve Gürbüz, 2008, s.166; Akt. Kan, 2012, s.155). “*Şarkı ile İngilizce öğretimi uygulamalarının faydalarının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi*” temasına ilişkin Kappa değeri .850; “*İngilizce öğretiminde şarkının kullanılması ile oluşturulan öğrenme ortamının beğenilen yönleri*” temasına ilişkin değer .769 olarak belirlenmiştir. Ayrıca “*İngilizce öğretiminde şarkının kullanılmasının bilişsel açıdan faydaları*” temasını açıklamaya ilişkin olarak dil becerilerinin ayrı ayrı hesaplanan Kappa değerleri aşağıda sunulmuştur. Bunlar dört dil becerisi Kappa değerleri olarak;

- a) “*İngilizce öğretiminde şarkının kullanılmasının konuşma becerisi açısından faydaları*” .639,
- b) “*İngilizce öğretiminde şarkının kullanılmasının yazma becerisi açısından faydaları*” .1.000,
- c) “*İngilizce öğretiminde şarkının kullanılmasının okuma becerisi açısından faydaları*” .696,

- d) “İngilizce öğretiminde şarkının kullanılmasının dinleme becerisi açısından faydaları” 1.000, şeklinde sıralanırken;

Alt-becerilere ilişkin Kappa değerleri

- e) “İngilizce öğretiminde şarkının kullanılmasının kelime öğretimi açısından faydaları” .744,
f) “İngilizce öğretiminde şarkının kullanılmasının dilbilgisi açısından faydaları” .833,
g) “İngilizce öğretiminde oyunun kullanılmasının telaffuz becerisi açısından faydaları” 1.000 olarak bulunmuştur.

Buna bağlı olarak bilişsel boyutta dört dil becerisine ilişkin Kappa değerinin .773, alt becerilere ilişkin değer .864 ve bilişsel boyutun tüm temalarına ilişkin Kappa değerinin de .822 olduğu Ek-28’de görülmektedir. Ayrıca ilgili uygulamaya ilişkin son olarak “İngilizce öğretiminde şarkının kullanılmasının olumsuz yönleri” temasına ilişkin değer .800 olarak bulunmuştur.

Bunun dışında oyun ile İngilizce öğretiminin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi noktasındaki tema uyum değerleri de ayrıca incelenmiştir. “Oyun ile İngilizce öğretiminin faydaları” temasına ilişkin Kappa değeri .681; “İngilizce öğretiminde oyunun kullanılması ile oluşturulan öğrenme ortamının beğenilen yönleri” temasına ilişkin değer ise .625 olarak hesaplanmıştır. Bunun yanı sıra “İngilizce öğretiminde oyunun kullanılmasının bilişsel açıdan faydaları” temasını açıklamaya ilişkin olarak dil becerilerinin Kappa değerleri ayrı ayrı hesaplanarak aşağıda sunulmuştur. Dört dil becerisi Kappa değerlerinin;

- a) “İngilizce öğretiminde oyunun kullanılmasının konuşma becerisi açısından faydaları” .675,
b) “İngilizce öğretiminde oyunun kullanılmasının yazma becerisi açısından faydaları” 1.000,
c) “İngilizce öğretiminde oyunun kullanılmasının okuma becerisi açısından faydaları” 1.000,
d) “İngilizce öğretiminde oyunun kullanılmasının dinleme becerisi açısından faydaları” .571 şeklinde olduğu tespit edilmiştir.

Alt-becerilere ilişkin Kappa değerleri ise;

- e) *“İngilizce öğretiminde oyunun kullanılmasının kelime öğretimi açısından faydaları” .783,*
- f) *“İngilizce öğretiminde oyunun kullanılmasının dilbilgisi açısından faydaları”1.000 ve*
- g) *“İngilizce öğretiminde oyunun kullanılmasının telaffuz becerisi açısından faydaları” 1.000 olarak bulunmuştur.*

Bilişsel boyutta dört dil becerisine ilişkin Kappa değeri .761, *alt becerilere ilişkin .889 ve bilişsel boyutun tüm temalarına ilişkin Kappa değerinin de .815,* olduğu Çizelge 163’te görülmektedir. Ayrıca ilgili uygulamanın *“İngilizce öğretiminde oyunun kullanılmasının olumsuz yönleri”* temasına ilişkin değer .693 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmanın nitel verilerinin değerlendirildiği üçüncü bölüm şarkı ile İngilizce öğretiminin gözlemci görüşlerine göre model haline getirilmesinden oluşturmaktadır. Bu bölümde tema uyum değerleri ayrı ayrı incelenmiştir. *“Şarkı ile İngilizce öğretiminin faydalarının gözlemci görüşlerine göre değerlendirilmesi”* temasına ilişkin Kappa değeri .665; *“İngilizce öğretiminde şarkının kullanılması ile oluşturulan öğrenme ortamının beğenilen yönleri”* temasına ilişkin değer .727 olarak belirlenmiştir. Diğer taraftan *“İngilizce öğretiminde şarkının kullanılmasının bilişsel açıdan faydaları”* temasını açıklamaya ilişkin olarak dil becerilerinin hesaplanan Kappa değerleri şu şekildedir:

Dört dil becerisi Kappa değerleri;

- a) *“İngilizce öğretiminde şarkının kullanılmasının konuşma becerisi açısından faydaları” .800,*
- b) *“İngilizce öğretiminde şarkının kullanılmasının yazma becerisi açısından faydaları” .714,*
- c) *“İngilizce öğretiminde şarkının kullanılmasının okuma becerisi açısından faydaları” 1.000,*
- d) *“İngilizce öğretiminde şarkının kullanılmasının dinleme becerisi açısından faydaları” .800 şeklinde bulunmuştur.*

Alt-becerilere ilişkin Kappa değerleri ise;

- e) *“İngilizce öğretiminde şarkının kullanılmasının kelime öğretimi açısından faydaları” 1.000,*

- f) “İngilizce öğretiminde şarkının kullanılmasının dilbilgisi açısından faydaları” .659,
- g) “İngilizce öğretiminde şarkının kullanılmasının telaffuz becerisi açısından faydaları” .783 olarak bulunmuştur.
- h) “İngilizce öğretiminde şarkının kullanılmasının iletişim yeteneğini kazandırma açısından faydaları” .639,
- i) “İngilizce öğretiminde şarkının kullanılmasının kültürün gelişimi açısından faydaları” .727 olarak hesaplanmıştır.

Bilişsel boyutta dört dil becerisine ilişkin Kappa değeri .776, alt becerilere ilişkin değer .754 ve bilişsel boyutun tüm temalarına ilişkin Kappa değerinin de .765 olduğu çizelge 164’te görülmektedir. Ayrıca bu uygulamaya yönelik son olarak “İngilizce öğretiminde şarkının kullanılmasının olumsuz yönleri” temasına ilişkin .675 Kappa değeri hesaplanmıştır.

Uygulamalar sonrasında oyun ile İngilizce öğretiminin gözlemci görüşlerine göre değerlendirilmesi aşamasında tema uyum değerleri incelenmiştir. “Oyun ile İngilizce öğretimi uygulamalarının faydalarının gözlemci görüşlerine göre değerlendirilmesi” temasına ilişkin Kappa değerinin 1.000; “İngilizce öğretiminde oyunun kullanılması ile oluşturulan öğrenme ortamının beğenilen yönleri” temasına ilişkin değer .643 olduğu tespit edilmiştir. Diğer taraftan “İngilizce öğretiminde oyunun kullanılmasının bilişsel açıdan faydaları” temasını açıklamaya ilişkin olarak ise dil becerileri için ayrı ayrı hesaplanan Kappa değerleri aşağıda sunulmuştur.

Dört dil becerisi Kappa değerleri;

- a) “İngilizce öğretiminde oyunun kullanılmasının konuşma becerisi açısından faydaları” .639,
- b) “İngilizce öğretiminde oyunun kullanılmasının yazma becerisi açısından faydaları” .792,
- c) “İngilizce öğretiminde oyunun kullanılmasının okuma becerisi açısından faydaları” .737,
- d) “İngilizce öğretiminde oyunun kullanılmasının dinleme becerisi açısından faydaları” .657 olarak bulunurken,

Alt-becerilere ilişkin Kappa değerleri ise;

- e) “İngilizce öğretiminde oyunun kullanılmasının kelime öğretimi açısından faydaları” .800,
- f) “İngilizce öğretiminde oyunun kullanılmasının dilbilgisi açısından faydaları” .625,
- g) “İngilizce öğretiminde oyunun kullanılmasının telaffuz becerisi açısından faydaları” .696 olarak hesaplanmıştır.

Ek-28’e bakıldığında bilişsel boyutta dört dil becerisine ilişkin Kappa değerinin .703, alt becerilere ilişkin bu değer .706 ve bilişsel boyutun tüm temalarına ilişkin Kappa değerinin de .704 olduğu görülmektedir. Ayrıca “İngilizce öğretiminde oyunun kullanılmasının olumsuz yönleri” temasına ilişkin .783 Kappa değerine ulaşılmıştır.

Araştırmanın birinci bölümü olan “Şarkı ile İngilizce öğretiminin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi” bölümünde temaların Kappa değerleri .657 ile 1.000 arasında; ikinci bölümü olan “Oyun ile İngilizce öğretiminin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi” .571 ile 1.000 arasında, üçüncü bölümü olan “Şarkı ile İngilizce öğretiminin gözlemci görüşlerine göre değerlendirilmesi” .639 ile 1.000 arasında iken son olarak dördüncü bölüm olan “Oyun ile İngilizce öğretiminin gözlemci görüşlerine göre değerlendirilmesi” bölümünün Kappa değerinin .622 ile .800 arasında olduğu Ek-28’de görülmektedir. Sonuç olarak kodlayıcılar arasındaki uyumun iyi ve çok iyi düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın amaçlarına uygun olarak elde edilen nicel ve nitel bulgulara yer verilmiştir. Nicel bulguların yorumundan sonra nitel bulgulara yer verilmiştir. Nicel ve nitel bulgular, kendi içinde harmanlanarak birbirini destekleyen ya da farklılık gösteren yönler belirtilmeye çalışılmıştır.

4.1. Nicel Boyuta İlişkin Bulgular

Nicel verilerin analiz edildiği bu bölümde “İngilizce Öğretiminde Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği, İngilizce Öğretiminde Öz-Düzenleme Stratejileri Ölçeği, Üstbilis Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu ve Eğitimde Motivasyon Ölçeği ile Başarı Testi, Dinleme Becerisi Değerlendirme Testi, Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu, Yazma Becerisi Değerlendirme Testi” adlı ölçme araçları ele alınmıştır. Bu bölümlere yönelik denenceler ve elde edilen bulgular aşağıda sıralanmıştır. İlk olarak denence belirtilmiş daha sonra ise denenceye uygun yapılan test çizelge şeklinde sunulmuştur.

4.1.1. Öz-yeterlik ölçeğine ilişkin bulgular

Denence 1: İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney grubunun, İÖÖ-YİÖ’den aldıkları *Önöz-yeterlik-genel-Sonöz-yeterlik-genel* toplam puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Deney grubundaki öğrencilerin öz-yeterlik ölçeğinden aldıkları *Önöz-yeterlik-genel-Sonöz-yeterlik-genel* toplam puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak testi ve öz-yeterlik puanlarının dağılımının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için K-S testi uygulanmıştır. Buna göre deney grubuna ait Önöz-yeterlik-genel (K=.96; p=.32) ve Sonöz-yeterlik-genel (K=1.15, p=.14) toplam puanlarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir (Ek-27-B). Buna bağlı olarak puanların karşılaştırılmasında parametrik bir test kullanmanın uygun olacağı düşünülmüştür. Deney grubunun Önöz-yeterlik-genel-Sonöz-yeterlik-genel toplam puanlarının karşılaştırılmasında bağımlı gruplar t-testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Çizelge 33. Deney Grubunun Önöz-Yeterlik-Genel-Sonöz-Yeterlik-Genel Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

| Genel | n | \bar{X} | ss | r | t | p |
|----------------------|----|-----------|-----|------|---------|------|
| Önöz-yeterlik-genel | 34 | 4,27 | ,57 | ,901 | -5,835* | .000 |
| Sonöz-yeterlik-genel | 34 | 4,55 | ,39 | | | |

*p<0.05

Çizelge 33, İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney grubunun, öz-yeterlik ölçeğinden aldıkları toplam öz-yeterlik puanlarının değerlendirildiği bağımlı gruplar t-testi sonuçlarını göstermektedir. Denel işlemler öncesinde alınan öz-yeterlik ($\bar{X}=4.27$) toplam puanı ve denel işlemler sonrasında alınan öz-yeterlik ($\bar{X}=4.55$) toplam puanı karşılaştırıldığında, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olduğu [$t_{(33)}=-5.835$, $p=.000$] görülmüştür. Söz konusu farkın, deney grubunun sonöz-yeterlik-genel ortalama puanları lehine gerçekleştiği görülmektedir. Buna göre araştırmanın 1. denencesi doğrulanmıştır.

Denence 2: Geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun, İÖÖ-YİÖ'den aldıkları **Önöz-yeterlik-genel-Sonöz-yeterlik-genel** toplam puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Kontrol grubundaki öğrencilerin öz-yeterlik ölçeğinden aldıkları **Önöz-yeterlik-genel-Sonöz-yeterlik-genel** toplam puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak testi belirlemek ve öz-yeterlik puanlarının dağılımının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için K-S testi uygulanmıştır. Buna göre deney grubuna ait Önöz-yeterlik-genel ($K=.95$; $p=.33$) ve Sonöz-yeterlik-genel ($K=.99$, $p=.28$) toplam puanlarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir (Ek-27-B). Buna bağlı olarak puanların karşılaştırılmasında parametrik bir test kullanmanın uygun olacağı düşünülmüştür. Kontrol grubunun önöz-yeterlik-genel-sonöz-yeterlik-genel toplam puanlarının karşılaştırılmasında bağımlı gruplar t-testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Çizelge 34. Kontrol Grubunun Önöz-Yeterlik-Genel-Sonöz-Yeterlik-Genel Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

| Genel | n | \bar{X} | ss | r | t | p |
|----------------------|----|-----------|-----|------|--------|------|
| Önöz-yeterlik-genel | 34 | 4,32 | ,45 | ,614 | 3,001* | .005 |
| Sonöz-yeterlik-genel | 34 | 4,11 | ,49 | | | |

*p<.05

Çizelge 34, geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun, öz-yeterlik ölçeğinden aldıkları toplam öz-yeterlik puanlarının değerlendirildiği bağımlı gruplar t-testi sonuçlarını göstermektedir. Denel işlemler öncesinde alınan öz-yeterlik ($\bar{X}=4.32$) toplam puanı ve denel işlemler sonrasında alınan öz-yeterlik ($\bar{X}=4.11$) toplam puanı karşılaştırıldığında, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olduğu [$t_{(33)}=3.001$, $p=.005$] görülmüştür. Söz konusu farkın, kontrol grubunun önöz-yeterlik-genel ortalama puanları lehine gerçekleştiği görülmektedir. Buna göre araştırmanın 2. denencesi reddedilmiştir.

Denence 3: İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol gruplarının İÖÖ-YİÖ'nün sontest uygulamasının *genel* alt boyutunda aldıkları toplam puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

Kontrol ve deney gruplarının öz-yeterlik inançlarının *genel* alt boyutunun sontest puanları arasındaki farkın anlamlılık düzeyini belirlemek amacıyla t-testi yapılmıştır. Belirlenen alt problemin deney ve kontrol gruplarında t-testi ile test edilebilmesi için bu gruplardaki t-testinin varsayımları incelenmiştir. Grupların sontest puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği Levene testi ile kanıtlanmıştır. Yapılan varyans analizinde öncelikle varyansların homojenliği test edilmiştir. Yapılan işlemler varyansların homojen biçimde dağıldığını göstermiştir [$F=2,477$; $p=.120$].

Çizelge 35. Deney ve Kontrol Grubunun Öz-yeterlik Ölçeğinin Sontest Uygulamasının Genel Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

| Gruplar | n | \bar{X} | ss | sd | Levene | | t | p |
|---------|----|-----------|-----|----|--------|------|---------|------|
| | | | | | F | p | | |
| Deney | 34 | 4.55 | .39 | | | | | |
| Kontrol | 34 | 4.11 | .49 | 66 | 2.477 | .120 | -4.096* | .000 |
| Toplam | 68 | | | | | | | |

* $p<0.05$

Çizelge 35 incelendiğinde, öz-yeterlik ölçeğinin *genel* alt boyutuna ilişkin değerlendirmeler görülmektedir. Buna göre, İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol gruplarındaki öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin görüşlerinde bir değişiklik olduğunu söylemek mümkündür. Başka bir ifade ile ölçeğin *genel* alt boyutuna ilişkin olarak yapılan t-testi sonucu istatistiksel açıdan anlamlı biçimde

farklılık görülmüştür. Çizelge 35 incelendiğinde deney grubunun ortalaması ($\bar{X}=4.55$) ve standart sapması ($SS=.39$) iken kontrol grubunun ortalaması ($\bar{X}=4.11$) ve standart sapması ($SS=.49$) olarak bulunmuştur. Gruplar arasındaki farkın anlamlılık düzeyinin incelenmesi için t ve p değerlerine bakıldığında; grubun t değerinin ($t= -4.096$, $p<.05$) olduğu görülmektedir. Anlamlılık düzeyinin ise $p= .05$ değerinden küçük olması, araştırmaya katılan öğrencilerin öz-yeterlik inançlarına ilişkin sönstest puanları arasında gruplara göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Diğer bir değişle, bu bulgu ile İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin (yeni uygulamanın) deney grubu öğrencilerinin öz-yeterlik inançları üzerinde geleneksel değerlendirmeye göre anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucu çıkmaktadır. Bu bağlamda, araştırmanın 3. denencesi deney grubu lehine doğrulanmıştır.

Denence 4: İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney grubunun İÖÖ-YİÖ'nin *dil becerileri-a* alt boyutuna ilişkin önöz-yeterlik-sonöz-yeterlik puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Denel işlemlerin öncesinde ve sonrasında uygulanan İÖÖ-YİÖ'nin *dil becerileri-a* alt boyutuna ilişkin olarak işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney grubunun önöz-yeterlik-sonöz-yeterlik puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak testi belirlemek ve puanların normal dağılıp dağılmadığına bakmak amacıyla K-S testi uygulanmıştır. Deney grubunun, öz-yeterlik ölçeğinin *dil becerileri-a* alt boyutundan aldıkları önöz-yeterlik ($K=1.17$; $p=.13$) ve sonöz-yeterlik puanlarının ($K=1.00$, $p=.27$) normal dağılım gösterdiği görülmüştür (Ek-27-B). Normal dağılım görüldüğü için önöz-yeterlik-sonöz-yeterlik puanlarının karşılaştırılmasında parametrik testlerden biri olan bağımlı gruplar t-testinin kullanılması uygun bulunmuştur.

Çizelge 36. Deney Grubunun Öz-Yeterlik Ölçeğinin Dil Becerileri-A Alt Boyutuna İlişkin Önöz-Yeterlik-Sonöz-Yeterlik Puanlarının Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

| Dil becerileri-a | n | \bar{X} | ss | r | t | p |
|------------------|----|-----------|-----|------|--------|------|
| Önöz-yeterlik | 34 | 4,37 | ,62 | ,734 | -1,532 | .135 |
| Sonöz-yeterlik | 34 | 4,48 | ,51 | | | |

İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney grubunun İÖÖ-YİÖ'nün *dil becerileri-a* alt boyutuna ilişkin, önöz-

yeterlik ve sonöz-yeterlik puanlarının karşılaştırıldığı bağımlı gruplar t-testi sonuçları çizelge 36'da verilmiştir. Çizelge incelendiğinde, grubun dil becerileri-a alt boyutuna ilişkin önöz-yeterlik ($\bar{X}=4.37$) ve sonöz-yeterlik ($\bar{X}=4.48$) puanları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [$t_{(33)}=-1.532$, $p=.135$]. Buna göre 4. denence reddedilmiştir.

Denence 5: Geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun İÖÖ-YİÖ'nün *dil becerileri-a* alt boyutuna ilişkin önöz-yeterlik-sonöz-yeterlik puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Kontrol grubunun, İÖÖ-YİÖ'nün *dil becerileri-a* alt boyutundan aldığı önöz-yeterlik-sonöz-yeterlik puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesinde K-S normallik testi uygulanmıştır. Buna bağlı olarak yapılan işlemlere göre deney grubunun öz-yeterlik ölçeğinin dil becerileri-a alt boyutundan aldığı önöz-yeterlik ($K=.72$; $p=.68$) ve sonöz-yeterlik ($K=.87$, $p=.44$) puanlarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir (Ek-27-B). Puanların karşılaştırılmasında, parametrik testlerden biri olan bağımlı gruplar t-testi kullanılmıştır.

Çizelge 37. Kontrol Grubunun Öz-Yeterlik Ölçeğinin Dil Becerileri-A Alt Boyutuna İlişkin Önöz-Yeterlik-Sonöz-Yeterlik Puanlarının Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

| Dil becerileri-a | n | \bar{X} | ss | r | t | p |
|------------------|----|-----------|-----|------|--------|------|
| Önöz-yeterlik | 34 | 4,41 | ,44 | ,591 | 2,818* | .008 |
| Sonöz-yeterlik | 34 | 4,18 | ,55 | | | |

* $p<.05$

Geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun öz-yeterlik ölçeğinin, dil becerileri-a alt boyutundan aldıkları önöz-yeterlik-sonöz-yeterlik puanlarının değerlendirilmesi için yapılan bağımlı gruplar t-testi sonuçları çizelge 37'de sunulmuştur. Buna göre grubun önöz-yeterlik ($\bar{X}=4.41$) ve sonöz-yeterlik ($\bar{X}=4.18$) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmiştir [$t_{(33)}=-2.818$, $p=.008$]. Fakat anlamlı farklılığın kontrol grubunun önöz-yeterlik puanları lehine olduğu anlaşılmıştır. Bu nedenle 5. denence doğrulanmamıştır.

Denence 6: İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol gruplarının İÖÖ-YİÖ'nün sontest uygulamasının *dil becerileri-a* alt boyutunda aldıkları toplam puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

Grupların öz-yeterlik becerilerinin *dil becerileri-a* alt boyutunun sontest puanları arasındaki farkın anlamlılık düzeyini belirlemek amacıyla t-testi yapılmış ve bu noktadaki varsayımlar incelenmiştir. Grupların sontest puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği Levene testi ile incelenmiştir. Yapılan varyans analizinde öncelikle varyansların homojenliği test edilmiştir. Bu analiz sonucu varyansların homojen biçimde dağıldığı görülmüştür [F=.374; p=.543].

Çizelge 38. Deney ve Kontrol Grubunun Öz-yeterlik Ölçeğinin Sontest Uygulamasının Dil Becerileri-A Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

| Gruplar | n | \bar{X} | ss | sd | Levene | | t | p |
|---------|----|-----------|-----|----|--------|------|---------|------|
| | | | | | F | p | | |
| Deney | 34 | 4.48 | .51 | | | | | |
| Kontrol | 34 | 4.19 | .55 | 66 | .374 | .543 | -2.277* | .026 |
| Toplam | 68 | | | | | | | |

*p<0.05

Grupların *dil becerileri-a* alt boyutuna ilişkin sonöz-yeterlik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Çizelgede deney grubu sontest ortalamasının ($\bar{X}_{deney}=4.48$) kontrol grubu sontest ortalamasına ($\bar{X}_{kontrol}=4.19$) göre 0,29 puan daha yüksek olduğu ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Bu sonuç, yapılan uygulamanın deneklerin sontestte ilgili alt başlıklardaki düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yarattığını göstermektedir. Bu bağlamda araştırmanın 6. denencesi kabul edilmiştir.

Denence 7: İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney grubunun İÖÖ-YİÖ'nün *dil becerileri-b* alt boyutuna ilişkin önöz-yeterlik-sonöz-yeterlik puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Deney grubunun, İÖÖ-YİÖ'nün *dil becerileri-b* alt boyutundan aldığı önöz-yeterlik-sonöz-yeterlik puanlarının karşılaştırılabilmesi için öncelikle puanların normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Yapılan K-S normallik testine göre deney grubunun öz-yeterlik ölçeğinden aldığı önöz-yeterlik (K=1.09; p=.19) ve sonöz-yeterlik puanlarının (K=1.11, p=.17) normal dağılım gösterdiği görülmüştür (Ek-27-B). Buna bağlı olarak puanların karşılaştırılmasında parametrik testlerden biri olan bağımlı gruplar t-testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Çizelge 39. Deney Grubunun Öz-Yeterlik Ölçeğinin Dil Becerileri-B Alt Boyutuna İlişkin Önöz-Yeterlik-Sonöz-Yeterlik Puanlarının Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

| Dil becerileri-b | n | \bar{X} | ss | r | t | p |
|------------------|----|-----------|-----|------|---------|------|
| Önöz-yeterlik | 34 | 4,13 | ,63 | ,775 | -5,292* | .000 |
| Sonöz-yeterlik | 34 | 4,48 | ,48 | | | |

*p<.05

İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney grubunun öz-yeterlik ölçeğinden aldıkları önöz-yeterlik-sonöz-yeterlik puanlarının karşılaştırıldığı bağımlı gruplar t-testi sonuçları çizelge 39'da sunulmuştur. Yapılan istatistiksel işlemlerde anlamlı bir farklılığın ortaya çıktığı [$t_{(33)}=-5.292$, $p=.000$] ve bu farkın deney grubundaki öğrencilerin sonöz-yeterlik puanları lehine olduğu görülmüştür. Başka bir deyişle denel işlemler öncesinde deney grubunun önöz-yeterlik ($\bar{X}=4,13$) puanı daha düşükken, denel işlemler sonrasında daha yüksek bir öz-yeterlik ($\bar{X}=4,48$) puanı elde edilmiştir. Buna göre elde edilen puan farkının anlamlılık düzeyinin deney grubunun sonöz-yeterlik puanları doğrultusunda olduğu söylenebilir. Bu bağlamda araştırmanın 7. denencesi doğrulanmıştır.

Denence 8: Geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun İÖÖ-YİÖ'nün *dil becerileri-b* alt boyutuna ilişkin önöz-yeterlik-sonöz-yeterlik puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Kontrol grubunun, İÖÖ-YİÖ'nün *dil becerileri-b* alt boyutundan aldığı önöz-yeterlik-sonöz-yeterlik puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesinde K-S normallik testi uygulanmıştır. Buna bağlı olarak yapılan işlemlere göre deney grubunun öz-yeterlik ölçeğinin dil becerileri-b alt boyutundan aldığı önöz-yeterlik ($K=.81$; $p=.53$) ve sonöz-yeterlik ($K=.59$, $p=.87$) puanlarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir (Ek-27-B). Puanların karşılaştırılmasında, parametrik testlerden biri olan bağımlı gruplar t-testi kullanılmıştır.

Çizelge 40. Kontrol Grubunun Öz-Yeterlik Ölçeğinin Dil Becerileri-B Alt Boyutuna İlişkin Önöz-Yeterlik-Sonöz-Yeterlik Puanlarının Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

| Dil becerileri-b | n | \bar{X} | ss | r | t | p |
|------------------|----|-----------|-----|------|--------|------|
| Önöz-yeterlik | 34 | 4,21 | ,59 | ,465 | 2,335* | .026 |
| Sonöz-yeterlik | 34 | 3,96 | ,58 | | | |

*p<.05

Geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun öz-yeterlik ölçeğinin, dil becerileri-b alt boyutundan aldıkları önöz-yeterlik-sonöz-yeterlik puanlarının değerlendirilmesi için yapılan bağımlı gruplar t-testi sonuçları çizelge 40'ta sunulmuştur. Buna göre grubun önöz-yeterlik ($\bar{X}=4.21$) ve sonöz-yeterlik ($\bar{X}=3.96$) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmiştir [$t_{(33)}=-2.335$, $p=.026$]. Fakat farklılığın kontrol grubunun önöz-yeterlik puanları lehine olduğuna rastlanmıştır. Bu nedenle 8. denence doğrulanmamıştır.

Denence 9: İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol gruplarının İÖÖ-YİÖ'nün sontest uygulamasının *dil becerileri-b* alt boyutunda aldıkları ortalama puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

T-Testi ile test edilen bu denencenin varyans analizinde öncelikle varyansların homojenliğine bakılmıştır. Yapılan işlemlerle varyansların homojen biçimde dağıldığı belirlenmiştir. Başka bir ifade ile Levene testinde homojenlik varsayımının sağlandığı görülmüştür [$F=1.826$; $p=.181$]. Yapılan varyans analizi sonuçları çizelge 41'de sunulmuştur.

Çizelge 41. Deney ve Kontrol Grubunun Öz-yeterlik Ölçeğinin Sontest Uygulamasının Dil Becerileri-B Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

| Gruplar | n | \bar{X} | ss | sd | Levene | | t | p |
|---------|----|-----------|-----|----|--------|------|---------|------|
| | | | | | F | p | | |
| Deney | 34 | 4.48 | .48 | | | | | |
| Kontrol | 34 | 3.97 | .58 | 66 | 1.826 | .181 | -4.004* | .000 |
| Toplam | 68 | | | | | | | |

* $p<0.05$

Yapılan varyans analizi sonuçları değerlendirildiğinde, grupların *dil becerileri-b* alt boyutuna ilişkin sonöz-yeterlik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca deney grubu ile kontrol gruplarının ortalamaları ($\bar{X}_{deney}=4.48$; $\bar{X}_{kontrol}=3.97$) olarak bulunmuştur. Çizelgede gruplar arasındaki farkın anlamlılık düzeyinin incelenmesi için elde edilen t ve p değerlerine bakıldığında; grubun t değerinin ($t=-4.004$, $p<.05$) olduğu görülmektedir. Anlamlılık düzeyinin $p=.05$ değerinden küçük olması, araştırmaya katılan öğrencilerin öz-yeterlik becerileri sontest puanlarının dil becerileri-b alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları arasında gruplara göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bu bulgu İngilizce öğretiminde işbirlikli

öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin deney grubu öğrencilerinin öz-yeterlik inançları üzerinde geleneksel değerlendirmeye göre anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucunu doğrulamaktadır. Araştırmanın 9. denencesi deney grubu lehine doğrulanmıştır.

Denence 10: İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney grubunun İÖÖ-YİÖ'nün *materyal, yöntem ve teknikler* alt boyutuna ilişkin önöz-yeterlik-sonöz-yeterlik puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Deney grubunun, İÖÖ-YİÖ'nün *materyal, yöntem ve teknikler* alt boyutundan aldığı önöz-yeterlik-sonöz-yeterlik puanlarının karşılaştırılabilmesi için öncelikle puanların normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Yapılan K-S normallik testine göre deney grubunun öz-yeterlik ölçeğinden aldığı önöz-yeterlik ($K=1.08$; $p=2.00$) ve sonöz-yeterlik puanlarının ($K=1.35$, $p=.052$) normal dağılım gösterdiği görülmüştür (Ek-27-B). Buna bağlı olarak puanların karşılaştırılmasında parametrik testlerden biri olan bağımlı gruplar t-testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Çizelge 42. Deney Grubunun Öz-Yeterlik Ölçeğinin Materyal, Yöntem ve Teknikler Alt Boyutuna İlişkin Önöz-Yeterlik-Sonöz-Yeterlik Puanlarının Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

| Materyal, yöntem ve teknikler | n | \bar{X} | ss | r | t | p |
|-------------------------------|----|-----------|-----|-----|---------|------|
| Önöz-yeterlik | 34 | 4,23 | ,67 | ,81 | -5,195* | .000 |
| Sonöz-yeterlik | 34 | 4,61 | ,38 | | | |

* $p<.05$

İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney grubunun öz-yeterlik ölçeğinden aldıkları önöz-yeterlik-sonöz-yeterlik puanlarının karşılaştırıldığı bağımlı gruplar t-testi sonuçları çizelge 42'de sunulmuştur. Yapılan istatistiksel işlemlerde anlamlı bir farklılığın ortaya çıktığı [$t_{(33)}=-5.195$, $p=.000$] ve bu farkın deney grubundaki öğrencilerin sonöz-yeterlik puanları lehine olduğu görülmüştür. Başka bir deyişle denel işlemler öncesinde deney grubunun önöz-yeterlik ($\bar{X}=4,23$) puanı daha düşükken, denel işlemler sonrasında daha yüksek bir öz-yeterlik ($\bar{X}=4,61$) puanı elde edilmiştir. Ortaya çıkan bu farklılığın, öğrencilerin sonöz-yeterlik puanları doğrultusunda olduğu belirlenmiştir. Buna göre araştırmanın 10. denencesi doğrulanmıştır.

Denence 11: Geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun İÖÖ-YİÖ'nün *materyal, yöntem ve teknikler* alt boyutuna ilişkin önöz-yeterlik sonöz-yeterlik puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Kontrol grubunun, İÖÖ-YİÖ'nün *materyal, yöntem ve teknikler* alt boyutundan aldığı önöz-yeterlik-sonöz-yeterlik puanlarının karşılaştırılabilmesi için öncelikle puanların normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Yapılan K-S normallik testine göre kontrol grubunun öz-yeterlik ölçeğinden aldığı önöz-yeterlik ($K=1.17$; $p=.13$) ve sonöz-yeterlik puanlarının ($K=.92$, $p=.36$) normal dağılım gösterdiği görülmüştür (Ek-27-B). Buna bağlı olarak puanların karşılaştırılmasında parametrik testlerden biri olan bağımlı gruplar t-testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Çizelge 43. Kontrol Grubunun Öz-Yeterlik Ölçeğinin Materyal, Yöntem ve Teknikler Alt Boyutuna İlişkin Önöz-Yeterlik-Sonöz-Yeterlik Puanlarının Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

| Materyal, yöntem ve teknikler | n | \bar{X} | ss | r | t | p |
|-------------------------------|----|-----------|-----|------|--------|------|
| Önöz-yeterlik | 34 | 4,25 | ,49 | ,530 | 2,420* | .021 |
| Sonöz-yeterlik | 34 | 4,02 | ,62 | | | |

Geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun öz-yeterlik ölçeğinin, *materyal, yöntem ve teknikler* alt boyutundan aldıkları önöz-yeterlik-sonöz-yeterlik puanlarının değerlendirilmesi için yapılan bağımlı gruplar t-testi sonuçları çizelge 43'te sunulmuştur. Buna göre grubun önöz-yeterlik ($\bar{X}=4.25$) ve sonöz-yeterlik ($\bar{X}=4.02$) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmiştir [$t_{(33)}=-2.420$, $p=.021$]. Fakat farklılığın kontrol grubunun önöz-yeterlik puanları lehine olduğuna rastlanmıştır. Bu nedenle 11. denence doğrulanmamıştır.

Denence 12: İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol gruplarının İÖÖ-YİÖ'nün sontest uygulamasının *materyal, yöntem ve teknikler* alt boyutunda aldıkları ortalama puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

Araştırmanın bu denencesini test etmek amacıyla öncelikle *materyal, yöntem ve teknikler* alt boyutuna ilişkin olarak elde edilen sonöz-yeterlik puanlarına ilişkin olarak deney ve kontrol gruplarının homojenliğine bakıldığında anlamlı farklılığa rastlanmıştır.

Başka bir ifade ile Levene testinde homojenlik varsayımının sağlanmadığı görülmüştür [F=13.087; p=.001].

Çizelge 44. Deney ve Kontrol Grubunun Öz-Yeterlik Ölçeğinin Sontest Uygulamasının Materyal, Yöntem ve Teknikler Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U ve T-Testi Sonuçları

| Grup | n | \bar{X} | ss | sd | Levene | | t | p | M.W.U | | Sıra Ort. | Sıra Top. |
|---------|----|-----------|-----|----|--------|------|--------|------|--------|------|-----------|-----------|
| | | | | | F | p | | | M.W.U | p | | |
| Deney | 34 | 4.60 | .38 | | | | | | | | 44.94 | 818.00 |
| Kontrol | 34 | 4.61 | .62 | 66 | 13.087 | .001 | -4.752 | .000 | 223.00 | .000 | 24.06 | 1528.00 |
| Toplam | 68 | | | | | | | | | | | |

*p<0.05

Gruplar arasındaki t-testi sonucunda çıkan anlamlı farklılığı test etmek amacıyla Levene testi incelenmiş ve varyansların homojen dağılmadığı görülmüştür. Levene testinde görülen bu farklılıktan dolayı, nonparametrik testlerden MWU'nun kullanılmasına karar verilmiştir. Yapılan istatistiksel işlemler grupların İÖÖ-YİÖ'nün sontest uygulamasının *materyal, yöntem ve teknikler* alt boyutuna ilişkin puanları arasında anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir [MWU=223.00; p=.000]. Ayrıca deney grubunun sıra ortalamasının, kontrol grubunun sıra ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bağlamda yapılan analiz sonucunda yazılmış olan denence 0.05 anlamlılık düzeyinde kabul edilmiştir (p<0.05).

Denence 13: İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney grubunun İÖÖ-YİÖ'nün *bireysel öğrenme stratejileri* alt boyutuna ilişkin önöz-yeterlik-sonöz-yeterlik puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Deney grubundaki öğrencilerin Öz-yeterlik ölçeğinin *bireysel öğrenme stratejileri* alt boyutundan aldıkları önöz-yeterlik-sonöz-yeterlik puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek ve buna bağlı olarak bu puanları karşılaştırmak için kullanılacak teste karar vermek amacıyla öncelikle K-S normallik testi yapılmıştır. Deney grubunun öz-yeterlik ölçeğinin bireysel öğrenme stratejileri alt boyutuna ilişkin önöz-yeterlik puanı (K=1.12; p=.16) normal dağılım gösterirken, sonöz-yeterlik puanının (K=1.43, p=.03) normal dağılım göstermediği görülmüştür (Ek-27-B). Buna göre Öz-yeterlik ölçeğinin *bireysel öğrenme stratejileri* alt boyutuna

ilişkin önöz-yeterlik-sonöz-yeterlik karşılaştırmasında, nonparametrik testlerden biri olan, Wilcoxon işaretli sıralar testinin kullanılması uygun görülmüştür.

Çizelge 45. Deney Grubunun Öz-Yeterlik Ölçeğinin Bireysel Öğrenme Stratejileri Alt Boyutuna İlişkin Önöz-Yeterlik-Sonöz-Yeterlik Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

| Alt boyut | Önöz-yeterlik Sonöz-eterlik | n | Sıra Ort. | Sıralar Toplamı | Z | p |
|-------------------------------------|--------------------------------|----|-----------|--------------------|---------|------|
| Bireysel öğrenme stratejileri | Negatif sıra | 4 | 9.38 | 37.50 | -3.687* | .000 |
| | Pozitif sıra | 23 | 14.80 | 340.50 | | |
| | Eşit | 7 | | | | |
| | Toplam | 34 | | | | |

*p<0.05

İÖÖ-YİÖ'nün *bireysel öğrenme stratejileri* alt boyutuna ilişkin önöz-yeterlik-sonöz-yeterlik puanlarının karşılaştırıldığı Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları çizelge 45'te verilmiştir. Yapılan işlemlere göre deney grubundaki öğrencilerin ölçeğin bireysel öğrenme stratejileri alt boyutuna ilişkin önöz-yeterlik-sonöz-yeterlik puanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır [$Z=-3.687$, $p=.000$]. Söz konusu istatistiksel farklılık deney grubunun sonöz-yeterlik puanları doğrultusunda gerçekleşmiştir. Buna göre 13. denence doğrulanmıştır.

Denence 14: Geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun İÖÖ-YİÖ'nün *bireysel öğrenme stratejileri* alt boyutuna ilişkin önöz-yeterlik-sonöz-yeterlik puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Kontrol grubundaki öğrencilerin öz-yeterlik ölçeğinin *bireysel öğrenme stratejileri* alt boyutundan aldıkları önöz-yeterlik-sonöz-yeterlik puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek ve buna bağlı olarak bu puanları karşılaştırmak için kullanılacak teste karar vermek amacıyla K-S normallik testi yapılmıştır. Kontrol grubunun öz-yeterlik ölçeğinin bireysel öğrenme stratejileri alt boyutuna ilişkin öz-yeterlik ölçeğinden aldığı önöz-yeterlik ($K=.96$; $p=.31$) ve sonöz-yeterlik puanlarının ($K=.89$, $p=.41$) normal dağılım gösterdiği görülmüştür (Ek-27-B). Buna bağlı olarak puanların karşılaştırılmasında parametrik testlerden biri olan bağımlı gruplar t-testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Çizelge 46. Kontrol Grubunun Öz-Yeterlik Ölçeğinin Bireysel Öğrenme Stratejileri Alt Boyutuna İlişkin Önöz-Yeterlik-Sonöz-Yeterlik Puanlarının Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

| Bireysel öğrenme stratejileri | n | \bar{X} | ss | r | t | p |
|-------------------------------|----|-----------|-----|------|------|------|
| Önöz-yeterlik | 34 | 4,43 | ,54 | ,330 | ,783 | ,439 |
| Sonöz-yeterlik | 34 | 4,35 | ,49 | | | |

Geneleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun öz-yeterlik ölçeğinin, *bireysel öğrenme stratejileri* alt boyutundan aldıkları önöz-yeterlik-sonöz-yeterlik puanlarının değerlendirilmesi için yapılan bağımlı gruplar t-testi sonuçları çizelge 46'da sunulmuştur. Buna göre grubun önöz-yeterlik ($\bar{X}=4.43$) ve sonöz-yeterlik ($\bar{X}=4.35$) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir [$t_{(33)}=.783$, $p=.439$]. Fakat farklılığın kontrol grubunun önöz-yeterlik puanları lehine olduğuna rastlanmıştır. Bu nedenle 14. denence doğrulanmamıştır.

Denence 15: İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol gruplarının İÖÖ-YİÖ'nün sontest uygulamasının *bireysel öğrenme stratejileri* alt boyutunda aldıkları ortalama puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

Araştırmanın denencesini test etmek amacıyla öncelikle *bireysel öğrenme stratejileri* alt boyutuna ilişkin olarak elde edilen sonöz-yeterlik puanlarına ilişkin olarak deney ve kontrol gruplarının homojenliği test edildiğinde anlamlı farklılık bulunmadığı görülmüştür. Başka bir ifade ile Levene testinde homojenlik varsayımının sağlandığı görülmüştür [$F=.921$; $p=.341$]. Buna göre varyansların homojen biçimde dağıldığı ifade edilebilir. Bu bağlamda, bireysel öğrenme stratejileri alt boyutuna ilişkin olarak bağımsız gruplar t-testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Çizelge 47. Deney ve Kontrol Grubunun Öz-yeterlik Ölçeğinin Sontest Uygulamasının Bireysel Öğrenme Stratejileri Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

| Gruplar | n | \bar{X} | ss | sd | Levene | | t | p |
|---------|----|-----------|-----|----|--------|------|---------|------|
| | | | | | F | p | | |
| Deney | 34 | 4.67 | .48 | 66 | .921 | .341 | -2.744* | .008 |
| Kontrol | 34 | 4.34 | .49 | | | | | |
| Toplam | 68 | | | | | | | |

* $p<0.05$

Grupların *bireysel öğrenme stratejileri* alt boyutuna ilişkin sonöz-yeterlik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca deney grubu ile kontrol grubunun ortalamaları arasında ise .33 oranında deney grubu lehine bir farklılık görülmüştür ($\bar{X}_{\text{deney}}=4.67$; $\bar{X}_{\text{kontrol}}=4.34$). Çizelgede gruplar arasındaki farkın anlamlılık düzeyinin incelenmesi için t ve p değerlerine bakıldığında; grupların t değerinin ($t=-2.744$, $p<.05$) olduğu görülmektedir. Anlamlılık düzeyinin $p=.05$ değerinden küçük olması, araştırmaya katılan öğrencilerin öz-yeterlik becerileri son test puanlarının *bireysel öğrenme stratejileri* alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları arasında gruplara göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bu bulgu ile İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin deney grubu öğrencilerinin öz-yeterlik inançlarının puanları üzerinde geleneksel değerlendirmeye göre anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sonuçlara göre araştırmanın 15. denencesi doğrulanmıştır.

4.1.2. Öz-düzenleme ölçeğine ilişkin bulgular

Denence 16: İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney grubunun, İÖÖ-DSÖ'den aldıkları *Önöz-düzenleme-genel-Sonöz-düzenleme-genel* toplam puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Deney grubundaki öğrencilerin öz-düzenleme ölçeğinden aldıkları *Önöz-düzenleme-genel-Sonöz-düzenleme-genel* toplam puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak testi ve öz-düzenleme puanlarının dağılımının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için K-S testi uygulanmıştır. Buna göre deney grubuna ait Önöz-düzenleme-genel ($K=1.14$; $p=.15$) ve Sonöz-düzenleme-genel ($K=1.08$, $p=.19$) toplam puanlarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir (Ek-27-C). Buna bağlı olarak puanların karşılaştırılmasında parametrik bir test kullanmanın uygun olacağı düşünülmüştür. Deney grubunun önöz-düzenleme-genel-sonöz-düzenleme-genel toplam puanlarının karşılaştırılmasında bağımlı gruplar t-testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Çizelge 48. Deney Grubunun Önöz-Düzenleme-Genel-Sonöz-Düzenleme-Genel Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

| Genel | n | \bar{X} | ss | r | t | p |
|-----------------------|----|-----------|-----|------|---------|------|
| Önöz-düzenleme-genel | 34 | 3,95 | ,46 | ,762 | -8,624* | .000 |
| Sonöz-düzenleme-genel | 34 | 4,40 | ,42 | | | |

*p<.05

Çizelge 48, İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney grubunun, öz-düzenleme ölçeğinden aldıkları toplam öz-düzenleme puanlarının değerlendirildiği bağımlı gruplar t-testi sonuçlarını göstermektedir. Denel işlemler öncesinde alınan öz-düzenleme (\bar{X} =3.95) toplam puanı ve denel işlemler sonrasında alınan öz-düzenleme (\bar{X} =4.40) toplam puanı karşılaştırıldığında, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olduğu [$t_{(33)}=-8.624$, $p=.000$] görülmüştür. Söz konusu farkın, deney grubunun sonöz-düzenleme-genel ortalama puanları lehine gerçekleştiği görülmektedir. Buna göre araştırmanın 16. denencesi doğrulanmıştır.

Denence 17: Geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun İÖÖ-DSÖ'nün *Önöz-düzenleme-genel-Sonöz-düzenleme-genel* toplam puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Kontrol grubundaki öğrencilerin öz-düzenleme ölçeğinden aldıkları *Önöz-düzenleme-genel-Sonöz-düzenleme-genel* toplam puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak testi ve öz-düzenleme puanlarının dağılımının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için K-S testi uygulanmıştır. Buna göre kontrol grubuna ait Önöz-düzenleme-genel ($K=.69$; $p=.73$) ve Sonöz-düzenleme-genel ($K=.87$, $p=.44$) toplam puanlarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir (Ek-27-C). Buna bağlı olarak puanların karşılaştırılmasında parametrik bir test kullanmanın uygun olacağı düşünülmüştür. Deney grubunun Önöz-düzenleme-genel-Sonöz-düzenleme-genel toplam puanlarının karşılaştırılmasında bağımlı gruplar t-testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Çizelge 49. Kontrol Grubunun Önöz-Düzenleme-Genel-Sonöz-Düzenleme-Genel Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

| Genel | n | \bar{X} | ss | r | t | p |
|-----------------------|----|-----------|-----|------|------|------|
| Önöz-düzenleme-genel | 34 | 3,91 | ,34 | ,638 | ,892 | .379 |
| Sonöz-düzenleme-genel | 34 | 3,84 | ,65 | | | |

Çizelge 49’da geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun, öz-düzenleme ölçeğinden aldıkları toplam öz-düzenleme puanlarının değerlendirildiği bağımlı gruplar t-testi sonuçları görülmektedir. Denel işlemler öncesinde alınan öz-düzenleme ($\bar{X}=3.91$) toplam puanı ve denel işlemler sonrasında alınan öz-düzenleme ($\bar{X}=3.84$) toplam puanı karşılaştırıldığında, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık [$t_{(33)}=.892$, $p=.379$] görülmemiştir. Buna göre araştırmanın 17. denencesi reddedilmiştir.

Denence 18: İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol gruplarının İÖÖ-DSÖ’nün sontest uygulamasının *genel* alt boyutunda aldıkları toplam puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

Araştırmanın denencesini test etmek amacıyla öncelikle *genel* alt boyutuna ilişkin olarak elde edilen sonöz-düzenleme puanlarına ilişkin olarak deney ve kontrol gruplarının homojenliği test edildiğinde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Başka bir ifade ile Levene testinde homojenlik varsayımının sağlanmadığı görülmüştür [$F=6.113$; $p=.016$]. Buna göre varyansların homojen biçimde dağılmadığı ifade edilebilir. Bu nedenle, nonparametrik testlerden MWU testi kullanılarak, genel alt boyutuna ilişkin sınama gerçekleştirilmiştir.

Çizelge 50. Deney ve Kontrol Grubunun Öz-Düzenleme Ölçeğinin Sontest Uygulamasının Genel Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U ve T-Testi Sonuçları

| Grup | n | \bar{X} | ss | sd | Levene | | t | p | M.W.U | | Sıra Ort. | Sıra Top. |
|---------|----|-----------|-----|----|--------|------|--------|------|--------|------|-----------|-----------|
| | | | | | F | p | | | M.W.U | p | | |
| Deney | 34 | 4.40 | .42 | | | | | | | | 44.22 | 1503.50 |
| Kontrol | 34 | 3.84 | .65 | 66 | 6.113 | .016 | -4.170 | .000 | 447.50 | .000 | 24.78 | 842.50 |
| Toplam | 68 | | | | | | | | | | | |

* $p<0.05$

Yapılan istatistiksel işlemler grupların İÖÖ-DSÖ'nün son test uygulamasının **genel** alt boyutuna ilişkin puanları arasında anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir [MWU=447.50; p=.000]. Elde edilen bulgulara bakıldığında, deney grubunun sıra ortalaması 44,22 iken, kontrol grubunun sıra ortalaması 24,78 olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda yapılan analiz sonucunda yazılmış olan denence 0.05 anlamlılık düzeyinde kabul edilmiştir (p<0.05). Buna göre araştırmanın 18. denencesi kabul edilmiştir.

Denence 19: İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney grubunun İÖÖ-DSÖ'nün **derse ön-hazırlık** alt boyutuna ilişkin önöz-düzenleme-sonöz-düzenleme puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Denel işlemlerin öncesinde ve sonrasında uygulanan İÖÖ-DSÖ'nün **derse ön-hazırlık** alt boyutuna ilişkin olarak İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney grubunun önöz-düzenleme-sonöz-düzenleme puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak testi belirlemek ve puanların normal dağılıp dağılmadığına bakmak amacıyla K-S testi uygulanmıştır. Deney grubunun, öz-düzenleme ölçeğinin derse ön-hazırlık alt boyutundan aldıkları önöz-düzenleme (K=.91; p=.38) ve sonöz-düzenleme puanlarının (K=.69, p=.73) normal dağılım göstermediği görülmüştür (Ek-27-C). Buna bağlı olarak, derse ön-hazırlık alt boyutuna ilişkin önöz-düzenleme-sonöz-düzenleme puanlarının karşılaştırılmasında, parametrik bir test olan bağımlı gruplar t-testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Çizelge 51. Deney Grubunun Öz-Düzenleme Ölçeğinin Derse Ön-Hazırlık Alt Boyutuna İlişkin Önöz-Düzenleme-Sonöz-Düzenleme Puanlarının Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

| Derse ön-hazırlık | n | \bar{X} | ss | r | t | p |
|-------------------|----|-----------|-----|------|---------|------|
| Önöz-düzenleme | 34 | 3,74 | ,41 | ,306 | -4,420* | ,000 |
| Sonöz-düzenleme | 34 | 4,17 | ,52 | | | |

*p<.05

Çizelge 51, İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney grubunun, öz-düzenleme ölçeğinin **derse ön-hazırlık** alt boyutuna ilişkin puanlarının değerlendirildiği bağımlı gruplar t-testi sonuçlarını göstermektedir. Denel işlemler öncesinde alınan öz-düzenleme (\bar{X} =3.74) ortalama puanı ve denel işlemler sonrasında alınan öz-düzenleme (\bar{X} =4.17) puanı karşılaştırıldığında, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olduğu

[$t_{(33)}=-4.420$, $p=.000$] görülmüştür. Söz konusu farkın, deney grubunun sonöz-düzenleme puanları lehine gerçekleştiği görülmektedir. Buna göre araştırmanın 19. denencesi doğrulanmıştır.

Denence 20: Geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun İÖÖ-DSÖ'nün *derse ön-hazırlık* alt boyutuna ilişkin önöz-düzenleme-sonöz-düzenleme puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Denel işlemlerin öncesinde ve sonrasında uygulanan İÖÖ-DSÖ'nün *derse ön-hazırlık* alt boyutuna ilişkin olarak geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun önöz-düzenleme-sonöz-düzenleme puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak testi belirlemek ve puanların normal dağılıp dağılmadığına bakmak amacıyla K-S testi uygulanmıştır. Kontrol grubunun, öz-düzenleme ölçeğinin derse ön-hazırlık alt boyutundan aldıkları önöz-düzenleme ($K=1.02$; $p=.25$) normal dağılım gösterirken, sonöz-düzenleme puanlarının ($K=1.38$, $p=.04$) normal dağılım göstermediği görülmüştür (Ek-27-C). Buna bağlı olarak, derse ön-hazırlık alt boyutuna ilişkin önöz-düzenleme-sonöz-düzenleme puanlarının karşılaştırılmasında, nonparametrik bir test olan Wilcoxon işaretli sıralar testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Çizelge 52. Kontrol Grubunun Öz-Düzenleme Ölçeğinin Derse Ön-Hazırlık Alt Boyutuna İlişkin Önöz-Düzenleme-Sonöz-Düzenleme Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

| Alt boyut | Önöz-düzenleme Sonöz-düzenleme | n | Sıra Ort. | Sıralar Toplamı | Z | p |
|-----------------------|-----------------------------------|----|-----------|--------------------|--------|------|
| Derse ön- hazırlık | Negatif sıra | 20 | 16.55 | 331.00 | -1.629 | .103 |
| | Pozitif sıra | 11 | 15.00 | 165.00 | | |
| | Eşit | 3 | | | | |
| | Toplam | 34 | | | | |

İÖÖ-DSÖ'nün *derse ön-hazırlık* alt boyutuna ilişkin olarak kontrol grubunun önöz-düzenleme-sonöz-düzenleme puanlarının karşılaştırıldığı Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları, çizelge 52'de verilmiştir. Yapılan istatistiksel işlemlere göre, kontrol grubunun derse ön-hazırlık alt boyutuna ilişkin önöz-düzenleme-sonöz-düzenleme puanlarının istatistiksel açıdan farklılaşmadığı görülmüştür [$Z=-1.629$, $p=.103$]. Buna göre, 20. denence reddedilmiştir.

Denence 21: İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol gruplarının

İÖÖ-DSÖ'nün sontest uygulamasının *derse ön-hazırlık* alt boyutunda aldıkları toplam puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

Bu denenceyi test etmek için yapılan varyans analizinde öncelikle varyansların homojenliği test edilmiştir. Yapılan işlemler varyansların homojen biçimde dağılmadığını göstermiştir [F=16,378; p=.000].

Çizelge 53. Deney ve Kontrol Grubunun Öz-Düzenleme Ölçeğinin Sontest Uygulamasının Derse Ön-Hazırlık Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U ve T-Testi Sonuçları

| Grup | n | \bar{X} | ss | sd | Levene | | t | p | M.W.U | | Sıra Ort. | Sıra Top. |
|---------|----|-----------|------|----|--------|------|--------|------|--------|-----|-----------|-----------|
| | | | | | F | p | | | M.W.U | p | | |
| Deney | 34 | 4.17 | .52 | | | | | | | | 34.60 | 1176.50 |
| Kontrol | 34 | 3.84 | 1.18 | 66 | 16.378 | .000 | -1.483 | .143 | 574.50 | .97 | 34.40 | 1169.50 |
| Toplam | 68 | | | | | | | | | | | |

Yapılan istatistiksel işlemler deney ve kontrol gruplarının İÖÖ-DSÖ'nün sontest uygulamasının *derse ön-hazırlık* alt boyutuna ilişkin puanları arasında anlamlı farklılık olmadığını göstermiştir [MWU=574.50; p=.97]. Elde edilen bulgulara bakıldığında, deney grubunun sıra ortalaması 34.60 iken, kontrol grubunun sıra ortalaması 34.40 olarak belirlenmiştir. Ortalama puanları deney grubu lehine görünmesine rağmen anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Bu bakımdan araştırmanın 21. denencesi reddedilmiştir.

Denence 22: İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney grubunun İÖÖ-DSÖ'nün *hatırlama* alt boyutuna ilişkin önöz-düzenleme-sonöz-düzenleme puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney grubunun öz-düzenleme ölçeğinin *hatırlama* alt boyutuna ilişkin önöz-düzenleme-sonöz-düzenleme puanlarının karşılaştırılabilmesi için puanların normal dağılımının uygunluğuna bakılmıştır. Yapılan K-S testine göre deney grubunun öz-düzenleme ölçeğinin hatırlama alt boyutundan aldıkları önöz-düzenleme (K=.97; p=.30) puanları normal dağılım göstermiştir. Ancak sonöz-düzenleme puanlarının (K=1.71, p=.00) normal dağılım göstermediği görülmüştür (Ek-27-C). Bu nedenle, puanların karşılaştırılmasında, nonparametrik testlerden Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır.

Çizelge 54. Deney Grubunun Öz-Düzenleme Ölçeğinin Hatırlama Alt Boyutuna İlişkin Önöz-Düzenleme-Sonöz-Düzenleme Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

| Alt boyut | Önöz-düzenleme Sonöz-düzenleme | n | Sıra Ort. | Sıralar Toplamı | Z | p |
|-----------|-----------------------------------|----|-----------|--------------------|---------|------|
| Hatırlama | Negatif sıra | 4 | 12.75 | 51.00 | -3.619* | .000 |
| | Pozitif sıra | 25 | 15.36 | 384.00 | | |
| | Eşit | 5 | | | | |
| | Toplam | 34 | | | | |

*p<0.05

Öz-düzenleme ölçeğinin *hatırlama* alt boyutuna ilişkin değerlendirmenin yapıldığı Wilcoxon işaretli sıralar testinin sonuçları çizelge 54'te sunulmuştur. Yapılan işlemler öğrencilerin önöz-düzenleme-sonöz-düzenleme puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın çıktığını göstermektedir [$Z=-3.619$, $p=.000$]. Söz konusu istatistiksel farklılık deney grubunun sonöz-düzenleme puanları doğrultusunda gerçekleşmiştir. Buna göre 22. denence doğrulanmıştır.

Denence 23: Geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun İÖÖ-DSÖ'nün *hatırlama* alt boyutuna ilişkin önöz-düzenleme-sonöz-düzenleme puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Kontrol grubundaki öğrencilerin öz-düzenleme ölçeğinden aldıkları *hatırlama* puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak testi belirlemek ve öz-düzenleme puanlarının dağılımının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için K-S testi uygulanmıştır. Buna göre kontrol grubuna ait önöz-düzenleme ($K=.85$; $p=.47$) ve sonöz-düzenleme ($K=.61$, $p=.85$) puanlarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir (Ek-27-C). Buna bağlı olarak puanların karşılaştırılmasında parametrik bir test kullanmanın uygun olacağı düşünülmüştür. Kontrol grubunun önöz-düzenleme ve sonöz-düzenleme puanlarının karşılaştırılmasında bağımlı gruplar t-testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Çizelge 55. Kontrol Grubunun Önöz-Düzenleme-Sonöz-Düzenleme Puanlarının Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

| Hatırlama | n | \bar{X} | ss | r | t | p |
|-----------------|----|-----------|-----|------|--------|------|
| Önöz-düzenleme | 34 | 4,14 | ,48 | ,622 | 3,975* | ,000 |
| Sonöz-düzenleme | 34 | 3,70 | ,82 | | | |

*p<0.05

Çizelge 55, geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun, öz-düzenleme ölçeğinden aldıkları puanların değerlendirildiği bağımlı gruplar t-testi sonuçlarını göstermektedir. Denel işlemler öncesinde alınan öz-düzenleme ($\bar{X}=4.14$) ortalama puanı ve denel işlemler sonrasında alınan öz-düzenleme ($\bar{X}=3.70$) puanı karşılaştırıldığında, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olduğu [$t_{(33)}=3.975$, $p=.000$] görülmüştür. Ancak denel işlemler sonucunda elde edilen bu farklılığın önöz-düzenleme puanları lehine olduğu görülmektedir. Buna göre araştırmanın 23. denencesi doğrulanmamıştır.

Denence 24: İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol gruplarının İÖÖ-DSÖ'nün sontest uygulamasının *hatırlama* alt boyutunda aldıkları ortalama puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

Grupların ilgili denencesini test etmek amacıyla öncelikle *hatırlama* alt boyutuna ilişkin olarak elde edilen t-testi sonrası verilerde sonöz-düzenleme puanlarına ilişkin olarak Levene testinde homojenlik varsayımının sağlandığı görülmüştür [$F=3.392$; $p=.070$].

Çizelge 56. Deney ve Kontrol Grubunun Öz-Düzenleme Ölçeğinin Sontest Uygulamasının Hatırlama Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

| Gruplar | n | \bar{X} | ss | sd | Levene | | t | p |
|----------------|----|-----------|-----|----|--------|------|---------|------|
| | | | | | F | p | | |
| Deney | 34 | 4.60 | .64 | | | | | |
| Kontrol | 34 | 3.70 | .82 | 66 | 3.392 | .070 | -4.974* | .000 |
| Toplam | 68 | | | | | | | |

* $p<0.05$

Deney ve kontrol gruplarının *hatırlama* alt boyutuna ilişkin sonöz-düzenleme puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca grupların ortalamaları arasındaki farkın deney grubu lehine olduğu anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{deney}=4.60$; $\bar{X}_{kontrol}=3.70$). Çizelgede gruplar arasındaki farkın anlamlılık düzeyinin incelenmesi için t ve p değerlerine bakıldığında; grupların t değerinin ($t=-4.974$, $p<.05$) olduğu görülmektedir. Anlamlılık düzeyinin ise $p= .05$ değerinden küçük olması, araştırmaya katılan öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri sontest puanlarının hatırlama alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları arasında gruplara göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bu bulgu İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel

eğlenceli etkinliklerin deney grubu öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri üzerinde geleneksel değerlendirmeye göre anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucunu doğurmaktadır. Sonuçlara göre araştırmanın 24. denencesi doğrulanmıştır.

Denence 25: İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney grubunun İÖÖ-DSÖ'nün *dil becerileri* alt boyutuna ilişkin önöz-düzenleme-sonöz-düzenleme puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Deney grubundaki öğrencilerin öz-düzenleme ölçeğinin *dil becerileri* alt boyutundan aldıkları önöz-düzenleme-sonöz-düzenleme puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek ve buna bağlı olarak bu puanları karşılaştırmak için kullanılacak teste karar vermek amacıyla K-S normallik testi yapılmıştır. Deney grubunun öz-düzenleme ölçeğinin dil becerileri alt boyutuna ilişkin önöz-düzenleme puanı (K=1.26; p=.08) ve sonöz-düzenleme puanının (K=1.32, p=.06) normal dağılım gösterdiği görülmüştür (Ek-27-C). Buna göre öz-düzenleme ölçeğinin dil becerileri alt boyutuna ilişkin önöz-düzenleme-sonöz-düzenleme karşılaştırmasında, parametrik testlerden biri olan, bağımlı gruplar t-testi kullanılması uygun görülmüştür.

Çizelge 57. Deney Grubunun Öz-Düzenleme Ölçeğinin Dil Becerileri Alt Boyutuna İlişkin Önöz-Düzenleme-Sonöz-Düzenleme Puanlarının Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

| Dil becerileri | n | \bar{X} | ss | r | t | p |
|-----------------|----|-----------|-----|------|---------|------|
| Önöz-düzenleme | 34 | 3,96 | ,62 | | | |
| Sonöz-düzenleme | 34 | 4,23 | ,55 | ,681 | -3,446* | .002 |

*p<0.05

İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney grubunun İÖÖ-DSÖ'nün *dil becerileri* alt boyutuna ilişkin, önöz-düzenleme ve sonöz-düzenleme puanlarının karşılaştırıldığı bağımlı gruplar t-testi sonuçları çizelge 57'de verilmiştir. Çizelgeye göre grubun dil becerileri alt boyutuna ilişkin önöz-düzenleme (\bar{X} =3.96) ve sonöz-düzenleme (\bar{X} =4.23) puanları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir [$t_{(33)}=-3.446$, p=.002]. Buna göre 25. denence doğrulanmıştır.

Denence 26: Geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun İÖÖ-DSÖ'nün *dil becerileri* alt boyutuna ilişkin önöz-düzenleme-sonöz-düzenleme puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Kontrol grubunda İÖÖ-DSÖ'nün *dil becerileri* alt boyutuna ilişkin önöz-düzenleme-sonöz-düzenleme puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak testin belirlenmesi ve puanların normal dağılım gösterip göstermediğinin değerlendirilmesi için K-S normallik testi uygulanmıştır. Buna göre, ilgili alt boyuta ait hem önöz-düzenleme (K=.88; p=.41) hem de sonöz-düzenleme puanlarının (K=1.09, p=.18) normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir (Ek-27-C). Bu nedenle, dil becerileri alt boyutuna ilişkin önöz-düzenleme-sonöz-düzenleme puanlarının karşılaştırılmasında parametrik testlerden bağımlı gruplar t-testinin kullanılması uygun bulunmuştur.

Çizelge 58. Kontrol Grubunun Önöz-Düzenleme-Sonöz-Düzenleme Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

| Dil becerileri | n | \bar{X} | ss | r | t | p |
|-----------------|----|-----------|-----|------|-------|------|
| Önöz-düzenleme | 34 | 3,75 | ,42 | ,379 | -,943 | .353 |
| Sonöz-düzenleme | 34 | 3,87 | ,75 | | | |

Ölçeğin *dil becerileri* alt boyutuna ilişkin olarak yapılan bağımlı gruplar t-testi sonuçları çizelge 58'de sunulmuştur. Kontrol grubunun, ölçeğin dil becerileri alt boyutuna ilişkin önöz-düzenleme-sonöz-düzenleme puanları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir [$t_{(33)}=-,943$, $p=.353$]. Buna göre geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun önöz-düzenleme ($\bar{X}=3,75$) ve sonöz-düzenleme ($\bar{X}=3,87$) puanları karşılaştırıldığında puanlar arasında oluşan istatistiksel farklılığın anlamlı olmadığı görülmektedir. Buna göre araştırmanın 26. denencesi doğrulanmamıştır.

Denence 27: İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol gruplarının İÖÖ-DSÖ'nün sontest uygulamasının *dil becerileri* alt boyutunda aldıkları ortalama puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

Grupların sonöz-düzenleme uygulamasının *dil becerileri* alt boyutuna ilişkin denenceyi test etmek için yapılan varyans analizinde öncelikle varyansların homojenliği test edilmiştir. Yapılan işlemler sonucunda Levene testinde homojenlik varsayımının sağlandığı görülmüştür [$F=2.162$; $p=.146$]. Yapılan varyans analizi sonuçları çizelge 59'da sunulmuştur.

Çizelge 59. Deney ve Kontrol Grubunun Öz-Düzenleme Ölçeğinin Sontest Uygulamasının Dil Becerileri Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

| Gruplar | n | \bar{X} | ss | sd | Levene | | t | p |
|----------------|----|-----------|-----|----|--------|------|---------|------|
| | | | | | F | p | | |
| Deney | 34 | 4.23 | .55 | | | | | |
| Kontrol | 34 | 3.87 | .75 | 66 | 2.162 | .146 | -2.294* | .025 |
| Toplam | 68 | | | | | | | |

*p<0.05

Varyans analizi sonuçları, grupların *dil becerileri* alt boyutuna ilişkin sonöz-düzenleme puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Ayrıca deney grubu ortalamasının ($\bar{X}_{\text{deney}}=4.23$) kontrol grubu ortalamasından ($\bar{X}_{\text{kontrol}}=3.87$) yaklaşık .36 oranında yüksek olduğu çizelge incelendiğinde anlaşılmaktadır. Her iki grup arasında görülen bu farkın anlamlılık düzeyinin incelenmesi için t ve p değerlerine bakıldığında; grubun t değerinin ($t=-2.294$, $p<.05$) olduğu görülmektedir. Anlamlılık düzeyinin ise $p=.05$ değerinden küçük olması, araştırmaya katılan öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri sontest puanlarının dil becerileri alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları arasında gruplara göre anlamlı bir fark olduğunu ve bu farkın da deney grubu lehine olduğunu göstermektedir. Buna göre araştırmanın 27. denencesi doğrulanmıştır.

Denence 28: İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney grubunun İÖÖ-DSÖ'nün *görsel sunu görsel okuma* alt boyutuna ilişkin önöz-düzenleme-sonöz-düzenleme puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Denel işlemlerin öncesinde ve sonrasında uygulanan İÖÖ-DSÖ'nün *görsel sunu görsel okuma* alt boyutuna ilişkin olarak İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney grubunun önöz-düzenleme-sonöz-düzenleme puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak testi belirlemek ve puanların normal dağılıp dağılmadığına bakmak amacıyla K-S testi uygulanmıştır. Deney grubunun, öz-düzenleme ölçeğinin görsel sunu görsel okuma alt boyutundan aldıkları önöz-düzenleme ($K=.86$; $p=.45$) ve sonöz-düzenleme puanlarının ($K=1.13$, $p=.15$) normal dağılım gösterdiği görülmüştür (Ek-27-C). Normal dağılım gösterdiği için önöz-düzenleme-sonöz-düzenleme puanlarının karşılaştırılmasında parametrik testlerden biri olan bağımlı gruplar t-testinin kullanılması uygun bulunmuştur.

Çizelge 60. Deney Grubunun Önöz-Düzenleme-Sonöz-Düzenleme Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

| Görsel sunu görsel okuma | n | \bar{X} | ss | r | t | p |
|--------------------------|----|-----------|-----|------|---------|------|
| Önöz-düzenleme | 34 | 3,90 | ,65 | ,555 | -6.385* | .000 |
| Sonöz-düzenleme | 34 | 4,53 | ,54 | | | |

*p<.05

İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney grubunun İÖÖ-DSÖ'nün *görsel sunu görsel okuma* alt boyutuna ilişkin, önöz-düzenleme sonöz-düzenleme puanlarının değerlendirildiği bağımlı gruplar t-testi sonuçları, çizelge 60'da sunulmuştur. Buna göre ölçeğin görsel sunu-görsel okuma alt boyutuna ilişkin puanlar değerlendirildiğinde, sonöz-düzenleme puanları lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür [$t_{(33)}=-6.385$, $p=.000$]. Başka bir ifade ile denel işlemler öncesi daha düşük olan görsel sunu-görsel okuma alt boyutuna ait önöz-düzenleme ($\bar{X}=3.90$) puanlarının denel işlemler sonrasında alınan sonöz-düzenleme puanlarından ($\bar{X}=4.53$) daha düşük olduğu ve söz konusu farkın buradan kaynaklandığı düşünülebilir. Buna göre 28. denence doğrulanmıştır.

Denence 29: Geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun İÖÖ-DSÖ'nün *görsel sunu görsel okuma* alt boyutuna ilişkin önöz-düzenleme-sonöz-düzenleme puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Denel işlemlerin öncesinde ve sonrasında uygulanan İÖÖ-DSÖ'nün *görsel sunu görsel okuma* alt boyutuna ilişkin olarak kontrol grubunun önöz-düzenleme-sonöz-düzenleme puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak testi belirlemek ve puanların normal dağılıp dağılmadığına bakmak amacıyla K-S testi uygulanmıştır. Kontrol grubunun, öz-düzenleme ölçeğinin görsel sunu görsel okuma alt boyutundan aldıkları önöz-düzenleme ($K=.92$; $p=.36$) ve sonöz-düzenleme puanlarının ($K=.87$, $p=.43$) normal dağılım gösterdiği görülmüştür (Ek-27-C). Normal dağılım gösterdiği için önöz-düzenleme-sonöz-düzenleme puanlarının karşılaştırılmasında parametrik testlerden biri olan bağımlı gruplar t-testinin kullanılması uygun bulunmuştur.

Çizelge 61. Kontrol Grubunun Önöz-Düzenleme-Sonöz-Düzenleme Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

| Görsel sunu görsel okuma | n | \bar{X} | ss | r | t | p |
|--------------------------|----|-----------|-----|------|-------|------|
| Önöz-düzenleme | 34 | 3,72 | ,71 | ,414 | -,206 | .838 |
| Sonöz-düzenleme | 34 | 3,75 | ,81 | | | |

Geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun, İÖÖ-DSÖ'nün *görsel sunu görsel okuma* alt boyutuna ilişkin, önöz-düzenleme-sonöz-düzenleme puanlarının değerlendirildiği bağımlı gruplar t-testi sonuçları, çizelge 61'de sunulmuştur. Buna göre ölçeğin görsel sunu görsel okuma alt boyutuna ilişkin puanlar değerlendirildiğinde, sonöz-düzenleme puanları lehine anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür [$t_{(33)}=-.206, p=.838$]. Buna göre 29. denence doğrulanmamıştır.

Denence 30: İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol gruplarının İÖÖ-DSÖ'nün sontest uygulamasının *görsel sunu görsel okuma becerileri* alt boyutunda aldıkları ortalama puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

Deney ve kontrol gruplarının ilgili denencesini test etmek amacıyla araştırma ölçeğinin *görsel sunu görsel okuma becerileri* alt boyutuna ilişkin olarak yapılan t-testi analizi çizelge 62'de sunulmuştur. Yapılan işlemler sonöz-düzenleme puanlarına ilişkin olarak Levene testinde homojenlik varsayımının sağlanmadığını göstermiştir [$F=7.925; p=.006$]. Buna göre, görsel sunu görsel okuma becerileri alt boyutuna ilişkin olarak t-testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Çizelge 62. Deney ve Kontrol Grubunun Öz-Düzenleme Ölçeğinin Sontest Uygulamasının Görsel Sunu Görsel Okuma Becerileri Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U ve T-Testi Sonuçları

| Grup | n | \bar{X} | ss | sd | Levene | | t | p | M.W.U | | Sıra Ort. | Sıra Top. |
|---------|----|-----------|-----|----|--------|------|--------|------|---------|------|-----------|-----------|
| | | | | | F | p | | | M.W.U | p | | |
| Deney | 34 | 4.53 | .54 | | | | | | | | 45.04 | 1531.50 |
| Kontrol | 34 | 3.75 | .81 | 66 | 7.925 | .006 | -4.636 | .000 | 219.500 | .000 | 23.96 | 814.50 |
| Toplam | 68 | | | | | | | | | | | |

* $p<0.05$

Gruplar arasındaki t-testi sonucundaki farklılığı test etmek amacıyla Levene testi incelenmiş ve varyansların homojen dağılmadığı görülünce nonparametrik testlerden

MWU'nun kullanılmasına karar verilmiştir. Yapılan istatistiksel işlemler grupların İÖÖ-DSÖ'nün sontest uygulamasının görsel sunu görsel okuma becerileri alt boyutuna ilişkin puanları arasında anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir. [MWU=219.500; p=.000]. Elde edilen bulgulara bakıldığında, deney grubunun sıra ortalamasının 45,04 iken, kontrol grubunun sıra ortalamasının 23,96 olduğu anlaşılmıştır. Bu bağlamda yapılan analiz sonucunda yazılmış olan denence 0.05 anlamlılık düzeyinde kabul edilmiştir (p<0.05). Buna göre araştırmanın 30. denencesi kabul edilmiştir.

Denence 31: İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney grubunun İÖÖ-DSÖ'nün *kültür* alt boyutuna ilişkin önöz-düzenleme sonöz-düzenleme puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Öz-düzenleme ölçeğinin *kültür* alt boyutuna ilişkin olarak deney grubunun almış olduğu önöz-düzenleme-sonöz-düzenleme puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla K-S normallik testi yapılmıştır. Deney grubunun öz-düzenleme ölçeğinin kültür alt boyutuna ilişkin önöz-düzenleme puanı (K=1.19; p=.12) normal dağılım gösterirken sonöz-düzenleme puanının (K=1.44, p=.03) normal dağılım göstermediği belirlenmiştir (Ek-27-C). Buna bağlı olarak öz-düzenleme ölçeğinin kültür alt boyutuna ilişkin önöz-düzenleme-sonöz-düzenleme karşılaştırmasında nonparametrik testlerden biri olan Wilcoxon işaretli sıralar testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Çizelge 63. Deney Grubunun Öz-Düzenleme Ölçeğinin Kültür Alt Boyutuna İlişkin Önöz-Düzenleme-Sonöz-Düzenleme Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

| Alt boyut | Önöz-düzenleme Sonöz-düzenleme | n | Sıra Ort. | Sıralar Toplamı | Z | p |
|-----------|-----------------------------------|----|-----------|--------------------|---------|------|
| Kültür | Negatif sıra | 6 | 5.00 | 30.00 | -3.953* | .000 |
| | Pozitif sıra | 22 | 17.09 | 376.00 | | |
| | Eşit | 6 | | | | |
| | Toplam | 34 | | | | |

*p<0.05

Yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi, deney grubundaki öğrencilerin denel işlemler sonucunda İngilizce öğretiminde, ölçeğin kültür alt boyutuna ilişkin görüşlerinde, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın oluştuğunu ortaya koymaktadır [Z=-3.953; p=.000]. Buna göre yapılan uygulama sonrasında, deney grubundaki

öğrencilerin öz-düzenleme ölçeğinin kültür boyutuna ilişkin puanlarının yükseldiği görülmektedir. Buna göre 31. denence doğrulanmıştır.

Denence 32: Geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun İÖÖ-DSÖ'nün *kültür* alt boyutuna ilişkin önöz-düzenleme-sonöz-düzenleme puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Öz-düzenleme ölçeğinin *kültür* alt boyutuna ilişkin olarak kontrol grubunun almış olduğu önöz-düzenleme-sonöz-düzenleme puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla K-S normallik testi yapılmıştır. Deney grubunun öz-düzenleme ölçeğinin kültür alt boyutuna ilişkin önöz-düzenleme puanı ($K=1.52$; $p=.02$) normal dağılım göstermezken sonöz-düzenleme puanının ($K=.94$, $p=.34$) normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir (Ek-27-C). Buna bağlı olarak öz-düzenleme ölçeğinin kültür alt boyutuna ilişkin önöz-düzenleme-sonöz-düzenleme karşılaştırmasında nonparametrik testlerden biri olan Wilcoxon işaretli sıralar testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Çizelge 64. Kontrol Grubunun Öz-Düzenleme Ölçeğinin Kültür Alt Boyutuna İlişkin Önkültür-Sonkültür Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

| Alt boyut | Önkültür Sonkültür | n | Sıra Ort. | Sıralar Toplamı | Z | p |
|-----------|-----------------------|----|-----------|--------------------|-------|------|
| Kültür | Negatif sıra | 13 | 15.15 | 197.00 | -.733 | .464 |
| | Pozitif sıra | 17 | 15.76 | 268.00 | | |
| | Eşit | 4 | | | | |
| | Toplam | 34 | | | | |

İÖÖ-DSÖ ölçeğinin *kültür* alt boyutuna ilişkin olarak yapılan analiz sonuçları çizelge 64'te verilmiştir. Yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi, deney grubundaki öğrencilerin denel işlemler sonucunda İngilizce öğretiminde, ölçeğin kültür alt boyutuna ilişkin görüşlerinde, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın oluşmadığı ortaya çıkmıştır [$Z=-.733$; $p=.464$]. Buna göre araştırmanın 32. denencesi doğrulanmamıştır.

Denence 33: İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol gruplarının İÖÖ-DSÖ'nün sontest uygulamasının *kültür* alt boyutunda aldıkları ortalama puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

Ölçeğin ilgili alt boyutuna ilişkin yapılan varyans analizinde varyansların homojenliği test edilmiş ve homojen dağılımın normal olmadığı görülmüştür [F=10,510; p=.002]. Bu nedenle, nonparametrik testlerden MWU testi kullanılarak, *kültür* alt boyutuna ilişkin sınama gerçekleştirilmiştir.

Çizelge 65. Deney ve Kontrol Grubunun Öz-Düzenleme Ölçeğinin Sontest Uygulamasının Kültür Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U ve T-Testi Sonuçları

| Grup | n | \bar{X} | ss | sd | Levene | | t | p | M.W.U | | Sıra Ort. | Sıra Top. |
|---------|----|-----------|-----|----|--------|------|--------|------|---------|------|-----------|-----------|
| | | | | | F | p | | | M.W.U | p | | |
| Deney | 34 | 4.66 | .40 | | | | | | | | 40.71 | 1384.00 |
| Kontrol | 34 | 4.17 | .84 | 66 | 10.510 | .002 | -3.070 | .003 | 367.000 | .008 | 28.29 | 962.00 |
| Toplam | 68 | | | | | | | | | | | |

*p<0.05

Yapılan istatistiksel işlemler grupların İÖÖ-DSÖ'nün sontest uygulamasının *kültür* alt boyutuna ilişkin puanları arasında anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir [MWU=367.000; p=.008]. Elde edilen bulgulara bakıldığında, deney grubunun sıra ortalaması 40,71 iken, kontrol grubunun sıra ortalaması 28,29 olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda yapılan analiz sonucunda yazılmış olan denence 0.05 anlamlılık düzeyinde kabul edilmiştir (p<0.05). Buna göre araştırmanın 33. denencesi kabul edilmiştir.

4.1.3.Üstbilis ölçeğine ilişkin bulgular

Denence 34: İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney grubunun Üstbilis Ölçeği Çocuk ve Ergen Formundan (ÜBÖ-ÇE) aldıkları *Önüstbilis-genel-Sonüstbilis-genel* toplam puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Deney grubundaki öğrencilerin üstbilis ölçeğinden aldıkları *önüstbilis-sonüstbilis* toplam puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak testi ve üstbilis puanlarının dağılımının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için K-S testi uygulanmıştır. Buna göre deney grubuna ait Önüstbilis-genel (K=.93; p=.35) ve Sonüstbilis-genel (K=.35, p=1.00) toplam puanlarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir (Ek-27-D). Buna bağlı olarak puanların karşılaştırılmasında parametrik bir test kullanmanın uygun olacağı düşünülmüştür. Deney grubunun önüstbilis-sonüstbilis toplam puanlarının karşılaştırılmasında bağımlı gruplar t-testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Çizelge 66. Deney Grubunun Önüsbiliş-Genel-Sonüsbiliş-Genel Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

| Genel | n | \bar{X} | ss | r | t | p |
|------------------|----|-----------|-----|------|---------|------|
| Önüsbiliş-genel | 34 | 2,61 | ,25 | ,469 | -6,105* | .000 |
| Sonüsbiliş-genel | 34 | 2,94 | ,35 | | | |

*p<.05

Çizelge 66, İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney grubunun, üstbiliş ölçeğinden aldıkları toplam üstbiliş puanlarının değerlendirildiği bağımlı gruplar t-testi sonuçlarını göstermektedir. Denel işlemler öncesinde alınan Önüsbiliş-genel ($\bar{X}=2.61$) toplam puanı ve denel işlemler sonrasında alınan Sonüsbiliş-genel ($\bar{X}=2.94$) toplam puanı karşılaştırıldığında, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olduğu [$t_{(33)}=-6.105$, $p=.000$] görülmüştür. Söz konusu farkın, deney grubunun sonüsbiliş puanları lehine gerçekleştiği görülmektedir. Buna göre araştırmanın 34. denencesi doğrulanmıştır.

Denence 35: Geleneksel yönteminin kullanıldığı kontrol grubunun ÜBÖ-ÇE aldıkları *Önüsbiliş-genel-Sonüsbiliş-genel* toplam puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Kontrol grubundaki öğrencilerin üstbiliş ölçeğinden aldıkları *Önüsbiliş-genel Sonüsbiliş-genel* toplam puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak testi ve üstbiliş puanlarının dağılımının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için K-S testi uygulanmıştır. Buna göre kontrol grubuna ait önüsbiliş ($K=.54$; $p=.93$) ve sonüsbiliş ($K=.80$, $p=.55$) toplam puanlarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir (Ek-27-D). Buna bağlı olarak puanların karşılaştırılmasında parametrik bir test kullanmanın uygun olacağı düşünülmüştür. Kontrol grubunun önüsbiliş-sonüsbiliş toplam puanlarının karşılaştırılmasında bağımlı gruplar t-testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Çizelge 67. Kontrol Grubunun Önüsbiliş-Genel-Sonüsbiliş-Genel Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

| Genel | n | \bar{X} | ss | r | t | p |
|------------------|----|-----------|-----|------|-------|------|
| Önüsbiliş-genel | 34 | 2,71 | ,41 | ,400 | -,578 | ,567 |
| Sonüsbiliş-genel | 34 | 2,76 | ,44 | | | |

Çizelge 67’de geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun ÜBÖ-ÇE’den aldıkları Önüsbiliş-genel ve Sonüsbiliş-genel puanlarının değerlendirildiği bağımlı gruplar t-testi sonuçlarını göstermektedir. Yapılan işlemler öncesinde alınan önüsbiliş-genel ($\bar{X}=2.71$) puanı ile işlemler sonrasında alınan sonüsbiliş-genel ($\bar{X}=2.76$) puanı karşılaştırıldığında, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir [$t_{(33)}=-.578$ $p=.567$]. Bu bağlamda araştırmanın 35. denencesi reddedilmiştir.

Denence 36: İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol gruplarının ÜBÖ-ÇE’nin sontest uygulamasının *genel* alt boyutunda aldıkları toplam puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

Gruplarının üstbiliş becerilerinin *genel* alt boyutunun sontest puanları arasındaki farkın anlamlılık düzeyini belirlemek amacıyla t-testi yapılmış ve varsayımları incelenmiştir. Grupların puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği Levene testi ile incelenmiştir. Yapılan varyans analizinde öncelikle varyansların homojenliği test edilmiştir. Yapılan işlemler varyansların homojen biçimde dağıldığını göstermiştir [$F=1.589$; $p=.212$].

Çizelge 68. Deney ve Kontrol Grubunun Üstbiliş Ölçeğinin Sontest Uygulamasının Genel Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

| Gruplar | n | \bar{X} | ss | sd | Levene | | t | p |
|---------|----|-----------|-----|----|--------|------|--------|------|
| | | | | | F | p | | |
| Deney | 34 | 2.94 | .35 | | | | | |
| Kontrol | 34 | 2.79 | .45 | 66 | 1.589 | .212 | -1.589 | .117 |
| Toplam | 68 | | | | | | | |

Çizelge 68’de yapılan işlemler sonucunda varyansların eşit olmadığı anlamlılık değerinin ise 0,117 düzeyinde olup 0,05’ten büyük olduğu görülmüştür. Yine çizelgede görüldüğü gibi deney grubu sontest toplam puanları ($\bar{X}_{deney}=2.94$) iken kontrol grubu toplam puanları ($\bar{X}_{kontrol}=2.79$) şeklindedir ve grupların ortalama puanlar arasında 0,15 puan olmasına rağmen istatistiksel olarak aralarında anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu bağlamda araştırmanın 36. denencesi reddedilmiştir.

Denence 37: İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney grubunun ÜBÖ-ÇE'nin *olumlu üst endişeler* alt boyutuna ilişkin önüstbilis-sonüstbilis puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney grubunun üstbilis ölçeğinin *olumlu üst endişeler* alt boyutuna ilişkin önüstbilis-sonüstbilis puanlarının karşılaştırılabilmesi için öncelikle puanların normal dağılıma uygunluğuna bakılmıştır. Yapılan K-S testine göre deney grubunun üstbilis ölçeğinin olumlu üst endişeler alt boyutundan aldıkları önüstbilis ($K=.72$; $p=.68$) ve sonüstbilis puanlarının ($K=.71$, $p=.69$) normal dağılım gösterdiği görülmüştür (Ek-27-D). Buna bağlı olarak puanların karşılaştırılmasında parametrik bir test kullanmanın uygun olacağı düşünülmüştür. Deney grubunun önüstbilis-sonüstbilis toplam puanlarının karşılaştırılmasında bağımlı gruplar t-testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Çizelge 69. Deney Grubunun Önüstbilis-Sonüstbilis Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

| Olumlu üst endişeler | n | \bar{X} | ss | r | t | p |
|-------------------------|----|-----------|-----|------|---------|------|
| Önolumlu üst endişeler | 34 | 2,32 | ,62 | ,691 | -3,673* | .001 |
| Sonolumlu üst endişeler | 34 | 2,73 | ,88 | | | |

* $p<.05$

İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney grubunun ÜBÖ-ÇE'nin *olumlu üst endişeler* alt boyutuna ilişkin, önüstbilis-sonüstbilis puanlarının değerlendirildiği bağımlı gruplar t-testi sonuçları, çizelge 69'da sunulmuştur. Buna göre ölçeğin olumlu üst endişeler alt boyutuna ilişkin puanlar değerlendirildiğinde, sonüstbilis puanları lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür [$t_{(33)}=-3.673$, $p=.001$]. Başka bir ifade ile denel işlemler öncesi daha düşük olan olumlu üst endişeler alt boyutuna ait önüstbilis ($\bar{X}=2.32$) puanlarının denel işlemler sonrasında alınan sonüstbilis puanlarından ($\bar{X}=2.73$) daha düşük olduğu ve söz konusu farkın buradan kaynaklandığı düşünülebilir. Buna göre 37. denence doğrulanmıştır.

Denence 38: Geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun ÜBÖ-ÇE'nin *olumlu üst endişeler* alt boyutuna ilişkin önüstbilis-sonüstbilis puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun ÜBÖ-ÇE'nin *olumlu üst endişeler* alt boyutuna ilişkin önüstbilis-sonüstbilis puanları karşılaştırılabilmesi için puanların normal dağılıma uygunluğuna bakılmıştır. Yapılan K-S testine göre deney grubunun üstbilis ölçeğinin olumlu üst endişeler alt boyutundan aldıkları önüstbilis (K=.58; p=.89) ve sonüstbilis puanlarının (K=.72, p=.68) normal dağılım gösterdiği görülmüştür (Ek-27-D). Bu nedenle kontrol grubunun önüstbilis-sonüstbilis toplam puanlarının karşılaştırılmasında bağımlı gruplar t-testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Çizelge 70. Kontrol Grubunun Önüstbilis-Sonüstbilis Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

| Olumlu Üst Endişeler | n | \bar{X} | ss | r | t | p |
|-------------------------|----|-----------|-----|------|-------|------|
| Önolumlu üst endişeler | 34 | 2,27 | ,92 | ,581 | -,070 | ,944 |
| Sonolumlu üst endişeler | 34 | 2,28 | ,85 | | | |

ÜBÖ-ÇE'nin *olumlu üst endişeler* alt boyutuna ilişkin, önüstbilis-sonüstbilis puanlarının değerlendirildiği bağımlı gruplar t-testi sonuçları, çizelge 70'te sunulmuştur. Buna göre yapılan işlemler öncesinde alınan önüstbilis ($\bar{X}=2.27$) puanının işlemler sonrasında alınan sonüstbilis ($\bar{X}=2.28$) puanından düşük olduğu görülmüştür. Ölçeğin olumlu üst endişeler alt boyutuna ilişkin puanlar değerlendirildiğinde, sonüstbilis puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür [$t_{(33)}=-.070$, $p=.944$]. Buna göre 38. denence reddedilmiştir.

Denence 39: İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol gruplarının ÜBÖ-ÇE'nün sontest uygulamasının *olumlu üst endişeler* alt boyutunda aldıkları ortalama puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

Grupların sonüstbilis uygulamasının *olumlu üst endişeler* alt boyutuna ilişkin denenceyi test etmek için yapılan varyans analizinde öncelikle varyansların homojenliği test edilmiştir. Yapılan işlemler sonucunda Levene testinde homojenlik varsayımının sağlandığı görülmüştür [$F=.005$; $p=.942$]. Yapılan varyans analizi sonuçları çizelge 70'te sunulmuştur.

Çizelge 71. Deney ve Kontrol Grubunun Üstbilis Ölçeğinin Sontest Uygulamasının Olumlu Üst Endişeler Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

| Gruplar | n | \bar{X} | ss | sd | Levene | | t | p |
|---------|----|-----------|-----|----|--------|------|---------|------|
| | | | | | F | p | | |
| Deney | 34 | 2.72 | .87 | | | | | |
| Kontrol | 34 | 2.28 | .85 | 66 | .005 | .942 | -2.089* | .041 |
| Toplam | 68 | | | | | | | |

*p<0.05

Varyans analizi sonuçları, grupların *olumlu üst endişeler* alt boyutuna ilişkin sonüstbilis puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Ayrıca deney grubu ortalamasının ($\bar{X}_{deney}=2.72$) olduğu ve kontrol grubu ortalamasının da ($\bar{X}_{kontrol}=2.28$) olduğu görülmüştür. Her iki grup arasında görülen farkın anlamlılık düzeyinin incelenmesi için t ve p değerlerine bakıldığında bu değerlerin (t=-2.089, p=.041) şeklinde olduğu görülmektedir. Anlamlılık düzeyinin p=.05 değerinden küçük olması, araştırmaya katılan öğrencilerin üstbilis sontest puanlarının olumlu üst endişeler alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları arasındaki farkın deney grubu lehine olduğunu göstermektedir. Buna göre araştırmanın 39. denencesi doğrulanmıştır.

Denence 40: İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney grubunun ÜBÖ-ÇE'nin *olumsuz üst endişeler* alt boyutuna ilişkin önüstbilis-sonüstbilis puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Üstbilis ölçeğinin *olumsuz üst endişeler* alt boyutuna ilişkin olarak deney grubunun almış olduğu önüstbilis-sonüstbilis puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla K-S normallik testi yapılmıştır. Deney grubunun üstbilis ölçeğinin *olumsuz üst endişeler* alt boyutuna ilişkin hem önüstbilis (K=.90; p=.40) hem de sonüstbilis puanının (K=.72, p=.67) normal dağılım gösterdiği görülmüştür (Ek-27-D). Buna bağlı olarak, üstbilis ölçeğinin olumsuz üst endişeler alt boyutuna ilişkin önüstbilis-sonüstbilis puanlarının karşılaştırmasında parametrik testlerden biri olan bağımlı gruplar t-testinin kullanılması uygun görülmüştür.

Çizelge 72. Deney Grubunun Önüstbilis-Sonüstbilis Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T- Testi Sonuçları

| Olumsuz üst endişeler | n | \bar{X} | ss | r | t | p |
|--------------------------|----|-----------|-----|------|--------|------|
| Önolumsuz üst endişeler | 34 | 2,52 | ,47 | ,441 | -1,149 | ,259 |
| Sonolumsuz üst endişeler | 34 | 2,62 | ,51 | | | |

Olumsuz üst endişeler alt boyutuna ilişkin olarak yapılan istatistiksel işlemler çizelge 72’de sunulmuştur. Yapılan bağımlı gruplar t-testi dikkate alındığında, deney grubunun olumsuz üst endişelere ait önüstbilis ($\bar{X}=2.52$) ve sonüstbilis ($\bar{X}=2.62$) puanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır [$t_{(33)}=-1.149$, $p=.259$]. Buna göre, denel işlemler sonrasında ölçeğin olumsuz üst endişeler alt boyutuna ilişkin bir farklılığın oluşmadığı görülmüştür. Araştırmanın 40. denencesi reddedilmiştir.

Denence 41: Geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun ÜBÖ-ÇE’nin *olumsuz üst endişeler* alt boyutuna ilişkin önüstbilis-sonüstbilis puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Üstbilis ölçeğinin *olumsuz üst endişeler* alt boyutuna ilişkin olarak kontrol grubunun almış olduğu önüstbilis sonüstbilis puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla K-S normallik testi yapılmıştır. Kontrol grubunun üstbilis ölçeğinin olumsuz üst endişeler alt boyutuna ilişkin hem önüstbilis ($K=.78$; $p=.58$) hem de sonüstbilis puanının ($K=.81$, $p=.52$) normal dağılım gösterdiği görülmüştür (Ek-27-D). Buna bağlı olarak, üstbilis ölçeğinin olumsuz üst endişeler alt boyutuna ilişkin önüstbilis sonüstbilis puanlarının karşılaştırmasında parametrik testlerden biri olan bağımlı gruplar t-testinin kullanılması uygun görülmüştür.

Çizelge 73. Kontrol Grubunun Önüstbilis-Sonüstbilis Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

| Olumsuz üst endişeler | n | \bar{X} | ss | r | t | p |
|--------------------------|----|-----------|-----|------|------|------|
| Önolumsuz üst endişeler | 34 | 2,68 | ,49 | ,203 | ,186 | ,853 |
| Sonolumsuz üst endişeler | 34 | 2,66 | ,48 | | | |

Ölçeğin Olumsuz üst endişeler alt boyutuna ilişkin olarak yapılan istatistiksel işlemler çizelge 73’te sunulmuştur. Yapılan bağımlı gruplar t-testi dikkate alındığında, kontrol grubunun olumsuz üst endişelere ait önüstbilis ($\bar{X}=2.68$) ve sonüstbilis ($\bar{X}=2.66$) puanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır [$t_{(33)}=-.186$, $p=.853$].

Buna göre, denel işlemler sonrasında ölçeğin olumsuz üst endişeler alt boyutuna ilişkin bir farklılığın oluşmadığı görülmüştür. Araştırmanın 41. denencesi reddedilmiştir.

Denence 42: İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol gruplarının ÜBÖ-ÇE'nün sontest uygulamasının *olumsuz üst endişeler* alt boyutunda aldıkları ortalama puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

Araştırmanın *olumsuz üst endişeler* alt boyutu ile ilgili denenceyi test etmek için yapılan varyans analizinde öncelikle varyansların homojenliği test edilmiştir. Yapılan işlemler sonucunda Levene testinde homojenlik varsayımının sağlandığı görülmüştür [F=3.013; p=.087]. Yapılan varyans analizi sonuçları çizelge 74'te sunulmuştur.

Çizelge 74. Deney ve Kontrol Grubunun Üstbilis Ölçeğinin Sontest Uygulamasının Olumsuz Üst Endişeler Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

| Gruplar | n | \bar{X} | ss | sd | Levene | | t | p |
|---------|----|-----------|-----|----|--------|------|--------|------|
| | | | | | F | p | | |
| Deney | 34 | 2.62 | .51 | | | | | |
| Kontrol | 34 | 2.86 | .38 | 66 | 3.013 | .087 | 2.191* | .032 |
| Toplam | 68 | | | | | | | |

*p<0.05

Yapılan işlemler sonucunda *olumsuz üst endişeler* alt boyutuna ilişkin sonüstbilis puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir (t=2.191, p=.032). Fakat deney grubu ile kontrol grubu puan ortalamalarındaki ($\bar{X}_{\text{deney}}=2.62$; $\bar{X}_{\text{kontrol}}=2.86$) .24'lük puan farkının kontrol grubu lehine olduğu görülmektedir. Buna göre araştırmanın 42. denencesi reddedilmiştir.

Denence 43: İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney grubunun ÜBÖ-ÇE'nin *batıl inançlar, ceza ve sorumluluk inançları* alt boyutuna ilişkin önüstbilis-sonüstbilis puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney grubunun üstbilis ölçeğinin *batıl inançlar, ceza ve sorumluluk inançları* alt boyutuna ilişkin önüstbilis sonüstbilis puanlarının karşılaştırılabilmesi için öncelikle puanların normal dağılıma uygunluğuna bakılmıştır. Yapılan K-S testine göre deney grubunun üstbilis ölçeğinin batıl inançlar, ceza ve sorumluluk inançları alt boyutundan aldıkları önüstbilis (K=.75; p=.65) puanları ve sonüstbilis puanlarının

($K=.56$, $p=.91$) normal dağılım gösterdiği görülmüştür (Ek-27-D). Buna bağlı olarak puanların karşılaştırılmasında parametrik bir test kullanmanın uygun olacağı düşünülmüştür. Deney grubunun önüstbilis-sonüstbilis puanlarının karşılaştırılmasında bağımlı gruplar t-testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Çizelge 75. Deney Grubunun Önüstbilis-Sonüstbilis Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T- Testi Sonuçları

| Batıl İnançlar, ceza ve sorumluluk inançları | n | \bar{X} | ss | r | t | p |
|--|----------|-----------------------------|-----------|----------|----------|----------|
| Önbatıl inançlar, ceza ve sorumluluk inançları | 34 | 2,51 | ,56 | | | |
| Sonbatıl inançlar, ceza ve sorumluluk inançları | 34 | 2,90 | ,54 | ,516 | -4,200* | .000 |

* $p<.05$

İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney grubunun ÜBÖ-ÇE'nin **batıl inançlar, ceza ve sorumluluk inançları** alt boyutuna ilişkin, önüstbilis-sonüstbilis puanlarının değerlendirildiği bağımlı gruplar t-testi sonuçları, çizelge 75'te sunulmuştur. Buna göre ölçeğin batıl inançlar, ceza ve sorumluluk inançları alt boyutuna ilişkin puanlar değerlendirildiğinde, sonüstbilis puanları lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür [$t_{(33)}=-4.200$, $p=.000$]. Başka bir ifade ile denel işlemler öncesi daha düşük olan batıl inançlar, ceza ve sorumluluk inançları alt boyutuna ait önüstbilis ($\bar{X}=2.51$) puanlarının denel işlemler sonrasında alınan sonüstbilis puanlarından ($\bar{X}=2.90$) daha düşük olduğu ve söz konusu farkın buradan kaynaklandığı düşünülebilir. Buna göre 43. denence doğrulanmıştır.

Denence 44: Geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun ÜBÖ-ÇE'nin **batıl inançlar, ceza ve sorumluluk inançları** alt boyutuna ilişkin önüstbilis-sonüstbilis puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun ÜBÖ-ÇE'nin **batıl inançlar, ceza ve sorumluluk inançları** alt boyutuna ilişkin önüstbilis-sonüstbilis puanlarının karşılaştırılabilmesi için öncelikle puanların normal dağılıma uygunluğuna bakılmıştır. Yapılan K-S testine göre deney grubunun üstbilis ölçeğinin batıl inançlar, ceza ve sorumluluk inançları alt boyutundan aldıkları önüstbilis ($K=.66$; $p=.77$) puanları ve sonüstbilis puanlarının ($K=1.03$, $p=.24$) normal dağılım gösterdiği görülmüştür (Ek-27-D). Buna bağlı olarak puanların karşılaştırılmasında parametrik bir test kullanmanın uygun olacağı düşünülmüştür. Deney grubunun önüstbilis-sonüstbilis ortalama

puanlarının karşılaştırılmasında bağımlı gruplar t-testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Çizelge 76. Kontrol Grubunun Önüsbiliş-Sonüsbiliş Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T- Testi Sonuçları

| Batıl inançlar, ceza ve sorumluluk inançları | n | \bar{X} | ss | r | t | p |
|---|----|-----------|-----|------|---------|------|
| Önbatıl inançlar, ceza ve sorumluluk inançları | 34 | 2,78 | ,53 | ,436 | -2,100* | ,043 |
| Sonbatıl inançlar, ceza ve sorumluluk inançları | 34 | 2,99 | ,55 | | | |

*p<.05

Geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun ÜBÖ-ÇE'nin *batıl inançlar, ceza ve sorumluluk inançları* alt boyutuna ilişkin, önüsbiliş sonüsbiliş puanlarının değerlendirildiği bağımlı gruplar t-testi sonuçları, çizelge 76'da sunulmuştur. Buna göre ölçeğin batıl inançlar, ceza ve sorumluluk inançları alt boyutuna ilişkin puanlar değerlendirildiğinde, sonüsbiliş puanları lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür [$t_{(33)}=-2.100$, $p=.043$]. Başka bir ifade ile denel işlemler öncesi daha düşük olan batıl inançlar, ceza ve sorumluluk inançları alt boyutuna ait önüsbiliş ($\bar{X}=2.78$) puanlarının denel işlemler sonrasında alınan sonüsbiliş puanlarından ($\bar{X}=2.99$) daha düşük olduğu ve söz konusu farkın buradan kaynaklandığı düşünülebilir. Buna göre 44. denence doğrulanmıştır

Denence 45: İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol gruplarının ÜBÖ-ÇE'nün sontest uygulamasının *batıl inançlar, ceza ve sorumluluk inançları* alt boyutunda aldıkları ortalama puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

Grupların ölçeğin ilgili denencesini test etmek amacıyla öncelikle *batıl inançlar, ceza ve sorumluluk inançları* alt boyutuna ilişkin olarak elde edilen t-testi sonrası verilerde son üsbiliş puanlarına ilişkin olarak Levene testinde homojenlik varsayımının sağlandığı görülmüştür [$F=.017$; $p=.896$].

Çizelge 77. Deney ve Kontrol Grubunun Üstbiliş Ölçeğinin Sontest Uygulamasının Batıl İnançlar, Ceza ve Sorumluluk İnançları Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar T- Testi Sonuçları

| Gruplar | n | \bar{X} | ss | sd | Levene | | t | p |
|---------|----|-----------|-----|----|--------|------|-------|------|
| | | | | | F | p | | |
| Deney | 34 | 2.90 | .54 | | | | | |
| Kontrol | 34 | 3.04 | .54 | 66 | .017 | .896 | 1.048 | .298 |
| Toplam | 68 | | | | | | | |

Deney ve kontrol gruplarının *batıl inançlar, ceza ve sorumluluk inançları* alt boyutuna ilişkin sonüstbilis puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t=1.048$, $p>.05$). Ayrıca grupların ortalamaları arasındaki farkın kontrol grubu lehine olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{deney}=2.90$; $\bar{X}_{kontrol}=3.04$). Buna göre 45. denence reddedilmiştir.

Denence 46: İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney grubunun ÜBÖ-ÇE'nin *bilişsel izleme* alt boyutuna ilişkin önüstbilis-sonüstbilis puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney grubunun üstbilis ölçeğinin *bilişsel izleme* alt boyutuna ilişkin önüstbilis-sonüstbilis puanlarının karşılaştırılabilmesi için puanların normal dağılıma uygunluğuna bakılmıştır. Yapılan K-S testine göre deney grubunun üstbilis ölçeğinin bilişsel izleme alt boyutundan aldıkları önüstbilis ($K=1.20$; $p=.11$) ve sonüstbilis puanlarının ($K=.93$, $p=.35$) normal dağılım gösterdiği görülmüştür (Ek-27-D). Buna bağlı olarak puanların karşılaştırılmasında parametrik bir test kullanmanın uygun olacağı düşünülmüştür.

Çizelge 78. Deney Grubunun Önüstbilis-Sonüstbilis Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

| Bilişsel izleme | n | \bar{X} | ss | r | t | p |
|--------------------|----|-----------|-----|------|---------|------|
| Önbilişsel izleme | 34 | 3,07 | ,49 | | | |
| Sonbilişsel izleme | 34 | 3,52 | ,48 | .325 | -4.655* | .000 |

* $p<.05$

İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney grubunun ÜBÖ-ÇE'nin *bilişsel izleme* alt boyutuna ilişkin, önüstbilis-sonüstbilis puanlarının değerlendirildiği bağımlı gruplar t-testi sonuçları, çizelge 78'de sunulmuştur. Buna göre ölçeğin bilişsel izleme inançları alt boyutuna ilişkin puanlar değerlendirildiğinde, sonüstbilis puanları lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür [$t_{(33)}=-4.655$, $p=.000$]. Başka bir ifade ile denel işlemler öncesi daha

düşük olan bilişsel izleme alt boyutuna ait önüstbilis ($\bar{X}=3.07$) puanlarının denel işlemler sonrasında alınan sonüstbilis puanlarından ($\bar{X}=3.52$) daha düşük olduğu ve söz konusu farkın buradan kaynaklandığı düşünülebilir. Buna göre 46. denence doğrulanmıştır.

Denence 47: Geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun ÜBÖ-ÇE'nin *bilişsel izleme* alt boyutuna ilişkin önüstbilis-sonüstbilis puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

ÜBÖ-ÇE'nin *bilişsel izleme* alt boyutuna ilişkin olarak kontrol grubunun almış olduğu önüstbilis-sonüstbilis puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla K-S normallik testi yapılmıştır. Kontrol grubunun üstbilis ölçeğinin *bilişsel izleme* alt boyutuna ilişkin hem önüstbilis (K=.90; p=.40) hem de sonüstbilis puanlarının (K=.83, p=.49) normal dağılım gösterdiği görülmüştür (Ek-27-D). Buna bağı olarak, üstbilis ölçeğinin bilişsel izleme alt boyutuna ilişkin önüstbilis-sonüstbilis puanlarının karşılaştırmasında parametrik testlerden biri olan bağımlı gruplar t-testinin kullanılması uygun görülmüştür.

Çizelge 79. Kontrol Grubunun Önüstbilis-Sonüstbilis Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T- Testi Sonuçları

| Bilişsel izleme | n | \bar{X} | ss | r | t | p |
|--------------------|----|-----------|-----|-------|------|------|
| Önbilişsel izleme | 34 | 3,12 | ,53 | -,025 | ,068 | ,946 |
| Sonbilişsel izleme | 34 | 3,11 | ,63 | | | |

Ölçeğin bilişsel izleme alt boyutuna ilişkin olarak yapılan istatistiksel işlemler çizelge 79'da sunulmuştur. Yapılan bağımlı gruplar t-testi dikkate alındığında, kontrol grubunun bilişsel izlemeye ait önüstbilis ($\bar{X}=3.12$) ve sonüstbilis ($\bar{X}=3.11$) puanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır [$t_{(33)}=-.068$, p=.946]. Buna göre, denel işlemler sonrasında ölçeğin olumsuz üst endişeler alt boyutuna ilişkin bir farklılığın oluşmadığı görülmüştür. Araştırmanın 47. denencesi reddedilmiştir.

Denence 48: İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol gruplarının ÜBÖ-ÇE'nün sontest uygulamasının *bilişsel izleme* alt boyutunda aldıkları ortalama puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

Gruplarının üstbilis becerilerinin *bilişsel izleme* alt boyutunun sontest puanları arasındaki farkın anlamlılık düzeyini belirlemek amacıyla t-testi yapılmış ve varsayımları incelenmiştir. Grupların puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği Levene testi ile incelenmiştir. Yapılan varyans analizinde öncelikle varyansların homojenliği test edilmiştir. Yapılan işlemler varyansların homojen biçimde dağıldığını göstermiştir [F=1.781; p=.187].

Çizelge 80. Deney ve Kontrol Grubunun Üstbilis Ölçeğinin Sontest Uygulamasının Bilişsel İzleme Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

| Gruplar | n | \bar{X} | ss | sd | Levene | | t | p |
|---------|----|-----------|-----|----|--------|------|---------|------|
| | | | | | F | p | | |
| Deney | 34 | 3.52 | .48 | | | | | |
| Kontrol | 34 | 2.96 | .62 | 66 | 1.781 | .187 | -4.146* | .000 |
| Toplam | 68 | | | | | | | |

*p<0.05

Varyans analizi sonuçları, grupların *bilişsel izleme* alt boyutuna ilişkin son-üstbilis puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Ayrıca deney grubu ortalamasının ($\bar{X}_{\text{deney}}=3.52$) kontrol grubu ortalamasından ($\bar{X}_{\text{kontrol}}=2.96$) yaklaşık .56 oranında yüksek olduğu görülmektedir. Her iki grup arasında görülen bu farkın anlamlılık düzeyinin incelenmesi için t ve p değerlerine bakıldığında; grubun t değerinin (t=-4.146, p<.05) olduğu görülmektedir. Anlamlılık düzeyinin ise p= .05 değerinden küçük olması, araştırmaya katılan öğrencilerin üstbilis becerileri sontest puanlarının bilişsel izleme alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları arasında gruplara göre anlamlı bir fark olduğunu ve bu farkın da deney grubu lehine olduğunu göstermektedir. Buna göre araştırmanın 48. denencesi doğrulanmıştır.

4.1.4. Motivasyon ölçeğine ilişkin bulgular

Denence 49: İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney grubunun İlköğretim Birinci Kademedede Eğitimde Motivasyon Ölçeğinden (EMÖ) aldıkları *Önmotivasyon-genel-Sonmotivasyon-genel* toplam puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Motivasyon ölçeğine ilişkin olarak deney grubunun almış olduğu *Önmotivasyon-genel-Sonmotivasyon-genel* puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla K-S normallik testi yapılmıştır. Deney grubunun motivasyon ölçeğine ilişkin önmotivasyon puanı (K=.89; p=.41) ile sonmotivasyon puanının (K=.88, p=.42) normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir (Ek-27-E). Buna bağlı olarak motivasyon ölçeğinin toplam puanlarına ilişkin önmotivasyon-sonmotivasyon puanlarının karşılaştırılmasında parametrik testlerden olan bağımlı gruplar t-testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Çizelge 81. Deney Grubunun Önmotivasyon-Sonmotivasyon Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

| Genel | n | \bar{X} | ss | r | t | p |
|---------------------|----|-----------|-----|------|---------|------|
| Önmotivasyon-genel | 34 | 2,17 | ,18 | ,194 | -6,306* | ,000 |
| Sonmotivasyon-genel | 34 | 2,42 | ,18 | | | |

*p<0.05

Ölçeğin *Önmotivasyon-genel-Sonmotivasyon-genel* alt boyutuna ilişkin olarak yapılan istatistiksel işlemler çizelge 81’de sunulmuştur. Yapılan bağımlı gruplar t-testi dikkate alındığında, kontrol grubunun Önmotivasyon-genel-Sonmotivasyon-genele ait önmotivasyon ($\bar{X}=2.17$) ve sonmotivasyon ($\bar{X}=2.42$) puanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır [$t_{(33)}=-6.306$, p=.000]. Buna göre, denel işlemler sonrasında ölçeğin ilgili alt boyutuna ilişkin bir farklılığın oluştuğu görülmüştür. Araştırmanın 49. denencesi doğrulanmıştır.

Denence 50: Geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun İlköğretim Birinci Kademedeki Eğitimde Motivasyon Ölçeğinden (EMÖ) aldıkları *Önmotivasyon-genel-Sonmotivasyon-genel* toplam puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

EMÖ’ye ilişkin olarak kontrol grubunun almış olduğu *Önmotivasyon-genel-Sonmotivasyon-genel* puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla K-S normallik testi yapılmıştır. Kontrol grubunun motivasyon ölçeğine ilişkin önmotivasyon puanı (K=.83; p=.49) normal dağılım gösterirken sonmotivasyon puanının (K=1.41, p=.04) normal dağılım göstermediği belirlenmiştir (Ek-27-E). Buna bağlı olarak motivasyon ölçeğinin toplam puanlarına ilişkin önmotivasyon-sonmotivasyon karşılaştırılmasında nonparametrik testlerden biri olan Wilcoxon işaretli sıralar testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Çizelge 82. Kontrol Grubunun Motivasyon Ölçeğinin Genel Alt Boyutuna İlişkin Önmotivasyon-Sonmotivasyon Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

| Alt boyut | Önmotivasyon Sonmotivasyon | n | Sıra Ort. | Sıralar Toplamı | Z | p |
|-----------|-------------------------------|----|-----------|--------------------|--------|------|
| Genel | Negatif sıra | 12 | 16.08 | 193.00 | -1.081 | .280 |
| | Pozitif sıra | 19 | 15.95 | 303.00 | | |
| | Eşit | 3 | | | | |
| | Toplam | 34 | | | | |

Ölçeğin genel puanlarına ilişkin olarak yapılan bağımlı gruplar t-testi sonuçları çizelge 82’de verilmiştir. Yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi, kontrol grubundaki öğrencilerin denel işlemler sonucunda İngilizce öğretiminde, ölçeğin genel puanlarına ilişkin görüşlerinde, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın oluşmadığını ortaya koymaktadır [$Z=-1.081$; $p=.280$]. Buna göre 50. denence reddedilmiştir.

Denence 51: İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol gruplarının EMÖ sontest uygulamasının *genel* alt boyutunda aldıkları toplam puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

Gruplarının motivasyon ölçeğinin *genel* alt boyutunun sontest puanları arasındaki farkın anlamlılık düzeyini belirlemek amacıyla t-testi yapılmış ve varsayımları incelenmiştir. Test için yapılan varyans analizinde öncelikle levene testi incelenmiştir. Levene testine göre varyansların homojen biçimde dağıldığı görülmüştür [$F=1.420$; $p=.238$].

Çizelge 83. Deney ve Kontrol Grubunun Motivasyon Ölçeğinin Sontest Uygulamasının Genel Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

| Gruplar | n | \bar{X} | ss | sd | Levene | | t | p |
|---------|----|-----------|-----|----|--------|------|---------|------|
| | | | | | F | p | | |
| Deney | 34 | 2.42 | .18 | | | | | |
| Kontrol | 34 | 2.21 | .25 | 66 | 1.420 | .238 | -3.963* | .000 |
| Toplam | 68 | | | | | | | |

* $p<0.05$

Varyans analizi sonuçları, grupların *genel* alt boyutuna ilişkin sonmotivasyon puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir. Ayrıca deney grubu ortalamasının kontrol grubu ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{deney}=2.42$; $\bar{X}_{kontrol}=2.21$). Her iki grup arasında görülen bu farkın anlamlılık düzeyinin incelenmesi için t ve p değerlerine bakıldığında; grubun t değerinin ($t=-3.963$,

$p < .05$) olduğu görülmektedir. Anlamlılık düzeyinin ise $p = .05$ değerinden küçük olması, araştırmaya katılan öğrencilerin motivasyon son test puanlarının genel alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları arasında gruplara göre anlamlı bir fark olduğunu ve bu farkın da deney grubu lehine olduğunu yansıtmaktadır. Buna göre araştırmanın 51. denencesi doğrulanmıştır.

Denence 52: İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney grubunun EMÖ'nün *özdeşleşmiş dışsal motivasyon* alt boyutuna ilişkin önmotivasyon-sonmotivasyon puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney grubunun motivasyon ölçeğinin *özdeşleşmiş dışsal motivasyon* alt boyutuna ilişkin önmotivasyon-sonmotivasyon puanlarının karşılaştırılabilmesi için öncelikle puanların normal dağılıma uygunluğuna bakılmıştır. Yapılan K-S testine göre deney grubunun motivasyon ölçeğinin özdeşleşmiş dışsal motivasyon alt boyutundan aldıkları önmotivasyon ($K=1.20$; $p=.11$) puanları normal dağılım gösterirken, sonmotivasyon puanlarının ($K=3.10$, $p=.00$) normal dağılım göstermediği görülmüştür (Ek-27-E). Bu nedenle, puanların karşılaştırılmasında, nonparametrik testlerden Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır.

Çizelge 84. Deney Grubunun Motivasyon Ölçeğinin Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon Alt Boyutuna İlişkin Önmotivasyon-Sonmotivasyon Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

| Alt boyut | Önmotivasyon Sonmotivasyon | n | Sıra Ort. | Sıralar Toplamı | Z | p |
|-------------------------------------|-------------------------------|----|-----------|--------------------|---------|------|
| Özdeşleşmiş dışsal motivasyon | Negatif sıra | 0 | .00 | .00 | -4.104* | .000 |
| | Pozitif sıra | 21 | 11.00 | 231.00 | | |
| | Eşit | 13 | | | | |
| | Toplam | 34 | | | | |

* $p < 0.05$

Motivasyon ölçeğinin *özdeşleşmiş dışsal motivasyon* alt boyutuna ilişkin değerlendirmenin yapıldığı Wilcoxon işaretli sıralar testinin sonuçları çizelge 84'te sunulmuştur. Yapılan işlemler öğrencilerin önmotivasyon ve sonmotivasyon puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermektedir [$Z=-4.104$, $p=.000$]. Söz konusu istatistiksel farklılık deney grubunun sonmotivasyon puanları doğrultusunda gerçekleşmiştir. Buna göre 52. denence doğrulanmıştır.

Denence 53: Geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun EMÖ'nün *özdeşleşmiş dışsal motivasyon* alt boyutuna ilişkin önmotivasyon-sonmotivasyon puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Ölçeğe ilişkin olarak kontrol grubunun motivasyon ölçeğinin *özdeşleşmiş dışsal motivasyon* alt boyutuna ilişkin önmotivasyon-sonmotivasyon puanlarının karşılaştırılabilmesi için öncelikle puanların normal dağılıma uygunluğuna bakılmıştır. Yapılan K-S testine göre kontrol grubunun motivasyon ölçeğinin *özdeşleşmiş dışsal motivasyon* alt boyutundan aldıkları önmotivasyon ($K=1.70$; $p=.01$) puanları ve sonmotivasyon puanlarının ($K=2.93$, $p=.00$) normal dağılım göstermediği görülmüştür (Ek-27-E). Bu nedenle, puanların karşılaştırılmasında, nonparametrik testlerden Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır.

Çizelge 85. Kontrol Grubunun Motivasyon Ölçeğinin Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon Alt Boyutuna İlişkin Önmotivasyon-Sonmotivasyon Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

| Alt boyut | Önmotivasyon Sonmotivasyon | n | Sıra Ort. | Sıralar Toplamı | Z | p |
|-------------------------------------|-------------------------------|----|-----------|--------------------|--------|------|
| Özdeşleşmiş dışsal motivasyon | Negatif sıra | 1 | 16.50 | 16.50 | -4.140 | .000 |
| | Pozitif sıra | 25 | 13.38 | 334.50 | | |
| | Eşit | 8 | | | | |
| | Toplam | 34 | | | | |

Çizelge 85'te motivasyon ölçeğinin *özdeşleşmiş dışsal motivasyon* alt boyutuna ilişkin değerlendirmenin yapıldığı Wilcoxon işaretli sıralar testinin sonuçları sunulmuştur. Yapılan işlemlerde öğrencilerin önmotivasyon ve sonmotivasyon puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. [$Z=-4.140$, $p=.000$]. Fakat denel işlemler sonucunda elde edilen bu farklılığın önmotivasyon puanları lehine olduğuna rastlanmıştır. Buna göre 53. denence reddedilmiştir.

Denence 54: İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol gruplarının EMÖ'nün sontest uygulamasının *özdeşleşmiş dışsal motivasyon* alt boyutunda aldıkları puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

Araştırmanın ilgili denencesini test etmek amacıyla *özdeşleşmiş dışsal motivasyon* alt boyutuna ilişkin olarak elde edilen t-testi yapılmıştır. Elde edilen verilerde sonmotivasyon puanlarına ilişkin olarak Levene testinde homojenlik

varsayımının sağlanmadığı görülmüştür [F=5.628; p=.021]. Bu nedenle, nonparametrik testlerden MWU testi kullanılarak, özdeşleşmiş dışsal motivasyon alt boyutuna ilişkin sınama gerçekleştirilmiştir.

Çizelge 86. Deney ve Kontrol Grubunun Motivasyon Ölçeğinin Sontest Uygulamasının Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U ve T-Testi Sonuçları

| Grup | n | \bar{X} | ss | sd | Levene | | t | p | M.W.U | | Sıra Ort. | Sıra Top. |
|---------|----|-----------|-----|----|--------|------|--------|------|---------|------|-----------|-----------|
| | | | | | F | p | | | M.W.U | p | | |
| Deney | 34 | 2.97 | .09 | | | | | | | | 35.59 | 1210.00 |
| Kontrol | 34 | 2.93 | .18 | 66 | 5.628 | .021 | -1.124 | .265 | 541.000 | .417 | 33.41 | 1136.00 |
| Toplam | 68 | | | | | | | | | | | |

Yapılan istatistiksel işlemler grupların EMÖ'nün sontest uygulamasının *özdeşleşmiş dışsal motivasyon* alt boyutuna ilişkin puanları arasında anlamlı farklılık olmadığını göstermiştir [MWU=541.000; p=.417]. Elde edilen bulgulara bakıldığında, deney grubunun sıra ortalaması 35.59 iken, kontrol grubunun sıra ortalaması 33.41 olarak belirlenmiştir. Ortalama puanları deney grubu lehine görünmesine rağmen anlamlı farklılığa rastlanmamış olması, ilgili alt başlığın son motivasyon puanlarıyla ilgili denencenin kabul görmediği şeklinde yorumlanabilir. Bu bakımdan araştırmanın 54. denencesi reddedilmiştir.

Denence 55: İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney grubunun EMÖ'nün *motivasyonsuzluk* alt boyutuna ilişkin önmotivasyon-sonmotivasyon puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Deney grubunun motivasyon ölçeğinin *motivasyonsuzluk* alt boyutuna ilişkin önmotivasyon-sonmotivasyon puanlarının karşılaştırılabilmesi için puanlar normal dağılım açısından incelenmiştir. Yapılan K-S testi motivasyonsuzluk alt boyutuna ilişkin hem önmotivasyon (K=1.67; p=.01) hem de sonmotivasyon puanlarının (K=1.75, p=.00) normal dağılım göstermediğini ortaya koymuştur (Ek-27-E). Bu nedenle, puanların karşılaştırılmasında parametrik olmayan testlerden biri olan Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır.

Çizelge 87. Deney Grubunun Motivasyon Ölçeğinin Motivasyonsuzluk Alt Boyutuna İlişkin Önmotivasyon-Sonmotivasyon Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

| Alt boyut | Önmotivasyon Sonmotivasyon | n | Sıra Ort. | Sıralar Toplamı | Z | p |
|------------------|-------------------------------|----|--------------|--------------------|--------|------|
| Motivasyonsuzluk | Negatif sıra | 13 | 13.42 | 174.50 | -1.149 | .250 |
| | Pozitif sıra | 10 | 10.15 | 101.50 | | |
| | Eşit | 11 | | | | |
| | Toplam | 34 | | | | |

Çizelge 87, deney grubunun motivasyon ölçeğinin ilgili alt boyutundan aldıkları önmotivasyon-sonmotivasyon puanlarının karşılaştırıldığı Wilcoxon işaretli sıralar testinin sonuçlarını göstermektedir. Yapılan işlemler öğrencilerin önmotivasyon ve sonmotivasyon puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermektedir [$Z=-1.149$, $p=.250$]. Buna göre 55. denence reddedilmiştir.

Denence 56: Geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun EMÖ'nün *motivasyonsuzluk* alt boyutuna ilişkin önmotivasyon-sonmotivasyon puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Kontrol grubunun motivasyon ölçeğinin *motivasyonsuzluk* alt boyutuna ilişkin önmotivasyon-sonmotivasyon puanlarının karşılaştırılabilmesi için puanlar normal dağılım açısından incelenmiştir. Yapılan K-S testi motivasyonsuzluk alt boyutuna ilişkin hem önmotivasyon ($K=1.18$; $p=.12$) hem de sonmotivasyon puanlarının ($K=1.31$, $p=.06$) normal dağılım gösterdiğini ortaya koymuştur (Ek-27-E). Bu nedenle, önmotivasyon-sonmotivasyon puanlarının karşılaştırılmasında parametrik testlerden biri olan bağımlı gruplar t-testi kullanılmıştır.

Çizelge 88. Kontrol Grubunun Önmotivasyon-Sonmotivasyon Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

| Motivasyonsuzluk | n | \bar{X} | ss | r | t | p |
|---------------------|----|-----------|-----|------|-------|------|
| Önmotivasyonsuzluk | 34 | 1,76 | ,45 | ,165 | 1,627 | ,113 |
| Sonmotivasyonsuzluk | 34 | 1,58 | ,57 | | | |

Ölçeğin *motivasyonsuzluk* alt boyutuna ilişkin olarak yapılan istatistiksel işlemler çizelge 88'de sunulmuştur. Yapılan bağımlı gruplar t-testi dikkate alındığında, kontrol grubunun motivasyonsuzluk alt boyutuna önmotivasyon ($\bar{X}=1.76$) ve sonmotivasyon ($\bar{X}=1.58$) puanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır

[$t_{(33)}=1.627$, $p=.113$]. Buna göre, denel işlemler sonrasında ölçeğin ilgili alt boyutuna ilişkin bir farklılığın oluşmadığı görülmüştür. Araştırmanın 56. denencesi reddedilmiştir.

Denence 57: İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol gruplarının EMÖ'nün sontest uygulamasının *motivasyonsuzluk* alt boyutunda aldıkları toplam puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

Bu denenceyi test etmek için yapılan varyans analizinde öncelikle varyansların homojenliği test edilmiştir. Yapılan işlemler varyansların homojen biçimde dağılmadığını göstermiştir [$F=10.353$; $p=.002$]. Bu nedenle nonparametrik testlerden MWU testi kullanılarak, ilgili alt boyuta ilişkin işlemler gerçekleştirilmiştir.

Çizelge 89. Deney ve Kontrol Grubunun Motivasyon Ölçeğinin Sontest Uygulamasının Motivasyonsuzluk Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U ve T Testi Sonuçları

| Grup | n | \bar{X} | ss | sd | Levene | | t | p | M.W.U | | Sıra Ort. | Sıra Top. |
|---------|----|-----------|-----|----|--------|------|--------|------|---------|------|-----------|-----------|
| | | | | | F | p | | | M.W.U | p | | |
| Deney | 34 | 1.81 | .29 | | | | | | | | 41.06 | 1396.00 |
| Kontrol | 34 | 1.58 | .57 | 66 | 10.353 | .002 | -2.149 | .035 | 355.000 | .005 | 27.94 | 950.00 |
| Toplam | 68 | | | | | | | | | | | |

* $p<.05$

Yapılan istatistiksel işlemler sonucu grupların EMÖ'nün sontest uygulamasının *motivasyonsuzluk* alt boyutuna ilişkin puanları arasında anlamlı farklılık olduğuna rastlanmıştır [MWU=355.000; $p=.005$]. Elde edilen bulgulara bakıldığında, deney grubunun sıra ortalaması 41.06 iken, kontrol grubunun sıra ortalaması 27.94 olarak belirlenmiştir. Çizelgede görüldüğü üzere yapılan analiz sonucunda yazılmış olan denence 0.05 anlamlılık düzeyinde doğrulanmıştır ($p>0.05$).

Denence 58: İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney grubunun EMÖ'nün *içe yansıtılmış motivasyon* alt boyutuna ilişkin önmotivasyon-sonmotivasyon puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Deney grubunun, EMÖ'nün *içe yansıtılmış motivasyon* alt boyutundan aldıkları önmotivasyon-sonmotivasyon puanlarının karşılaştırılmasında hangi testin kullanılacağına karar verilmesi için K-S normallik testi uygulanmıştır. Buna bağlı olarak yapılan işlemlere göre deney grubunun motivasyon ölçeğinin *içe yansıtılmış motivasyon* alt boyutundan aldıkları önmotivasyon [$K=1.13$; $p=.15$] ve sonmotivasyon

[K=1.16, p=.14] puanlarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir (Ek-15-C). Buna bağlı olarak puanların karşılaştırılmasında parametrik testlerden biri olan, bağımlı gruplar t-testinin kullanılması uygun görülmüştür.

Çizelge 90. Deney Grubunun Önmotivasyon-Sonmotivasyon Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

| İçe yansıtılmış motivasyon | n | \bar{X} | ss | r | t | p |
|-------------------------------|----|-----------|-----|------|---------|------|
| Öniçe yansıtılmış motivasyon | 34 | 1,59 | ,59 | ,370 | -2.745* | .010 |
| Soniçe yansıtılmış motivasyon | 34 | 1,90 | ,58 | | | |

*p<.05

İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney grubunun EMÖ'nün *içe yansıtılmış motivasyon* alt boyutuna ilişkin, önmotivasyon-sonmotivasyon puanlarının değerlendirildiği bağımlı gruplar t-testi sonuçları, çizelge 90'da sunulmuştur. Buna göre ölçeğin içe yansıtılmış motivasyon alt boyutuna ilişkin puanlar değerlendirildiğinde, sonmotivasyon puanları lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür [$t_{(33)}=-2.745$, p=.010]. Başka bir ifade ile denel işlemler öncesi daha düşük olan ilgili alt boyuta ait önmotivasyon ($\bar{X}=1.59$) puanlarının denel işlemler sonrasında alınan sonmotivasyon puanlarından ($\bar{X}=1.90$) daha düşük olduğu ve söz konusu farkın buradan kaynaklandığı düşünülebilir. Buna göre 58. denence doğrulanmıştır.

Denence 59: Geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun EMÖ'nün *içe yansıtılmış motivasyon* alt boyutuna ilişkin önmotivasyon-sonmotivasyon puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Kontrol grubunun, EMÖ'nün *içe yansıtılmış motivasyon* alt boyutundan aldıkları önmotivasyon-sonmotivasyon puanlarının karşılaştırılmasında hangi testin kullanılacağına karar verilmesi için K-S normallik testi uygulanmıştır. Buna bağlı olarak yapılan işlemlere göre kontrol grubunun motivasyon ölçeğinin içe yansıtılmış motivasyon alt boyutundan aldıkları önmotivasyon [K=1.51; p=.02] ve sonmotivasyon [K=1.84, p=.00] puanlarının normal dağılım göstermediği belirlenmiştir (Ek-27-E). Buna bağlı olarak puanların karşılaştırılmasında nonparametrik testlerden biri olan Wilcoxon işaretli sıralar testinin kullanılması uygun görülmüştür.

Çizelge 91. Kontrol Grubunun Motivasyon Ölçeğinin İçe Yansıtılmış Motivasyon Alt Boyutuna İlişkin Önmotivasyon-Sonmotivasyon Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

| Alt boyut | Önmotivasyon Sonmotivasyon | n | Sıra Ort. | Sıralar Toplamı | Z | p |
|----------------------------------|-------------------------------|----|-----------|--------------------|--------|------|
| İçe yansıtılmış motivasyon | Negatif sıra | 17 | 13.71 | 233.00 | -2.400 | .016 |
| | Pozitif sıra | 7 | 9.57 | 67.00 | | |
| | Eşit | 10 | | | | |
| | Toplam | 34 | | | | |

EMÖ'nün *içe yansıtılmış motivasyon* alt boyutuna ilişkin olarak kontrol grubunun önmotivasyon-sonmotivasyon puanlarının karşılaştırıldığı Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları, çizelge 91'de verilmiştir. Yapılan istatistiksel işlemlere göre, kontrol grubunun içe yansıtılmış motivasyon alt boyutuna ilişkin önmotivasyon ve sonmotivasyon puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır [$Z=-2.4000$, $p=.016$]. Denel işlemler sonucunda ilgili alt boyuta ilişkin puanların önmotivasyon puanları lehine olduğu da ayrıca görülmüştür. Buna göre, 59. denence reddedilmiştir.

Denence 60: İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol gruplarının EMÖ'nün sontest uygulamasının *içe yansıtılmış motivasyon* alt boyutunda aldıkları puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

Motivasyon ölçeğinin *içe yansıtılmış motivasyon* alt boyutunun sontest puanları arasındaki farkın anlamlılık düzeyini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi yapılmış ve varsayımları incelenmiştir. Test için yapılan varyans analizinde öncelikle levene testi incelenmiştir. Levene testine göre varyansların homojen biçimde dağıldığı görülmüştür [$F=.066$; $p=.798$].

Çizelge 92. Deney ve Kontrol Grubunun Motivasyon Ölçeğinin Sontest Uygulamasının İçe Yansıtılmış Motivasyon Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

| Gruplar | n | \bar{X} | ss | sd | Levene | | t | p |
|---------|----|-----------|-----|----|--------|------|---------|------|
| | | | | | F | p | | |
| Deney | 34 | 1.90 | .59 | | | | | |
| Kontrol | 34 | 1.42 | .60 | 66 | .066 | .798 | -3.318* | .001 |
| Toplam | 68 | | | | | | | |

* $p<0.05$

Yapılan işlemler sonucunda varyans analizi sonuçları, grupların *içe yansıtılmış motivasyon* alt boyutuna ilişkin sonmotivasyon puanları arasında istatistiksel olarak

anlamli bir farklılık olduğu görülmüştür. Ayrıca deney grubu ortalamasının kontrol grubu ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{deney}}=1.90$; $\bar{X}_{\text{kontrol}}=1.42$). Gruplar arasında görülen bu farkın (0.48) anlamlılık düzeyinin incelenmesi için t ve p değerlerine bakıldığında; grubun t değerinin ($t=-3.318$, $p=001$) olduğu görülmektedir. Anlamlılık düzeyinin ise $p=.05$ değerinden küçük olması, araştırmanın ilgili alt başlığa ilişkin sonuçlarının deney grubu lehine olduğunu göstermektedir. Buna göre araştırmanın 60. denencesi doğrulanmıştır.

Denence 61: İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney grubunun EMÖ'nün *işsel motivasyon* alt boyutuna ilişkin önmotivasyon-sonmotivasyon puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Deney grubunun motivasyon ölçeğinin *işsel motivasyon* alt boyutuna ilişkin önmotivasyon-sonmotivasyon puanlarının karşılaştırılabilmesi için puanlar normal dağılım açısından incelenmiştir. Yapılan K-S testi işsel motivasyon alt boyutuna ilişkin hem önmotivasyon ($K=1.50$; $p=.02$) hem de sonmotivasyon puanlarının ($K=3.14$, $p=.00$) normal dağılım göstermediğini ortaya koymuştur (Ek-27-E). Bu nedenle, puanların karşılaştırılmasında parametrik olmayan testlerden biri olan Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır.

Çizelge 93. Deney Grubunun Motivasyon Ölçeğinin İşsel Motivasyon Alt Boyutuna İlişkin Önmotivasyon-Sonmotivasyon Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

| Alt boyut | Önmotivasyon Sonmotivasyon | n | Sıra Ort. | Sıralar Toplamı | Z | p |
|---------------------|-------------------------------|----|-----------|--------------------|---------|------|
| İşsel motivasyon | Negatif sıra | 0 | .00 | .00 | -4.728* | .000 |
| | Pozitif sıra | 28 | 14.50 | 406.00 | | |
| | Eşit | 6 | | | | |
| | Toplam | 34 | | | | |

* $p<0.05$

İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney grubunun, motivasyon ölçeğinin işsel motivasyon alt boyutuna ilişkin değerlendirilmesi, çizelge 93'te verilmiştir. Deney grubunun, işsel motivasyon alt boyutundaki önmotivasyon-sonmotivasyon puanları Wilcoxon işaretli sıralar testi ile değerlendirilmiştir. Yapılan işlemler sonucunda grubun önmotivasyon-sonmotivasyon puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür [$Z=-4.728$, $p=.000$]. Buna göre 61. denence doğrulanmıştır.

Denence 62: Geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun EMÖ'nün *içsel motivasyon* alt boyutuna ilişkin önmotivasyon-sonmotivasyon puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Kontrol grubunun, EMÖ'nün *içsel motivasyon* alt boyutundan aldığı önmotivasyon-sonmotivasyon puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesinde K-S normallik testi uygulanmıştır. Buna bağlı olarak yapılan işlemlere göre kontrol grubunun motivasyon ölçeğinin *içsel motivasyon* alt boyutundan aldığı önmotivasyon (K=1.54; p=.02) puanları ve sonmotivasyon (K=2.81, p=.00) puanlarının normal dağılım göstermediği ortaya çıkmıştır (Ek-27-E). Bu nedenle, puanların karşılaştırılmasında parametrik olmayan testlerden biri olan Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır.

Çizelge 94. Kontrol Grubunun Motivasyon Ölçeğinin İçsel Motivasyon Alt Boyutuna İlişkin Önmotivasyon-Sonmotivasyon Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

| Alt boyut | Önmotivasyon Sonmotivasyon | n | Sıra Ort. | Sıralar Toplamı | Z | p |
|---------------------|-------------------------------|----|-----------|--------------------|---------|------|
| İçsel motivasyon | Negatif sıra | 4 | 15.38 | 61.50 | -3.618* | .000 |
| | Pozitif sıra | 26 | 15.52 | 403.50 | | |
| | Eşit | 4 | | | | |
| | Toplam | 34 | | | | |

*p<0.05

EMÖ'nün *içsel motivasyon* alt boyutuna ilişkin olarak geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun önmotivasyon-sonmotivasyon puanlarının karşılaştırıldığı Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları, çizelge 94'te verilmiştir. Yapılan istatistiksel işlemlere göre, kontrol grubunun *içsel motivasyon* alt boyutuna ilişkin önmotivasyon ve sonmotivasyon puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır [Z=-3.618, p=.000]. Buna göre, 62. denence doğrulanmıştır.

Denence 63: İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol gruplarının EMÖ'nün sontest uygulamasının *içsel motivasyon* alt boyutunda aldıkları toplam puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

Ölçeğin ilgili alt boyutunun sontest puanları arasındaki farkın anlamlılık düzeyini belirlemek amacıyla t-testi yapılmış ve varsayımları incelenmiştir. Yapılan

varyans analizinde varyansların homojenliği test edilmiş ve homojen dağılımın normal olmadığı görülmüştür [F=14,859; p=.000]. Bu nedenle, nonparametrik testlerden MWU testi kullanılarak, içsel motivasyon alt boyutuna ilişkin sınama gerçekleştirilmiştir.

Çizelge 95. Deney ve Kontrol Grubunun Motivasyon Ölçeğinin Sontest Uygulamasının İçsel Motivasyon Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U ve T-Testi Sonuçları

| Grup | n | \bar{X} | ss | sd | Levene | | t | p | M.W.U | | Sıra Ort. | Sıra Top. |
|---------|----|-----------|-----|----|--------|------|--------|------|---------|------|-----------|-----------|
| | | | | | F | p | | | M.W.U | p | | |
| Deney | 34 | 2.98 | .08 | | | | | | | | 36.59 | 1244.00 |
| Kontrol | 34 | 2.91 | .24 | 66 | 14.859 | .000 | -1.811 | .075 | 507.000 | .119 | | |
| Toplam | 68 | | | | | | | | | | 32.41 | 1102.00 |

Yapılan istatistiksel işlemler grupların EMÖ'nün sontest uygulamasının *içsel motivasyon* alt boyutuna ilişkin MWU testi sonucundaki puanlara bakıldığında, deney grubunun sıra ortalamasının 36.59, kontrol grubunun sıra ortalamasının ise 32.41 olduğu görülmüştür. Fakat yapılan bu işlemler sonucunda gruplar arasında anlamlı farklılık gözlenmemiştir [MWU=507.000; p=.119]. Çizelge 95'te görüldüğü üzere yapılan analiz sonucunda yazılmış olan denence 0.05 anlamlılık düzeyinde reddedilmiştir (p>0.05).

4.1.5. Başarı testine ilişkin bulgular

Denence 64: İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin, başarı testinin *genel* alt boyutunda aldıkları öntest-sontest toplam puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Deney grubundaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları öntest-sontest toplam puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak testi ve puanlarının dağılımının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için K-S testi uygulanmıştır. Buna göre kontrol grubuna ait öntest (K=.81; p=.52) ve sontest (K=.56, p=.90) toplam puanlarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir (Ek-27-A). Buna bağlı olarak puanların karşılaştırılmasında parametrik bir test kullanmanın uygun olacağı düşünülmüştür. Bu nedenle grubun öntest-sontest toplam puanlarının karşılaştırılmasında bağımlı gruplar t-testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Çizelge 96. Deney Grubunun Başarı Testinin Genel Alt Boyutunda Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

| Deney Grubu | n | \bar{X} | ss | r | t | p |
|-------------|----|-----------|------|------|---------|------|
| Öntest | 34 | 27.00 | 5.32 | .431 | -5.694* | .000 |
| Sontest | 34 | 32.65 | 5.51 | | | |

*p<.05

Çizelge 96’da, deney grubunun öntest ile sontest puanlarının aritmetik ortalaması görülmektedir ($\bar{X}_{\text{öntest}}=27.00$; $\bar{X}_{\text{sontest}}=32.65$). Deney grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$t_{(33)}=-5,694$; $p<0,05$]. Sontest toplam puanı yükselmiş ve oluşan fark $\bar{X}_s - \bar{X}_ö = 5,65$ olarak hesaplanmıştır. Bu farkın, sontest puanları lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre araştırmanın 64. denencesi doğrulanmıştır.

Denence 65: Geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin, başarı testinin *genel* alt boyutunda aldıkları öntest ve sontest toplam puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

İngilizce öğretiminde geleneksel yöntem kullanılarak ders yapılan kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları öntest-sontest puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak testin belirlenebilmesi için öğrencilerin öntest ve sontest puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğinin ortaya konması amacıyla K-S testi yapılmıştır. Bu testin sonucuna göre, kontrol grubu öntest ($K=.56$; $p=.91$) ile sontest ($K=.75$, $p=.63$) puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmüştür (Ek-27-A). Bu nedenle, kontrol grubuna ait öntest-sontest puanlarının karşılaştırılmasında parametrik testlerden olan bağımlı gruplar t-testi kullanılmıştır.

Çizelge 97. Kontrol Grubunun Başarı Testinin Genel Alt Boyutunda Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

| Kontrol Grubu | n | \bar{X} | ss | r | t | p |
|---------------|----|-----------|------|------|--------|------|
| Öntest | 34 | 26.82 | 4.84 | .334 | -1.632 | .112 |
| Sontest | 34 | 28.91 | 7.52 | | | |

Kontrol grubundaki öğrencilerin, öntest-sontest toplam puanlarının karşılaştırıldığı bağımlı gruplar t-testi sonuçlarına göre kontrol grubu öntest ($\bar{X}=26.82$) ile sontest ($\bar{X}=28.91$) toplam puanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmadığı

görülmektedir [$t_{(33)}=-1.632$, $p=.112$]. Buna göre araştırmanın 65. denencesi reddedilmiştir.

Denence 66: İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol gruplarındaki öğrencilerin, başarı testinin *genel* alt boyutunda aldıkları sınav toplam puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Gruplarının başarı testinin tüm sorularının sınav toplam puanları arasındaki farkın anlamlılık düzeyini belirlemek amacıyla bağımsız gruplarda t-testi yapılmıştır. Grupların sınav puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği Levene testi ile kanıtlanmıştır. Yapılan varyans analizinde öncelikle varyansların homojenliği test edilmiştir. Yapılan işlemler varyansların homojen biçimde dağıldığını göstermiştir [$F=2,461$; $p=.121$].

Çizelge 98. Deney ve Kontrol Grubunun Başarı Testinin Genel Alt Boyutunda Aldıkları Sınav Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

| Gruplar | n | \bar{X} | ss | sd | Levene | | t | p |
|---------|----|-----------|------|----|--------|------|---------|------|
| | | | | | F | p | | |
| Deney | 34 | 32.65 | 5.51 | | | | | |
| Kontrol | 34 | 28.91 | 7.52 | 66 | 2.461 | .121 | -2.336* | .023 |
| Toplam | 68 | | | | | | | |

* $p<0.05$

Çizelge 98’de, grupların genel alt boyutunun puanlarına ilişkin değerlendirmeler görülmektedir. Buna göre, İşbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol gruplarındaki öğrencilerin İngilizce öğretiminde uygulanan başarı testine ilişkin düzeylerinde bir değişiklik olduğunu söylemek mümkündür. Başka bir ifade ile testin ilgili basamağına ilişkin olarak yapılan t-testi sonucu istatistiksel açıdan anlamlı biçimde farklılaşmıştır. Deney grubunun toplam puan ortalaması ($\bar{X}=32.65$) ve standart sapması ($SS=5.51$) iken kontrol grubunun toplam puan ortalaması ($\bar{X}=28.91$); standart sapması ($SS=7.52$) olarak bulunmuştur. Gruplar arasındaki farkın anlamlılık düzeyinin incelenmesi için t ve p değerlerine bakıldığında; grubun t değeri ($t=-2.336$, $p<.05$) olduğu görülmektedir. Anlamlılık düzeyinin ise $p=.05$ değerinden küçük olması, araştırmaya katılan öğrencilerin test sorularına ilişkin düzeylerinde sınav puanları arasında gruplara göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bu sonuç deney grubu öğrencilerinin başarı testi soruları düzeyleri üzerinde geleneksel değerlendirmenin yapıldığı kontrol

grubundaki öğrencilere göre anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Araştırmanın 66. denencesi deney grubu lehine doğrulanmıştır.

Denence 67: İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin, başarı testinin *hatırlama basamağına* ilişkin aldıkları öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Deney grubunun başarı testinin *hatırlama basamağına* ilişkin öntest-sontest puanları karşılaştırılabilmesi için öncelikle puanların normal dağılım uygunluğuna bakılmıştır. Yapılan K-S testine göre deney grubunun başarı öntest (K=.66; p=.77) puanları ve sontest (K=.69, p=.73) puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmüştür (Ek-27-A). Buna bağlı olarak puanların karşılaştırılmasında parametrik bir test kullanmanın uygun olacağı düşünülmüştür.

Çizelge 99. Deney Grubunun Başarı Testi Hatırlama Basamağına İlişkin Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

| Deney Grubu | n | \bar{X} | ss | r | t | p |
|-------------|----|-----------|------|------|---------|------|
| Öntest | 34 | 16.91 | 3.52 | .500 | -5.167* | .000 |
| Sontest | 34 | 20.06 | 3.58 | | | |

*p<.05

Deney grubunun *hatırlama basamağına* ilişkin öntest-sontest puanlarına uygulanan bağımlı gruplar t-testi sonuçları çizelge 99'da verilmiştir. Gruba uygulanan ön ve son testlerin aritmetik puanları arasında ($\bar{X}_{\text{öntest}}=16.91$; $\bar{X}_{\text{sontest}}=20.06$) yaklaşık 3.15'lik bir değer olduğuna rastlanmıştır. Çizelgedeki t ve p değerlerine bakıldığında bu farkın anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır ($t_{(33)}=-5,167$; $p<0,05$). Bu durumda elde edilen farkın sontest lehine olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, araştırmanın 67. denencesi doğrulanmıştır.

Denence 68: Geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin, başarı testinin *hatırlama basamağına* ilişkin aldıkları öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun başarı testinin *hatırlama basamağına* ilişkin öntest-sontest puanları karşılaştırılabilmesi için öncelikle puanların normal dağılıma uygunluğuna bakılmıştır. Yapılan K-S testine göre kontrol grubunun başarı testinin ilgili alt boyutuna ilişkin öntest (K=.56; p=.91) ve sontest (K=.78, p=.57)

puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmüştür (Ek-27-A). Buna bağlı olarak puanların karşılaştırılmasında parametrik bir test kullanmanın uygun olacağı düşünülmüştür.

Çizelge 100. Kontrol Grubunun Başarı Testi Hatırlama Basamağına İlişkin Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

| Kontrol Grubu | n | \bar{X} | ss | r | t | p |
|---------------|----|-----------|------|------|-------|------|
| Öntest | 34 | 17.44 | 3.57 | .250 | -.669 | .508 |
| Sontest | 34 | 18.03 | 4.67 | | | |

Çizelge 100'e göre, kontrol grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X}=17.44$ iken sontest puanlarının aritmetik ortalamasının $\bar{X}=18.03$ olarak belirlenmiştir. Fakat uygulamalar arasında görülen bu farkın (0.86) anlamlı olmadığına rastlanmıştır ($t_{(33)} = -.669$; $p > 0,05$). Buna göre araştırmanın 68. denencesi reddedilmiştir.

Denence 69: İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol gruplarındaki öğrencilerin, başarı testinin *hatırlama basamağına* ilişkin aldıkları sontest puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Deney ve kontrol gruplarının başarı testi *hatırlama* düzeyine sontest puanları arasındaki farkın anlamlılık düzeyini belirlemek amacıyla t-testi yapılmış ve varsayımları incelenmiştir. Grupların sontest puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği Levene testi ile incelenmiştir. Yapılan işlemler varyansların homojen biçimde dağıldığını göstermiştir [$F=1.642$; $p=.205$].

Çizelge 101. Deney ve Kontrol Grubunun Başarı Testinin Hatırlama Basamağı Sontest Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

| Gruplar | n | \bar{X} | ss | sd | Levene | | t | p |
|---------|----|-----------|------|----|--------|------|--------|------|
| | | | | | F | p | | |
| Deney | 34 | 20.06 | 3.58 | 66 | 1.642 | .205 | -2.009 | .049 |
| Kontrol | 34 | 18.03 | 4.67 | | | | | |
| Toplam | 68 | | | | | | | |

Grupların testin *hatırlama* düzeyinin sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Çizelge 101'de deney grubu sontest puanının ($\bar{X}_{deney}=20.06$) kontrol grubu ($\bar{X}_{kontrol}=18.03$) sontest puanına göre 2,03 puan yüksek olduğuna rastlanmıştır. Gruplar arasındaki farkın anlamlılık düzeyinin incelenmesi için t

ve p değerlerine bakıldığında; grubun t değeri ($t=-2.009$, $p<.05$) olduğu görülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın 69. denencesi reddedilmiştir.

Denence 70: İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin, başarı testinin *anlama basamağına* ilişkin aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Deney grubundaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları öntest-sontest puanlarının karşılaştırılması için kullanılacak testin belirlenebilmesi amacıyla öncelikle K-S testi uygulanmıştır. Bu testin sonucuna göre kontrol grubuna ait öntest ($K=.76$; $p=.60$) ve sontest puanlarının ($K=.82$, $p=.52$) şeklinde olduğu ve dağılımın normal olduğu belirlenmiştir (Ek-27-A). Buna göre grubun öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılmasında parametrik testlerden olan bağımlı gruplar t-testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Çizelge 102. Deney Grubunun Başarı Testi Anlama Basamağına İlişkin Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

| Deney Grubu | n | \bar{X} | ss | r | t | p |
|-------------|----|-----------|------|------|---------|------|
| Öntest | 34 | 7.91 | 2.40 | | | |
| Sontest | 34 | 9.88 | 2.14 | .227 | -4.055* | .000 |

* $p<.05$

Deney grubu öğrencilerinin testin *anlama basamağına* öntest ve sontest puanlarında ($\bar{X}_{\text{öntest}}=7.91$; $\bar{X}_{\text{sontest}}=9.88$) aldıkları puanlar arasında 1.97'lik bir farkın olduğuna rastlanmıştır. Ayrıca çizelge 102'deki sonuçlar, deney grubuna uygulanan işlemler sonucunda bilişsel alanın anlama basamağı düzeyinde, öntest-sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir ($p<0.05$). Söz konusu farkın, sontest puanları lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda araştırmanın 70. denencesi doğrulanmıştır.

Denence 71: Geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin, başarı testinin *anlama basamağına* ilişkin aldıkları öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları öntest-sontest puanlarının karşılaştırılması için kullanılacak testin belirlenebilmesi amacıyla ve gruptaki ilgili test puan dağılımlarının normal olup olmadığının belirlenmesinde K-S testinden yararlanılmıştır. Bu testin sonucuna göre kontrol grubuna ait öntest ($K=1.201$;

p=.11) ve sontest (K=.95, p=.33) puanlarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir (Ek-27-A). Buna göre grubun öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılmasında parametrik testlerden olan bağımlı gruplar t-testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Çizelge 103. Kontrol Grubunun Başarı Testi Anlama Basamağına İlişkin Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T- Testi Sonuçları

| Kontrol Grubu | n | \bar{X} | ss | r | t | p |
|---------------|----|-----------|------|------|--------|------|
| Öntest | 34 | 7.53 | 2.11 | .222 | -1.887 | .068 |
| Sontest | 34 | 8.50 | 2.65 | | | |

Başarı testinin *anlama basamağı*nın kontrol grubu öntest ve sontest puanları ($\bar{X}_{\text{öntest}}=7.53$; $\bar{X}_{\text{sontest}}=8.50$) çizelge 103'te verilmiştir. Ön ve son testler arasında bir farklılığın olduğu fakat anlamlı düzeyde olmadığı verilen p değerinden ($p>0.05$) anlaşılmaktadır. Bu sonuç, yazılan denencenin 0.05 anlamlılık düzeyinde kabul görülmediğini ($p>0.05$) göstermektedir. Buna göre araştırmanın 71. denencesi reddedilmiştir.

Denence 72: İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol gruplarındaki öğrencilerin, başarı testinin *anlama basamağı*na ilişkin aldıkları sontest puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Bu denenceyi test etmek için yapılan varyans analizinde öncelikle varyansların homojenliği test edilmiştir. Yapılan işlemler varyansların homojen biçimde dağıldığı belirlenmiştir. Başka bir ifade ile Levene testinde homojenlik varsayımının sağlandığı görülmüştür [$F=1.539$; $p=.219$]. Yapılan varyans analizi sonuçları çizelge 104'te sunulmuştur.

Çizelge 104. Deney ve Kontrol Grubunun Başarı Testinin Anlama Basamağı Sontest Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

| Gruplar | n | \bar{X} | ss | sd | Levene | | t | p |
|---------|----|-----------|------|----|--------|------|---------|------|
| | | | | | F | p | | |
| Deney | 34 | 9.88 | 2.14 | | | | | |
| Kontrol | 34 | 8.50 | 2.65 | 66 | 1.539 | .219 | -2.363* | .021 |
| Toplam | 68 | | | | | | | |

* $p<0.05$

Çizelge 104'teki bağımsız gruplar t-testi sonucu incelendiğinde, bilişsel alanın *anlama basamağı* düzeyinde grupların sontest puanları ($\bar{X}_{\text{deney}}=9.88$; $\bar{X}_{\text{kontrol}}=8.50$)

arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir ($p<.05$). Bu durum her iki grubun ortalamalarına bakıldığında daha iyi açıklanabilir. Elde edilen bu sonuca göre anlama basamağı düzeyindeki davranışların kazanılmasında deney grubuna uygulanan işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerle yapılan öğretimin, kontrol grubuna uygulanan geleneksel yöntemden daha etkili olduğunu belirtmek mümkündür. Bu bağlamda, araştırmanın 72. denencesi doğrulanmıştır.

Denence 73: İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin, başarı testinin *uygulama basamağına* ilişkin aldıkları öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Deney grubunun başarı testinin *uygulama basamağına* ilişkin olarak öntest-sontest puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan K-S normallik testine göre öntest puanı ($K=1.66$; $p=.01$) ile sontest puanının ($K=1.50$, $p=.02$) normal dağılım göstermediği belirlenmiştir (Ek-27-A). Buna bağlı olarak deney grubunun başarı testinin uygulama basamağına ilişkin olarak öntest-sontest puanlarının karşılaştırmasında nonparametrik testlerden biri olan Wilcoxon işaretli sıralar testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Çizelge 105. Deney Grubunun Başarı Testi Uygulama Basamağına İlişkin Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

| Alt boyut | Öntest Sontest | n | Sıra Ort. | Sıralar Toplamı | Z | p |
|-----------|-------------------|----|-----------|--------------------|---------|------|
| Uygulama | Negatif sıra | 8 | 11.00 | 88.00 | -2.318* | .020 |
| | Pozitif sıra | 18 | 14.61 | 263.00 | | |
| | Eşit | 8 | | | | |
| | Toplam | 34 | | | | |

* $p<0.05$

Başarı testinin ilgili alt basamağına ilişkin olarak yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi, deney grubundaki öğrencilerin denel işlemler sonucunda İngilizce öğretiminde, öntest-sontest puanlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın oluştuğunu ortaya koymaktadır [$Z=-2.318$; $p=.020$]. Buna göre yapılan uygulama sonrasında, deney grubundaki öğrencilerin testin ilgili basamağına ilişkin puanlarının yükseldiği görülmektedir. Elde edilen farkın, sontest puanları lehine olduğu söylenebilir. Buna göre araştırmanın 73. denence doğrulanmıştır.

Denence 74: Geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin, başarı testinin *uygulama basamağına* ilişkin aldıkları öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Kontrol grubunun başarı testinin *uygulama basamağına* ilişkin olarak öntest-sontest puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla K-S normallik testi yapılmıştır. İlgili alt boyutun öntest puanı (K=1.20; p=.11) normal dağılım gösterirken sontest puanının (K=1.50, p=.02) normal dağılım göstermediği belirlenmiştir (Ek-27-A). Buna bağlı olarak kontrol grubunun başarı testinin uygulama alt boyutuna ilişkin olarak öntest-sontest puanlarının karşılaştırmasında nonparametrik testlerden biri olan Wilcoxon işaretli sıralar testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Çizelge 106. Kontrol Grubunun Başarı Testi Uygulama Basamağına İlişkin Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

| Alt boyut | Öntest Sontest | n | Sıra Ort. | Sıralar Toplamı | Z | p |
|-----------|----------------|----|-----------|-----------------|---------|------|
| Uygulama | Negatif sıra | 6 | 10.75 | 64.50 | -2.055* | .040 |
| | Pozitif sıra | 16 | 11.78 | 188.50 | | |
| | Eşit | 12 | | | | |
| | Toplam | 34 | | | | |

*p<0.05

Yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi, kontrol grubundaki öğrencilerin testin *uygulama basamağına* ilişkin düzeylerinde, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın oluştuğunu ortaya koymaktadır [Z=-2.055; p=.040]. Söz konusu bu farklılık, sontest puanları lehinedir. Buna göre araştırmanın 74. denencesi doğrulanmıştır.

Denence 75: İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol gruplarındaki öğrencilerin, başarı testinin *uygulama basamağına* ilişkin aldıkları sontest puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Bu denenceyi test etmek için yapılan varyans analizinde öncelikle varyansların homojenliği test edilmiştir. Yapılan işlemler varyansların homojen biçimde dağıldığını göstermiştir [F=2,276; p=.136].

Çizelge 107. Deney ve Kontrol Grubunun Başarı Testinin Uygulama Basamağı Sontest Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

| Gruplar | s | \bar{X} | ss | sd | Levene | | t | p |
|---------|----|-----------|------|----|--------|------|--------|------|
| | | | | | F | p | | |
| Deney | 34 | 2.70 | .87 | | | | | |
| Kontrol | 34 | 2.38 | 1.01 | 66 | 2.276 | .136 | -1.410 | .163 |
| Toplam | 68 | | | | | | | |

Testin **uygulama basamağı** düzeyine ilişkin olarak yapılan t-testi sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Çizelge 107 incelendiğinde deney grubunun ortalaması ($\bar{X}=2.70$) ve standart sapması (SS=.87) iken kontrol grubunun ortalaması ($\bar{X}=2.38$); standart sapması (SS=1.01) olarak bulunmuştur. Gruplar arasındaki farkın anlamlılık düzeyinin incelenmesi için t ve p değerlerine bakıldığında ($t=-1.410$, $p>.05$) anlamlılık düzeyinin .05 değerinden büyük olması, araştırmaya katılan öğrencilerin uygulama basamağı düzeyindeki sınav puanları arasında gruplara göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Böylece araştırmanın 75. denencesi reddedilmiştir.

Denence 76: İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol gruplarındaki öğrencilerin testin **genel** alt boyutunda aldıkları erişim puanları ortalamaları arasında anlamlı farklılık vardır.

Grupların başarı testinden aldıkları erişim puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak testi belirlemek için t-testi yapılmış ve grupların erişim puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği Levene testi ile kanıtlanmıştır. Yapılan işlemler varyansların homojen biçimde dağıldığını göstermiştir [$F=1,278$; $p=.262$].

Çizelge 108. Deney ve Kontrol Grubunun Başarı Testinin Genel Alt Boyutunda Aldıkları Erişim Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

| Gruplar | n | \bar{X} | ss | sd | Levene | | t | p |
|---------------|----|-----------|------|----|--------|------|---------|------|
| | | | | | F | p | | |
| Deney | 34 | 5.65 | 5.78 | | | | | |
| Kontrol | 34 | 2.09 | 7.46 | 66 | 1.278 | .262 | -2.198* | .031 |
| Toplam | 68 | | | | | | | |

* $p<0.05$

Çizelge 108'de deney ve kontrol gruplarının öğrencilerin testin **genel** alt boyutunda aldıkları erişim puanlarının dağılımı verilmiştir. İşbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı grubun erişim puan ortalaması 5.65 ve standart sapması 5.78; geleneksel yöntemin kullanıldığı grubun erişim puan ortalaması 2.09 ve standart sapması 7.46 bulunmuştur. İki grubun puanları arasındaki karşılaştırmalar sonucu -2.198 t değeri hesaplanmıştır. Bu sonuca göre deney ve kontrol grupları arasında 0.05 düzeyinde anlamlı farklılık vardır ($p=.031$). Grupların ortalamalarına bakıldığında deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundakilere kıyasla daha yüksek bir erişim elde ettiği görülmüştür. Uygulanan deneysel yöntem deney grubu lehine

anlamli bir farklılık oluşturmuştur. Bu verilere göre işbirlikli öğrenme yöntemi ile konuları öğrenen öğrencilerin geleneksel ğretim programı ile öğrenen öğrencilere kıyasla İngilizce dersi kazanımlarını daha yüksek oranda elde ettikleri görülmüştür. Buna göre araştırmanın 76. denencesi kabul edilmiştir.

Denence 77: İngilizce ğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol gruplarındaki öğrencilerin başarı testinin *hatırlama basamağı erişi* puanları ortalamaları arasında anlamlı farklılık vardır.

Deney ve kontrol gruplarının başarı testinin *hatırlama basamağı erişi* puanlarına ilişkin olarak yapılan t-testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Başka bir deyişle her iki grubun testin ilgili alt basamağına ilişkin Levene testi incelenmiş ve varyansların homojen dağıldığı görülmüştür [F=2.002; p=.162].

Çizelge 109. Deney ve Kontrol Grubunun Başarı Testinin Hatırlama Basamağı Erişi Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

| Gruplar | n | \bar{X} | ss | sd | Levene | | t | p |
|----------------|----|-----------|------|----|--------|------|---------|------|
| | | | | | F | p | | |
| Deney | 34 | 3.15 | 3.55 | | | | | |
| Kontrol | 34 | .58 | 5.12 | 66 | 2.002 | .162 | -2.393* | .020 |
| Toplam | 68 | | | | | | | |

*p<0.05

Testin *hatırlama basamağı* düzeyine ilişkin olarak yapılan t-testi sonucu istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Çizelge 109 incelendiğinde deney grubunun ortalaması ($\bar{X}=3.15$) ve standart sapması (SS=3.55) olarak belirlenirken kontrol grubunun ortalaması ($\bar{X}=.58$) ve standart sapması (SS=5.12) olarak bulunmuştur. Gruplar arasındaki farkın anlamlılık düzeyinin incelenmesi için t ve p değerlerine bakıldığında ($t_{(66)}=-2.393$, p<.05) anlamlılık düzeyinin .05 değerinden küçük olduğu görülmüştür. Bu durum, araştırmaya katılan öğrencilerin hatırlama basamağı düzeyindeki erişi puanları arasında gruplara göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle başarı testinin *hatırlama basamağı* düzeyindeki hedeflerin gerçekleştirilmesine ilişkin olarak ‘‘İngilizce ğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerle desteklenmiş öğretimin’’ uygulandığı deney grubu ğrencilerinin, ‘‘geleneksel öğretimin’’ uygulandığı

kontrol grubu öğrencilerinden daha başarılı olduğu söylenebilir. Buna göre araştırmanın 77. denencesi kabul edilmiştir.

Denence 78: İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol gruplarındaki öğrencilerin başarı testinin *anlama basamağı eriş*i puanları ortalamaları arasında anlamlı farklılık vardır.

Kontrol ve deney gruplarının başarı testinin *anlama basamağı eriş*i puanları arasındaki farkın anlamlılık düzeyini belirlemek amacıyla ilişkisiz gruplarda t-testi yapılmıştır. Grupların eriş i puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği Levene testi ile kanıtlanmıştır. Yapılan işlemler varyansların homojen biçimde dağıldığını göstermiştir [F=,001; p=.981].

Çizelge 110. Deney ve Kontrol Grubunun Başarı Testinin Anlama Basamağı Eriş i Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

| Gruplar | n | \bar{X} | ss | sd | Levene | | t | p |
|---------|----|-----------|------|----|--------|------|---------|------|
| | | | | | F | p | | |
| Deney | 34 | 1.97 | 2.83 | | | | | |
| Kontrol | 34 | .97 | 3.00 | 66 | .001 | .981 | -1.413* | .162 |
| Toplam | 68 | | | | | | | |

Çizelge 110'da görüldüğü gibi deney grubunun eriş i puan ortalaması 1.97, standart sapması 2.83 olarak hesaplanmıştır. Kontrol grubunun ise eriş i puan ortalaması .97, standart sapması 3.00 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun eriş i puanları ortalamaları arasındaki farkın test edildiği t-testi sonucuna bakıldığında, deney ve kontrol gruplarının eriş i puanları ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir [$t_{(66)}=-1.413$, $p>.05$]. Buna göre araştırmanın 78. denencesi kabul edilmemiştir.

Denence 79: İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol gruplarındaki öğrencilerin başarı testinin *uygulama basamağı eriş*i puanları ortalamaları arasında anlamlı farklılık vardır.

Deney ve kontrol gruplarının başarı testi *uygulama* düzeyi eriş i puanları arasındaki farkın anlamlılık düzeyini belirlemek amacıyla t-testi yapılmış ve varsayımları incelenmiştir. Grupların eriş i puanlarının normal dağılım gösterip

göstermediği Levene testi ile incelenmiştir. Yapılan işlemler varyansların homojen biçimde dağıldığını göstermiştir [F=.126; p=.724].

Çizelge 111. Deney ve Kontrol Grubunun Başarı Testinin Uygulama Basamağı Erişi Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

| Gruplar | n | \bar{X} | ss | sd | Levene | | t | p |
|----------------|----|-----------|------|----|--------|------|------|-------|
| | | | | | F | p | | |
| Deney | 34 | .53 | 1.24 | | | | | |
| Kontrol | 34 | .53 | 1.35 | 66 | .126 | .724 | .000 | 1.000 |
| Toplam | 68 | | | | | | | |

Çizelge 111'e göre, deney ve kontrol grubunun erişiş puan ortalamasının $\bar{X}=.53$ olduğu görülmektedir. Ayrıca deney grubunun standart sapması (SS=1.24) olarak belirlenirken kontrol grubunun standart sapması (SS=1.35) olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol gruplarının erişiş puanları ortalamaları arasındaki farkın test edildiği t-testi sonucuna bakıldığında, puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığına rastlanmıştır [$t_{(66)}=.000$ p>0.05]. Buna göre araştırmanın 79. denencesi reddedilmiştir.

Denence 80: Geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testinin *hatırlama, anlama* ve *uygulama basamakları* ile *genel* alt boyutuna ilişkin aldıkları sontest ve kalıcılık puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testinin *hatırlama, anlama* ve *uygulama basamakları* ile *genel* alt boyutuna ilişkin puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak testi ve başarı testinin bilişsel alanın ilgili basamakları ile testin tümünden aldıkları sontest ve kalıcılık puanlarının dağılımının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için K-S testi uygulanmıştır. Yapılan K-S testi sonucunda; kontrol grubunun sontest ve kalıcılık puan ortalamalarının *hatırlama, anlama* basamakları ile *genel* alt boyutuna ilişkin sontest ve kalıcılık K-S puanlarının normal dağılım gösterdiği (Ek-27-A); *uygulama* alt basamağının gerek sontest [K-S=1.504; p=.022] gerekse kalıcılık [K-S=1.498; p=.023] puanlarının ise normal dağılım göstermediği gözlenmiştir. Buna bağlı olarak kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları sontest ve kalıcılık puanlarının karşılaştırılmasında, hatırlama, anlama basamakları ile genel alt boyutuna ilişkin öğrenci puanlarına parametrik testlerden olan bağımlı gruplar t-testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Testin uygulama alt basamağının sontest-kalıcılık puanlarının analizinde ise Wilcoxon işaretli sıralar testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları sontest ve

kalicılık puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımlı gruplar t-testi sonuçları çizelge 112’de verilmiştir.

Çizelge 112. Kontrol Grubunun Başarı Testinin Alt Basamakları Sontest-Kalicılık Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

| Başarı Testi | | Gruplar | n | \bar{X} | ss | r | t | p |
|---|-----------|-----------|----|-----------|------|------|--------|------|
| KG Başarı Testi Alt Aşamaları Sontest-Kalicılık | Hatırlama | Sontest | 34 | 21.26 | 2.75 | .712 | 5.664* | .000 |
| | | Kalicılık | 34 | 23.70 | 2.67 | | | |
| | Anlama | Sontest | 34 | 8.50 | 2.65 | .686 | 4.959* | .000 |
| | | Kalicılık | 34 | 10.15 | 1.67 | | | |
| | Genel | Sontest | 34 | 28.91 | 7.52 | .827 | 6.734* | .000 |
| | | Kalicılık | 34 | 34.41 | 4.02 | | | |

*p<0.05

Çizelge 112’deki analiz sonuçları, geleneksel yöntemin uygulanan grubun, deney sonrası "Başarı Testi"nin "*hatırlama ve anlama bilişsel alan basamakları ile genel*" puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (Hatırlama: $t_{(33)}=5.664$, $p<.05$; Anlama: $t_{(33)}= 4.959$, $p<.05$; Genel: $t_{(33)}=6.734$, $p<.05$). Ayrıca yapılan işlemlere göre kontrol grubunun hatırlama basamağının sontest ($\bar{X}=21.26$) ve kalıcılık ($\bar{X}=23.70$) puanlarının ortalaması; anlama basamağı sontest ($\bar{X}=8.50$) ve kalıcılık ($\bar{X}=10.15$) puanlarının ortalaması ve genel sontest ($\bar{X}=28.91$) ve kalıcılık ($\bar{X}=34.41$) puanlarının ortalaması arasında sırasıyla 2.44, 1.65, 5.5 şeklinde farklar olduğu ve bu farkların kalıcılık lehine olduğu görülmektedir. Bu bağlamda araştırma denencesinin "*hatırlama, anlama basamakları ile genel*" ile ilgili olan boyutu doğrulanmıştır.

Araştırmanın yukarıda verilen denencenin bilişsel alanın *uygulama basamağına* ilişkin boyutu Wilcoxon işaretli sıralar testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar çizelge 113’te sunulmuştur.

Çizelge 113. Kontrol Grubunun Başarı Testi Uygulama Basamağına İlişkin Sontest-Kalicılık Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

| Alt boyut | Sontest Kalicılık | n | Sıra Ort. | Sıralar Toplamı | Z | p |
|-----------|----------------------|----|-----------|--------------------|---------|------|
| Uygulama | Negatif sıra | 20 | 12.23 | 244.50 | -3.522* | .000 |
| | Pozitif sıra | 3 | 10.50 | 31.50 | | |
| | Eşit | 11 | | | | |
| | Toplam | 34 | | | | |

Çizelge 113’te başarı testi sontest-kalicılık puanlarına ilişkin değerlendirmenin yapıldığı bağımlı Wilcoxon işaretli sıralar testinin sonuçları sunulmuştur. Yapılan işlemlerde öğrencilerin sontest ve kalıcılık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı

bir farklılığın olduğu görülmektedir [$Z=-3.522$, $p=.000$]. Söz konusu istatistiksel farklılık sontest puanları doğrultusunda gerçekleşmiştir. Buna göre denencenin “uygulama” boyutu doğrulanmamış.

Denence 81: İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin başarı testinin *hatırlama*, *anlama* ve *uygulama basamakları* ile *genel* alt boyutuna ilişkin aldıkları sontest-kalıcılık puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin başarı testinin *hatırlama*, *anlama* ve *uygulama basamakları* ile *genel* alt boyutuna ilişkin aldıkları sontest-kalıcılık puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak testin seçimi için öğrencilerin sontest ve kalıcılık puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Bu amaçla deney grubuna ait her iki puan türüne de K-S testi uygulanmıştır. Bilişsel alanın hatırlama, anlama basamakları ile genel alt boyutuna ait puanları normal dağılım gösterirken (Ek-27-A) uygulama basamağının hem sontest ($K=1.456$; $p=.029$) hem de kalıcılık ($K=1.642$, $p=.009$) puanları normal dağılım göstermemiştir. Bu nedenle, deney grubuna ait sontest ve kalıcılık puanlarının karşılaştırılmasında *hatırlama*, *anlama basamakları* ile *genel* alt boyutuna ilişkin puanların analizinde bağımlı gruplar t-testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Çizelge 114. Deney Grubunun Başarı Testinin Alt Basamakları Sontest-Kalıcılık Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

| | Başarı Testi | Gruplar | n | \bar{X} | ss | r | t | P |
|---|--------------|-----------|----|-----------|------|------|--------|------|
| DG Başarı Testi Alt Aşamaları Sontest-Kalıcılık | Hatırlama | Sontest | 34 | 20.06 | 3.58 | .560 | 5.545* | .000 |
| | | Kalıcılık | 34 | 22.88 | 2.01 | | | |
| | Anlama | Sontest | 34 | 9.88 | 2.14 | .682 | 4.566* | .000 |
| | | Kalıcılık | 34 | 11.12 | 1.65 | | | |
| | Genel | Sontest | 34 | 32.65 | 5.51 | .614 | 6.254* | .000 |
| | | Kalıcılık | 34 | 37.32 | 3.17 | | | |

* $p<0.05$

İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney grubunun, bilişsel alanın *hatırlama*, *anlama basamakları* ile *genel* alt boyutuna ait kalıcılık ve sontest puanlarının karşılaştırıldığı bağımlı gruplar t-testi sonuçları çizelge 114’te sunulmuştur. Başarı testinin ilgili alt basamakları ile genel alt boyutuna ait puanlarına ilişkin olarak yapılan t-testi sonucu istatistiksel açıdan anlamlı

biçimde farklılaşmıştır (Hatırlama: $t_{(33)}= 5.545$, $p<.05$; Anlama: $t_{(33)}= 4.566$, $p<.05$; Genel: $t_{(33)}= 6.254$, $p<.05$). Bu grubun uygulama öncesi hatırlama basamağı sontest ortalaması ($\bar{X}=20.06$) ve standart sapması ($SS=3.58$), anlama basamağı sontest ortalaması ($\bar{X}=9.88$) ve standart sapması ($SS=2.14$) iken genel alt boyuta ait sontest ortalaması ($\bar{X}=32.65$) ve standart sapması ($SS=5.51$) olarak gözlenmiştir. Araştırma sonunda uygulanan kalıcılık testinin puanlarına ilişkin olarak da hatırlama basamağı puanının ortalaması ($\bar{X}=22.88$) ve standart sapması ($SS=2.01$), anlama basamağı puanının ortalaması ($\bar{X}=11.12$) ve standart sapması ($SS=1.65$) ve son olarak genel alt boyutun puan ortalaması ($\bar{X}=37.32$) ve standart sapması ($SS=3.17$) şeklinde ortalama değerlerinde yükselme ve standart sapma değerlerinde ise düşüş gözlenmiştir. Gözlenen bu değerlerin kalıcılık lehine olduğu söylenebilir. Bu sonuç araştırma denencesinin “*hatırlama, anlama basamakları ile genel*” ile ilgili olan boyutu doğrulanmıştır.

Araştırmanın “İşbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin başarı testinin *hatırlama, anlama ve uygulama basamakları* ile *geneline* ilişkin aldıkları sontest ve kalıcılık puanları arasında anlamlı farklılık vardır” denencesinin “*uygulama basamağı*” sontest-kalıcılık puanlarının analizi işlemlerinde ise yukarıda belirlenen normallik testi sonuçlarına göre Wilcoxon işaretli sıralar testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Çizelge 115. Deney Grubunun Başarı Testi Uygulama Basamağına İlişkin Sontest-Kalıcılık Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

| Alt boyut | Sontest Kalıcılık | n | Sıra Ort. | Sıralar Toplamı | Z | p |
|-----------|-------------------|----|-----------|-----------------|---------|------|
| Uygulama | Negatif sıra | 18 | 9.50 | 171.00 | -4.066* | .000 |
| | Pozitif sıra | 0 | .00 | .00 | | |
| | Eşit | 16 | | | | |
| | Toplam | 34 | | | | |

Deney grubunun başarı testinin bilişsel alanın *uygulama basamağı* bölümünden aldıkları sontest-kalıcılık puanlarının karşılaştırıldığı Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları çizelge 115’te verilmiştir. Yapılan işlemlere göre deney grubundaki öğrencilerin testin uygulama basamağına ilişkin sontest-kalıcılık puanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır [$Z=-4.066$, $p=.000$]. Söz konusu istatistiksel farklılık deney grubunun sontest puanları doğrultusunda gerçekleşmiştir. Buna göre araştırma denencesinin uygulama basamağı bölümü doğrulanmamıştır.

Denence 82: İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol gruplarındaki öğrencilerin başarı testinin *hatırlama, anlama* ve *uygulama basamakları* ile *genel* alt boyutuna ilişkin aldıkları sınav-kalıcılık puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Araştırmanın denencesini test etmek üzere öncelikle başarı testinin “*hatırlama, anlama* ve *uygulama basamakları* ile *genel* alt boyutuna ilişkin elde edilen kalıcılık puanlarının homojenliği değerlendirilmiş ve anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Başka bir ifade ile tüm alt basamaklarda Levene testinde homojenlik varsayımının olduğu görülmüştür. Buna göre başarı testinin “*hatırlama, anlama* ve *uygulama basamakları* ile *genel*” alt boyutlarına ilişkin kalıcılık puanları arasındaki farkın anlamlılık düzeyini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi yapılmış ve sonuçları çizelge 116’da sunulmuştur.

Çizelge 116. Deney ve Kontrol Grubunun Başarı Testinin Alt Basamakları Kalıcılık Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

| | Başarı Testi | Gruplar | n | \bar{X} | ss | sd | Levene | | t | p |
|---|--------------|---------|----|-----------|------|----|--------|------|---------|------|
| | | | | | | | F | p | | |
| DG -KG Başarı Testi Alt Aşamaları Sınav-Kalıcılık | Hatırlama | Deney | 34 | 22.88 | 2.01 | 66 | 3.221 | .077 | -2.765* | .007 |
| | | Kontrol | 34 | 21.26 | 2.75 | | | | | |
| | Anlama | Deney | 34 | 11.12 | 1.65 | 66 | .028 | .867 | -2.411* | .019 |
| | | Kontrol | 34 | 10.15 | 1.67 | | | | | |
| | Uygulama | Deney | 34 | 3.32 | .77 | 66 | 2.683 | .106 | -1.511 | .136 |
| | | Kontrol | 34 | 3.00 | .98 | | | | | |
| | Genel | Deney | 34 | 37.32 | 3.17 | 66 | 3.321 | .073 | -3.315* | .001 |
| | | Kontrol | 34 | 34.41 | 4.02 | | | | | |

*p<0.05

Çizelge 116 incelendiğinde, başarı testinin “*hatırlama, anlama* ve *uygulama basamakları* ile *genel*” alt boyutlarına ilişkin değerlendirmeler görülmektedir. Böylece deney ve kontrol grubunun başarı testinin alt basamakları kalıcılık puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol gruplarındaki öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin akademik başarılarında bir değişiklik olduğunu göstermektedir. Başka bir ifade ile testin alt boyutlarına ilişkin olarak yapılan t-testi sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı biçimde farklılık görülmüştür.

Bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre “*Genel*” alt boyutu incelendiğinde deney grubunun ortalaması ($\bar{X}=37.32$) ve standart sapması (SS=3.17) iken kontrol

grubunun ortalaması ($\bar{X}=34.41$) ve standart sapması ($SS=4.02$) olarak bulunmuştur. Gruplar arasındaki farkın anlamlılık düzeyinin incelenmesi için t ve p değerlerine bakıldığında; grubun t değerinin ($t_{(66)}=-3.315$, $p<.05$) olduğu görülmektedir. Anlamlılık düzeyinin ise $p=.05$ değerinden küçük olması, araştırmaya katılan öğrencilerin testin toplam kalıcılık puanları arasında gruplara göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Diğer bir deyişle, bu bulgu ile İşbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin akademik başarıları üzerinde geleneksel değerlendirmeye göre anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucu çıkmaktadır.

Grupların başarı testinin “*hatırlama*” alt boyutuna ilişkin kalıcılık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca deney grubu ile kontrol grubunun ortalamaları arasında ise 1.62 oranında deney grubu lehine bir farklılık görülmüştür ($\bar{X}_{\text{deney}}=22.88$; $\bar{X}_{\text{kontrol}}=21.26$). Çizelgede gruplar arasındaki farkın anlamlılık düzeyinin incelenmesi için t ve p değerlerine bakıldığında; grupların t değerinin ($t=-2.765$, $p<.05$) olduğu görülmektedir. Anlamlılık düzeyinin $p=.05$ değerinden küçük olması, araştırmaya katılan öğrencilerin başarı testi kalıcılık puanlarının *hatırlama* alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları arasında gruplara göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bu bulgu ile işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin, deney grubu öğrencilerinin akademik başarıları üzerinde geleneksel değerlendirmeye göre anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Böylece grupların akademik anlamda başarıları değerlendirildiğinde uygulanan uygulamaların öğrencilerin bilişsel anlamda *hatırlama basamağı* alanını olumlu etkilediği sonucu çıkarılabilir.

Testin “*anlama basamağı*”na ilişkin olarak yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gözlenmiştir. Çizelge 116 incelendiğinde, deney grubunun ortalaması ($\bar{X}=11.12$) ve standart sapması ($SS=1.65$) iken kontrol grubunun ortalaması ($\bar{X}=10.15$) ve standart sapması ($SS=1.67$) olarak bulunmuştur. Gruplar arasındaki oluşan .97’lik farkın anlamlılık düzeyinin incelenmesi için t ve p değerlerine bakıldığında ($t_{(66)}=-2.411$, $p<.05$) anlamlılık düzeyinin .05 değerinden küçük olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin başarı testi kalıcılık puanları arasında gruplara göre anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın deney grubu öğrencilerinin akademik başarıları lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuç

araştırma sürecinde yeni uygulama ile İngilizce dersi işleyen deney grubunun bilişsel anlamda *anlama düzeyini* olumlu etkilediğini ortaya koymaktadır. Başka bir ifade ile araştırma denencesinin *anlama basamağına* ilişkin sonuçları deney grubu lehine doğrulanmıştır.

Çizelge 116’da testin “*uygulama basamağı*”na ilişkin yapılan işlemler incelendiğinde, varyansların eşit olmadığı, anlamlılık değerinin ise 0,136 düzeyinde olup 0,05’ten büyük olduğu görülmüştür. Yine çizelgede görüldüğü gibi deney grubu kalıcılık ortalama puanları ($\bar{X}_{\text{deney}}=3.32$) iken kontrol grubu ortalama puanları ($\bar{X}_{\text{kontrol}}=3.00$) şeklindedir ve grupların ortalama puanları arasında 0,32 puanlık fark olmasına rağmen istatistiksel olarak aralarında anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu bağlamda araştırmanın 82. denencenin *uygulama basamağına* ilişkin bölümü reddedilmiştir.

Genel olarak, deney ve kontrol grubunun başarı testinin alt basamakları kalıcılık puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin akademik anlamda, bilişsel alanın “*hatırlama, anlama basamakları*” ile “*genel*” alt boyutlarında elde edilen puan farkı ve anlamlılık düzeyleri ile daha avantajlı oldukları söylenebilir. Sonuç olarak araştırma denencesinin “*hatırlama, anlama basamakları ve genel*” ile ilgili bölümü kabul edilmiş, fakat bilişsel alanın *uygulama basamağı* ile ilgili bölümü reddedilmiştir.

4.1.6. Dinleme becerisi değerlendirme testine ilişkin bulgular

Denence 83: İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney grubunun, “*dinleme testi*”nden aldığı öndinleme-sondinleme toplam puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney grubunun dinleme testine ilişkin öndinleme-genel-sondinleme-genel toplam puanlarının karşılaştırılabilmesi için öncelikle puanların normal dağılım uygunluğuna bakılmıştır. Yapılan K-S testine göre deney grubunun dinleme testinin toplam puanlarında aldıkları öndinleme ($K=1.46$; $p=.03$) toplam puanlarının normal dağılım göstermediği ancak sondinleme toplam puanlarının ($K=.90$, $p=.39$) normal

dağılım gösterdiği görülmüştür (Ek-27-F). Bu nedenle, puanların karşılaştırılmasında, nonparametrik testlerden Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır.

Çizelge 117. Deney Grubunun Dinleme Testine İlişkin Öndinleme-Genel-Sondinleme-Genel Toplam Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

| Alt boyut | Öngenelel Songenelel | n | Sıra Ort. | Sıralar Toplamı | Z | p |
|-----------|-------------------------|----|-----------|--------------------|---------|------|
| Genel | Negatif sıra | 4 | 5.38 | 21.50 | -4.632* | .000 |
| | Pozitif sıra | 29 | 18.60 | 539.50 | | |
| | Eşit | 1 | | | | |
| | Toplam | 34 | | | | |

*p<0.05

Çizelge 117’de dinleme testi *toplam puanlarına* ilişkin değerlendirmenin yapıldığı Wilcoxon işaretli sıralar testinin sonuçları sunulmuştur. Yapılan işlemlerde öğrencilerin öndinleme ve sondinleme toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [Z=-4.632, p=.000]. Söz konusu istatistiksel farklılık deney grubunun sondinleme puanları doğrultusunda gerçekleşmiştir. Buna göre 83. denence doğrulanmıştır.

Denence 84: Geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun “*dinleme testi*”den aldıkları öndinleme-sondinleme toplam puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Kontrol grubundaki öğrencilerin dinleme testinde aldıkları öndinleme-sondinleme toplam puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak teste ilişkin puanlarının dağılımının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için K-S testi uygulanmıştır. Buna göre kontrol grubuna ait öndinleme (K=.59; p=.87) ve sondinleme (K=1.05, p=.22) toplam puanlarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir (Ek-27-F). Buna bağlı olarak puanların karşılaştırılmasında parametrik bir test kullanmanın uygun olacağı düşünülmüştür. Kontrol grubunun öndinleme-genel-sondinleme-genel toplam puanlarının karşılaştırılmasında bağımlı gruplar t-testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Çizelge 118. Kontrol Grubunun Öndinleme-Sondinleme Toplam Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

| Kontrol Grubu | n | \bar{X} | ss | r | t | p |
|---------------|----|-----------|------|-----|--------|------|
| Öndinleme | 34 | 33.29 | 7,84 | ,71 | -,669* | .000 |
| Sondinleme | 34 | 34.00 | 8.18 | | | |

*p<0.05

Çizelge 118 geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun dinleme testinden aldıkları öndinleme ve sondinleme toplam puanlarının değerlendirildiği bağımlı gruplar t-testi sonuçlarını göstermektedir. Yapılan işlemler öncesinde alınan öndinleme ($\bar{X}=33.29$) toplam puanı ile işlemler sonrasında alınan sondinleme ($\bar{X}=34.00$) toplam puanlar karşılaştırıldığında, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmektedir [$t_{(33)}=-.669$, $p=.000$]. Bu bağlamda yapılan analiz sonucunda yazılmış olan denence 0.05 anlamlılık düzeyinde kabul edilmiştir ($p<0.05$). Buna göre, 84. denence doğrulanmıştır.

Denence 85: İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol gruplarının “*dinleme testi*” sontest uygulamasının toplam puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

Kontrol ve deney gruplarının dinleme sontest toplam puanları arasındaki farkın anlamlılık düzeyini belirlemek için grup puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği Levene testi ile kanıtlanmıştır. Yapılan varyans analizinde öncelikle varyansların homojenliği test edilmiştir. Yapılan işlemler varyansların homojen biçimde dağılmadığını göstermiştir [$F=21,956$; $p=.000$]. Gruplar arasındaki t-testi sonucundaki farklılığı test etmek amacıyla Levene testi incelenmiş, varyansların homojen dağılmadığı görülmüş ve nonparametrik testlerden MWU’nun kullanılmasına karar verilmiştir.

Çizelge 119. Deney ve Kontrol Grubunun Dinleme Testinin Sontest Uygulamasının Toplam Puanlarına İlişkin Mann Whitney U ve T-Testi Sonuçları

| Grup | n | \bar{X} | ss | sd | Levene | | t | p | M.W.U | | Sıra Ort. | Sıra Top. |
|---------|----|-----------|------|----|--------|------|--------|------|---------|------|-----------|-----------|
| | | | | | F | p | | | M.W.U | p | | |
| Deney | 34 | 43.44 | 3.37 | | | | | | | | 47.28 | 1607.50 |
| Kontrol | 34 | 34.00 | 8.18 | 66 | 21.95 | .000 | -6.226 | .000 | 143.500 | .000 | | |
| Toplam | 68 | | | | | | | | | | 21.72 | 738.50 |

* $p<0.05$

Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda grupların dinleme sontest uygulamasının toplam puanlarında anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir [$MWU=143.500$; $p=.000$]. Elde edilen bulgulara bakıldığında, deney grubunun sıra ortalaması 47,28 iken, kontrol grubunun sıra ortalaması 21,72 olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda yapılan analiz

sonucunda yazılmış olan denence 0.05 anlamlılık düzeyinde kabul edilmiştir ($p < 0.05$). Buna göre araştırmanın 85. denencesi kabul edilmiştir.

4.1.7. Konuşma becerisi değerlendirme formuna ilişkin bulgular

Denence 86: İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney grubunun, “*konuşma testi*”nden aldığı önkonusma sonkonuşma toplam puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Uygulanan konuşma testine ilişkin olarak deney grubunun almış olduğu önkonusma-sonkonuşma toplam puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla K-S normallik testi yapılmıştır. Deney grubunun konuşma testi toplam puanlarına ilişkin önkonusma puanı ($K=1.17$; $p=.13$) ile sonkonuşma puanının ($K=.80$, $p=.55$) normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir (Ek-27-G). Buna bağlı olarak deney grubuna uygulanan önkonusma sonkonuşma toplam puanlarının karşılaştırmasında bağımlı gruplar t-testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Çizelge 120. Deney Grubunun Önkonusma-Sonkonuşma Toplam Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

| Genel | n | \bar{X} | ss | r | t | p |
|------------|----|-----------|-----|-----|----------|------|
| Önkonusma | 34 | 3.03 | .36 | ,75 | -26,852* | .000 |
| Sonkonuşma | 34 | 4.12 | .26 | | | |

* $p < 0,05$

Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda, deney grubunun önkonusma-sonkonuşma toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca uygulama toplam puanları ($\bar{X}_{\text{öknkonuşma}}=3.03$; $\bar{X}_{\text{sonkonuşma}}=4.12$) olarak bulunmuştur. Denel işlemler öncesi ve sonrasında 1.09 oranında bir fark oluşmuştur. Çizelgede görüldüğü üzere gruplar arasındaki bu farkın anlamlılık düzeyinin incelenmesi için t ve p değerlerine bakıldığında bu değerin [$t_{(33)}=-26.852$, $p=.000$] şeklinde olduğu görülmektedir. Dolayısıyla söz konusu farkın, deney grubunun sonkonuşma toplam puanları lehine gerçekte olduğu görülmektedir. Buna göre araştırmanın 86. denencesi doğrulanmıştır.

Denence 87: Geleneksel yönteminin kullanıldığı kontrol grubunun “*konuşma testi*”nden aldıkları önkonusma-sonkonuşma toplam puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Denel işlemlerin öncesinde ve sonrasında uygulanan konuşma testine ilişkin olarak kontrol grubunun önkonusma-sonkonusma toplam puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak testi belirlemek ve puanların normal dağılıp dağılmadığına bakmak amacıyla K-S testi uygulanmıştır. Kontrol grubunun, konuşma testine ait önkonusma ($K=.78$; $p=.57$) ve sonkonusma toplam puanlarının ($K=.97$, $p=.30$) normal dağılım gösterdiği görülmüştür (Ek-27-G). Normal dağılım gösterdiği için önkonusma sonkonusma puanlarının karşılaştırılmasında parametrik testlerden biri olan bağımlı gruplar t-testinin kullanılması uygun bulunmuştur.

Çizelge 121. Kontrol Grubunun Önkonusma-Sonkonusma Toplam Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

| Genel | n | \bar{X} | ss | r | t | p |
|------------|----|-----------|-----|-----|----------|------|
| Önkonusma | 34 | 2.98 | .26 | .70 | -21,061* | .000 |
| Sonkonusma | 34 | 3.66 | .22 | | | |

* $p<0.05$

Geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun, konuşma testine ilişkin, önkonusma-sonkonusma toplam puanlarının değerlendirildiği bağımlı gruplar t-testi sonuçları, çizelge 121’de sunulmuştur. Buna göre konuşma testine ilişkin puanlar değerlendirildiğinde, sonkonusma toplam puanları lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür [$t_{(33)}=-21.061$, $p=.000$]. Başka bir ifade ile denel işlemler öncesi daha düşük olan konuşma testine ait önkonusma ($\bar{X}=2.98$) puanlarının denel işlemler sonrasında alınan sonkonusma puanlarından ($\bar{X}=3.66$) yaklaşık olarak .68 oranında daha düşük olduğu ve söz konusu farkın buradan kaynaklandığı düşünülebilir. Buna göre 87. denence doğrulanmıştır.

Denence 88: İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol gruplarının “*konusma testi*” sontest uygulamasının toplam puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

Grupların konuşma testi sontest toplam puanları arasındaki farkın anlamlılık düzeyini belirlemek amacıyla bağımsız gruplarda t-testi yapılmıştır. Konuşma testinin bağımsız gruplarda t-testi ile test edilebilmesi için bağımsız gruplarda t-testinin varsayımları incelenmiştir. Grupların sontest toplam puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği Levene testi ile kanıtlanmıştır. Yapılan varyans analizinde

öncelikle varyansların homojenliği test edilmiştir. Yapılan işlemler varyansların homojen biçimde dağıldığını göstermiştir [F=,964; p=.330].

Çizelge 122. Deney ve Kontrol Grubunun Konuşma Testinin Sontest Uygulamasının Toplam Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

| Gruplar | n | \bar{X} | ss | sd | Levene | | t | p |
|----------------|----|-----------|-----|----|--------|------|--------|------|
| | | | | | F | p | | |
| Deney | 34 | 4.12 | .26 | | | | | |
| Kontrol | 34 | 3.66 | .22 | 66 | .964 | .330 | -7.834 | .000 |
| Toplam | 68 | | | | | | | |

*p<0.05

Çizelge 122 incelendiğinde, konuşma testi sontest toplam puanlarına ilişkin değerlendirmeler görülmektedir. Buna göre, işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol gruplardaki öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin görüşlerinde bir değişiklik olduğunu söylemek mümkündür. Başka bir ifade ile konuşma testi sontest toplam puanlarına ilişkin olarak yapılan t-testi sonucu istatistiksel açıdan anlamlı biçimde farklılaşmıştır. Çizelge incelendiğinde deney grubunun ortalaması ($\bar{X}=4.12$) ve standart sapması (SS=.26) iken kontrol grubunun ortalaması ($\bar{X}=3.66$); standart sapması (SS=.22) olarak bulunmuştur. Gruplar arasındaki farkın anlamlılık düzeyinin incelenmesi için t ve p değerlerine bakıldığında; grupların t değeri (t=-7.834, p<.05) olduğu görülmektedir. Anlamlılık düzeyinin ise p=.05 değerinden küçük olması, araştırmaya katılan öğrencilerin konuşma becerileri sontest puanları arasında gruplara göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Diğer bir deyişle, bu bulgu ile işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerinin deney grubu öğrencilerinin konuşma becerileri üzerinde geleneksel değerlendirmeye göre anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Araştırmanın 88. denencesi deney grubu lehine doğrulanmıştır.

4.1.8. Yazma becerisi değerlendirme testine ilişkin bulgular

Denence 89: İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney grubunun, “*yazma testi*”nden aldığı önyazma-sonyazma toplam puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Uygulanan konuşma testine ilişkin olarak deney grubunun almış olduğu önyazma-sonyazma toplam puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla K-S normallik testi yapılmıştır. Deney grubunun yazma testi

toplam puanlarına ilişkin önyazma puanı ($K=.86$; $p=.44$) ile sonyazma puanının ($K=.70$, $p=.76$) normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir (Ek-27-H). Buna bağlı olarak deney grubuna uygulanan önyazma-sonyazma toplam puanlarının karşılaştırmasında bağımlı gruplar t-testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Çizelge 123. Deney Grubunun Önyazma-Sonyazma Toplam Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

| Genel | n | \bar{X} | ss | r | t | p |
|----------|----|-----------|-------|-----|----------|------|
| Önyazma | 34 | 61.77 | 10.46 | ,97 | -31,929* | .000 |
| Sonyazma | 34 | 75.33 | 10.36 | | | |

* $p<0,05$

Çizelge 123'e göre, deney grubunun önyazma toplam puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X}=61.77$ iken sonyazma toplam puanlarının aritmetik ortalamasının $\bar{X}=75.33$ olduğu görülmektedir. Deney grubunun önyazma ve sonyazma toplam puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t=-31.929$; $p<0,05$). Bu farklılık deney grubunun sonyazma uygulamasında $\bar{X}_s - \bar{X}_ö = 13.56$ 'dır. Bu sonuca göre, araştırmanın 89. denencesi kabul edilmiştir.

Denence 90: Geleneksel yönteminin kullanıldığı kontrol grubunun “*yazma testi*”nden aldıkları önyazma-sonyazma toplam puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Kontrol grubuna denel işlemlerin öncesinde ve sonrasında uygulanan yazma testine ilişkin olarak kontrol grubunun önyazma sonyazma toplam puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak testi belirlemek ve puanların normal dağılıp dağılmadığına bakmak amacıyla K-S testi uygulanmıştır. Kontrol grubunun, yazma testine ait önyazma ($K=1.17$; $p=.13$) ve sonyazma toplam puanlarının ($K=.81$, $p=.53$) normal dağılım gösterdiği görülmüştür (Ek-27-H). Normal dağılım gösterdiği için önyazma-sonyazma puanlarının karşılaştırılmasında parametrik testlerden biri olan bağımlı gruplar t-testinin kullanılması uygun bulunmuştur.

Çizelge 124. Kontrol Grubunun Önyazma-Sonyazma Toplam Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

| Genel | n | \bar{X} | ss | r | t | p |
|----------|----|-----------|------|-----|----------|------|
| Önyazma | 34 | 57,45 | 8,70 | ,97 | -14,388* | .000 |
| Sonyazma | 34 | 62,53 | 8,62 | | | |

* $p<0,05$

Geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun, yazma testine ilişkin, önyazma-sonyazma toplam puanlarının değerlendirildiği bağımlı gruplar t-testi sonuçları, çizelge 124’te sunulmuştur. Buna göre, sonyazma toplam puanları lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür [$t_{(33)}=-14.388$, $p=.000$]. Başka bir ifade ile denel işlemler öncesi daha düşük olan yazma testine ait önyazma ($\bar{X}=57.45$) toplam puanlarının denel işlemler sonrasında alınan sonyazma toplam puanlarından ($\bar{X}=62.53$) yaklaşık olarak 5.08 oranında daha düşük olduğuna rastlanmıştır. Buna göre 90. denence doğrulanmıştır.

Denence 91: İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol gruplarının “*yazma testi*” sontest uygulamasının toplam puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

Grupların yazma testi sontest toplam puanları arasındaki farkın anlamlılık düzeyini belirlemek amacıyla ilişkisiz gruplarda t-testi yapılmış ve varsayımları incelenmiştir. Grupların sontest toplam puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği Levene testi ile kanıtlanmıştır. Yapılan varyans analizinde öncelikle varyansların homojenliği test edilmiştir. Yapılan işlemler varyansların homojen biçimde dağıldığını göstermiştir [$F=.886$; $p=.350$].

Çizelge 125. Deney ve Kontrol Grubunun Yazma Testinin Sontest Uygulamasının Toplam Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

| Gruplar | n | \bar{X} | ss | sd | Levene | | t | p |
|---------|----|-----------|-------|----|--------|------|---------|------|
| | | | | | F | p | | |
| Deney | 34 | 75.33 | 10.36 | | | | | |
| Kontrol | 34 | 62.53 | 8.62 | 66 | .886 | .350 | -5.539* | .000 |
| Toplam | 68 | | | | | | | |

* $p<0.05$

Çizelge 125’te görüldüğü gibi, yazma testi sontest toplam puanlarına ilişkin olarak yapılan t-testi sonucu istatistiksel açıdan anlamlı biçimde farklılaşmıştır. Çizelge incelendiğinde deney ve kontrol grubu toplam puan ortalamaları ($\bar{X}_{deney}=75.33$; $\bar{X}_{kontrol}=62.53$) iken, standart sapmaları ($SS_{deney}=10.36$; $SS_{kontrol}=8.62$)’dir. Her iki grup aritmetik ortalama puanları arasında 12.8 oranında bir farka rastlanmıştır. Gruplar arasındaki farkın anlamlılık düzeyinin incelenmesi için t ve p değerlerine bakıldığında; grubun t değerinin ($t_{(33)}=-5.539$, $p<.05$) olduğu görülmektedir. Bu bulgular, deney grubunda yapılan uygulamaların kontrol grubunda yapılan uygulamalara kıyasla daha

başarılı sonuçlar verdiği ve öğrencilerin başarısını daha üst düzeylere çektiği sonucunu doğrulamaktadır. Bu sonuca göre, öğrencilerin İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin, geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğu yorumunda bulunulabilir. Buna göre, 91. denence doğrulanmıştır.

4.2.Nitel Boyuta İlişkin Bulgular

Araştırmanın nitel verileri, N-VIVO 8 paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler ve gözlemci gözlemlerinden elde edilen veriler, şarkı ve oyun ile İngilizce öğretiminin yapıldığı deney grubu sınıfındaki öğrencilerin farklı sorular karşısında yazılı belge, sesli ve görüntülü kayıtlar sonucunda verdikleri cevapların değerlendirilmesi sonucundaki çözümlenmeler ile elde edilmiştir. Böylece veriler, öğrencilerle yapılan görüşmeler ve gözlemcilerin gözlemleri sonucunda elde edilen verilerle olmak üzere iki bölümden oluşan çözümlenmelerle oluşmuştur. Çözümlenmelerin ardından uygulamanın farklı özellikleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Çözümleme yapılırken, hazırlanan sorulara göre temalar ve bu temalara ait alt temalar oluşturulmuştur. Böylece yapılan uygulamalara ilişkin daha net bir görüntünün ortaya çıkması sağlanmıştır. Çözümlenmelerin yapılmasının ardından, uygulamalar modelleştirilerek bu modeller de ayrıca sunularak şarkı ve oyun ile İngilizce öğretimi uygulamalarının benzer ve farklı yönleri ortaya konmuştur.

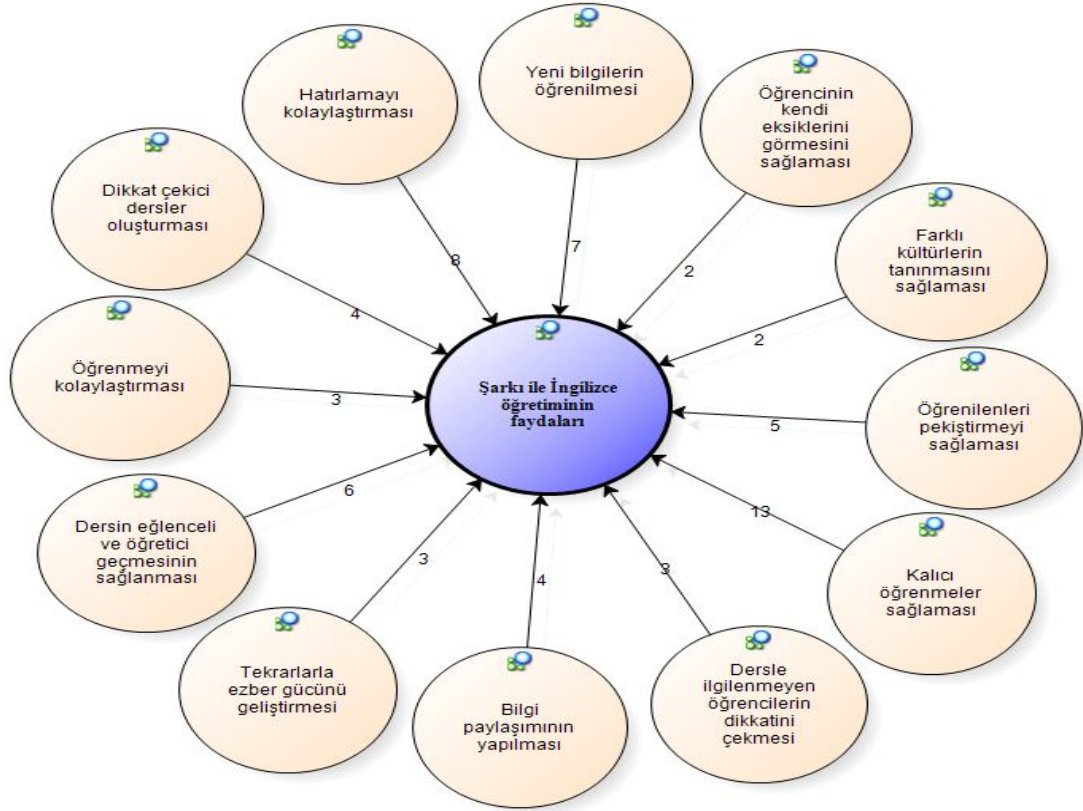
4.2.1. Şarkı İle İngilizce Öğretimi Uygulamasının Faydalarının Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulguları

Bu bölümde şarkı ile İngilizce öğretimi uygulamalarının yapıldığı sınıfta öğrencilerden farklı veri kaynaklarından elde edilen nitel verilerin çözümlenmelerine yer verilmiştir. Bu çözümlenmeler, öğrencilerle uygulama sonrasında gerçekleştirilen yazılı, sesli ve görüntülü belge ve kayıtlardan alınan verilerden oluşmaktadır.

4.2.1.1. Şarkı ile İngilizce öğretimi uygulamasının faydalarına ilişkin çözümlenmeler

Bu Bölümde araştırmacının öğrencilerden çeşitli veri kaynaklarından edindiği bilgilerin detaylı bir biçimde incelenmesi, kodlanması ve yorumlanmasına dayanan çözümlenmeler yer almaktadır. Yorumlama aşamasında, yukarıda sıralanan bütün veri kaynaklarına ilişkin referans olabileceği düşünülen cümlelere yer verilerek

çözümlemelerin geçerlikleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu sayede bütün veri kaynaklarının işe koşulduğu, nitel çalışmalarda karşılaşılabilecek veri kaybının da önüne geçildiği söylenebilir. Örnek cümleler verilirken kaynağın yazılı ve sesli-görüntülü olduğu cümle başlarında verilen kısaltmalardan anlaşılmaktadır.



Şekil 3. Şarkı ile İngilizce öğretiminin faydalarına ilişkin model

Şekil 3 incelendiğinde, öğrenci görüşmeleri sonucunda şarkı ile İngilizce öğretiminin sağladığı katkılara ait “*Şarkı ile İngilizce öğretiminin faydaları*” ana temasının oluştuğu görülmektedir. Bu ana temaya ilişkin olarak sadece öğrenci görüşmelerinden yüklemeler yapıldığına dikkat çekilmektedir. Buna göre araştırma kapsamındaki öğrencilerin şarkının kullanılmasının sağladığı faydalara ilişkin fikir sahibi oldukları düşünülebilir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler doğrultusunda, bu ana temaya ilişkin olarak ortaya çıkan alt temalar “*Öğrenmeyi kolaylaştırması*”, “*Kalıcı öğrenmeler sağlama*”, “*Tekrarlarla ezber gücünü geliştirme*”, “*Dikkat çekici dersler oluşturmaları*”, “*Öğrenilenleri pekiştirmeyi sağlama*”, “*Hatırlamayı kolaylaştırması*”, “*Dersle ilgilenmeyen öğrencilerin dikkatini çekmesi*”, “*Bilgi paylaşımının yapılması*”, “*Yeni bilgilerin öğrenilmesi*”, “*Öğrencinin kendi eksiklerini*

görmesini sağlaması”, “Dersin eğlenceli ve öğretici geçmesinin sağlanması” ve “Farklı kültürlerin tanınmasının sağlanması” biçiminde sıralanmıştır.

İngilizce öğretiminde şarkının kullanılmasının sağladığı faydalara ilişkin, en fazla yüklemenin yapıldığı alt temalar **“Kalıcı öğrenmeler sağlaması”** **“Hatırlamayı kolaylaştırması”** ve **“Yeni bilgilerin öğrenilmesi”** şeklinde sıralanmıştır. İngilizce öğretiminde şarkıların kullanılmasına ilişkin en az kodlanan alt temalar ise, **“Öğrencinin kendi eksiklerini görmesini sağlaması”** ve **“Farklı kültürlerin tanınmasının sağlanması”** olarak belirlenmiştir. Oluşturulan **“Şarkı ile İngilizce öğretiminin faydaları”** şeklindeki ana temaya ilişkin oluşturulan model yukarıda verilmiştir. Şekil 3’teki modelde ana tema içerisindeki alt temalar ve yapılan yükleme sayıları verilmiştir. Şarkının kullanılmasının sağladığı faydalara ilişkin oluşturulan alt temalar örnek cümleleriyle birlikte aşağıda sunulmuştur.

a. Kalıcı öğrenmeler sağlaması

Öğrenci görüşleri dikkate alındığında en fazla yüklemenin yapıldığı alt tema **“Kalıcı öğrenmeler sağlaması”** alt teması olmuştur. Başka bir deyişle öğrencilerin şarkı ile İngilizce öğretiminin sağladığı en önemli faydanın kalıcı öğrenmeler sağladığı olduğu düşünülebilir. Bu bağlamda öğrencilerin görüşleri doğrultusunda yapılan kodlamalardan örnekler aşağıda sıralanmıştır:

Bir öğrenci kalıcı öğrenmelere ilişkin görüşünü,

K5_i “.....Birinci dönem çok sıkılıyorduk. Fakat ikinci dönem İngilizce bana oyun gibi geldi artık. Öğrendiklerimi kolay kolay unutmuyorum. Çünkü onları şarkı gibi ezberledim ve söylemesi de hoş oluyor. Çalışırken sıkılıyorsun fakat şimdi şarkı söyleyerek çalışıyorsun. Unutmuyorsun, aklında kalıyor...” biçiminde dile getirmiştir. Başka bir öğrenci de akılda kalıcılığa ilişkin vurgu yaparken,

E7_k “Şarkıyla öğrendiklerim daha iyi aklımda kaldı. Cümleleri daha iyi kavrayabiliyorum...” şarkı ile öğretiminin daha iyi öğrenme sonuçları yarattığını belirtmiştir. Başka bir öğrenci ise,

VE5_o “.....Şarkı ile öğrenme daha eğlenceli olduğu için daha da akılda kalır...” şeklinde eğlenceli uygulamaların kalıcılığından bahsetmiştir. Benzer bir şekilde diğer bir öğrenci de,

K7_i “.....Şarkıyla öğrenme: şarkıyla dinleyince daha aklımızda kalıcı oluyor..unuttuğumuzda aklımıza geliyor ve her yerde de hatırlayabiliyoruz...kurması

zor olan kelimeleri söyleyebilmek kolay...” şeklindeki cümleleriyle uygulamaların sağladığı kalıcı özelliği altını çizmiştir. Bu noktada son olarak bir başka öğrenci ise,

VK3_i “.....*Dersin konuları, gramer ve kelimeler hafızada daha kalıcı oluyor. Bu yöntem gayet iyi...*” şeklinde uygulamaya yönelik memnuniyetini dile getirmiştir.

b. Öğrenmeyi kolaylaştırması

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin görüşlerinden ilgili uygulamaların katkılarına ilişkin olarak **“Öğrenmeyi kolaylaştırması”** şeklinde bir alt tema elde edilmiştir. Yapılan yüklemeler dikkate alındığında öğrencilerin, uygulamalar sonucunda bu uygulamaların öğrenmeyi kolaylaştırdıklarına vurgu yaptıkları ifade edilmiştir. Buna bağlı olarak yapılan görüşme metinlerinin çözümlenmesinin ardından, bu alt temaya kaynaklık ettiği düşünülen öğrenci görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur:

Bir öğrenci öğrenmenin kolaylaştığına vurgu yapan cümlesinde,

K2_o “.....*Şarkı ile öğrenme şekli daha kolaydır. Daha kolay öğreniyoruz. Çünkü zevkli oluyor.*” derken; bir başka öğrenci daha iyi öğrenme durumları oluştuğuna işaret ederek,

E2_i “.....*Şarkı ile düşüncem yine aynı daha iyi öğrenmemi sağlar...*” demiştir. Yine bir başka öğrenci de zevkli öğrenmeye ve tekrara dikkat çekerek,

K2_k “.....*Şarkı dinlemek onlarla konularımızı öğrenmek hem çok zevkli oluyor hem de daha kolay oluyor. Çünkü bir şeyi çok defa tekrar ediyor ve istemesen de öğreniyorsun. Hatta ezberliyorsun kolay oluyor yani.*” şeklinde düşüncesini belirtmiştir.

c. Tekrarlarla ezber gücünü geliştirmesi

Şarkı ile İngilizce öğretiminin beğenilen yönlerden bir tanesi de **“Tekrarlarla ezber gücünü geliştirmesi”** olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin uygulamaların genel olarak tekrarlarla ezber gücünü geliştirdiklerine dikkat çektikleri görülmektedir. Bu bağlamda referans olacağı düşünülen örnekler aşağıda sunulmuştur:

Bir öğrenci

K3_k “.....*Şarkıyı tekrar tekrar dinleyerek ezberleme gücüm geliştirdi...*” şeklinde düşüncesini net bir şekilde ortaya koymuştur.

d. Dikkat çekici dersler oluşturması

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin şarkı ile İngilizce öğretiminin faydalarına ilişkin görüşleri arasında **“Dikkat çekici dersler oluşturması”** da bulunmaktadır. Yapılan yüklemeler dikkate alındığında öğrencilerin, şarkıların dikkat çekici dersler

oluşmasına katkı sağladığını dile getirdiklerine rastlanmıştır. Buna bağlı olarak yapılan görüşme metinlerinin çözümlenmesi ile bu alt temaya kaynaklık ettiği düşünülen öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir. Öğrencilerden biri,

E6_k “.....*Daha eğlenceli ders işlenir hem aklımızda kalır hem İngilizce daha çok sevilir sıkıcı olmaz. Sınıfta derse katılmak için utanmamalıyız serbest davranırız bilgiyi daha kolay paylaşıyoruz öğrendiğimiz bilgileri arkadaşlarımızla paylaşıyoruz monoton sıkıcıdan çok eğlenceli dersler yaparız. İngilizce dersinin gelmesini ipe çekeriz derisi dikkatli dinleriz...*” şeklinde görüş belirterek şarkılı uygulamalarla işlenen derse ilişkin düşüncelerini ifade etmiştir.

e. Öğrenilenleri pekiştirmeyi sağlaması

Uygulamalar sonrasında “**Öğrenilenleri pekiştirmeyi sağlaması**” da oluşan alt temalardan biridir. Bir öğrenci,

K6_i “.....*Öğrendiğim kelimeleri ve konuları pekiştiriyorum. Dersler eğlenceli geçiyor derslerin hiçbir anında sıkılmıyorum öğretmenle aramızda iyi kaliteli vakitler geçiriyoruz...*” şeklinde görüş belirterek derslerin hem eğlenceli hem de daha iyi öğrenildiğine vurgu yapmıştır.

f. Hatırlamayı kolaylaştırması

Yapılan değerlendirmelerde şarkı ile İngilizce öğretiminin beğenilen yönlerinden birisinin de “**Hatırlamayı kolaylaştırması**” olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen ve bu konuda referans olarak gösterilebilecek cümlelerden örnekler aşağıda sıralanmıştır:

Bir öğrenci,

VK3_i “.....*şarkıyla yaptığımız derslerde unuttuğumuzda aklımıza geliyor ve unutmuyoruz.*” biçiminde görüşünü dile getirirken bir diğeri,

E2_i “.....*İngilizce öğretmenimiz bize İngilizce şarkı dinlettiriyor ve bu şarkıların hepsi aklımızda.. Örneğin ‘hey rabbit! Do you like’ diyordu ben like’ı unutmadım bu zamana kadar.*” şeklinde görüş belirterek konu hakkındaki düşüncesini örneklerle açıklamıştır.

g. Etkili İngilizce öğrenimi olması

Yapılan görüşmelerde ön plana çıkan konulardan biri de “**Etkili İngilizce öğrenimi olması**” biçimindedir. Buna referans olan öğrenci görüşü aşağıda sunulmuştur:

K8_o “.....Şarkıyla öğrenmek güzel.. çok etkili oluyor bence.. Şarkı dinlediğimde öğrenmeye karşı daha istekli olurum.” diyerek uygulama sonrasında yaşanan durumu bu cümlesiyle vurgulamıştır.

h. Dersle ilgilenmeyen öğrencilerin dikkatini çekmesi

Araştırma sonucunda öğrenci görüşleri dikkate alındığında yüklemenin yapıldığı alt temalardan biri de “**Dersle ilgilenmeyen öğrencilerin dikkatini çekmesi**” olmuştur. Bu bağlamda öğrencilerin görüşleri doğrultusunda yapılan kodlamalardan örnekler aşağıda sıralanmıştır:

Bir öğrenci dersin dikkat çekme boyutuna ilişkin görüşünü,

E8_i “.....Bu uygulama ile dersle ilgilenmeyen biri derse ilgi duyabilir.” şeklinde belirtirken başka bir öğrenci,

K1_k “.....Bana göre bu şekilde ders işlemek çok fayda sağlıyor. Sınıftaki tüm öğrencilere her yönüyle yardımcı oluyor. Bu şekilde fazla bir şekilde belli bir süreliğine bile dikkatimi bir yere vererek oradan kendi işime yarayacak durumları çıkarabiliyorum.” diyerek düşüncelerini net bir şekilde dile getirmiştir.

i. Bilgi paylaşımının yapılması

Öğrencilerin şarkı ile İngilizce öğretiminin faydalarına ilişkin görüşleri arasında “**Bilgi paylaşımının yapılması**” ifade edilen diğer bir alt temadır. Bu bağlamda yapılan yüklemelerden örnek cümle aşağıda sıralanmıştır.

E1_o “.....Böylece hem ders çabuk geçiyor hem de İngilizceyi öğreniyoruz. Hem dayanışma oluyor ve öğreniyoruz. Bütün arkadaşlarımızla severek dinliyoruz ve bazen hep beraber eşlik ediyoruz ve ya sorularında yardımlaşıyoruz.” diyen bir öğrenci çalışmalarında akran yardımlaşmasına vurgu yapmıştır.

j. Yeni bilgilerin öğrenilmesi

Diğer bir önemli katkı “**Yeni bilgilerin öğrenilmesi**” alt temasıyla ifade edilmiştir. Bu noktada öğrenciler genel olarak uygulamalarla derste yeni bilgiler edindiklerini belirtmişlerdir. Bu temaya ilişkin referans gösterilebilecek öğrenci görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Yeni bilgilerin öğrenilmesine ilişkin görüş belirten bir öğrenci,

E8_i “.....ve öğrencinin kendine yeni bir şeyler katmasına olanak sağlıyor. Bu etkinliklerle kendimizin İngilizcedeki yeterlik seviyemizi rahatlıkla görüp bu eksikimizi

gidermemizi sağladığı için ayrıca bir avantajdır.” şeklinde belirtmiştir. Diğer bir öğrenci ise,

K5_o “.....Benim bilmediğimi o biliyorsa hem öğreniyorum. Benim bildiğim varsa o bilmiyorsa o arkadaşım öğreniyor. Ve hem konuları pekiştirmiş oluyoruz hem yeni bilgiler öğrenmiş oluyoruz. Bu yöntem gayet iyi.” diyerek bu durumdan duyduğu memnuniyeti dile getirmiştir.

k. Öğrencinin kendi eksiklerini görmesini sağlaması

Şarkı ile İngilizce öğretiminin diğer önemli bir faydası da “**Öğrencinin kendi eksiklerini görmesini sağlaması**”dır. Bu bağlamda öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen ve bu konuda referans olarak gösterilebilecek öğrenci görüşü,

K2_o “.....Yani öğrenci kendi eksiklerini fark ediyor mesela ben cümleleri tam anlayamadım. Bazı konuları tam bilmediğimi de fark ettim. Bunlar benim eksiklerimdi.” şeklinde ifade edilmiştir.

l. Dersin eğlenceli ve öğretici geçmesinin sağlanması

Şarkı ile İngilizce öğretiminin beğenilen yönlerden bir tanesi de “**Dersin eğlenceli ve öğretici geçmesinin sağlanması**” olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin genel olarak dersin eğlenceli ve öğretici olma özelliğinden hoşlandıkları ifade edilmiştir. Bu bağlamda referans olacağı düşünülen örneklerden biri aşağıda sunulmuştur:

Bu durumdan memnun olan bir öğrenci,

K4_k “.....Bence hem ders çok eğlenceli geçiyor hem de çok öğretici geçiyor. Öğrenci hem eğleniyor hem de öğreniyor bence... Zaten hemen hemen tüm öğrenciler müzik dinlemeyi seviyor. Bu uygulama sayesinde hem dersi takip ediyor hem de müzik dinliyor.” biçiminde düşüncesini belirtirken bir diğeri,

K2_i “.....Dersimiz çok eğlenceli geçiyor. Sınıfta bazı arkadaşlarımız ben de dahil müzik dinlemeyi seviyoruz. Bu yüzden İngilizcede yaptığımız çalışma bize çok eğlenceli geliyor. Eğlenceli geçen dersler akılda daha fazla kalıcı oluyor....” diyerek görüşünü belirtmektedir. Bir başkası ise,

E7_o “.....arkadaşlarımla daha iyi öğrendiğimiz açık. Çünkü şarkı hoşumuza gidiyor...” diyerek memnuniyetini belirtmiştir.

m. Farklı kültürlerin tanınmasının sağlanması

Yapılan değerlendirmelerde şarkı ile İngilizce öğretiminin en fazla beğenilen yönlerinden birisinin de “**Farklı kültürlerin tanınmasının sağlanması**” olduğu tespit

edilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen ve bu konuda referans olarak gösterilebilecek cümlelerden biri aşağıda verilmiştir:

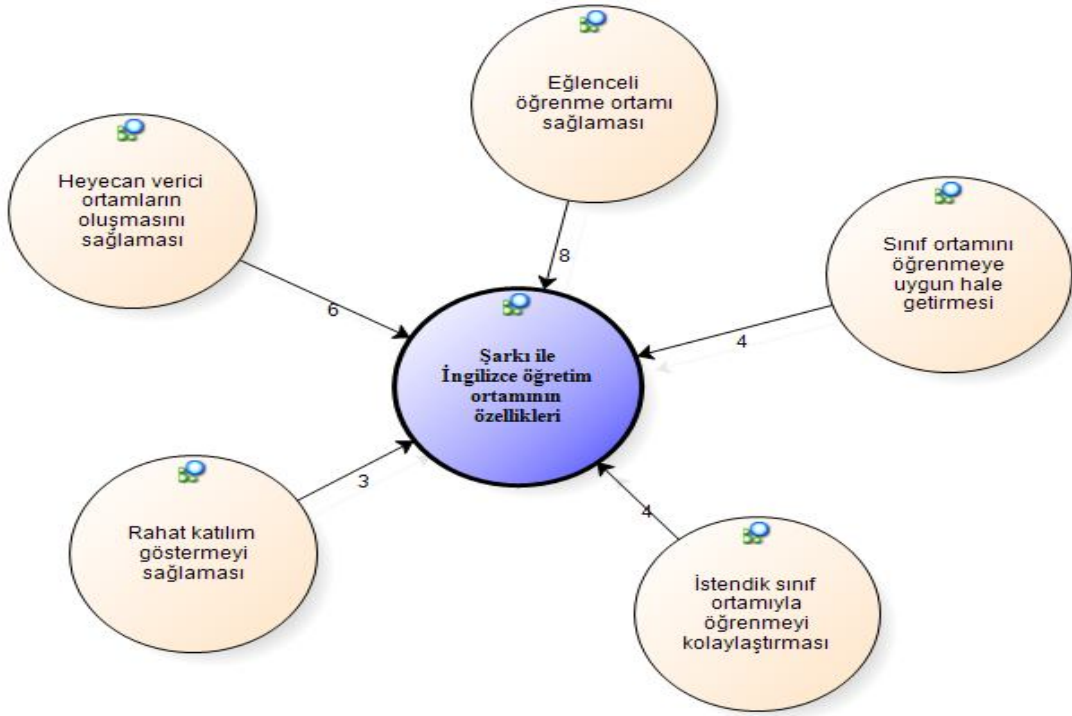
Dersin farklı kültürleri tanıtmada katkı sağladığını ifade eden bir öğrenci,

K5_i “.....*Bu yöntem sayesinde farklı kültürleri tanımış oluyoruz. Onların konuşma tarzı, duygu ve düşünceleri şarkılara yansıyor...*” diyerek duruma ilişkin düşüncelerini dile getirmiştir. Başka bir öğrenci ise,

E6_k “.....*Bu yöntemle İngilizcede daha eğlenceli ders işlenir. Ayrıca öğrendiğimiz konular aklımızda kalır ve İngilizce daha çok sevilir sıkıcı olmaz. Bir de şarkı ile çok kültür öğreniriz, onları tanırız.*” şeklinde düşüncelerini net bir şekilde belirtmiştir.

4.2.1.2. İngilizce öğretiminde şarkının kullanılması ile oluşturulan öğrenme ortamının beğenilen yönlerine ilişkin çözümlenmeler

Elde edilen nitel veriler değerlendirildiğinde İngilizce öğretiminde şarkının kullanılması ile oluşturulan öğrenme ortamının beğenilen yönlerine ilişkin çözümlenmelere yönelik kodlamalara ulaşılmıştır. Bu nedenle, bu kodların hepsi bir tema başlığı altında toplanmıştır. “*Şarkı ile İngilizce öğretim ortamının özellikleri*” biçiminde isimlendirilen bu tema içerisinde farklı alt temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan bu alt temalar, “*Rahat katılım göstermeyi sağlaması*”, “*Eğlenceli öğrenme ortamı sağlaması*”, “*Sınıf ortamını öğrenmeye uygun hale getirmesi*”, “*Heyecan verici ortamların oluşmasını sağlaması*” ve “*İstendik sınıf ortamıyla öğrenmeyi kolaylaştırması*” biçiminde sıralanmıştır. Şekilde 4’te yer alan ve bu temaya ait yüklemelerin tamamının öğrenci görüşmelerinden olduğu dikkat çekmektedir.



Şekil 4. Şarkı ile İngilizce öğretim ortamının özelliklerine ilişkin model

İngilizce öğretiminde şarkının kullanılması ile oluşturulan öğrenme ortamının beğenilen yönlerine ilişkin çözümlerinin değerlendirildiği model yukarıda verilmiştir. Yukarıdaki modelden de anlaşılacağı gibi öğrenci görüşleri doğrultusunda en fazla yüklemenin yapıldığı alt temaların “*Eğlenceli öğrenme ortamı sağlaması*”, “*Heyecan verici ortamların oluşmasını sağlaması*” ile “*Sınıf ortamını öğrenmeye uygun hale getirmesi*”, “*İstendik sınıf ortamıyla öğrenmeyi kolaylaştırması*” ve “*Rahat katılım göstermeyi sağlaması*” şeklinde sıralandığı görülmüştür.

a. Eğlenceli öğrenme ortamı sağlaması

İngilizce öğretiminde şarkının kullanılması ile oluşturulan öğrenme ortamının en fazla beğenilen yönünün bu uygulamaların eğlenceli öğrenmelere teşvik ettiği öğrencilerin verdikleri cevapların değerlendirilmesi sonucunda anlaşılmıştır. “*Eğlenceli öğrenme ortamı sağlaması*” alt teması da bu doğrultuda yapılan kodlamalardan biridir. Bu bağlamda referans olacağı düşünülen örnekler aşağıda sunulmuştur:

Bu durumdan memnun olan bir öğrenci,

E7_k “.....İngilizce şarkı daha iyi söyleyebiliriz. Eğlenceli olur...” diyerek eğlenceli ortamların bilgiye ulaşmadaki etkililiğine vurgu yapmıştır. Bir başka öğrenci ise,

E3_i “.....Dilimizi pratik konuşmamızı sağlar. Ayrıca şarkılarla eğlenceli sınıflar oluşuyor.” diyerek ilgili uygulamaların dildeki pratiği sağladığı ve zevkli ortamları elde ettiğini belirtmiştir.

b. Rahat katılım göstermeyi sağlaması

İngilizce öğretiminde şarkı ile öğretim uygulaması sonucunda sınıf ortamının **“Rahat katılım göstermeyi sağlaması”** şeklinde de tanımlanabileceğini ifade eden bir öğrenci,

K1_i “.....Öğretmenle daha samimi oluruz. O derse hevesleniriz. İngilizceyi Türkçe gibi konuşabiliyorsun.Yani kısacası daha iyi oluyor ve rahat bir şekilde katılım sağlıyoruz ve ortamımız neşeli oluyor.” diyerek oluşan rahat ortama yönelik memnuniyetini belirtmiştir. Başka bir öğrenci ise rahat ortamın başarıyı beraberinde getirdiğini,

VE10_k “.....Şarkıyla öğrenme daha rahat bir ortam oldu ve başarıya götürdü.” düşüncesiyle dile getirmiştir.

c. Sınıf ortamını öğrenmeye uygun hale getirmesi

Yapılan değerlendirmelerde İngilizce öğretiminde şarkının kullanılması ile oluşturulan öğrenme ortamının beğenilen yönlerinden birisinin de **“Sınıf ortamını öğrenmeye uygun hale getirmesi”** olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen ve bu konuda referans olarak gösterilebilecek cümlelerden bazıları şu şekildedir. Bir öğrenci,

K3_k “.....Sınıfımız şarkılarla daha iyi oluyor ve dersler daha güzel geçiyor, öğrenmemiz aklımızda kalıyor...” diyerek görüşünü dile getirmiştir. Yine farklı bir öğrenci de bu görüşlere paralel biçimde,

K5_i “.....Derse olan dikkatim arttı. Çünkü sınıflarımız daha güzel artık.” diyerek uygulamalara ilişkin memnuniyetini dile getirmiştir.

d. Heyecan verici ortamların oluşmasını sağlaması

“Heyecan verici ortamların oluşmasını sağlaması” alt teması derste oluşan alt temalardan biridir. Konu ile ilgili kaydedilen cümlelerden biri,

K1_i “.....İngilizce öğrenmek mutlu ve eğlenceli oluyor. Yani sınıfta eğlenerek ders yapabiliyoruz ve öğreniyoruz. Tabi bu da eğlenceli ve heyecanlı oluyor...” şeklinde ifade edilmiştir.

e. İstendik sınıf ortamıyla öğrenmeyi kolaylaştırması

Araştırma sonucunda öğrenciler tarafından ifade edilen konulardan biri de **“İstendik sınıf ortamıyla öğrenmeyi kolaylaştırması”** biçimindedir. Buna referans olan öğrenci görüşü aşağıda sunulmuştur:

K4₀ “.....Sınıflarımız önceleri biraz sıkıcı olurdu, şimdi hem ders yapıyoruz hem de eğleniyoruz ders çabuk bitiyor.” diyen bir öğrenci şarkı ile İngilizce uygulamalarının öğrenmeye dönük faydasını belirtmiştir. Bir başka öğrenci de benzer biçimde,

E2_i “.....Çocukların istediği sınıflardır bu tür sınıflar. Çünkü herkes hem öğreniyor hem de eğleniyor.” şeklinde görüş belirtmiştir.

4.2.1.3. İngilizce öğretiminde şarkının kullanılmasının bilişsel açıdan faydaları

Araştırma kapsamında yapılan değerlendirmeler sonucunda İngilizce öğretiminde şarkının kullanılmasına ilişkin nitel verilerin analizinden elde edilen kodlamalar dikkate alınarak **“Şarkı ile İngilizce öğretiminin bilişsel boyuta etkisi”** adı altında bir ana tema elde edilmiştir. Bu temaya ait alt temalar ve yükleme sayıları şekil 5’te sunulmuştur. Şekilden anlaşıldığı gibi, yapılan çözümlenmeler, bu ana tema altında yedi farklı alt temanın da oluştuğunu göstermiştir. Bu alt temalar, şarkının İngilizce öğretiminde **“Konuşma”**, **“Yazma”**, **“Okuma”**, **“Dinleme”** dört dil becerileri ile **“Kelime”**, **“Dilbilgisi”** ve **“Telaffuz”** alt becerilere ilişkin faydaları biçiminde sıralanmıştır. Oluşan tema ve alt temaların bir araya gelmesiyle meydana gelen model aşağıda sunulmuştur.

a. İngilizce öğretiminde şarkının kullanılmasının konuşma becerisi açısından faydaları

İngilizce öğretiminde şarkının kullanılmasının bilişsel açıdan faydalarına ilişkin en fazla yüklemenin yapıldığı tema **“Konuşma becerisi”** açıdan faydalarının sıralandığı temadır. Bu temadaki yüklemeler daha detaylı incelendiğinde, sekiz ayrı alt temanın olduğu görülmüştür. Bu alt temalar, **“Daha rahat İngilizce konuşmaya teşvik etmesi”**, **“Arkadaşlarla diyalogu arttırması”**, **“Öğretmenle diyalogu arttırması”**, **“Sözel olarak daha akıcı konuşmanın sağlanması”**, **“Daha çok İngilizce konuşmayı sağlaması”**, **“Çekingen öğrencilerin derse daha etkin katılmasını sağlaması”**, **“Herkesin konu hakkında konuşabilmesini sağlaması”** ve **“Günlük konuşma dilinin öğrenilmesini kolaylaştırması”** biçiminde isimlendirilmiştir. Yapılan bu isimlendirmeler öğrenci görüşmelerinden elde edilen veriler dikkate alınarak oluşturulmuştur. Bu alt temalara referans olacağı düşünülen örnekler aşağıda sıralanmıştır.

İngilizce öğretiminde şarkının kullanılmasının bilişsel boyutta konuşma becerileri açısından faydalarına ilişkin olarak belirlenen en önemli tema **“Daha çok İngilizce konuşmayı sağlaması”**dir. Nitel veriler dikkatle incelendiğinde, öğrencilerin İngilizce konuşmalarının yeni uygulamalarla daha çok geliştiğine vurgu yaptıkları görülmektedir. Bu duruma ilişkin olarak bir öğrenci,

E1₀ “.....*Daha çok İngilizce konuşuruz...*” biçiminde görüşünü dile getirmiştir. Benzer biçimde bir başka öğrenci de,

K4₀ “.....*Bu uygulama İngilizce dersinde ders hakkında daha çok konuşmamızı sağlıyor. Arkadaşlarımız arasındaki etkileşimi arttırıyor. Dersi sevmeye yönelik iyi bir araçtır. İngilizce dersini çalışmakta bu sayede insana zevk verir bilmediğimiz yeni şeyleri öğreniyoruz...*” diyerek uygulamaların konuşma becerisine ilişkin katkısına vurgu yapmıştır.

“Daha rahat İngilizce konuşmaya teşvik etmesi” alt teması bu bağlamda oluşan alt temalardan bir diğeridir. Konu ile ilgili bir öğrenci düşüncesini,

E5₀ “.....*Şarkı eğlenceli olduğu için derslere daha rahat katılıyoruz ve sıkılmıyoruz*” diyerek şarkı ile İngilizce öğretiminin daha rahat olduğunun önemine vurgu yapmıştır. Diğer bir öğrenci ise görüntülü kayıtlarda, dil becerilerinin olumlu etkilendiğini ve ayrıca rahat konuşma becerisi kazandığını,

VE6_o “.....şarkılarda okuma ve dinleme becerilerim arttı. Ve sonra da dinlemede konuşmada sınıf önünde cesaretim oldu. Daha kolay öğrenme oldu ve dersler eğlenceli geçti.” şeklindeki cümlesiyle ifade etmiştir.

Dersteki şarkı kullanımının bilişsel boyuttaki konuşma becerileri açısından faydalarından biri de “**Arkadaşlarla diyalogu arttırması**”dır. Değerlendirmelerde uygulamalarla birlikte öğrenciler arası diyalogun daha da geliştiği belirlenmiştir. Bu duruma ilişkin olarak bir öğrenci,

K1_i “Arkadaşlarımızla diyalogumuz artar. Şarkıyı dinleyince düşüncelerimizi ortaya koyarız...” şeklinde düşüncesini belirtmiştir.

Şarkı kullanımının konuşma becerisi açısından faydalarından birisi de “**Öğretmenle diyalogu arttırması**” olanağı sunmasıdır. Diyalog kurma konusunda referans olacağı düşünülen örneklerden biri,

K6_i “.....öğretmenle aramızda çok resmîlik olmuyor ve her zaman rahat bir şekilde soru soruyoruz...” şeklindedir. Öğrenciler, uygulamanın yapılması sonucunda öğretmenle olan diyaloglarında daha olumlu bir durumun oluştuğunu belirtmişlerdir. Başka bir öğrenci ise,

E7_k “.....dersten sıkılmam öğretmenle diyalogum artar...” diyerek düşüncesini belirtmiştir.

Dersteki şarkı kullanımının katkılarına ilişkin kodlamalardan biri “**Sözel olarak daha akıcı konuşmanın sağlanması**” biçiminde ortaya çıkmıştır. Buna göre öğrencilerin şarkı odaklı etkinliklerle İngilizce öğretiminde sözel anlamda daha akıcı bir konuşma sergileme yönünde avantaj sağladıkları söylenebilir. Bu bağlamda araştırma kapsamındaki öğrencilerden biri,

K4_k “.....İngilizceyi şarkılarla öğrenmemizin faydalarından biri de kasetteki gibi mesela söyleyebiliyoruz, ezberlediğimiz şarkılar güzel konuşmamızı sağlıyor.” şeklinde düşüncesini belirterek dersin konuşma becerisine katkısını ifade etmiştir.

Şarkı kullanımına ilişkin bir diğer katkı “**Çekingen öğrencilerin derse daha etkin katılmasını sağlaması**” biçiminde ortaya çıkmıştır. Bu konuda yine öğrenci görüşmelerine dayalı kodlamalar yapılmıştır. Bu alt temaya ilişkin yüklemelere referans olan öğrenci görüşü,

E1_o “.....*Daha iyi anlarız. Derse katılmayan ve sıkılan çocuklar derse daha iyi katılır. Hiçbir açıdan sıkılmaz.*” şeklinde olup özellikle derse katılma noktasında sıkılan öğrencilerin daha rahat katılabileceklerine vurgu yapılmıştır.

Araştırma sonucunda yapılan öğrenci görüşmelerinde ön plana çıkan konulardan biri de “***Herkesin konu hakkında konuşabilmesini sağlaması***” biçiminde ifade edilmiştir. Buna referans olan öğrenci görüşü aşağıda sunulmuştur.

Bir öğrenci,

E8_i “.....*Bütün derslerde çocuklar şarkıyla neşeli bir şekilde derslere katılır, çünkü dersler zevkli geçer.*” diyerek keyifli katılımlara vurgu yapmıştır.

“***Günlük konuşma dilinin öğrenilmesini kolaylaştırması***” ise ortaya çıkan kodlamalardan bir diğeridir. Bu duruma ilişkin olarak bir öğrenci,

E6_k “.....*Bence şarkıyla İngilizce eğitimi çok güzel. Hem günlük konuşma dilini öğreniyoruz hem de telaffuzu öğreniyoruz. Şarkı sözlerinde isimleri biliyoruz ve bilmediğimiz olunca diğer gruptan bilenler söylüyor ve daha çok akılda kalıyor anlamları.*” şeklinde görüşünü detaylı ve net bir şekilde belirtmiştir.

b. İngilizce öğretiminde şarkının kullanılmasının yazma becerisi açısından faydaları

Şarkı kullanımının İngilizce dersine olan katkılarını açıklayan dört dil becerisinden birisi de “***Yazma becerisi***” şeklinde kodlanmıştır. Bu tema başlığı altında dört alt tema oluşmuştur. Bu alt temalar, “***Yazma yeteneğini geliştirmesi***”, “***Yazı yazmayı kolaylaştırması***”, “***Eğlenerek yazmayı sağlaması***” ve “***Duygu ve düşünceleri rahatça yazmayı sağlaması***” biçiminde kodlanmıştır.

İngilizce öğretiminde şarkının kullanılmasının bilişsel boyutta yazma becerisi açısından faydalarından biri “***Yazma yeteneğini geliştirmesi***” şeklinde kodlanmıştır. Bu konuya ilişkin olarak öğrencilerle yapılan görüşmelerde ortaya çıkan kodlamalardan örnekler sıralanmıştır. Uygulamaların yazma becerilerine katkı sağladığını düşünen bir öğrenci,

K4_i “.....*Şarkıyla öğrenme: şarkıyla öğrenmede bazı kelimeleri çalışıp unutuyordum ama şarkıyı dinledikten sonra kelimeleri hiç unutmuyorum. Like'ı lake diye yazıyordum ama şarkıyı dinledikten sonra like diye yazıyorum. Yani yazma yeteneğimizi geliştirdi, kelimeleri ve cümleleri daha doğru yazmaya başladım. Şarkıyla*

dinleme hem daha zevkli hem de öğrenme kalıcı oluyor.” şeklinde görüş belirterek uygulamaların yazma yeteneğini ne derece etkilediğine vurgu yapmıştır.

“Yazı yazmayı kolaylaştırması” alt teması İngilizce öğretiminde şarkının kullanılmasının bilişsel boyutta yazma becerisi açısından faydalarından birisi olarak kodlanmıştır. Bu alt temaya ilişkin olarak öğrencilerle yapılan görüşmelerde ortaya çıkan görüşlerden biri,

K4_i “.....İngilizce şarkıları anlamaya çalışırsak sözlerinin anlamını kavramak istersek İngilizce dersinde başarıyı yakalayabileceğimizi düşünüyorum. Bununla birlikte İngilizce şarkı dinleyerek; cümlelerin nasıl kurulduğunu, birçok kelimenin anlamlarını, ... ve yazmayı öğreniyoruz. Yani yazılarımız daha kolay oluyor çünkü yazacağımız bir sürü şey oluyor...” şeklinde dile getirilirken, şarkı ile işlenen İngilizce dersinin öğrenciye kazandırdıkları hakkında önemli bazı noktalara vurgu yapılmıştır.

“Eğlenerek yazmayı sağlaması ” ise şarkı ile İngilizce öğretiminin katkılarından bir diğer alt tema olarak kodlanmıştır. Bu alt temaya ilişkin olarak öğrencilerle yapılan görüşmelerde ortaya çıkan kodlamalardan bir örnek sunulmuştur. Bir öğrenci,

E7_k “.....Yazma daha kolay ve eğlenceli oluyor. Şarkı sözleriyle kısa da olsa yazılar yazabiliyoruz...” diyerek düşüncelerini ifade etmiştir. Bir diğer öğrenci ise İngilizce öğretiminde eğlenerek yazmanın sevincini,

K4_k “.....Bazen arkadaşlarımızla birlikte eğlenerek yazıyoruz beraber...” şeklinde belirtmiştir.

“Duygu ve düşünceleri rahatça yazmayı sağlaması” uygulamalar sonucunda ortaya çıkan bir diğer alt temadır. Buna ilişkin olarak bir öğrenci görüşü,

E6_o “.....Aslında bu yöntemle düşüncelerimizi rahatça ifade ediyoruz, yazarken oradaki cümlelerden faydalandığımız için daha rahat düşünce kurabiliyoruz ve kolay da oluyor...” şeklinde iken bir başkası ise,

E1_o “.....Cümle kuruş şekillerini hangi cümlede hangi zaman kullanıldığını öğrendik. Düşüncelerimizi bu cümlelerle rahat bir şekilde ifade edebiliyoruz.” biçiminde ifade edilmiştir.

c. İngilizce öğretiminde şarkının kullanılmasının okuma becerisi açısından faydaları

Araştırmanın bilişsel açıdan faydalarına ilişkin en az yüklemenin yapıldığı temalardan biri de **“Okuma becerisi”** açısından faydalarının sıralandığı temadır. Bu

temadaki yüklemeler incelendiğinde, dört ayrı alt temanın oluştuğu görülmüştür. Bu alt temalar, *“Okuma hızını arttırması”, “Metinlerin okunmasını kolaylaştırması”, “Okuma ile kelimelerin nasıl yazıldığının öğrenilmesini sağlaması”* ve *“Okumayı eğlenceli olarak görmeyi sağlaması”* biçiminde isimlendirilmiştir. Bu alt temalara referans olacağı düşünülen örnekler aşağıda sıralanmıştır.

Uygulama sonrası bilişsel boyutun okuma becerisi durumunu açıklayan kodlamalardan biri *“Okuma hızını arttırması”* şeklinde belirtilmiştir. Bu kodlamaya referans olacağı düşünülen örnekler aşağıda verilmiştir. Bir öğrenci okuma hızına ilişkin düşüncesini ifade ederken,

K6_i *“.....Şarkı sözlerini okuyoruz bazen onlarla alıştırma yapıyoruz ve dinlediğimizde takip ediyoruz, boşlukları dolduruyoruz, arkadaşlarımızla fikir paylaşıyoruz ve bunlarla da okuma hızımı artıyor.”* şeklinde görüş bildirirken arkadaş dayanışmasına ve bilgi paylaşımına vurgu yapmıştır. Benzer şekilde bir başka öğrenci ise,

VK1_o *“.....Sonra okuma ve dinleme becerilerimi arttırdı.”* şeklindeki düşünceleriyle okuma ve dinleme becerilerinin geliştiğine vurgu yapmıştır.

“Metinlerin okunmasını kolaylaştırması” alt teması İngilizce öğretiminde şarkının kullanılmasının bilişsel boyutta okuma becerisi açısından faydalarından bir diğeri olarak kodlanmıştır. Bu alt temaya ilişkin bir öğrenci,

K3_k *“.....Bilmediğim kelimelerin anlamlarını öğrendim. Daha kolay İngilizce metinleri okuyabiliyorum.”* diyerek ilgili konuya dikkat çekmiştir.

“Okuma ile kelimelerin nasıl yazıldığının öğrenilmesini sağlaması” uygulama sonrası bilişsel boyutta okuma becerisine ilişkin oluşturulan diğer bir alt temadır. İlgili alt temaya ilişkin olarak bir öğrenci,

E8_i *“.....Reading ile kelimelerin nasıl yazıldığını öğreniyorum...”* diyerek düşüncesini net bir şekilde belirtmiştir.

Değerlendirmeler sonunda şarkının kullanılmasının okuma becerisine faydası açısından *“Okumayı eğlenceli olarak görmeyi sağlaması”* şeklinde bir alt tema oluşmuştur. Bu alt temaya ilişkin yüklemelere referans olan öğrenci görüşü,

K3_k *“.....Metinleri daha eğlenceli hale getiriyor. Önce metinleri okumadan sıkılırdım fakat şimdi şarkıyla eğlenceli oluyor ve sıkılmıyorum.”* şeklinde belirtilmiştir.

d. İngilizce öğretiminde şarkının kullanılmasının dinleme becerisi açısından faydaları

İngilizce öğretiminde şarkının kullanılmasının bilişsel açıdan değerlendirilmesi sonucunda **“Dinleme becerisi”** teması oluşmuştur. Nitel veriler incelendiğinde bu temaya ait olarak **“Dinleme yeteneğini geliştirmesi”**, **“Tekrarlar yoluyla öğrenmenin eksiksiz olmasını sağlaması”**, **“Dersi daha iyi dinlemeyi sağlaması”** ve **“Dinleme alışkanlığı edinmeyi sağlaması”** biçimindeki alt temaların oluştuğuna rastlanmıştır. Bu alt temalara referans olacağı düşünülen örnekler aşağıda sıralanmıştır.

“Dinleme yeteneğini geliştirmesi” alt temasına ilişkin olarak, İngilizce öğretiminde şarkının kullanılmasının dinleme yeteneğini geliştirmeyi sağlayıcı nitelikte olduğunu ifade eden bir öğrenci

K5_i “.....Şarkıları derslerde dinleyerek dinleme yeteneğim arttı.” derken benzer bir şekilde başka bir öğrenci de,

K4_o “.....İngilizce dersinde dinlediğimiz İngilizce şarkılar kulağımıza güzel bir ses tonuyla geliyor. Fakat bazen kelimeler müziğin sesinden anlaşılıyor. Bu uygulama sayesinde dinleme yeteneğimiz artıyor.” şeklinde düşüncelerini belirtmiştir.

Uygulama sonrası şarkı uygulamalarının İngilizce öğretiminde kullanımına ilişkin dinleme becerisi durumunu değerlendirmede ortaya çıkan diğer bir alt tema **“Tekrarlar yoluyla öğrenmenin eksiksiz olmasını sağlaması”**dır. Bu tema ile derste şarkı kullanmanın öğrencilerin öğrenmelerini olumlu etkiledikleri dile getirilmiştir. Bu olumlu durumu ifade eden bir öğrenci,

E7_o “Müzikle öğrenmek, dans ederiz ve aklımızda hatıra olarak kalır böylece bilgiler akılda kalır ve tekrar yoluyla öğrendiğimiz için unutmuyoruz, bilgilerimiz tam olur ve böylece dinlememiz gerekir...” diyerek şarkının İngilizce öğretiminde kullanımının katkısına değinmiştir.

Bilişsel boyutun dinleme becerisi ile ilişkili diğer bir alt teması **“Dersi daha iyi dinlemeyi sağlaması”** şeklinde kodlanmıştır. Konu ile ilgili bir öğrenci,

E3_o “.....Bizler şarkı dinleyerek dersleri daha iyi anlayabiliriz. Şarkı dinleyerek daha güzel daha eğlenceli oluyor. Şarkı dinleyerek daha iyi bilgi ederiz. Daha çok bilgi edinerek öğreniriz.” derken daha çok bilgi edinmeyi vurgulamıştır.

Araştırma sonunda oyunun kullanılmasının dinleme becerisinin faydasına ilişkin **“Dinleme alışkanlığı edinmeyi sağlaması”** şeklinde diğer bir alt tema oluşturulmuştur. Bu alt temaya ilişkin yüklemelere referans olan öğrenci görüşü,

K8₀ “.....Şarkılarla İngilizce dersleri çok güzel geçti. Sürekli müzik dinlese derslerde, daha da iyi olur... Müziğin ritmiyle çok zevkli hale geliyor ders. Bence İngilizceyi sevdiğimiz şeylerle öğrenmek konuyu daha anlaşılır getirir.” şeklinde sevilen materyalle ders işlemenin zevkine ve kazanılan olumlu alışkanlığa vurgu yapılmış niteliktedir.

e. İngilizce öğretiminde şarkının kullanılmasının kelime öğretimi açısından faydaları

Uygulamalar sonrası İngilizce öğretiminde şarkının kullanılmasının bilişsel boyutta faydalarının sıralandığı alt becerilerden biri **“Kelime”** olarak kodlanan temadır. Kelime becerisi ile ilgili sekiz ayrı alt temadan oluşan bu tema öğrenci görüşmeleri sonucunda oluşmuştur. Bu alt temalar, **“Kelimleri tekrar etmeyi sağlaması”**, **“Zor kelimeleri kolay söyleyebilme cesareti vermesi”**, **“Kelime hazinesini geliştirmesi”**, **“Kelimelerin kalıcı şekilde öğrenilmesini sağlaması”**, **“Kelimelerin doğru telaffuzlarının öğrenilmesi”**, **“Bilinmeyen kelimelerin kolayca öğrenilmesi”**, **“Kelimelerin metin içerisinde öğrenilmesini sağlaması”** ve **“Farklı kelime ve kelime gruplarının anlaşılmasına yardım etmesi”** biçiminde isimlendirilmiştir. Bu alt temalara referans olacağı düşünülen örnekler aşağıda sıralanmıştır.

İngilizce öğretiminde şarkının kullanılmasının kelime öğretimi açısından faydalarından birisi **“Kelimleri tekrar etmeyi sağlaması”** şeklinde kodlanmıştır. Bu durum öğrencilerin şarkı ile yapılan uygulamaların kelimeleri tekrar etme noktasında katkı sağladığını göstermektedir. Bu konuya ilişkin olarak öğrencilerle yapılan görüşmelerde ortaya çıkan kodlamalardan örnekler sıralanmıştır. Bir öğrenci,

E1₀ “.....Kelimleri tekrar ederiz...” diyerek düşüncesini net bir şekilde dile getirmiştir. Başka bir öğrenci de kelime tekrarına vurgu yaparak,

VE5₀ “.....Kelime öğrenimi de okuma ile ilgili aslında... daha çok kelime ile karşılaştım, farklı konuları okuyarak böylece kelime hazinem daha çok gelişmiş oldu ve kelimeleri böylece tekrar ettik...” şeklinde düşüncesini belirtmiştir.

“Zor kelimeleri kolay söyleyebilme cesareti vermesi” de uygulamalar sonrasında kelime teması altında kodlanan alt temalardandır. Bu durum uygulamaların öğrencilere kelime ezberlemede kolaylık sağladığı şeklinde yorumlanabilir. Bu alt temaya ilişkin olarak öğrencilerle yapılan görüşmelerde ortaya çıkan kodlamalardan bir örnek aşağıda sunulmuştur. Şarkı ile yapılan uygulamaların kelime öğretimine katkı sağladığını düşünen bir öğrenci,

E3_o *“.....zor cümleleri şarkıyla kolay bir şekilde söyleyebiliyoruz çünkü defalarca gerekirse tekrar ediliyor ve bizler daha zevkli ve daha mutlu oluyoruz. Bazı zor cümleleri şarkıyla daha iyi anlarız...”* ifadesine yer vermiştir.

Şarkı ile İngilizce öğretiminin kelime öğretimi açısından faydalarından birisi de *“Kelime hazinesini geliştirmesi”* şeklinde kodlanmıştır. Başka bir ifade ile İngilizce derslerinde şarkı ile yapılan uygulamalarının kelime hazinesini geliştirdiği öğrenci görüşmeleri sonucunda söylenebilecek ayrı bir alt temadır. Kelimelerin bu şekilde daha kalıcı olduğunu ifade eden bir öğrenci,

E5_o *“.....Kelimeler aklımızda daha çok oluyor.”* derken başka bir öğrenci,

E5_k *“.....Dil öğreniminde farklılıklar oldu kelime hazinem arttı rahat katılım yaptım.”* şeklinde rahat bir şekilde derse katıldığını vurgulamıştır. Benzer bir şekilde başka bir öğrenci ise kelimeleri daha fazla anladığını ve bilinmeyen kelimelerde daha iyi olduğunu,

K3_k *“.....Şarkıyla kelimeleri daha fazla anlamaya başladım. Kelime hazinem gelişti. Bilmediğim kelimelerin anlamlarını öğrendim...”* cümlesiyle belirtmiştir. Başka bir öğrenci de,

E2_i *“Bence yaptığım bu aktiviteler bize büyük yarar sağladı. Kelime hazinemiz büyük ölçüde genişliyor...”* cümlesiyle etkinliklerin dil öğretiminde kendileri için oldukça faydalı olduğunu dile getirmiştir.

VK1_o *“.....Kelimeyi kolay öğrenip ve hatırlaya bilirim öğrendiğim şarkılardan anlamlı kelimeler çıkardım....Bilmediğim kelimeleri öğretmenime sorar, anlamlarını öğreniyorum.”* şeklinde belirtmiştir. Kelimelerin telaffuzu noktasında da bir başka öğrenci,

K2_o *“.....Kelimeleri anlama ve telaffuzumuz daha düzgün hale gelir. Kelime okunuşlarını duyarak kelime okumamız ve paragraf okumamız da hata oranı azalır. Bilmediğim yeni kelimeler öğrenirim...”* diye düşüncesini açıklarken, bir diğer öğrenci,

VE6_o “.....Şarkılarda İngilizceyi daha kolay, yani kelime hazinem geliştii. Yani daha iyi öğrenebildim...” diyerek düşüncesini belirtmiştir.

Şarkı ile İngilizce öğretiminin kelime öğretimi açısından faydalarından birisi de **“Kelimelerin kalıcı şekilde öğrenilmesini sağlaması”** şeklinde kodlanmıştır. Başka bir ifade ile İngilizce derslerinde şarkı ile yapılan uygulamaların kelime açısından değerlendirilmesi sonucu bu uygulamanın kelimelerin kalıcılığını sağladığı şeklinde bir yorumun ortaya çıktığı söylenebilir. Bu şekilde kelimelerin daha kalıcı olduğunu düşünen bir öğrenci,

E7_k “.....Öğrendiğim kelimeler daha kalıcı oluyor...” diyerek durumu açıklamıştır. Bir başka öğrenci ise benzer bir şekilde,

E7_o “.....Öğrendiğimiz kelimeler daha akılda kalıcı oluyor...” diyerek net bir şekilde düşüncesini ortaya koymuştur.

“Kelimelerin doğru telaffuzlarının öğrenilmesi” araştırma sonucunda ortaya çıkan kelime temasının alt temalarındandır. Bu alt temaya ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde şarkı ile İngilizce öğretiminin öğrencilere doğru telaffuzları öğrettiği noktasında bir yorum yapmanın mümkün olduğu söylenebilir. Bu alt temaya ilişkin olarak öğrencilerle yapılan görüşmelerde ortaya çıkan kodlamalardan örnekler aşağıda sunulmuştur. Şarkı ile yapılan uygulamaların kelime öğretiminde telaffuzların öğretilmesine katkı sağladığını düşünen bir öğrenci,

K2_o “.....Dinleme sayesinde kelimelerin doğru telaffuzlarını, anlamlarını öğreniyoruz. Bu da bize çok fayda sağlıyor.” diyerek düşüncesini belirtmiş. Başka bir öğrenci de,

VK5_k “.....Şarkının kelime öğrenimine olumlu etkisi dersler eğlenceli oluyor. Kelimeleri doğru öğreniyoruz. Dersler eğlenceli olunca da derse olan motivasyonum artıyor...” şeklinde düşüncelerini belirterek uygulamaların kelimelerin telaffuzlarının yanı sıra motivasyonlarını da olumlu etkilediğini dile getirmiştir.

“Bilinmeyen kelimelerin kolayca öğrenilmesi” alt teması da şarkı ile İngilizce öğretimi uygulamalarında işaretlenen kodlamalar arasındadır. Bu alt temaya göre uygulamaların öğrencilere bilinmeyen kelimeleri öğretme noktasında katkı sağladığı ifade edilebilir. Temayı açıklayacak referans cümleler,

E8_i “.....ayrıca bilinmeyen kelimelerin hem anlamalarını hem de telaffuzlarını kolay bir şekilde öğreniyoruz.”

K8_o “.....Kelime okunuşlarını duyarak kelime okumamız daha kolay oluyor.” ve **VK1_o** “.....Sonra daha kolay kelime ezberledim ve öğrendim.” şeklinde belirtilmiştir.

Derse yönelik kelime öğretim durumuna ilişkin olarak üzerinde durulan yüklemelerden biri de “**Kelimelerin metin içerisinde öğrenilmesini sağlaması**”dır. Uygulamalarda kelime öğrenimini metinler içerisinde gerçekleştirdiklerini ifade eden bir öğrenci,

E7_o “.....kelimenin anlamını cümle içinde öğrenmek daha kolay olduğu için kelime bilgimiz artıyor ve cümleleri daha rahat anlayabiliyoruz.” şeklinde görüşünü savunurken, başka bir öğrenci ise,

E8_k “.....Bu kelimeleri öğretmenimizin verdiği metinlerde öğreniyoruz daha kolay ve aklımızda kalıyor.” diyerek düşüncesini net bir şekilde belirtmiştir.

“**Farklı kelime ve kelime gruplarının anlaşılmasına yardım etmesi**” şarkı ile İngilizce öğretiminin katkılarını ifade eden bir diğer alt tema olarak kodlanmıştır. Bu tema ile özellikle öğrenciler tarafından anlaşılmayan kelime ve kelime gruplarının daha kolay anlaşıldığı söylenebilir. Bu alt temaya ilişkin olarak öğrencilerle yapılan görüşmelerde ortaya çıkan kodlamalardan sunulan örneklerden biri;

K4_o “.....Kelime dağarcığımız geliyor. Farklı kelimeler ve cümleler duyuyoruz ve öğreniyoruz...” şeklinde uygulamaların dersteki kelime ve cümlelere yaptığı katkının dile getirilmesini içermektedir. Yine bir diğeri,

K4_i “.....Bununla birlikte İngilizce şarkı dinleyerek; cümlelerin nasıl kurulduğunu, birçok kelimenin ve kelime gruplarının anlamlarını metinlerde öğreniyoruz günlük hayatımızda bu şarkıyı duyuyoruz.” biçiminde ifade edilmiştir.

f. İngilizce öğretiminde şarkının kullanılmasının dilbilgisi açısından faydaları

İngilizce öğretiminde şarkının kullanılmasının bilişsel boyutta faydalarının sıralandığı alt becerilerden biri de “**Dilbilgisi**” açısından faydalarının sıralandığı temadır. Bu temadaki yüklemelere bakıldığında altı ayrı alt temanın olduğu görülmüştür. Bu alt temalar, “**Gramerini daha kolay öğrenmeyi sağlaması**”, “**Gramer yapılarının şarkı gibi öğrenilmesi**”, “**Gramer kurallarının ritim tutularak öğrenilmesini sağlaması**”, “**Gramer kurallarını uygulama alanı yaratması**”, “**Şarkı nakaratlarıyla gramer yapılarının tekrarını sağlaması**” ve “**Gramerde öğrenilenlerin**

pekişmesini sağlama” biçiminde isimlendirilmiştir. Bu alt temalara referans olacağı düşünülen örnekler aşağıda sıralanmıştır.

Şarkının kullanılmasının dilbilgisi açısından faydalarına ilişkin olarak belirlenen alt temalardan biri **“Gramer daha kolay öğrenmeyi sağlaması”**dir. Öğrencilerden alınan nitel verilerden şarkı ile İngilizce öğretimi esnasında dilin gramer yapısının öğrenilmesi aşamasında daha da kolaylık sağladığına ilişkin düşüncelerin olduğu söylenebilir. Bu duruma ilişkin olarak bir öğrenci,

E5_o “.....hem de eski konuları da hatırlıyoruz, çok zor olmuyor onları ezberleyerek bile dilbilgisi konularını öğreniyoruz zor olmuyor yani.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Dersle ilgili kelime öğretimine yönelik **“Gramer yapılarının şarkı gibi öğrenilmesi”** şeklinde bir diğer alt tema daha oluşturulmuştur. Bu alt temaya ilişkin olarak yeni uygulamalarda kelime öğrenimini metinler içerisinde gerçekleştirdiklerini ifade eden bir öğrenci,

E6_o “.....Cümle nasıl kurulduğunu ve hangi cümlede hangi zamanın kullanıldığını öğrendik. Düşüncelerimizi bu cümlelerle rahat bir şekilde ifade edebiliyoruz, dilbilgisi konularını ve kurallarını şarkıyla öğreniyoruz.” biçiminde görüş belirtirken bir diğeri,

VK9_k “.....Gramer kurallarını şarkı ile öğreniyoruz.” diyerek düşüncelerini daha açık biçimde ifade etmiştir.

Şarkı ile İngilizce dersinin uygulamalarına ilişkin beğenilen diğer bir alt tema da **“Gramer kurallarının ritim tutularak öğrenilmesini sağlaması”** olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin genel olarak gramer kurallarını şarkılar eşliğinde öğrendiklerine ilişkin memnuniyetlerini ifade ettikleri görülmüştür. Bu bağlamda referans olacağı düşünülen örnekler aşağıda sunulmuştur. Bu durumdan memnun olan bir öğrenci,

K3_k “.....İngilizceyi şarkıyla öğrenmek daha etkili oluyor, öğrencilerin dikkatini daha çok çekiyor, hem kelimeleri şarkı üzerinden çevirince daha çabuk öğreniliyor. Unutulmuyor., şarkı üzerinde İngilizce gramer kurallarına dikkat ediliyor, hem şarkıyı herkes dinleyince sessizlik oluyor ve dikkatini toplayabiliyorsun ve öğrendiklerimizi müzikle birlikte söyleyerek de öğrenebiliyoruz...” diyerek şarkı ile İngilizce öğrenmenin daha etkili olduğu, dikkat çekici derslerin olduğu, çevirinin yapıldığı ve sessiz ortamların sağlandığı gibi pek çok olumlu yönlerin olduğunu ifade etmiştir.

Yapılan değerlendirmelerde şarkı ile İngilizce öğretimini beğenilen yönlerinden birisinin de **“Gramer kurallarını uygulama alanı yaratması”** olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen ve bu konuda referans olarak gösterilebilecek cümlelerden örnekler aşağıda sıralanmıştır:

K5_i “.....Şarkı sözlerinin içinde İngilizce dilbilgisi kurallarını görüyorum ve onları hem ben hem de arkadaşlarımızla birlikte çalışmalarımızda ve ev ödevlerimizde hemen kolay bir şekilde kullanabiliyoruz.” biçiminde bir öğrenci görüşünü dile getirmiştir.

Uygulamalar sonrasında ön plana çıkan alt temalardan biri de **“Şarkı nakaratlarıyla gramer yapılarının tekrarını sağlaması”** biçimindedir. Buna referans olan öğrenci görüşü aşağıda sunulmuştur. Bu bağlamda bir öğrenci,

K4_o “.....Şarkılarla öğrendiğim konuları tekrar tekrar dinliyorum ve öğrendiklerimi unutmuyorum...” biçiminde düşüncesini net biçimde dile getirmiştir.

“Gramerde öğrenilenlerin pekişmesini sağlama” şeklinde kodlanan alt temaya ilişkin olarak referans gösterilebilecek örneklerden bazıları aşağıda verilmiştir.

E5_k “.....Şarkı ile İngilizce öğrendiğimizde gramer kurallarını tekrar ediyorum, çünkü kağıtlarda öğretmenimiz onları kullanmamızı istiyor ve yazarken de tekrar etmiş oluyoruz...” diyen öğrenci, tekrar etmenin önemini bu cümlesiyle vurgulamıştır. Bir başka öğrenci de,

K4_i “.....Gramer kurallarını sürekli tekrar ediyoruz şarkılarla...” cümlesiyle ilgili alt temaya ilişkin düşüncesini net bir şekilde açıklamıştır.

g. İngilizce öğretiminde oyunun kullanılmasının telaffuz becerisi açısından faydaları

Araştırma sonuçlarının katkılarına ilişkin yüklemenin yapıldığı temalardan biri de **“Telaffuz becerisi”** açısından oyunun katkılarının sıralandığı bilişsel alt temadır. Bu temadaki yüklemeler daha detaylı incelendiğinde, dört ayrı alt temanın oluştuğu görülmüştür. Bu alt temalar, **“Telaffuz becerisinin gelişmesini sağlama”**, **“Zor kelimeleri telaffuz edebilmeyi sağlaması”**, **“Kelime telaffuzunu kalıcı kılması”** ve **“Eğlenerek kelimeleri doğru telaffuz etmeyi sağlaması”** biçiminde isimlendirilmiştir. Bu alt temalara referans olacağı düşünülen örnekler aşağıda sıralanmıştır.

“Telaffuz becerisinin gelişmesini sağlama” telaffuz becerisine ilişkin olarak kodlanan alt temalardandır. Yapılan uygulamaların telaffuz becerisini geliştirdiğine vurgu yapan bir öğrenci düşüncesini,

E6_o “.....Bilmediğimiz kelimeleri arkadaşlarla grup olduğumuz için birbirimize sorduk ve öğrendik. Daha önce bilmediğim kelimeleri sıkılmadan anladım ve ezberleyebildim. Bu da telaffuzlarımızı geliştirdi...” şeklinde telaffuz gelişiminde akran dayanışmasına önem vererek konu hakkında düşüncelerini belirtmiştir. Başka bir öğrenci de,

VK9_k “.....Telaffuzum gelişti.” derken düşüncesini kısa ve net bir şekilde belirtmiştir. Diğer bir öğrenci de konu hakkındaki düşüncelerini,

K4_k “.....İngilizceyi şarkılarla öğrenmemizin faydalarından biri de kasetteki gibi mesela söyleyebiliyoruz, ezberlediğimiz şarkılar güzel konuşmamızı sağlıyor...” biçiminde ifade etmiştir.

“Zor kelimeleri telaffuz edebilmeyi sağlama” şeklindeki alt tema bilişsel boyutta telaffuz becerisi ile ilişkili kodlamalardan biri olarak işaretlenmiştir. Bu alt temaya ilişkin olarak, öğrencilerle yapılan görüşmelerin çözümlenmesi sonucundaki kodlamalarla bu alt tema gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın yapıldığı sıradaki etkinlikler sonucunda ifade edilen katkılardan birinin de karşılaşılan kelimeleri rahat bir şekilde telaffuz edebilmeyi sağlama şeklinde ifade edildiği görülmüştür. Bu alt temaya ilişkin yapılan yüklemelere referans olan örnek cümleler aşağıda sunulmuştur: Bir öğrenci,

K7_i “.....kurması zor olan kelimeleri ve cümlelerin okunuşlarını şarkılar yardımıyla söyleyebiliyoruz...” biçiminde görüş belirtirken, başka bir öğrenci,

VE4_i “.....ve öğrendiğimiz kelimeleri telaffuz etmede şimdi daha kolay oldu. Mesela sevdiğimiz için dinlemeler daha rahat, eğlenceli oluyor. İsteyerek ezberleyebiliyoruz. Eğlenceli olduğu için de ezberlemesi kolay oluyor. İsteyerek ezberliyorum yani...” şeklinde düşünce belirterek dersi severek yapmanın memnuniyetini dile getirmiştir. Başka bir öğrenci de uygulamalarla edindiği telaffuz becerisine ilişkin düşüncesini,

VE8_i “.....Şarkılarla kelimeleri daha kolay telaffuz edebiliyorum, daha kolay ezberliyorum...” şeklinde belirtmiştir.

İngilizce öğretiminde şarkının kullanılmasının faydalarından birisi de “**Kelime telaffuzunu kalıcı kılması**” imkânı sağlamasıdır. Kelimelerin doğru telaffuz edilmesini kolaylaştırma konusunda referans olacağı düşünülen örneklerden biri,

VE4_i “.....*Bu diğer derslerim üzerinde olumlu oldu. Daha önce dersler çok eğlenceli değildi. Sıkıcıydı. Kelime öğreniyorduk ama aklımızda kalmıyordu. Ama şimdi eğlenceli dersler işlediğimiz için tüm kelimeler aklımızda kalabiliyor. Kalıcı oldu yani.*” biçiminde eğlenceli dersin öğrenilenlerin kalıcılığı noktasındaki önemine vurgu niteliğindedir.

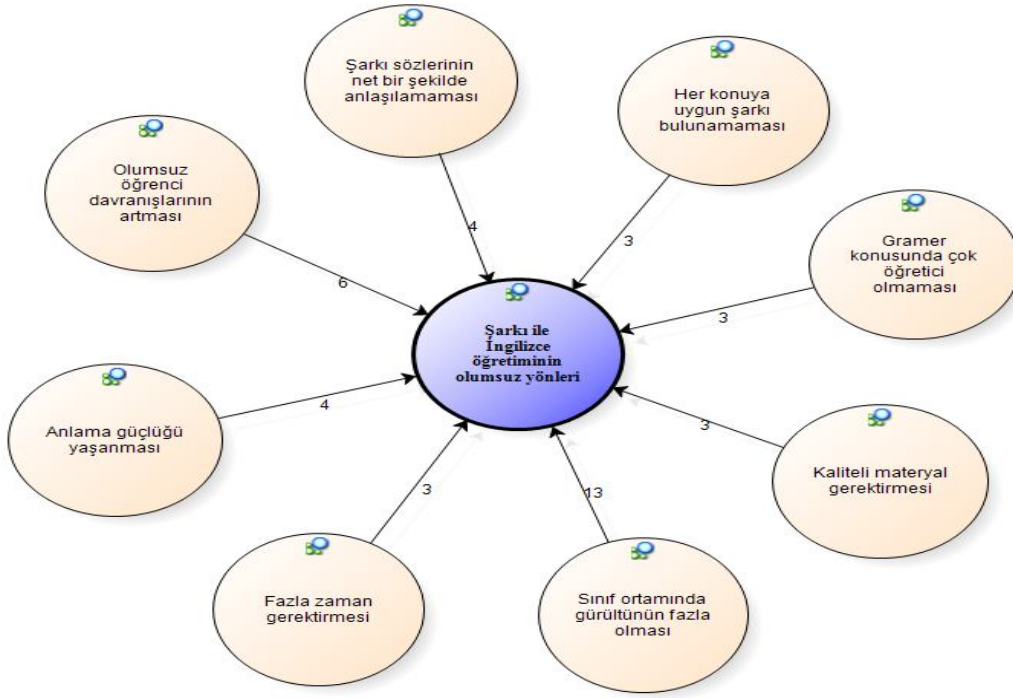
Uygulamalar sonunda “**Eğlenerek kelimeleri doğru telaffuz etmeyi sağlaması**” şeklinde kodlanan alt temaya ilişkin olarak referans gösterilebilecek örneklerden bazıları aşağıda verilmiştir. Bu noktada bir öğrenci,

K8_o “.....*Kelimeleri telaffuz ederken önce zorlanırdım ve farklı olduğu için de sıkılırdım, Türkçe gibi değil, ama şarkılarla öğrendiğimde müzikle de eğlenceli oluyor. Dikkat edersek hemen öğreniyoruz.*” biçiminde görüşünü ifade ederken, bir diğeri ise,

VE10_k “.....*Şarkı ile kelimeleri öğrenmek çok daha kolay oldu. Şarkıyla kelime ezberlemek çok daha rahat ve kolay oldu.*” şeklinde görüş belirtmiştir.

4.2.1.4. İngilizce öğretiminde şarkının kullanılmasının olumsuz yönlerine ilişkin çözümlenmeler

Araştırma sonunda öğrenci nitel verilerinin çözümlenmesiyle İngilizce öğretiminde şarkı ile gerçekleşen uygulamaların olumsuz yönlerine ilişkin kodlamalar yapılmıştır. Bu nedenle araştırmada “**Şarkı ile İngilizce öğretiminin olumsuz yönleri**” adı altında bir ana temaya da yer verilmiştir. Bu temaya ait elde edilen sekiz alt tema ve yükleme sayıları şekil 6’da sunulmuştur.



Şekil 6. İngilizce öğretiminde şarkının kullanılmasının olumsuz yönlerine ilişkin model

Uygulamalar sonucunda “*Şarkı ile İngilizce öğretiminin olumsuz yönleri*” ana temasının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi ile oluşan alt temaları “*Şarkı sözlerinin net bir şekilde anlaşılabilmesi*”, “*Sınıf ortamında gürültünün fazla olması*”, “*Olumsuz öğrenci davranışlarının artması*”, “*Gramer konusunda çok öğretici olmaması*”, “*Kaliteli materyal gerektirmesi*”, “*Anlama güçlüğü yaşanması*”, “*Her konuya uygun şarkı bulunamaması*” ve “*Fazla zaman gerektirmesi*” şeklinde kodlanmıştır. İngilizce derslerinde şarkının kullanılmasının olumsuz yönlerine ilişkin en fazla yüklemenin yapıldığı alt temanın “*Sınıf ortamında gürültünün fazla olması*” şeklinde ve en az kodlamanın yapıldığı alt temaların ise “*Her konuya uygun şarkı bulunamaması*”, “*Gramer konusunda çok öğretici olmaması*”, “*Kaliteli materyal gerektirmesi*” ve “*Fazla zaman gerektirmesi*” biçiminde olduğu şekil 7’de görülmektedir.

Araştırma sonucunda İngilizce öğretiminde şarkının kullanılmasının olumsuz yönleri değerlendirildiğinde en çok kodlanan alt temanın “*Sınıf ortamında gürültünün fazla olması*” olduğuna rastlanmıştır. İlgili uygulamaların olumsuz yönlerinden gürültülü ortamlara değinen bir öğrenci,

E1_o “.....Biraz gürültü çok oluyor...” diyerek görüşünü belirtmiştir. Başka bir öğrenci ise yine sınıf ortamının gürültülü oluşuna,

E2_i “.....sınıf ortamında bazen gürültü oluyor, dinlemeyle ilgili olduğu için de anlayamayabiliyoruz.” şeklinde değinmiştir.

“**Şarkı sözlerinin net bir şekilde anlaşlamaması**” alt teması ise şarkı ile İngilizce öğretimi uygulamalarında, olumsuz yönlerle ilişkin öğrenci görüşmeleri sonucunda kodlanan alt temalardan biri diğeridir. Bu noktada bir öğrenci,

K8_i “.....Listening yaptığımızda bazı şarkılar anlaşılmıyor. Bu yönden bazı kelimeler anlayamıyoruz. Bence olumsuz yönü sadece bu...” diyerek bazı kelimelerin dinleme esnasında anlaşamadığına vurgu yapmıştır. Başka bir öğrenci de aynı olumsuz yönü,

E1_o “.....Bazı şarkılar tam anlaşılmıyor.” cümlesi ile dile getirmiştir.

Şarkı ile İngilizce öğretiminin olumsuz yönlerine bakıldığında “**Olumsuz öğrenci davranışlarının artması**” kaydedilen diğer bir alt tema olarak belirlenmiştir. İlgili alt temaya yönelik görüş belirten bir öğrenci,

E8_i “.....Bazı çocuklar yaramazlık yapıyorlar ve dinlemiyorlar....” diyerek uygulamalar esnasında olumsuz davranışların sergilenebildiğini dile getirmiştir.

Uygulama sonrası dersin olumsuz yönlerini açıklayan kodlamalardan bir diğeri de “**Gramer konusunda çok öğretici olmaması**”dır. Bu kodlamaya referans olacağı düşünülen örnekler aşağıda verilmiştir. Bir öğrenci uygulamaların gramer konusundaki öğreticiliğine ilişkin,

K4_o “.....şarkılar eğlenceli oluyorlar fakat bazen gramer konularını öğretmenimizin daha çok anlatması gerektiğini düşünüyorum.” cümlesi ile yorum getirirken şarkı ile İngilizce öğretiminin gramer bilgisini tam verme noktasında eksik kaldığını vurgulamıştır. Diğer bir öğrenci ise gramer konularının şarkı ile değil de ayrı olarak anlatılmasına vurgu yaparak,

K7_i “....dilbilgisi konuları ayrı olarak anlatıldığında daha iyi olur.” cümlesini ifade etmiştir.

Şarkılı uygulamalara yönelik olumsuz durum şeklinde üzerinde durulacak diğer bir alt tema ise “**Kaliteli materyal gerektirmesi**”dir. Şarkı ile İngilizce öğretiminin kaliteli materyal gerektirdiğini ifade eden bir öğrenci,

K5_i “.....Güzel ama hoparlörden dolayı telaffuzlarda zorlanıyorum. Pek anlamıyorum.” şeklinde düşüncesini belirterek yararlanılan materyallere ilişkin

olumsuzlukların yaşanmaması gerektiğini, aksi takdirde öğrenme boyutunda da olumsuzlukların yaşanabileceğini dile getirmiştir.

Bu doğrultuda şarkı ile yapılan uygulamaların olumsuz yönleri incelendiğinde bir diğer alt temanın ise **“Anlama güçlüğü yaşanması”** olduğu görülmüştür. Bu alt temaya ilişkin olarak öğrenci görüşmelerinden bazı referans olabilecek ifadelere yer verilmiştir. Uygulamaların anlama güçlüğü yaşatabildiğini düşünen bir öğrenci,

K5_i “.....*Müziğin sesini net olarak duymamız gerek, bir de şarkıları biz de dinleyip anlayalım, yani biz de evde dinlese daha iyi olur.*” şeklinde görüş belirterek dersin daha verimli olabilmesi için de ayrıca bir öneride bulunmuştur. Başka bir öğrenci de,

K1_k “.....*Sadece tek kötü yön şarkıların seslerini eşit olarak duyamıyoruz.*” diyerek uygulama şartlarına ilişkin bir şikâyetini dile getirmiştir.

Şarkı ile İngilizce öğretiminin olumsuz yönünü anlatan alt temalardan biri de **“Her konuya uygun şarkı bulunamaması”** şeklinde kodlanmıştır. Konu hakkında bir öğrenci,

K1_k “.....*Konular bazen şarkılarda az oluyor hep nakarat oluyor. Kelime var fakat dilbilgisi yok oluyor mesela ya da az oluyor.*” şeklinde görüş belirterek şarkıların konulara uygunluğunu içerik bağlamında değerlendirmiştir.

Şarkı ile İngilizce öğretiminin olumsuz yönlerinden sonuncusuna bakıldığında **“Fazla zaman gerektirmesi”** ifadesinin kaydedilen diğer bir alt tema olduğu göze çarpmaktadır. Bu alt tema ile ilgili görüş belirten bir öğrenci,

K5_i “.....*Ayrıca şarkılarla ders işlemek bazen zaman alıyor.*” diyerek durumu özetlemiştir.

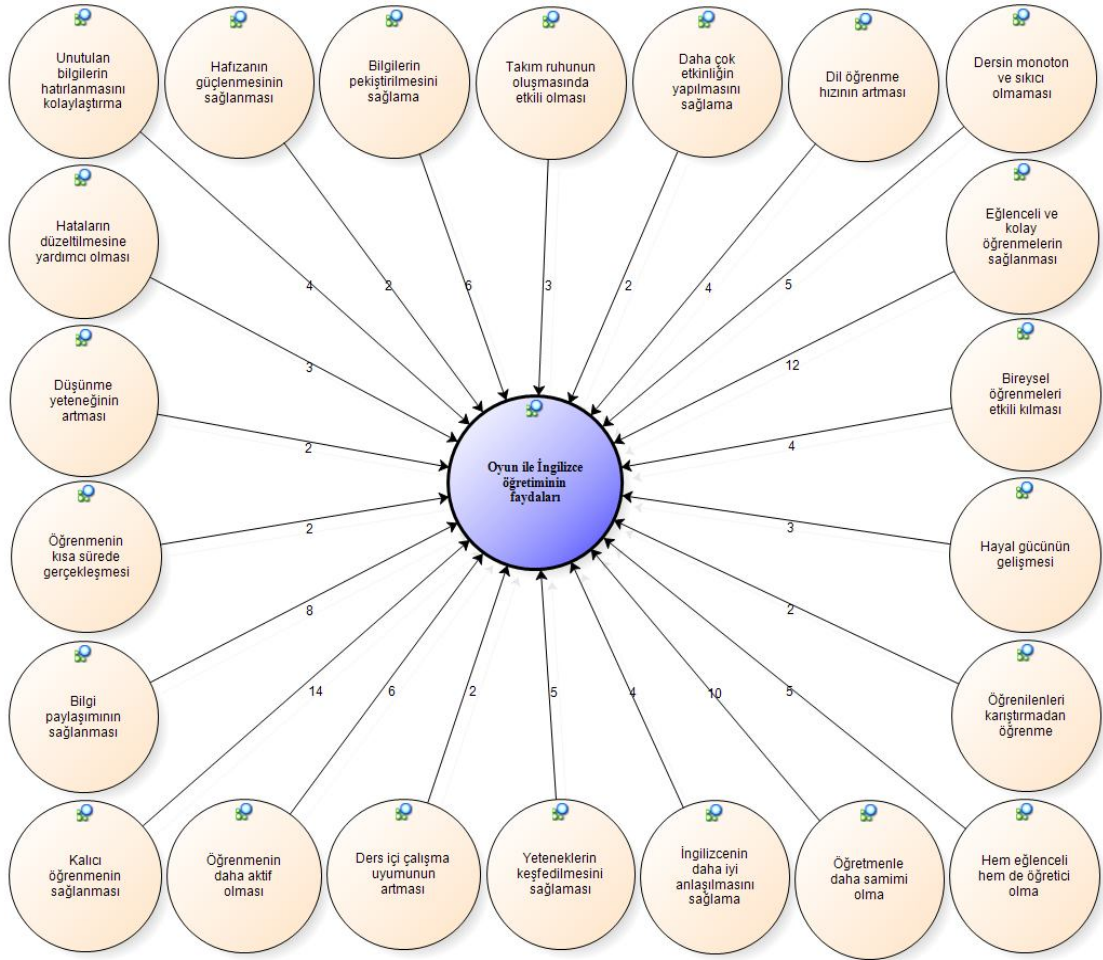
4.2.2. Oyun İle İngilizce Öğretimi Uygulamasının Faydalarının Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulguları

Bu bölüm oyun ile İngilizce öğretimi uygulamalarının yapıldığı sınıfta değişik veri kaynakları ile elde edilen nitel verilerin çözümlemelerini içermektedir. Bu çözümlemeler, öğrencilerle uygulama sonrasında gerçekleşen öğrenci görüşme kayıtlarının (yazılı, sesli ve görüntülü belge ve kayıtlar) araştırmacının yaptığı gözlemlerin, detaylı bir biçimde incelenmesi, kodlanması ve yorumlanmasına dayanmaktadır. Yorumlama esnasında, yukarıda sıralanan bütün veri kaynaklarına

ilişkin referans olabileceği düşünülen cümle ve ifadelerle değiştirilerek çözümlenmelerin geçerlikleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Dolayısıyla bütün veri kaynaklarının kullanılmaya çalışıldığı ve nitel çalışmalarda olası veri kaybının da engellendiği söylenebilir. Örnek cümlelere yer verilirken kaynağın yazılı mı veya sesli-görüntülü mü olduğu cümle başlarında belirtilen kısaltmalardan anlaşılmaktadır.

4.2.2.1. Oyun ile İngilizce öğretimi uygulamasının faydalarına ilişkin çözümlenmeler

Oyun ile İngilizce öğretime ilişkin elde edilen nitel veri kaynakları değerlendirildiğinde bu uygulamanın sağladığı olumlu yönlerle ilişkin bir ana tema oluşturulmuştur. Oluşturulan bu ana tema **“Oyun ile İngilizce öğretiminin faydaları”** şeklinde adlandırılmıştır. Ayrıca bu tema kapsamında farklı alt temalar oluşturulma gereği duyulmuş ve bu alt temalar Şekil 7’de sunulmuştur.



Şekil 7. İngilizce öğretiminde oyunun kullanılmasının sağladığı faydalara ilişkin model

Şekil 7 incelendiğinde, bu ana temaya ilişkin olarak sadece öğrenci görüşmelerinden yüklemeler yapıldığı dikkat çekmektedir. Buna göre araştırma kapsamındaki öğrencilerin oyunun kullanılmasının sağladığı faydalara ilişkin fikir sahibi oldukları düşünülebilir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler doğrultusunda, bu ana temaya ilişkin olarak ortaya çıkan alt temalar **“Öğrenmenin daha aktif olması”**, **“Öğrenilenleri karıştırmadan öğrenme”**, **“Düşünme yeteneğinin artması”**, **“Öğretmenle daha samimi olma”**, **“Hem eğlenceli hem de öğretici olma”**, **“Hayal gücünün gelişmesi”**, **“Dil öğrenme hızının artması”**, **“Dersin monoton ve sıkıcı olmaması”**, **“Öğrenmenin kısa sürede gerçekleşmesi”**, **“Eğlenceli ve kolay öğrenmelerin sağlanması”**, **“Bilgi paylaşımının sağlanması”**, **“Yeteneklerin keşfedilmesini sağlama”**, **“Bilgilerin pekiştirilmesini sağlama”**, **“Unutulan bilgilerin hatırlanmasını kolaylaştırma”**, **“Kalıcı öğrenmenin sağlanması”**, **“Bireysel öğrenmeleri etkili kılması”**, **“Hafızanın güçlenmesinin sağlanması”**, **“Daha çok etkinliğin yapılmasını sağlama”**, **“İngilizcenin daha iyi anlaşılmasını sağlama”**, **“Hataların düzeltilmesine yardımcı olması”**, **“Ders içi çalışma uyumunun artması”** ve **“Takım ruhunun oluşmasında etkili olması”** biçiminde sıralanmıştır. Oyunun kullanılmasının sağladığı faydalara ilişkin, en fazla yüklemenin yapıldığı alt tema **“Eğlenceli ve kolay öğrenmelerin sağlanması”** dır. Bir sonraki alt temalar ise **“Bilgi paylaşımının sağlanması”** ve **“Öğrenmenin daha aktif olması”** dır. Bu alt temaya ilişkin oluşturulan model yukarıda sunulmuştur. Modelde ana tema kapsamındaki alt temalar ve yapılan yükleme sayıları verilmiştir. Oyunun kullanılmasının sağladığı faydalara ilişkin ifade edilen örnek cümleler ise aşağıda verilmiştir.

a. Öğrenmenin daha aktif olması

Öğrenci görüşleri incelendiğinde en fazla yüklemenin **“Öğrenmenin daha aktif olması”** alt temasına yapıldığı anlaşılmıştır. Bir başka deyişle öğrencilerin değerlendirmelerine göre oyunla İngilizce öğretiminin sağladığı en önemli faydanın öğrenme sürecine daha aktif katılımın olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, öğrencilerin görüşlerine ilişkin yapılan kodlamalardan örnekler aşağıda sıralanmıştır:

Bir öğrenci öğrenmenin daha aktif olmasına ilişkin görüşünü,

K1₀ “.....Oyunlar oynuyoruz ve öğretmenimizin öğrettiklerini arkadaşlarımızla öğreniyoruz. Sınıfta çok tekrar ettiğimiz için unutmuyoruz. Aklımızda kalıyor.....” biçiminde belirtirken bir diğeri;

E2₀ “.....Oyunla öğrenme: dersi hem ders hem oyun olarak öğrenirsek daha aktif çalışırız. Hem de kalıcı olur. İngilizce dersini sevmeyen çocuklar sevmeye başlar. Derse katılmayan çocuklar derse katılır.....” diyerek dil öğretiminde oyunların gerekliliğini ortaya koymuştur.

b. Öğrenilenleri karıştırmadan öğrenme

Araştırma kapsamında öğrencilerin görüşleri içerisinde oyun ile İngilizce öğrenmenin faydalarından **“Öğrenilenleri karıştırmadan öğrenme”** de yer almaktadır. Yapılan yüklemeler dikkate alındığında dil öğretiminde oyunlar aracılığıyla öğrencilerin, öğrenilen bilgileri karıştırmadan öğrenmelerini ifade etmeleri dikkat çekicidir. Buna bağlı olarak yapılan görüşme metinlerinin çözümlenmesinde ulaşılan ve bu alt temaya kaynaklık ettiği düşünülen öğrenci görüşlerinden bir örnek de aşağıdaki gibidir:

Bu doğrultuda görüşünü dile getiren bir öğrenci öğrenilenleri karıştırmadan öğrenmeye yönelik cümlesinde,

E2_i “.....oyun ile ilgili düşüncem, bence oyun ile daha iyi öğrenirim diye düşünüyorum çünkü gece-gündüz veya deve-cüce İngilizce söylendiği zaman hiç unutmam ve konuları karıştırmam, daha iyi öğrenmemi sağlar. Gece-gündüz oyununda good night-good morning diyor bende bu sayede gece ve gündüzü karıştırmıyorum.....” diyerek görüşlerini ortaya koymuştur.

c. Düşünme yeteneğinin artması

Araştırma çerçevesinde oyunla İngilizce öğretiminin faydalarına ilişkin **“Düşünme yeteneğinin artması”** da öğrenci görüşleri arasında bulunmaktadır. Yapılan yüklemeler dikkate alındığında öğrencilerin, oyunların dil öğretiminde düşünme yeteneğini de olumlu etkilediklerini ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda yapılan görüşme metinlerinin incelenmesiyle ulaşılan ve bu alt temaya kaynaklık ettiği düşünülen öğrenci görüşlerinden örnekler şu şekilde ifade edilmiştir:

Bir öğrenci düşünmenin artmasına ilişkin ifadesini,

E3_i “.....oyunlarla ne yapacağımızı düşünüyoruz. Arkadaşlarımızla yarışıyoruz. Kim iyi düşünür ve çabuk davranırsa ve hata yapmazsa o kazanıyor. Güzel ve eğlenceli

oluyor...” şeklinde belirtirken; bir başka öğrenci düşünme becerilerine ilişkin yorumunu,

E4_o “.....*Düşünce becerilerim arttı.....*” diyerek oyun ile İngilizce öğretiminin düşünce kavramı üzerindeki olumlu etkisine değinmiştir.

d. Öğretmenle daha samimi olma

Araştırma bağlamında öğrenci görüşleri incelendiğinde, ikinci en fazla yüklemenin yapıldığı alt temanın “**Öğretmenle daha samimi olma**” şeklinde olduğu görülmüştür. Bu noktada öğrencilerin görüşleri paralelinde yapılan kodlamalardan örnekler aşağıda sıralanmıştır:

Öğretmen-öğrenci ilişkisi ve sürecin olumlu yönüne ilişkin görüşünü belirten bir öğrenci,

K1_i “....*İngilizceyi sevmeye başladım uygulama derslerinden sonra notum yükseldi. İngilizce kelimeler öğrendim. Artık İngilizce konuşabiliyorum. Öğretmenim her zaman uygulamasını istiyorum. Grup çalışmalarında birçok öğrendiğim şey oldu. Öğretmenimle aram gelişti. Eskiden yanlış söyleme korkusuyla ders işlerdim ama artık rahatça parmak kaldırıyorum...*” şeklinde ifade etmiştir.

e. Hem eğlenceli hem de öğretici olma

Araştırma sonunda öğrenciler tarafından en çok kodlanan alt temalardan biri de oyun ile İngilizce öğretiminin “**Hem eğlenceli hem de öğretici olma**” boyutunda olmuştur. Yapılan yüklemelere bakıldığında öğrencilerin, oyun ile İngilizce öğretiminin dersin hem eğlenceli hem de öğretici olduğunu belirttikleri görülmektedir. Buna bağlı olarak bir öğrenci dersin hem eğlenceli hem de öğretici olmasına vurgu yaparak düşüncelerini,

K4_i “.....*oyunla öğrenmeden önce deve cüceyi bilmiyordum ama öğretmenle oyunla oynayalım daha hiç unutmuyorum öğrenmem kalıcı oldu. Öğrenemediğimiz şeyler aklımızda kalırdı hem eğlendirici hem de öğretici olurdu.....*” şeklinde dile getirmiştir.

f. Hayal gücünün gelişmesi

Öğrencilerin oyun ile İngilizce dersinin öğretimine ilişkin faydaları arasında ifade ettikleri “**Hayal gücünün gelişmesi**” diğer bir alt temadır. Bu hususta yapılan yüklemelerden örnek bir cümle aşağıda sunulmuştur.

E5_k “... dil becerilerim gelişti. Hayal gücüm gelişti. İngilizce derslerini çok sevmeye başladım...” biçiminde hayal gücünün geliştiğine işaret etmiştir.

g. Dil öğrenme hızının artması

Yapılan değerlendirmelerde oyun ile İngilizce öğretiminin en fazla beğenilen yönlerinden birisinin de “**Dil öğrenme hızının artması**” olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen ve bu konuda referans olarak gösterilebilecek cümlelerden örnekler aşağıda sıralanmıştır:

Dil öğrenme hızının artmasını ifade eden bir öğrenci,

K5_i “.....Hem zevkli olur. Ve daha güzel ve ders daha güzel geçer. Daha çabuk öğreniriz. Bilgimiz artar. Öğrendiğim kelimeler kalıcı olur. Konuları daha hızlı öğrenirim.....” diyerek dil öğrenmenin çabuk olacağını dile getirmiştir. Benzer biçimde bir diğer öğrenci de

E3_k “.....Eğer İngilizceyi oyunlar ile öğrenirsek daha hızlı ve daha iyi öğreniriz aklımızda hiç çıkmaz.....” diyerek öğrenmenin hızlı gerçekleştiğini belirtmişlerdir.

h. Dersin monoton ve sıkıcı olmaması

Yapılan incelemelerden oyun ile İngilizce öğretiminin faydalarından birisinin de “**Dersin monoton ve sıkıcı olmaması**” şeklinde olduğu anlaşılmıştır. Bu bağlamda öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen ve bu konuda referans olarak gösterilebilecek örnek cümlelerden biri aşağıda gibidir:

İngilizce derslerinin monoton ve sıkıcılıktan kurtulduğunu ifade eden bir öğrenci,

E6_i “.....Hem zevkli olur. Ve daha güzel ve ders daha güzel geçer. Daha çabuk öğreniriz. Bilgimiz artar. Sıkıcı dersleri kaldırıp eğlenceli olması stres ve sıkıntı olmadan işlemek.....” şeklinde görüş belirtmiştir.

i. Öğrenmenin kısa sürede gerçekleşmesi

Oyun ile İngilizce öğretiminin beğenilen yönlerden bir tanesi “**Öğrenmenin kısa sürede gerçekleşmesi**” olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin genel olarak bilgi paylaşmaktan ve öğrenmenin kısa sürede gerçekleşmesinden hoşlandıkları ifade edilmiştir. Bu bağlamda örnek olarak gösterilebilecek bir ifade aşağıda sunulmuştur:

Bu durumun kendisine sağladığı faydayı ifade eden bir öğrenci,

E7_k “.....Bilgiyi paylaşmayı öğrenirim ve öğreneceklerimiz kısa zamanda gerçekleşir.....” biçiminde ifade etmiştir.

j. Eğlenceli ve kolay öğrenmelerin sağlanması

Öğrenci görüşleri dikkatle incelendiğinde en fazla yüklemenin yapıldığı alt temalardan birinin “**Eğlenceli ve kolay öğrenmelerin sağlanması**” alt teması olduğu görülmüştür. Bir başka deyişle öğrencilerin oyunla İngilizce öğretiminin sağladığı en önemli unsurlardan biri, oyunun dil öğretiminde eğlenceli ve kolay öğrenmeleri sağladığı yönündedir. Bu noktada öğrencilerin görüşleri paralelinde yapılan kodlamalardan örnekler aşağıda sıralanmıştır:

Bir öğrenci eğlenceli ve kolay öğrenmelere ilişkin görüşünü,

K4_k “.....eğlenceli ve kolay öğrenmektir. Zevklidir. Kalıcı öğrenmedir. Yanlış yapma korkusu olmaz....” şeklinde ifade ederken; bir diğeri,

K8_k “.....Unutabileceğimiz şeyler olsa bile unutulmaz. O bilgiyi öğrenmek daha eğlenceli olur.....” diyerek görüşünü belirtmekte ve bir başkası ise,

E2_k “.....daha zevkli olduğu için daha iyi aklımızda kalır çünkü oyunla deve cüce oynuyor ve daha iyi aklımızda kalıyor ve kolay öğreniyoruz...” diyerek ilgili temaya yönelik görüşünü dile getirmiştir.

k. Bilgi paylaşımının sağlanması

Yapılan değerlendirmelerde oyunla İngilizce öğretiminin en fazla ifade edilen olumlu yönlerinden birisinin de “**Bilgi paylaşımının sağlanması**” olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen ve bu konuda referans olarak gösterilebilecek cümlelerden örnekler aşağıda sıralanmıştır:

Bilgi paylaşımına ilişkin görüşlerini belirten bir öğrenci,

E7_i “.....Bana göre bu uygulama bizim konuları anlamamız bilgilerimizi pekiştirmemiz açısından çok önemli bu uygulama sayesinde grup çalışması yaparak iş birliğinde bulunuyoruz. Ayrıca sosyal ortamda bulunarak bilgi alışverişi yapıyor, yeteneklerimizi keşfediyor ve kendimizi ifade etme şansını buluyoruz. Bu uygulamamayla bilmediklerimizi öğrenerek arkadaşlarımızla bildiklerimizi paylaşıyoruz ve gramerimizi, konuşmamızı, yazmamızı geliştiriyoruz...” biçiminde dile getirirken bir diğeri,

K7_o “.....arkadaşlarımdan bilmediklerimi yani çok şey öğreniyorum...” diyerek bu durumdan duyduğu memnuniyeti ifade etmiştir.

l. Yeteneklerin keşfedilmesini sağlaması

Araştırma kapsamında yapılan öğrenci görüşmelerinden ön plana çıkan hususlardan biri de **“Yeteneklerin keşfedilmesini sağlaması”** biçiminde ifade edilmiştir. Bu ifadeye referans olan öğrenci görüşü:

E7_i “.....Oyunlar ile derslerde neler yapabileceğimizi öğreniyoruz. Toplu olarak katılıyoruz ve herkes bir şeyler yapmak istiyor. Heyecanlı oluyor. Yeteneklerimizi sergiliyoruz...” şeklinde oyunlarla İngilizce öğretiminin yeteneklerin keşfedilmesine katkıda bulunduğunu vurgular niteliktedir.

m. Bilgilerin pekiştirilmesini sağlama

Araştırma bağlamında elde edilen bulgulara göre oyunla İngilizce öğretimine ilişkin belirtilen bir diğer fayda **“Bilgilerin pekiştirilmesini sağlama”** biçiminde ortaya çıkmıştır. Bu konuda öğrenci görüşmelerinden yapılan kodlamalar ve bu alt temaya ilişkin yüklemeler bir öğrenci tarafından şu şekilde açıklanmıştır:

E7_k “.....Arkadaşlarla beraber çalışma ortamı oluşuyor. Bildiklerimizi ortaya koyuyoruz ve daha eğlenceli istekli oluyor. Sahip olduğumuz bilgileri daha da pekiştiriyoruz. Yani daha iyi anlamamıza yol açıyor. Bir yarışma havası da oluşuyor. Bu ortamda daha iyi anlaşılıyor. Arkadaşlarla daha iyi anlıyoruz...” şeklinde alt temaya referans niteliğindedir.

r. Unutulan bilgilerin hatırlanmasını kolaylaştırma

Yapılan değerlendirmelerde oyun ile İngilizce öğretiminin faydalarından birisinin de **“Unutulan bilgilerin hatırlanmasını kolaylaştırması”** olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen ve bu noktada referans olarak gösterilebilecek örnek cümlelerden biri aşağıda sıralanmıştır:

Oyunlarla İngilizce derslerinin unutulan bilgilerin hatırlanmasını kolaylaştırdığını ifade eden bir öğrenci,

K5_i “.....Bence bu çok güzel bir uygulama insan bilmediği şeyleri öğreniyor. Unuttuğu şeyleri hatırlıyor...” şeklinde düşüncelerini açığa vurmuştur.

s. Kalıcı öğrenmenin sağlanması

Oyunla İngilizce öğretimine ilişkin bir diğer katkı **“Kalıcı öğrenmenin sağlanması”** biçiminde ortaya konmuştur. Bu alt temaya ilişkin yüklemelere referans olan öğrenci görüşlerinden örnek cümle ve ifadeler aşağıda sıralanmıştır. Bir öğrenci,

K4_i “.....Mesela normal bireysel bir şekilde ders işlediğimizde beceremediğimiz zaman boş veriyoruz ve dersi kaynatmaya çalışıyoruz. Çünkü sıkılıyoruz. Böyle grup halde herkes daha iyi öğreniyor. Dolayısıyla unutulmuyor...” cümlesiyle oyunla İngilizce öğretiminin dersi kalıcı kılması noktasındaki katkısına vurgu yaparken bir başka öğrenci de,

E7_k “.....Bilgiler daha kalıcı olur...” biçiminde kısa ve öz ifade sunmuştur. Bir diğeri,

E3_k “.....Daha eğlenceli öğreniriz bu yüzden hiç sıkılmadan ve severek öğrenmiş oluruz hep ders isteriz ve İngilizcenin gelişmesinde çok yardımcı olur. Böylece dersler aklımızda kalıcı olur...” diyerek bu şekilde öğrenmenin kalıcılığın yanı sıra eğlenceli yönüne de dikkat çekmiştir. Başka bir öğrenci,

E5_o “.....oyunla öğrenmek daha eğlenceli ve çocukların aklında kalır...” diyerek yaşadığı durumu paylaşmıştır. Son olarak bir başka öğrenci ise,

K2_i “.....Dersler akla daha iyi girip kalıcı oluyor ve eğlence veriyordu...” diyerek durumu net bir biçimde ortaya koymuştur. Yani öğrenciler, uygulamanın dil öğretiminde kalıcılığı sağladığına ilişkin görüşlerini açık ve net bir şekilde dile getirmişlerdir.

t. Bireysel öğrenmeleri etkili kılması

Oyunla İngilizce öğretiminin faydalarından biri de “**Bireysel öğrenmeleri etkili kılması**” biçiminde ortaya çıkmıştır. Buna göre öğrencilerin oyunla daha verimli ders işleyebilmeleri ve daha etkili ürünler ortaya çıkarabilmeleri için grup içerisinde bireysel çalışmalarının da olması olumlu etki sağlayacaktır. Bu noktada görüş belirten bir öğrenci,

K5_i “.....Oyunla öğrenme aslında çok faydası var mesela herkes bir şeyler yapıyor. Ben mesela kendi işimi arkadaşlarım da kendi işini yapıyor sonrada birleştiriyoruz. Herkes bir şey yapsa bence iyi olmaz herkesin iyi olduğu konuları yaptığı için güzel oluyor...” ifadesiyle durumu ortaya koymuştur.

u. Hafızanın güçlenmesinin sağlanması

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre oyunla İngilizce öğretimine ilişkin bir diğer katkı “**Hafızanın güçlenmesinin sağlanması**” biçiminde ortaya çıkmıştır. Bu konuda bir öğrenci görüşünü,

E6_i “.....Hayal gücü zorlandığı için öğrenci hafızaya daha rahat alıyor...” şeklinde belirtilmiştir. Başka bir ifadeyle öğrenci oyunla İngilizce öğretiminin hafızaya olumlu etkisini ifade etmiştir.

v. Daha çok etkinliğin yapılmasını sağlama

Oyunla İngilizce öğretimine ilişkin bir diğer katkı **“Daha çok etkinliğin yapılmasını sağlanma”** biçiminde ifade edilmiştir. Bu alt temaya ilişkin yüklemelere referans olan öğrenci görüşlerinden biri aşağıda verilmiştir. Bir öğrenci,

E5_o “.....ve sürekli arkadaşlarımızla bilgi alışverişinde olduğumuz için daha çok şey öğreniyoruz. İngilizce derslerini sıkılmadan ve severek işliyoruz. Hem böylece bir grup nasıl oluşur, nasıl bilgi alışverişi yapılır ve gruptaki görev dağılımını işliyoruz, hem bu şekilde konu tekrarı da yapmış ve daha çok etkinlik yapmış oluyoruz...” şeklinde görüş belirterek uygulamanın daha çok etkinlik sağlamanın yanı sıra bilgi alışverişi sağladığı, dersleri severek işleme olanağı sunduğu, konu tekrarları vb. farklı olumlu yönlerinin de olduğunu ayrıca belirtmiş bulunmaktadır.

w. İngilizcenin daha iyi anlaşılmasını sağlama

Yapılan incelemelerde oyun ile İngilizce öğretiminin faydalarından birisinin de **“İngilizcenin daha iyi anlaşılmasını sağlama”** olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen ve bu konuda referans olarak gösterilebilecek örnek cümlelerden örnekler aşağıda sıralanmıştır:

İngilizce derslerini daha iyi anlayabildiğini vurgulayan bir öğrenci,

E6_i “.....Hem zevkli olur. ders daha güzel olur. Daha çabuk öğreniriz. Bilgimiz artar. Sıkıcı dersleri kaldırıp eğlenceli olması stres ve sıkıntı olmadan işlemek.....” şeklinde görüş belirtirken, diğer bir öğrenci

K7_o “.....Vakit daha hızlı geçiyor. Dersi daha iyi anlıyorum. Böyle giderse İngilizce daha iyi öğreniyoruz. Biraz daha kendimi anlatabiliyorum...” cümlesiyle oyunların dersi daha iyi anlaşılmasını sağlama noktasındaki katkısına vurgu yapmıştır.

x. Hataların düzeltilmesine yardımcı olması

Araştırma sonucunda yapılan öğrenci görüşmelerinde ön plana çıkan konulardan biri de oyunlar ile işlenen İngilizce derslerinin olumlu yönlerinden birisi olan **“Hataların düzeltilmesine yardımcı olması”** biçiminde ifade edilmiştir. Buna referans olan öğrenci görüşleri aşağıda sunulmuştur: Bir öğrenci,

E6_k “.....İngilizce derslerinde arkadaşlarımızla çalışıyoruz. Birbirimizin hatalarını düzeltiyoruz, çünkü oyunu kazanmamız gerekiyor. Herkes kendi grubuna puan kazandırmaya çalışıyor. Ve hata yapmamak gerekiyor yani iyi olmamız gerekir...” ifadesiyle durumu belirtmiştir.

y. Ders içi çalışma uyumunun artması

Uygulama sonucunda öğrenci görüşmelerine ilişkin yapılan ayrıntılı değerlendirmelerde oyun ile İngilizce öğretiminin faydalarından birisinin de “**Ders içi çalışma uyumunun artması**” olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen ve bu konuda referans olarak gösterilebilecek örnek cümlelerden biri şu şekildedir:

Oyunlarla İngilizce derslerine daha çok yöneldiğini ifade eden bir öğrenci,

E5_k “.....Dersi çalışılacak hale getiriyoruz. Dersi daha iyi anlıyoruz. Derste ders ile ilgili konuşmamız artıyor. Ders içi uyumumuzu arttırıyor...” cümlesiyle oyunların ders içinde birlikte çalışma uyumunu arttırdığı noktasındaki katkısına vurgu yapmıştır.

z. Takım ruhunun oluşmasında etkili olması

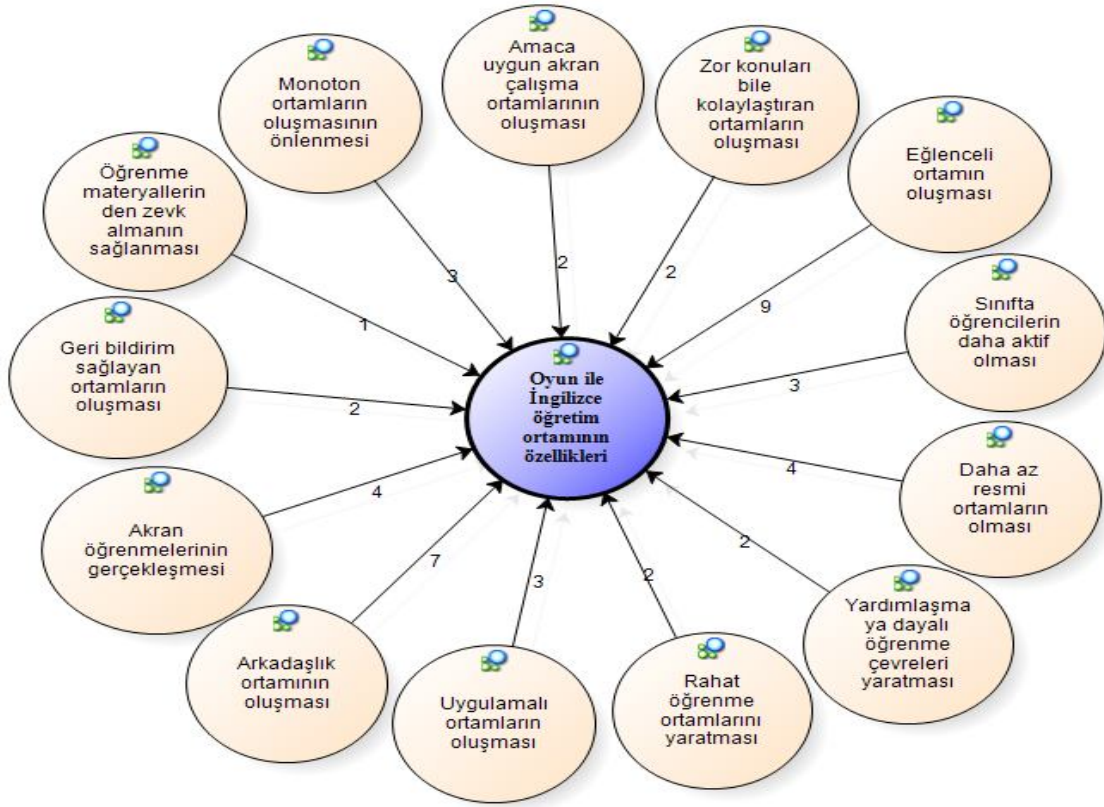
Elde edilen nitel veriler değerlendirildiğinde, oyun ile İngilizce öğretiminin faydaları teması içerisindeki bir diğer alt temanın da “**Takım ruhunun oluşmasında etkili olması**” olduğu görülmüştür. Bu alt temaya ilişkin olarak öğrencilerle yapılan görüşmelerde kodlamalar mevcuttur. Bu duruma referans olacağı düşünülen öğrenci görüşleri aşağıda sunulmuştur. Oyun ile dil öğretiminin öğrenciler arasında takım ruhunun oluşmasında etkili olduğunu düşünen bir öğrenci,

K1_k “.....Grupla çalışmanın bir diğer artı yönü de herkeste bir takım ruhu ortaya çıkıyor ve herkes kendi grubu için elinden geleni yapıyor böylece ders monoton değil de çok eğlenceli geçiyor.” diyerek yaşadığı deneyimi dile getirmiştir.

4.2.2.2. İngilizce öğretiminde oyunun kullanılması ile oluşturulan öğrenme ortamının beğenilen yönlerine ilişkin çözümlenmeler

Elde edilen nitel veriler incelendiğinde oluşturulan kod listesinde İngilizce öğretiminde oyunun kullanılması ile oluşturulan öğrenme ortamının beğenilen yönlerine ilişkin çözümlenmelerin varlığı dikkat çekmiştir. Bu nedenle, bu kodların hepsi bir tema başlığı altında toplanmıştır. “**Oyun ile İngilizce öğretim ortamının özellikleri**”

biçimindeki isimlendirmenin ardından, bu tema içerisinde farklı alt temalar oluşturulma gereği duyulmuştur. Bu bağlamda oluşturulan bu alt temalar; **“Eğlenceli ortamın oluşması”**, **“Rahat öğrenme ortamlarını yaratması”**, **“Yardımlaşmaya dayalı öğrenme çevreleri yaratması”**, **“Akran öğrenmelerinin gerçekleşmesi”**, **“Geri bildirim sağlayan ortamların oluşması”**, **“Öğrenme materyallerinden zevk almanın sağlanması”**, **“Amaca uygun akran çalışma ortamlarının oluşması”**, **“Monoton ortamların oluşmasının önlenmesi”**, **“Daha az resmi ortamların olması”**, **“Zor konuları bile kolaylaştıran ortamların oluşması”**, **“Sınıfta öğrencilerin daha aktif olması”**, **“Arkadaşlık ortamının oluşması”**, **“Uygulamalı ortamların oluşması”** biçiminde sıralanmıştır. Şekilde 8’de yer alan ve bu temaya ait yüklemelerin tamamının öğrenci görüşmelerinden olduğu dikkat çekmektedir.



Şekil 8. İngilizce öğretiminde oyunun kullanılması ile oluşturulan öğrenme ortamının beğenilen yönlerine ilişkin model

İngilizce öğretiminde oyunun kullanılması ile oluşturulan öğrenme ortamının beğenilen yönlerine ilişkin çözümlerinin değerlendirildiği model yukarıda verilmiştir. Yukarıdaki modelden de anlaşılacağı gibi öğrenci görüşleri doğrultusunda en fazla yüklemenin yapıldığı alt tema **“Eğlenceli ortamın oluşması”** ile **“Arkadaşlık**

ortamının oluşması”dır. En az yüklemenin yapıldığı alt temalar ise “*Öğrenme materyallerinden zevk almanın sağlanması*” ile “*Rahat öğrenme ortamlarını yaratması*”, “*Yardımlaşmaya dayalı öğrenme çevreleri yaratması*”, “*Amaca uygun akran çalışma ortamlarının oluşması*” ve “*Geri bildirim sağlayan ortamların oluşması*” alt temalarıdır.

a. Eğlenceli ortamın oluşması

İngilizce öğretiminde oyunun kullanılması ile oluşturulan öğrenme ortamının en fazla beğenilen yönlerinden bir tanesi “*Eğlenceli ortamın oluşması*” olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin genel olarak eğlenceli ortamlarla ders işlemekten hoşlandıkları gözlenmiştir. Bu bağlamda referans olacağı düşünülen örnekler aşağıda sunulmuştur:

Bu durumdaki memnuniyetini dile getiren bir öğrenci,

K2_i “.....sınıf içinde eğlenerek öğreniyoruz yani, önce daima oturuyor, öğretmenimizin yazdıklarını yazıyorduk. Tekrar yapıyorduk. Ama şimdi oyunlarla daha iyi öğreniyoruz ve eğleniyoruz...” biçiminde görüş belirtirken bir diğeri,

E3_o “.....Eğlenceli ortamdır. Uygulamalı daha güzel ve İngilizce dersine önem daha çok vermeye başladım...” şeklinde görüş belirterek eğlenceli uygulamaların İngilizce dersi için daha etkili ve verimli olduğunu belirtmişlerdir.

f. Rahat öğrenme ortamlarını yaratması

Yapılan değerlendirmelerde İngilizce öğretiminde oyunun kullanılması ile oluşturulan öğrenme ortamının beğenilen yönlerinden birisinin de “*Rahat öğrenme ortamlarını yaratması*” olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen ve bu konuda referans olarak gösterilebilecek cümlelerden biri şu şekildedir: Bir öğrenci,

E3_o “.....Bir de sınıflarda çok rahat bir şekilde parmak kaldırıyorum. Sıkılmıyorum. Arkadaşlarımızla serbest bir şekilde çalışmalarımızı yapıyoruz, birbirimize yardım ediyoruz...” diyerek bu durumdan duyduğu memnuniyeti dile getirmiştir.

g. Yardımlaşmaya dayalı öğrenme çevreleri yaratması

Araştırma sonucunda İngilizce öğretiminde oyunun kullanılması ile oluşturulan öğrenme ortamının beğenilen yönlerinden birisinin de “*Rahat öğrenme ortamlarını*

yaratması” olduğu ifade edilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen ve bu konuda referans olarak gösterilebilecek cümlelerden biri şu şekildedir:

İngilizce derslerinin yardımlaşmaya dayalı öğrenme çevreleri oluşturduğunu ifade eden bir öğrenci,

E7_k “.....Hepimiz birbirimize yardım ediyorduk, çünkü diğer gruplardan daha iyi yapmak istiyorduk...” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

h. Akran öğrenmelerinin gerçekleşmesi

Yapılan görüşmelerde ön plana çıkan konulardan biri de “*Akran öğrenmelerin gerçekleşmesi*” biçimindedir. Buna referans olan öğrenci görüşü aşağıda sunulmuştur:

K5_i “.....Hepimiz bir şeyler öğreniyor ve öğretiyorduk. Arkadaşım bana, ben arkadaşıma anlatıyordum. Her zaman öğreniyorduk yani...” diyen öğrenci, çalışmalarını arkadaşlarıyla birlikte yapmanın önemini bu cümlesiyle vurgulamıştır.

i. Geri bildirim sağlayan ortamların oluşması

Araştırma sonucunda öğrenciler tarafından ifade edilen konulardan biri de “*Geri bildirim sağlayan ortamların oluşması*” biçimindedir. Buna referans olan öğrenci görüşü aşağıda sunulmuştur:

K5_i “.....Birimiz yanlış yaptığında arkadaşlarımız uyarıyor, yanlışını düzeltiyor...” şeklinde düşüncesini belirten öğrenci, oyun ile İngilizce öğrenme ortamlarında oluşan akran çevresi ile geri bildirim sağlayan ortamların oluşabileceğini ifade etmiştir.

j. Öğrenme materyallerinden zevk almanın sağlanması

“*Öğrenme materyallerinden zevk almanın sağlanması*” en az kodlamanın yapıldığı alt tema olmuştur. Uygulamanın yapıldığı sırada karşılaşılan bazı durumlarda veya etkinliklerin farklılıklarından dolayı öğrenciler tarafından hazırlanan materyallere ilişkin olarak, kendilerinin hazırladıkları üründen daha hoşnut oldukları bu alt temanın öğrencilerce ifade edilmesini gerekli kılmıştır. Bu alt temaya yapılan yüklemelere referans olan örnek cümlelerden biri aşağıda sunulmuştur:

E5_o “.....Bir de kullandığımız materyalleri kendimiz veya arkadaşlarımız hazırladığı için severek çalışıyoruz. Herkes kendi hazırladıklarını ve yazdıklarını anlatıyordu. Kim iyi anlatırsa onlar daha iyi puan alıyordu...” diyen öğrenci, hazırladıkları materyallerden zevk aldıklarını ifade etmiştir.

k. Amaca uygun akran çalışma ortamlarının oluşması

Araştırma sonucunda yapılan öğrenci görüşmelerinde ön plana çıkan konulardan biri de *“Amaca uygun akran çalışma ortamlarının oluşması”* biçimindedir. Bu alt temaya referans olan öğrenci görüşü aşağıda sunulmuştur:

E8_o *“.....Bazen arkadaşlarımız başka şeyler yapmak istiyorlardı, istediklerini mesela. Ama grup liderimiz hemen uyarıyordu. Onlar da ödevlerine dönüyorlardı. Çünkü her şeyi beraber yapmamız lazım. Kimse başka şeylerle uğraşmamalı. Başka şeylerle uğraşırlarsa diğer gruplar bizi geçer...”* şeklinde öğrenci görüşünü ifade etmiştir.

l. Monoton ortamların oluşmasının önlenmesi

Oyunla İngilizce öğretiminin öğrenme ortamına yönelik katkılarından biri de *“Monoton ortamların oluşmasının önlenmesi”* biçiminde ifade edilmiştir. Buna göre öğrencilerin oyunla daha verimli ortamları oluşturdukları düşünülebilir. Bu noktada araştırma kapsamındaki öğrencilerden biri,

K7_o *“.....Hiç sıkılmıyorduk. Çünkü her zaman farklı şeyler yapıyorduk ve hem eğleniyor hem de öğreniyorduk...”* diyerek sürekli farklı etkinlik ve uygulamalar yaptıklarını ve bu durumun da kendilerini memnun ettiğini dile getirmiştir. Benzer biçimde bir diğer öğrenci de

E6_i *“.....Yani dersler sıkılmadan geçiyordu, çünkü bir taraftan da eğleniyorduk ve öğreniyorduk...”* diyerek öğrenmenin eğlenceli bir ortamda gerçekleştiğine vurgu yapmıştır.

m. Daha az resmi ortamların olması

Diğer önemli bir katkı da, *“Daha az resmi ortamların oluşmasıdır”*. Bu noktada öğrenciler genel resmi ortamlar olmaksızın arkadaşlarıyla daha samimi ortamlar yarattıklarını ve bu ortamlarda daha etkili ürünler ortaya koyduklarını ve bu tür ortamlardan duydukları memnuniyeti dile getirmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin referans gösterilebilecek öğrenci görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Daha rahat ortamın daha aktif olmayı sağladığını düşünen bir öğrenci,

E6_i *“.....ha bir de önce öğretmenimizle rahat konuşamıyorduk, çekiniyorduk. Parmak kaldırmıyordum çok, ama bu derste öğretmenle rahat konuşuyoruz, soru soruyorum...”* diyerek rahat ortamların öğrenci katılımını arttırdığını ifade etmiştir. Diğer bir öğrenci ise,

E3_o *“.....Oyunla İngilizce çalışmanın yararını çok fazla görüyorum. Arkadaşlarımızla samimiyetimiz çalışmamıza etken oluyor. Bu çalışmalarla İngilizceye*

olan çalışma isteğimiz gerçekten arttı. Bu çalışmalar diyebilirim ki çok yararlı oldu...” şeklinde düşüncelerini ifade ederek samimi ortamların işbirliği ile daha verimli çalışmalara ulaştırabildiğini belirtmiştir.

n. Zor konuları bile kolaylaştıran ortamların oluşması

“*Zor konuları bile kolaylaştıran ortamların oluşması*” alt temalardan bir diğeri olarak kodlanmıştır. Araştırma boyunca oyunsal etkinliklerin öğrencilerin çalışmalarına katkılarından biri olan bu alt temaya yapılan yüklemelere referans olan örnek cümlelerden biri aşağıda sunulmuştur:

K1_k “.....Bazen zor konulara çalışıyorduk ben yapamıyordum, ama grubumuzda daha çalışkan arkadaşlarımız vardı. Onlar yardımcı oluyorlardı ve beraber bilmemek bile yapabiliyorduk. Yardımlaşıyorduk yani...” şeklinde görüş belirten bir öğrenci, oyun ile İngilizce öğrenme ortamının akran dayanışması ile konuları daha rahat bir şekilde öğrenme olanağı sağladığını ifade etmiştir.

o. Sınıfta öğrencilerin daha aktif olması

Araştırma sonucunda öğrenciler tarafından ifade edilen öğrenme ortamının olumlu yönlerinden biri de “*Sınıfta öğrencilerin daha aktif olması*” şeklindedir. Buna referans olan öğrenci görüşü:

K5_i “.....Ders daha eğlenceli oluyor. Biz daha aktif oluyoruz. Dersin monotonluğundan kurtuluyoruz. Eski konuları tekrar etmiş oluyoruz. Yani çok faydalı bir uygulama...” şeklindedir.

p. Arkadaşlık ortamının oluşması

Araştırma sonunda oyunla İngilizce öğretiminin öğrenme ortamına yönelik katkılarından biri de “*Arkadaşlık ortamının oluşması*” biçiminde ifade edilmiştir. Buna göre öğrencilerin oyunla oluşturulan sınıf ortamlarında özellikle sosyal boyutta arkadaşlık ortamlarının oluştuğunu ve bu ortamların öğrencilerin başarılarını olumlu yönde etkilediğini söyleyebiliriz. Bu bağlamda araştırmaya dâhil olan öğrencilerden biri,

E7_i “.....beraber yapılan ödevlerle de arkadaşlığımız geliyor. Önce hiç konuşmadığım arkadaşlarla ders çalışıyor ve beraber oluyorduk. Beraber parmak kaldırıyoruz. Cevaplıyoruz sorularımızı. Öğretmenimizde bize grupça yararlı oluyor...” şeklinde yaşadığı olumlu sınıf atmosferini dile getirmiştir.

r. Uygulamalı ortamların oluşması

Araştırma sonucunda yapılan öğrenci görüşmelerinde oyunla İngilizce öğretim ortamlarının özelliklerinde ön plana çıkan konulardan biri de **“Uygulamalı ortamların oluşması”** biçimindedir. Bu alt temaya referans olan öğrenci görüşleri aşağıda sunulmuştur:

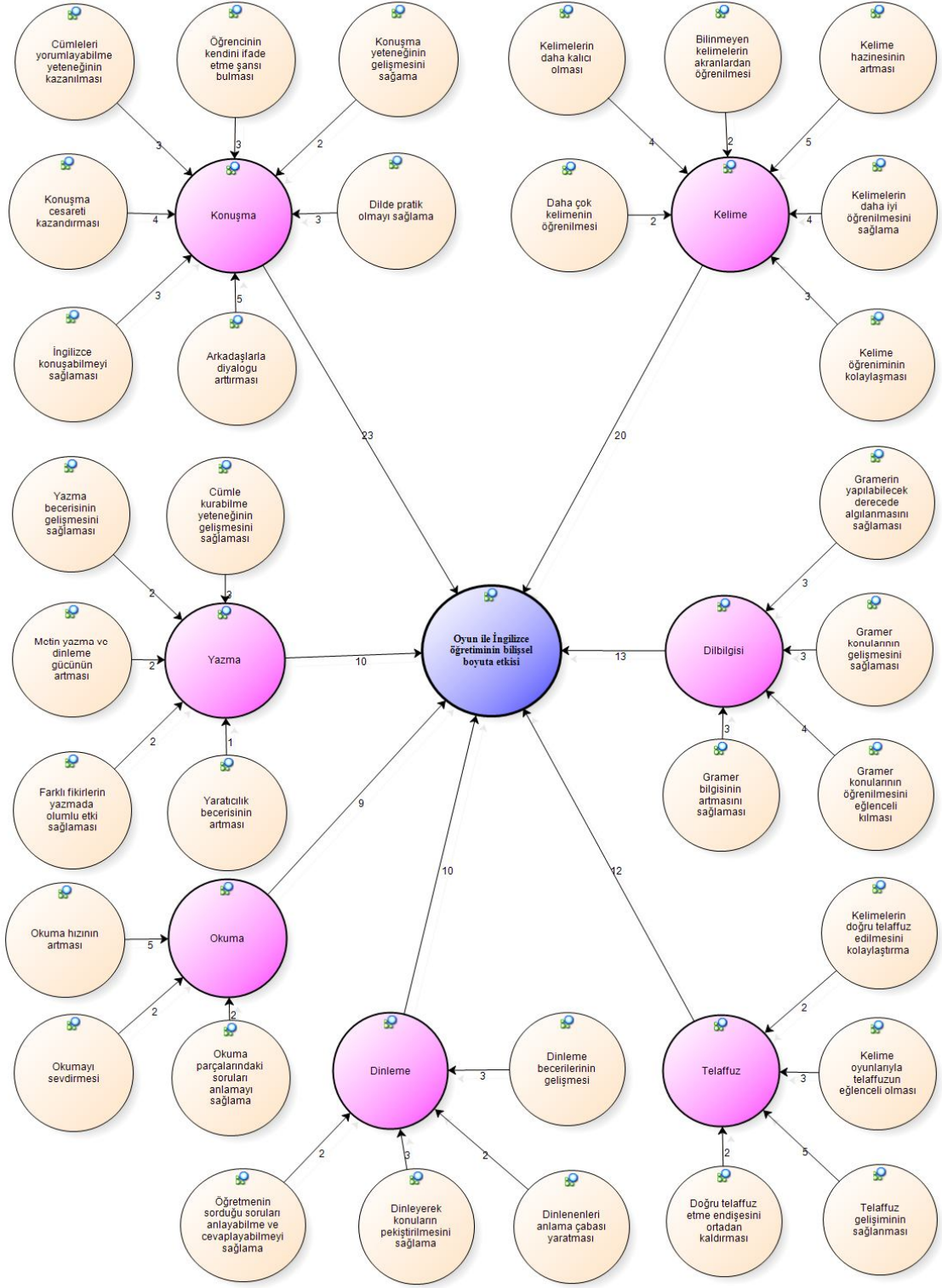
Öğrencilerden biri,

K1_i “.....Yaptıklarımızı sınıfta arkadaşlarımıza anlatıyoruz kısacası onları uyguluyorduk. Yanlışlarımız ve eksiklerimizde arkadaşlarımız ve bazen de öğretmenimiz yardımcı oluyordu. Herkes birbirine yardımcı oluyor...” diyerek uygulamaların ve oyunsal etkinliklerin belirgin özelliklerini özetlemiştir. Benzer şekilde bir başka öğrenci,

E6_k “.....Herkes yaptığını sınıfta sunuyordu ve mutlu oluyorduk çünkü herkes bir şeyler yapmak ve sunmak istiyor...” diyerek bu durumdan duydukları memnuniyeti dile getirmişlerdir.

4.2.2.3. İngilizce öğretiminde oyunun kullanılmasının bilişsel açıdan faydaları

İngilizce öğretiminde oyunun kullanılmasına ilişkin uygulama sonrasında toplanan nitel verilerin analizinden elde edilen kodlamalar dikkate alındığında, ortaya çıkan önemli bir başlık da oyunun bilişsel açıdan faydalı bulunan taraflarıdır. Bu nedenle araştırmada **“Oyun ile İngilizce öğretiminin bilişsel boyuta etkisi”** adı altında bir ana temaya yer verilmiştir. Bu temaya ait alt temalar ve yükleme sayıları şekil 9’da sunulmuştur. Şekilde görüldüğü gibi, yapılan çözümlenmeler, bu ana tema altında yedi farklı alt tema bulunmaktadır. Bu alt temalar, oyunun İngilizce öğretiminde **“Konuşma”**, **“Yazma”**, **“Okuma”**, **“Dinleme”** dört dil becerileri ile **“Kelime”**, **“Dilbilgisi”** ve **“Telaffuz”** alt becerilere ilişkin faydaları biçiminde sıralanmıştır. Oluşan tema ve alt temaların bir araya gelmesiyle meydana gelen model aşağıda sunulmuştur.



Şekil 9. İngilizce öğretiminde oyunun kullanılmasının bilişsel açıdan faydalarına ilişkin model

Şekil 9'a bakıldığında, temaların ve alt temaların sıralamaları ve yükleme sayıları görülmektedir. Elde edilen nitel verilerde, **İngilizce dersinde oyunun kullanılmasının bilişsel açıdan faydalarına** ilişkin kodların bu yedi temanın altını dolduracak nitelikte olduğu görülmüştür. Ayrıca **İngilizce dersinde oyunun kullanılmasının bilişsel** açıdan katkılarının da yedi ayrı alt başlıkta toplandığı görülmüştür. Aşağıda bütün alt temalara ilişkin referans cümlelere yer verilmiştir.

a. İngilizce öğretiminde oyunun kullanılmasının konuşma becerisi açısından faydaları

İngilizce öğretiminde oyunun kullanılmasının bilişsel açıdan faydalarına ilişkin en fazla yüklemenin yapıldığı tema **“Konuşma becerisi”** açısından faydalarının sıralandığı temadır. Bu temadaki yüklemeler daha detaylı incelendiğinde, yedi ayrı alt temanın oluştuğu görülmüştür. Bu alt temalar, **“İngilizce konuşabilmeyi sağlaması”, “Arkadaşlarla diyalogu arttırması”, “Konuşma cesareti kazandırması”, “Dilde pratik olmayı sağlama”, “Konuşma yeteneğinin gelişmesini sağama”, “Öğrencinin kendini ifade etme şansı bulması”** ve **“Cümleleri yorumlayabilme yeteneğinin kazanılması”** biçiminde isimlendirilmiştir. Bu isimlendirmeler öğrenci görüşmelerinden elde edilen veriler dikkatle incelenerek yapılmıştır. Bu alt temalara referans olacağı düşünülen örnekler de aşağıda sıralanmıştır.

“İngilizce konuşabilmeyi sağlaması” alt temasına ilişkin olarak, İngilizce öğretiminde oyunun kullanılmasının İngilizceyi daha rahat kullanmayı sağladığını ifade eden bir öğrenci,

K1_k “.....Öğrenmemiz daha aktif olur. İngilizce derslerini sevdiğimiz için konuşma isteği artar ve konular hakkında daha çok konuşmak isterim...” biçiminde görüşünü savunmuştur. Bir başka öğrenci ise,

E4_o “.....Bu oyunsal etkinlikler sayesinde İngilizce konuşmamı, yazmamı, etrafta tanıtmamı geliştirdim. Derste daha aktif, daha verimli, oldum. Daha çok bilgi öğrendim. Bana gerekli şeyler beni derse hazır hale, derse daha çok çalışmam gerektiğini anladım...” diyerek görüşünü dile getirmiştir. Yine farklı bir öğrenci de bu görüşlere paralel biçimde,

E3_i “.....Konuşma olarak da kendimizi geliştiriyoruz...” şeklinde görüş belirterek oyunların dil öğretiminde konuşabilmeye olumlu etkisinin olabileceğini ifade etmiştir.

İngilizce öğretiminde oyunun kullanılmasının bilişsel boyutta konuşma becerileri açısından faydalarına ilişkin olarak belirlenen bir diğer alt tema ise **“Arkadaşlarla diyalogu arttırması”**dır. Nitel veriler dikkatle incelendiğinde ortamdaki öğrencilerin ilgili uygulamayla akran diyalogunu geliştirdiğine vurgu yapıldığı görülmüştür. Bu duruma ilişkin olarak bir öğrenci,

E1_k “.....Arkadaşlarımızla diyalogumuz gelişti ve onlarla ders çalıştık.” diyerek diyalogun etkililiğine vurgu yapmıştır. Bir başka öğrenci ise,

E2_o “.....Herkes kendi arasında ve birbiriyle ders konuşur ve soru çözer...” cümlesiyle bu konuya ilişkin görüşlerini ifade etmiştir.

Konuşma becerisi açısından üzerinde durulan bir diğer alt tema **“Konuşma cesareti kazandırması”**dır. Konuşma becerisinin ilgili alt temasına ilişkin olarak bir öğrenci,

E3_k “.....Konuşma cesareti buluruz arkadaşlarımızla aramız daha iyi olur daha çok çaba gösteririz...” diyerek İngilizce öğretiminde oyunun kullanılmasının konuşma becerisi üzerindeki faydasını belirtmiştir. Bir başka öğrenci de benzer biçimde,

E8_o “.....Sınıf önünde konuşmalarım kuvvetlenir. Daha çok konuşmak isterim...” şeklinde düşüncesini belirterek uygulamanın sınıftaki konuşma becerisine olan katkısına dikkat çekmiştir.

“Dilde pratik olmayı sağlama” alt temasına ilişkin olarak, İngilizce öğretiminde oyunun kullanılmasının İngilizce dilinde pratiklik kazandırdığını ifade eden bir öğrenci,

E3_i “.....ve İngilizceyi çok kullandığımız için pratiğimiz arttı ve yavaş yavaş serbest konuşuyoruz, arkadaşlarımızla öğretmenimizle pratik yapıyoruz...” şeklinde görüşünü belirtirken diğer bir öğrenci ise,

E6_k “.....Serbest davranırım. Derste konuşabilirim, mesela İngilizce pratik yapabilirim...” diyerek İngilizcede pratik yapmaya vurgu yapmıştır.

İngilizce öğretiminde oyunun kullanılmasının bilişsel boyutta konuşma becerileri açısından faydalarından birisi de **“Konuşma yeteneğinin gelişmesini sağlama”**dır. Bu alt temaya referans olacağı düşünülen örneklerden birini bir öğrenci,

E3_o “.....Konuşma yeteneğimin geliştiğini hissettim, derslerde herkesle konuşuyoruz...” şeklinde dile getirirken, İngilizce öğretiminde oyunun kullanılmasına ilişkin uygulamaların konuşma yeteneğini geliştirdiğini belirten diğer bir öğrenci de,

E8 “.....Öğrendiğimiz kelimelerle rahat cümle kurabilirim ve konuşabilirim. Çünkü yanlış yaptığımızda arkadaşlarım bana yardımcı oluyor ve öğretmenim de yanlışımı düzeltiyor zaten arkadaşlarla da konuşuyor...” şeklinde görüş belirterek kelime öğretiminin de ilgili uygulamayla gerçekleştiğini ve bu durumun da konuşma becerilerine olumlu katkı sağladığını söyleyebiliriz.

Araştırma sonunda oyunun kullanılmasının bilişsel boyutta konuşma becerileri açısından faydalarından bir diğeri ise **“Öğrencinin kendini ifade etme şansı bulması”** şeklinde kodlanmıştır. Bu alt temaya referans olacağı düşünülen örneklerden ikisi,

K1_k “.....ve kendimizi ifade etme şansını buluyoruz sınıflarda...” cümlesi ile

E8_i “.....Çünkü oyun oynayarak ders öğreniyoruz. Herkes kendini rahat bir şekilde ifade edebiliyor..yani düşüncelerini konuşabiliyor...” cümlesi şeklinde ifade edilmiştir.

Bilişsel boyutta konuşma becerisi açısından üzerinde durulan bir diğer alt tema **“Cümleleri yorumlayabilme yeteneğinin kazanılması”**dır. Konuşma becerisinin ilgili alt temasına ilişkin olarak bir öğrenci,

K7_o “.....Dili daha pratik şekilde kullanmaya başladım. Artık cümleleri yorumlayabiliyorum. Dinlediğim cümleleri anlayabiliyorum...” şeklinde yorum yaparak dildeki cümleler hakkında yorum yapabilmeyi oyunlar yardımıyla kazandığını ifade etmiştir.

b. İngilizce öğretiminde oyunun kullanılmasının yazma becerisi açısından faydaları

İngilizce öğretiminde oyunun kullanılmasının bilişsel boyutta faydalarının sıralandığı dört dil becerilerinden biri **“Yazma becerisi”** açısından faydalarının sıralandığı temadır. Bu temadaki yüklemeler sonucunda beş ayrı alt tema oluştuğu görülmüştür. Bu alt temalar, **“Yazma becerisinin gelişmesini sağlaması”**, **“Cümle kurabilme yeteneğinin gelişmesini sağlaması”**, **“Farklı fikirlerin yazmada olumlu etki sağlaması”**, **“Yaratıcılık becerisinin artması”** ve **“Metin yazma ve dinleme gücünün artması”** biçiminde isimlendirilmiştir. Bu isimlendirmeler yapılırken öğrenci görüşmelerinden elde edilen veriler dikkatle incelenmiştir. Bu alt temalara referans olacağı düşünülen örnekler aşağıda sıralanmıştır.

İngilizce öğretiminde oyunun kullanılmasının bilişsel boyutta yazma becerisi açısından faydalarından birisi de **“Yazma becerisinin gelişmesini sağlaması”** şeklinde

kodlanmıştır. Başka bir ifade ile oyun odaklı uygulamaların İngilizce öğretiminde öğrencilerin yazma becerilerine katkı sağladığı öğrenci alıntılarının nitel yorumlanması esnasında ortaya çıkar. Bu konuya ilişkin olarak öğrencilerle yapılan görüşmelerde ortaya çıkan kodlamalardan örnekler sıralanmıştır. Uygulamaların yazma becerilerine katkı sağladığını düşünen bir öğrenci,

E7_i “..... *Yazdıklarımızla ayrıca yazma yeteneğimiz geliyor bence. Arkadaşlarla beraber yazıyoruz. Yazdıklarımızı karşılaştırıyoruz. Grup liderimiz yanlış yapmayalım diyor hep.*” cümlesiyle durumu net bir biçimde ortaya koymaktadır. Bu konuya ilişkin bir görüş de,

E6_i “.....*grubumuzda ve diğer gruplarda yapılan bazı etkinlikler hem eğlenceli hem de çok yararlıdır. Örneğin biz birlikte kelime bulma ve paragraf yazma yaptığımızda zamanı iyi kullanmayı öğreniyorum ve yazma yeteneğim geliyor.*” diyerek durumu net bir biçimde ortaya koymuştur. Yani öğrenciler, uygulamaların öğretim sürecinde yazma becerilerini geliştirdiğini rahat bir şekilde ifade edebilmektedirler.

“**Cümle kurabilme yeteneğinin gelişmesini sağlaması**” alt teması İngilizce öğretiminde oyunun kullanılmasının bilişsel boyutta yazma becerisi açısından faydalarından birisi olarak kodlanmıştır. Bu alt temaya ilişkin olarak öğrencilerle yapılan görüşmelerde ortaya çıkan kodlamalardan örnekler sıralanmıştır. Bir öğrenci,

E2_k “.....*hem paragraf kurmak hem de daha iyi cümleler kullanmamız daha düzgün yazmamızı ve daha iyi öğrenmemizi sağlıyor...*” diyerek özellikle yazma noktasında yaşadıklarını dile getirmiştir. Başka bir öğrenci de

K1_i “.....*Bilgi alışverişiyle arkadaşlarımızdan kelime, cümle kurma vs. öğreniyoruz. Onların bilmediklerini onlara anlatıp öğreniyoruz...*” şeklinde görüş belirterek cümle kurmanın yanı sıra bilgi paylaşımına da vurgu yapmıştır.

İngilizce öğretiminde oyunun kullanılmasının bilişsel boyutta yazma becerisi açısından faydalarından birisi de “**Farklı fikirlerin yazmada olumlu etki sağlaması**”dır. Bu alt temaya referans olacağı düşünülen örnekler aşağıda sıralanmıştır:

K5_i “.....*Paragraf daha iyi yazıyoruz. Fikirlerimizi ortaya rahatça koyabiliyoruz. Ve daha çok eğleniyoruz...*” cümlesiyle fikirlerini paylaşma bazında çok rahat ve uygun bir ortamın olduğuna dikkat çekmiştir. Bir başka öğrenci de

E8, “.....*farklı fikirlerimizi paylaşabiliyoruz. Kendimizi daha iyi ifade ediyoruz. Ders zevkli hale geliyor. Eğer bir konu hakkında yanlış bilgi sahibiysek bu yanlışlık düzelebilir...*” şeklinde görüş belirterek oyun ile İngilizce öğretiminin yazmada olumlu etki sağlamanın yanı sıra kendilerini daha iyi ifade etme, yazdıklarının daha detaylı olmasına yardımcı olma ve dersi daha zevkli işleme gibi pek çok fayda sağladığı söylenebilir.

Araştırma sonunda oyunun kullanılmasının yazma becerisi açısından “**yaratıcılık becerisinin artması**” nitel bulgularından elde edilen ve katkı sağlayıcı olduğu düşünülen diğer bir alt temadır. Bu alt temaya ilişkin yüklemelere referans olan öğrenci görüşlerinden örnekler şu şekildedir: Bir öğrenci,

K7, “.....*Hem zaman daha çabuk geçiyor. Arkadaşlarımızın da farklı fikirleri ve söyledikleriyle çok şey yazıyoruz ve çok şey ortaya çıkarıyoruz Sonuç olarak bizim için yararlı...*” diyerek hem zamanın daha çabuk geçtiğini hem de farklı fikirlerle daha yaratıcı olduklarına ilişkin görüş belirtmiştir. Diğer bir öğrenci ise oyunla İngilizce öğretiminin faydalarını görüntülü kayıtlarda sıralarken,

VE5, “.....*Örneğin gramer konularını çok daha çabuk kavriyorum. Bunlarla ilgili daha çok örnek çözüyorum. Yani yaratıcılığımı geliştirdi...*” ifadesiyle durumu net bir şekilde ortaya koymuştur.

İngilizce öğretiminde oyunun kullanılmasının yazma becerisi açısından faydalarından diğer biri de “**Metin yazma ve dinleme gücünün artması**” şeklinde kodlanmıştır. İngilizce öğretiminde oyunların kullanılmasının öğrenci görüşlerine göre metin yazma ve dinleme yeteneğine katkı sağladığı araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır. Bu konuya ilişkin olarak öğrencilerle yapılan görüşmelerde ortaya çıkan kodlamalardan örnekler sıralanmıştır. Oyunlarla yapılan uygulamaların yazma becerisine katkı sağladığını düşünen bir öğrenci,

K6, “.....*Grup çalışmaları arkadaşlarımızla fikirlerimizi paylaşmaya yarıyor. Metin yazıyoruz ve okuduklarımızı dikkatli bir şekilde dinliyoruz. Herkes bir yarış halinde çünkü. İyi yazmak ve okumak zorunda her grup. İngilizcede kendimizi büyük ölçüde geliştiriyoruz.*” şeklinde görüş belirterek oyunların dil öğretimindeki kullanımının sadece metin yazma ve dinleme gücünü arttırmadığını bunun yanı sıra fikir paylaşımı, işbirliği sağlama, dersi zevkli geçmesini sağlama, rekabet ortamının

oluşmasını sağlama gibi çok fazla katkı sağlayıcı özelliğinin olduğunu da dile getirmiştir.

c. İngilizce öğretiminde oyunun kullanılmasının okuma becerisi açısından faydaları

İngilizce öğretiminde oyunun kullanılmasının bilişsel yönden faydalarına ilişkin en az yüklemenin yapıldığı temalardan biri “*Okuma becerisi*” temasıdır. Bu temadaki yüklemeler incelendiğinde, üç ayrı alt temanın olduğu görülmüştür. Bu alt temalar, “*Okuma hızının artması*”, “*Okumayı sevdirme*” ve “*Okuma parçalarındaki soruları anlamayı sağlama*” biçiminde isimlendirilmiştir. Bu isimlendirmeler yapılan öğrenci görüşmelerinden elde edilen verilere göre oluşturulmuştur. Bu alt temalara referans olacağı düşünülen örnekler aşağıda sıralanmıştır.

“*Okuma hızının artması*” alt teması İngilizce öğretiminde oyunun kullanılmasının bilişsel boyutta okuma becerisi açısından faydalarından birisi olarak kodlanmıştır. Bu alt temaya ilişkin olarak öğrencilerle yapılan görüşmelerde ortaya çıkan kodlamalardan örnekler sıralanmıştır. Bir öğrenci,

E3_o “.....*Cesaretim arttı ve okuma hızım da arttı.*” şeklinde hem cesaretinin hem de okuma hızının arttığına vurgu yapmıştır. Diğer bir öğrenci ise,

E8_o “.....*Okuma hızım arttı.Oynamak beni rahatlatıyor. Kendimi sürekli derste canlı hissederim...*” diyerek oyun ile dil öğretiminin kendisini rahatlattığını ve ders boyunca oyunlarla oluşturulan sınıf atmosferinin kendisini canlı hissettirdiğini vurgulamıştır.

“*Okumayı sevdirmesi*” ise oyun ile İngilizce öğretiminin katkılarından bir diğer alt tema olarak kodlanmıştır. Bu alt temaya ilişkin olarak öğrencilerle yapılan görüşmelerde ortaya çıkan kodlamalardan bir örnek aşağıda sunulmuştur. Oyunlarla yapılan uygulamaların okuma becerisine katkı sağladığını düşünen bir öğrenci,

K1_k “.....*Hazırladığımız resimlerin, oyunların ve oyun kahramanlarının altına düşüncelerimizi yazıyorduk ve arkadaşlarımızın yaptıklarını da okuyorduk.. bazen gülüyorduk ve onların hepsini okuyorduk.. yani okuduklarımızı zevkle yapıyorduk...*” diyerek oyunsal etkinliklerden aldığı zevki ve bu tür aktiviteleri severek yaptığını ifade etmiştir.

Değerlendirmeler sonunda oyunun kullanılmasının okuma becerisi açısından faydasına ilişkin **“Okuma parçalarındaki soruları anlamayı sağlama”** şeklinde bir alt tema oluşmuştur. Bu alt temaya ilişkin yüklemelere referans olan öğrenci görüşü aşağıda sunulmuştur.

Oyun ile yapılan etkinliklerin olumlu bir rekabet yaratarak öğrenme hızı kazandırdığı ve okuma becerisine katkı sağladığına vurgu yapan bir öğrenci,

E8_o *“.....Öğretmenimiz gruplar yarışırken oyun esnasında sorular sorardı bazen, onları mutlaka anlamamız gerekiyordu. Biz grup arkadaşlarımızı dikkatli dinlerdik.”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

d. İngilizce öğretiminde oyunun kullanılmasının dinleme becerisi açısından faydaları

İngilizce öğretiminde oyunun kullanılmasının bilişsel açıdan faydalarına ilişkin yapılan son tema ise **“Dinleme becerisi”** temasıdır. Nitel veriler incelendiğinde bu temaya ait olarak **“Dinleme becerilerinin gelişmesi”, “Dinlenenleri anlama çabası yaratması”, “Dinleyerek konuların pekiştirilmesini sağlama”** ve **“Öğretmenin sorduğu soruları anlayabilme ve cevaplayabilmeyi sağlama”** şeklindeki alt temalarının olduğu söylenebilir. Bu alt temalara referans olacağı düşünülen örnekler aşağıda sıralanmıştır.

“Dinleme becerilerinin gelişmesi” alt temasına ilişkin olarak, İngilizce öğretiminde oyunun kullanılmasının dinleme becerisini geliştirmeyi sağlayıcı nitelikte olduğunu ifade eden bir öğrenci,

E6_k *“.....Her gruptan birden çok kişi konuşuyordu ve dinlememiz iyi oluyordu bence, her yönüyle dinleme yeteneğimiz geliyordu. Tekrarlarla da dinlemeyi iyi yapıyorduk...”* derken hem tekrarların hem de dinleme becerisinin gelişiminin dil öğretiminde oyunlar aracılığıyla fayda sağlayıcı özellikler olduğunu ifade etmiştir.

Araştırma sonunda oyunun kullanılmasının dinleme becerisi açısından **“Dinlenenleri anlama çabası yaratması”** nitel bulgulardan elde edilen diğer bir alt temadır. Bu alt temaya ilişkin yüklemelere referans olan öğrenci görüşlerinden biri:

K7_o *“.....Arkadaşlarımızla birlikte diğer gruplarının söylediklerini mutlaka anlamamız gerekiyordu, çünkü anlamazsak onlar daha çok şey yapardı ve bizi*

yenerlerdi. Onun için dinleyip anlamamız gerekirdi...” şeklinde rekabet ortamını yaratan oyunların işlenen konuyu anlamaya sevk ettiğini ifade eden düşüncelerdi.

Oyunun kullanılmasının dinleme becerisi açısından faydalarına ilişkin olarak belirlenen bir diğer alt tema ise **“Dinleyerek konuların pekiştirilmesini sağlama”**dır. Nitel veriler dikkatle incelendiğinde oyunların derste kullanılmasının dinleyerek konuların pekiştirilmesine katkı sağladığı görülmüştür. Bu duruma ilişkin olarak bir öğrenci,

K8_k “.....Dinleme de çok önemlidir bence çünkü dinleyerek konuları tekrar ediyorduk ve arkadaşlarımız önceki konuları beraber yaptıkları için dinleyerek de konuları hatırlıyorduk.” diyerek görüşünü dile getirmiştir.

Oyunun kullanılmasının dinleme becerisi açısından faydalarından birisi de **“Öğretmenin sorduğu soruları anlayabilme ve cevaplayabilmeyi sağlama”** olanağı sağlamasıdır. Sorulan soruları anlayabilme ve cevaplayabilme konusunda referans olacağı düşünülen örneklerden biri şu şekildedir:

E3_o “.....ve oyunlarla oynarken ya da İngilizceyi öğrenirken sorulan soruları aslında çok iyi anlamamız gerekir. Arkadaşlarımla birlikte özellikle öğretmenin söylediklerini çok dikkatli dinliyorduk. Çünkü onları anlamamız gerekiyordu.” diyen bir öğrenci ders esnasında oyunu kullanmanın katkılarında birisinin de sorulan sorulara dikkatli bir şekilde odaklanma yeteneğini kazandırmak olduğunu söylemesidir.

e. İngilizce öğretiminde oyunun kullanılmasının kelime öğretimi açısından faydaları

İngilizce öğretiminde oyunun kullanılmasının bilişsel boyutta faydalarının sıralandığı alt becerilerden biri **“Kelime”** açısından faydalarının sıralandığı temadır. Bu temada altı ayrı alt temanın oluştuğu görülmüştür. Bu alt temalar, **“Kelime öğreniminin kolaylaşması”**, **“Kelime hazinesinin artması”**, **“Kelimelerin daha kalıcı olması”**, **“Kelimelerin daha iyi öğrenilmesini sağlama”** **“Bilinmeyen kelimelerin akranlardan öğrenilmesi”** ve **“Daha çok kelimenin öğrenilmesi”** biçiminde isimlendirilmiştir. Bu alt temalara referans olacağı düşünülen örnekler aşağıda sıralanmıştır.

İngilizce öğretiminde oyunun kullanılmasının kelime öğretimi açısından faydalarından birisi **“Kelime öğreniminin kolaylaşması”** şeklinde kodlanmıştır. Başka bir ifade ile oyun ile dil öğretimi sürecinde kelime öğretimine katkı sağladığı yönünde

olduğu düşünülmektedir. Bu konuya ilişkin olarak öğrencilerle yapılan görüşmelerde ortaya çıkan kodlamalardan örnekler aşağıda sunulmuştur. Bir öğrenci,

K2_i “.....Kelimeyi kolay öğreniyorum ve benim işime yarıyor. Cesaretim artıyor.” diyerek oyun ile işlenen bir İngilizce öğretiminde hem kelimeleri daha kolay öğrendiğini hem de cesaretinin arttığını ifade etmektedir. Başka bir öğrenci ise,

K1_k “.....Hem kelime öğrenme hem de cümle kurma açısından bence bu yöntem daha etkili oluyor.” şeklinde görüş belirterek, uygulamanın sadece kelime öğretimi açısından değil cümle oluşturma ve kurma noktasında da oldukça etkili olduğunu belirtmiştir.

“**Kelime hazinesinin artması**” ise oyun ile İngilizce öğretiminin katkılarından bir diğer alt tema olarak kodlanmıştır. Bu alt temaya ilişkin olarak öğrencilerle yapılan görüşmelerde ortaya çıkan kodlamalardan bir örnek sunulmuştur. Oyunlarla yapılan uygulamaların kelime öğretimine katkı sağladığını düşünen bir öğrenci,

E4_o “.....Çok kelime öğreniyorum. Her oyunda tekrar tekrar öğrendiğimiz kelimeler oluyor. Bazen çok tekrar ediyorduk ve aklımızda kalıyordu ve kelime sayımız çoğalıyor...” cümlesiyle oyun ile İngilizce öğretiminin kelime öğretimi noktasındaki katkısına vurgu yapmıştır. Bir başka öğrenci de,

K6_o “.....Bence bu tür uygulamalar bize çok büyük katkı sağlıyor. Örneğin kelime dağarcığımız gelişiyor.” cümlesiyle durumu net bir biçimde ortaya koymaktadır.

Oyun ile İngilizce öğretiminin kelime öğretimi açısından faydalarından birisi de “**Kelimelerin daha kalıcı olması**” şeklinde kodlanmıştır. Başka bir ifade ile İngilizce derslerinde oyunsal uygulamaların kelimeleri daha kalıcı kıldığı öğrenci görüşmeleri sonucunda söylenebilecek ayrı bir alt temadır. Bu bağlamda görüş bildiren bir öğrenci,

K5_i “.....Eğlenerek öğreniyorum ve öğrendiğim kelimeleri unutmuyorum.” şeklinde eğlenerek kelimelerin kalıcılığını yakaladığını ifade etmiştir. Diğer bir öğrenci,

K1_o “.....Ve dersler daha zevkli olduğu için daha iyi aklımızda kalır çünkü oyunla deve cüce ve kelime oynuyoruz ve daha iyi aklımızda kalıyor.” diyerek derslerin daha zevkli geçtiğini ve böylece öğrenilen kelimelerin zihinlerinde daha kalıcı kaldığını ifade etmiştir.

Oyunun kullanılmasının kelime öğretimi açısından faydalarına ilişkin olarak belirlenen bir diğer alt tema ise “**Kelimelerin daha iyi öğrenilmesini sağlama**”dır. Nitel

veriler incelendiğinde oyunların derste kullanılmasının kelimelerin daha iyi öğrenilmesine vurgu yaptığı görülmüştür. Bu duruma ilişkin olarak bir öğrenci,

K5_i “.....Bence oyunla İngilizce öğrenmek çok güzel. Kelimeleri daha iyi öğreniyoruz. Öğrendiğimiz bu kelimeleri daha iyi kullanıyoruz, çünkü onları iyi öğreniyoruz unutmuyoruz. Ve eski konuları daha iyi hatırlıyoruz.” diyerek öğrenmenin niteliğine vurgu yapmıştır. Bir başka öğrenci ise,

E2_k “.....Birçok kelime öğrendim bu uygulama sayesinde. Bizim bilmediğimiz bir şeyi grup arkadaşım söyleyince o bizim aklımıza kazınıyor ve artık onu unutmuyoruz.” diyerek görüşünü dile getirmiştir.

“Bilinmeyen kelimelerin akranlardan öğrenilmesi” ise oyun ile İngilizce öğretiminin katkılarından bir diğer alt tema olarak kodlanmıştır. Bu alt temaya ilişkin olarak öğrencilerle yapılan görüşmelerde ortaya çıkan kodlamalardan sunulan örnekler şöyledir:

Öğrencilerden biri;

E4_o “...böyle ders işlemenin bir yararı da kelime dağarcığımızın zenginleşmesi ve genişlemesidir. Bu genişleyen kelime dağarcığımız sayesinde daha iyi cümleler kurup, hiç bilmediğimiz kelimeleri ise arkadaşlarımızdan öğreniyoruz.” cümlesiyle akran dayanışmasına örnek vermiştir. Benzer biçimde diğer bir öğrenci,

K6_o “.....Benim bilmediğim bazı kelimeleri öğrenme imkânı buldum. Bu durumdan benim kadar arkadaşlarımda memnun...” şeklinde uygulama hakkında düşünülen memnuniyeti dile getirmektedir.

“Daha çok kelimenin öğrenilmesi” de oyun ile İngilizce öğretiminin katkılarından bir diğer alt tema olarak kodlanmıştır. Bu alt temaya ilişkin olarak öğrencilerle yapılan görüşmelerde ortaya çıkan kodlamalardan örnekler sunulmuştur. Oyunlarla yapılan uygulamaların kelime öğretimine katkı sağladığını düşünen bir öğrenci,

E6_k “.....ve daha çok kelime öğrenmemizi sağlıyor oyunlar. Oyunlar boyunca öğrendiğimiz bu kelimeleri kullandığımız için de unutmuyoruz.” diyerek görüşünü dile getirmiştir. Yine farklı bir öğrenci de bu görüşlere paralel biçimde,

K5_i “.....Bu etkinliklerde kelimenin anlamlarını bilmediğimizde anlamlarını öğreniyoruz...” cümlesiyle bu konuya ilişkin görüşlerini ifade etmiştir.

f. İngilizce öğretiminde oyunun kullanılmasının dilbilgisi açısından faydaları

İngilizce öğretiminde oyunun kullanılmasının bilişsel boyutta faydalarının sıralandığı alt becerilerden biri de **“Dilbilgisi”** açısından faydalarının sıralandığı temadır. Bu temadaki yüklemelere bakıldığında dört ayrı alt temanın olduğu görülmüştür. Bu alt temalar, **“Gramer konularının gelişmesini sağlaması”**, **“Gramer konularının öğrenilmesini eğlenceli kılması”**, **“Gramerin yapılabilecek derecede algılanmasını sağlaması”** ve **“Gramer bilgisinin artmasını sağlaması”** biçiminde isimlendirilmiştir. Bu alt temalara referans olacağı düşünülen örnekler aşağıda sıralanmıştır.

“Gramer konularının gelişmesini sağlaması” şeklinde kodlanan alt temaya ilişkin olarak referans gösterilebilecek örneklerden bazıları aşağıda verilmiştir.

E3_i “.....Ayrıca dilbilgisi konularını daha iyi hatırlamamızı sağlıyor, çünkü bir kalıbı pek çok defa tekrar ediyoruz. Yani dilbilgisi konularını güzel öğreniyoruz...” diyen bir öğrenci uygulamaların konuların hatırlama noktasında ve tekrar etme durumlarını yaşatması nedeniyle katkı sağladığını belirtirken başka bir öğrenci,

VK9_k “..... ikinci dönemde işlediğimiz bu konular ben de çok fark yarattı. Örneğin gramer konularını çok daha çabuk kavriyorum. Bunlarla ilgili daha çok örnek çözüyorum.” şeklinde düşüncesini belirterek yapılan oyunsal uygulamaların bilişsel boyutta dilbilgisi anlamında önemli bir katkı sağladığını ifade etmektedir.

Oyunun kullanılmasının dilbilgisi açısından faydalarına ilişkin olarak belirlenen bir diğer alt tema ise **“Gramer konularının öğrenilmesini eğlenceli kılması”**dır. Öğrencilerden alınan nitel verilerden oyun ile dil öğretiminin gramer konularının öğretilmesini eğlenceli kıldığı yönünde ifadelere rastlanmıştır. Bu duruma ilişkin olarak bir öğrenci,

K1_k “.....Bu konuları eğlenceli bir şekilde öğrendiğimizi söyleyebilirim. Önce sadece öğretmenimiz anlatır biz de defterimize yazardık ama şimdi eğlenerek öğreniyoruz, yine yazıyoruz ama seviyorum.” şeklinde görüş belirtirken yazılan etkinliklerin uygulamalarla birlikte daha eğlenceli ve istenen boyutta yer aldığına vurgu yapmıştır.

İngilizce öğretiminde oyunların **“Gramerin yapılabilecek derecede algılanmasını sağlaması”** şeklinde başka bir alt tema da kaydedilmiştir. Bu tema ile

oyunsal uygulamaların İngilizce öğretiminde çoğu zaman sıkıcı ve zor olarak belirtilen dilbilgisi yapılarının yapılabilecek derecede kolay algısının olduğu öğrenci alıntılarında anlaşılmaktadır. Buna yönelik bir öğrenci,

K5_i “.....*Gramer yapabiliyorum. Bu uygulamaların devam etmesini istiyorum. Arkadaşlarla ders çalışma ortamı oluşuyor.*” cümlesiyle artık dilbilgisini yapabildiğini ifade etmiştir.

Oyunla İngilizce öğretiminde öğrenci görüşmelerinden elde edilen dilbilgisinin diğer bir alt teması da “**Gramer bilgisinin artmasını sağlaması**” şeklinde kodlanmıştır. Bu alt temaya referans cümleler;

K6_o “.....*Gramer bilgimiz artıyor...*” ile

VE8_i “.....*Bu tür eğlenceli etkinlikler benim gramer yapısını daha iyi öğrenmeme yarıyor. Dayanışmanın gelişmesini sağlıyor.*” şeklinde ifade edilmiştir.

g. İngilizce öğretiminde oyunun kullanılmasının telaffuz becerisi açısından faydaları

İngilizce öğretiminde oyunun kullanılmasının faydalarına ilişkin yüklemenin yapıldığı temalardan biri “**Telaffuz becerisi**” açısından faydalarının sıralandığı temadır. Bu temadaki yüklemeler daha detaylı incelendiğinde, dört ayrı alt temanın olduğu görülmüştür. Bu alt temalar, “**Telaffuz gelişiminin sağlanması**”, “**Kelimelerin doğru telaffuz edilmesini kolaylaştırma**”, “**Kelime oyunlarıyla telaffuzun eğlenceli olması**” ve “**Doğru telaffuz etme endişesini ortadan kaldırması**” biçiminde isimlendirilmiştir. Bu isimlendirmeler yapılırken öğrenci görüşmelerinden elde edilen veriler dikkatle incelenmiştir. Bu alt temalara referans olacağı düşünülen örnekler aşağıda sıralanmıştır.

Oyunun kullanılmasının telaffuz açısından faydalarına ilişkin olarak belirlenen alt temalardan biri “**Telaffuz gelişiminin sağlanması**”dır. Öğrenci görüşmelerinden elde edilen verilerden oynusal etkinliklerin telaffuz gelişimini sağladığına ilişkin ifadeler rastlanmıştır. Telaffuz gelişimi konusunda referans olacağı düşünülen örneklerden biri,

E8_i “.....*Bu yeni ders işleme sistemi ile sözcük telaffuzumuzun gelişebileceğini bunun yanında hafızamızdaki sözcük sayısının artacağını en önemlisi de kişinin bu yol ile kendini daha iyi ifade edeceğini düşünüyorum.*” biçiminde bir öğrenci tarafından dile getirilmiştir. Benzer biçimde bir başka öğrenci de,

K7_o “.....*Telaffuz ve kelime dağarcığı geliyor. Ders öğrenci için daha akıcı ve zevkli geçiyor.*” şeklinde görüşünü belirtirken oyun ile işlenen İngilizce dersinin sadece telaffuzu geliştirme noktasında katkı sağlamadığını ayrıca dersin öğrenci için hem akıcı hem de zevkli olduğunu ifade etmiştir.

İngilizce öğretiminde oyunun kullanılmasının faydalarından birisi de **“Kelimelerin doğru telaffuz edilmesini kolaylaştırma”** imkânı sağlamasıdır. Kelimelerin doğru telaffuz edilmesini kolaylaştırma konusunda referans olacağı düşünülen örneklerden biri,

E5_k “.....*Ayrıca hem arkadaşlarımızdan hem de öğretmenimizin tekrarlarından kelimelerin doğru telaffuzlarını öğreniyorduk. Zaten pek çok defa tekrar ediyorduk herkes kelimeyi iyice öğreniyordu.*” biçimindedir.

“Kelime oyunları ile telaffuzun eğlenceli olması” şeklinde kodlanan alt temaya ilişkin olarak referans gösterilebilecek örneklerden bazıları aşağıda verilmiştir.

E6_i “.....*Bu oyunlarla kelimeleri eğlenceli öğreniyorduk hem de. Yani kelimelerin nasıl öğrenileceğini, söyleneceğini güzel öğreniyorduk.*” diyerek hem eğlenceli kelime öğrenimine hem de kelimelerin telaffuzlarına ilişkin görüş belirtmiştir. Diğer bir öğrenci ise oyun ile İngilizce öğretiminin faydalarını sıralarken,

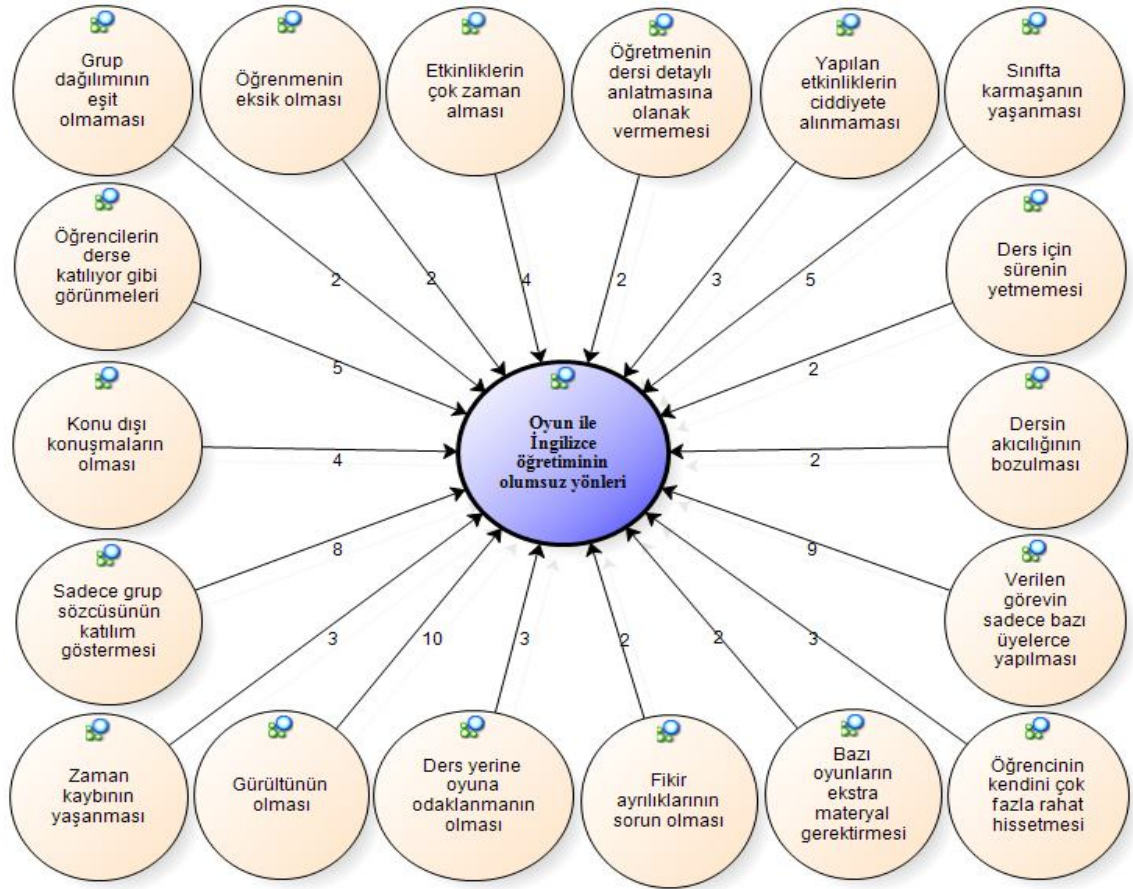
VE10_k “.....*telaffuzları daha kolay öğrendim. Eskiden telaffuzları çağrışım yöntemiyle öğrenmem gerekiyordu veya ezberlemem gerekiyordu. Daha zor oluyordu, ama bu dönem şarkı veya oyunla daha eğlenceli olduğundan ezberlenmesi daha kolay oluyor...*” diyerek duruma ilişkin düşüncelerini dile getirmiştir.

Oyunun kullanılmasının telaffuz açısından faydalarına ilişkin olarak belirlenen alt temalardan biri de **“Doğru telaffuz etme endişesini ortadan kaldırması”**dır. Öğrenci görüşmelerinden elde edilen verilerden oyunsal etkinliklerin İngilizce öğretiminde doğru telaffuz etme endişesini ortadan kaldırabileceğine vurgu yapılmıştır. Bu duruma ilişkin referans ifadelerine rastlanmıştır. Bir öğrenci,

E6_i “.....*Önce bu kelimelerin telaffuzlarını söylemekten çekiniyordum, fakat oyunlarla tekrar tekrar söyleyince çok da zor olmadığını anladım ve şimdi çok rahat o kelimeleri her yerde ve her zaman söyleyebiliyorum...*” cümlesiyle oyun ile İngilizce öğretiminin kelimelerin telaffuzlarını kolaylaştırdığı ifade etmiştir.

4.2.2.4. İngilizce öğretiminde oyunun kullanılmasının olumsuz yönlerine ilişkin çözümlenmeler

Araştırmada oyun ile İngilizce öğretimi uygulamalarının kullanıldığı öğrenci grubundan elde edilen nitel verilerin çözümlenmesi sonucunda olumsuz yönlerine ilişkin kodlamalara da rastlanmıştır. Bu nedenle araştırmada **“Oyun ile İngilizce öğretiminin olumsuz yönleri”** adı altında bir ana temaya yer verilmiştir. Bu temaya ait alt temalar ve yükleme sayıları Şekil 10’da sunulmuştur. Şekilden de anlaşıldığı gibi bu ana tema altında on sekiz farklı alt temanın olduğu görülmektedir.



Şekil 10. İngilizce öğretiminde oyunun kullanılmasının olumsuz yönlerine ilişkin model

Uygulamalar sonucunda **“Oyun ile İngilizce öğretiminin olumsuz yönleri”** ana temasının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi ile oluşan alt temalar **“Öğretmenin dersi detaylı anlatmasına olanak vermemesi”**, **“Öğrencinin kendini çok fazla rahat hissetmesi”**, **“Konu dışı konuşmaların olması”**, **“Öğrenmenin eksik olması”**, **“Gürültünün olması”**, **“Verilen görevin sadece bazı üyelerce yapılması”**, **“Fikir ayrılıklarının sorun olması”**, **“Grup dağılımının eşit olmaması”**, **“Sınıfta**

karmaşanın yaşanması”, “Yapılan etkinliklerin ciddiyete alınmaması”, “Öğrencilerin derse katılıyor gibi görünmeleri”, “Sadece grup sözcüsünün katılım göstermesi”, “Dersin akıcılığının bozulması”, “Zaman kaybının yaşanması”, “Ders yerine oyuna odaklanmanın olması”, “Ders için sürenin yetmemesi”, “Etkinliklerin çok zaman alması” ve “Bazı oyunların ekstra materyal gerektirmesi” şeklinde kodlanmıştır.

İngilizce derslerinde oyunun kullanılmasının olumsuz yönlerine ilişkin en fazla yüklemenin yapıldığı alt temalar *“Gürültünün olması”, “Verilen görevin sadece bazı üyelerce yapılması”* ve *“Sadece grup sözcüsünün katılım göstermesi”* şeklindedir. Diğer taraftan en az kodlanan alt temalardan bazıları ise *“Öğrenmenin eksik olması”, “Etkinliklerin çok zaman alması”* ve *“Bazı oyunların ekstra materyal gerektirmesi”* olarak belirtilmiştir.

Araştırma sonucundaki öğrenci nitel verilerinden İngilizce öğretiminde oyunun kullanılmasının olumsuz yönleri değerlendirildiğinde en çok kodlanan alt temanın *“Gürültünün olması”* olduğuna rastlanmıştır. İlgili uygulamaların olumsuz yönlerinden gürültülü ortamların oluştuğunu belirten bir öğrenci

K8_k “.....olumsuzlukları gürültü oluyor...” diyerek açıklamıştır. Yine benzer biçimde diğer bir öğrenci de,

E6_i “.....grupların çıkardığı sesler, bilgilerin kişiden kişiye farklılaşması gibi sorunlar vardır. Bazen gruplar sohbele dalıyor ve bir müddet sonunda gürültü ortaya çıkıyor...” cümlesiyle olumsuzluğun nedenini dile getirmiştir. Diğer bir öğrenci de,

E6_k “.....Fazla olumsuz bir yönü yok. Sadece biraz gürültü çıkıyor. Ama uyum içinde çalışmamızı engellemiyor...” şeklinde görüş belirtirken gürültülü ortamlara vurgu yapmıştır. Başka bir öğrenci ise,

E8_o “.....grup çalışmalarında grubun gürültü yaparak diğer bir grubu rahatsız etmesi ve grubun dikkatinin dağılması...” şeklinde gürültülü ortamların gruplar arasında yarattığı olumsuzluğu dile getirmiştir.

Uygulama sonrası oyun ile İngilizce öğretiminin olumsuz yönüne ilişkin durumu değerlendirmede ortaya çıkan diğer bir alt tema ise *“Öğretmenin dersi detaylı anlatmasına olanak vermemesi”*dir. Öğrenci görüşmelerinde elde edilen veriler, öğrencilerin uygulamaların yarattığı olumsuz ortamlara yönelik düşüncelerini ortaya koymuştur. İlgili alt temaya ilişkin kodlamalardan örnekler aşağıda sıralanmıştır. Oyun

ile İngilizce öğretiminde dersin detaylı bir şekilde anlatılmasının kısıtlandığını dile getiren bir öğrenci,

E7_i “.....*Bu uygulamada olumlu yönler olduğu kadar olumsuz yönler de var. Çünkü bu uygulama öğretmenin dersi anlatmasına olanak vermiyor., bu da bizi olumsuz yönde etkiliyor. Bu yönden kendimizde her zaman bir şeyler eksik kalır. öğretmenimizin anlatımıyla tam öğreniriz.*” derken düşüncesini net bir şekilde dile getiriyor.

“**Öğrencinin kendini çok fazla rahat hissetmesi**” alt teması ise oyun ile İngilizce öğretimi uygulamalarında, öğrenci görüşmeleri sonucunda kodlanan temalardan biridir. Bir öğrenci ilgili temaya ilişkin olarak,

E6_i “.....*Bana göre olumsuz bir tarafı yok ama arkadaşlarımızın kendini fazla rahat hissetmesi dersi bozabilir. Tam olarak öğrenmek istemeyebilirler.*” biçiminde durumu ortaya koymuştur.

Oyun ile İngilizce öğretiminin olumsuz yönleri değerlendirildiğinde “**Konu dışı konuşmaların olması**” kaydedilen diğer bir alt temadır. Bu alt tema ile ilgili görüş belirten bir öğrenci,

E7_i “.....*Grup çalışmalarından yararlanıp hiç çalışmıyorlar konuşanlar... başka işlerle ve konuşmalarla uğraşanlar oluyor. Öğretmenimiz hemen uyarıyor ama az da olsa bazen oluyor..... İsteseler de bazıları konunun dışında kalıyor ve geç veya hiç öğrenemiyor...*” şeklinde konu hakkında net görüş belirtmiştir.

“**Öğrenmenin eksik olması**” alt teması ise oyun ile İngilizce öğretimi uygulamalarında yaşanan olumsuz yönlerle ilişkin olarak öğrenci görüşmeleri sonucunda kodlanan temalardan biridir. Bir öğrenci ilgili temaya ilişkin olarak,

E7_i “.....*öğrencinin derste ders dışı konuşması arkadaşlarımızın tam olarak öğrenmemelerine neden oluyor. Rakip grup konuları öğrenirken onlar eksik öğreniyorlar...*” şeklinde bazı durumlardan dolayı bazı öğrencilerin öğrenme durumlarının istenen boyutta ve nitelikte olamadığını dile getirmiştir.

Uygulama sonrasında oyun ile İngilizce öğretimi uygulamaların ilişkin olumsuz yönü değerlendirildiğinde ortaya çıkan bir başka alt tema da “**Verilen görevin sadece bazı üyelerce yapılması**” olarak belirlenmiştir. Buna referans olarak gösterilebilecek cümlelerden örnekler aşağıda verilmiştir. Bir öğrenci,

K8_k “.....ve bazı arkadaşlar uğraşırken bazıları hiç ilgilenmiyor bile...” ifadesine yer vermiştir. Yine bir başka öğrenci,

E8_i “.....Bence gruptaki öğrencilerin bazıları çalışma yaparken bazılarının da sadece izlemesi ve gruba katılmaması...” diyerek durumu açıklamıştır. Bir başka öğrenci ise,

E4_o “.....Bir zararlı yönü de bir grupta beş, altı kişi varsa bunların iki, üç kişisi öğretmenin söylediği şeyi yaparken, anlamaya çalışırken diğer iki, üç kişi ise kendi aralarında konuşuyor...” biçiminde görüşünü net bir şekilde dile getirmiştir.

Araştırma sonucundaki öğrenci nitel verilerinden İngilizce öğretiminde oyunun kullanılmasının olumsuz yönleri değerlendirildiğinde “**Fikir ayrılıklarının sorun olması**” alt temasına da rastlanmıştır. Bu tema ile ilgili olarak bir öğrenci,

K8_k “.....Fikir ayrılıkları oluyor. Herkes kendi bir şeyler yapmak istiyor ve kendi düşüncelerinin daha iyi veya doğru olduğunu söylüyor. Bazen grupta farklı cevaplar veriliyor. Tartışıyorlar arkadaşlarım...” derken fikir ayrılıkların olumsuz bir ortam oluşturduğuna dikkat çekmiştir. Benzer bir şekilde başka bir öğrenci de,

E5_o “.....Bazen de bazı arkadaşlarımız mutlaka benim dediğim doğru diyorlar...” diyerek durumu net bir biçimde ortaya koymuştur.

“**Grup dağılımının eşit olmaması**” alt teması yine oyun ile İngilizce öğretimi uygulamalarında yaşanan olumsuz yönlerle ilişkindir. Bir öğrenci ilgili temaya ilişkin,

E5_o “.....Biri dersi yaparken diğeri yatıyor... grup dağılımında herkese eşit kapasiteli öğrenci düşmüyor...” şeklinde görüş belirten bir öğrenci özellikle çalışmalara katkı sağlamayan öğrencilerin durumuna vurgu yapmıştır. Başka bir öğrenci benzer bir şekilde,

K1_k “.....Olumsuz yönleri, gruplar arasında eşitsizlik var. Bazı gruplar güçsüz...” diyerek kısaca açıklamıştır. Başka bir öğrenci de,

E3_o “.....Bana göre bu grup çalışmasının tek olumsuz yönü gruplar arasındaki seviye dengesizliği...” şeklindeki görüşü ile gruplar arasındaki seviye farkına dikkat çekmiştir.

“**Sınıfta karmaşanın yaşanması**” oyun ile İngilizce öğretiminde yaşanan olumsuz alt temalardan biridir. Konu ile ilgili bir öğrenci,

K6_o “.....*Bu uygulamada sınıfta karışıklık yaşanıyor. Bazı öğrenciler bundan yararlanarak gürültü çıkarıyorlar.*” cümlesiyle oyun ile İngilizce öğretimi uygulamasında derse ilişkin yaşanan olumsuzlukları dile getirmiştir.

Derse yönelik yaşanan olumsuz duruma ilişkin olarak üzerinde durulacak diğer alt tema “***Yapılan etkinliklerin ciddiyete alınmaması***”dır. Yapılanların ciddi bir şekilde yapılmadığını düşünen öğrencilerden biri,

K2_i “.....*Gürültüden dolayı da yapılan uygulama ciddiye alınmıyor.*” diyerek oyun ile İngilizce öğretimi uygulamasından sonra gözlediği olumsuzlukları açıklamıştır. Bir başkası ise,

E7_k “.....*Bazen de ses ve diğer kötü şeylerden dolayı arkadaşlarım derse çok önem vermiyorlar...*” diyerek, İngilizce öğretimindeki uygulamaların olumsuz yönüne ilişkin duygularını ifade etmiştir.

Derse yönelik olumsuzluklar incelendiğinde bir diğer alt temanın “***Öğrencilerin derse katılıyor gibi görünmeleri***” olduğu görülmüştür. Bu alt temaya ilişkin olarak bir öğrenci,

E5_k “.....*Grup kurmanın olumsuz yönleri bence bazı öğrencilerin grubun içindeki arkadaşlarından faydalanması ve yapılan etkinliklere çok fazla yardım etmeyip, yardım etmiş gibi yapmalarıdır.*” şeklindeki düşüncesi ile yaşananları vurgulamıştır.

“***Sadece grup sözcüsünün katılım göstermesi***” oyun ile İngilizce öğretiminde yaşanan olumsuz alt temalardan bir diğeridir. Konu ile ilgili bir öğrenci,

E5_k “.....*Bence grupta tek bir tane sözcü olmamalı herkesin sorulara veya anlatımlara katılması gerekiyor.*” ifadesiyle görüşlerini paylaşmıştır.

Oyun ile İngilizce öğretimi uygulamasının “***Dersin akıcılığının bozulması***” alt teması ile oyunun dersin akıcılığını olumsuz yönde etkileyebildiğini ifade eden bir öğrenci,

E6_i “.....*Bence bazı olumsuz yönleri vardır. Örneğin bazı arkadaşlarımızın ödev yaparken diğerlerinin yapmaması. Az şekilde de olsa gürültü olması. Bazılarının bu fırsattan yararlanarak derste gürültü yapıyorlar. Dersin akıcılığını bozuyor...*” diyerek görüşünü dile getirmiştir. Bir başkası ise,

E8_i “.....*Bu konuşma diğerlerini engellerken, asıl kendilerine zarar veriyorlar. Hem de dersin güzel olmasına engel oluyorlar...*” cümlesiyle İngilizce öğretimindeki uygulamalarda yaşananlara dikkat çekmektedir.

Oyun ile İngilizce öğretimi uygulamalarının olumsuz yönlerini belirtirken **“Zaman kaybının yaşanması”** şeklindeki alt temaya ilişkin bir öğrenci,

E4_o “...Tabi böyle ders işlemenin kötü yanları da var. Öncelikle bu grup çalışması yapılırken çok gürültü oluyor. Ve zaman kaybına neden oluyor.” şeklinde görüş belirterek konu hakkında düşüncesini net bir şekilde ifade etmiştir.

Araştırma sonucundaki öğrenci görüşlerinden derse ilişkin **“Ders yerine oyuna odaklanmanın olması”** alt temasına da rastlanmıştır. Bu tema ile ilgili olarak bir öğrenci,

K5_i “...Birimiz konuları, çalışmalarını yaparken diğerimiz çalışmanın üstüne konuyor. Çalışmaya katkı sağlamıyor. Sadece kendini oyuna veriyor sanki oyunu kendisine soracaklar.” şeklinde görüş belirtirken oyuna verilen önemin derse verilen öneme göre çok daha ön planda olduğunu ifade eden düşüncesini dile getirmiştir. Bir diğeri ise,

K1_k “...Ayrıca arkadaşlarımızın bazıları kendini tamamen oyuna kaptırıyorlar. O da güzel ama derste çok abartıyorlar...” diyerek benzer biçimde görüşünü dile getirmiştir.

Görüşme yapılan gruptaki öğrencilerin vurgu yaptıkları alt temalardan biri de **“Ders için sürenin yetmemesi”**dır. Ders süresinin yeterli olmaması oyun ile İngilizce dersini işlemenin olumsuz sonuçları arasında ifade edilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin ders süresince zaman kavramını önemsedikleri söylenebilir. Bu alt temaya referans olacağı düşünülen öğrenci görüşü

K5_i “...Bu uygulamada süre kısa olduğundan yeterince fikir yürütemiyoruz.” şeklindedir.

Oyun ile İngilizce öğretimi uygulamalarının olumsuz yönlerini belirtirken **“Bazı oyunların ekstra materyal gerektirmesi”** alt temasına ilişkin bir öğrenci ise,

E5_o “.....Oyunlar için bazen farklı eşyalar gerekiyor ve sınıf ortamında bulunmuyor kendimiz yapıyoruz ama dışarıdan getirsek daha iyi olur.” diyerek ek materyal gereksinimine vurgu yapmıştır.

Derse yönelik yaşanan olumsuz duruma ilişkin olarak üzerinde durulacak son alt tema ise **“Etkinliklerin çok zaman alması”**dır. Bu tema ile ilgili olarak bir öğrenci,

E8_o “.....*Süreler çok az yetiştiremeyebiliyorum...*” diyerek sürenin yetersizliğine vurgu yapmıştır. Diğer bir öğrenci ise,

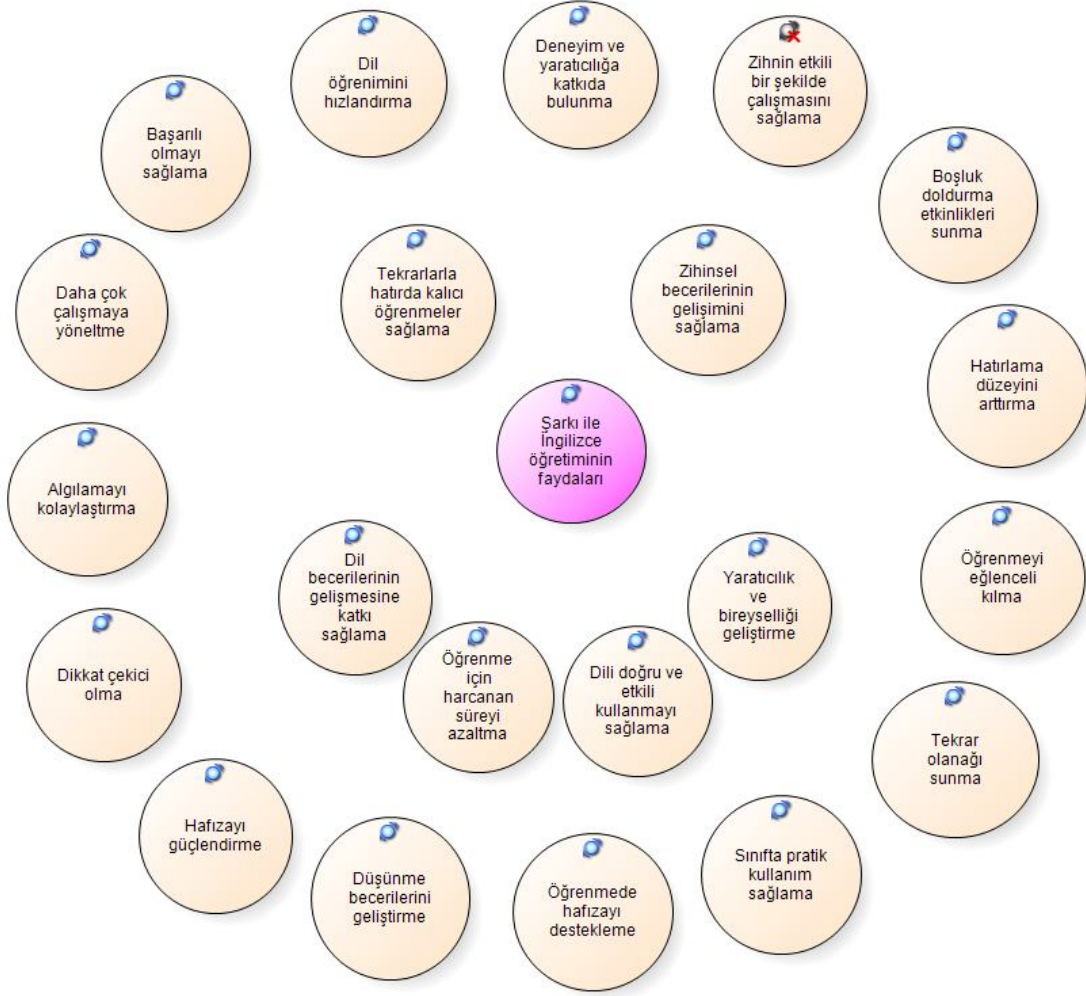
K8_k ”.....*etkinlikleri ve oyunları yaparken bazen zamanımız yetmeyebiliyor. Çok acele ediyoruz.*” şeklinde düşüncesini net bir şekilde belirtmiştir.

4.2.3. Şarkı ile İngilizce Öğretimi Uygulamalarının Gözlemcilerin (Uygulamacı Öğretmen, Gözlemci-1, Gözlemci-2) Görüşlerine İlişkin Bulguları

Araştırmanın bu bölümünde şarkı ile İngilizce öğretimi uygulamalarının sınıfta uygulamacı öğretmen (UÖ) ile birlikte birinci (G-1) ve ikinci (G-2) gözlemcinin uygulamalara ilişkin detaylı gözlemleri ve incelemeleri sonucunda sundukları düşünceleri neticesinde elde edilen dokümanlarla çözümlenmelere gidilmiştir. Elde edilen veriler, ilgili kişilerin yaptıkları gözlemlerin detaylı bir biçimde incelenmesi, kodlanması ve yorumlanmasına dayanmaktadır. Yorumlama aşamasında, veri kaynaklarına ilişkin referans olabileceği düşünülen cümlelere yer verilerek çözümlenmelerin geçerlikleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu sırada uygulamacı öğretmen, birinci gözlemci ve ikinci gözlemciden alınan referans cümleler ile gözlem metninden *ortak bir metin* oluşturularak elde edilen kodlamalar yazılı olarak desteklenmiştir. Ayrıca oluşturulan ortak metin içerisinde cümleler verilirken kaynak kişi alıntının başında verilmiştir. Bununla birlikte alt temalar araştırmacı tarafından kodlanarak ortak metin içerisinde ilgili cümle/lerle birlikte verilmiştir. Ayrıca bu bölümde oluşturulan kodlar EK-31’de sunulmuştur. Öncelikle oluşturulan bu kodlamaların amacı çözümlenmelerdeki alt temalar arasındaki bağlantıları farklılık ve benzerlikleriyle daha net bir şekilde gösterebilmektir.

4.2.3.1 Şarkı ile İngilizce öğretimi uygulamalarının faydalarına ilişkin bulgular

Araştırma sonunda şarkı ile İngilizce öğretimi uygulamalarının yapıldığı sınıfta gözlemci olarak belirlenen birinci gözlemci, ikinci gözlemci ile uygulamacı öğretmenin gözlemlerinden elde edilen nitel verilerin çözümlenmelerine yer verilmiştir. Bu çözümlenmeler, gözlemcilerin gözlemlerine dayanılarak oluşturulmuştur.



Şekil 11. İngilizce öğretiminde şarkının kullanılmasının sağladığı faydalara ilişkin gözlemci (uygulamacı öğretmen, gözlemci-1, gözlemci-2) görüşlerine ilişkin model

Şekil 11 incelendiğinde; bu ana temaya ilişkin gözlemcilerin görüşmelerinden ve gözlemlerinden ana tema ile alt temaların oluşturulduğu görülmektedir. İngilizce öğretiminde şarkının kullanılma sürecinin faydalarına ilişkin ortaya çıkan yirmi bir alt tema oluşturulmuştur. Ana temaya ilişkin oluşan alt temaların **“Başarılı olmayı sağlama, Zihinsel becerilerinin gelişimini sağlama, Sınıfta pratik kullanım sağlama, Öğrenmede hafızayı destekleme, Tekrar olanağı sunma, Dil öğrenimini hızlandırma, Dil becerilerinin gelişmesine katkı sağlama, Dikkat çekici olma, Tekrarlarla hatırdaki kalıcı öğrenmeler sağlama, Boşluk doldurma etkinlikleri sunma, Daha çok çalışmaya yönlendirme, Düşünme becerilerini geliştirme, Algılamayı kolaylaştırma, Hatırlama düzeyini artırma, Öğrenmeyi eğlenceli kılma, Öğrenme için harcanan süreyi azaltma, Dili doğru ve etkili kullanmayı sağlama, Zihnin etkili bir şekilde çalışmasını**

sağlama, Hafızayı güçlendirme, Deneyim ve yaratıcılığa katkıda bulunma, Yaratıcılık ve bireyselliği geliştirme” şeklinde sıralandığı görülmektedir. Görüşmeler detaylı bir şekilde incelendiğinde şarkı ile İngilizce öğretiminin faydalarına ilişkin olarak oluşturulan kodlar arasında en çok tekrar edilenlerin “*Sınıfta pratik kullanım sağlama*”, “*Tekrar olanağı sunma*”, “*Hatırlama düzeyini artırma, Öğrenmeyi eğlenceli kılma*” şeklinde olduğu gözlemlenmiştir. Bu ana temaya ilişkin olarak örnek cümlelerle oluşturulan *ortak metin* aşağıda yer almaktadır.

Bu doğrultuda uygulamacı öğretmenin (UÖ) “.....Öğrencilerime şarkılarla yabancı dili öğrettiğim süreçte onların birçok beceride daha aktif ve etkili olduklarını gözlemledim. Yabancı dili öğrenmede daha başarılı davranışlar sergiledikleri ve notlarının daha yüksek olduğu gözümde kaçmayan hususlardır....” şeklindeki yorumuna paralel olarak birinci gözlemci (G-1)“.....Bu sırada düşünme, algılama derken başka bir ifade ile çocuğun bütün zihinsel becerilerinin de geliştiğini söylemek yanlış olmasa gerek (ŞAR-FAY-ZİH)...” diyerek öğrencilerde gördükleri bilişsel gelişime vurgu yapmışlardır. Öğrencilerin başarmak adına neler yaptıklarını özetle anlatan G-2 “...Tüm öğrencilerin öğrenmek için bir çaba içerisinde oldukları gözlemlendi. Başarılı olabilmek için tüm öğrencilerin birbiri ile yarıştıkları ve motivasyonu az olanların da bu konuda büyük bir çaba içerisine girdiği gözlemlendi. Ders çıkışlarında bile öğrencilerin belirli süre bir öğrendikleri şarkı ile avundukları görüldü (ŞAR-FAY-BAS)” biçimindeki gözlemlerini paylaşmıştır.

Diğer taraftan şarkılarla yapılan öğretimin bireysel anlamda öğrencileri çalışmaya sevk ettiği ve onların ürünlerini bireysel olarak üretebilmelerini sağladığı yapılan açıklamalardan anlaşılmaktadır. G-1’in bu doğrultudaki görüşü “.....Ayrıca şarkı ile ders işlemenin bazı uygulamaları bireysel idi. Öğrencinin verilen materyalde yazılanlar paralelinde yeni bir şeyler oluşturması isteniyordu gözlemlediğim kadarıyla. Örneğin oradaki cümleye benzer kendine ait bir cümle, ya da verilen kısa metne benzer kısa bir metin de öğrenciden isteniyordu. Bu etkinliğin veya buna benzerlerin de çocuğun bireysel özellikleri ile yaratıcılığını geliştirdiğini düşünüyorum (ŞAR-FAY-BİR)....” şeklinde detaylı ve açıklayıcı olmakla birlikte öğrencilerin yaratıcılıklarına da değinir niteliktedir. Bunun yanı sıra bir de şarkıların hafızayı geliştirme konusundaki etkililiğine ilişkin görüşler ileri sürülmüştür. Bu uygulama sonrası öğrencilerin öğrendiklerini çok rahat hatırlamalarına ve çok daha kolay öğrenmelerine dikkat çeken

UÖ “İngilizce şarkıların öğrencilerin zihinsel becerileri açısından olumlu etki yarattığını söylesem çok doğru olur. Zira öğrencilere daha önce öğretmede çok zorlandığım bir konuyu çok daha rahatlıkla öğretebildiğimi gördüm. Yani öğrencilerin öğrenme açısından daha hazır ve ilgili olduklarını fark ettim. Şarkıların öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırması onların zihinsel açıdan gelişim gösterdikleri anlamına gelmektedir. Örneğin öğrencilere cartoon characters konusunu öğrettiğimde kitapta yer alan metni okuduktan sonra yönelttiğim sorulara verilen cevap sayısı ile “cartoons” şarkısını dinlettikten sonraki verilen cevap sayısı arasında önemli derecede fark vardır. Bu durum onların şarkı ile daha iyi öğrendiklerini ve öğrendiklerini aktarabildiklerini göstermektedir.” şeklinde görüşlerini dile getirmiştir. G-2 ise bu konudaki görüşünü kısaca “.....Şarkı aracılığı ile öğrendikleri bilinmeyen kelimeleri şarkı esnasında geçen cümle ile bağlantı kurdukları ve tahmin yoluyla bu kelimeleri öğrendikleri gözlenmiştir. Şarkı makamına bağlı olarak kelimeleri daha az bir sürede ezberledikleri tespit edilmiştir (ŞAR-FAY-HAF).” biçiminde dile getirerek şarkının sözlerini hatırlama ile aslında bazı kelime ve kelime gruplarının daha kolay öğrenildiğinin altını çizmiştir.

Şarkıların yapısı gereği nakarat bölümünün olması aslında araştırmadaki şarkıların etkililiğini kat kat arttırmıştır. Bu tekrar bölümleri sayesinde öğrenciler hem kolay öğrenebilmekte hem de kolay hatırlayabilmektedir. Bunun dışında yapılan tekrarlar ile telaffuz konusunda büyük ilerlemeler kaydedildiği de gözden kaçmamaktadır. Bu noktadaki görüşünü G-2 “.....Kelime tekrarın yanı sıra cümle tekrarı yapılmaktadır. Ayrıca telaffuzlar tekrar yapı yapı konuşma alışkanlığı gelişmektedir. Hiç konuşmayı sevmeyen öğrenci bile konuşma yönünde bir caba harcamaktadır.” şeklinde dile getirirken, G-1 sadece nakaratlarla yapılan tekrarlarla “.....Ders boyunca şarkı sözleriyle yapılan tekrarlar ve özellikle şarkı sözlerindeki nakaratlarla birlikte öğrencilerin tekrar eylemini fazlasıyla yaptıkları belliydi (ŞAR-FAY-TEK).” biçiminde değinmiştir. Şarkıların sürükleyici özelliği ile öğrencilerin dil öğrendiklerini fark etmeden oldukça dikkatli bir şekilde şarkıya konsantre olmaları dolayısıyla yapılan öğrenmelerin hızlı gerçekleştiğini “Motivasyonları üst seviyede oldukları için öğrenme daha hızlanmaktadır. Ayrıca yapılan tekrarlama da konunun daha çok pekiştirildiği anlaşılmaktadır.” biçimindeki ifadesiyle açıklayan G-2’nin, G-1’in “.....Ayrıca sürekli yapılan bu tekrarlarla, dili kullanılması ve öğrenilenlerin uygulanmasına dayandığı için dil öğrenim hızını daha da hızlandırmaktadır diye düşünüyorum. Çünkü çocuk bu sırada gerek tekrarlar gerekse de öğrenilenlerle sürekli

dili kullanmış oluyor (ŞAR-FAY-HIZ).” şeklindeki gözlemlerini de desteklediği anlaşılmaktadır.

Sınıftaki öğrenmelerin sadece teorik boyutla sınırlı kalmadığı UÖ'nün “İngilizce şarkıları dinleyen öğrencilerin kendi kültüründe bulunan öğelerle İngiliz kültüründeki öğeleri karşılaştırdıkları ve aralarındaki farkı ve benzerliği ölçtükleri gözden kaçmayan bir durumdur. Bir öğrencimin şarkıda geçen “Mr. Smith” ifadesindeki “Mr.” sözcüğünün anlamını öğrendikten sonra iki kültür arasındaki benzer ve farklı yönleri araştırması bu durumu örneklendirmektedir. Bizim kültürümüzde tanımadığımız birine amca diye hitap ettiğimizi fakat yabancılarda bunun yerine “Bay Smith” şeklinde hitap edildiğini anladığını vurgulayarak farkı analiz etmiştir....” biçimindeki ifadeleriyle anlaşılmaktadır. G-1 ise bu bağlamda yine yapılan tekrar uygulamalarının etkililiğine dikkat çekerek “.....Elbette bu tekrarlar, basit birkaç kelimenin tekrarı değil sadece öğrenilen dilin düzenli bir şekilde pratiğinin yapılması demektir bir taraftan da (ŞAR-FAY-PRA)...” şeklinde görüşünü belirtmiş ve bu tekrarların aslında öğrencilere pratiklik kazandırdığına vurgu yapmıştır.

Öğrencilere zengin yaşantılar kazandırma ve yaratıcılıklarını artırma noktasında katkı sağlayan şarkılarla dil öğretimine ilişkin UÖ gözlemlerini ayrıntılı ve açıklayıcı bir şekilde “.....Eğlenerek öğrenmenin yanında daha önceleri bir konuyu bir ders boyunca anlattığımda ancak öğrenebilen öğrencilerim şarkıyı iki defa dinlediklerinde ve ben bu konuyu tekrar ettiğimde çok çabuk ve kolay kavradıklarını fark ettim. Bu kadar kolay kavradıkları için derste harcanan süre de azalmış oldu. Daha önce çok kere anlatarak ve ardından birçok alıştırma yaparak öğrettiğim konuları şarkı ile daha somut bir şekilde öğretebildim. Böylece öğrencilerim konuları öncekinden daha kolay algıladılar. Orta derece başarı gösteren öğrencilerin katılımında büyük bir artış gördüm. Okuma metinlerini anlamada zorlanan öğrencilerin bu uygulama ardından metinleri daha rahat anladıkları ve kavradıkları görüldü. Sorulan sorulara cevap vermeleri ve metnin ardındaki etkinlikleri kolayca doldurabilmeleri bu durumu açıklar niteliktedir.” biçimindeki cümleleriyle dile getirerek bu uygulamanın somut öğrenmeler sağladığını ve bütün bunların kısa zamanda gerçekleştiğini de eklemiştir. Bu konuda G-2 ise farklı araçların işe koşulduğunu ve bunun öğrencilerde büyük ilgi uyandırdığını “Farklı etkinlikler ve multi-medyalı ders işlenmesi her zaman farklı deneyime sebebiyet vererek öğrencilerin yaratıcılığına katkıda bulunmuştur. Etkinlik esnasında

öğrencilerin ‘...bunu böyle yapsak nasıl olur? ..Ben olsaydım şöyle yapardım..’ demeleri yaratıcılıklarına bir örnektir (ŞAR-FAY-YAR).” şeklindeki cümleleriyle dile getirmiştir.

Şarkı ile İngilizce öğretiminin öğrencilerin tüm dil becerilerinde gelişme kaydetmelerine katkı sağladığı en büyük fark edilen olumlu yönlerden biri olarak bahsedilmektedir. Zira bu duruma ilişkin UÖ “Öğrencilerin özellikle dinleme ve telaffuz becerilerine doğrudan etki eden şarkılar konuşma, okuma ve yazma becerilerinde de gelişmeler kaydetmelerine imkân tanır. Şarkıları dinleyerek şarkıda geçen ifadeleri bir süre sonra çok daha iyi anlamaları ve sözcükleri duydukları gibi telaffuz etmeye çalışmaları dinleme ve telaffuz becerilerinin gelişmesini sağlamıştır. Şarkı etkinliklerinde yer alan boşluk doldurmalarda duydukları kelimeleri uygun boşluğa yerleştirmeleri yazma becerilerini geliştirmektedir. Ayrıca şarkı sözlerini severek ve isteyerek okuduğu için okuma hızı artmakta ve okuması gelişmektedir.” şeklindeki görüşleri ile açıklık getirmektedir. Aynı şekilde G-2 de “.....Yapılan tekrar açıklamalar veya kendi aralarında şarkıyı ezberleme ve söyleme esnasında bir dili öğrenmek için tüm etkinlikleri kendisi severek yapmaktadırlar. Dil bilgisi kuraları ayrıca otomatikman öğrenmektedir. Birçok ders işlemleri bir şarkı söyleme esnasında yapılmaktadır (ŞAR-FAY-GEL).” biçimindeki görüşlerini dile getirerek şarkılardaki tekrar gibi etkinliklerin derste aslında birçok beceriyi edinmeyi sağladığını belirtmiştir. Bu iki gözlem sonucunda, İngilizce öğretiminde geliştirilmesi gereken temel dil becerileri ile alt becerilerin kolay bir şekilde, öğrenciler farkında olmadan geliştirildiği anlaşılmaktadır.

Şarkıların İngilizce öğretimine sunduğu en büyük katkılardan biri de motivasyonu düşük veya yüksek, istekli veya isteksiz tüm öğrencilerin dikkatini öğrenme eylemine çekmektir. Bunun böyle olduğu gözlemcilerin yaptıkları gözlemler sonucunda ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda G-1 “...Bu etkinlikler yani müzik ile dil öğrenme etkinlikleri, normal etkinliklerden farklı oldukları için öğrencilerin sergiledikleri davranışlardan onların oldukça dikkat çekici oldukları anlaşılıyordu. Öğrenciler daha dikkatli bir şekilde dinliyor ve katılım gösteriyorlardı (ŞAR-FAY-DİK).” biçiminde cümleler kurarak öğrencilerin müziğin ahengi ve hareketliliği dolayısıyla müziğin içeriğine de odaklandıklarını ve dikkatlerini toplayarak derse daha katılımcı olduklarını belirtmiştir.

Gözlemcilerin ve uygulamacı öğretmenin yaptıkları gözlemler incelendiğinde şarkıyla öğrenmede yer alan tekrarların aslında verimli öğrenme sonuçları sağladığı anlaşılmaktadır. Öğrenilenlerin hatırlanmasını kolaylaştıran bu tür müzikli uygulamalara ilişkin UÖ “.....Şarkıların içerdiği tekrar bölümleri öğrencilerin kalıp cümleleri ve ifadeleri iyice kavramalarını ve kolayca hatırlamalarını sağlamaktadır. “Health Problems” ünitesini işlediğimizde “help me” adlı şarkıda geçen “what is the matter with you? (Neyin var?)” şeklindeki soru kalıbı öğrencilerin sürekli tekrar ederek hafızalarına yerleştirdikleri yapılardan biri olmuştur. Dolayısıyla tekrar cümleleri kolayca hatırlanabilen öğrenmeler sağlamıştır (ŞAR-FAY-KAL).” diyerek öğrencilerinde fark ettiği olumlu sonuçları gözler önüne sermiştir. Gözlemcilerin görüşleri doğrultusunda tekrar edilen şarkının konu içeriği ile ilgili öğrencilere yöneltilen soruların anında cevaplanabilmesi ve sınavlarda da bu konuyla ilgili yer alan soruların cevaplanabilmesi öğrencilerin aslında şarkılardaki tekrarlar sayesinde öğrenme düzeylerini ne derece arttırdığını göstermektedir.

Şarkıların öğrenme noktasındaki katkıları yukarıdakilerle sınırlı kalmamaktadır. Öğrencilerin sınıfta yaptıkları boşluk doldurma vb. alıştırmaları daha pratik bir şekilde tamamlama fırsatı veren şarkıların bu bağlamdaki etkililiğine ilişkin G-2 “Yapılan etkinlikler sonunda öğretmen tarafından verilen boşlukları doldurma çalışmasının çok hızlı ve doğru bir şekilde yapıldığı gözlenmiştir. Ayrıca bazı öğrencilerin ‘..ben olsam burayı boş bırakırdım..’ diyerek beyin fırtınası yaptıkları gözlenmiştir. Bu boşluk doldurma şarkısız bir ortamda yapılsaydı çok sıkıcı ve zaman alıcı olacağı kanaatine vardım.” şeklinde görüşünü dile getirirken, uzun fakat sıkıcı olmayan boşlukların doğru ve çabucak yapılabilmesine dikkat çeken G-1 kodlu gözlemci ise “Farklı uygulamalarda göze çarpıyordu. Öğretmenin şarkı dinlemeleri sonrası için hazırladığı boşluk doldurmalarında dikkat çekiciydi. Öğrenci sadece ezberlemesin bazı bölümleri, ya da şarkının sadece bir bölümüne odaklansın ve bütün olarak dinlesin diye şarkının bütününe ilişkin olarak oluşturulan boşluk doldurma etkinliklerinin kolayca yapılabilmesi dikkat çekiciydi (ŞAR-FAY-ETK)....” biçiminde gözlemini dile getirmiştir.

Şarkıların İngilizce öğretiminde kullanılması ile öğrencilerin İngilizceye karşı büyük bir ilgi duydukları ve bu sebeple de fırsat buldukları her an İngilizce çalışmaya gayret ettikleri uygulamacı öğretmen ve iki gözlemcinin ortak görüşleri doğrultusunda anlaşılmaktadır. Öğrencilerin şarkılarla öğretim uygulaması ile daha çok çalışmaya

başladıkları ile ilgili iki gözlemci ve UÖ görüşleri benzer olduğundan ötürü, bu noktada UÖ' nün “.....Dikkatli, istekli ve ilgili olma sonucu öğrencinin akademik başarısında gelişmeler kaydedildiğini söylemek mümkündür. Bu durumu şöyle açıklamak daha doğru olur aslında. Başarılı olduğunu gören öğrencide daha çok çalışma isteği oluşur ve öğrenci kendini daha fazla çalışmak için zorlar. Telaffuz konusunda çok pratik yapıldığı için dili daha doğru kullanır ve kendine güvenir. Bu anlamda şarkıların başarı kapısını çalmaya yönlendiren güç olarak tanımlamak doğru olur (ŞAR-FAY-ÇAL).” şeklindeki referans cümlelerine yer verilmiştir. Yine şarkılarla öğretimin yapıldığı sınıflarda öğrencilerin düşünme becerileri konusunda önemli ilerlemeler yaşandığı uygulamayı bizzat yürüten UÖ' nün “.....Öğrencilerin belli bir konuda düşünmelerini sağlamak yine şarkıların etkinliğinde yararlanılabilir. Hastalıklar ünitesine geldiğimizde “Help me” adlı şarkıyı dinleterek orda geçen hastalık isimlerini öğrenen öğrencilere, kendilerini hasta olarak düşünmelerini ve sorunlarını nasıl ifade edebileceklerini düşünmelerini istedim. Ardından düşündüklerini yazmaları ve okumaları gerektiğini belirttim. Şarkıyı o kadar ilgi ve dikkatle dinlemişlerdi ki yazılanlar son derece güzel cümlelerdi. Örneğin “I have got a sore throat and I shouldn't drink cold” şeklindeki cümleler dikkatimi çekmiştir. Kısacası, şarkılar öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişmesini sağlayarak yaratıcı bireyler olmasına katkı sağlar (ŞAR-FAY-DÜŞ).” şeklindeki cümlelerinden çok açık ve net olarak anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin şarkıların büyüüne kapılıp çok yoğun bir dikkatle söylenenleri anlamaya çalışması onların algılama düzeylerinde de ileri derecede gelişmesine katkı sağlamaktadır. Bu duruma kaynaklık edecek ifadeleri G-2 “Öğrencinin kendi kapasitesi doğrultusunda şarkı dinleme ve söyleme esnasında algılaması farklıdır. Fakat hiç kendi iç âlemi ile ilgili olmayan bir etkinlik neticesinde arkadaşlarının etkisi ile farklı bir algılama yoluna gidildiği tarafımdan gözlenmiştir. Algular arası farklılıklar ve paylaşımlar algılamayı kolaylaştırmıştır.” şeklindeki cümleleriyle dile getirirken, öğrencilerin zihinsel olarak kendilerini daha çok çalışmaya zorlaması ve derse katılımının artması ile algılama düzeyinin gelişmesi arasında doğru orantı kuran G-1 ise “.....Bence bu durum çocuğun bireysel olarak düşüncelerini, yorumlaması sonucunda yarım cümleleri tamamlamaya gidiyor. Bu durumda kişinin düşünce kavramıyla alakalıdır diye düşünüyorum. Öğrencinin şarkı hakkında parmak kaldırıp yorum yapması, en azından kendi seviyesine uygun olarak basit birkaç farklı cümle

kurabilmesi, şarkı ile ders işlemenin öğrencinin algılama düzeyini kolaylaştırdığı anlamına gelir diye düşünüyorum (ŞAR-FAY-ALG).” diyerek konuya ilişkin düşüncelerini belirtmiştir. Şarkıların algılama konusundaki etkililiğinin yanı sıra öğrenilenleri çok kolay hatırlamayı sağlama özelliği de yapılan gözlemlerde altı çizilen diğer bir husustur. Bu bağlamdaki düşüncesini çok ayrıntılı ve kapsamlı bir şekilde dile getiren UÖ “.....Şarkıların eğlenceli olması öğrencilerin şarkının içeriğine odaklanmasını sağlar. Böylece içerikteki bilgileri bilinçli veya bilinçsizce öğrenme imkânı bulmuş olurlar. Yabancı dilde yer alan konuları ve konuların içeriğinde bulunan kültürel öğeleri dikkatle öğrenmek isteyen ve inceleyen bir öğrenci kitlesi de bu durumda oluşmuş oluyor. Öğrencilerin İngiliz kültüründe yeri alan birçok durumu merak ederek sorması ve öğrenmek istemesi kültürel farkındalıklarının ve duyarlıklarının artmasını sağlamaktadır. Ayrıca şarkılarda yer alan kelimelerin unutulmaması, uzun süre akılda tutulması hafızayı geliştirmektedir. “meyveler” konulu şarkıda uzun süre geçmesine rağmen öğrencilerin meyve isimlerini hala hatırlamaları şarkıların kalıcılık açısından ne kadar etkili olduğunu göstermektedir (ŞAR-FAY-HAT)...” demiştir.

Şarkılarla yapılan öğrenmenin eğlenceli olduğu hem bütün öğrencilerce hem de gözlem yapan kişilerce sürekli söylenmiştir. Öğrencilerin yüzünün sürekli güldüğü, keyifli oldukları ve hatta çoğu zaman oturdukları yerde dans ettikleri dile getirilen gözlemlerden bazılarıdır. Bu konuda G-1 “.....Şarkı ile yabancı dil öğretimle işlenen bu dersin sınıf ortamı öğretmenin aktif olduğu normal sınıf ortamından oldukça farklı görünüyor. Herkesin yüzü gülüyor. Demek ki bu tür uygulamalar öğrenmeyi oldukça eğlenceli ve neşeli kılıyor (ŞAR-FAY-EĞL)....” şeklinde öğrencilerin geleneksel öğrenme ortamından farklı olan pozisyonlarından bahsetmektedir.

İngilizce öğrenmek çok kolay bir eylem olmamakla birlikte uzun bir süreç de gerektirmektedir. Fakat dilin öğrenilmesini gerçek anlamda hızlandıran ve bu süreyi aza indiren şarkılar böylece hem hızlı hem de eğlendirici öğrenmeler sunmaktadır. Öğrenme eylemine oldukça hız kazandıran şarkıyla öğretim uygulamasının ders için harcanan süreyi azaltmasına ilişkin UÖ düşüncesini “like/dislike” konusunu öğrencilere öğretmek için MEB programında 3 ünite ayrılmıştır. Like-dislike konusunu öğrenmek için ayrılan bu süre şarkılarla öğrenme yapıldığı zaman yarıya düşmüştür. Çünkü öğrenci şarkıya odaklandığı için, eğlenerek öğrendiği için öğrencinin dikkatini toplamak, onu motive etmek ve istediğini arttırmak için ekstra zaman harcamaya gerek kalmamaktadır. Bu

sebeple de öğrenme daha hızlı ve kolay olmaktadır.” şeklindeki cümlelerle dile getirirken, G-2 “.....Şarkılar birkaç defa tekrar yapılması sonunda otomatikman ezber sağlanmış oluyor. Ders sonunda genellikle çoğu özel bir caba harcamadan tüm cümleleri makamları ile ve telaffuzları ile birlikte ezberlemiş olmaktadır. Az zamanda çok ezber yani öğrenme gerçekleşmiş oluyor (ŞAR-FAY-SÜR).” şeklindeki ifadesiyle bu uygulama sayesinde az zamanda çok iş yapıldığına vurgu yapmıştır. Şarkıların öğrenme süresini aza indirmesinin yanı sıra bir de öğrenilenleri doğru ve yerinde kullanmayı sağlama şeklindeki özelliği de ön plana çıkmaktadır. Şarkıların etkileyici müzik melodisi ve ritmik sesi şarkı sözlerini aynı şekilde söyleyebilme isteği uyandırmakta ve bu da dile ilişkin diğer öğrenilen konularda da aynı şekilde hassas davranma alışkanlığı kazandırmaktadır. Bu hususta G-1 de “.....Bu ezberler ve ya tekrarlar aynen alındığı için yani aynen ezberlendiği için öğrencinin hem dili anadili olarak kullanan kişinin telaffuzunu öğrenmiş oluyor hem de dili doğru bir şekilde almış, öğrenmiş oluyor. Bu durum da dil öğrenmede oldukça etkili ve faydalıdır....” biçimindeki ifadesiyle durumu açıklar nitelikte görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin İngilizce dilini doğru şekilde kullanma çabalarını en ayrıntılı biçimde açıklayan UÖ, sınıfta yaptıkları bir etkinliği örnek göstererek bu durumu kanıtlar nitelikteki gözlemini paylaşmıştır. UÖ’ nün bu gözleminin “.....Bunun yanı sıra doğru yanlış etkinlikleri yapmak için de şarkılar oldukça ideal araçlar olarak görülmektedir. Modal verb can/can’t konusuna geldiğimizde bu konu ile ilgili “Animal and Abilities” şarkısının öğrencilerin dinlemesini sağladım. Etkinlik olarak da True/False (Doğru/Yanlış) etkinliği yapmak için bazı cümleler hazırlayarak hangi hayvanın hangi etkinliği yapabildiğini belirttim. Fakat bu cümlelerden bazılarını yanlış cümleler olarak hazırlayarak öğrencilerin şarkıdaki anlamı yakalayıp yakalamadığını öğrenmek istedim. Örneğin şarkıda

‘I can make honey

I live on flowers

Do you know who I am

You are a Bee! A Bee’

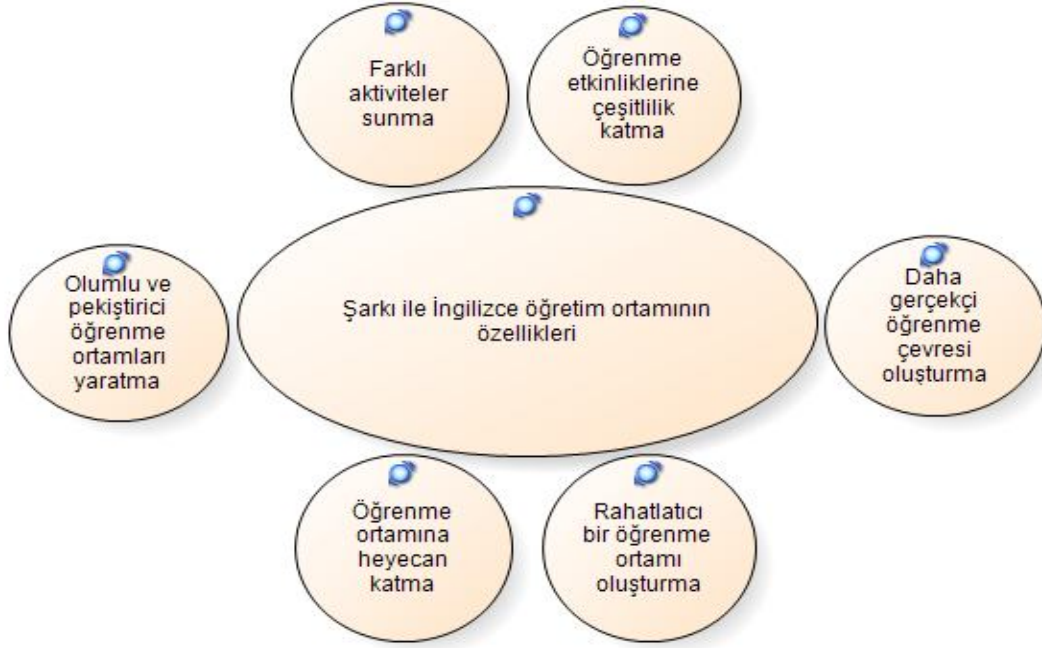
şeklindeki şarkının bir bölümünde arı kendisinin bal yapabildiğini belirtmiştir. Doğru/Yanlış etkinliğinde buna yönelik ‘A bee can’t make honey’ şeklinde bir cümle oluşturarak öğrencilerin yanlışı ve doğruyu ayırt etmesini istedim. Bu bağlamda öğrencilerin şarkılarla öğrenmede daha motive oldukları ve daha dikkatli dinledikleri

için doğru/yanlış etkinliklerinde de daha başarılı olduklarını fark ettim (ŞAR-FAY-DİL).” şeklinde oldukça açıklayıcı olduğu dikkat çekmektedir.

Öğrenciler şarkıyla öğrendikleri zaman eğlenerek öğrendikleri için bir konuyla ilgili daha fazla bilgiye ulaşma isteği ve ilgisi gösterirler. Bu durumda da zihinsel açıdan kendilerini daha çok zorlayarak bu becerilerinin gelişmesini sağlarlar. Şarkıların öğrencileri daha çok öğrenmeye teşvik etmesi dolayısıyla zihinsel açıdan kaydettikleri gelişimi G-1 “*...Zihinsel becerileri geliştirmekle birlikte, uygulamalarla birlikte zevkli ortamda bu becerilerin etkililiğini bence daha da belirgin kılmaktadırlar. Çünkü yüksek motivasyonla öğrenci kendini işine adanmış için becerilerin gelişiminde etkililik kendini göstermektedir...*” şeklinde özetle dile getirirken, bu konudaki gözlemlerini çoğu zaman örneklerle ve öğrencileriyle yaşadığı deneyimleriyle açıklayan UÖ “*...Ülkeler ve başkentleri konusunda ilgili bir şarkımızda İngiltere'nin başkentinin Londra olduğuna dair bilgiler yer almıştı. Fakat öğrenciler Big Ben'in nasıl bir yapı olduğu, ne zaman ve niçin yapıldığı şeklinde soruları yönelterek kültürel boyuta ilgi göstermişlerdir. Aslında şarkı ile öğrenme olduğu için öğrencilerin zihinsel açıdan daha açık olduklarını bu sebeple de çok daha ilgili oldukları düşündüm (ŞAR-FAY-EÇA).*” demiştir. Zihinsel açıdan fayda sağlayan şarkılarla derse başlamak öğrencilerin konuya ilgisini ve dikkatini son derece hızlı bir şekilde arttırmaktadır. Şarkının ritmi, hareketliliği ve eğlendirici olması onların farkına varmaksızın ilgisini çekmekte ve derse odaklanmalarını sağlamaktadır. Durum böyle olunca da öğrenilen bilgiler kolay kolay unutulmamaktadır. Bir diğer anlamda şarkıların etkililiği sayesinde yapılan öğrenmeler kalıcı olmakla birlikte öğrencilerin hafızasını da güçlendirmektedir. Bu noktadaki referans görüşlerden birini UÖ “*...Bunun dışında öğrencilerde öğrenilen kavram ve ifadelerin çok kolay hatırlandığı ve uzun süre kalıcı olduğu yaptığım gözlemler arasındadır. Bu da öğrencilerin hafızalarının kuvvetlendiğini göstermektedir...*” şeklinde dile getirirken bir diğerini de G-1 kodlu gözlemci “*...Dikkat ve tekrar bir araya gelmesiyle kalıcılığın kaçınılmaz olacağı fikrindeyim. Yani tekrarların özellikle şarkı nakaratlarının öğrencilerin hafızalarına kazınacağını ve onların unutulmasının oldukça zor olacağını düşünüyorum (ŞAR-FAY-GÜÇ)...*” biçiminde ifade etmiştir.

4.2.3.2 İngilizce öğretiminde şarkının kullanılması ile oluşturulan öğrenme ortamının özelliklerine ilişkin bulgular

Elde edilen veriler incelendiğinde, İngilizce öğretiminde şarkı ile dil öğrenme ortamının özelliklerine ilişkin olarak bazı kodlamalar tespit edilmiştir. Yapılan detaylı incelemeler sonucunda, bu temanın altı alt temaya ayrıldığı görülmüştür. Bu tema ile alt temalar şekil 12’de sunulmuştur.



Şekil 12. İngilizce öğretiminde şarkının kullanılması ile oluşturulan öğrenme ortamının özelliklerine ilişkin model

Şekil 12 incelendiğinde, “*Şarkı ile İngilizce öğretim ortamının özellikleri*” ana temasına ilişkin olarak sadece gözlemcilerin görüşmelerinden kodlamaların yapıldığı belirtilmiştir. Gözlemcilerle yapılan görüşmeler doğrultusunda, bu ana temaya ilişkin olarak ortaya çıkan alt temalar “*Daha gerçekçi öğrenme çevresi oluşturma, Rahatlatıcı bir öğrenme ortamı oluşturma, Farklı aktiviteler sunma, Öğrenme etkinliklerine çeşitlilik katma, Olumlu ve pekiştirici öğrenme ortamları yaratma, Öğrenme ortamına heyecan katma*” biçiminde sıralanmıştır. Gözlemciler tarafından en çok konuşulan alt temaların “*Rahatlatıcı bir öğrenme ortamı oluşturma*” ile “*Olumlu ve pekiştirici öğrenme ortamları yaratma*” olması dikkat çekicidir. İlgili tema, alt temalar ve kodları ile oluşturulan ortak metin aşağıda verilmiştir.

Öğrencilerin şarkılarla öğretim uygulaması sürecinde kendilerini çok rahat hissettikleri ve bu durumdan ötürü doğal davrandıkları yapılan gözlemlerde öne çıkan kodlamalardan biridir. Bu konudaki görüşünü geleneksel öğrenme ile yeni uygulamayı karşılaştırarak ifade eden UÖ “*Öğrenciler şarkıyla dans ederek ve eğlenerek öğrendikleri için onların doğal ve gerçek ortamda öğrenme yaptıklarını söyleyebilirim. Öğrenci resmi ve soğuk klasik öğrenme tarzından sonra şarkıların samimi ve eğlendirici ortamında gerçek öğrenmeler kazanmıştır (ORTM-GER)....*” cümlelerini kaydetmiştir. Benzer şekilde UÖ, öğrencilerin bu gerçekçi öğrenme ortamındaki rahat ve serbest davranışlarını da “*Öğretmenle arada mesafe olması çoğu zaman öğrenme sürecinde kullanılan yöntemden kaynaklanmaktadır. Fakat şarkıların ahenk ve melodisiyle çoğu zaman öğrencilerle beraber şarkı söylemek ve dans etmek onların rahatlamasını gerginliğinin ortadan kaybolmasını sağlamıştır....*” şeklinde ifade etmiştir. G-1 ise kısa ve net bir şekilde “*.....Oluşan ortamlar genelde öğrencilerin hoşlandıkları ortamlar olması nedeniyle keyif vericidirler (ORTM-RAH).*” diyerek öğrencilerin keyif aldıkları için rahat olduklarını belirtmiştir.

İngilizce öğretiminde şarkıyla öğrenme, etkinliklere çeşitlilik kazandırarak öğrencileri başarıya duygusuyla daha da samimileştirmiştir. Bu doğrultuda gözlemci görüşlerine yer verilirse UÖ “*.....Şarkıların öğrenme sürecine çeşitlilik kattığını söylemek doğru olur. Çünkü klasik oku-doldur-cevapla tekniğinden sonra şarkıları dinleyerek boşluk doldurma, cevaplama veya doğru/yanlış etkinliği yapma öğrenmede çeşitlilik sağlamıştır.*” diyerek uygulamanın klasik yaklaşımdan farkını dile getirmiştir. G-2 de benzer şekilde “*....Yapılan tüm etkinlikler bir öğretmenden ziyade her birey bir öğretmen pozisyonunda olduğu için farklı farklı aktarım çeşitliliği vardır. Farklı öğretim stratejileri uygulanmaktadır. Her öğrenci kendi arkadaşı ile birlikte grup çalışması yapmaktadır. Ders esnasında çok pasif olan öğrenciler o grup içerisinde gerekli çalışmalara katılmıştır.*” uygulamanın öğrenciye verdiği role dikkat çekmiştir. Bu paralelde son olarak da G-1 şarkıların farklı öğrenme durumları oluşturduğunu “*...Bu uygulama sonucunda oluşan çeşitlilik de öğrenme ortamını daha arzulanan bir ortama dönüştürüyordu. Öğrenci çeşitlilikten hoşlanıyordu. Bireysel, grupça anlatılanlar, gruplar arası bilgi alışverişi, şarkıya eşlik etmeler bu ve buna benzer pek çok şey öğrenmedeki çeşitlilikle kendini gösteriyordu (ORTM-ETK).*” şeklindeki gözlemleriyle anlatmıştır. Öğrencilere öğrenme çeşitliliği sunan şarkıların aynı zamanda sınıf içinde farklı aktiviteler yapmayı ve bu durumdan keyif almayı sağlamasını da

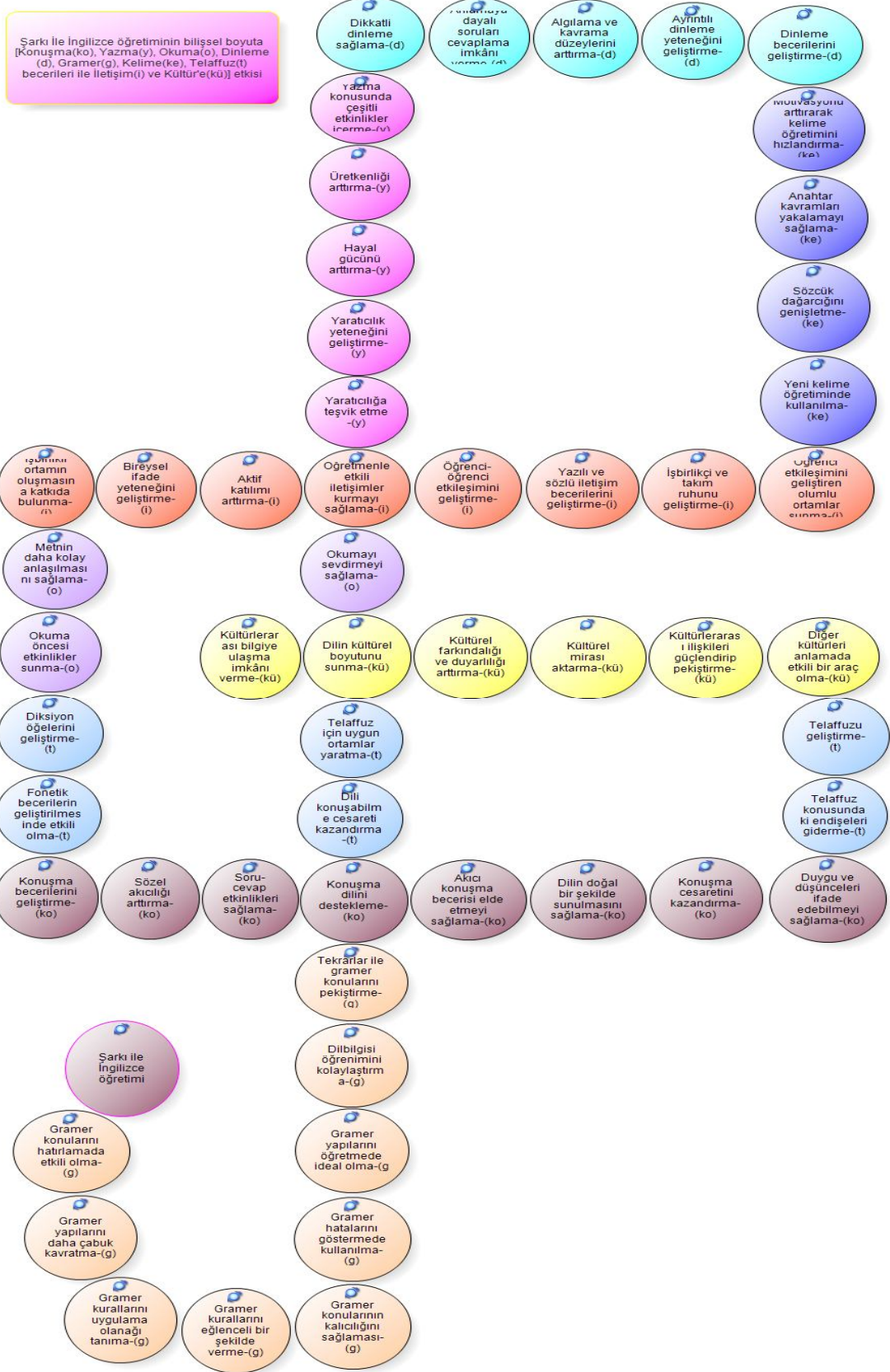
çeşitli gözlemleriyle dile getiren gözlemciler şu cümleleri kaydederek bu noktada kaynak olmuşlardır. Bu bağlamda UÖ “.....Ayrıca şarkılar dinlendikten sonra grupla oyunları flashcardlarla etkinlikler, tahmin oyunları, uygulama etkinlikleri gibi çeşitli aktiviteler yapabiliyorduk ve bu durum öğrencilerin keyifle ve istekle sürece katılmalarını sağlıyordu.” diyerek ve G-2 öğrencilere şarkılarla sunulan farklı etkinliklerin işbirliği içinde yapıldığına dikkat çekerek “Bir etkinliğini içerisinde bir değil birçok etkinlik yapılmaktadır. Öğrencinin şarkıyı tekrar etmesi arkadaşı tarafından sorulan sorular olumlu veya olumsuz olarak yanıt vermeye çalışması ve kendi düşüncesini arkadaşlarına aktarması, diğer rakip grubun yaptığı çalışmalarını bire bir olarak takip etmesi gruba kendisinin de katkı sağlaması için elinden geleni yapması ve farklı aktivelerde bulunması olumlu bir gelişmedir.” şeklinde görüş bildirmiştir. G-1’in şarkıların sunduğu ilgi çekici ve farklı etkinliklere ilişkin görüşü de “.....Bu heyecanlı ortamla birlikte öğrencilere pek çok farklı etkinlik ve uygulama yaptırılabilir. Bu durumun devam etmesi için söylenen her şeyi yapıyorlardı. Sanki derste değil de bir dans havasında eğlence içinde etkinlikleri tamamlama çabası içindelerdi (ORTM-AKT).” biçiminde daha çok öğrencilerin eğlenmesine odaklı cümleler içermektedir.

Özellikle ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin İngilizce öğrenmeleri sürecinde pekiştirici nitelikte ve onları derse çekici özellikte birtakım araçların işe koşulması gerektiği herkesçe bilinmektedir. Bu bağlamda şarkılar tam da bu ihtiyaca cevap veren niteliğe sahip araçlar olarak söylenebilir. Onların hareketli, yerinde duramayan, kıpır kıpır ve enerjik yapısını ancak şarkılarla dolu ders karşılayabilir. UÖ’ nün bu noktadaki görüşlerinden alınan alıntılar “.....Öğrenciler diğer dersleri normal yöntemlerle işledikleri için İngilizce derslerinde şarkı söyleyerek öğrenmek onlara pekiştirici görevi göstermekteydi. Çoğu zaman öğrencilerin “Öğretmenim ne zaman şarkı dinleyeceğiz?, Ne zaman İngilizce dersi yapacağız?” şeklinde dersi merakla beklemeleri şarkıların onlar tarafından olumlu ve güzel karşılandığını göstermektedir.” şeklinde öğrencilerin dersi merakla beklemesinden bahsederken G-1’in ifadesi “.....Elbette bu ortamlar öğrenciler açısından olumlu bir ivme kazandırmaktadır. Derse katılmayan öğrenciler bile bir bakıyorsan kendi adına ya da grup adına bir şeyler yapmaya çalışıyor. Sevindirici bir durum tabii ki, belki de normal sınıf ortamında o öğrencilere söz vermeye çalışsan zoraki olacağından mahcup olabilir veya dersten uzaklaşabilir. Bu gibi uygulamalarda gönüllü ve severek etkinliklere katılması kendisi için oldukça güzel bir

davranış (ORTM-PEK).” şeklinde şarkıların olumlu etkisinden ötürü öğrencilerin gönüllü ve istekli davrandığı yönündedir. Ortamın pekiştiriciliğini sağlamanın dışında şarkılarla öğrencilere heyecan dolu bir atmosfer de sağlanabilmektedir. Öğrencilerin dersi heyecanla beklemeleri ve parmaklarını büyük bir coşkuyla kaldırarak derse katılım isteğinde bulunmaları şeklindeki gözlemler bu durumun öğrencileri nasıl heyecanlandırıldığının kanıtı olarak gösterilebilir. Bu konuda G-2 “*Oluşturulan ortam klasik ders ortamından farklı olduğu öğrencilerden yüz ifadelerinde genel bir heyecan görülmektedir. Yapılan etkinlikler sınıfta yapılması bile sanki sanal bir sınıf ortamından ders yapıldığı gibi bir hava katmaktadır. Tüm öğrencilerin işbirlikçi bir anlayışla birbirlerine yardım ettikleri görülmektedir (ORTM-HEY).*” diyerek klasik öğrenme ortamı ile şarkılarla oluşturulan ortamın birbirinden ayrılan yönlerine vurgu yapmıştır.

4.2.3.3. İngilizce öğretiminde şarkının kullanılmasının bilişsel açıdan faydaları

Uygulamalar sonucunda yapılan değerlendirmelerde İngilizce öğretiminde şarkının kullanılmasına ilişkin nitel verilerin analizinden elde edilen kodlamalar dikkate alınarak “*Şarkı ile ingilizce öğretiminin bilişsel boyuta etkisi*” ana teması elde edilmiştir. Bu temaya ait alt temalar şekil 13’te sunulmuştur. Yapılan çözümlenmeler doğrultusunda, bu ana tema altında dört dil becerisi ve üç alt beceri olmak üzere yedi farklı alt temanın da oluştuğu görülmektedir. Bu alt temalar, şarkının İngilizce öğretiminde “*Konuşma*”, “*Yazma*”, “*Okuma*”, “*Dinleme*” dört dil becerileri ile “*Kelime*”, “*Dilbilgisi*” ve “*Telaffuz*” alt becerilerine ilişkin faydaları biçiminde sıralanmıştır. Oluşan tema ve alt temaların bir araya gelmesiyle meydana gelen model aşağıda sunulmuştur. Bu temanın modelleştirilmesi sürecinde alt temalarla oluşturulan modele ilişkin ilgili konuyu (şarkı ile ingilizce öğretimi) anımsatması için müzik öğelerinden biri olan sol anahtarın şekli oluşturulmuştur. Ayrıca model üzerinde alt temalar ile ait olduğu temanın karıştırılmaması için de alt temalar kendi içerisinde ait oldukları temanın ilk harfi/harfleriyle şifrelendirilmiştir. Şifrelendirmeler “*Konuşma-(ko)*”, “*Yazma-(y)*”, “*Dinleme-(d)*”, “*Okuma-(o)*”, “*Grammer-(g)*”, “*Kelime Öğretimi-(ke)*”, “*Telaffuz-(t)*”, “*Kültür-(kü)*” ve “*İletişim-(i)*” şeklinde şifrelendirilmiştir. Şöyle ki konuşma becerisine ait alt temalar” “*konuşma-(ko)*” olarak şifrelendirilmiştir.



Şekil 13. İngilizce öğretiminde şarkının kullanılmasının bilişsel açıdan faydalarına ilişkin model

Şekil 13'te, temalar ve kendilerine ait olan alt temaların şifreleriyle birlikte sunulduğu görülmektedir. Gözlemcilerin (uygulama öğretmeni, birinci gözlemci ve ikinci gözlemci) notlarından elde edilen nitel veriler incelendiğinde, İngilizce öğretiminde şarkının kullanılmasının bilişsel açıdan faydalarına dönük kodların dokuz tema şeklinde kodlandığı görülmüştür. Aşağıda bütün alt temalara ilişkin ortak metinlere yer verilmiştir.

a. İngilizce öğretiminde şarkının kullanılmasının konuşma becerisi açısından faydaları

Görüldüğü gibi İngilizce öğretiminde şarkının kullanılmasının bilişsel açıdan faydaları dil becerileri açısından incelendiğinde, öncelikle **“Konuşma becerisine”** ilişkin faydalar sıralanmıştır. Konuşma becerisine ilişkin oluşturulan alt temalar ve şifreleri **“Konuşma becerilerini geliştirme-(ko), Duygu ve düşünceleri ifade edebilmeyi sağlama-(ko), Soru-cevap etkinlikleri sağlama-(ko), Sözel akıcılığı arttırma-(ko), Akıcı konuşma becerisi elde etmeyi sağlama-(ko), Konuşma dilini destekleme-(ko), Dilin doğal bir şekilde sunulmasını sağlama-(ko), Konuşma cesaretini kazandırma-(ko)”** şeklinde sıralanmıştır. İlgili temaya ait ortak metin gözlemcilerin alıntılardan elde edilerek aşağıda sunulmuştur.

Öğrencilerin şarkılarla öğretim uygulamasının ardından genel anlamda konuşma açısından daha iyi olduklarını ayrıntılı bir şekilde açıklayan UÖ'nün bu konudaki gözlemleri *“.....Şarkıları dinledikten sonra daha çok katılımcı ve derse istekli olduklarını fark ettim. Bütün bir ders boyunca bir defa bile parmağını kaldırmayan öğrencimin şarkılardan sonra parmağını sürekli kaldırdığını görmek beni çok şaşırtmıştır. Öyleyse ben şunu rahatlıkla söyleyebilirim ki şarkıları dinlemek öğrenciye güven ve eminlik duyguları kazandırıyor ve öğrenci de bu rahat duygularla konuşma cesareti kazanır ve derste daha fazla konuşur. Konuşma becerisini geliştirmesi öğrencinin bu şekilde rahat olması ve konuşmasına engel öğelerin ortadan kalkmasından kaynaklanmaktadır.”* şeklinde durumu net bir biçimde ortaya koymaktadır. G-1'in gözlemleri sonucunda ise öğrencilerin şarkılardaki olay ve durumlarla ilgili yaptıkları yorumlar dolayısıyla konuşma becerisinin geliştiği *“Öğrencinin soru sorması, taklit yoluyla duygu ve düşüncelerini anlatması vb. uygulamalar esnasında karşılaştığı veya yaşadığı pek çok durum öğrencinin konuşma becerisinin gelişmesi açısından oldukça faydalı olduğunu da gözledim (KONŞ-BEC)....”*

ifadesi ile anlaşılmaktadır. Şarkıların sadece konuşma anlamında değil düşünceyi aktarabilme noktasında da oldukça etkili olduğu UÖ' nün öğrencileriyle işledikleri dersin bir bölümünü özetle anlatan “.....Öğrenilen bir konuya ilişkin şarkılar öğrencilerin ne düşündüklerini ifade etmeye yardımcı olmaktadır. “Should” konusunu işlediğimizde “Help me” adlı şarkının ardından öğrencilerin bazı durumlar düşünmelerini ve bu duruma uygun cümleler kurmalarını istedim. Örneğin “I am very ill.” (Çok hastayım) şeklindeki cümleyi düşünerek oluşturan öğrenciler yine bu probleme “You should have a rest” (Biraz dinlenmelisin) cümlesini öneri olarak sundular. Şarkıyı dinleyen öğrenciler bu doğrultuda hareket ederek düşüncelerini ifade etmeye çalıştılar. Bir anlamda şarkılar onların duygu ve düşüncelerini rahat bir şekilde ifade etmelerini sağlamıştır (KONŞ-İFA)....” şeklindeki ifadesinden anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin şarkıları dinlerken göstermiş oldukları dikkat sayesinde şarkının içeriğindeki anlamı çok kolaylıkla algıladıkları ve bu sebeple de sorulan sorulara çok rahatlıkla cevap verdikleri uygulamayı bizzat yürüten UÖ'nün “.....Şarkıları dinledikten sonra şarkıda yer alan konuya ilişkin sorular sorduğumda, çok dikkatle dinleyen öğrencilerin doğru cevaplar verdiklerini gördüm. Şarkı çok iyi dinlenmiş ve anlaşılabilir oldu ki, soru-cevap etkinlikleri oldukça başarılı geçmekteydi.” şeklindeki açıklamalarından ve G-1'in “...Tabii duyguların paylaşılması esnasında öğrencinin en çok kullandığı yöntem soru-cevap yöntemidir. Bazen kelime ve kalıpları anlamaması veya derse katılması esnasında soruların çok kullanıldığına rastladım. Sorulan sorular kısa veya ara ara hatalı olsa da öğrenci sormak istediğini sorabiliyordu (KONŞ-ETK).” şeklindeki öğrencilerin rahat soru sorabilme alışkanlığı kazandığı düşüncesinden anlaşılmaktadır. Şarkılarla yapılan öğrenmede soru sorabilme becerisi edinen öğrenci aynı zamanda akıcı şekilde konuşmayı da başarabilmektedir. Bu noktadaki UÖ görüşü “Öğrencilerimin şarkılarla öğretim yapıldıktan sonra konuşmalarında bir akıcılık olduğunu fark ettim, yani öğrencilerim kendilerini o kadar gerçek hayatın içindeymiş gibi hissediyorlardı ki, konuşurken de takılmadan konuşmalarını daha hızlı ve çabuk gerçekleştiriyorlardı. Ayrıca şarkıların ritmi ve melodisi de onların konuşmasının akıcı olmasını sağlamıştı.” şeklinde şarkıların melodisi gibi öğrencilerin konuşmalarının da akıcı ve çabuk olduğunu içermektedir. Aynı konuda G-2 “.....Öğrencilere ‘siz de buna benzer bir etkinlik hazırlayın’ dediğinde önceki kasetteki bilgilerden yola çıkarak büyük bir caba içersine girdikleri gözlenmektedir (KONŞ-KON).” şeklinde öğrencilerin

dinledikleri şarkı paralelinde konuşmalar yaptıkları ve bu sebeple akıcı ve hızlı oldukları görüşünü dile getirmiştir.

Öğrencilerin konuşma konusundaki hızını arttırmasına ilişkin görüşlere paralel olarak sözel anlamda da akıcılık kazandıkları dile getirilmiştir. Bu husustaki UÖ görüşü *“Yazılı anlamda düşüncelerini olabildiğince çabuk yazmaya gayret eden öğrencilerim, konuşmada da yani sözel olarak da kendilerini hızlı bir şekilde ifade edebilmeyi başladılar. Şarkıların hareketliliği ve eğlendirici yönü konunun çok iyi kavranmasına ve bu paralelde sözel olarak aktarılacak bilginin de hızlı olmasına etki etmiştir.”* şeklinde öğrencilerin aslında rahatlığından dolayı söyleyeceklerini de takılmadan çabucak söylemelerini içeren cümlelerden oluşurken benzer biçimde G-1 de *“Öğrencilerin taklit etme yoluyla da olsa söylenenleri almak istemeleri ve duyduklarını tekrar etmeleri onların sözel anlamda dili kullanmaları ve o beceriyi elde etmeleri yönünde faydalıydı zannedersem. Çünkü sözel becerisi dilin taklit, ezber veya herhangi bir veya birden çok yöntemle kısacası kullanmakla elde edilebilir diyorum (KONŞ-AKI).”* diyerek öğrencilerin taklit etme yoluyla hız kazandıklarını ve sözel ifadelerinin de bu sebeple akıcı olduğunu dile getirmiştir. Bu konuda yapılan gözlemler ve tespitler aslında öğrencilerin konuşma becerilerinin şarkılar aracılığıyla desteklendiğini göstermektedir. Buna referans olarak UÖ *“İngilizce dinlediğimiz şarkılarda genelde günlük konuşma dili olduğu için öğrencilerin konuşma dilinde ilerlemeler gösterdiği anlaşılmıştır. Anlamın daha iyi verilmesi, dikkat çekici olması ve kolay olması açısından konuşma dilinin öğrencilere sunulması yine şarkılarla öğretim aracılığıyla yapılmıştır (KONŞ-DİL).”* şeklinde görüşünü net ve açık olarak belirtmiştir.

Öğrencilere doğal öğrenme ortamları sağlayarak onları konuşmaları yönünde cesaretlendiren şarkılarla öğrenmenin bu anlamda İngilizceyi rahat bir şekilde konuşmayı sağladığı düşünülebilir. Bu konudaki G-2 görüşü *“....Şarkıyı söyleyen kişinin net ve açık bir şekilde kendisini ifade etmesi öğrenciler üzerinde olumlu bir etki bırakmaktadır. Bu öğrencilerin yüz ifadelerinde anlaşılmaktadır. Sınıf içerisinde kendiliğinden oluşan sessizlik kanaatimce buna bir örnektir.”* şeklinde öğrencilerin şarkıyı dinledikleri gibi açık ve net konuşma isteği ile dolduklarını belirtmektedir. Bu paralelde G-1 de *“.....Şarkıların en belirgin özelliği o dili konuşan kişiler tarafında söylenmesi ve bunun sınıf ortamında gerçek ortamı aratmayacak şekilde yansıtılmasıdır. Yani hedef dili konuşanların sunum yapımları, gerçek ortamlarda*

çekimlerinin yapılması dil becerisini geliştirme açısından ve o dili doğru ve net bir şekilde öğrenme bazında oldukça etkili ve verimlidir diye düşünüyorum (KONŞ-SUN).” diyerek şarkıların gerçek ortamlar yaratarak öğrencileri bu gerçekliğe çektiğini belirtmiştir. Bu şekilde kendini gerçek ortamdaymış gibi hisseden öğrencinin konuşma cesaretinin de arttığı yine gözlemci görüşlerinden anlaşılmaktadır. Bu bağlamda UÖ *“Şarkılarla çok iyi öğrenme cesareti kazanıldığını söylemek de doğru olur. Öğrencilerin resmi, katı kurallı ve soğuk ortamların çok ötesinde; şarkılarla sıcak samimi ve eğlendirici atmosferler sunan ortamlarda öğrenmeye yönelik cesareti artmaktadır ve öğrenci düşüncelerini sınıf önünde rahatlıkla ifade edebilmektedir. Daha önce bilen ama bildiklerini ifade etme cesareti gösteremeyen öğrencilerimin şarkılarla öğrenmeden sonra nasıl konuşma cesareti bulduğunu gördüm ve şaşırdım (KONŞ-KAZ).”* diyerek daha önce kullandığı klasik ders anlatımı yöntemi ile şarkılı öğretim yöntemini karşılaştırmış ve öğrencilerindeki yeni uygulamayla birlikte gelen değişime şaşkınlıkla baktığını ifade etmiştir.

b. İngilizce öğretiminde şarkının kullanılmasının yazma becerisi açısından faydaları

Uygulamanın *“Yazma Becerisi”*ne olan olumlu yönü *“Üretkenliği arttırma-(y), Yaratıcılığa teşvik etme-(y), Hayal gücünü arttırma-(y), Yaratıcılık yeteneğini geliştirme-(y), Yazma konusunda çeşitli etkinlikler içirme-(y)”* şeklindedir. Bu konuya ilişkin olarak gözlemcilerle yapılan görüşmelerde elde edilen veriler metinleştirilerek aşağıda sunulmuştur.

Sınıfta ve ev ödevi olarak yapılan yazma çalışmalarında şarkıyla öğretimin ardından öğrencilerin daha iyi düzeyde ürünler oluşturdukları gözlemciler tarafından dile getirilen ifadeler arasındadır. Bu noktada UÖ *“Şarkıların keyifli ve rahatlatıcı yönü öğrencilerin ürünler oluşturmalarında da oldukça etkili olmuştur. Örneğin daha önce bir diyalog oluşturmalarını istediğimde, isteksiz bir şekilde sadece bir-iki cümle yazarak görevi tamamlamak adına bir şeyler yapan öğrencilerin, şarkıların istek ilgiyi arttırması nedeniyle oldukça iyi ürünler oluşturduklarını gördüm. Yani üretici beceriler açısından da şarkıların etkili olduğunu söylemek doğru olur....”* şeklinde gözlemlediği değişiklikleri önceki uygulamalarla kıyaslayarak açıklamıştır. Aynı alt temaya ilişkin G-1 kodlu gözlemci öğrencilerin yeni uygulama ile birlikte kendi düzeylerinde bir şeyler oluşturmaya başladıklarını vurgulayarak *“...Elbette öğrencinin şarkı yoluyla*

öğrendiklerinden yararlanarak önceki bilgilerini birleştirmesi ve yeni bir ürün ortaya koyması öğrencinin üretken olduğunun bir göstergesidir. Oluşturulan ürün çok da büyük olmasa da kendi seviyelerine göre yazılan bir cümle dahi amacın gerçekleştiğinin bir göstergesidir (YAZM-ÜRE).” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Üreticilik konusunda iyice kendilerine güvenen öğrencilerin oluşturdukları ürünler incelendiğinde daha yaratıcı çalışmalara imza attıkları gözlenmiştir. Bu bağlamda “Öğrencilerimin şarkıyla öğretim yönteminden sonra daha yaratıcı olduklarını fark ettim. Şarkılarda geçen kavram ve ifadeleri dikkatle dinleyip anladıkları için o ifadeleri yazma ödevlerinde farklı çalışmalar oluşturmada kullandılar. Öğrendikleri yeni kavramlarla da yepyeni ürün ve çalışmalar yaratarak öğrendiklerini ifade etme olanağı buldular.” diyen UÖ öğrencilerinin şarkılarda geçen kavram ve olayları iyice kavradıklarından dolayı bunları kullanarak çok daha yaratıcı ürünler oluşturduklarını belirtmiştir. Benzer biçimde şarkıların öğrencilerin ruhuna hitap ederek onları içsel yönden motive etmesinin etkinliklerde daha aktif ve yaratıcı davranmalarını sağladığı şeklinde görüşünü dile getiren G-2 “.....Dinlediği şarkıyı kendilerinde hangi ruh hali yansıttığı sorulduğunda veya hangi ruh haline hangi şarkı sözü uygun olduğu sorulduğunda anında gelen yanıtlar beni hep hayrete düşürmüştür. Çok şarkı dinleyen veya bu konuda yapılan çok fazla etkinlik bu öğrencilerde yaratıcılığını geliştirdiğini ve zaman zaman tüm derslerde bu tip etkinliklerin yapılması gerektiği kanaatindeyim. Zaten yapılan etkinliklerde öğrencilerin yaratıcı bilgi paylaşımı da bu göze çarpmaktadır (YAZM-YAR).” diyerek ilgili alt temaya referans cümleler kurmuştur.

Şarkıların hayal gücünü geliştirme konusunda “.....Şarkılarda geçen bir durumu düşünmelerini, benzer durumda kendilerinin nasıl davranacaklarını sorduğumda hayal güçlerini kullanarak farklı fikirler ortaya attılar. Örneğin hastalıklarla ilgili “Help me” şarkısını dinledikten sonra kendilerinin de bir hastalık durumunu hayal ederek önerilerde bulunmaları şeklinde verdiğim ödevle ilgili, hayal güçlerini son derece iyi kullanarak güzel çalışmalar üretmişlerdi (YAZM-HAY).” şeklinde görüşünü dile getiren UÖ, sınıf içinde yaptıkları bir etkinlikten örnekler vererek öğrencilerin kendilerini şarkılardaki olayın içinde bularak hayal dünyasında yolculuk ettiklerini belirtmiştir. Öğrencilerin sadece hayal dünyası ile sınırlı kalmayıp onların yaratıcılık yeteneği konusunda da gelişmelerini sağlayan şarkılarla öğretimin bu doğrultudaki yazma ile ilgili olumlu yönüne ilişkin UÖ “Şarkılarla öğretimde öğrencilerin yazma konusundaki becerilerinde yaratıcılık anlamında gelişmeler görülür. Bir yazma çalışmasını

öğrencilere ödev olarak verdiğimde öğrencilerin şarkılarda dinledikleri paralel, ayrıca daha önce şarkılardan dinledikleri kelimeleri de ekleyerek orijinal ve farklı çalışmalar ürettiklerini gördüm. Öğrenme ortamı rahat ve gerginlikten, resmiyetten uzak olduğu için öğrenciler kendilerine göre, tamamen kendi becerilerini kullanarak yaratıcı ürünler oluşturma gayretine girerler. Dolayısıyla şarkıların yaratıcılık konusunda etkili olduğunu söylemek tam yerinde olur.” diyerek ayrıntılı açıklamalar yapmıştır. Öğrencilerin yaratıcı becerilerinin geliştiği konusunda G-1 de “.....Şarkılar bu etkinlikle öğrencileri yaratıcılığa sevk ettikleri gibi, çeşitli uygulamalarla bu yeteneğinin gelişimini de sağlamaktadırlar. Örneğin öğrenilen veya ezberlenen kalıpların diğer cümlelerde kullanılması ve bu davranışın yaygınlaşması yaratıcılığın gelişmesi şeklinde yorumlanabilir (YAZM-YET).” ifadesini ekleyerek öğrencilerin öğrendikleri kalıp ifadeleri ve cümleleri yeni çalışmalar ürettikleri zaman kullanarak farklı ve orijinal ürünler yarattıklarını belirtmiştir.

UÖ'nün yazma becerileri konusunda şarkıların farklılık sağladığına ilişkin görüşlerine bakıldığında öğrencilerine şarkılarla ilgili çok çeşitli etkinlikler yaptırdığı “Yazma çalışmalarını öğrencilere ödev olarak verdiğimde şarkılara bağlı olarak dinlediğini ve anladığını yazama, benzer metin oluşturma, diyalog hazırlama veya şarkının bir kısmını verip diğerini tamamlama şeklinde farklı etkinliklere yer veriyorduk. Yine şarkılar ilgi çekiciliği, eğlendirici yönü ve dikkat toplayıcı yanı ile bu konuda başarı sağlamaktaydı.” şeklindeki ifadelerinden anlaşılmaktadır. G-1 ise benzer biçimde öğrencilere şarkı ile öğretilen konularda farklı aktivitenin yapılabildiğini “Ders esnasında benzer cümlelerin yazılması, kalıpların altının çizdirilip benzerlerinin bulunması veya cümle kurulması vb. pek çok etkinlik şarkı yoluyla diğer yöntemlerin bazılarında olduğu gibi farklı etkinliklerin uygulanabildiğini göstermektedir (YAZM-ETK).” şeklindeki cümleleriyle açıklamıştır.

c. İngilizce öğretiminde şarkının kullanılmasının dinleme becerisi açısından faydaları

Görüşmeler sonucunda gözlemcilerin verilerinin değerlendirilmesiyle elde edilen kodlamaların “Dinleme becerisine” ait alt temalarının “Dikkatli dinleme sağlama-(d), Algılama ve kavrama düzeylerini arttırma-(d), Ayrıntılı dinleme yeteneğini geliştirme-(d), Dinleme becerilerini geliştirme-(d), Anlamaya dayalı soruları cevaplama imkânı verme-(d)” olmak üzere beş başlıktan oluştuğu

görülmüştür. Bütün bu alt kodlamalara referans olacağı düşünülen cümlelerin bir araya getirilmesi ile oluşan ortak metin aşağıda sunulmuştur.

Yapılan gözlemler incelendiğinde öğrencilerin şarkıları ne derece yüksek bir dikkatle dinlediği ve sonuç olarak da bu dinleme yoluyla algı yüksek olduğu için şarkılarla öğrenmede öncelikle dinleme becerisinin geliştiğini söylemek tam yerinde olur. G-1 bu bağlamda öğrencilerin çok dikkatle dersi takip etmelerini ve derse konsantre olmalarını “.....Uygulamalar esnasında en çok göze çarpan durumlardan bir tanesi de özellikle dinleme esnasında öğrencilerin çok dikkatli bir şekilde derse odaklanmalarıydı. Şarkı ile birlikte tüm öğrencilerin dikkatli bir şekilde dinlemeleri memnun ediciydi (DİNL-DİK).” şeklindeki görüşleriyle anlatmıştır.

Şarkılarla öğretimin dinleme becerileri açısından olumlu yönüne ilişkin bir diğer durum ise bu tür uygulamaların öğrencilerdeki algı ve kavrama düzeyini geliştirmedir. Şarkılar içerik olarak anlamlı bağlamlar şeklinde olduğu için öğrenciler dinlerken şarkının tamamını kavramaya çaba göstermektedirler. Bu durumda da algı ve kavrama düzeyinde büyük gelişmeler olmaktadır. Bu noktaya vurgu yapan UÖ “Anlamak için büyük gayret sarf eden öğrencilerin algı ve kavrama açısından geliştiğini fark ediyordum. İlk etapta 2-3 dinleme sonrası şarkıyı anlayabilen öğrencilerin zaman geçtikçe ilk dinlemede bile şarkının ana temasını anladıklarını gördüm.” şeklinde öğrencilerinin zaman içinde nasıl geliştiğine dikkat çekerken G-2 de gözlemlediği kadarıyla öğrencilerin bütün aktivitelere etkin bir şekilde katılımının algı ve kavrama düzeyini iyileştirdiğini “.....Öğrencilerin etkin bir şekilde tüm etkinliklere katılması algı ve kavrama düzeylerini arttırdığına inanmaktayım. Yapılan aynı etkinliklerde kullanılan farklı malzemeler ayrıca bu konuda önem taşır.” biçimindeki ifadesiyle belirtmiştir. G-1 ise aynı konuya ilişkin “Anlamaya dayalı tüm bu etkinlikler öğrencilerin bence anlama ve kavrama becerilerini de oldukça geliştirmektedir diye düşünüyorum (DİNL-ALG)....” diyerek kısaca görüşünü bildirmiştir. Öğrencilerin bahsedildiği üzere şarkıları algı ve kavrama istekleri onların dinlemeyi çok dikkatle ve çok ayrıntılı yapmalarını gerektirmektedir. Bu sebeple şarkılarla öğrenme sonucu öğrencilerde ayrıntılı dinleme alışkanlığının olduğu yapılan gözlemler arasındadır. Bu husustaki görüşünü “.....Şarkılar eğlenceli ve keyifli olduğu için şarkı dinlerken dikkat kesilen öğrenciler, şarkıların tamamını dinleyebilmek için çok itinalı bir şekilde davranırlardı. Şarkının tümünü detaylı olarak anlamak tekrar tekrar dinlemek

istediklerini belirtirlerdi. Bu davranışları onlara detaylı dinleme alışkanlığı kazandırır.” şeklinde dile getiren UÖ’ye paralel olarak G-1 de “.....Bu dikkatli dinleme esnasında bazı küçük çaplı alıştırılmaların olması öğrencilerin dinlenileni daha özenle, daha ayrıntılı bir tarzla dinlemelerini sağlamaktaydı. Verilen cevaplarla bu dinleme şeklinin etkili olduğu sonucu çıkıyordu.” şeklinde dinlenilenlerin ayrıntılı gerçekleştirildiğinin verilen cevaplardan anlaşıldığını belirtmiştir. G-2 ise her etkinlik sonucunda anladıklarının ölçüleceğini düşünmesi ve bu sebeple daha doğru cevaplar verebilmeleri dolayısıyla öğrencilerin çok ayrıntılı dinleme yaptıklarını “.....Yapılan her eğlenceli etkinlik sonucunda bir değerlendirme yoluna gidileceğini kavrayan öğrenci etkinlikleri sadece eğlenmek değil aynı zaman da doğru cevap verme yoluna gitmek için elinden geleni yapmaktadır. Bu başarıyı elde edebilmek için tüm etkinliklerinin en ayrıntılı kısımlarını bile dinlemektedir (DİNL-GEL).” şeklindeki ifadeyle belirtmiştir.

Şarkılar erken yaşta İngilizce öğrenen öğrencilerin dinleme becerisinin geliştirilmesinde en etkin araçlardan biri olarak kabul edilmektedir. Bu sebeple dinleme etkinlikleri olarak programlarda şarkılara yer verilmesi önem arz etmektedir. Bu noktada UÖ “...Daha önceki dinleme metinlerinde çok sıkılan ve bu bölümleri geçmek isteyen dolayısıyla da dinlediklerini anlamayan öğrencilerim, şarkılarla öğretim sonrası dinleme yapmak için çok istekli davranırlardı. Bu sebeple de dinleme yeteneklerinin geliştiğini dinlediklerinin birçoğunu anladıklarından çıkardım.” şeklinde görüşlerini belirtirken G-1 ise “Aslında dinleme adına yapılan tüm etkinliklerin temelinde dinleme becerilerinin gelişimi yatmaktadır. Çünkü yapılan her etkinlik bu beceriye katkı sağlamaktadır (DİNL-BEC).” diyerek genel anlamda bir değerlendirme yapmıştır.

Şarkıların eğlendirici ve dikkat çekici yönü öğrencilerin bütün dikkatlerini bu tür şarkılı etkinliklere vermelerini sağlayarak onların dinlediklerini en iyi şekilde anlamalarına yardımcı olmaktadır. Sonuç olarak iyi anladıkları için de konuyla ilgili sorulan her soruya cevap verebilme durumuna gelebilmektedirler. Bu hususta UÖ gözlemlerinde “.....Bu bağlamda daha iyi anlayabilen öğrencilerin soru-cevap etkinliklerinde daha başarılı olduğu göze çarpmıştır. Çok iyi dinleyerek anlayan öğrenciler bu doğrultuda hazırlanan sorulara da normal olarak cevap verebiliyorlardı (DİNL-ANL)” şeklindeki görüşlere yer verirken öğrencilerinin şarkılardan ötürü çok iyi dinleme yaptıklarını ve bu sebeple de çok güzel cevaplar verdiklerini belirtmiştir.

d. İngilizce öğretiminde şarkının kullanılmasının okuma becerisi açısından faydaları

Araştırmanın bilişsel açıdan faydalarına ilişkin kodlamaların yapıldığı temalardan biri de “*Okuma becerisi*” açısından faydalarının sıralandığı temadır. Dört dil becerilerinden biri olan “*Okuma Becerisi*”ne ilişkin alt tema ve modelde kullanılan şifrelerin “*Okuma öncesi etkinlikler sunma-(o), Metnin daha kolay anlaşılmasını sağlama-(o), Okumayı sevdirmeyi sağlama-(o)*” şeklinde olduğu görülmektedir. Alt temaları içeren ortak metin ise şöyle verilmiştir:

İngilizce dâhil bütün derslerde öğrencileri derse hazırlamak amacıyla ders başında mutlaka uygulanması gereken dikkat çekici aktivite veya olaylar bulunmaktadır. Araştırmanın bir parçası olarak kullanılan şarkı ile İngilizce öğretimi ise bu konuda mükemmel derecede dikkat çekici ön hazırlık çalışması olarak kullanılabilir. Bu konudaki yorumunu UÖ “*Ders kitabındaki bir okuma metnini okumadan önce öğrencilere şarkı dinlettirmek, onların derse ısınmasını ve ilgisinin toplanmasını sağlıyordu. Bu anlamda şarkılar warm-up activities (Konu öncesi etkinlikler) olarak ideal araçlardı. Öğrencilerin okuma metninin içeriğine ilgisinin arttırılması ve derse odaklanması için şarkılar son derece önemli araçlar olarak kullanılabilirler...*” şeklinde ayrıntılı bir şekilde dile getirirken G-2 ise “*müfredata uygun ve öğrencilere önceden haber vererek sınıfa getirilen herhangi bir şarkı ile yapılan çalışmalarda isteklendirme ve başarının daha büyük olduğu gözlenmiştir. Ön bilgi ve ön hazırlık kavrama açısından çok önemlidir (OKUM-SUN).*” şeklinde şarkıların ön hazırlık açısından son derece önemli olduğuna dikkat çekmiştir. Şarkıların okuma becerileri açısından faydalarına ilişkin bir diğer yorum ise derste okuma metnine başlamadan önce metine benzer konu içeriği ile donatılan şarkıların öğrencileri ön-bilgi sahibi yapması şeklindedir. Bir diğer ifadeyle, öğrenciler ön hazırlıklı olarak metni okumaya başladıkları zaman metni daha kolay anlayabilmektedirler. Bu bağlamdaki görüşünü “*Like konusundaki “what animals like” şarkısını ünite başında dinleyen öğrencilerim üniteye başladığımızda daha önce like kavramını bilmiyormuş gibi ön-hazırlıklı, en azından konuya alışık şekilde yaklaşıyorlardı. Tamamen konudan habersiz değil de ön-bilgili olarak metni daha çabuk ve kolay kavıyorlardı.*” şeklinde yine örneklendirerek dile getiren UÖ, öğrencilerinin önceden hazırlıklı olarak okuma yapmaları durumunda daha kolay anladıklarını belirtmiştir. G-1 kodlu gözlemci ise şarkılardaki metni

anlamaya çalışan öğrencilerin diğer okuma metinlerini de kolay kavradıklarını “.....Yapılan bu etkinliklerin hepsi aslında şarkı metninin daha iyi anlaşılması içindi. Metnin anlaşılmasına ışık tutuyor, yardımcı oluyorlardı. Çünkü öğrencilerin elde ettikleri bilgilerin hepsi metnin içeriği ile ilgiliydi (OKUM-MET).” biçiminde dile getirmiştir.

Öğrencilere bir etkinliği sevdirmeye noktasında şarkıların son derece etkili olduğu yapılan gözlemlerden bir diğeri olarak kaydedilmiştir. Bu bağlamda görüşünü dile getiren UÖ “.....Öğrencilerin şarkıda geçen konuya paralel metni, okuma parçalarında görmeleri o okuma parçasına da ilgili olmalarını sağladı. Diğer bir deyişle benzer konular içeren metinler öğrencilerin okuma sevgisi üzerinde etkili oldu. Çünkü öğrenci okuyacağı konuyu şarkıda dinlediği için daha bir zevk ve istekle okuma eylemini gerçekleştirmeye çalıştı.” diyerek öğrencilerinin şarkılardaki metinlerin benzerini okuma çalışmalarında da görmeleri dolayısıyla okuma eylemini daha zevkli bulduklarını belirtmiştir. G-2 ise konuyu “.....Sevdikleri şarkı sözlerini okumak için motivasyonun çok yüksek olduğu tarafımdan gözlenmiştir.” şeklinde özetlerken sevilen şarkıların motive edici yönüne değinmiştir. Son olarak G-1 “.....Tabi öğrenci tarafından anlaşılabilir ve severek yapılan bir etkinlik öğrenci tarafından daha istekle ve zevkle karşılanıyor bence. Zaten öğrencilerin bir önceki şarkıyı dinlemek istemeleri bunun bir göstergesiydi. Bu durumun sonucu olarak da öğrencilerin daha iyi öğrenme sonuçlarıyla karşılaştığı söylenebilir (OKUM-SEV).” diyerek öğrencilerin zevkli ve istekli katılımları sonucunda daha iyi anlaşılabilir etkinliklerin ve sonuç olarak da daha başarılı durumların oluştuğunu belirtmiştir.

e. İngilizce öğretiminde şarkının kullanılmasının gramer açısından faydaları

İngilizce öğretiminde şarkının kullanılmasının bilişsel açıdan faydaları elde edilen veriler çerçevesinde detaylı bir şekilde incelendiğinde, dört dil becerilerine paralel bir şekilde alt becerilere de katkı sağladığı gözlenmiştir. Uygulamanın özellikle gramer öğretimine de fayda sağladığı söylenebilir. Bu çerçevede “**Gramer**”e sağladığı faydaları “**Gramer konularını hatırlamada etkili olma-(g), Gramer yapılarını daha çabuk kavratma-(g), Gramer kurallarını uygulama olanağı tanıma-(g), Tekrarlar yoluyla gramer konularını pekiştirme-(g), Dilbilgisi öğrenimini kolaylaştırma-(g), Gramer yapılarını öğretmede ideal olma-(g), Gramer hatalarını göstermede kullanılma-(g), Gramer konularının kalıcılığını sağlaması-(g), Gramer kurallarını**

eğlenceli bir şekilde verme-(g)” şeklinde gözlenmiştir. Nitel veriler sonucunda elde edilen *ortak metin* ise aşağıda sunulmuştur.

Şarkıların öğrenilen konuları hatırlamada çok etkili olduğu gözlemciler tarafından belirtilen görüşlerden anlaşılmaktadır. Özellikle küçük yaşta İngilizce öğrenen öğrencilerin konuyu çok iyi kavramaları ve o dilin kurallarını ve yapısını çok iyi anlamaları şarkılar aracılığıyla çok mümkün olabilmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin şarkılarla öğretim sonrasında gramer konularını çok rahat hatırlamalarına ilişkin UÖ “*Şarkıların belli bir sistem ve ahenk içerisinde söylenişi, öğrencilerin şarkı sözlerini belli bir kalıp şeklinde öğrenmelerini sağlar. Bu şekilde öğrenciler öğrendikleri gramer konularını da şarkı sözleri ile pekiştirmiş, hatta unutmamış olur....*” şeklinde görüşünü dile getirirken, G-1 “*.....Bununla beraber şarkı sözlerinin içeriğinin sürekli tekrardan oluşması daha önceki gramer kurallarıyla ilişkilendirilmesi anlamına gelmektedir. Bu tekrarlar sayesinde çocuk hem öğreniyor hem de önceki konularla ilişkilendirerek tekrarını sağlamaktadır (GRMR-KON)....*” diyerek şarkıların tekrarlar içermesi dolayısıyla hatırlama düzeyini arttırdığını ifade etmiştir.

İngilizce gramerini öğretmek şarkılarla daha hızlı ve kolay olmaktadır. Çünkü aksi halde öğrenciler grameri bir kurallar bütünü olarak algılamakta ve sıkıcı olarak görmektedir. Fakat şarkıların eğlendirici yönü gramer öğretimini de kolaylaştırmaktadır. Bu bağlamda UÖ “*Like konusunda hayvanların neyi sevdiklerini içeren şarkıyı dinleyen öğrenciler like kalıbını daha kolay anlayabildiler.*” şeklinde kısa bir örnek vererek konuya ilişkin görüşünü dile getirirken G-1 ise “*.....Başka bir ifade ile belirtmek gerekirse özellikle kuralların veya yapıların öğretilmesinde oldukça etkilidir. Öğrenmenin bir kısmı ezber olduğu için yani bazı yapıların nakaratlarla özellikle öğrenilmesi gramer yapılarının öğrenilmesini kolaylaştırıyor (GRMR-KAV).*” şeklinde görüş bildirerek yine yapılan tekrarların gramer yapılarını öğrenmeyi kolaylaştırdığını vurgulamıştır. Grameri şarkılar aracılığı ile daha çabuk hatırlayan öğrenciler öğrendikleri ve hatırladıkları bu kuralları yine şarkılar sayesinde kolaylıkla uygulama fırsatı bulmaktadırlar. Bu noktada UÖ “*.....Ayrıca şarkı sözlerini bir kere dinleyen öğrencilere ikinci kez bu sözleri boşluk doldurmalı şeklinde sunduğumda gramere uygun olarak cümleleri hatırladıkları şeklinde doldurmaya çalıştılar. Yani daha önce öğrendikleri gramer kurallarını boşluk doldurma etkinliğinde kullandılar.*” diyerek görüşünü belirtirken G-1 “*Bununla beraber tüm uygulamaların temelinde yine şarkı*

sözlerinin tekrarlarını içeren gramer yapıları oluşturmaktadır. Yani yapıların, kuralların uygulama olanağı yaratılması da denilebilir. Öğrencinin benzer cümle kurması, ezberlediği cümleler vb. genellikle gramer yapılarının kullanılmasını içermektedir (GRMR-UYG).” şeklindeki ifadesiyle öğrenilenlerin uygulanması için şarkıların mükemmel imkânlar yarattığına dikkat çekmiştir.

Öğrenilenlerin pekiştirilmesi öğrenmeyi kalıcı kıldığından şarkıların içerdiği nakarat bölümlerinin böyle bir avantaj sağlaması yine gözlemciler tarafından dile getirilen bir diğer husustur. UÖ bu konuya ilişkin görüşünü “Şarkılarda yer alan tekrar bölümlerinin de gramere büyük etkisi olmuştur. Öğrencilerin şarkılara eşlik etmesiyle öğrendikleri gramer konularını hem tekrar etmiş oldular hem de pekiştirmiş oldular (GRMR-PEK)....” şeklinde belirterek tekrarların öğrencilere konuyu daha iyi anlama boyutunda pekiştireç görevi sunduğunu dile getirmiştir. Bunun yanı sıra şarkıların içerdiği gramer öğrencilere daha cazip ve çekici geldiği için o konuları öğrenmede pek zorlanmadıkları gözlemciler tarafından dile getirilen bir diğer husus olarak belirtilmiştir. Şarkılardaki sürekli tekrarlar da bunun üzerinde etkili olmaktadır. Bu konudaki görüşünü UÖ “Defalarca konu anlatıp o konuyla ilgili etkinlikler çözmek çok zaman almakta ve zor olmaktaydı. Oysa şarkıların bir-iki defa dinlenmesi sonucunda da öğrenciler şarkılardaki yapıları müzik melodisi şeklinde söyleyebilmekteydiler. Bu şekilde dilin grameri daha hızlı ve kolay öğrenilmekteydi....” şeklinde dile getirerek şarkıların çok zaman almadan gramerin öğrenilmesini sağladığını belirtmiştir. Benzer şekilde G-1 de “.....Ortamın eğlenceli olması ve öğrencilerin severek bu eylemlere katılması öğrenmeyi daha kolaylaştırmaktadır. Aslında kolaylaştırmanın temelinde isteme ve zevkli olması yatmaktadır. Çünkü bütün öğrenciler severek, zevkle katılmaktadırlar (GRMR-ÖĞR).” diyerek öğrencilerin şarkılar aracılığı ile daha istekli ve severek derse katılım gösterdiğini ve bu sebeple de grameri daha kolay öğrendiklerini belirtmiştir.

Daha az zamanda ve daha kolay öğrenebildiği için şarkıların dilin gramer yönünü kazandırmada da etkili olduğu söylenebilir. Bu bağlamdaki görüşünü G-2 “.....Defalarca yapılan dinlemeler sonucunda öğrenciler gramerli cümle kalıplarını ezberledikleri anlaşılmaktadır. Yapılan açıklamalar doğrultusunda gramer konularının daha sonra daha iyi anlaşıldığı tespit edilmiştir.” şeklinde belirtirken, G-1 “.....Şarkı ile İngilizce derslerini işleme ve etkinlikler yapmanın gramer açısından

değerlendirilmesi sonucunda bence katkıları oldukça çok. Öncelikle öğrenci şarkının büyük bir kısmını birkaç dinlemeyle zaten ezberliyor. Ezberlenen yapılar önceden öğrenilen yapıların tekrar edilmesi veya yenilerinin tam olarak öğrenilmesi demektir (GRMR-HTA)....” diyerek şarkılı etkinliklerin gramer açısından zenginlik ve çeşitlilik sunduğunu dile getirmiştir. Ayrıca şarkıyla İngilizce öğretiminin öğrencilerin hatalarını bulmaya da yardımcı olduğu ifade edilen diğer bir husus olarak göze çarpmaktadır. Bu noktada öğrencilerinin yeni uygulama sonrasındaki hatalarını fark etme durumunu “.....*Şarkılarla eğlenerek öğrenen öğrencilere gramer yönünden yapılan hataları fark etmelerini sağlayan bir etkinlik yaptım. Bu etkinlikte öğrencilerin eline verilen şarkı sözlerinin bulunduğu metinde gramer hataları mevcuttu. Fakat dikkatli dinlemenin sonucunda doğru kelimeleri yerleştirmeyi öğrendiler.*” şeklinde dile getiren UÖ’nün görüşlerine paralel olarak G-1 de “.....*Ayrıca dağıtılan çalışma kâğıtlarıyla beraber hem dinleyerek hem de okuyarak gramere yönelik çocuğun yaptığı hataların gösterilmesi sağlanmaktadır (GRMR-HAT)....”* diyerek şarkılar dinleyerek hataları bulmanın daha kolay olduğuna dikkat çekmiştir.

Şarkılarla öğrenmenin en önemli etkisi kalıcı ve kolay hatırlanabilen öğrenmeler sağlamasıdır. Çünkü eğlendirici, keyif sağlayıcı etkinlikler kolay kolay unutulmazlar. İngilizcede gramerin öğrenilmesini ve hatırdaki tutulmasını çok zor bulan bireylerin şarkılarla öğrenme yöntemi ile öğrenmesi gramer konularını hafızada kalıcı kılmaktadır. Bu noktada UÖ görüşünü sınıftaki etkinliklerden bir örnek vererek “..*Öğrencilerimin like konusunu “What animals like” şarkısını dinledikten sonra sürekli söylemeleri ve like ile ilgili bir alıştırmayı şarkıyı hatırlayarak cevaplamaları şarkıların kalıcılık üzerindeki etkisini göstermektedir (GRMR-KAL)....”* şeklinde açıklarken öğrencilerinin şarkılarla ne derece etkili öğrendiğine vurgu yapmıştır. Kalıcılığı sağlamanın yanında eğlenceli gramer öğrenimi de sağlayan şarkıların bu noktadaki etkililiğine ilişkin görüşünü yine UÖ “.....*İngilizceyi öğrencilere sadece anlatarak öğretmek onları çok sıkılmaktadır. Çünkü farklı bir dili öğrenirken biraz gerginlik, endişe ve çekingenlik duygularına kapılırlar. Yabancı bir dili hiç anlamadıklarını ve bu yüzden isteyerek öğrenmeyeceklerini düşünürler çoğu zaman. Oysa şarkıları işe koştığımızda onların keyifle, istekle ve heyecanla derse katıldıklarını gördüm. Yani eğlenerek öğrendiler demek tam yerinde olur....”* şeklinde dile getirmiştir. aynı hususta G-1 ise “.....*Ezberlenen veya öğrenilen yapıların genelde kalıcı oldukları da çok rahat söylenebilir. Çocuğun bunu teneffüs aralarında kullanması, sonraki günlerde aynen*

tekrar edebilmesi bunun göstergesidir. Bununla beraber gramer kurallarının eğlenceli bir ortamda verilmesi ve eğlenerek öğrenilmesi gözlenen davranışlardandır. Gramer kurallarının öğrenilmesi normalde sıkıcı olarak bilinir fakat bu eğlenceli ortam elbette daha tercih edilen bir durum olarak görünmektedir (GRMR-EĞL)....” biçiminde düşüncelerini ifade ederken normalde öğrenilmesi çok da keyifli olmayan gramer yapılarının şarkılarla çok eğlenceli hale geldiğini belirtmiştir.

f. İngilizce öğretiminde şarkının kullanılmasının kelime öğretimi açısından faydaları

Araştırma sonucunda uygulamaların “**Kelime öğretimi**”ne olan etkisi de gözlenmiştir. Bu alt beceriye ait alt temalar ve şifreleri ise “**Motivasyonu arttırarak kelime öğretimini hızlandırma-(ke), Anahtar kavramları yakalamayı sağlama-(ke), Sözcük dağarcığını genişletme-(ke), Yeni kelime öğretiminde kullanılma-(ke)**” şeklinde kodlanmıştır. Bu bağlamda gözlemcilerin görüşlerinden faydalanılarak bu alt temaya referans olacağı düşünülen cümlelerle oluşturulan *ortak metin* aşağıda verilmiştir.

Şarkılarla öğrenmede en dikkat çeken hususlardan biri de öğrencilerin motive olmuş bir şekilde şarkıları dinlemeleri ve şarkıda geçen kelime ve kavramları anlamaya çalışmalarıdır. Bu hususu dile getiren gözlemcilerin görüşleri incelendiğinde G-2 ise “.....Şarkıyı doğru söylemek ve yarışmada birinci olmak için öğrencilerin motivasyonları en yüksek seviyede olmaktadır. Motivasyonun yüksek olması o öğrencilerin kelime öğretiminde müthiş bir artış olduğu ayrıca gözlenmektedir. Şarkı sözleri içinde geçen kelimeleri teker teker tespit etme ve kullanma etkinliğinin kelime öğretimini geliştirdiği gözlenmiştir....” şeklinde görüşlerini belirterek tıpkı bir yarışmadaymış gibi öğrencilerin şarkılardaki kelimeleri bir bir anlamaya ve öğrenmeye çalıştıklarını ifade etmiştir. G-1 de aynı şekilde öğrencilerin şarkılarla artan motivasyonları dolayısıyla kelimeleri daha çabuk ve hızlı öğrendiğine ilişkin “.....Şarkıların belirgin özelliklerinden biri de öğrencinin motivasyonunu arttırması ve kelime öğretimini hızlandırmasıdır. Öğrenciler arasında hevesle kelime öğrenilmek istenmesi ve bazen şarkı ile ilgili kelime listesi hazırlanması vb. etkinlikler uygulamanın kelime öğretimine oldukça fayda sağladığını göstermektedir (KELM-MOT)....” şeklindeki görüşünü sunmuştur.

İstekli ve dikkatli dinleme sonucu şarkının içeriğini de algılayan öğrencilerin bu şarkıda asıl verilmek istenen mesajı, temel kavramları da kolayca çıkarabildiği sunulan gözlemlerden bir diğeridir. Genel anlamda şarkıyı anlayan öğrencilerin içerikteki temel kavramları yakalamayı da başarabildiğine ilişkin G-2 “.....Şarkının nakarat bölümünde geçen kelimeler anahtar kelime olarak algılanması ve bundan sonra şarkı sözleri içerisinde geçen kelimelerin bu anahtar kelime etrafında dolaşması kelime ezberleme ve anahtar kelime kavramını geliştirilmiştir. Hatta bazı öğrenciler ‘bu hafta bu konulu bir şarkıyı işleyelim. Çok müthiş şarkı sözleri vardır’ demeleri bu olaya bir örnek temsil etmektedir....” şeklinde görüş sunarken aynı hususta G-1 “Kelime öğrenmeye ilişkin bu tür aktiviteler kelime dağarcığını geliştirdiği gibi özellikle vurgulanması gereken anahtar kelimeleri belirginleştirmekte ve adeta dikkati onlara yoğunlaştırmaktadır. Şarkıların nakaratları veya çok tekrar edilen bölümleri bunlara birer örnektir (KELM-KAV)....” diyerek şarkıların özellikle öğrenilmesi gereken bazı kelimeleri kolayca kavramayı sağladığını belirtmiştir.

Yeni uygulama sonrasında ilgi ile şarkıyı dinleyen öğrencilerin şarkının melodisi ve sözlerine odaklandığı ve anlamaya çalıştıkları belirtilerek, her dinledikleri şarkıda karşılaştıkları kelimeleri de anlamak ve öğrenmek istedikleri vurgulanmıştır. Bu şekilde her dinlenen şarkının içeriğindeki kelimelerin birikerek kelime haznesi genişlemiş bir havuz oluşturduğu gözlemciler tarafından dile getirilmiştir. Bu bağlamda UÖ “..Öğrencilerin öğrendikleri kelimelerin kalıcı olduğunu aradan geçen uzun zamandan sonra yazılardaki kelime başarısından anlıyordum. Bir ünite önceki sorduğum kelimeleri hatırlayıp soruları doğru cevaplayan öğrencilerin şarkılar aracılığıyla kelime hazinelerinin ne kadar kalıcı şekilde geliştirdiklerini fark ettim (KELM-DAĞ)....” diyerek kelimelerin şarkılar aracılığı ile kalıcı öğrenilmesinden dolayı bu durumun kelime hazinesinin genişlemesini sağladığını belirtmiştir.

Yeni öğrenilen konuların iyi düzeyde anlaşılması için öğrencilerin oldukça istekli ve ilgili olması gerektiğini ve bu durumda yine şarkılarla sağlandığını belirten UÖ “.....Öğrencilerin yeni konu-kavram ve kelimeleri öğrenmeleri için motivasyon düzeylerinin üst düzeyde olması, ilgi ve isteklerinin de o derece yüksek olması gerekiyor. Bunu sağlamak ise İngilizce şarkılar dinlemek ile çok kolay oluyordu. Çünkü şarkıyı severek ve ilgiyle dinleyen öğrencilerime aynı zamanda yeni öğrenecekleri kelimeleri de bu yolla sunmuş oluyordum....” şeklinde cümleler kurarak öğrencilerin

şarkıları sevdiğinden dolayı yeni kelimeler bu yöntemle daha iyi öğrendiklerine vurgu yapmıştır. Bu noktada G-2 kodlu gözlemci de kısaca “.....*Öğrenilen yeni kelimeler öğrenciler tarafından başka bir etkinlikte kullandıkları ayrıca gözlenmiştir. Dinlenen yeni şarkı ve etkinlikler içerisinde öğrendiği o kelimeleri kullanmak istemeleri güzel bir davranıştır (KELM-YEN)....*” şeklinde öğrencilerin yeni şarkılar dinlerken aynı zamanda yeni kelimeler öğrendiklerini de vurgulamıştır.

g. İngilizce öğretiminde şarkının kullanılmasının telaffuz becerisi açısından faydaları

Uygulamanın olumlu katkı sağladığı diğer bir alt beceri de telaffuz gelişimidir. Şarkıların kelimelerin daha net ve doğru bir şekilde söylemesinde ve bu alt beceri yeteneğini öğrencilere kazandırmasında ideal olduğu elde edilen kodlamalardan anlaşılmaktadır. Bu bağlamda uygulamaların “*Telaffuz becerisi*”ne katkıları şifreleri ile birlikte “*Telaffuzu geliştirme-(t), Telaffuz konusundaki endişeleri giderme-(t), Dili konuşabilme cesareti kazandırma-(t), Diksiyon öğelerini geliştirme-(t), Fonetik becerilerin geliştirilmesinde etkili olma-(t), Telaffuz için uygun ortamlar yaratma-(t)*” şeklinde modelleştirilmiştir. Bu bölümde İngilizce öğretiminde şarkının kullanılmasının bilişsel açıdan faydalarının (dört dil becerisine ve alt becerilere) olduğu söylenebilir. Gözlemcilerden alınan verilerle oluşturulan metin ise aşağıda verilmiştir.

Şarkıların en önemli yönlerinden biri telaffuz konusunda öğrenciye yardım etmektir. Dinlediğini olduğu gibi telaffuz etmeye çalışan öğrencilerin telaffuzlarındaki gelişmeyi ifade eden UÖ “..*Grameri, kelimeleri, anlamayı, çok iyi yapan öğrencilerim çoğu zaman telaffuz konusunda sıkıntı yaşırdı. Diğer dinleme metinleri de sıkıcı olduğu için pek fayda sağlamazdı. Fakat şarkı ile öğretimin en çok fayda gördüğüm yönlerinden biri öğrencilerin kelimeleri telaffuzunu öğrenmeleridir. Bir iki dinlemeden sonra şarkıdaki gibi kelimeleri telaffuz etmeye başladılar....*” diyerek öğrencilerin dinleme sonrasında şarkıdaki telaffuza benzer telaffuzlar duyduğunu dile getirmiştir. Hemen hemen aynı ifadeleri kullanan G-1 kodlu gözlemci de öğrencilerdeki bu değişimi “*Şarkıların sınıf ortamında en belirgin özelliklerinden biri de hedef dili konuşan kişilerin söylediği bu metinlerin öğrencilerin telaffuzuna kattığı olumlu etkidir. Telaffuzun en doğrusunu söyleyen kişilerin o dili konuşanlar olduğu için öğrencilerin bu şekli duyması ve onlarla beraber çalışması bu becerinin gelişmesi açısından oldukça faydalıdır (TLFZ-GEL)....*” şeklindeki cümleleriyle açıklamıştır. Diğer taraftan

gözlemciler tarafından öğrencilerin telaffuz etme konusunda bazı tereddüt ve endişelerinin olduğu fakat bunun da şarkılı uygulamalar neticesinde kaldırıldığı veya en aza indirildiği belirtilmiştir. Bu noktada UÖ “.....Öğrencilerime bir okuma metnini okutacağım zaman, bazı öğrencilerimin bazı kelimeleri telaffuz ederken gerginlik ve sıkıntı yaşadığını fark ederdim. Çünkü kelimeyi garip veya yanlış telaffuz ettiğinde arkadaşlarının önünde komik duruma düşeceğini düşünüyordu. Fakat şarkılarla telaffuzun ciddi derecede iyileşmesi sonucunda öğrenciler okumak için birbirleriyle yarış içine girmeye başladılar....” diyerek öğrencilerinin şarkıları dinleme ile telaffuzlarındaki büyük gelişmeyi gözler önüne sermiştir. G-2 kodlu gözlemci ise bu durumu “....Sırf telaffuz yüzünden gülünç duruma düşmemek için öğrencilerin yabancı dile olan motivasyonlarının düştüğü söylenebilir. Fakat şarkı ile birlikte topluca söylemleri hem konuşma özelliğini geliştirdiği gibi konuşma korkusunu yenmesine de sebebiyet verdiği gözlenmiştir (TLFZ-END)....” şeklinde belirterek öğrencilerde şarkılarla geliştirilen telaffuzun aslında onları motive ettiğine dikkat çekmiştir.

Şarkıların telaffuz açısından sağladığı faydalar yukarıdakilerle sınırlı kalmamaktadır. Ayrıca gözlemcilerin gözlemleri doğrultusunda, şarkıların sunduğu imkânlar neticesinde öğrencilerin konuşmalarına olan güvenlerinin arttığı ve kendilerine cesaret geldiği söylenebilmektedir. Bu noktayı aydınlatacak UÖ görüşü “.....Aynı şekilde şarkıların telaffuz açısından etkili olması nedeniyle kelimeleri doğru telaffuz etmeye başlayan öğrencilerim düşünce ve duygularını ifade etmek için daha istekli görünmeye başladılar. Sonuç olarak konuşmaya daha hevesli ve ilgili olduklarını fark ettim....” şeklinde öğrencilerin telaffuz edebildiklerini anlamaları dolayısıyla daha istekli ve hevesli davrandıkları yönüyle, aynı konuyu G-2 kodlu gözlemci “.....Oyun esnasında doğru telaffuz yapan öğrencilerin alkışlandığı ve onlara ayrıca bir değer verildiğini anlayan öğrenciler onlarda telaffuzlarına dikkat çekmek için gerekli çabalarını göstermiştir. Ders sonunda öğrencilerin halen İngilizce söyledikleri gözlenmiştir. Özellikle sınıfta hiç sözel etkinliğe katılmayan öğrencilerin bu durumda daha başarılı oldukları gözlenmiştir.” şeklinde belirterek öğrencilerin doğru telaffuz sonucunda daha başarılı performanslar sergilediğini ifade etmiştir. G-1 ise bu konuda “.....Gerek telaffuzun gelişimi gerekse de fonetik ve diksiyona ilişkin bu katkılar bu becerilerin iyileşmesine yöneliktir. Bu gelişmeleri de öğrencinin daha güzel konuşması, cesaretlenmesi şeklinde yorumlamaktayım, gerçi sınıf ortamında da bunu görüyoruz. Öğrencinin kelimeleri güzel bir şekilde söylemesi onu sevindiriyordu. Bu durumda

öğrencinin dili konuşabilme cesareti kazanması anlamına geliyordu (TLFZ-KON)....” biçiminde görüşlerini belirterek öğrencilerdeki gelişmeyi şarkılı uygulamalara bağlamaktadır.

Şarkılar aracılığı ile öğrencilere kazandırılan doğru telaffuzun öğrencilerin diğer zamanlardaki konuşmalarına yansımaya başladığını dile getiren gözlemciler bu sebeple diksiyon açısından da gelişmeler kaydedildiğini belirtmişlerdir. “..*Telaffuzla beraber düzgün, doğru ve kurallı konuşma yine şarkıların müzik ve melodiyle ahenginden kaynaklanmaktadır....”* diyen UÖ kısaca duruma ilişkin görüşünü sunarken, aynı konuda benzer ifadeleri söyleyen G-1 de “.....*Telaffuzdaki bu gelişmeler dille ilgili başka bir öge olan diksiyonu da aynı derecede geliştirmektedir....”* demiştir. G-2 ise öğrencilerin diksiyon gelişimini şarkılarla uygulamaya bağlarken “.....*Şarkı söyleyen sanatçının diksiyonunu taklit edip söyleme öğrencilerin konuşma ve cesaretlenmelerinin yansırı diksiyonlarını da düzeltmiştir (TLFZ-DİK)....”* şeklindeki kısa yorumunu sunmuştur.

İngilizce öğrenme sürecinde özellikle konuşma anlamında tereddüt ve endişeyle bazı kelimeleri yanlış telaffuz edeceği düşüncesi birçok öğrencide mevcuttur. Fakat şarkıların bu anlamda fonetik olarak öğrencilerin gelişmesini ve kelimeleri doğru telaffuz etmeyi öğrendikleri hissi vererek kendilerine öz-güven duymalarını sağladığı gözden kaçmayan bir durumdur. Bu konuda yorum yapan G-2 “.....*Şarkı söyleyen sanatçının fonetiği bile taklit edilip söylenmesi öğrencilerin telaffuzlarının düzeldiği şeklinde yorumlanabilir (TLFZ-FON)....”* diyerek açık ve net görüş belirtmiştir. Telaffuza ilişkin olumlu yönlerden bir diğeri de şarkıların öğrencilerin kelimeleri telaffuz etmeleri için ideal ortamlar oluşturması şeklindedir. Bu duruma yönelik UÖ “*Şarkıyı ilk dinlediğimde öğrenciler şarkıya karşı kulak alışkanlığı edinmiş oluyorlardı. İkinci dinlemede öğrencilerin şarkıyla birlikte sözleri tekrar etmeye çalışmaları onların telaffuz becerisinin gelişmesine katkıda bulunuyordu. Üçüncü dinleme yaptığımız zamanlarda da zaten öğrenciler şarkı ile birlikte sözcükleri aynen duydukları gibi tekrar ediyorlardı. Dolayısıyla şarkıların telaffuz için uygun ortamlar oluşturduğu söylenebilir....”* biçiminde görüşünü savunurken G-2 bu noktada “.....*Öğrencilerin konuşma korkusunu üzerlerinden atmaları sonucunda konuşma alanlarının oyun, şarkı söyleme ve dinleme etkinliklerinde uygulama fırsatı doğduğu görülmüştür (TLFZ-*

UYG)....” diyerek öğrencilere konuşma cesareti sunan doğal ortamların oluştuğundan bahsetmiştir.

h. İngilizce öğretiminde şarkının kullanılmasının iletişim becerisi kazandırma açısından faydaları

Araştırmada elde edilen verilerden kullanılan uygulamaların sadece dil becerilerine katkı sağlamadığı, yukarıda belirtilen dil becerilerinin yanı sıra kültürün gelişimi ve iletişim becerisine de olumlu katkı sağladığı gözlenmiştir. Sürecin iletişimin gelişimine oldukça katkı sağlayıcı nitelikte olduğu elde edilen kodlamalardan anlaşılmaktadır. Uygulamaların *“İletişim”*e katkısı *“Öğrenci etkileşimini geliştiren olumlu ortamlar sunma-(i), İşbirlikçi ve takım ruhunu geliştirme-(i), Bireysel ifade yeteneğini geliştirme-(i), Öğretmenle etkili iletişimler kurmayı sağlama-(i), Öğrenci-öğrenci etkileşimini geliştirme-(i), Aktif katılımı artırma-(i), İşbirlikli ortamın oluşmasına katkıda bulunma-(i), Yazılı ve sözlü iletişim becerilerini geliştirme-(i)”* şeklindeki alt tema ve şifreleriyle gösterilmiştir. Bu temanın alt temalarına ilişkin olarak gözlemciler tarafından en çok dile getirilen alt temaların *“Öğrenci etkileşimini geliştiren olumlu ortamlar sunma-(i), İşbirlikçi ve takım ruhunu geliştirme-(i)* ve *Aktif katılımı artırma-(i)”* şeklinde olması dikkat çekicidir. Uygulamalar sonucunda gözlemcilerin verilerinden elde edilen *ortak metin* ise aşağıda verilmiştir.

Şarkılarla İngilizce öğretiminde öğrencilerin kendilerini çok rahat ve doğal ortamda gibi hissetmesi arkadaşlarıyla arasındaki diyalogun ve etkileşimin artmasını sağlamaktadır. Bu konuya referans olan UÖ görüşü *“.....Öğrenciler şarkıları dinlerken aynı zamanda yerlerinde durmadan birlikte dans etmeye başladılar. Bu durumun bir sonucu olarak da aralarında küçük de olsa diyaloglar oluşurdu. Bu şekildeki konuşmalar sonucunda birbiriyle etkileşim haline girerlerdi ve fikir alışverişinde bulunurlardı....”* şeklinde sınıf içindeki durumu ayrıntılı açıklarken, aynı hususta G-1 *“.....Şarkı ile ders işlemenin öğrencileri birbirine yaklaştırdığı ve aralarındaki iletişimi arttırdığı yapılan etkinliklerde kendini gösteriyordu. Şarkıların bazen beraber söylenmesi ve grupça çalışmalarının yapılması öğrenci etkileşimini olumlu yönde etkiliyordu (İLT-OLM)....”* şeklinde düşüncelerini belirtirken şarkıyla işlenen dersin öğrencilerin iletişimsel yönüne sağladığı faydayı dile getirmiştir.

Şarkılarla dil öğretiminin öğrencilerin etkileşimsel yönüne sağladığı faydanın yanı sıra işbirliği ve takım çalışmalarına da etki ettiği yapılan gözlemlerden anlaşılmaktadır. Bu konuyu öğrencileriyle yaşadığı tecrübeleriyle aydınlatan UÖ “...Bazen öğrencilerin bir cümleyi anlamak veya şarkıda geçen kelimenin anlamını bulmak için birlikte çalıştıklarını görürdüm. Bu gibi durumların öğrencilerin işbirlikçi yönünü geliştirdiğine inanırım...” demiştir. G-1 ise kısaca “.....Yapılan çalışmalarda öğrenciler arasında işbirliği ve dayanışmanın olması derste etkililiği daha da arttırıyordu (İLT-İŞB)....” diyerek konuya ilişkin görüşünü sunmuştur. Şarkılarla öğretimde öğretmen masasında bulunan bilgisayar ile sınıfın tümüne hoparlör yardımıyla eşit derecede ses verilmesi sağlanmıştır. Bu şekilde şarkıları öğrencilerin dinlemesi sağlanarak şarkıya yönelik anlayıp öğrendiklerini öğrencilerin ifade etmesi derste yapılan etkinlikler olarak belirtilmektedir. Böylece her öğrencinin kendi anladığını ve öğrendiğini sınıfta söz alarak sunmasının veya yazılı olarak ifade etmesinin, bireysel olarak kendini ifade etmesini sağladığı yine gözlemciler tarafından dile getirilmiştir. Bu noktada UÖ “...*What animals like*” şarkısında hangi hayvanın ne yapmayı sevdiğini herkesin parmak kaldırarak söylemesini istemem üzere, öğrenciler bireysel olarak anladıklarını sunmak üzere söz alarak katılım gösterirlerdi...” diyerek öğrencilerin bireysel katılımının şarkılarla desteklendiğine vurgu yapmıştır. Benzer şekilde yorum yapan G-1 ise “...Beraber yapılan bu tür çalışmalarda öğrencilerin düşüncülerini arkadaşlarına ve ya sınıfa ve öğretmene sunmaları iletişimsel açıdan öğrencinin kendini geliştirmesi olarak yorumlayabilirim. Çocuğun düşündüğünü basit kelimelerle ifade etmesi bireysel anlamda ifade yeteneğini mutlaka geliştirecektir (İLT-YET).” ifadesini dile getirerek öğrencilerin bireysel açıdan gelişimini şarkılı uygulamalara bağlamıştır.

İletişimsel açıdan şarkıların sunduğu faydalardan bir diğeri de öğrencilerin etrafındaki arkadaşlarıyla ve öğretmeniyle daha kolay ve rahat iletişim kurmasını sağlamasıdır. Bu noktada UÖ “...Önceleri konuşmaya çekinen bazı öğrencilerimin şarkıyla öğretimle birlikte şarkının verdiği cesaret ve istekle, etkileşimsel davranışlarda bulunmaya başladığını fark ettim.” demesi ve G-2 kodlu gözlemcinin “...Öğretmen ile mesafeli olan ve bir türlü korku ile yaklaşamayan öğrencilerin bu uygulama ile daha da rahat oldukları tespit edilmiştir. Etkinlik esnasında özellikle öğretmenin onlarla diyaloga girmeleri büyük bir rahatlama getirmiştir (İLT-ETK).” diyerek yeni uygulamanın sınıf ortamındaki öğretmen-öğrenci etkileşimine etkisine dikkat çekmesi

bu uygulamanın faydalı yönlerine değindiklerini göstermektedir. Öğretmen-öğrenci etkileşimini arttırmanın yanı sıra şarkılı uygulamalar öğrenci-öğrenci arasındaki diyalogu da olumlu yönde etkilemiştir. Bu hususta UÖ “...Belirttiğim gibi öğrencilerim hem öğretmenle hem de diğer arkadaşlarıyla daha çok iletişime geçmeye başladılar. Arkadaşlarıyla birlikte şarkıyı dinleyip anlamaya ve yorumlamaya başladılar.” diyerek görüş sunarken G-2 de “...İletişimin öğretmen-öğrenci değil genellikle öğrenci-öğrenci şeklinde olduğu için iletişim kanalı değişmiştir. Bu yolla öğretmenden anlayamayan öğrencilerin kendi akranlarından eksik yönlerini tamamladığını söylemek isterim (İLT-GEL)” şeklinde en fazla katkının öğrenciler arası iletişime yönelik olduğunu belirtmiştir.

Şarkılı uygulamaların öğrencilere serbest davranma ve rahat olma hissini uyandırması sonucunda öğrencilerin derse çok daha aktif katıldıkları gözlemci görüşlerinden çıkarılan diğer bir durumdur. Bu noktaya esas gelen düşüncelerini “...Durum böyle olunca derse katılım da aynı oranda artmaya başladı. Düşüncelerini rahat bir şekilde aktarabilen ve bunu yapmaya çekinmeyen öğrencilerim, bu şekildeki aktif davranışları sayesinde daha başarılı sonuçlar almaya başladılar...” şeklindeki cümleleriyle belirten UÖ, öğrencilerinin duygu ve düşüncelerini çok rahat bir biçimde sunmada sorun yaşamadıkları için öğrenme sürecinde daha etkili olmaya başladıklarını ifade etmiştir. G-1 kodlu gözlemci ise bu durumu “...Tüm bu iletişim türleri dil öğrenme konusunda önemli olarak ifade ettiğimiz aktiflik konusunu gündeme getirmektedir. Yani öğrencinin aktif olması kaçınılmaz oluyor. Çoğu zaman bu hareketlilik sırasında, herkes bir şeyler sorup öğrenmeye çalışırken hiçbir şeyle uğraşmayan öğrenciler bile sorma gereksinimi duyuyorlardı. Çünkü herkeste tam bir hareketlilik söz konusuydu (İLT-AKT)...” şeklinde ifade ederek tüm öğrencilerin şarkı ile meşguliyeti sebebiyle sınıfta büyük bir hareket ve kıpırdamanın olduğunu belirtmiş ve bunun sonucunda da öğrenme sürecinin daha canlı hale geldiğini vurgulamıştır. Şarkıların sınıfa getirdiği canlılığın yanı sıra bir de öğrencileri işbirliği içinde çalışmaya sevk ettiği gözlenmiştir. Bu durumu “Şarkılarla hem eğlenen hem de öğrenen öğrencilerim şarkı dinlerken tam olarak duyamadığı veya anlayamadığı bir ifadeyi yanındaki veya arkasındaki arkadaşından sorarak öğrenmeye çalıştı. Amaç keyifle dinlediği şarkının herhangi bir bölümünü anlamadan geçmemektir. Bu durum öğrencilerin işbirliği içinde birbirlerinin anlamalarına yardım edecek şekilde çalıştıklarını göstermektedir...” şeklindeki sözleriyle açıklayan UÖ şarkının anlaşılamadığı durumlarda öğrencilerin birbirlerinden sorma yoluyla öğrendiklerini

belirtmiştir. G-1 ise bu doğrultuda sınıfta işbirlikli olarak gözlemlediği etkinliklerin genel bir görünüşünü “...istendik işbirlikli öğrenme ortamların oluştuğunu gözlemleyebiliyordum. Herkes kendi arkadaşıyla birlikte anlayamadıkları kelimeler veya kaçırdıkları kelimeleri, cümleleri beraber bulmaya çalışırlardı. Birinin bilmediğini diğeri biliyordu veya sorup öğreniyorlardı. Bu ortamın oluşması hep beraber öğrenmenin oldukça faydalı olduğunu söyleyebilirim (İLT-ORT)...” biçimindeki ifadeyle açıklamıştır.

Şarkıların ingilizce öğretiminde kullanılmasının iletişimsel açıdan sağladığı faydalara ilişkin son olarak hem yazılı hem de sözlü iletişimi geliştirdiği şeklindeki ifade gözlemciler tarafından dile getirilmiştir. Bu noktada şarkıların öğrenme istek ve hevesini arttırması öğrencilerin öğrendiklerini hem yazılı hem de sözlü olarak ifade etmeleri yönündeki heveslerini de arttırdığı belirtilmiştir. UÖ’ nün bu konuda “...Bildiklerini ve öğrendiklerini parmaklar havada bir an önce bana aktarmak isteyen öğrencilerimi bu şekilde heyecanlı ve ilgili görmek aslında başarılı sonuçlar da verdi. Öğrencilere verdiğim yazılı ödevleri şarkıları dinledikten sonra daha kaliteli bulduğumu söyleyebilirim. Çünkü öğrenci heves ve istekle şarkıyı dinlediği için gerek dilbilgisi gerekse de kelime yönünden ilerleme gösterdiği için bu bilgilerini yazılı ve aynı zamanda sözlü ifadelerde de kullanarak daha başarılı oldu....” şeklinde belirttiği cümleler durumu açık ve net bir biçimde ortaya koymaktadır. G-2 ise “...Yazlı sınav veya yazılı belge şeklinde ifade etmeleri istendiğinde herhangi olumsuz bir etkene rastlanmamıştır. Öğrencilerin ‘Öğretmenim bu sınavda çıksa yapabilirim’ demeleri, bu etkinlikler sonucunda yazılı olarak hazır olduklarını göstermektedir (İLT-İLT)...” diyerek öğrencilerin öğretmenleriyle konuşmaları sonucunda bulunduğu bir çıkarımı paylaşarak onların yazılı iletişimde de başarılı olabileceğine kanaat getirmiştir.

i. İngilizce öğretiminde şarkının kullanılmasının kültürün gelişimi açısından faydaları

Yapılan gözlemler sonucunda uygulamaların ayrıca kültürün gelişimine de katkı sağladığı belirtilmiştir. Oluşturulan bu temanın alt temaları ise şifreleri ile birlikte “*Diğer kültürleri anlamada etkili bir araç olma-(kü), Kültürlerarası bilgiye ulaşma imkânı verme-(kü), Kültürel farkındalığı ve duyarlılığı arttırma-(kü), Kültürlerarası ilişkileri güçlendirip pekiştirme-(kü), Kültürel mirası aktarma-(kü), Dilin kültürel boyutunu sunma-(kü)*” şeklinde kodlanmıştır. Genel olarak “*İngilizce dersinde*

şarkının kullanılmasının bilişsel açıdan faydaları”na bakıldığında, yapılan gözlemler sonucunda, dil becerileri olarak ifade ettiğimiz dört dil becerisi (konuşma, yazma, dinleme ve okuma) ile alt becerilerin (kelime öğretimi, gramer ve telaffuz) gelişimine katkıda bulunduğu; ayrıca öğrencilerin iletişim becerileri ile kültürün gelişimine de fayda sağlayan bir uygulama olduğu söylenebilir. Kültürel gelişim alanına ilişkin oluşturulan *ortak metin* ise aşağıda verilmiştir.

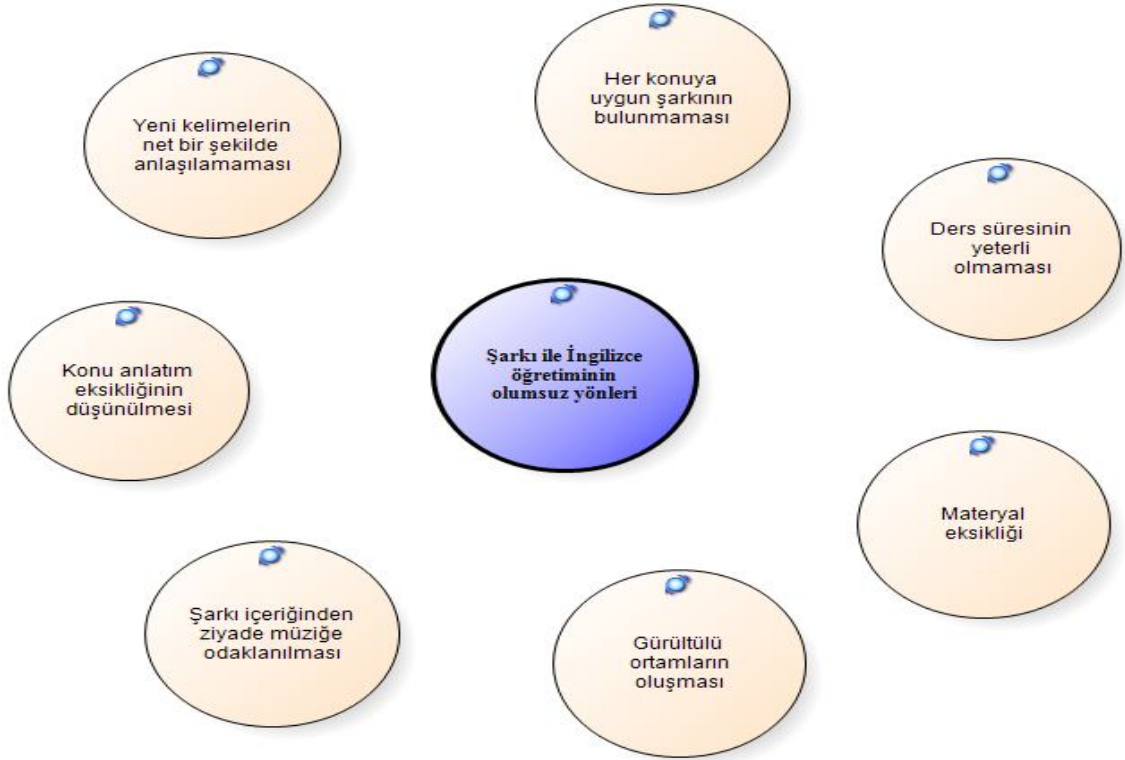
İngilizce öğretiminde ilgili dilin kültürünün de birlikte öğrenildiği bilinmektedir. Şarkılı uygulamalar sonucunda ise bu durumun daha fazla yaşandığı gözlemciler tarafından şu şekilde açıklanmıştır: UÖ “...*Yabancı bir dil öğrenirken aynı ortamda o dilin kültürünün öğrenilmesi de kaçınılmaz oluyor. Fakat şarkılarla öğrenmede bu durum daha fazla olabiliyor. Çünkü İngilizce şarkılarda şarkının ritim ve melodisi, hareketliliği, içeriğindeki o dili yansıtan unsurlar hepsi öğrencinin maksimum ilgisini çekmekte ve doğrudan öğrenci o dilin kültürüne de odaklanmış olmaktadır...*” diyerek, G-1 ise “...*Sonuç olarak gerek karşı tarafın kültürünü öğrenmesi gerekse de kendi kültürünü karşılaştırması sonucunda elde edilen bilgiyi biz kültürel farkındalık olarak yorumlayabiliriz (KÜL-DUY).*” biçimindeki görüşleriyle öğrencilerin hedef dilin kültürüne şarkıların etkileyici ve ilgi çekiciliği dolayısıyla daha fazla dikkat ettiklerini ve öğrenmeye çalıştıklarını vurgulamışlardır. Buna benzer bir diğer konu da şarkıların farklı kültürleri anlamada önemli bir araç olmasıdır. Bu bağlamda UÖ sınıf içinde doğrudan yaşantı edinerek fark ettiği bu durumu “...*Bu bağlamda aslında şarkının içeriğini anlamak isteyen öğrencinin farklı bir kültürünü de anlamaya çalıştığı söylenebilir. Şarkıda geçen “pizza, spagetti” gibi kelimeler dolaylı olarak o dilin kültürüne ait izler taşıdığı için bu kavramları öğrenen öğrenciler bir anlamda da kültürel boyutu öğrenmiş oluyorlar.*” şeklinde örnek cümleleriyle açıklamıştır. G-2 kodlu gözlemci de bu noktada öğrencilerin şarkılar konusunda ön bilgilendirilmeleri ile dilin kültürel boyutuna yöneldiklerini “...*Şarkıların daha da iyi anlaşılması için o ülkenin kültürünün tanınması ve öğretmen tarafından anlatılması çok ilginç olmuştur ve öğrencilerin hepsinin bunu büyük bir istek ile dinledikleri gözlenmiştir (KÜL-KÜL)....*” şeklindeki cümleleriyle açıklamıştır.

Şarkıların ilgi çekiciliği sayesinde içerikteki kültürel öğeleri anlamaya çalışan öğrencilerin, o kültüre ait öğelerle kendi kültürlerini veya diğer kültürleri karşılaştırarak ilişkiler kurmaya çalıştıkları diğer bir durum olarak gözlenmiştir. Bu konuyu UÖ

“..Öğrencilerimin ‘öğretmenim ayran aslında bizim kültürümüze ait fakat kola ise onlara’ şeklindeki cümleleri şarkılardaki geçen kavramları ilişkilendirdikleri anlamına gelir (KÜL-PEK)....” diyerek örneklerle açıklamıştır. Kültürel boyut anlamında gözlemciler tarafından sunulan diğer bir görüş de şarkıların kültürel mirası aktarmada büyük rol oynamasıdır. Bu konuda UÖ “*Şarkıların İngilizce olması İngiliz kültüre ait öğelerin şarkılarda yer alması imkânını sağlıyor. Başkentler konulu bir şarkıda geçen ‘Big Ben Londra’da bulunmaktadır’ cümlesi dikkatleri bu yapıya çekmiştir ve öğrenciler bu konuda daha fazla bilgiye ulaşma gayreti göstermişlerdir (KÜL-MİR)....*” diyerek öğrencilerinin şarkıları dinleyerek aslında İngiliz kültürünü daha iyi öğrendiklerini belirtmiştir. Şarkılarla öğretimin kültürel boyutta sağladığı faydalardan bir de kültürel bilgiye kolay ulaşma imkânı vermesidir. Bu konuda G-1 “*.....Bazı şarkılarda öğrencilerin kültürlerarası bilgiye ulaşmaları için fırsatlar sunulduğunu söyleyebilirim. Öğrencilerin çoğu Türk yemeklerinin normal öğünler şeklinde olduğunu biliyor ve kendileri de yemek kültürü olarak bunu uyguluyorlar. Fakat dinlediğimiz bir şarkıda ‘chips, cola’ ifadelerinin olması ve ders kitaplarındaki resimlerde yemek yiyen birinin önüne sürekli cola, hamburger, pizza veya patates kızartma olması onları İngilizlerin yemek kültürünü araştırmaya teşvik etmektedir. Çok keyif alarak dinledikleri şarkılardaki içeriğe de olabildiğince odaklanan öğrenciler bu etki ile o dile ait kültürel bilgiye ulaşma çabası göstermeye başladılar (KÜL-İMK)....*” diyerek ayrıntılı ve açıklamalı bir gözlem sunmuştur. Şarkıların dilin kültürel boyutunu sunmayla ilgili olarak ifade edilen görüşlerden birini UÖ “*.....Yukarda da belirttiğim üzere şarkılar aslında dilin önemli bir tamamlayıcısı olan kültür kavramı da içermektedir. Şarkı sözlerinden birinde öğretmeni için öğrencinin ‘Mrs.Liz’ demesi öğrencilerimin dikkatinden kaçmamış ve İngilizlerde ‘öğretmenim’ yerine ‘Bayan Liz’ veya ‘Bay Larry’ şeklinde hitaplarda bulunulduğunu öğrenmişlerdir. Dolayısıyla aslında şarkı olarak dinlediğimiz müzik+söz kavramı kültürel yönü oldukça iyi yansıtmaktadır....*” şeklinde yine örnekler sunarak açıklamıştır. G-2 ise bu konuda “*.....Ayrıca gösterilen bir şarkı videosunda geçen kültür öğelerinin öğrencilerin gerçekten çok ilgilerini çektiği gözlenmiştir. Dilin kültür ile bağlantısını kuran öğrenciler kendilerinin tanıdıkları sanatçılardan örnekler vermişlerdir (KÜL-SUN)....*” diyerek öğrencilerin dil ile kültürel boyutu şarkılar aracılığı ile ilişkilendirdiğini belirtmiştir.

4.2.3.4. İngilizce öğretiminde şarkının kullanılmasının olumsuz yönlerine ilişkin çözümler

Uygulama sonunda gözlemcilerin nitel verilerinin çözümlenmesi ile İngilizce öğretiminde şarkı ile gerçekleşen uygulamaların olumsuz yönlerine ilişkin kodlamalar da yapılmıştır. Bu nedenle araştırmada *“Şarkı ile İngilizce öğretiminin olumsuz yönleri”* adı altında bir ana temaya yer verilmiştir. Bu temaya ait yedi alt tema *“Yeni kelimelerin net bir şekilde anlaşılabilmesi, Materyal eksikliği, Konu anlatım eksikliğini düşünülmesi, Gürültülü ortamların oluşması, Her konuya uygun şarkının bulunmaması, Şarkı içeriğinden ziyade müziğe odaklanılması, Ders süresinin yeterli olmaması”* şeklinde Şekil 14’te verilmiştir. Alt temaları özetleyen ortak metin ise aşağıda sunulmuştur.



Şekil 14: Şarkı ile İngilizce öğretiminin olumsuz yönlerine ilişkin model

İngilizce öğretiminin en zor yönlerinden biri olarak dinlenilenin anlaşılabilmesi öne sürülmektedir. Şarkılarla dikkatli dinleme sonucu ve şarkıların ritmik ve tekrarlı yapıya sahip olmaları aslında birçok şeyi anlamayı kolaylaştırmaktadır. Bununla birlikte bazen yeni öğrenilen kelime ve ifadelerin şarkılarla dinlendiğinde anlaşılabilmesi gibi bir sorunla karşılaşılabilir. Şarkılarla öğretimin bu noktadaki eksikliğini UÖ *“...Öğrencilerin bazen iki-üç dinlemede bile anlamadıkları bazı kelimeler*

olabilmekteydi....” diyerek kısaca anlaşılamayan birkaç kelimenin olabildiğine vurgu yapmıştır. Benzer durumu G-2 ise “.....Söylenen bazı şarkılarda eğer müzik sestten daha fazla ise şarkı sözlerinin anlaşılmadığı tespit edilmiştir. Bu da etkinliğinin istenilen motivasyonu sağlamadığı tespit edilmiştir. Veya ortamda öğrenciler tarafından oluşturulan gürültünün dersin akışını olumsuz yönde etkilediği gürültüden rahatsız olan bir grup öğrencinin etkinliğe katılmak istememesi tespit edilmiştir (OLMS-KEL)...” şeklindeki cümleleriyle dile getirerek şarkıdaki müziğin şarkı sözlerinden daha fazla sese sahip olmasından böyle olumsuz bir durumun oluşabileceğini belirtmiştir.

Şarkılarla uygulamanın mükemmel sonuç verebilmesi için materyal donanımının eksiksiz olması gerekmektedir. Aksi halde sesin yeterince ulaşamaması ve şarkının anlaşılabilmesi gibi sorunlarla karşılaşılabilir. Bu duruma ilişkin UÖ “.....Şarkıları öğrencilerin rahatlıkla anlayabilmesini sağlayan hoparlör, bilgisayar vb. araçların temini bazen sorun olabilmekteydi. Özellikle hoparlörün olmadığı zamanlarda arka sıralarda oturan öğrenciler hiçbir şey anlamadıklarını belirtirlerdi. Bu zamanlarda da süreyi verimsiz geçirmiş oluyorduk (OLMS-MAT)....” şeklinde görüşünü belirterek sesin tüm sınıfa ulaşması gerektiğinin önemine dikkat çekmiştir. Materyal donanımının tamamlanması sorunları tüm yönleri ile ortadan kaldırmamaktadır. Çünkü bu uygulamanın diğer bir eksik yönünün konuya uygun şarkılar bulmada zorluk yaşanmasıydı. Bu bağlamda UÖ “.....Bütün konularla ilgili şarkı bulabilmek gerçekten zordu. Kimi zaman ünite konumuzu içerecek şarkı bulamıyorduk (OLMS-ŞAR)....” diyerek çektikleri sıkıntıyı dile getirmiştir.

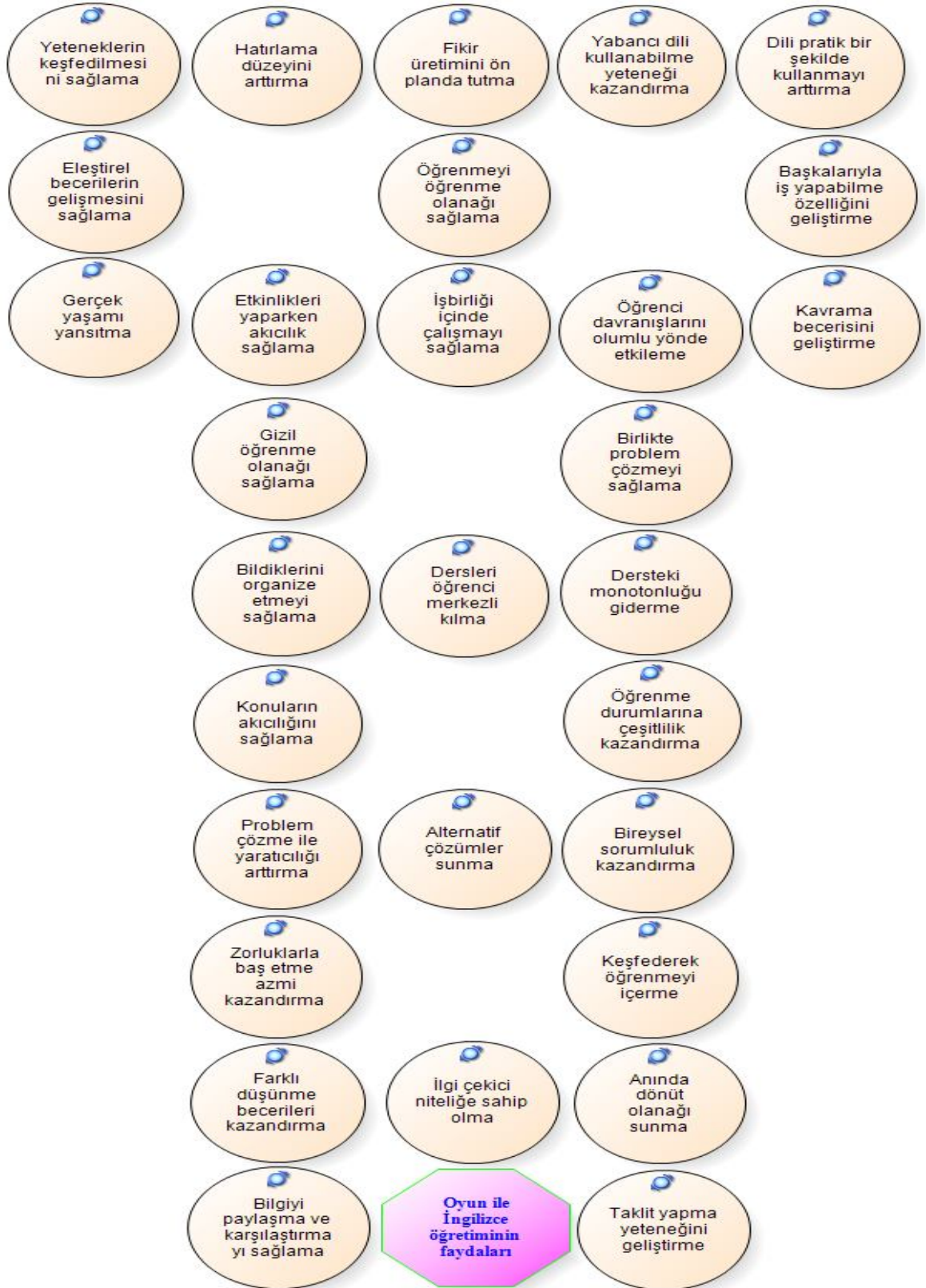
Şarkı ile İngilizce öğretiminin olumsuz yönlerinden biri de konu anlatımı yönünden şarkıların eksik olarak görülmesidir. Bu konuya ilişkin G-1 görüşünü “...Bazen de konuyla ilgili fakat konuyu gereğince temsil edecek kapsamda ve genişlikte şarkılara ulaşamıyorduk. Bu durumda şarkılar dinledikten sonra extra zaman ayırarak konuyu ayrıntılı şekilde anlatmaya çalışıyordum (OLMS-KON)...” şeklinde sunarak şarkıların içeriğinin ilgili konuyu tam yansıtmadığına ve ekstra bir bilgilendirme veya konu anlatımı gerektirdiğine vurgu yapmıştır. Bunların dışında en çok dile getirilen olumsuz yönlerden biri, şarkılarla öğretimde gürültülü ortamların oluşmasıydı. Çünkü öğrencilerin hem şarkıya eşlik etmeye çalışması hem de dans etmeleri gürültüyü kaçınılmaz kılmaktaydı. Bu konuyu UÖ “...Ayrıca şarkıyı dinledikten sonra öğrencileri şarkının etkisinde kurtarıp başka etkinlik yapmaya çalışmak da zordu. Böyle

durumlarda da çok fazla gürültü ile karşılaşabiliyorduk...” diyerek açıklarken, G-2 bu noktada “*...Sınıfların kalabalık olması sebebiyle bu oranda gürültü kirliliği oluştuğu tespit edilmiştir. Ses düzeninin bozuk olmasına veya hâkimiyet sağlamada zorlanan öğretmenin ortamı serbest bırakması sonucu oluşan gürültü kirliliği dersin akışını bozmuştur. Anlaşılmayan konulara tekrar dönüt yapılarak zaman kaybına sebebiyet vermiştir (OLMS-GÜR)...*” şeklinde görüşünü sunmuştur. Bu görüşü ile gürültünün bazen dersin anlatılmasını bile engellediğini ve fazla zaman harcanmasına neden olduğunu belirtmesi oldukça dikkat çekicidir.

Öğrencilerin şarkılı uygulamalarda sergiledikleri beklide olumsuz olarak değerlendirilebilecek davranışlardan biri de sadece müziğe odaklanmalarıydı. Bu konuda görüşlerini dile getiren UÖ “*.....Aslında şarkılarla öğretimde öğrenciler özellikle şarkının ritmi, neşesi ve melodisine ilgi göstererek derse katılım gösteriyorlardı. Fakat farkına varmadan aynı zamanda öğrenme eylemini de gerçekleştiriyorlardı. Ancak bazen öğrencileri şarkının hareketliliği ve melodisi dans etmeye yönlendiriyordu. Bu durumda da öğrenciler duydukları müziğin ritmine uygun sadece dans ederek eğleniyorlardı. Böylesi durumlarda da şarkının içeriği ve konusu melodinin ve ritmin gerisinde kalıyordu....*” diyerek öğrencilerinde gördüğü durumu ifade etmiştir. Benzer ifadeleri kullanan G-1 ise “*.....Bununla birlikte öğrenciler bazen kendilerini o kadar müziğe kaptırıyorlardı ki söylenenleri anlamaktansa eğlenmeyi veya gülümsemeyi tercih ediyorlardı. Şarkı hoşlarına gidiyordu yani (OLMS-MÜZ)...*” diyerek öğrencilerin kimi zaman şarkının melodisine odaklandığına vurgu yapmıştır. Bunun dışında şarkılarla uygulamanın zaman konusunda sıkıntı yaşattığına ilişkin görüşler de yer almaktadır. G-1 bu noktada “*.....Tabi bu tür uygulamalar birazcık hazırlık ve uygulamalarda düzenlemeler gerektirdiği için ders süresinden zaman çalmaktalar. Bundan dolayı mesela son tekrarlar bazen tam olmuyordu gibi yani genel yüzeysel bir tekrarla ders sonlanıyordu. Belki de sürenin birazcık yetersiz olmasındandı (OLMS-SÜR)....*” şeklindeki görüşüyle bu uygulamanın bazen ekstra zaman gerektirdiğini ve özellikle de dersin tekrarını yapmak için ek süre gerektiğini anlatmak istemiştir.

4.2.4.1 Oyun ile İngilizce öğretimi uygulamalarının faydalarına ilişkin bulgular

Bu bölümde oyun ile İngilizce öğretimi uygulaması yapılan sınıfta uygulamacı öğretmen ile gözlemci öğretmenler tarafından yapılan gözlemlerin nitel çözümlenmelerine yer verilmiştir. Bu çözümlenmeler, öğretmenlerin uygulama sürecinde farklı zamanlarda gözlemlenmesi sonucunda elde edilen ve detaylı bir biçimde incelenmesi, kodlanması ve yorumlanması ile model haline getirilen nitel verilerden oluşmaktadır. İncelemeler sonucunda model haline getirilen alt temalar toplamda otuz iki tane olup şekil 15’te *“Hatırlama düzeyini arttırma, Farklı düşünme becerileri kazandırma, Kavrama becerisini geliştirme, Anında dönüt olanağı sunma, Eleştirel becerilerin gelişmesini sağlama, Taklit yapma yeteneğini geliştirme, Yeteneklerin keşfedilmesini sağlama, Başkalarıyla iş yapabilme özelliğini geliştirme, Öğrenilenin sürekli tekrarlanmasını sağlama, Öğrenci davranışlarını olumlu yönde etkileme, Dersleri öğrenci merkezli kılma, Konuların akıcılığını sağlama, Problem çözme ile yaratıcılığı arttırma, Zorluklarla baş etme azmi kazandırma, Bildiklerini organize etmeyi sağlama, Birlikte problem çözmeyi sağlama, Keşfederek öğrenmeyi içermeyi, Fikir üretimini ön planda tutma, Alternatif çözümler sunma, Dersteki monotonluğu giderme, İlgi çekici niteliğe sahip olma, Dili pratik bir şekilde kullanmayı arttırma, Gerçek yaşamı yansıtma, Gizil öğrenme olanağı sağlama, Bireysel sorumluluk kazandırma, Öğrenme durumlarına çeşitlilik kazandırma, Bilgiyi paylaşma ve karşılaştırmayı sağlama, Etkinlikleri yaparken akıcılık sağlama, Yabancı dili kullanabilme yeteneği kazandırma, İşbirliği içinde çalışmayı sağlama”* şeklinde sıralanmıştır. Elde edilen alt temalar detaylı bir şekilde incelendiğinde öğrencilerin ve uygulamaların çok farklı yönlerine değinildiğine dikkat çekmektedir. Düşünme kavramına ilişkin olarak özellikle *“Farklı düşünme becerileri kazandırma, Eleştirel becerilerin gelişmesini sağlama”* alt temaların elde edilmesi dikkat çekicidir. Bununla birlikte işbirliği ve problem çözmeye ilişkin olarak da *“Baskalarıyla iş yapabilme özelliğini geliştirme, Problem çözme ile yaratıcılığı arttırma, Birlikte problem çözmeyi sağlama, Bilgiyi paylaşma ve karşılaştırmayı sağlama”* alt temaları uygulamaların bu alandaki önemine vurgu yapmaktadır. Ayrıca farklı alt temalar ile farklılıklara değinilmiş olması oyun ile İngilizce öğretiminin tek taraflı olmadığını göstergesidir. Bu bağlamda oluşturulan alt temalar, referans cümleleri ve ait oldukları kodlar (EK-32) birlikte ortak metin haline getirilmiş ve aşağıda sunulmuştur.



Şekil 15. İngilizce öğretiminde oyunun kullanılmasının sağladığı faydalara ilişkin gözlemcilerin (uygulamacı öğretmen, gözlemci-1, gözlemci-2) görüşlerine ilişkin model

Oyunla ingilizce öğretimi ilköğretim çağındaki öğrenciler için oldukça ideal bir yöntem olarak gözlemciler tarafından belirtilmiştir. Dil öğreniminde öğrencilerin yeni bilgi ve kavramları önceden öğrendikleri bilgilerle birleştirmeleri kalıcılık açısından önemlidir. Oyunların ise özellikle erken yaşta ingilizce öğretiminde son derece etkili olduğu ve öğrencilerin hatırlamalarını kolaylaştırdığı bilinmektedir. Bu bağlamda ingilizce öğretiminde hatırlama becerilerinin çok önemli ve gerekli olduğu düşünülürse oyunların rolü daha iyi anlaşılabilir. Bu konuyu öğrencileriyle yaptıkları sınıf içi etkinliklerden örnekler vererek açıklayan UÖ “..Öğrencilerim oyunla öğrendikleri bir konuyu uzun süre hatırlarlardı. Like konusunda her öğrencim bir hayvan rolü üstlenerek o hayvanın neyi sevdiğini ifade eden bir-iki cümle oluşturarak bunu sınıfta arkadaşlarına sundu. Tabi ki yaptıkları hayvan meslekleriyle tam bir eğlenceli ortam oluşturarak hayvanlara ait sesleri de çıkararak yaptıkları sunumlar hem diğer öğrenciler tarafından akılda kalıcı oldu hem de sunumu yapanlar yaptıkları işi kalıcı olarak öğrenmiş oldular (FAY-HAT)....” şeklinde görüş bildirmiştir. Hatırlama becerilerinin gelişmesine katkı sağlamanın yanı sıra oyunla uygulama sonrası öğrencilerin farklı düşünme becerileri kazandığı da ifade edilen gözlemci görüşleri arasındadır. Bu konuya ilişkin olarak G-1 “.....Oyunlar çok yönlü olduğu için öğrenciler oynadıkları bir oyunla farklı düşünme becerileri kazandılar. Oyun oynarken rol alma, sorumluluk sahibi olma, yenme veya yenilme, başarma veya kaybetme gibi farklı durumlarla karşılaşan öğrencilerde farklı düşünme becerileri ve farklı duygular ön plana çıkararak öğrenciler bir anlamda her yönüyle gelişir....” diyerek öğrencilerin oyunlar aracılığı ile çeşitli düşünme becerisi edindiklerini belirtmiştir. G-2 ise bu noktadaki görüşlerini “.....Oyun esnasında öğrencilerin kendi aralarındaki diyaloglardan bazılarında ‘Sen bu konuda ne düşünüyorsun?’ ve ‘Sen olsan şimdi ne yapardın?’ veya ‘Sen bu kelimeyi nasıl buldun?’ demeleri farklı düşünme tarzlarının mevcut olduğu ve öğrencilerin bu alternatif düşünme yollarını kendilerinde kullanmak istedikleri gözlenmiştir(FAY-DÜŞ)....” şeklinde belirterek öğrencilerin kendi aralarında geçen konuşmalara değinerek oyunlar oynarken farklı düşünme becerilerini kullandıklarını belirtmiştir.

Düşünme becerilerindeki gelişmeye paralel olarak oyunların ingilizce öğretimindeki faydalarından biri de kavrama becerisini geliştirmesidir. Oyunlar erken yaşta dil öğrenen öğrencilerin ilgisini çektiği için öğrencilerin oyunla anlatılan konuyu

daha kolay ve çabuk öğrendiği belirtilen görüşler arasındadır. Bu noktada UÖ “..Bahsettiğim gibi öğrencilerin oyunu çok sevmeleri ve dikkatli takip etmeleri, onların anlatılanı hemen kavramalarını sağladı....” diyerek kısaca öğrencilerin oyunla uygulama sürecinde daha kolay kavradıklarına dikkat çekmiştir. G-2 ise bu doğrultuda “.....Oyun esnasında rakip tarafından kullanılan bir kavram ilk etapta algılanmamaktır. Fakat zaman zaman kullanılması ve oyunda kabul görmesi sonucunda o kelimeye yabancı olan öğrenciler kavrama yoluna giderek kendisi de o kelimeyi kullanmıştır. Burada ‘O kelime nedir? Ne anlama gelir?’ sorusunu soran öğrencinin oyunun bir bölümünde kendisinin de bu yeni öğrendiği kelime veya kavramı kullandığı gözlenmiştir (FAY-KAV)....” diyerek öğrencilerin oyun oynarken arkadaşları tarafından kullanılan kelimeleri çok daha çabuk kavradıklarına vurgu yapmıştır. Oyunla İngilizce öğretimi uygulamasının en belirgin özelliklerinden biri de öğrenme süreci ile ilgili dönüt sağlamasıdır. Bu şekilde neyi eksik veya tam öğrendiğini değerlendirme fırsatı bulan öğrenci nasıl çalışması gerektiğini de bilmektedir. Bu hususta gözlemciler tarafından ortaya atılan görüşlerden birini G-1 “.....Oyunla dil öğretimde öğrencilerin bir konu hakkındaki görüşlerine hemen dönüt verilirdi. Çünkü oyun oynarken hem konu öğrenilir hem de bir soru sorulduğunda hemen cevabı verilirdi. Kelime zinciri oyununda öğrencilerin öğrendikleri yiyecek isimlerini sevdiklerini belirtmeleri istenmişti. Her öğrenci sırayla fakat bir önceki öğrencinininkinden farklı bir isim söylemek koşuluyla oyuna devam edecekti. Yanlış yapan, cümleyi yanlış kuran ve aynı yiyecek ismini söyleyen hemen elenecekti. Böylece öğrenci söylediği ifadenin dönütünü hemen almış olacaktı (FAY-DÖN)....” şeklinde dile getirerek oyunun öğrencinin kendini değerlendirme noktasındaki önemine dikkat çekmiştir. Sadece kendini değerlendirme anlamında değil de öğrencilerin başkalarını değerlendirebilme ve onlar hakkında eleştirilerde bulunabilmeyi kapsayan bir öğretim uygulaması olan oyunla öğrenmeye ilişkin UÖ görüşlerini “.....Öğrencilerin eleştirel becerileri de oyunlar aracılığıyla geliştirilebilir. Meslekler konusuna geldiğimizde seçtiğimiz birkaç öğrenci birkaç mesleğe ilişkin ilgili kıyafeti giyerek arkadaşlarının önünde kendilerini tanıtmıştı. Bunu dinleyen öğrenciler onların anlamadığı, eksik kalan yönleri bularak eklemeler yapmıştı. Bir anlamda öğrenciler birbirlerinin konuşmalarını değerlendirerek ifade ve eleştiri anlamında kendilerini geliştirdiler....” biçiminde belirterek öğrencilerin arkadaşlarını çeşitli şekillerde eleştirerek eleştirel düşünme açısından geliştiklerine vurgu yapmıştır. G-2 ise bu noktada “.....Yapılan hatalar esnasında veya etkinlik sonucunda öğrencilerin

sürekli bir eleştiride buldukları gözlenmiştir. Bu eleştiriye zaman zaman farklı öğrencilerin farklı düşünce boyutları ile katılmaları yelpazeyi genişletmiştir. Normal sınıf ortamında bu boyutta bir eleştiri akışını görmek mümkün değildir (FAY-ELES)....” diyerek yeni uygulamanın klasik uygulamaya olan üstün yanını net bir şekilde ortaya koymuştur.

Oyunlar aslında bir bakıma rol alma ve taklit yapma yeteneğini de geliştirmektedir. Oyunlarda öğrencilerin üstlendikleri farklı roller onların bu konuda rollerini çok iyi taklit etmelerini sağlamaktadır. Bu konuyu UÖ “*Cartoon characters*” adlı ünite de geçen çeşitli çizgi film karakterlerinin özelliklerini söylerken öğrencilerimle oynadığımız oyunda “*Temel Reis (Popeye the Sailor Man)*”, *He-man* yada *Red Kid (Lucky Luke)* gibi karakterlerin taklitlerini yaparak hem konuyu öğrendiler hem de eğlendiler....” şeklindeki örnek cümleleriyle açıklarken, G-2 ise “*.....Zaman zaman oyun içerisinde başarılı olan öğrencilerin veya o grubun taklidi yapıldığı gözlenmiştir. Taklidi bilgi boyutunda olması çok sevindirici bir olaydır. Bunun da diğer derslerde ve gerçek hayatta yansıma yaratacağına inanmaktayım (FAY-TAK)....”* oyunlarda başarılı performanslar sergileyen öğrencilerin diğer öğrencilerce taklit edildiğini ve bu durumun diğer zamanlarda da uygulanacağına dikkat çekerek farklı bir boyutu dile getirmiştir. Oyunlar oynarken öğrencilerin taklit yeteneğinin yanında farklı birçok yeteneğinin de açığa çıkması sağlanır. Kendisinde daha önce var olan fakat keşfedilmeyen özellik ve yeteneklerin oyun oynarken fark edilmesine ilişkin UÖ “*.....Oyunlar oynandığında öğrencilerimin çeşitli özelliklerinin ortaya çıktığını gördüm. Taklit, yaratıcılık, üreticilik gibi becerileri ortaya çıktı. Öğrencilerim kendileri de bu yeteneklerinin farkına vardılar. Oyun esnasında nasıl hızlı cevap verebildiklerini, hayal güçlerini çalıştıklarını ve problem çözme ve organize etmeyi nasıl başardıklarını keşfettiler....”* şeklinde görüş bildirirken G-2 “*.....Oyun esnasında hiç beklenmedik bazı öğrencilerden şimdiye dek gördükleri tarafımdan görülmüştür. Oyun esnasında kendi grubunun başarılı olabilmek için beklenmedik öğrenciler kendi yeteneklerini ön plana çıkarmışlardır. Başkalarıyla iş yapabilme özelliğini geliştirme, grupta başarılı olabilmek için bilginin tek başına yeterli olmadığı, öğrencilerin iş birliği neticesinde başarılı oldukları gözlenmiştir (FAY-YET)....”* diyerek öğrencilerin işbirlikli çalışma ve başkalarıyla ürünler oluşturabilme gibi farklı yeteneklerin ortaya çıktığına vurgu yapmıştır.

Oyunlarla öğrenme yapan öğrencilerin yukarıda sıralanan faydalara ek olarak bir de etkinlikleri akıcı bir şekilde işledikleri belirtilmiştir. Oyunların ilgi çekiciliği ile derse çok yoğun bir şekilde odaklanan öğrencilerin kesintisiz bir şekilde ara vermeden etkinlikleri tamamladıkları gözlemciler tarafından dile getirilmiştir. Bu doğrultuda UÖ “.....Derste işlenen konuların oyunlarla verilmesi dersi akıcı kılıyordu. Sıkıcılık olmadan öğrencilerin dikkatleri dağılmadan ve dikkatlerini toplamak için ekstra şeyler yapmaya gerek kalmadan ders kendiliğinden hızlı ve akıcı şekilde devam ediyordu (FAY-AKI)....” diyerek görüşünü belirtmiştir. Ayrıca oyunlarla desteklenen etkinliklerin işbirliği ile yapıldığı ve öğrencilerin gruplar içerisinde çalışarak çalışmalarını ortak ürünler şeklinde sunduğu gözlemciler tarafından dile getirilen diğer bir husustur. Bu konuda G-1 “.....Oyunla dil öğretiminde birlikte oyunlar oynadıkları için öğrenciler işbirliği içinde çalışmayı da öğrendiler. Beraberce ikili veya grupta oynanan oyunlar dayanışma ve paylaşmayı beraberinde getirerek işbirlikli davranışlar sergilemeyi sağladı....” diyerek öğrencilerin işbirliği içinde çalışmalar yaparak birbirlerinden öğrendiklerini vurgulamıştır. Aynı durumu G-2 “.....Bu yardımlaşma ve dayanışma sınıf içerisinde öğrencileri bir birlik ve işbirliğine yöneltmiştir (FAY-İŞ)....”

Öğrencilerin birlikte oynadığı oyunlar onların başkalarıyla iş yapabilme cesaretini arttırmaktadır. İşbirliği içinde oynanan oyunlar öğrencilere bu noktada grupta iş yapabilme yeteneği kazandırabilmektedir. Bu hususla ilgili UÖ “..Oyun grupta veya ikili oynadığı için öğrenciler arkadaşlarıyla birlikte çalışarak ortak bir iş yapma davranışı gösteriyordu. Bu sebeple öğrencilerin arkadaşlarıyla işbirliği içinde çalışmalar yapma özelliği kazandığını görüyordum yine oyunlar sayesinde.” diyerek öğrencilerde gördüğü özelliği açıklamaktadır. G-1 ise bu doğrultuda “.....Bu ortamı ben kişilerin başkalarıyla iş yapabilme özelliklerini sergileme olarak ifade ediyorum. Öğrenci bazı olumlu veya olumsuz özelliklere sahiptir. Bu özellikleri diğer arkadaşlarıyla paylaşıyor, başkalarından bir şeyler öğreniyor. Öğrenirken de bir taraftan da sahip olduğu becerileri öğretiyor. Böylece ortak iş yapabilme ve iş bölümü yapma özelliklerini geliştiriyorlar (FAY-İŞY)....” diyerek öğrencilerin iş bölümü yapma ve paylaşma duygularını harekete geçiren oyunla öğretimin olumlu yönüne dikkat çekmiştir.

Oyunla İngilizce öğrenimi öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmelerine de olumlu yönde etki sağlamaktadır. Arkadaşları ile oynadığı oyunlarda bazı şeyleri nasıl

öğrenmesi gerektiğini daha iyi anlayan öğrencilerin bu durumlarını gözlemleyen UÖ bu konuda “.....Grupla oynadığımız oyunlarda grup üyeleri arkadaşarımdan öğrenmeye başladılar. Karşılıklı diyaloglar şeklindeki konuşmalarla hedef dil kullanıldığında öğrenciler birbirlerinden öğrenmiş oluyorlar. Ayrıca bir öğrencinin öğrenme şekli diğer öğrenciyi de etkileyerek onun öğrenmesini de sağlayabilir....” diyerek ve G-1 de “.....Tüm bu etkinlikler öğrencilere bence farklı öğrenme yolları da öğretmektedir. Çocuğun kendisinin öğrenme eyleminde bulunması, arkadaşlarından bir şeyler öğrenmesi ve zaman zaman öğretmenin etkinliklere müdahale ederek yapılması gerekenler hakkında bilgi vermesi; bunların hepsi öğrenciye bence bilgiyi elde etme yöntemlerindedir ve çocuk bunları görüyor ve kısacası bilgiye nasıl ulaşacağını öğreniyor. En azından sınıf ortamında nasıl öğrenileceğini öğreniyor. Kısacası öğrenmeyi öğreniyor (FAY-ÖGR)...” diyerek öğrencilerin bilgiye ulaşmada kullandığı yöntemlerden birinin de arkadaşlarından öğrenmeyi öğrenmenin olduğunu belirtmiştir.

Oyunlar oynarken ingilizceyi anlaşma dili olarak kullanmanın yanı sıra, oyundaki temalar öğrencilerin verilen mesajı algılayıp bunu davranışlarına yansıtmayı sağlamaktadır. Bu hususta öğrencilerinin ilgili uygulama sonrası davranışlarındaki olumlu değişimi yansıtmaya çalışan UÖ “..Oyun oynarken “can” rica anlamında kullanılan cümleleri gerçek yaşamda sınıftaki iletişimlerinde de kullanıldığını gördüğümde öğrencilerimin oyunu davranışlarına şekil vermek etkili bir şekilde kullandıklarını fark ettim....” diyerek durumu açıklamıştır. Aynı durumu G-2 kodlu gözlemci ise “.....Oyun kuralları ifade edildikten sonra tüm etkinliğin sırası öğrencilere bırakıldığı tarafımdan gözlenmiştir. Tüm iş ve işlemlerinin ders akışı öğrenciler tarafından yürütüldüğü anlaşılmıştır. Öğretmen anlaşılmayan bir konunun veya bir alanın olup olmadığını sorduğunda tüm yardımları ret etmelerinin sebebinin kendi aralarında yaptıkları bilgi alışverişinden kaynaklandığı anlaşılmıştır....” şeklindeki ifadesiyle öğrencilerin olumlu davranışlarından bir örnek vermiş ve bunun kaynak noktasını göstermiştir. G-1 ise bu duruma “.....Bence bu davranış öğrencilerin bir taraftan da öğrenmeden zevk almasını sağlamaktadır. Zevkle işlenen dersin de öğrenci olumsuz davranışlarını olumlu davranışlara çevirdiğini görebiliyoruz (FAY-DAV)....” şeklindeki görüşü ile zevk alınan etkinliklerin olumlu davranışlarla sonuçlandığını belirtmiştir.

Oyunla öğretim öğrencilerin doğrudan etkili ve aktif olduğu bir süreci kapsamaktadır. Bu süreçte oyunların öğrencilere verdiği rolleri gerçekleştiren öğrenciler ve oyuna direk dâhil olan öğrenciler öğrenme eylemini de kendileri bizzat gerçekleştirmiş olmaktadır. Bu konudaki görüşler incelendiğinde UÖ'nün “.....Oyunlar öğrenciler tarafından oynanırken öğrenme eylemi de bir yandan gerçekleştirilmiş oluyor. Fakat öğrenme etkinliği olarak oyun kullanıldığı için çocukların öğrenme ve öğretme sürecinde doğrudan etkili oldukları bir diğer ifade ile birinci etken oldukları söylenebilir. Yani öğretim bir anlamda öğrenme öğrencilerin merkezde olduğu bir ortamda gerçekleşiyor....” diyerek öğrencilerin öğrenmenin merkezinde olduğuna vurgu yapmıştır. G-1 ise bu konuyu “.....Öğrencilerin sevdikleri uygulamalarla bu şekilde ders işlemeleri popüler olan öğrenme türlerinden olan öğrenci merkezliliği de akla getirmiyor değil tabi. Çünkü öğrenme süreci genelde öğretmen değil öğrencilerle yürütülmektedir. Gerçi bu tür ders işleme şeklinin de tabi bazı olumsuz yönleri yok değil. Olumsuzlukları da var. Ama şu an itibari ile olumlu yönleri hayli fazla görünüyor (FAY-ÖMR)....” şeklinde ifade ederek oyunların öğrenci merkezli öğrenme sağladığını ve bunun az da olsa olumsuz yönlerinin de bulunabileceğini belirtmiştir. Oyunla öğretim uygulamalarının faydaları saymakla bitmemektedir. Bunlardan bir diğeri de akıcılık sağlamasına ilişkin öne sürülen görüşü kapsamaktadır. İngilizce öğretiminde son derece önemli olan akıcılıkta öğrenci öğrendiğini akıcı bir şekilde aktarmalı ve paylaşabilmelidir. Öğrenciler akıcılık özelliğini kazandırmak için konuların da hızlı bir şekilde verilmesi gerekir. Oyunlarla dil öğretiminde öğrencilerin tek oyunda birçok konuyu uygulama yapma fırsatı vardır. Bu doğrultuda UÖ “..Kelime zinciri oyununda öğrenciler hem öğrendikleri yiyecek isimlerini kullandılar hem de like+noun kalıbını veya like+verb-ing kalıbını tekrar ettiler. Yeni konular akıcı bir şekilde oyunlarla tekrar edilebildi....” diyerek duruma ilişkin örnekler sunmuştur. G-1 ise bu konuyu “.....Bekli de bu heyecanla dile karşı yatkınlığı da artıyordur. Elbette derslerin kendileri açısından böylesi eğlenceli geçmesi konu bazında faydalıdır. Konuların akıcılığını bir şekilde işlenmesi konusunda daha rahat uygulamalardır (FAY-AKI)....” şeklinde dile getirerek oyunun eğlenceli yönü sayesinde dersin olabildiğince akıcı olduğunu vurgulamıştır.

Bazı oyunlar öğrencilerin bir problemi çözmek için uğraştıkları süreci kapsamaktadır. Öğrencilerinden örnekler vererek bu konuyu açıklayan UÖ “Mesala “ismini bul” oyununda bir hayvanın adını bulmak için oyun özelliklerini açıklayacak

sorular öğrenciler tarafından soruldu. Çünkü yaratıcı olmak gerekir bu oyunda. İyi düşünerek problemin çözümü için gerekli olan soruyu sormak ve doğru cevabı almak şarttır. Bütün bu çabalar öğrencilerin yaratıcı problem çözme gücünü geliştiriyor....” diyerek oyunların bir problemi çözmeye yaratıcı davranmayı sağladığını ve problemin çözümü için çabalamaya teşvik ettiğini belirtmiştir. G-1 öğrencilerin oyunla uygulama sonrasında grupta veya bireysel çalışmalar yaparak belirli sorunları çözebilme gayretine girdiklerini ve bunun öğrencinin kişiliğini geliştirdiğini “.....Tabi bazen öğrenci bakıyorsun bazı güçlüklerle karşılaşıyor, bu zorlukları bazen bireysel aşmayla çalışıyor bazen de arkadaşlarıyla beraber iş paylaşımı yaparak herkes kendi çapında bir şeyler yapmaya çalışıyorlar. Bu da bana göre öğrencilerin iş bölümü yapmayı, beraber çalışmayı ve problem çözme gibi grupça ve bireysel olarak yapılan ve kişilik gelişimini destekleyen durumları sağlayarak, kişiliğe olumlu katkı sağlıyor (FAY-YAR)....” şeklindeki cümleleriyle açıklamıştır. Problem çözme becerisi kazandıran oyunlar uygulamaların öğrencilere zor durumlarda da çaba sarf etmeyi öğrettiği belirtilen diğer bir görüştür. Karşılaşılan zorlukları başarı ile sonuçlama istek ve azmini arttırdığı belirtilen oyunla öğretimin bu yönüne ilişkin UÖ “.....Öğrenciler oyun oynadığı zaman vaktin nasıl geçtiğini pek anlamıyorlar. Böyle olunca hep oynamak ve eğlenmek istiyorlar. Oyun oynamada bizim asıl amacımız yabancı dili öğretmek olduğu için öğrenciye kazandırılması gereken hedefleri oyun arasında veriyoruz. Bu hedef gerçekleştirilmesi zor bir hedef olsa da oyun içinde verildiğinde öğrenci bunu oyun olduğu için gerçekleştirme gayreti içine girer. Zor dahi olsa, oyunu tamamlaması gerektiğini düşünür. Öğrencilerimde bu durumu doğrudan gördüm ve şaşkınlıkla bunu izledim....” diyerek fikrini belirtmiş ve öğrencilerin zor veya kolay olsun oyunlar etkinlikleri başarı ile tamamlamak için büyük gayret içine girdiklerini ifade etmiştir. G-1 ise bu durumu “.....Bu durum ayrıca sınıf ortamında öğrencilere zor bir durum karşısında başarma azmi kazanıyor ve kolay kolay pes etmemeyi de öğreniyor bence. Özellikle bu gün birinci grubun sergilediği çaba zorluklarla baş etmenin güzel örneklerinde biridir diye düşünüyorum (FAY-AZM)....” şeklinde ifade ederek öğrencilerin oyunlarla zorluklar karşısında bile pes etmemeyi öğrendiklerini ve sonuca ulaşmak için büyük çabalar harcadıklarını belirtmiştir.

Her oyunda belli kurallar olduğu için öğrenciler oyun oynarken bu kurallar çerçevesinde bildiklerini düzenli bir şekilde uygulamaya çalışırlar. Bir diğer ifadeyle oyunlar aracılığı ile öğrencilerin bildiklerini organize bir şekilde sunma çabasına girdiği

gözlemci görüşlerinden anlaşılmaktadır. Bu durumu oynadıkları bir oyunu örnek vererek açıklayan UÖ “*Ben kimim*” adlı bir oyunda öğrencilerim her mesleğe uygun bildiklerini düzenli notlar şeklinde yazarak ve uygun resimlerle eşleştirerek arkadaşları karşısında oyunu sunmaya başladılar. Oyun kuralları gibi düzenli ve sistemli bir şekilde öğrenilen ve bilinenler sunulmaya çalışıldı....” şeklinde görüş belirtirken, G-1 ise bilgilerin oyunlar ile daha organizeli şekilde öğrenildiğine ilişkin “.....*Bir sonraki kelime bulma oyununda da her öğrenci önce kendi bildiğini yapması sonra da yapılanların hep beraber toplayarak bir bütünlük oluşturmaları öğrenciler arasında gözlenen organizeli yapılan davranışlardan biridir. Bu tür eylemler işbirliği şeklinde yapılan fayda sağlayıcı davranışlardandır diye düşünüyorum (FAY-ORG)....*” biçiminde görüşünü belirterek önce bireysel sonra da grupta yapılarak birleştirilen etkinliklerin fayda sağlayıcı olduğunu ifade etmiştir.

Öğrencilerin oyun oynarken keşfettikleri çok durumlar olduğu ve bunun aslında arkadaşlarıyla ortak çalışmalar yapmaktan ileri geldiği gözlemciler tarafından belirtilen oyunun keşfetmeyi sağladığına yönelik diğer bir konudur. Bu noktada G-1 “.....*Kimileri kendi çabalarıyla kimileri de ortak çabalarla farklılıklar yaratmaya çalışmaktadır. Bu da beraber yapılanların sonunda elde edilen güzellikler olsa gerek. Başka bir ifade ile bu farklılıklar içerisinde orijinal çalışmalar da çıkıyor. Öğrenci arkadaşlarının yardımıyla daha önce yapmadığı veya yapamadığı bazı çalışmalarını da yapabiliyor, yani keşfederek yada eklemelerle yenilikler oluşturabiliyor (FAY-KES)....*” şeklindeki cümleleriyle açıklayarak öğrencilerin birlikte oynadıkları oyunlarla farklılıklar yarattığı ve farklı durumların birbiriyle birleştirilerek yenilikler oluşturduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin birlikte oyunlar oynaması o oyunlarda yer alan problem durumunu da birlikte çözmelerini sağlamaktadır. Bu durumu “.....*Her oyunda çözülmesi gereken bir problem oluyordu. Örneğin kimim ben “oyunu da öğrenciler tahtaya kalkan arkadaşlarının söylediği cümleleri dikkatle dinleyerek kimin hangi mesleği olduğunu bulmaya çalışıyordu. Bunu yaparken birlikte çalışarak problemin çözümüne ulaşmayı hedefliyorlardı....*” şeklinde dile getiren UÖ öğrencilerin oyunlar aracılığıyla ilgili sorunu çözmeye gayreti gösterdiğini ve bunu başaramadığında arkadaşlarından destek aldığını belirtmiştir. G-2 ise görüşünü “.....*Grup olarak karşılaştıkları herhangi olumsuz bir ortamdan kurtulmak için bulunduğu ortamından yararlanarak bazı çıkış yolları buldukları için çaba harcadıkları gözlenmiştir. Bazen bu tür sıkıntılarda*

kurtulmanın yolu bazı yeni şeyleri keşfi ederek kurtulduğu gözlenmiştir (FAY-PRO)....” şeklinde dile getirmiştir.

Oyunla öğretimde öğrenciler öğrenmenin merkezinde yer aldığı için sınıf ortamının daha canlı ve aktif olduğu, öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade edebildiği ve düşüncelerini açığa vurmaktan çekinmediği oyun uygulamalarının yabancı dile sağladığı faydalardan biri olarak belirtilen öğretmen görüşleri arasındadır. Bu bağlamdaki UÖ görüşü “...Böyle bir durumda öğrenciler belli bir konuda hiç çekinmeden fikir öne sürebilir, soru varsa kendi çözümlerini üretebilir. Öğrencilerimin rahatlıkla fikir üretebildiklerini ve ifadelerini öne sürmekten çekinmediklerini bu şekilde fark ettim....” şeklinde öğrencilerin oyunlarla farklı fikirler üretmede rahat olduklarını ve fikirlerini paylaşmaktan çekinmediklerini ifade etmiştir. Yapılan tüm etkinliklerde her öğrencinin kendisine ait bilgi ve becerilerinin ortaya çıktığını gözleyen G-1 ise bu noktada öğrencilerin oyunlarla fikir üretebildiklerine ilişkin “.....Grupların etkinliklere katılma oranları da oldukça ilgi çekici, yani yüksek oranda katılım mevcut. Bu yüksek katılım oranının yanı sıra çok farklı fikirler de oluşmaktadır, şöyle gruplar arasında dolaştığımızda gerçekten de etkinlikleri yapmak için, yani oyunu kazanmak için çok farklı fikirlerin de dolaştığını görüyoruz (FAY-FİK)....” şeklindeki görüşünü dile getirmiştir.

Oyun oynarken öğrenciler kendilerini gerçek hayatta gibi hissetmektedirler. Bu sebeple olası bir durumda herhangi bir sorunun çözümü için hemen çözüme ulaşabilmek için çeşitli alternatifler üreterek meseleyi tamamlama gayretine girerler. Bu noktada oyunların öğrencilere çeşitli alternatifler ürettiği ile ilgili UÖ “Sundukları sadece bir çözüm yolu değil, kendilerine göre alternatif birkaç yol geliştirerek oyunun parçası olan sorunu çözmeye çalıştılar....” diyerek uygulamanın olumlu yönüne vurgu yapmıştır. G-1 ise bu noktada oyunsal uygulamalarda karşılaşılabilecek küçük çaplı olumsuzluklara karşın çoğu zaman öğrencilerin sorunun üstesinden beraberce geldiklerini “.....Elbette bu esnada bazı problemlerle karşılaşıyorlar. Örneğin kelime oyununda yanımdaki grup öyle bir noktaya geldi ki artık kelime üretemez konuma geldiler, fakat bir arkadaşının kitap yerine defterinden yararlanması ve arkasında da buldukları görsellerden yararlanmaları o kadar grubu sevindirdi ki yeniden kelime listelerini çoğaltmaya devam etmeleri onları oldukça memnun etti. Yani bu basit bir uygulama olsa da sonuçta farklı uygulamalar karşısında alternatif çözümler getirmeleri öğrenmeye renk katıyor

(FAY-ALT)....” şeklindeki ifadesiyle açıklamıştır. Bütün bu olumlu yönlerinin yanı sıra oyunla öğretimin öne çıkan faydalarından biri de dersi monoton atmosferden kurtararak eğlenceli ortamlar oluşturmasıdır. Bu noktada UÖ “.....Öğrencilerim 5. Sınıf oldukları için oyun oynama çok hoşlarına giderdi. Normalde seilmeyen, pek sıkıcı olan yabancı dil dersi, oyunlarla nasıl da eğlenceli hale geldi ben de şaşardım. Sınıftaki o monoton ve gergin atmosfer oyunların oynanması ile ortadan kayboldu. Yerine gülen, eğlenen ve öğrenen öğrenciler aldı....” diyerek sınıfın gergin ve sıkıcı ortamının yerine oyunla gülen ve eğlenen öğrencilerin bulunduğu bir ortam oluştuğuna vurgu yapmıştır. Dersteki monotonluğun giderilmesi hususunda görüşünü ifade eden bir diğer kişi de G-2 kodlu gözlemcidir. Bu konudaki görüşünü “.....Oyunu sıkıcı bir atmosferden kurtarmak için bazı disiplin kuralları esnekleştirilmiştir. Ayrıca sınıf içerisinde oyunun çekici olması için her türlü öğelere dikkat edilmiştir. Arkada bir fon müziğinin çalması, puanlama yapılması ve oyunun sonunda kazanan grubun gerekli ödüllennmelerin yapıldığı gözlenmiştir (FAY-MON)....” şeklinde ifade eden G-2 sınıftaki katılımın oyunlarla bir anda yumuşadığını ve esnekleştiğini belirtmiştir.

İlköğretim düzeyindeki öğrencilerin İngilizce öğrenmede başarılı olması için derste kullanılan yöntem ve tekniklerin dikkatle seçilmesi gerekir. Çünkü öğrencilerin oyun gibi dikkatini toplayacak ve ilgisini çekecek şekilde tekniklerin işe koşulmasıyla son derece verimli öğrenmeler gerçekleşebilir. Bu konuda öğrencilerde gördüğü değişimi “..Ben oyun uygulaması ile öğrencilerin derse karşı ilgili ve isteklerinin oldukça arttığını gördüm....” şeklindeki görüşleriyle dile getiren UÖ’ye paralel olarak G-1 de “.....Olayların etkinlik ve uygulamalarla birlikte hayatın içinden seçilmesi ve kullanılan dil de sürekli kullanılabilmesi olması, ilgi çekici ve sevilerek yapılmasını sağlamaktadır (FAY-İLG)....” biçimindeki düşüncesiyle gerçek yaşama uygun oyunların öğrencilerin daha çok ilgisini çektiğine vurgu yapmıştır.

Oyunla öğretimin en göze çarpan faydalarından biri de öğrencilerin İngilizcede öğrendiklerini oyun esnasında pratik bir şekilde kullanmaları olarak dile getirilmiştir. Bu konuda “..Oyun onları o kadar dünyalarına çekmişti ki aslında sadece oyun oynadıklarını düşünen öğrencilerim farkında olmadan İngilizce konuşarak anlaşıyorlardı. Bu sebeple oyunun yabancı dili kullanma olanağı tanıdığını söyleyebilirim....” şeklinde yorum yapan UÖ öğrencilerin İngilizceyi çok etkili bir şekilde oyun dili olarak pratik bir biçimde kullandıklarını belirtmiştir. Aynı duruma

ilişkin G-1 de “.....Öğrencinin rahat olduğu bu ortamların yararlarında biri de dili kullanma olanaklarını yaratması olarak ifade edilebilir, yani dili pratik bir şekilde kullanma imkânı yaratan bu etkinlikler bu özelliğe bir çeşit ivme kazandırıyor, öğrenci pratik yeteneğini artırma fırsatını yakalamış oluyor (FAY-PRA)....” şeklinde görüş bildirerek öğrencilerin oyunlarla daha çok pratik yaptıklarına değinmiştir. Oyunla dil öğretimi uygulamalarının en ön planda olan faydalarında bir diğeri de oyunların sınıfa gerçek yaşam durumlarını getirmesi olarak belirlenmiştir. Bu noktada UÖ görüşünü “.....Oyunla yabancı dil öğretiminde öğrencilerime çeşitli roller veriyordum. Kimi zaman doktor, anne, öğretmen veya bir havyan rolünü üstlenen öğrencilerim oyuna o kadar odaklanıyorlardı ki, sanki gerçekten o roldeymiş gibi yani gerçek hayatta öğretmen veya anne şeklinde davranışlar sergiliyorlardı. Dolayısıyla oyunlar gerçek yaşam ortamlarını sınıfa taşımaya yardımcı olan araçlardır....” şeklinde dile getirerek öğrencilere sınıf içinde oynattığı oyunlardan örnekler anlatmış ve öğrencilerin bu oyunlarla ne kadar doğal ve gerçek bir atmosfer hissettiklerini belirtmiştir. Aynı hususa ilişkin G-2 “.....Günlük hayatta öğrenilen davranışların uygulanışlarının daha da başarılı olduğu anlaşılmıştır. Bu da bazı öğrencilerin ‘Bundan sonra ben de hayatta böyle yaparım’ demesinden çıkarmaktayım ve bu çok önemli bir gözlem olarak görülmüştür....” diyerek öğrencilerin konuşmalarından çıkarımlarda bulunmuştur. G-1 de aynı konuyu “.....Belki de bu öğrenmelerin bu denli etkili olmaları seçilen etkinlik türlerinin gerçek hayattan seçilmeleri ve dolayısıyla gerçek yaşamı yansıtılmalarındandır (FAY-YAŞ)....” şeklinde kısaca açıklayarak oyunların gerçekçiliğinden dolayı öğrencilere gerçek yaşamı hissettirdiğini vurgulamıştır.

Öğrencilerin oyunla İngilizce öğretimini çok benimsemelerinin en önemli nedenlerinden biri oynarken öğrendiklerinin farkında olmamalarıdır. Bu durumu öğrencilerin oyunlarla gizli öğrenmeler yaptıkları şeklinde açıklayan UÖ “.....Öğrencilerimle oyunlar oynadığımız zaman onları o dünyadan koparmak çok zor olurdu. Çünkü kendilerini çok fazla oyunun büyümesine kaptırıyorlardı. Bu durum aslında benim işimi kolaylaştırırdı. Çünkü öğretmek istediğim konuları oyun içerisine serpiştirdiğimde çocuklarım farkında olmadan hedeflediğim konuyu öğrenmiş oluyorlardı. Zaten ‘Bir şey öğreteceğim dinleyin’ demekle çocukların o konuya ilgili davranması biraz zordu. Fakat ‘Oyun oynayacağız’ denildiği zaman hepsi buna çok büyük bir istek ve hevesle katılırdı. Bu durumda da öğretilecek konu bilinçaltı öğrenmeler şeklinde gizliden olurdu (FAY-GİZ)....” şeklinde görüş belirterek klasik

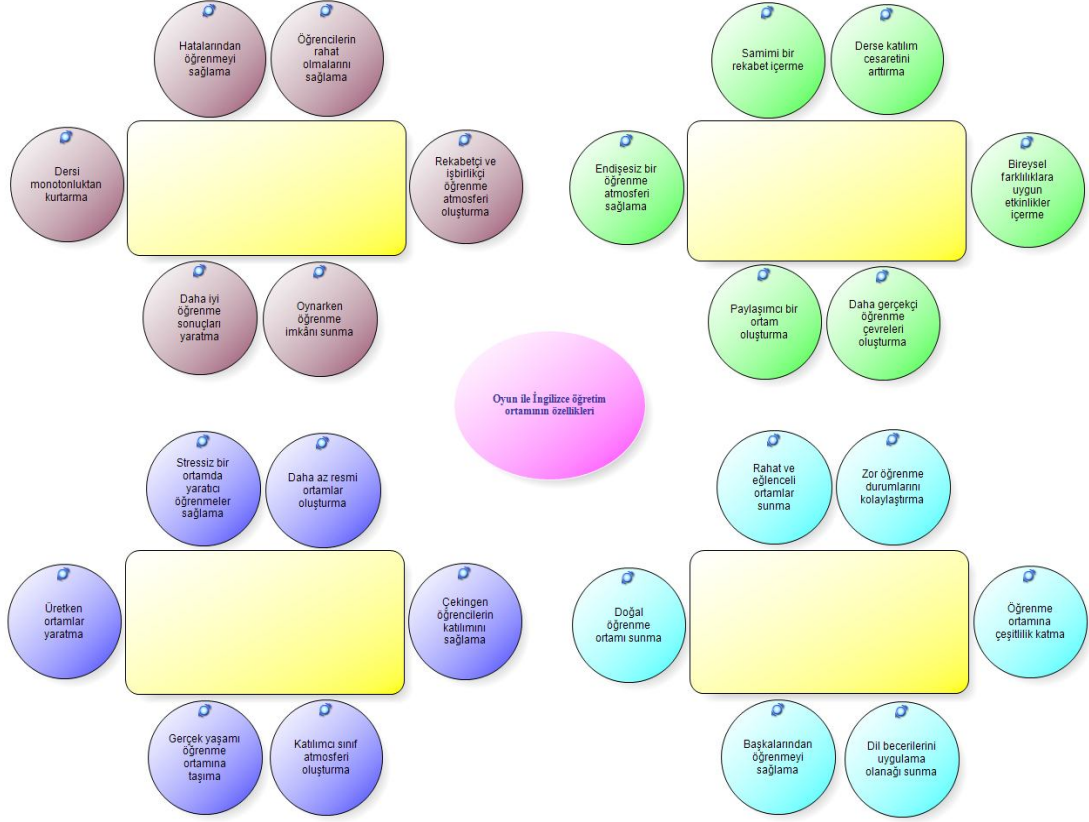
öğrenme ile oyunsal öğrenmelerin karşılaştırmasını yapmıştır. Farkında olmadan öğrenen öğrencilerin oyunsal uygulamalarda çok aktif olmalarından dolayı, etkinlikleri yaparken herkesin bir sorumluluğu bulunmaktadır. Bu anlamda yeni uygulamaların öğrencilere bireysel sorumluluk kazandırdığına ilişkin G-2 “.....*Takım oyunu olmasının yansıra oyunda herkesin aslında bireysel bir sorumluluğu vardır. Bu kapsamda öğrenciler herkes grup başkanı tarafından verilen veya kendisine uygun olan bir sorumluluk almışlardır....*” şeklinde görüş belirtirken, aynı durumu UÖ “.....*Oyunda herkesin bir görevi ve sorumluluğu olduğu için, bütün öğrencilerimin kendi sorumluluklarını yerine getirmesi gerekirdi. Çünkü nihayetinde bir oyun oynuyorlardı ve bunu en güzel şekilde oynamak istiyorlardı. Dolayısıyla oyunlar aslında onlara bireysel olarak yapmaları gerekeni yapmalarını öğretiyordu. Kişisel sorumluluk ve görevlerini tamamlamaları gereğini oyunlarla öğreniyorlardı....*” biçiminde ifade etmiş ve öğrencilerinin oyunlarda belli görev ve sorumluluklarının olduğunun altını çizmiştir. Bu noktada G-1 ise düşüncesini “.....*Uygulamalar esnasında herkesin bazen kendi işine yoğunlaşması ve sanki bir yarıştaymışçasına yoğunlaşması etkililik açısından oldukça iyidir. Bu durum elbette öğrencilerin kendilerini bireysel olarak geliştirmeleri açısından faydalıdır. Sadece İngilizce için değil diğer derslere de bu özellik yansiyabilir bence. Öğrenci kendini daha iyi geliştirir (FAY-SOR)....*” şeklindeki cümlelerle ifade ederek öğrencilerin kendilerini bireysel açıdan daha iyi ifade edebildiklerini ve üzerlerine düşen görevleri tamamlamaya gayret ettiklerini belirtmiştir.

Oyunsal etkinliklerle İngilizce öğrenme uygulaması, öğrenme sürecine çeşitlilik katarak normal öğrenme yöntemine göre daha etkili sonuçlar verebilir. Farklı oyunların öğrenme ortamını canlı ve renkli hale getirmesi ile öğrencilerin başarı durumlarının daha üst seviyelere çıktığı yapılan gözlemler arasındadır. Bu konudaki görüşünü dile getiren UÖ “.....*Öğretmen anlatır-öğrenci klasik öğrenme yöntemi öğrencilerimi gerçekten sıkıyordu. Oyunla yabancı dil öğrenme uygulaması öğrenme sürecine çeşitlilik ve canlılık kattı. Birbirinden farklı oyunlar ortama renk kattı, keyifli ve eğlendirici bir atmosfer oluşturdu....*” şeklindeki ifadelerle yer vererek öğrencilerin bu çeşitlilikten oldukça memnun olduklarını belirtmiştir. G-1 ise bu noktada oyunların eğlendirici yönünün derse çeşitlilik sağladığını “.....*Öğretmen arkadaşın uygulamalar esnasındaki yönlendirmeleri ile birlikte oyunların eğlenceli yönüne ayrıca dersin normal akışına bence çok farklı-çeşitli bir boyut kazandırmıştır. Farklılıklarla öğrenci dikkati daha da yoğunluk kazanmış (FAY-ÇES)....*” şeklindeki özet ifadesiyle belirtmiştir.

Oyunların öğrencilere sağladığı en büyük faydalardan biri de öğrencilerin bilgi paylaşmasına ve bildiklerini arkadaşlarıyla karşılaştırmasına olanak tanınmasıdır. Bu hususu dile getiren UÖ “.....Öğrencilerim yabancı dili oyunla öğrenmeyi çok eğlenceli ve keyifli buldu. Öğrendiklerini, bildiklerini ve hissettiklerini bu dille arkadaşlarıyla paylaşmak hem keyifli oluyordu hem de öğretici oluyordu. Kendi bildiklerini arkadaşlarına anlatmak ve onlarınkini dinleyerek kendi bildikleriyle karşılaştırmak büyük fayda sağlıyordu. Çünkü hem yanlış ve hataları düzeltiyordu hem de kendi yanlış ve hatalarının farkına varıyordu. Dolayısıyla çok etkili öğrenmeler gerçekleşiyordu....” diyerek ders esnasında oyunla yapılan öğrenmenin hem keyifli olduğuna hem de paylaşımcı olduğuna vurgu yapmıştır. G-1 kodlu gözlemci de bu durumu genel bir ifadeyle “.....Yabancı dil öğretiminde oyunla eğitim vermenin en önemli faydalarından biri çocuklar arasında sahip oldukları bilgileri paylaşma, yardımlaşma ve dayanışmaya dayalı olması denilebilir (FAY-PAY)....” şeklinde açıklamıştır. Bildiklerini arkadaşlarıyla paylaşma ve onlardan öğrendiklerini kendi bilgileri ile kıyaslama durumu öğrencilere İngilizceyi daha etkili kullanabilme imkânı tanımıştır. Bu bağlamdaki görüşünü UÖ “.....Yabancı dili kullanmak biraz uzmanlık ve tecrübe gerektirir. Bu sebeple öğrencilerime normalde sorular sorduğumda tereddüt ve endişeyle birkaç kelime ile cevap vermeye çalışıyorlardı. Ancak oyunla öğretim durumu değiştirdi. Öğrencilerim bütün bildiklerini oyun oynarken kullanma çabasına girdi. Hatta kendi bildikleriyle arkadaşlarından öğrendiklerini birleştirerek dili olabildiğince fazla kullanmaya başladılar....” şeklinde dile getirerek öğrencilerinin oyunlar oynarken oyun dili olarak İngilizceyi kullandıklarından dolayı dili kullanma yeteneklerinin geliştiğine vurgu yapmıştır. G-2 de bu noktada benzer ifadeler kullanarak öğrencilerin kendi bildiklerini kullanarak veya arkadaşlarının desteği ile dili daha çok kullanabildiklerine “.....Çocukların da en çok sevdiği eğitim şekli olsa gerek ki yapamadığımız etkinlikleri oyunlar aracılığıyla yaparsınız. Oyunlarla yapılan bu tür etkinliklerde görüldüğü gibi çocuk yabancı dili bazen arkadaşlarından yardım alarak bazen de kendi çabalarıyla rahat bir şekilde sıkılmadan kullanabiliyor (FAY-KUL)....” şeklindeki ifadeyle değinmiştir.

4.2.4.2 İngilizce öğretiminde oyunun kullanılması ile oluşturulan öğrenme ortamının özellikleri

Araştırma sonucunda gözlemcilerden elde edilen nitel verilerle önceden belirlenen nitel sorular çerçevesinde kodlamalara gidilmiş ve “*Oyun ile İngilizce öğretim ortamının özellikleri*” başlıklı bir tema oluşturulmuştur. Verilerin detaylı incelenmesi sonucunda ilgili tema başlığı altında birbirinden farklılık ifade eden yirmi dört alt tema oluşmuştur. Alt temalar “*Rahat ve eğlenceli ortamlar sunma, Gerçek yaşamı öğrenme ortamına taşıma, Öğrenme ortamına çeşitlilik katma, Dil becerilerini uygulama olanağı sunma, Oynarken öğrenme imkânı sunma, Daha az resmi ortamlar oluşturma, Derse katılım cesaretini arttırma, Çekingen öğrencilerin katılımını sağlama, Daha iyi öğrenme sonuçları yaratma, Dersi monotonluktan kurtarma, Öğrencilerin rahat olmalarını sağlama, Daha gerçekçi öğrenme çevreleri oluşturma, Doğal öğrenme ortamı sunma, Bireysel farklılıklara uygun etkinlikler içermeye, Samimi bir rekabet içermeye, Katılımcı sınıf atmosferi oluşturma, Başkalarından öğrenmeyi sağlama, Hatalarından öğrenmeyi sağlama, Üretken ortamlar yaratma, Endişesiz bir öğrenme atmosferi sağlama, Stresiz bir ortamda yaratıcı öğrenmeler sağlama, Zor öğrenme durumlarını kolaylaştırma, Paylaşımçı bir ortam oluşturma, Rekabetçi ve işbirlikçi öğrenme atmosferi oluşturma*” şeklinde şekil 16’da model haline getirilerek sunulmuştur. Bununla birlikte elde edilen veriler kodlarıyla (EK-32) birlikte ortak metin haline getirilmiş ve referans cümleleri ile birlikte aşağıda sunulmuştur.



Şekil 16. İngilizce öğretiminde oyunun kullanılması ile oluşturulan öğrenme ortamının özelliklerine ilişkin model

Öğrencilerin öğrenme ortamındaki atmosfere ilişkin duyguları verimli bir öğrenme açısından çok önemlidir. Bu bağlamda ortamın keyifli ve eğlendirici olması öğrenme için son derece etkili olmaktadır. Oyunların öğrencilere bahsedilen şekilde bir ortam sunduğuna ilişkin görüşler gözlemcilerin gözlemlerinden çıkarılmıştır. Bu konuda UÖ “.....Yabancı dil öğretiminde öğrenme ortamının ne kadar eğlenceli ve neşeli olduğunu oyun uygulaması ile doğrudan fark ettim. Çocukların keyifle bağrıışmaları ve oyun oynamaları tam anlamıyla sınıf ortamını eğlence ortamına çevirmişti....” diyerek ortamın neşeli oluşuna dikkat çekerken G-1 ise bu durumun farklı bir boyutuna dikkat çekerek oyunsal etkinliklerle sağlanan eğlenceli ortamda öğrencilerin daha rahat ve cesaretli olduğuna “.....Oyunsal etkinliklerle işlenen bu dersi öncelikle öğrencilerde bir sevinç havası oluşturmakta ve bu da sınıf ortamına yansımaktadır. Eğlenerek öğrenmelerini gerçekleştiriyorlar öğrenciler, daha rahat oluyorlar çoğu zaman. Kendilerini ifade etmede, arkadaşlarından da destek alarak rahat oluyorlar. Birazcık güürültü oluyor ama belki de bu güürültü onlar için cesaret kaynağı da oluyor olabilir (ORT-EĞL)....” şeklindeki cümleleriyle değinmiştir. Rahat ve eğlenceli ortamlar

oluşturmanın yanı sıra oyunsal etkinliklerle gerçek yaşam sınıf ortamına taşınabilmektedir. Yine bu durumu G-1 oyunsal etkinliklerin öğrencileri gerçek yaşama yakınlığına ilişkin “.....Öğrencilerdeki bu rahat katılım ve oyunlara gerçek anlamda katılmaları olayı tam olarak yaşamaları anlamını geliyor bence. Bu durum da yaşanan olayı gerçek halinden farksız kılıyor. Özellikle kukla gibi hazırlanmasında öğrencilerin katkı sağladığı oyunlarda tam anlamıyla gerçek hayatı yansıtmaktadırlar. Çocuk eğleniyor. Bazen sıkıldığını hissediyordum ama diğer taraftan kendisini oyuna kaptıran öğrenci sayısı da hayli fazla oluyor. Tabi bu tür etkinlikler ne kadar hayatla bağdaşarsa o denli iyi ve kalıcı olur (ORT-YAŞ)....” şeklinde görüş belirterek öğrencilerin yaptığı kukla etkinliğini örnek vererek açıklamıştır. Eğitim sürecindeki paylaşım kavramını dile getiren G-2, durumun önemini “Öğrencilerin sınıf ortamında her yönüyle bildiklerini paylaşmaları ve gruplar arasında fikir alışverişi ortamı renklendiriyordu. Ortamdaki bu bilgi, materyal paylaşımı öğrencilerin derse odaklanmalarını sağlamaktaydı (ORT-PAY).” cümleleriyle ifade etmiştir.

Farklı oyunlarla dil öğrenme ortamını renklendiren ve zenginleştiren bu yeni uygulama, öğrenme sürecine çeşitlilik getirmektedir. Birbirinden ilginç ve keyifli oyunlarla ortamın renkli ve neşeli görünmesine ilişkin G-2 “.....Etkinliklerde kullanılan materyaller veya öğrencilerin rahat hareket etmeleri değişik öğrenme yöntemlerinin geliştiğine işarettir. Öğrencilerin bazen beklenmedik davranışlar sergilemesi ve hiç konuşmayan öğrencilerin belirli bir zaman aralığında derse katılım göstermesi çeşitli oyunların ilgi çekiciliğinden kaynaklanmaktaydı....” şeklinde görüş bildirmiş ve kullanılan ekstra materyallerin oyunlara ve dolayısıyla da öğrenme ortamına daha bir farklılık kattığına vurgu yapmıştır. Aynı hususta G-1 ise “.....Ortamı renklendiren bu tür oyunsal etkinliklerin gözlenen en belirgin özelliklerinden biri de ortama farklılık, çeşitlilik katmaları ki bu çeşitlilik de öğrencinin kendini derse vermesi ve derse odaklanması konusunda oldukça fayda sağlayıcı konumdadır (ORT-ÇEŞ)....” diyerek birbirinden renkli oyunların öğrencilerin derse motive olmasını sağladığını belirtmiştir.

İngilizce öğrenmede öğrencilerin geliştirmeleri gereken dil becerileri söz konusudur. Dil becerilerinin oyunsal etkinliklerle geliştirilmesinin de çok keyifli olduğuna ilişkin gözlemlerden birini UÖ “.....Her oyunu gerektirdiği gibi oynamaya çalışan öğrenciler, yine oyunlarda kimi zaman çok konuşurlardı, kimi zaman yazarak anlaşılardı veya kimi zaman da okuma yapmaları gerekirdi. Bu sebeple oynadıkları

oyunlar aslında farkında olmadan öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye yardımcı olurdu. Öğrenciler dilbilgisi konularını oyunlarda anlaşma amacıyla kullanan öğrenciler hem dilbilgisi becerisini geliştirmiş oluyordu hem de yeteneğinde ilerlemeler kaydediyordu....” şeklinde belirterek her bir beceride öğrencilerin nasıl gelişme kaydettiklerini ayrıntılı biçimde açıklamıştır. Aynı durumu G-2 ise “.....Yapılan etkinliklerde öğrencilerin ilk defa bir rahat ortamda kendi dil becerdiklerini kullandıkları gözlenmiştir. Özellikle ifade edici etkinliklerin ağırlık verilmesi gerektiği belirtildi. Böyle etkinliklerin öğrencilere ilk defa konuşma imkânı verdiği anlaşılmıştır (ORT-BEC)....” şeklinde ifade ederek özellikle öğrencilerin konuşma konusundaki dil gelişiminden bahsetmiştir. Dil becerilerinin gelişmesine paralel olarak oyunsal etkinliklerle öğrencilerin hem oynadıkları hem de fark etmeden öğrendikleri dile getirilmiştir. UÖ bu noktada “.....Dil öğrenme ortamına sunduğumuz oyunlar aracılığıyla aslında oynadığını zanneden öğrenciler çok etkili ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirdiklerini çoğu zaman fark etmiyorlardı bile. Yani oynarken ve eğlenirken aynı zamanda öğreniyorlardı (ORT-ÖGR)....” diyerek öğrencilerinin oyunlar oynadıkları zaman oyuna çok bağlandıklarından dolayı aynı zamanda bir şeyler öğrendiklerini fark etmediklerini belirtmiştir. Bunun dışında gözlemcilerin görüşleri incelendiğinde oyunsal etkinliklerin öğrenme ortamını çok rahatlatığı ve resmiyetten uzaklaştırdığı söylenebilir. Bu konuda referans gösterilebilecek UÖ görüşü “.....Oyunlar aracılığıyla yapılan öğrenmede öğrenme ortamı son derece rahat ve samimiydi. Önceki resmi ve gergin ortamların yerine öğrencinin kendini çok rahat hissettiği, eğlendiği ve güldüğü bunları yaparken öğrendiği eğlenceli ortamlar oyunlarla oluşmuştu...(ORT-RES)” şeklinde öğrencilerin oyunlar oynarken öğretmen ve arkadaşlarıyla olan samimiyetini ve yakınlığını belirtir niteliktedir.

Kendini oyunun akışına kaptırmış öğrencilerin durumunu UÖ “..Sorulan bir soruya büyük bir cesaretle bildiği kadarıyla cevap veriyorlardı. Çünkü onlara göre nihayetinde bu bir oyundu ve oyunda kazanmak ve başarılı olmak kadar kaybetmek de vardı....” şeklinde ifade ederken G-2 “.....Öğretmen merkezlikten uzak ve öğrenci merkezli bir ortamda öğrencilerin derse katılımlarının daha da arttığı gözlenmiştir....” düşünceleriyle dile getirmiştir. G-1 kodlu gözlemci ise “.....Gözlenen diğer önemli bir durum da öğrencilerin bazen bilerek bazen de bilmeden İngilizceyi sınıf ortamında rahat kullanmalarındır. Elbette yanlışlar olacaktır, burada özellikle belirtmek istediğim öğrencilerin bilerek ya da bilmeyerek dili kullanma istekleri. Bu durum bence dil

öğrenme sürecine oldukça fayda sağlayıcıdır. Çocuk dili kullanıyor çünkü (ORT-CES)...” diyerek öğrencilerin derse çok aktif şekilde katılım göstermelerinin oyunsal etkinliklerden dolayı olduğuna dikkat çekmiştir. Cesaretin artmasında önemli rol üstlenen oyunların, çekingen öğrenciler üzerindeki etkisini de dile getiren gözlemcilerin bu noktadaki görüşleri UÖ tarafından “.....*Zaten oyun döneminde olan öğrencilere oyun destekli öğrenme yöntemi uyguladığımızda çok pasif olan öğrencilerin dahi sürece nasıl etkin katıldığını görebiliyordum. Çekingen ve utangaç davranışların yerini kendini oyunun başroldeki oyuncusu olarak gören aktif, yerinde duramayan davranışlar almıştı....”* şeklinde dile getirilmiştir. Öğrencilerin arkadaşları ile oynadıkları oyunla çok ilgili olmalarının onları çekingenlikten uzaklaştırdığına yönelik G-1 ise görüşünü “.....*Başka bir ifade ile çocuk kendini oyuna verirken de diğer taraftan amacı fark etmeden gerçekleştiriyor aslında, yani oynarken öğrenmesini gerçekleştiriyor. Amacına ulaşıyor. Çünkü dersin sonunda tekrar niteliğinde ya da değerlendirme sorularına verilen cevapları değerlendirdiğimde hemen hemen herkes bu tür sorulara cevap verebiliyordu. Bazıları çok iyi değildi fakat o gün öğrenilmesi gereken konuya yönelik sorulara az çok cevap verebiliyordu. Bu da çocuğun oyun esnasında öğrenmesini gerçekleştirdiği anlamına geliyor (ORT-ÇKA)....”* biçiminde ayrıntılı bir şekilde açıklamıştır.

Oyunla öğrenme bir diğer deyişle kalıcı öğrenme veya etkili öğrenme olarak da kabul edilebilir. Çünkü öğrencilerin oyunla öğrendiklerini çok uzun süre unutmadıkları ve hatırdaki tuttukları gözlemci görüşlerinden anlaşılmaktadır. Bu bağlamda oyunların İngilizce öğretiminde daha iyi öğrenme sonuçları oluşturduğuna ilişkin UÖ “...*Oyunla öğrettiğim hayvanlar ve sevdikleri yiyecekler konusunda öğrenilenleri son yazılıda öğrencilerime sorduğumda öğrencilerin büyük bir kısmı oyundaki hayvan ve yiyecekleri unutmadan doğru olarak cevaplamışlardı. Bu durumu görünce oyun ile aslında ne kadar verimli öğrenme sonuçlarına ulaşıldığını anladım....”* biçimde görüşünü örneklerle açıklayarak öğrencilerinin hatırlama düzeylerinin arttığına vurgu yapmıştır. Aynı konuya ilişkin G-2 ise görüşünü “.....*Doğal ortamdaki ve oyunlu bir ders ortamında öğrenme sonuçlarının daha da faydalı oldukları gözlenmiştir. Bu da etkinlik sonucu sorulan sorulara yanıt verenlerin sayısının daha çok olduklarından anlaşılmaktadır (ORT-SON)....”* şeklinde açıklayarak öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplardan öğrencilerin öğrendiklerini daha çabuk ve kolay hatırladıklarına değinmiştir.

Oyunların sunduğu ortamların çok doğal ve gerçekçi olduğuna değinen gözlemciler bu durumu öğrencilerin davranış biçimlerinden anladıklarını belirtmişlerdir. UÖ' nün “.....*Oyun oynarken öğrenciler evde veya sokakta oyun oynuyormuş gibi kendini doğal ve gerçek ortamda hissediyorlardı. Ayrıca edindikleri roller gereği - mesela doktor veya anne-baba şeklinde- gerçek hayattaki gibi davranışlar sergileme çabasına giriyorlardı. Dolayısıyla oyunlar onlar için gerçek öğrenme çevreleri oluşturuyordu....*” şeklindeki görüşü öğrencilerin oyun esnasında edindikleri roller gereği gerçek yaşamdaymış gibi davrandıklarını belirtmiştir. G-1 ise bu konuyu özetle “.....*Tüm bu rahat ve gerçekçi ortamı sağlayan etkinlikler, sayılan bu özellikleriyle ayrıca daha iyi öğrenme olanakları sunuyor ve doğal öğrenme ortamları oluşturuyor denilebilir (ORT-GER)....*” şeklinde yorumlayarak öğrencilerin oyunların sağladığı rahat ortamda gerçek yaşamdaki gibi rahat ve serbest davrandıklarına vurgu yapmıştır. Gerçekçi yaşamı sınıf ortamına taşıyan oyunla öğretim uygulamasının dersteki sıkıcı ve monoton atmosferi de dağıttığı belirtilen görüşler arasındadır. Bu konuda UÖ “.....*Oyunla öğrenme, öğrenmeyi eğlenceli kıldığı için öğrenciler hep İngilizce dersinin olmasını istiyorlardı. Daha önce düz anlatım yöntemiyle öğretmen öğretir, öğrenci dinler yaklaşımıyla sıkıcı ve zevksiz olan öğrenmeler, oyunlar aracılığıyla monoton atmosferi dağıtıp keyifli ve neşeli öğrenme ortamları oluşturmuştur. Tekdüze ve sıradan öğrenme şeklinin yerine eğlenceli ve verimli öğrenmeler ortaya çıkmıştır....*” diyerek sıradan öğrenme yöntemi ile yeni uygulamayı karşılaştırmış ve öğrencilerin eğlenerek öğrendiklerini belirtmiştir. G-1 ise bu konuda sınıf içindeki gerginliğin oyunsal etkinliklerle yok olmasını “.....*Oyunsal etkinliklere dayalı bu tür ortamların rahatlığı öğrencinin derse katılımını da teşvik etmektedir. Çocuk bazen heyecana da gelerek hemen cevap veriyor ya da cevap vermeye çalışıyor, 'Ben de' dercesine. Yaşanan bu davranışlar aslında oldukça güzeldir diye düşünüyorum (ORT-MON)....*” şeklindeki görüşleriyle açıklayarak öğrencilerin gerginlik ve monoton atmosfer yerine eğlendirici ve neşeli ortamda derse katılımında artış olduğuna vurgu yapmıştır. Bu konuyla benzerlik taşıyan diğer bir durum olan oyunsal etkinliklerle öğrencilerin daha rahat olmaları konusunda UÖ “.....*Öğrenciler oyunlarla öğretimde olabildiğince hareketli, ziplayan ve neşeye gülen bir şekilde derse katılırlardı. Oyunun akıcılığıyla kendini istediği gibi ifade eder, öğretmen ve arkadaşlarıyla çok rahat diyaloglar kurardı. Bu sebeple resmi olmayan serbest ve relaks öğrenme ortamları oluşturdu....*” diyerek öğrencilerinin hareketli davranışlarına yer vermiş ve bu tür keyifli öğrenme ortamında

öğrencilerin çok serbest davrandıklarından bahsetmiştir. G-1 ise bu noktada “.....*Sıkılan öğrenci bir bakıyorsun bazen çok aktif öğrenciden daha rahat davranış sergileyerek kendini ifade etmektedir. Kısa süreli olsa da ilerisi için bu davranış oldukça faydalıdır tabi ki (ORT-RAH)....*” diyerek daha önce pek katılım göstermeyen öğrencilerin bile bu uygulamalarla birlikte derse nasıl aktif katıldığından bahsetmiştir.

Oyunsal etkinliklerin ingilizce öğretimine sağladığı faydalardan biri de gerçek yaşamın doğallığını sınıf ortamına taşınması olarak belirlenmiştir. Bu konudaki görüşlerini örneklerle açıklayan UÖ “.....*Oyunla öğrenme de çocuklar sanki sokakta veya evde oyun oynuyormuş gibi kendilerini doğal çevrelerde hissediyorlardı. “Manav” oyununda manavdaymış gibi, “Hasta var” oyununda hastanede gibi hissetme tamamen oyunların çocuklara sunduğu doğal öğrenme çevrelerinden kaynaklanıyordu....*” diyerek öğrencilerinin oyunlar oynarken kendilerini nasıl gerçekçi ortamlarda hissettiklerinden bahsetmiştir. G-2 ise öğrencilerin doğal ortamın etkisi ile duydukları hisleri ve bütün bunların öğrencileri başarıya götürdüğünü “.....*Sınıfın doğal bir ortama çevrilmesi öğrenmenin çok doğal bir ortamda öğrenildiğinde çok kalıcı ve başarılı olduğu anlaşılmıştır. Öğrencide meydana gelen heyecan, üzüme, bağırma, tatlı kavgalar ve sürtüşmeler zaten doğal bir ortamın etmenleridir. Bu ortamda sunulan bilgiler daha da etkili olduğu gözlenmiştir (ORT-DOĞ)....*” şeklindeki ifadesiyle açıklamıştır.

Diğer bir husus öğrenme çevresinin özellikle ingilizce öğretiminde bireysel farklılıklara cevap verici nitelikte olması gerektiğinin dile getirilmesidir. Her öğrencinin öğrenme şekli ve algılama düzeyi farklı olduğu için onlara hitap edecek şekilde yöntemlerle ingilizcenin sunulması gerekir. Oyunların bu noktada sağladığı faydaya ilişkin UÖ “..*Oyunlar çeşitlilik, ilgi çekicilik ve eğlendirici yönü ile kapsamlı olduğu için öğrencilerin bireysel farklılık ve ihtiyaçlarına cevap verici nitelikteydi. Bu sebeple öğrencilerime uygun bir yöntem olarak rahatlıkla kullandım....*” diyerek yeni uygulama ile sınıfta yaşanan değişikliklere vurgu yaparken aynı duruma ilişkin G-2 “.....*Oyun esnasında her öğrencinin bireysel davranışı ve bilgisi ön plana çıktığı gözlenmiştir. Öğrencilerde oyunun kayıp etme sebebinin kendisi olmaması için tüm becerilerini sergilemiştir. Yapılan bir oyunda öğrencilerin değişik bireysel farklılıklarına hitap ettiği gözlenmiştir (ORT-BİR)....*” diyerek öğrencilerin ihtiyaç duyduğu her konuda oyunların cevap verici nitelikte olduğuna değinmiştir.

Oyun oynarken öğrencilerin oyunun galibi olma isteği onları samimi bir rekabet içerisine sokmaktadır. Bu durumun onları daha çok çalışmaya teşvik ettiğini vurgulayan UÖ “.....Oyunla öğrenmek öğrencileri kendi aralarında samimi bir rekabete sokmaktadır. Oyunu kazanmak adına gayret ve çaba göstererek kimin birinci olacağını merak ederler. Fakat bu rekabet asla bir yarış gibi değildir. Çünkü sonuçta bütün öğrenciler oyuna dâhildir ve hepsi oyundan keyif alır. Sonuç olarak birilerinin oyunda daha başarılı olması beklenir ve bu da tatlı bir rekabet şeklinde olur....” diyerek öğrencilerinin oyunu sonucunda başarılı olma isteğini kendi aralarında girdikleri samimi rekabete dayandırmaktadır. Aynı duruma ilişkin görüşünü dile getiren G-2 ise “.....Öğrenmenin kendi disiplin kuralları değil oyun kuralları ve zamanla öğrencilerin kendiliğinde koydukları kurallar geçerli olduğu için rekabet ortamının ciddi ve kırıcı olmadığı gözlenmiştir. Bu grup bizden iyi idi. Kazanmak onların hakkıydı denen grupların olması rekabetin samimi ve tatlı olduğunu göstermektedir (ORT-REK)....” diyerek oyunlarla oluşturulan rekabet ortamının öğrencilerin kendi kurallarını kendilerinin koymasıyla daha da samimileştiğini belirtmiştir. Oyunla öğretim sürecinde öğrencilerin samimi rekabetler oluşturmasının yanında bir de etkinliklere daha büyük bir katılım göstermeleri gözlemcilerin dikkatini çekmiştir. Bu duruma ilişkin UÖ “.....Öğrencilerim büyük bir heves ve istekle derse katılım göstermektedirler. Hatta normalde pek aktif olmayan öğrenciler bu oyun ortamını çok ilgi çekici bularak süreçte etkin rol almak istediler. Bu durumda da sınıfta çok katılımcı bir öğrenme çevresi oluştu....” diyerek uygulama sonrası öğrencilerinde gördüğü değişiklikleri anlatmıştır. G-1 de bu durumu benzer ifadeler kullanarak “.....Tabi tüm bu etkinliklerin en belirgin özelliklerinden biri de öğrencilerin gerçek anlamda derse katması onlara farklı etkinlikler yapması (ORT-KAT)...” şeklinde açıklamıştır.

Oyunla İngilizce öğretiminin öğrenme ortamı üzerindeki olumlu yönüne ilişkin belirtilen görüşlerden bir diğeri de oyun esnasında öğrencilerin birbirlerinden öğrenmeleridir. Bu konuyu “.....Öğrencilerin birlikte oyun oynadıkları için ve her oyunda da öğrenilmesi gereken konu/konular olduğu için çoğu zaman öğrencilerin birbirlerinden öğrendiğini görüyordum. Grupla veya ikili yapılan oyunlarda herkes kendi arkadaşıyla bildiklerini paylaşarak oyunu daha zevkli ve eğlenceli kılarıdı....” şeklinde dile getiren UÖ öğrencilerinin arkadaşları ile bilgi paylaşarak daha iyi öğrenmeler sağladığını belirtmiştir. Aynı durumu G-1 “.....ve herkesin birbirinden öğrenmesini sağlaması şeklinde söylenebilir. Zaten grup şeklinde çalışmalar devam

ettiği için ister istemez öğrenciler birbirinden öğrenmeler sağlıyor ve yardımlaşıyorlar, bazen de yardımlaşmak zorundalar çünkü atmosferin yarattığı olumlu çalışma ortamı, herkese beraberliğe sürüklüyor (ORT-BAŞ)....” biçiminde ifade ederek oyunların oluşturduğu ortamın öğrencileri birlikte çalışmalar yapmaya sevk ettiğini ve bu sebeple de birbirlerinden öğrendiklerini belirtmiştir.

Oyun esnasında yapılan yanlış hem öğrencinin kendi yanlışının farkına varmasını sağlamakta hem de bu hatanın bir daha tekrar edilmemesine katkıda bulunmaktadır. Aynı zamanda diğer öğrencilerin de yapılan bu hatayı yinelenmemeleri konusunda uyarıcı etki göstermektedir. Bu konudaki görüşünü öğrencileriyle sınıfta yaptıkları etkinliklerden örnekler vererek açıklayan UÖ *“Hastalıklar ve Öneriler”* konusunda *“Should”* yapısını kullanmaları gereken öğrencilerim *“Hasta var”* oyununda dişi ağrıyan birine yanlışlıkla *“Şeker yemelisin”* şeklindeki öneriyi hemen fark etmiş ve bu hatadan yola çıkarak doğrusunu öğrenmiştir. Bir daha da yanlış yapmamaya özen göstermişlerdir....” şeklinde yorum yapmıştır. G-2 ise aynı durumu bazı sloganlar oluşturarak daha açıklayıcı şekilde *“.....Bir grup diğer grup tarafından yakın mesafe de gözlendiği için o grubun yaptığı hatalar hemen kayda alınarak önlem alma ve aynı hatayı yapmama yoluna gidilmiştir. Mantığın genelde: ‘Rakip grubu izle, hatalarını bul, sen de aynı hatayı yapmamaya gayret et!’* şeklinde olduğu gözlenmiştir (ORT-HAT)” biçimindeki cümleleriyle ifade etmiştir.

Oyunların eğlendirici yönü kadar üreticiliği arttırma yönü de bulunmaktadır. Her oyunda çözülmesi gereken bir problem öğrencileri araştırmaya ve sonuç olarak da bir çözüme ulaştırmaya yönlendirmektedir. Dolayısıyla bu çözüm yoluna ulaşmak üzere öğrencilerin yaratıcı ve üretici olmaları gerekmektedir. Oyunların öğrencileri yaratıcı kılması ile ilgili görüşünü *“...Oyun oynarken onlara herkesin bir doktormuş gibi davranarak çeşitli hastalıklara öneriler sunmaları gerektiğini söylediğimde hazırladıkları öneriler aslında ne kadar üretici olduklarını gösterdi. Sonuç olarak şunu söyleyebilirim ki oyunların etkililiği ve gerekliliği onları üretken davranışlar sergilemeye teşvik etmiştir....”* şeklindeki örnek ifadelerle açıklayan UÖ’ ye paralel olarak G-2 de *“.....Yapılan oyunlar ve etkinliklerde bazı problemlerle baş etmek için öğrencinin üretken olmak zorunda olduğu gözlenmiştir. Üretken bir sınıf ortamında bu oyunlar yoğun olarak oynandığında başarının daha da geliştiği gözlenmiştir (ORT-ÜRE)....”* demiş ve oyunlardaki problemleri çözmek için öğrencilerin üretici

davrandıklarını belirtmiştir. Yaratıcı ortamlar yaratmanın yanı sıra İngilizce öğretiminde öğrenmeye engel olabilecek en önemli sorun olan endişe faktörünü ortadan kaldırmaya katkı sağlayan oyunusal etkinliklerin bu yönüne ilişkin UÖ “.....Öğrencilerim oyunla öğrenmede oyunun büyümesine kapılıp yabancı dil öğrenmeye karşı endişe ve gerginliklerini unuttular. Oyun oynarken sadece oyuna odaklanınca farkında olmadan öğrendiler ve bu sebeple de öğrenme korku ve endişesi oluşmadı....” diyerek oyunusal ortamda endişe ve korkudan eser kalmadığını ifade etmiştir. G-1 ise öğrencilerin oyunusal etkinlikler sayesinde çok rahat ve serbest davranabildiklerini ve bu durumdan ötürü endişelenmeden düşüncelerini ifade edebildiklerini “.....Öğrencinin sıkılmadan kendini ifade edebilmesi öğrenme ortamlarında arzulanan durumlardan biridir. Öğrenci-gördüğümüz gibi- kendini rahat bir şekilde ne kadar ifade edebilirse o kadar öğrenme anlamında iyi olur (ORT-END)....” şeklindeki cümleleriyle vurgulamıştır.

Başarılı öğrencileri en çok etkileyen strese girerek çalışmalar yapmamalarıdır. Bu durumda stresi ortadan kaldıracak bir yöntem ihtiyacı vardır. Oyunusal etkinliklerle ortamda bulunan stresli atmosferin yerini keyifli ve yaratıcı öğrenmeler aldığı gözlemciler tarafından dile getirilen bir husustur. Bu bağlamda UÖ “..Fakat oyunların yarattığı stressiz ortamda gayet kaliteli ve orijinal çalışmalar yaratabildiler. Rahat oldukları için kendilerine göre çalışmalarını yürüttüler ve neticede de ortaya iyi ürünler çıktı....” diyerek öğrencilerin stresten uzak oldukları için kendilerine duydukları güven ile yaratıcı çalışmalar yaptıklarını ifade etmiştir. G-2 ise bu durumu klasik öğrenme yöntemi ile kıyaslayarak farkın ortaya çıkmasını “.....Klasik ders ortamında ne kadar olursa olsun mutlaka bir stresin belirtileri görülmektedir. Bu da karışık oyunların mevcut olduğu bir ortamda mutlaka daha eğlenceli olmaktadır ve daha stressiz bir atmosfer görülmektedir. Bu da öğrencilerin farklı ruh hallerinin görülebileceğinin mümkün olduğu gözlenmektedir. Bu ortamda beyin fırtınasının yoğun olduğu ve farklı öğrenme teknikleri ile dersin öğrenildiği gözlenmiştir (ORT-YAR)....” şeklindeki görüşü ile sunmuştur.

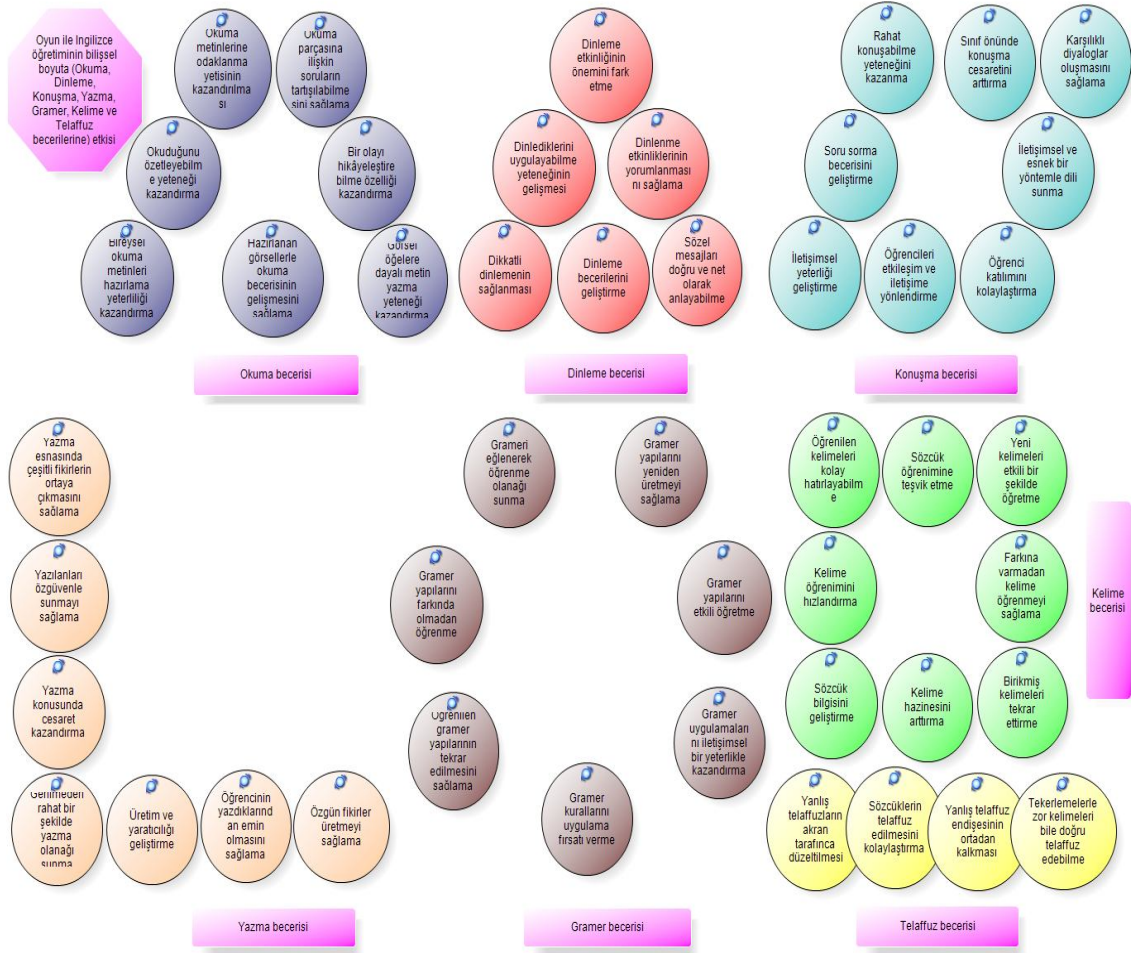
İngilizce öğretiminde öğrencilerin öğrenmede güçlük çektiği bazı konuların oyun uygulamaları ile çok daha kolay hale geldiği gözlemciler tarafından dile getirilen görüşler arasındadır. Bu konuda UÖ “.....Yabancı dil konularından bazılarını öğrenmede güçlük çeken öğrencilerim oyunların sağladığı kolaylıkla zorlukları da başarıyla sonuçlayabildiler. “Should” konusunda öneri sunmada zorlanan

öğrencilerim konuyu oyun haline getirdiğimizde durumdan keyif aldıkları için daha çok çabalayıp konuyu daha iyi anladılar....” diyerek öğrencilerinin bazı durumlarda zorlandıklarını fakat bunun oyunla çözüldüğünü belirtmiştir. Aynı duruma ilişkin G-2 kodlu gözlemci “.....*Bir rahat ortamda öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler bile arkadaşlarının yardımı ile birlikte birçok zor şeyleri öğrenebildikleri tespit edilmiştir. Bu da hiç beklenmedik öğrencilerin zaman zaman etkinliği yönettiği görülmüştür. Öğretmen merkezli değil de tüm öğrencilerin öğrenme merkezinde oldukları gözlenmiştir....”* şeklinde görüşünü sunarak öğrencilerin öğrenmenin merkezinde oldukları için karşılaştıkları öğrenme güçlüklerini de oyunlar oynarken rahatlıkla yenebildiklerini ifade etmiştir. G-1 ise bu noktada “....*Ders gözlemlerimizin temelinde aslında çocukların bilgiyi rekabetçi bir ortamda paylaşımları anlayışına dayanmaktadır. Herkes bir şeyler paylaşıyor, yapıyor, katılımında bulunuyor, kısacası herkes kendi hanesine biraz daha puan veya artı niteliğinde avantaj sağlama peşindedir. Elbette bunların hepsi öğrenmenin gerçekleşmesini sağlama içindir (ORT-KOL)....”* diyerek öğrencilerin rekabet ortamında bildiklerini paylaşma ve arkadaşlarından bilgi alma durumunu açıklar nitelikte fikrini belirtmiştir. Bununla birlikte oyunların öğrencileri grup içinde çalışmaya yönelttiği, öğrenciler arasında işbirliği yapmayı ve gruplar arasında da rekabete girmeyi sağladığı belirtilmiştir. Bu noktada UÖ “.....*Öğrenciler oyunlar oynarken kimin veya hangi grubun birinci olacağını bilmiyorlardı. Bu sebeple herkes kendisinin birinci olması için diğer arkadaşlarıyla tatlı bir rekabet içine giriyordu. Grup içindeki arkadaşlar ise daha başarılı olmak için destek alarak yardımlaşma ve dayanışma içinde işbirlikli çalışıyorlardı (ORT-İŞB)....”* diyerek hem işbirliği hem de rekabete dayanan öğrencilerin durumunu betimlemiştir.

4.2.4.3 İngilizce öğretiminde oyunun kullanılmasının bilişsel açıdan faydaları

İngilizce öğretiminde oyunun kullanılmasının bilişsel açıdan faydaları, araştırma sonucunda gözlemcilerin ortaya koydukları yazılı dokümanların detaylı bir şekilde incelenip değerlendirilmesi sonucu elde edilmiştir. İncelemeler sonucunda nitel verilerin analiziyle birlikte elde edilen kodlamalar dikkate alınarak “*Oyun ile ingilizce öğretiminin bilişsel boyuta (Okuma, Dinleme, Konuşma, Yazma, Gramer, Kelime ve Telaffuz Becerilerine) etkisi”* ana teması elde edilmiştir. Oluşturulan tema ve alt

temalar şekil 17’de sunulmuştur. Şekilde görüldüğü gibi, yapılan çözümlenmeler, bu ana tema altında dört dil becerisi ve üç alt beceri olmak üzere yedi farklı alt temandan oluşmaktadır. Bu alt temalar, şarkının İngilizce öğretiminde “**Konuşma becerisi**”, “**Yazma becerisi**”, “**Okuma becerisi**”, “**Dinleme becerisi**” dört dil becerileri ile “**Kelime öğretimi**”, “**Grammer becerisi**” ve “**Telaffuz becerisi**” alt becerilerine ilişkin faydaları biçiminde sıralanmıştır. Oluşan tema ve alt temaların bir araya gelmesiyle meydana gelen model aşağıda sunulmuştur.



Şekil 17. İngilizce öğretiminde oyunun kullanılmasının bilişsel açıdan faydalarına ilişkin model

Şekil 17 incelendiğinde, temalar ve ait oldukları dil becerisinin kategorisi verilmiştir. Gözlemcilerin (uygulama öğretmeni, birinci gözlemci ve ikinci gözlemci) notlarından elde edilen nitel verilerde, İngilizce öğretiminde oyunun kullanılmasının bilişsel açıdan faydalarına yönelik kodların yedi tema şeklinde kodlandığı görülmüştür.

Modelle birlikte referans cümlelerin bir araya getirilmesiyle oluşturulan *ortak metinler* ve kodlar (EK-32) da aşağıda sunulmuştur.

a. İngilizce öğretiminde oyunun kullanılmasının konuşma becerisi açısından faydaları

Araştırma sonucunda İngilizce öğretiminde oyunun kullanılmasının bilişsel açıdan faydaları incelendiğinde **“Konuşma becerisine”** ilişkin faydalarının oldukça önemli olduğu anlaşılmıştır. Konuşma Becerisine ilişkin oluşturulan alt temaların **“İletişimsel ve esnek bir yöntemle dili sunma, Karşılıklı diyaloglar oluşmasını sağlama, Öğrencileri etkileşim ve iletişime yönlendirme, Sınıf önünde konuşma cesaretini arttırma, Soru sorma becerisini geliştirme, Öğrenci katılımını kolaylaştırma, İletişimsel yeterliği geliştirme, Rahat konuşabilme yeteneğini kazanma”** şeklinde sıralandığı görülmektedir. Alt temalar genel olarak irdelendiğinde *iletişim, diyalog, etkileşim, soru sorma, katılım, iletişimsel yeterlilik ve rahat konuşabilme* kavramlarıyla ilgili olduğu söylenebilir. Alt temaların kodlaştırılarak referans cümleleriyle birlikte sunulduğu ortak metin aşağıda verilmiştir.

Oyun oynarken öğrencilerin oyun dili olarak İngilizceyi kullanmaları dile pratiklik kazandırmaktadır. Yani oyunlar aslında öğrencilerin İngilizceyi pratik bir şekilde kullanmalarına imkan vermektedir. Ayrıca belli kalıplar, cümleler ve yapılarla sınırlanmadığı için esnek bir anlayışla bildiklerini ve öğrendiklerini paylaşma durumu oluşturmaktadır. Bu bağlamda iletişimsel yönü geliştiren oyunlar öğrencilerin katı kurallar olmadan oldukça esnek bir şekilde konuşmalarına fırsat vermiştir. Bu doğrultuda görüşlerini sunan gözlemcilerden G-2 kodlu gözlemci **“.....Oyunlar esnasında ortamın çok rahat olması sebebiyle ve rekabet ortamının sağladığı faydalar sayesinde iletişim çok rahat ve esnek olmaktadır. Zaman zaman gürültü ortamı oluşsa bile iletişimde hiç bir sıkıntı olmadığı gözlenmiştir....”** diyerek oyun oynama sürecinde öğrencilerin iletişim yönünden esnek bir ortam bulduklarını ve bu sayede daha rahat diyalog kurabildiklerini belirtmiştir. Aynı duruma ilişkin G-1 ise **“.....Oyunsal etkinliklerle işlenen bu tür İngilizce derslerinin sunduğu ortamlarla etkili ve iletişimsel sunumların gerçekleştiğini görebilmekteyiz. Tüm öğrencilerin bazen sunumlarında yarış içerisinde bulunmaları ve daha etkili ve göze görünür çalışmalar yapmaları, iletişimin ve katı uygulamalar veya yöntemler yerine gayet esnek bir anlayışının olduğunun**

göstergesidir (BİL-KON-İLT)....” şeklinde görüş bildirerek öğrencilerin daha aktif ve etkili davranışlar sergilemelerini esnek bir anlayışın hakim olduğu oyunla İngilizce öğretiminin faydalarına bağlamaktadır.

Oyunda anlaşma dili olarak İngilizceyi kullanan öğrencilerin birbirleriyle yaptıkları diyaloglarda daha iyi performans sergilemeye başladıkları gözlemci görüşlerinden anlaşılmaktadır. Bunun sınıf içerisindeki yansımaları UÖ “..*Oyunun bir gereği olarak konuşmaları gereken öğrenciler daha keyifle ve neşeyle arkadaşlarıyla iletişim kurmaya başladılar....”* şeklinde açıklarken aynı durumu G1 “.....*Öğrencilerin bu sunumlar esnasında oluşturdukları diyaloglarında oldukça faydalı oldukları söylenebilir. Bu tür karşılıklı konuşmalarla zaman zaman eğlence ve komiklikler de olmuyor değil. Sonuçta öğrenciler tarafından oluşturulan diyalog, karşılıklı kısa metinler ve günlük konuşma tarzı kısa konuşmalar oyunların bir sonucu olarak ortaya çıkıyor (BİL-KON-DİY)....”* şeklinde açıklayarak oyunların eğlendirici ve komik yapısı ile öğrencileri diyalog kurmaya davet ettiği yorumunu yapmıştır. Sadece diyalog kurmakla kalmayan öğrencilerin birbirleri ile etkileşime geçtiği ve bu sebeple de iletişimsel gelişim kaydettiklerine ilişkin UÖ “...*Oyunda öğrenciler arasında mutlaka karşılıklı diyaloglar ve alışverişler oluyordu. Oyun oynarken bu dayanışma ve etkileşim sayesinde daha samimi ortamlarda oluşuyordu. Bunun en bariz örneği oyunda çeşitli rollere giren öğrencilerimin rolleri gereği iletişim ve etkileşimde bulunmaları ile oluşan diyaloglardır (BİL-KON-ETK)”* diyerek oyunsal uygulamaların öğrencilere verdiği roller gereği öğrencilerin birbirleri arasındaki etkileşimin geliştirdiğine vurgu yapmıştır.

Öğrencilerin iletişim yönünde gelişmelerine paralel olarak oyunla öğretim yöntemi aynı zamanda topluluk önünde konuşabilme cesaretini de arttırmaktadır. Bu konuda oynarken çok rahat konuşmalar sergileyen öğrencilerin durumunu gözleyen UÖ “.....*Sonuç olarak sadece oyun oynadığını düşünen öğrencilerimde arkadaşları önünde konuşma cesareti arttı. Çünkü onlara göre ders işleme ve yabancı dil öğrenme değil de sadece oyun oynuyorlardı. Ayrıca bu durumun verdiği rahatlık ve güven ile olabildiğince cesur bir şekilde düşüncelerini ifade edebiliyorlardı...*” diyerek görüşünü bildirirken G-2 de aynı konudaki görüşlerini benzer şekilde “...*Oyunlar çekingen kalan öğrencileri grup hatta sınıf önünde mecburen de olsa konuşmak zorunda oldukları gözlenmiştir. Bu da öğrencinin cesaretlenip konuşmasına sebebiyet vermektedir (BİL-KON-CES)....”* biçiminde ifade etmiştir. Oyunlarla konuyu öğrenen ve daha aktif davranışlar sergileyen

öğrenciler bu sayede soru sorma becerileri de edinebilmektedirler. Bu durumu “.....*Yine öğrencilerin oyuna olan bağlılıkları sayesinde öğremenden çekinmeden sorular sorma alışkanlığı kazandılar. Merak ettikleri konuları ve anlamadıkları veya takıldıkları yerleri hiç sıkılmadan ve gerilmeden bana sormaya başlamaları tabi ki oyunun verdiği rahatlık ve samimiyetten kaynaklanmaktaydı....*” şeklinde açıklayan UÖ öğrenme ortamının sunduğu rahatlık dolayısıyla öğrencilerin hem birbirlerine hem de öğretmenine sorular sorarak öğrenmek istedikleri bilgileri öğrenebildiklerini ifade etmiştir. G-1 ise “.....*Bu etkinlikler esnasında öğrencilerin kazandığı ve etkili bir şekilde yaptıkları davranışlardan biri de soru sormaları, soruların Türkçe ve İngilizce olmaları bazen bence fark etmiyor çünkü her ikisinde de öğrenme olayı gerçekleşmektedir. Böylece öğrenci soru sorabilmektedir (BİL-KON-BEC)....*” diyerek öğrencilerin sonuç itibariyle soru sorabilme yeteneği kazandığını vurgulamıştır.

Oyunla öğrenme derse en az katılan veya hiç katılmayan öğrencileri bile aktif şekilde derse katılmaya teşvik etmektedir. Etkinlikleri yaparken daha canlı ve hareketli performans gösteren öğrencilerin bu konudaki durumunu UÖ “...*Onlar ders işlemiyor da oyun oynuyorlardı sanki. Dersi oyunla öğrendiklerini neredeyse farketmiyorlardı. Durum böyle olunca da katılım son derece yüksek oluyordu....*” şeklinde ifade ederken aynı durumu G-2 kodlu gözlemci “.....*Öğrencilerin kazanmak ve ödül almak adına grupta hatta sınıfta pasif olmamak için katılımın en yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenin sınıfa herhangi bir yönlendirmesi bu konuda olmamıştır. Özellikle öğrencilerin kendi hazırladıkları materyal ile bir oyun düzenlemek istediklerinde veya bu oyunda kazanmak istediklerinde katılımın en üst seviyede olduğu anlaşılmıştır (BİL-KON-KAT)....*” biçiminde ifade etmiş ve öğrencilerin oyunsal uygulamalardaki gerekli materyalleri dahi kendileri hazırlayarak öğrenmede çok etkin rol aldıklarını belirtmiştir.

Öğrencilerin eksik olan iletişim becerilerinin ilerlemesinde oyunun büyük rolü bulunmaktadır. Oyun esnasında arkadaşlarıyla sürekli konuşan ve etkileşim içinde olan öğrencilerin aslında bir anlamda iletişim yönünde gelişme kaydettikleri gözlenmiştir. UÖ bu noktada “*Düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşırken kullandığı İngilizcesi, onun konuşma becerilerinde gelişmesini sağlıyordu aslında (BİL-KON-YET)....*” diyerek kısaca öğrencilerin konuşma becerilerinin oyunlarda kullandığı konuşma dili İngilizce ile geliştiğine vurgu yapmıştır. Sadece konuşma becerilerini geliştirme anlamında değil de

onları rahatlatan oyunsal uygulamaların bu yönüne ilişkin UÖ “.....*Oyunların öğrencileri çok rahatlatması ve serbest davranma cesareti vermesi nedeniyle öğrencilerin duygu ve düşüncelerini kolaylıkla ifade edebilme davranışı gösterdiklerini gördüm. Hem arkadaşlarıyla hem de öğretmeniyle olan diyaloglarında çocukların konuşma becerisini iyice geliştirdiklerini gördüm....*” şeklinde düşüncesini belirterek oyunsal uygulamalar sonrasında öğrencilerde gördüğü olumlu değişime değinmiştir. Aynı konuda G-1 ise “.....*Oyunsal etkinliklerle gerçekleşen bu tür etkinliklerin en önemli ve belirgin özelliği öğrencinin severek katılım göstermesi nedeniyle kendilerini rahat hissetmeleridir. Zaten uygulamalarda daha kolay ve isteyerek derslere katıldıklarını görüyoruz (BİL-KON-KAZ)....*” diyerek öğrencilerin yeni uygulamalar ile derse katılımında artış gözlemlendiğini belirtmiştir.

b. İngilizce öğretiminde oyunun kullanılmasının yazma becerisi açısından faydaları

Araştırma sürecinde uygulanan İngilizcenin oyun ile öğretimine ilişkin etkinliklerin “*Yazma becerisi*” ne olan olumlu yönü “*Yazma konusunda cesaret kazandırma, Üretim ve yaratıcılığı geliştirme, Özgün fikirler üretmeyi sağlama, Gerilmeden rahat bir şekilde yazma olanağı sunma, Yazma esnasında çeşitli fikirlerin ortaya çıkmasını sağlama, Öğrencinin yazdıklarından emin olmasını sağlama, Yazılanları özgüvenle sunmayı sağlama*” şeklinde alt temalara ayrılarak modellenmiştir. Alt temalar incelendiğinde gözlemcilerin özellikle *cesaret, yaratıcılık, özgün fikir, çeşitlilik, emin olma ve öz-güven* kavramlarına vurgu yaptıkları anlaşılmaktadır. Alt temalarla ilişkili ortak metin ise ayrıca verilmiş ve aşağıda sunulmuştur.

Oyunla dil öğrenen öğrenciler oyunsal uygulamaların etkisine girerek farkında olmadan daha cesaretli davranmaya başlamışlardır. Öğrenme sürecinde olan ve bunun farkında olmayan, öğrendiğinin pek de bilincinde olmayan öğrencilerin verilen yazma ödevlerinde rahat ve cesaretli davranmalarının sonucu olarak çok daha kaliteli çalışmalar yaptıkları gözlenmiştir. Bu noktadaki görüşünü ayrıntılı bir şekilde açıklayan UÖ “*Öğrenciler oyun oynadıkları zaman gerçek ortamdaymış gibi doğal davranırlardı. Hiç korku ve endişe duymadan oyuna aktif şekilde katılım gösterirlerdi. Öğrenilmesi gereken konuyu oyun içine sindirdiğimiz için bu konuya ilişkin bir yazma görevi /ödevi verdiğimde bütün öğrenciler bir şeyler yazma çabası gösterirlerdi. Bu çabalamanın tek*

kaynağı olarak oyunun onlara verdiği rahatlık ve cesareten olabildiğini söyleyebilirim...” diyerek sınıftaki durumu net bir şekilde belirtmiştir. G-2 de bu durumda “*...Ayrıca yazma konusunda sıkıntı yaşayan öğrenciler özellikle arkadaşlarının motivasyonu ile yazdıkları gözlenmiştir. Bu da oyunları yazma konusunda başarılı oldukları gözlenmiştir (YAZ-KAZ)....*” şeklinde görüşünü ifade ederken öğrencilerin aslında bir yarış içindeymiş gibi kazanan kendileri olsun diye daha iyi performans sergilediklerini belirtmiştir.

Oyunlar sayesinde her konuda bir şeyler üretme ve probleme çözüm bulma gayreti gösteren öğrencilerin yazma konusunda da orijinal çalışmalar üretmeye başladıkları gözlemler arasında yer almaktadır. UÖ'nün bu doğrultudaki görüşü incelendiğinde “*..Oyundaki eğlence ve keyif duyguları ile hızlarını alamayan öğrenciler bu durumlarını yazma ödevlerine çok yansıtılar. Daha yaratıcı ve kaliteli ödevler hazırladıklarını oyunlardan aldıkları keyif ve hızla daha iyi ürünler oluşturduklarını gördüm....*” şeklinde fikir belirttiği anlaşılmıştır. Aynı konuda benzer ifadeler kullanan G-2 kodlu gözlemci “*.....Oyunda zamanla yarışıldığı için pratik çözüm üreten öğrenciler görülmüştür. Özellikle farklı kavramları bir araya getirip yeni kavramlar üretmeleri benim ilgimi çekmiştir. Bu yaratıcılık özellikleri de diğer arkadaşlara örnek olduğu için genel oyun düzenine yayılmasına sebep olmuştur (YAZ-YAR)....*” şeklinde düşüncesini belirterek oyunsal uygulamaların süre sınırlaması dolayısıyla öğrencilerin daha pratik ve daha yaratıcı davrandıklarını ortaya koymuştur.

Öğrencilerin oyunla İngilizce öğretiminde daha yaratıcı olduklarına ilişkin görüşlere paralel olarak özgün fikirler üretmede de oyunsal uygulamalar sayesinde daha iyi olduklarına yönelik gözlemler yer almaktadır. UÖ bu noktadaki görüşünü “*...Oyun oynarken başka arkadaşlarının fikirlerinden de yararlanan öğrenciler, ayrıca kendi fikirlerini de sunmaktan kaçınmadılar. Çünkü oyunlar onlara bu rahatlık ve serbestliği veriyordu. Kendilerini özgür hisseden öğrenciler hiç çekinmeden kendi duygu ve düşüncelerini yazılı olarak sunabildiler....*” şeklinde belirterek öğrencilerin serbest davranışlarının nedenini oyunlar aracılığı ile hem kendi düşüncelerini hem de başkalarının düşüncelerini çok daha rahat ifade edebilmelerine bağlamıştır. G-1 ise “*...Belirttiğimiz gibi herkes farklı ve özgün düşüncesiyle hanelerine puan kazandırmak istiyorlar. Bunun için çabalıyorlardı tatlı bir rekabet oluyordu. Çocuklar her zaman*

farklı olmakla ön planda olmak istiyorlardı (YAZ-ÖZG)...” diyerek oyunlar esnasında öğrencilerin oyundan puan alabilmek adına farklı fikirler ürettiklerini belirtmiştir.

Oyun oynamak öğrencilerin öğrenme korku ve endişelerini giderdiği için yazma ödev ve görevleri verildiği zaman öğrencilerin rahat bir şekilde yazabildikleri belirtilmiştir. Bu konuda UÖ “*..Oyun oynama esnasında kendilerini doğal yaşamlarında gibi hisseden öğrencilerimin bu yönde herhangi bir gerginliği olmadan verilen konu ile ilgili çok iyi ve düzeyli yazılar yazabiliyorlardı. Çünkü ortam stres ve gerginliğin olmadığı bir atmosfer sunuyordu öğrencilere....*” diyerek öğrencilerin yazma becerilerinde oyunsal uygulamalar sonrasında görülen gelişmeye değinmiştir. Aynı konuda G-2 “*...Rahat bir ortamda yapılan yarışmalarda öğrencilerin hiç gergin olmaktan ve ruh halini bozmadan çalıştıkları görülmüştür. Özellikle dile karşı olumsuz bakan öğrenciler bile sağlanan rahat ortamda çok başarılı olmuşlardır (YAZ-OLA)....*” şeklindeki görüşü ile oyunların sunduğu rahat ortamlar sayesinde gerginlik gibi olumsuz faktörlerin ortadan kaldırılabilirdiğini belirtmiştir. Öğrenme ortamındaki gerginliğin ve stresin ortadan kalkması sonucu da öğrencilerin verilen yazma ödevlerini yaparken farklı ve değişik fikirler ürettikleri görülmüştür. Bu noktadaki gözlemci görüşlerinden UÖ’nün görüşü “*.....Oyun oynarken öğrencilerin gerek oyun içeriğinden gerekse arkadaşlarının fikirlerinden esinlenerek farklı fikirler üreterek yazılar yazdığını gördüm. Oyunun çeşitliliği ve grupla oynanması farklı bir çok fikrin ortaya çıkmasını ve dolayısıyla öğrencilerin bu çeşitli fikirleri baz alarak yazılar yazmasını sağladı....*” şeklinde iken G-1’ in görüşü “*.....Başka bir şekilde ifade etmek gerekirse farklı uygulamalar ile farklı yazma türlerine değinmesi de bir çeşit yaratıcılığı ve üreticiliği göstermektedir. Yani bütün grup üyeleri beraber bir şeyler yaratma peşinde oluyor. Birileri yazarken diğerleri düşünüyor ve onlara farklı fikirler ve uygulama şekilleri getiriyor (YAZ-FİK)....*” şeklinde oyunların grupla yapılan yazma çalışmalarında farklı fikirlerin ortaya çıkmasını sağlayıcı nitelikte olduğu yönündedir.

Oyunsal uygulamaların sağladığı rahat ortamda farklı fikirler üretebilen öğrencilerin yazdıkları çalışmaları da emin bir şekilde sundukları anlaşılmıştır. Kendilerinden emin olan ve dolayısıyla da yazdıkları çalışmalardan da emin olan öğrencilerin bu noktadaki durumunu UÖ “*.....Oyunlar öğrencilerin yaptıkları çalışmalardan emin olmalarını sağlıyordu. Çünkü oyunlar aracılığıyla endişe ve korku gibi olumsuz duygularından arınan öğrencilerin kendilerine olan güvenleri de artmıştı.*

Bu özgüven ile hareket eden öğrencilerin yazdıkları çalışmalarını da büyük bir özgüvenle oluşturdukları bu sebeple de yazdıklarından emin olduklarını gördüm....” şeklinde ayrıntılı bir biçimde dile getirirken G-1 bu noktada “.....Ayrıca beraber yapılan bu yazma etkinlikleri pek çok kişinin katkısının olması nedeniyle ortaya gerçekten güzel şeyler meydana geliyordu. Yani sadece bir göz olanları takip etmiyor birden fazla denetleyici vardı, kontrol noktasında. Böylece yanlışlar az oluyor ve öğrenciler yazdıklarından bir nevi emin oluyorlardı (YAZ-EMİ)....” diyerek yazılanların birlikte oynanan oyunsal uygulamalar sayesinde düzeltilme ve doğrulanma imkanı nedeniyle öğrencilerin çalışmalar konusunda çok emin olduklarını belirtmiştir. Çalışmalarından emin olan öğrencilerin belli bir süre sonra özgüven duygularında bir artış olduğu vurgulanmıştır. Bu durumu dile getiren UÖ “..Kendine çok güven duymayan öğrencilerin oyunla öğretimden sonra özgüven duygularında artış olduğunu gördüm. Çok rahat ve doğal olan oyunla öğrenme ortamları bu sayede öğrencilere özgüven duygusu vermiştir ve bu duygularla öğrenciler çok rahat bir şekilde yazdıklarını yine çok rahat bir şekilde sundular....” diyerek oyunsal etkinliklerin sağladığı doğal ortamda öğrencilerin yazdıkları çalışmalarını özgüvenle sunduklarını belirtmiştir. Aynı duruma ilişkin G-1 ise “.....var olan bu durum da onların kendilerine olan güvenlerini arttırıyor ve daha iyi daha çok yazmak istiyorlardı (YAZ-ÖZV)....” diyerek kısaca fikrini belirtmiştir.

c. İngilizce öğretiminde oyunun kullanılmasının dinleme becerisi açısından faydaları

Gözlemcilerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin değerlendirilmesiyle “**Dinleme becerisine**” ait alt temalar kodlanmıştır. Oluşturulan altı alt temanın “**Dinleme becerilerini geliştirme, Dikkatli dinlemenin sağlanması, Dinleme etkinliğinin önemini fark etme, Dinleme etkinliklerinin yorumlanmasını sağlama, Sözel mesajları doğru ve net olarak anlayabilme, Dinlediklerini uygulayabilme yeteneğinin gelişmesi**” şeklinde olduğu görülmektedir. Alt temaların detaylı incelenmesi İngilizce öğretiminde oyunun kullanılmasının dinleme becerisini “**geliştirme, dikkat, önemini fark ettirme, yorumlayabilme, mesajı anlama, uygulayabilme yeteneği**” yönlerine olumlu yönde katkı sağladığı görülmektedir. İlgili temayı anlatan *ortak metin* ise aşağıda verilmiştir.

Oyunsal uygulamaların dinleme becerilerinin gelişmesi açısından sağladığı faydalar farklı alt temalar şeklinde gözlemciler tarafından dile getirilmiştir. Bu bağlamda en genel alt tema olan oyunların dil becerilerini geliştirmesine ilişkin UÖ görüşü “*Oyunla öğrenmede öğrenciler oyunu gerektiği gibi oynamak ve oyunun tadını çıkarmak için birbirlerini dinleme alışkanlığı kazandılar. Birbirleriyle olan konuşmalarını dikkatle dinleyip anlayarak oyunda aktif rol aldılar bu durumda onların dinleme becerilerinin geliştiği....*” şeklinde iken aynı durumu G-1 “*Dikkatli dinlemenin olumlu bir etkisi de çocuğa dinleme becerilerinin kazandırılmasını sağlamak olmaktadır. Bazen öğretmen Türkçe de anlatıyordu fakat sonuçta önemli bir becerinin gelişimi söz konusuydu (DİN-GEL)....*” biçiminde ifade ederek öğrencilerin oyunlara ilgisi sayesinde dinlemeye istek duyduğunu ve sonuç olarak da bu becerinin geliştiğini belirtmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin oyunda kendilerini göstermek ve daha iyi olduklarını ifade etmek için birbirlerini çok iyi ve dikkatli dinlemeleri gerektiği yapılan gözlemlerden anlaşılmaktadır. Bu durumu G-2 “*.....Dikkatli dinleyen öğrencilerin çok başarılı olduklarının öğretmen tarafından vurgulanması sonucunda dinlemenin sadece derste değil normal günlük hayatta ta çok önemli olduğu gözlenmiştir. Öğrencilerin çok gürültülü bir ortamdan birden sessiz olmaları öğrencilerin dinlemenin ne kadar önemli olduğunu kavradıkları gözlenmiştir (DİN-DİK)....*” şeklinde görüş bildirerek öğrenme ortamının sessizliğini ve öğrencilerin birbirlerini dinleme alışkanlığı kazanmasını dikkatli dinleme olayına bağlamaktadır.

Öğrencilerin dinleme alışkanlığı kazanması ile başarılarındaki artış arasındaki olumlu ilişkiyi gözlemleyen UÖ bu konudaki fikrini “*.....Birbirlerini dinleyerek oynadıkları zaman aslında ne kadar faydalı bir etkinlik olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin oyun esnasındaki karşılıklı birbirini dinleyip anlamaya çalışmaları hem kendi hatalarını görmelerini, hem telaffuzlarını düzeltmesini hem de başkalarından öğrenmeyi sağladı....*” şeklinde belirterek oynusal uygulamalar ile yapılan dinleme etkinliklerinde hataların daha kolay fark edildiği noktasına vurgu yapmıştır. Bu durumdaki görüşünü benzer biçimde ifade eden G-2 ise “*.....Oyunda başarılı olmanın en önemli noktasının kuralları dinlemek olduğu; ve oyun esnasında söylenen kelimelerin doğru mu yanlış telaffuz edildiğini farkına varmanın tek bir yolunun dinlemekten geçtiği tüm öğrencilerden öğrenilmiştir (DİN-ETK)....*” diyerek telaffuzları doğru şekilde yapmanın veya kuralları iyi öğrenmenin dinleme ile daha da kolaylaştığına vurgu yapmıştır.

Öğrencilerin oyunsal uygulamalar ile dinlediklerini daha iyi yorumladıkları ve dikkatli dinleme sonucu bu etkinlikleri çok daha severek yaptıkları gözlemci görüşlerinden anlaşılmaktadır. Bu bağlamda UÖ “.....Arkadaşlarıyla oynadıkları oyunda onların davranış ve düşüncelerini yorumlama yine arkadaşlarını dinlemeyle sağlandı. Oyunlar oynayarak karşıdakinin ne demek istediğini anlamaya çalışmak daha zevkli ve eğlenceli olduğu için bu konuda dinlediklerini yorumlama da başka bir oyunun faydası olarak söylenebilir (DİN-YOR)....” diyerek oyunlar oynayan öğrencilerin anlatılmak isteneni öğrenmede daha büyük çaba sarf ettiğini ve arkadaşlarından dinlediklerini daha iyi yorumladıklarını belirtmiştir. Bu duruma paralel olarak öğrencilerin verilen mesajları daha net ve açık şekilde algılamaları konusunda oyunların önemli rol oynadığına ilişkin UÖ “...Öğrencilerim oyunda başarılı olmak ve oyundan keyif almak için oyun arkadaşlarının ne söylediğini anlamaya çalışıyorlardı. Arkadaşlarını çok dikkatle ve istekle dinlemelerinin amacı aslında oyunda daha aktif olabilmek ve oyunu başarıyla tamamlayabilmektir. Bunu yaparken de sözel mesaj ve iletileri çok net algılama ve anlama yeteneği kazanıyorlardı....” şeklinde görüş belirtmiştir. G-2 de bu bağlamda “.....Oyun esnasında sürekli bir diyalog halinde oldukları gözlenmiştir. Bu diyaloglarda zaman zaman mesajların iletiliği görülmektedir. Öğrencinin bu mesajları veya diğer tabir ile püf noktaları yakalayabilmek için dikkat sarf ettiği gözlenmiştir. Doğru ve net mesajların algılanmasında oyunların çok daha faydalı olduğu gözlenmiştir (DİN-MES)...” diyerek oyunsal uygulamalar esnasında öğrencilerin mesajları daha net anladıklarını belirtmiştir.

Oyun esnasında duyduklarını ve algıladıklarını hemen oyunda uygulama ve dinleyerek öğrendiklerini oyunda kullanmanın öğrencilerin uygulama yeteneğini geliştirdiği belirtilmiştir. UÖ'nün bu noktada “...arkadaşlarından dinlediğini veya dinleme etkinliğinden öğrendiğini oyunda başarılı ve etkili olmak adına kullanmak aslında öğrencileri dinlediklerini uygulamaya yöneltiyordu....” şeklindeki görüşü ve G-1 kodlu gözlemcinin “...Bu etkinliklerin yapılabilmesi için anlatılanların anlaşılması gerekiyor dedik. Yapılanlara baktığımızda öğrencilerin dinlediklerini etkili bir şekilde uygulama olanaklarını bulduklarını görüyordum. Bu durum da dinledikleri doğrultusunda işlemlerini, çalışmalarını yaptıklarını göstermektedir (DİN-UYG)....” biçimindeki ifadesi oyun esnasında dinlenen her kuralın ve alınan her mesajın bilgide

değil uygulama alanına koyulduğunun ve anlayıp doğru uygulayan öğrencilerin çok daha başarı olduğunun göstergesidir.

d. İngilizce öğretiminde oyunun kullanılmasının okuma becerisi açısından faydaları

Araştırmada İngilizce öğretiminde oyunun kullanılmasının bilişsel açıdan faydalarına ilişkin kodlamaların yapıldığı temalardan biri de “*Okuma becerisi*” açısından faydalarının sıralandığı temadır. Dört dil becerilerinden biri olan okuma becerisine ilişkin alt temaların “*Hazırlanan görsellerle okuma becerisinin gelişmesini sağlama, Bireysel okuma metinleri hazırlama yeterliliği kazandırma, Okuma metinlerine odaklanma yetisinin kazandırılması, Okuma parçasına ilişkin soruların tartışılabilmesini sağlama, Görsel öğelere dayalı metin yazma yeteneği kazandırma, Bir olayı hikâyeleştirebilme özelliği kazandırma, Okuduğunu özetleyebilme yeteneği kazandırma*” şeklinde kodlandığı görülmektedir. Alt temalardan anlaşıldığı üzere İngilizce derslerinde oyunun kullanımının öğrencilerin okuma becerisine katkı sağladığı görülmektedir. Uygulamalarla elde edilen bu katkılar “*görsel okuma, okuma yeteneği, odaklanma, tartışabilme, metin yazma, hikâyeleştirebilme ve özetleyebilme*” kavramlarıyla kısaca özetlenebilir. Oluşturulan *ortak metin* ise aşağıda sunulmuştur.

Oyun oynarken bazı maskeler ve kuklalar hazırlayarak oyunun konumuna ve öğrenilen konuya uygun materyallerin öğrencilerin okuma becerisinin gelişmesine fayda sağladığı belirtilmiştir. Bu doğrultudaki UÖ görüşü “*...Oyundaki heves ve isteklik aynı zamanda öğrencinin metinleri de istekli ve meraklı bir şekilde okumasını sağladı....*” şeklinde öğrencilerin okuma becerilerinin hazırlanan materyaller ile geliştiğini ifade etmiştir. G-2 ise bu konuda “*.....Yapılan oyun etkinlikleri esnasında hazırlanan görsel materyallerin çok ilgi çektikleri gözlenmiştir. Görsel materyaller esnasında bulunan yazıların çok dikkatlice okunduğu görülmüştür. Hatta küçük yazılan yazıların hazırlayıcısının bazı öğrenciler tarafından ayrıca uyarıldığı gözlenmiştir. Okuma için tüm emeklerin harcandığı gözlenmiştir (OKU-GÖR)....*” diyerek görsel materyallerin ilgi çekiciliği sayesinde okumanın daha da ilerlediğine vurgu yapmıştır.

Öğrencilere oynadıkları oyunların konularına benzer metinler hazırlamaları doğrultusunda yine oyunların etkili olduğu belirtilmiştir. Oyunlarla kendine güveni artan öğrencilerin sadece grupta değil, bireysel olarak da bir takım görevleri başarıyla gerçekleştirebildikleri gözlenmiştir. Bu konuda UÖ'nün “*..Okuma çalışmalarını*

bireysel olarak okuyup yeni metinler oluşturabilmeleri, yine oyunların öğrenciyi aktif, hevesli ve öğrenme merakı ile donatmasından kaynaklanmıştır....” şeklindeki görüşü öğrencilerin oyunsal uygulamalar ile okudukları metinlere benzer metin çalışmaları hazırladıklarını ifade eder niteliktedir. G-1 ise bu durumu “.....Özellikle bu çalışmalar dikkatimi çekmişti. Çünkü bu yaştaki öğrencilerin dikkatini bu tür çalışmalar ve ürünler çok çeker diye düşünüyorum. Bu çalışmaların hemen hemen hepsi bireysel olarak hazırlanmıştı, fakat grup olarak değerlendirildi. Bu çalışmalar ayrıca yazmanın yanı sıra okuma becerilerinin de gelişmesini sağlar diye düşünüyorum. Çünkü çocuk onu yazana kadar defalarca okumuştur bence. Bu da bireysel okuma becerisinin gelişimine katkı sağlar (OKU-HAZ)....” şeklinde açıklayarak oyunlarla verilen yazma çalışmalarında öğrencilerin yazma esnasında aslında okuma becerisinin de geliştiğine değinmiştir.

Oyunsal etkinliklerin öğrencilerin yaş grubu gereği çok ilgi çekmesi, bu uygulama esnasında aslında yapılan her etkinliğe büyük ilgi duymayı ve odaklanmayı sağlamaktadır. Bu noktada oyunlarla öğrencilerin okuma metinlerine daha iyi odaklandıklarına ilişkin UÖ “.....Oyunla öğrenmede ortamın eğlendiriciliği ve neşeli olması, öğrencilerin sürece odaklanmasını sağlamıştır. Yapılan okuma metinlerini oyunların bir tamamlayıcı parçası olarak gören öğrenciler daha iyi anlamak ve oyunda başarılı olmak için çok daha motive olarak okumaya başladılar....” şeklinde görüşünü belirtirken G-2 “...Hazırlanan yazılar oyun esnasında çok önemli olduğu için hazırlanan yazılara ilgi kat kat artmıştır. Bu tür oyunlara yazıların önemi arttığı için metni okuma çalışması önem kazanmıştır. Normal ders esnasında metinler bu kadar ilgi görmemiştir (OKU-ODA)...” diyerek oyunsal etkinliklerle işlenen dersi klasik uygulama ile işlenen dersle karşılaştırmış ve aradaki farkı net bir şekilde ortaya koymuştur. Okuma metinlerine odaklanma ve dikkatli okuma sonrasında daha iyi algılama gerçekleştiği için öğrencilerin metinlerle ilgili sorulara da çok daha doğru cevaplar verdiği belirtilmiştir. G-1’ in bu noktadaki görüşü “...Oyun esnasında konuşma cesareti artan ve düşüncelerini paylaşma alışkanlığı kazanan öğrenciler, okuma metinlerindeki sorulara da aynı şekilde cevaplar verme çabası göstermeye başladılar. Arkadaşlarıyla çok rahat fikir alışverişinde bulunabilen öğrenciler okuma metinlerine ilişkin soruların doğru cevaplarını arkadaşlarına danışarak vermeye başladılar...” şeklinde iken G-2’ nin görüşü “...Etkinlikler esnasında metinle ilgili bol bol soruların geldikleri ve bunu cevaplamak zorunda kalındığı görülmüştür. Böylelikle diyalog, soru sorma ve uygun cevap verme yeteneğinin gelişmesine katkı sağlamıştır (OKU-TAR)...” biçiminde oyunsal

etkinliklerin bol soru sorma ve sorulara cevap verme yeteneği kazanmayla ilgili olduğunu belirtmiştir.

Oyunlar sayesinde öğrenmeye karşı ilgi, istek ve hevesi artan öğrencilerin süreçte daha aktif ve etkili oldukları gözlemciler tarafından belirtilmiştir. Bu durumu sınıftaki etkinliklerden örneklerle açıklayan UÖ “...Ünitenin konusu ile ilgili bir olayı anlattığımda bunu çok güzel bir şekilde hikâyeye dönüştürebildiler. Hikâyeyi oyunun bir parçası olarak düşünerek ve oyunun vermiş olduğu heyecan ve coşkuyla tamamlamaya çalıştılar....” diyerek öğrencilerin oyunsal etkinliklerin etkisi ile bir durumu hikaye şeklinde sunabildiklerine değinmiştir. Bu durumu G-1 ise “.....Oyunlar esnasında gösterilen resimler arasında yapılan bağlantılar ve anlatılan hikâyeler büyük ilgi görmüştür. Öğrencilerin bu tür etkinlikleri tekrar etmeleri resimler arasında bağlantı yapmaları hem zihnen hem de görsel olarak hikâye yorumlama yeteneğinin geliştiğini göstermektedir (OKU-HİK)...” şeklinde açıklayarak oyunlarda gösterilen resimlerle derste işlenen etkinliklerin ilişkilendirilmesi sonucunda ortaya çok güzel ürünler çıktığını belirtmiştir. Buna benzer diğer bir alt tema ise öğrencilerin görsel öğelere dayalı olarak metinler oluşturabilmeleri şeklindedir. Bu noktada UÖ “...Oyun oynarken öğrencilerin kullandıkları görsel materyallerle öğrenciler daha üretici ve daha yaratıcı çalışmalar yapabiliyorlardı. Hayvanların sevdikleri yiyecekleri ifade ederken taktıkları maskeler sayesinde görsel olarak gördükleri hayvanların maskeleri ile yazma konusundaki istek ve hevesleri de artmıştı. Bu sebeple daha kaliteli ve iyi yazılar yazmaya başlamıştılar...” diyerek öğrencilerde görsel olarak kullanılan materyaller sonrasında gözlemlendiği değişiklikleri açıklamıştır. G-2 ise bu noktada “...İlk başta görsellere bakarak hikâye anlatmak gerçekten çok önemli bir olgudur. Fakat bunun oyun esnasında yapılması istendiğinde öğrencilerin çok rahatlıkla yaptıkları gözlenmiştir. Bu da görsel olayların metne dönüştürülme becerisini geliştirdiğini göstermiştir (OKU-MET)...” şeklinde düşüncesini belirterek oyunların içerdiği görsellerin öğrencileri rahatlıkla metin yazmaya teşvik ettiğini ifade etmiştir.

Okumayla ilgili oyunsal uygulamaların sunduğu bu faydaların bir diğeri de okuduğunu özetleme imkânı sağlamasıdır. Bu konudaki görüşünü genel bir bakışla anlatan UÖ “...Oyunla öğrenmede oyunun sonunda bir öğrencinin oyunda asıl anlatılmak istenen mesajı özetlemesi şeklindeki öğrencileri özet yapmaya yönelten davranış onların okudukları metinleri de çok iyi şekilde özetleyebilmesini sağladı. Her

okunan metnin ardından öğrencilerin anladıklarını büyük cesaret ve istekle özetlemeleri yine oyunla öğretimin sağladığı faydalardı...” diyerek öğrencilerin oyunlar sayesinde özetleme yeteneğinin geliştiğini belirtmiştir. G-1 ise bu bağlamda “...Bununla birlikte öğrenci karşılaştığı metinleri daha rahat ve kolay özetleyebilir. Yazdığı metinleri özetlerken bu alışkanlığı edinmesi ilerde karşılaşıacağı başka metinleri de bu tarzla özetlemeye gidebilir (OKU-ÖZE)...” şeklindeki görüşü ile oyunların öğrencilere özetleme alışkanlığı kazandırdığını ifade etmiştir.

e. İngilizce öğretiminde oyunun kullanılmasının gramer açısından faydaları

Araştırmanın uygulamalarında oyunun kullanılmasının bilişsel açıdan sağladığı faydalardan bir diğeri de gramer yönündeki katkılarıdır. Uygulamaların “**Gramer öğretimi**”ne katkı sağladığı gözlemcilerin yazılı dokümanlarından çıkarılan alt temalardan anlaşılmaktadır. Bu alt temaları şöyle sıralayabiliriz: “**Gramer yapılarını etkili öğretme, Gramer uygulamalarını iletişimsel bir yeterlikle kazandırma, Gramer kurallarını uygulama fırsatı verme, Gramer yapılarını yeniden üretmeyi sağlama, Grameri eğlenerek öğrenme olanağı sunma, Gramer yapılarını farkında olmadan öğrenme, Öğrenilen gramer yapılarının tekrar edilmesini sağlama**”. Görüldüğü gibi İngilizce öğretiminde oyunun kullanılması gramer açısından pek çok yönde katkı sağlamaktadır. Alt temalar genel olarak değerlendirildiğinde uygulama sürecinin gramere bütün olarak “*etkililik, iletişimsel yeterlik, kural uygulama, üretme, eğlenerek öğrenme, gizil öğrenme, tekrar*” şeklindeki ifadelerle olumlu yönde katkı sağladığı vurgulanmaktadır. Alt temalarla ilgili oluşturulan metin ise aşağıda sunulmuştur.

Gramerin etkili bir şekilde öğrenilmesine yönelik gözlemcilerin görüşleri incelendiğinde asıl vurgunun öğrenilen gramer konusunun kolay bir şekilde uygulanma olanağının bulmasına yapıldığı anlaşılmıştır. Bu noktada UÖ gözlemlerini örneklerle sunarak “*Öğrencilerim oynarken öğrenmeleri gereken konuyu oyunun içinde kullandıkları dile serpiştirdiğimiz için hiç farkında olmadan dil bilgisi konularını da öğrenmiş oluyordu. Manav oyunundaki avcı ile satıcı arasında geçen konuşmalarda like+noun ve like+verb-ing kalıpları kullanılarak gramer yönünden öğrenilenler uygulamalı şekilde pekiştirilmiş oldu (GRA-YAP)...*” şeklinde düşüncesini belirtmiştir.

Gramer konularının oyunlar aracılığıyla konuşma diline uygulanarak daha etkili hale getirilmesi konusunda ise UÖ yine örnek oyunsal etkinliklere yer vererek durumu “*'Hasta var' oyununda should kalıbı iki öğrenci arasındaki doktor-hasta rolleri ile*

diyalog şeklinde iletişimsel açıdan öğrenilmiş oldu...” şeklinde açık ve net bir biçimde ifade etmiştir. G-2 bu noktadaki görüşünü “...*Oyun esnasında öğrencilerin birbirleri ile sürekli alışveriş içersinde buldukları ve zaman zaman birbirlerine gramer konuları hakkında soru sordukları gözlenmiştir. Alınan bu sözlü verilerin daha sonra öğrenci tarafından yeni kelimeler üzerinde uygulandığı gözlenmiştir. Böylece oyunlar esnasında eğer gramer konusu ağırlıklı ise gramer konuları karşılıklı diyaloglar halinde anlatılmaya ve en önemlisi de uygulamaya konulmuştur...*” biçiminde açıklayarak oyunların öğrencileri karşılıklı diyaloglara yönlendirmesi sonucunda öğrenilen gramer konularının iletişimsel bir şekilde uygulanmasını sağladığını belirtmiştir. G-1 de benzer şekilde oyunların gramerin öğrenilmesine ilişkin faydalarına “...*Oyunsal etkinliklerin gramer açısından yararlarına da değinebiliriz. Şöyle ki tekrarlarımız: öğrencilerin bireysel veya ikili olarak yaptıkları uzun veya kısa tekrarlarla bir nevi gramer kurallarına iletişimsel bir boyut kazandırmaktadır. Çocuk mesela bir kalıbı defalarca tekrar edebiliyor (GRA-YET)...*” şeklinde değinerek oyunlardaki tekrarların bu noktada asıl faydayı sağladığına vurgu yapmıştır.

Gramer kuralları oyunun içeriğine dâhil edilerek bu kuralları uygulamalı olarak görme şansı öğrencilere yine oyun aracılığıyla kazandırılabilir. Bu bağlamdaki UÖ görüşü “...*Like'tan sonra gelen fiillerin “-ing” aldığı veya 'should'dan sonra fiilin yalın halinin kullanıldığı oyunların akıcılığı ve eğlendiriciliğiyle aynı zamanda uygulama olanağı vermesiyle çok etkili bir şekilde öğrenilmiş oldu...*” şeklinde örnek uygulamalar içerirken, aynı duruma yönelik G-2 “...*Oyun esnasında yeni kelime üretmenin en mantıklı yolu gramer bilgisini bilip uygulamak olduğu için öğrenciler yarış esnasında gramer konularını uygulama imkanını bulmuştur. Bu olayda gramer yapılarının uygulanmasına sebebiyet vermiştir (GRA-FIR)...*” diyerek gramer yapılarının oyun esnasında verilmesinin aynı zamanda öğrencilere uygulama olanağı tanıdığını ifade etmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilere gramer yapılarını kullanarak yeni yapılar oluşturma imkânı tanıyan oyunsal uygulamaların bu yönüne ilişkin UÖ “...*Öğrenilen konularda kendi bildiklerini ekleyerek yepyeni cümle ve ifadeler üretmek yine oyunların etkililiği sayesinde gerçekleştirildi. Oyunun akışına göre öğrenilen konuya uygun öğrenci kendisi farklı ve orijinal cümleler kurmayı başarabildi oyunlar sayesinde...*” şeklinde görüş bildirirken, G-1 bu noktada “...*Yarışsal bir ortamda öğrencilerin yardımlaşmaları ve bilgi alışverişleri sonucunda gramer bilgilerine ilişkin olarak özellikle unuttukları yapıları yeniden şekillendirdikleri ve hatırladıkları ortaya*

koydukları ürünlerle kendini gösteriyordu. Yeniden canlanan bu bilgilerin kendilerini motive ettiği de aşikârdı (GRA-ÜRE)....” diyerek öğrencilerin rekabet ortamında gramer yapılarıyla ilgili bilgi alışverişinde bulunmaları sonucunda bu yapıları yeniden üreterek kullanmayı başardıklarını belirtmiştir.

Çocukların en keyifle işlediği derslerden birinin İngilizce olmasının bu derste oyun oynamaları sayesinde olduğunu belirten UÖ gramerin eğlendirici yönü ile ilgili *“..Oyun onların yaşları gereği dünyalarına hitap eden eğlendirici bir kavramdı. Bu sayede öğrendiklerini de eğlenerek ve gülerken elde ediyorlardı...”* şeklinde görüşünü belirtmiştir. G-1 ise bu noktada *“...Oyunsal etkinliklerin öğrencilerin istediği etkinlik türleri olması nedeniyle, derse isteyerek ve eğlenerek katıldıklarını görmekteyiz. Çocuk oyunda kendini buluyor adeta, onları seviyor. Katılmayı seviyor ve dolayısıyla eğlenceli bir ortam yaratmak istiyor. Ve bu ortamda öğrenmek onun için daha güzel oluyor (GRA-SUN)...”* diyerek oyunsal uygulamaların keyifli ve eğlendirici yönüne vurgu yapmıştır. Oyunların bu derece keyifli olmaları dolayısıyla gramer konularının farkında olmadan öğrenildiği belirtilmiştir. Bu hususta düşüncesini belirten G-2 *“...Sadece oyun oynadıklarını ve eğlendiklerini düşünen öğrencilerim, aslında bir çok şey öğrendiklerini fark ettirmiyorlardı. Program kapsamında öğrenmeleri gereken konulara uygun seçilen oyunları oynarken gizil öğrenmeler gerçekleşiyordu aslında. Fakat kendileri oyunun eğlendirici ve neşeli yönüyle ilgilendikleri için aynı zamanda öğrendiklerinin pek farkında olmuyorlardı (GRA-ÖĞR)....”* diyerek oyunların sınıfta konu öğretimi için kullanıldığında öğrencilerin bir şeyler öğrendiklerinden haberleri bile olmadan öğrenme eylemini gerçekleştirdiklerine vurgu yapmıştır.

Oyunların içerdiği tekrar uygulamaları sayesinde öğrencilerin gramer konularını pekiştirerek öğrendiklerini belirten G-1 oyunların bu bağlamdaki faydalarına ilişkin *“...Öğrencilerin yeni öğrendiklerini ve daha önce bildiklerini tekrar etmeleri için oyun oynamalarını sağlamak çok etkili oluyordu. Ünite boyunca öğrenilen hastalıklar ve öneriler konuyla ilgili oynanılan oyunda bu konuların tekrar edildiği cümleler kullanılması öğrencilerin öğrendiklerini anlamlı bir şekilde pekiştirmesini sağlamıştır...”* demiştir. G-1 ise bu konuda *“...Hangi tür oyun olursa olsun oyunlar esnasında öğrencilerin öğrendiği tüm gramer konularını tekrar ettikleri gözlenmiştir (GRA-TEK)....”* diyerek oyunların gramer öğretiminde son derece önemli olduğunu belirtmiştir.

f. İngilizce öğretiminde oyunun kullanılmasının kelime öğretimi açısından faydaları

Gözlemcilerden alınan verilerle araştırmadaki uygulamaların “**Kelime öğretimi**”ne olan etkisi de gözlenmiştir. Kelime öğretimine özellikle önem verildiği kelime öğretimi hakkında alınan çok sayıda veriden anlaşılmaktadır. Bu alt beceriye ait elde edilen sekiz alt tema “**Öğrenilen kelimeleri kolay hatırlayabilme, Yeni kelimeleri etkili bir şekilde öğretme, Kelime öğrenimini hızlandırma, Kelime hazinesini arttırma, Sözcük öğrenimine teşvik etme, Birikmiş kelimeleri tekrar ettirme, Sözcük bilgisini geliştirme, Farkına varmadan kelime öğrenmeyi sağlama**” şeklinde belirlenmiştir. Alt temalar detaylı bir şekilde incelendiğinde İngilizce öğretiminde oyun kullanımının kelime öğretimi açısından “*hatırlayabilme, kelime öğrenme, hızlı öğrenme, kelime hazinesi, teşvik, tekrar, geliştirme, gizil öğrenme*” gibi ifadelerle katkı sağladığı söylenebilir. Bu bağlamda gözlemcilerin görüşlerinden faydalanılarak bu alt temaya referans olacağı düşünülen cümlelerle oluşturulan *ortak metin* aşağıda verilmiştir.

Oyunsal uygulamaların kelime öğretimi açısından sağladığı faydalardan biri öğrenilen kelimeleri kolay hatırlamayı sağlama olarak belirlenmiştir. Bu noktada görüşlerinin “*Oyun oynarken öğrencilere öğretilen kavram ve kelimeleri öğrencilerin çok iyi hatırladığını söyleyebilirim. Oyunla öğretim uygulamasının ilk başladığı dönemde öğrencilerimin öğrendiği çiftlik yaşamıyla kelime ve kavramları dönem sonunda bile sorduğumda çok iyi hatırlayıp cevap verdiklerini gördüm...*” şeklinde sunan UÖ sınıf içerisindeki öğretim uygulamalarından örnekler vererek durumu açıklamaya çalışmıştır. Kelimelerin oyunlarla kalıcı olduğuna ilişkin G-1 ise “*...Kelime bazında değerlendirildiğinde oyunların öğrenci üzerinde genellikle olumlu bir etkisi olduğu için, öğrenilen kelimelerin öğrenci hafızasında yer ettiğine rastlanmaktadır. Daha önce yapılan etkinliklerde geçen kelimeleri öğrencilerin hatırlamaları ve onları çok rahat kullanmaları oyunların kelimeleri hatırlamada oldukça etkili olduğunu göstermektedir (KEL-HAT)....*” diyerek oyunların kelimelerin kolay hatırlanmasını sağladığını ifade etmiştir. Bunun yanı sıra yeni kelimelerin öğretiminde de önemli rol oynayan oyunların bu noktadaki faydasını UÖ “*.....Yeni bir üniteye geçtiğimizde vereceğimiz kelimeleri oyunla çok etkili bir şekilde öğretebildiğimi gördüm. Hastalıklar konusunda yer alan çeşitli kavramları (fever, sorethroat, stomachache, toothache) “Hasta var” oyunuyla çok verimli bir şekilde öğrendiklerini ve her defasında*

sorduğumda o oyunu hatırlayarak cevap verdiklerini gördüm...” biçiminde örneklerle ifade etmiştir. Diğer taraftan G-1 bu konuda “...Bu sırada oyun eşliğinde karşılaşılan yeni kelimeleri de öğrenmede ve onları anlayıp kavramada da oldukça iyi oldukları ve uygulamaların bu anlamda faydalı olduklarını sergiledikleri davranışlarda ve sonuçlarda görebilmekteyiz (KEL-ÖĞR)...” şeklinde görüş belirterek oyunsal uygulamaların yeni kelime ve kavramları öğrenmede oldukça faydalı olduğuna değinmiştir. Yeni kelimeleri öğrenmede etkili olan oyunsal uygulamaların kelime öğrenmeyi de hızlandırdığı gözlemci görüşlerinden anlaşılmıştır. Bu bağlamda yine öğrencilerinden örnekler vererek durumu açıklayan UÖ “...Kelimeleri öğrenirken çok çeşitli yöntemler mevcut olsa da oyunla öğrenilen kelimelerin çok hatırda kalıcı ve çabuk olduğunu söyleyebilirim. Normalde bir ünitenin kelimelerini ezberleme yöntemiyle öğrenen ve bunun uzun zaman aldığını ve fakat yine de çok çabuk unutulduğunu öğrencilerimden biliyorum. Diğer taraftan oyunla öğretimde örneğin çiftlik yaşamıyla ilgili kavram ve kelimeleri bir oyun içerisinde verebiliyordum ve bu gerçekten kalıcı oluyordu (KEL-HIZ)” şeklindeki ayrıntılı ifadesiyle oyunsal etkinliklerin kelimeleri hafızalandırma noktasında oldukça faydalı olduğunu belirtmiştir.

Oyun ile İngilizce öğretiminin öğrencilere kazandırdıkları arasında kelime hazinesinin arttırılmasını da UÖ “.....Her oyunda öğrencilerimin yeni kelimeler öğrenmesi ve bunları diğer eski öğrendikleri ile birleştirmeleri onların kelime hazinesini geliştirmekteydi. Yeni öğrenilen kelimelerin önceki oyunlarda öğrenilen hatırda tutulan kelimelere eklenmesiyle kelime açısından zengin bir birikime sahip oluyorlardı....” şeklinde, yine aynı durumla ilgili G-1 de “...Normalde az zamanda ve ya ileri konularda öğreneceği kelime sayısını belki de burada arkadaşlarıyla birlikte ya da yarışa kapılarak hızlı ve etkili bir şekilde daha fazla kelime öğrenebilmektedir (KEL-HAZ)....” şeklinde düşüncelerini belirtmişlerdir.

Oyunsal etkinliklerin öğrencileri kelime öğrenmeye teşvik etme durumunda da oldukça başarılı olduklarını dile getiren UÖ bu durumu “...Kelime öğrenmenin çok zor olmayacağını aslında hem oynayarak hem de eğlenerek nasıl etkili ve kalıcı şekilde kelimeler öğrendiğini gören öğrenciler kelime öğrenmeye yönelirler. Derste kullanacağımız oyunlar da buna ilişkin olduğu için kelime açısından oldukça iyi gelişmeler oldu...” şeklindeki düşünceleri ile dile getirirken, gözlemcilerden G-2 konu hakkındaki düşüncelerini “...Oyunun asıl amacının kelime ezberlemek olduğu ve

herkesin oyunu kazanmak adına kelimeleri ezberledikleri gözlenmiştir. Öğretmen tarafından bu konuda herhangi bir yönlendirme olmadığı gözlenmiştir. Bu da öğrencileri kelime ezberlemeye teşvik etmektedir...” şeklinde net bir biçimde ortaya koymaktadır. Benzer bir şekilde G-1 de öğrenmenin öğrenen tarafından istenen bir durum haline gelmesini ve bu durumun da öğrenciyi kelime öğrenmeye teşvik ettiğini “...Kelime oyunları özellikle kelime öğrenmeyi öğrencilere zevkli hale getirmekte ve onları adeta derse odaklamaktadır. Kısacası kelime öğrenimiyle öğrencinin derse daha kolay katıldığını söyleyebilirim. Bundan öğrencilerin memnun olduklarını gördüm (KEL-TEŞ)...” sözleriyle dile getirmiştir.

Uygulanan etkinliklerin öğrencilerin sahip olduğu kelimeleri tekrar etmede, öğrencilere olanaklar sunduğunu dile getiren G-1 “....Farklı oyunlarda zaman zaman aynı kelimelerin gündeme gelmesi öğrenilen kelimelerin tekrar yapma imkânı verdiği gözlenmiştir. Ayrıca biriktirilen kelimelerin zaman içerisinde kullanılarak özümsemiği gözlenmiştir...” şeklindeki ve G-2 ise “...Tüm bu uygulamalar öğrencilere kazandırdıkları ile gerek kelime tekrarı gerekse de kelime anlamında diğer olumlu katkıları kelime hakkındaki bilgilerinin, kelime dağarcığının tekrar edilmesi ve yenilenmesi anlamına gelmektedir (KEL-TEK)...” şeklindeki sözleri ile dile getirmişlerdir.

İngilizce öğrenmede oyunların sözcük bilgisini geliştirmede oldukça faydalı oldukları gözlemciler tarafından vurgulanmıştır. Bu durumu UÖ “...Oyunlar aracılığıyla öğrencilerin öğrendiği kelimeler çok uzun süre kalıcı olduğu için öğrencilerin kelime bilgisi oldukça gelişmiş oluyordu. Eski öğrencilere yenileri de eklenince kelime konusunda çok geniş ve kapsamlı bilgi sahibi oluyorlardı öğrenciler. Öğrencilerin oyun oynadıkları zaman sınıfta olduklarını bile bazen unutuyorlardı. Kendilerini oyuna o kadar kaptırıyorlardı ki sadece oyun oynuyorlarmış gibi gerçekçi ve odaklanarak zaman geçiriyorlardı. Bu sebeple de oyunun konusuna göre hareket ettiklerini ve aslında yabancı dil öğrendiklerini unutuyorlardı. Bu esnada oldukça faydalı ve bir o kadar da fazla sayıda kelime öğrendikleri görülüyordu...” sözleriyle belirtirken, G-1 oyunsal etkinliklerin sözcük bilgisine de katkı sağladığını ve öğrencilerin katılımları ile sözcük bilgileri hakkında da bilgi sahibi oldukları “...Bunun yanında bazen öğrencilerin kendi aralarında yazdıkları kelimeleri türlerine ayırdıklarını ve kendi içerisinde bazılarının fiillere bazılarının da isimlere vb. şeklinde

görevlendirdikleri de ilginçti. Bu da öğrencilerin kelimeleri türlerine ayırarak kelime yapılarını da farkına vararak ya da varmadan öğrendiklerine tanık oldum (KEL-GEL)...” şeklindeki düşünceleri ile dile getirilmiştir.

Oyunların öğrencilere farkına varmadan öğrenmeyi gerçekleştirmede yardımcı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu konuyu UÖ “*...Oyunların hepsinde mutlaka yeni öğrenecekleri kelimeler de olduğu için oyunun büyüüyle kelime öğrendiklerini fark etmeden gizli öğrenmelerini gerçekleştirmekteydiler....*” şeklindeki örnek cümleleriyle açıklarken, G-1 ise “*...Bu tür uygulamalarla yani öğrenciler arasında kelime alışverişi sürekli kelime öğrenme ve yazma istek ve hevesinin canlı olması, bana göre öğrencinin kelime konusunda gizil öğrenmeleri gerçekleştirdiği açıkça söylenebilir. Çünkü herkesten bir şeyler öğreniyor ama belki not almıyordur ama odaklanma üst düzeyde olduğu için çoğu zaman öğrenmenin gizilden olduğunu düşünüyorum (KEL-FAR)...*” şeklindeki ifadeleriyle odaklanmanın gizil öğrenmeler getirdiğine vurgu yapmıştır.

g. İngilizce öğretiminde şarkının kullanılmasının telaffuz becerisi açısından faydaları

Araştırmadaki uygulamaların bilişsel boyutta olumlu katkı sağladığı diğer bir alt beceri de telaffuz gelişimidir. Bu bağlamda uygulamaların “***Telaffuz becerisi***”ne katkıları “***Sözcüklerin telaffuz edilmesini kolaylaştırma, Yanlış telaffuzların akran tarafınca düzeltilmesi, Tekerlemelerle zor kelimeleri bile doğru telaffuz edebilme, Yanlış telaffuz endişesinin ortadan kalkması***” şeklinde alt tema haline getirilerek modelleştirilmiştir. Alt temalardan anlaşıldığı üzere uygulamaların “*kolaylaştırma, akran yardımı, doğru telaffuz, endişenin yok olması*” şeklinde olumlu yönlerinin olduğu anlaşılmaktadır. Son olarak İngilizce öğretiminde oyunun kullanılmasının bilişsel açıdan faydalarının tüm dil becerilerine yönelik katkı sağladığı söylenebilir. Gözlemcilerden alınan verilerle oluşturulan *ortak metin* ise aşağıda verilmiştir.

Oyun ile İngilizce öğretiminin telaffuz becerisini elde etme açısından katkılarından birinin sözcük telaffuzunun kolaylaştırılması olduğu görülmektedir. Bu durumu UÖ “*Oyun oynarken öğrencilerin İngilizce bildikleri her şeyi kullanmaya çalışmaları hem konuyu daha iyi öğrenmesini hem de telaffuzunu kolayca yapabilmesini sağlamaktaydı. Hastalık isimlerini önce söylemekte zorlanan öğrenciler oyunda sürekli tekrar ederek çok iyi şekilde telaffuz etmeye başladılar...*” diyerek görüşünü belirtmiştir. Benzer bir şekilde G-2 ise “*...Oyun esnasında yanlış söylenen kelimeler*

anında akran tarafında düzeltildiği ve yanlış söyleyen öğrenci o kelimeyi bundan sonra kullanma esnasında doğru telaffuz ettiği gözlenmiştir. Oyunların zor kelimelerin telaffuzlarını bile kolay bir şekilde söylenmesini sağladıkları gözlenmiştir...” şeklinde belirtirken, aynı durumu G-1 “...Tüm bu gözlemlerin yani akran yardımı, öğretmen yardımı ve öğrencinin rahat bir şekilde telaffuz etme isteği telaffuz becerisinin kolay bir şekilde etkili olarak edinilmesinde büyük rol oynamaktadır. Böylece bu ortam öğrencinin bu beceriyi (telaffuz becerisi) sağlıklı bir şekilde elde etmede büyük bir yardım sağladığını söyleyebiliriz (TEL-KOL)...” diyerek düşüncelerini belirtmiştir.

Gözlemciler oyunsal etkinliklerin öğrencilerin sergiledikleri yanlış telaffuz davranışlarının akranları tarafından düzeltildiğine vurgu yapmışlardır. Konu hakkında UÖ “.....Oyunla öğrenme bir anlamda da öğrencilerin birbirinden öğrenmesi ve yanlışlarını birlikte bulması kolaylığını veriyordu. Telaffuzunu yanlış yaptığı sözcüğü arkadaşından öğrenen öğrencilerin oyun oynama sürecinde bu düzeltme yapıldığı için hem daha kolay öğreniyordu hem de bir daha ki sefere o sözcüğü yanlış telaffuz etmemeye dikkat ediyordu (TEL-AKR)....” şeklinde düşüncelerini belirtmişlerdir.

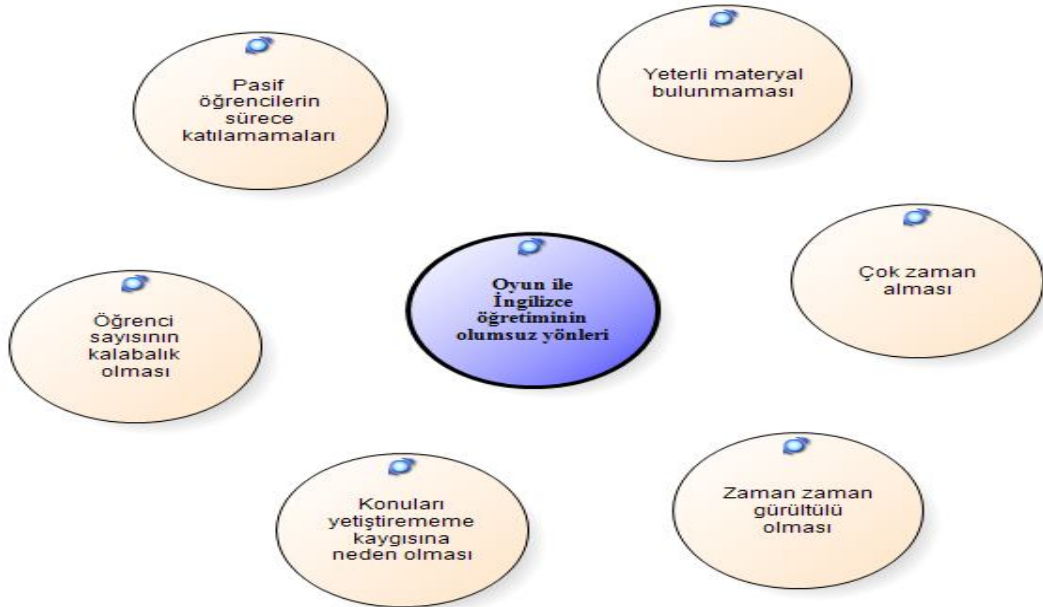
Oyunsal etkinliklerin öğrencilere tekerlemeler yoluyla zor kelimeleri kolay bir şekilde öğretebildiği de ortaya çıkmıştır. Bu durumu G-1 “...Oyun ile İngilizce öğretiminin en önemli katkılarından biri de telaffuz alt becerisinedir. Oyun sırasında sürekli yaşanan tekrarlar ile telaffuz becerisinin gelişimi göze çarpan önemli katkılardan idi. Bazen zor olarak da adlandırdığımız kelimeler bile ağızdan ağza dolaşarak daha uygun hale getiriliyordu. İşte grup üyesi, öğretmen, akran tekrarları ve söylemleri derken çocuk bilmemiş olsa bile ister istemez defalarca duyduktan sonra onu algılıyor, öğreniyor....” derken, benzer bir şekilde G-2 ise “.....Oyun esnasında zor bir tekerleme bile öğrencinin sırf gülünç duruma düşmemek için çok dikkatli dinlendiği anlaşılmıştır. Zaman zaman sesli olarak söylenen kelimeler dikkatli dinlenip okunmuş kurallarına dikkat edilmiştir. Öğretmenin tekrarları ve konuşma problemi olmayan öğrenciler örnek alınarak doğru söylenmeye gayret edildiği anlaşılmıştır (TEL-TEK)....” şeklindeki cümleleri ile özetlemiştir.

Oyunların öğrencilere kazandırdığı katkılardan biri de yanlış telaffuz olgusunun ortadan kaldırılmasıdır. UÖ bu konuda “...Oyun oynarken çok eğlenerek ve gülerken öğrenen öğrenciler kelimeleri yanlış telaffuz ederim endişesi taşımadan rahatlıkla kelimeleri söyleyebiliyordu. Kimi zaman yanlış telaffuz ettiği kelimeler

okuldaki arkadaşları tarafından düzeltiliyordu. Bu sebeple yanlış yapma kaygısı taşımadan rahat bir şekilde kelimeleri söyleyebiliyordu (TEL-END)...” şeklinde düşüncelerini belirtmişlerdir.

4.2.4.4. İngilizce öğretiminde oyunun kullanılmasının olumsuz yönlerine ilişkin çözümlenmeler

Araştırma sonunda gözlemcilerin nitel verilerinin çözümlenmesi ile İngilizce öğretiminde oyun odaklı uygulamalarının olumsuz yönlerine ilişkin kodlamalar yapılmıştır. Bu nedenle araştırmada **“Oyun ile İngilizce öğretiminin olumsuz yönleri”** adı altında bir ana temaya yer verilmiştir. Yapılan kodlamalar ve tema şekil 5’te modellenmiştir. Bu temaya ait altı alt tema **“Çok zaman alması, Konuları yetiştiremeye kaygısına neden olması, Öğrenci sayısının kalabalık olması, Yeterli materyal bulunmaması, Zaman zaman gürültülü olması, Pasif öğrencilerin sürece katılmamaları”** şeklinde alt temaları içeren model şekil 18’de verilmiştir. Ayrıca alt temaları özetleyen *ortak metin* ise aşağıda verilmiştir.



Şekil 18: Oyun ile İngilizce öğretiminin olumsuz yönlerine ilişkin model

Oyunsal etkinliklerin olumsuz yönlerine değinen UÖ *“Oyunla öğretimin bazen olumsuz yönleri de oluyordu. Oyunla çok fazla ilgilenen ve oyundan kopamayan öğrencilerimin oyun dışındaki etkinliklere odaklanması için zaman gerekiyordu. Aslında şöyle söyleyeyim, oyun kendisi çok zamanımızı alıyordu. Konuyu öğretmek için bir ders yetmeyebiliyordu. Dolayısıyla ekstra zaman aldığımı söylemem gerekir....”* şeklindeki

ifadeleri ile özellikle zamanın yetersizliğine değinmiştir. Benzer bir şekilde G-1 de “.....Oyun ile yapılan bu tür derslerin olumlu katkılarının yanı sıra olumsuzlukları da yok değil tabi. Gözlenen bu olumsuzluklardan biri özellikle sıraların tekrar istenen duruma getirilmek istenmesi, öğrencilere farklı bir tarzla ders işlenmek istenmesinin anlatılması yani ders öncesi hazırlıklar ile ders esnasındaki yönlendirmelerle birlikte az da olsa zaman kaybının yaşanmasıdır diye düşünüyorum (OLM-ZAM)....” şeklinde görüş belirtmiştir.

Oyunsal etkinliklerin konuları yetiştirememe kaygısına neden olduğunu UÖ “.....Oyuna konuların hepsini bitirememe endişesi de zaman zaman yaşıyordum. Çünkü bir konuyu öğretmek ve hatırlamada çok etkili olsa da diğer konular için acaba zaman yeterli olacak mı diye de düşünüyordum. Oyunlarla öğretim ekstra süre gerektirdiği için üniteleri zamanında yetiştirebilme endişesi alabiliyordu ...” şeklindeki görüşleriyle dile getirirken, G-1 kodlu gözlemci de ilgili konu hakkında “...Bu durum elbette bazı düşünceleri de beraberinde getirmektedir. Acaba her zaman böyle olsa konular öğrencilerin istediği şekilde yetiştirilebilir mi? Özellikle ilköğretim de konuların yetiştirilmesi oldukça önem arz etmektedir. Çocuklara detaylı anlatılması, her hangi bir sorun karşısında onlara en ince ayrıntısına kadar anlatılması kesinlikle önemlidir. Kısacası oyunsal etkinliklerin konuları yetiştirme konusunda olumsuz bir etkisi olabilir (OLM-YET)...” şeklinde yorumunu belirtmiştir.

Uygulamalarda öğrenci sayısı hakkında yorum yapan UÖ “...Derslerine girdiğim sınıflar kalabalık olduğu için (30-36 arası) oyun oynamak çok zor oluyordu. Daha fazla gürültü oluyordu ve daha fazla süreye ihtiyaç duyuyorduk. Bütün öğrencileri derse katmak kimi zaman mümkün olmayabiliyordu. Dolayısıyla oyunun kalabalık sınıflarda uygulanması beraberinde olumsuz bazı sonuçlara yol açabiliyordu...” şeklinde görüş belirterek bu durumun zaman zaman sorun teşkil ettiğini dile getirmiştir. Benzer bir şekilde de G-1 “Gözlediğim önemli durumlardan biri de sınıf yaklaşık 30-35 kişi kadardı. Sınıf düzenli bir şekilde gruplara ayrılmış fakat grup sayısının fazla olması ortamın rahat kullanılmasına engel olmuş sanki. Yani gruplar biraz daha az olsa öğrencilerin hareketliliği konusunda daha rahat olurlar diyorum. Öğrenci sayısının fazla olması buna sebep olmaktadır. Bu durum çoğu zaman da toplu başarının elde edilmesine engel olmaktadır (OLM-KAL)...” şeklinde görüş belirtmiştir.

Eğitim kademelerinde çoğu zaman gündeme gelen materyal eksikliği araştırmada kullanılan uygulamalarda da dile getirilmiştir. Bu konuda UÖ “*Oyun oynarken bazen materyaller kullanma ihtiyaçı doğuyordu. Kimi zaman top, doktor önlüğu, teknolojik araçlar vb. gibi gerçek yaşamda kullandığımız fakat sınıf ortamında kullanma imkânının olmadığı bazı araçlar oyunlarla kullanılmadığı zaman oyunun gerçekliği dolayısıyla etkililiği de azalıyordu (OLM-MAT)....*” şeklinde görüş belirtmiştir.

Öğrenme ortamındaki olumsuzluklardan biri olan gürültüye değinen UÖ bu olumsuzluğu “*...Özellikle kalabalık olan sınıflarda oyun oynandığı zaman gürültünün dışarıdan duyulmaması imkânsızdı. Çünkü herkes oyuna bir şekilde katılım göstermek istiyordu ve oyuna girdiğinde de kendisinin sınıf ortamında olduğunu unutarak içinden geldiği gibi rahat ve serbest davranıyordu. Durum böyle olunca da gürültü olması kaçınılmazdı...*” şeklindeki ifadeleri ile belirtmiştir. Benzer şekilde G-2 “*...Etkinlik esnasında zaman zaman oyunda aşırı derece bir gürültünün olması bu etkinliğini istenilen başarıya ulaşmamasına neden oluyordu ...*” şeklinde ve G-2 de aynı duruma ilişkin olarak “*...Gözlenen en önemli olumsuz yönü bence istenmeyen gürültünün zaman zaman yaşanmasıdır. Gruplar arası etkileşim ve iletişim var, fakat bu iletişim sesli olunca, herkes kendini bir nevi anlatmak isteyince ister istemez ortaya gürültü çıkmakta ve uygulanması gerekenler belki de istenilen boyutta olmayabiliyordu (OLM-GÜR)...*” şeklinde görüş belirtmiştir.

Oyun ile İngilizce öğretiminin olumsuzluklarından biri de pasif öğrencilerin sürece katılamamalarıdır. Bu durumu UÖ “*...Öğrencilerimden bazıları çok aktif iken bazıları da pasifti. Sessiz ve çekingen kalabiliyorlardı. Çünkü o çok aktif olan öğrenciler oyuna direk müdahale ederek kendilerini aktif rollerde oynarken, diğer çekingen olanlar oyuna katılamazlardı bile bazen (OLM-PAS)...*” biçiminde net bir şekilde görüş belirtmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölüm, araştırma ile ulaşılan bulgulara dayalı olarak ortaya çıkan sonuçları, bu sonuçların ilgili alanda yapılmış diğer çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırılmasından ortaya çıkan tartışma bölümünü ve bu bağlamda öne sürülen önerileri içermektedir.

5.1. Sonuç

Sonuç bölümü, *şarkı ile yabancı dil öğretimi uygulaması ve oyun ile yabancı dil öğretimi* uygulaması için ayrı ayrı verilmiştir. Her iki uygulamaya ilişkin bulgular incelendiğinde; elde edilen sonuçların oluşmasında öğrenci görüşleri ile gözlemcilerin (uygulama öğretmeni, birinci gözlemci ve ikinci gözlemci) bu iki uygulamaya yönelik gözlemlerinin etkili olduğu görülmektedir. Ayrıca *nicel* ve *nitel* bulgulara ilişkin sonuçlar harmanlanarak ve bağdaştırılarak bir arada sunulmuştur. Nicel bulgulara ilişkin sonuçlar, başarı testi, dinleme becerisi değerlendirme testi, konuşma becerisi değerlendirme formu, yazma becerisi değerlendirme testi, öz-yeterlik ölçeği, öz-düzenleme ölçeği, üstbilis ölçeği ve motivasyon ölçeğinden elde edilen bulgular ışığında ortaya konmuştur.

5.1.1. Şarkı ile İngilizce öğretimi uygulamasına ilişkin sonuçlar ve tartışma

Şarkı ile İngilizce öğretimine ilişkin ortaya çıkan sonuçlardan biri uygulamanın faydalarına ilişkindir. Şarkı ile İngilizce öğretiminin sağladığı katkılara ait “*Şarkı ile İngilizce öğretiminin faydaları*” ana temasına ilişkin ortaya çıkan alt temalardan en çok vurgulananlar “*Başarılı olmayı sağlama, Öğrenmeyi kolaylaştırma, Dil becerilerinin gelişmesine katkı sağlama, Öğrenmede hafızayı destekleme, Tekrar olanağı sunma, Tekrarlarla hatırdaki kalıcı öğrenmeler sağlama, Öğrenilenleri pekiştirmeyi sağlama, Boşluk doldurma etkinlikleri sunma, Daha çok çalışmaya yönlendirme, Düşünme becerilerini geliştirme, Algulamayı kolaylaştırma, Hatırlama düzeyini artırma, Dili doğru ve etkili kullanmayı sağlama, Zihnini etkili bir şekilde çalışmasını sağlama, Yaratıcılık ve bireyselliği geliştirme*” şeklinde belirlenmiştir. Diğer taraftan nicel anlamda yeni uygulamaların yapıldığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol gruplarındaki öğrencilerin başarı testinin *hatırlama*,

anlama ve uygulama basamakları ile testin tümüne ilişkin aldıkları sountest ve kalıcılık puanları arasındaki anlamlı farklılığa ilişkin değerlendirmeler incelendiğinde grupların başarı testinin belirtilen tüm alt boyutlarına ilişkin kalıcılık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunduğu görülmüştür. Bu sonuç ile deney grubu öğrencilerinin akademik başarıları üzerinde yeni uygulamaların geleneksel değerlendirmeye göre anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu noktada yapılan benzer çalışmaların sonuçlarının mevcut araştırma sonucu ile paralellik gösterdiği anlaşılmıştır. Şendurur ve Akgül-Barış'ın (2002, s.173) bu noktada yaptığı bir çalışmada müzikle eğitim alan bireylerin bilişsel öğrenme yaşantıları açısından önemli gelişmeler kaydettikleri, özellikle çocuğun her seviyedeki okul yaşantıları boyunca verilecek doğru, bilinçli, sistematik bir müzik uygulamasının bilişsel başarıda olduğu gibi öğrenim hayatı boyunca akademik başarıda da olumlu etkiler yaratacağı belirtilmiştir. Diğer taraftan Casiano, Gromko ve Curtis (1998, 2004, 2007; Akt. Thares, 2010, s.16) tarafından yapılan bir çalışmada ise şarkıların önemli derecede öğrencilerin dil becerilerinde gelişme sağladığı sonucu ortaya çıkmıştır. On haftalık bir süre ile işlenen şarkılı uygulamaların öğrencilerin kelime bilgisi, iletişimsel yetenekleri, okuma ve dinleme becerileri ve eleştirel düşünme becerileri açısından gelişmeler kaydettikleri anlaşılmıştır. Yine şarkıların içerdiği melodik ritim ve yapı ile hafızayı desteklediği ve öğrenmeyi kolaylaştırdığı belirtilmektedir (Brewer, 1995, s. 12). Şarkıların en faydalı yönlerinden biri de şarkıların ritmik yapısının yanında tekrarcı bir doğaya sahip olmasıdır. Bu şekilde şarkıların tekrarcı fakat eğlendirici yönü ile öğrenciler öğrenme eylemini içselleştirmekte (Şevik, 2012a, s.332) ve dili daha etkili öğrenebilmektedirler. Şarkılarla işlenen derslerde farklı etkinlik türleri yapma olanağı da bulunmaktadır. Şarkıları dinleme öncesi, esnası ve sonrasında boşlukları doldurma amaçlı etkinlikler (Griffie, 1990; Akt. Lems, 2001, s.2), cloze testler veya doğru/yanlış alıştırmaları yapılabilmektedir (Rosová, 2007, s.20). Bu şekilde öğrencilerde tahmin yürütme, anlama ve uygun gramer yapısıyla tamamlayabilme özellikleri gelişmektedir.

Şarkıları dinlerken öğrencilerin büyük bir kısmının ilgili etkinlikleri tamamlamanın kolay olduğunu düşündükleri ve eksik ifadeyi tam hatırlamasalar da şarkının melodisi yardımıyla ve kalan kısmı tahmin etme yöntemiyle tamamlayabildikleri belirtilmiştir (Kahraman, 2008, s. 49). Bu sebeple öğrenciler için şarkı ile dil öğretimi uygulamalarının oldukça faydalı ve etkili olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra yabancı dil öğretiminde kullanılan müzikli uygulamalar öğrencileri

daha çok çabalamaya teşvik etmektedir. Kavram ve ifadelerin anlaşılmasını kolaylaştıran ve bu şekilde öğrenilen konuların da daha rahat anlaşılmasını sağlayan şarkılı uygulamaların (Berk, 2008, s.46) bu anlamda algılamayı kolaylaştırdığı söylenebilir. Brewer (1995, s.12) ise şarkıların kalıcı öğrenme yaşantıları sağladığını belirterek aynı zamanda öğrenilen bilgilerin mantıksal, fiziksel ve duygusal olarak aktif şekilde edinildiğini ifade etmiştir. İngilizce öğretiminde şarkılı uygulamaların sağladığı faydalardan biri de dilin doğru ve etkili kullanılmasını sağlamasıdır. Bu noktada Şevik (2012b, s.12) şarkıların dil öğretiminde çok değerli görülmesinin en büyük nedenlerinden biri olarak bilişsel açıdan şarkıların anlamlı dil yapılarının akıcılığını ve otomatik kullanımını sağladığını ifade etmiştir. Yine bilişsel anlamda şarkılar hafızanın gelişmesine katkı sağlayarak aynı zamanda geniş bir hayal gücüne de sahip olmayı sağlamaktadır (Brewer, 1995, s. 12). Son olarak şarkılarla dil öğretiminde öğrencilerin yaratıcı becerilerinde ilerlemeler kaydedildiği ve bireysellik yönünden önemli adımlar atıldığı ifade edilebilir. Neisa (2008, s.166) öğrencilerin bu uygulamaların etkisiyle daha rahat ve aktif davranışlar sergiledikleri ve daha dikkatli oldukları yönünde fikir belirterek öğrencilerin yaratıcı ve bireysel performanslarının bu durumdan doğrudan etkilendiğini desteklemiştir.

Şarkı ile İngilizce öğretimine ilişkin olarak ortaya çıkan diğer bir sonuç **“Şarkı ile İngilizce öğretim ortamının özellikleri”** başlığı altında **“Daha gerçekçi öğrenme çevresi oluşturma, Eğlenceli öğrenme ortamı sağlama, İstendik sınıf ortamıyla öğrenmeyi kolaylaştırma, Olumlu ve pekiştirici öğrenme ortamları yaratma, Rahatlatıcı bir öğrenme ortamı oluşturma ve Öğrenme ortamına heyecan katma”** biçimindeki alt temalar olarak belirtilmiştir. Şarkıların öğrenme ortamı üzerindeki etkililiğini yapılan birçok çalışma gözler önüne sermektedir. Sharpe (2001) bu noktada şarkılarla gerçek yaşamda kullanılan dilin sınıf atmosferinde eğlenceli ve keyifli bir şekilde sunulma imkânının yaratıldığını belirtmiştir. Ayrıca çocukların yaş grupları gereği şarkı kavramı onların hayatının bir parçası niteliğinde olup okul içinde ve dışında dinledikleri ve söyledikleri bir unsurdur. Hatta çocuklar duydukları sesleri hemen ve çok kolay bir şekilde taklit etme becerisine sahiptirler (Akt. Şevik, 2012b, s. 12). Bu sebeple de İngilizce öğretiminde kullanılan şarkılarla daha doğal ve gerçekçi öğrenme çevreleri oluştuğu söylenebilir. Bu duruma paralel bir şekilde Murphey (Murphey, 1990) de müziğin öğrenme sürecinde kullanıldığında sınıf atmosferini değiştirme potansiyeline sahip olduğuna vurgu yaparak müziğin sınıfa enerji verdiğini ve hiçbir

etkinlikten keyif almayan öğrencilere etkinliklerin eğlenceli geçmesini sağladığını ifade etmiştir (Akt. Rosová, 2007, s. 12). Yine Murphey (1990) şarkılarla öğrencilerin öğrenme önündeki endişe engelini ortadan kaldıran rahat, eğlenceli ve olumlu öğrenme ortamları oluşturduğunu ve bu durumun da öğrencilerin öğrenmeye açık ve hazır hale getirdiğine değinmiştir (Akt. Chen ve Chen, 2009, s. 17). Cullen (1998) ise şarkıların öğrenme ortamına olan faydasına ilişkin güvenli ve doğal çevreler oluşturduğuna vurgu yaparak öğrencilerin dil sınıflarında müzik dinlemeyi çok sevinçle karşıladıklarını ve dolayısıyla şarkıların dil öğretiminde çok önemli öğretim araçları olduğunu belirtmiştir (Akt. Şevik, 2012b, s. 11). Öğrencilerin öğrenme eylemine ilişkin çekingenliklerini ve tereddütlerini yenme hissi veren şarkıların bu bağlamda etkili dil öğrenme ortamı yaratmak için gerekli olduğu söylenebilir.

Araştırma çerçevesinde şarkı ile yapılan uygulamalar sonucunda ulaşılan başka bir sonuç da **“Şarkı ile İngilizce öğretiminin bilişsel boyuta etkisi”** ni ortaya koymaktadır. Bu bağlamda bilişsel boyutu açıklayan **“Konuşma”, “Yazma”, “Okuma”, “Dinleme”** temel becerileri ile **“Kelime”, “Dilbilgisi”** ve **“Telaffuz”** alt becerilerine ilişkin faydalar ayrıca belirlenmiştir. İngilizce öğretiminde şarkının kullanılmasının bilişsel boyuttaki **“Konuşma Becerisine”** ilişkin faydalarından en çok vurgulanan ifadeler **“Duygu ve düşünceleri ifade edebilmeyi sağlama, Akıcı konuşma becerisi elde etmeyi sağlama** ve **Konuşma dilini destekleme”** şeklinde belirtilmiştir. Bununla birlikte nicel boyutta yapılan istatistiksel işlemler sonucunda grupların konuşma becerisi değerlendirme formuna ilişkin *sontest* uygulamasının toplam puanlarında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bu farklılığın deney grubu lehine olduğu söylenebilir. Bu bulgu, deney grubuna uygulanan uygulamaların deney grubu öğrencilerinin konuşma becerileri üzerinde geleneksel değerlendirmeye göre anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucunu doğurmaktadır. Bu bağlamda yapılan çalışmalar incelendiğinde, dil öğrenme ile şarkılar arasındaki ilişkinin sistemli bir yapı şeklinde olduğunu ve şarkıların söylenmesi veya dinlenmesi ile otomatik olarak çocukların sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinde gelişme kaydettiklerini içermektedir (Wan, Demaine, Zipse, Norton ve Schlaug, 2010, s.164). Bu durumun sonucu olarak da derse çok katılan ve sözel anlamda sürekli hareketli olan öğrenciler ortaya çıkar. Öyleyse şarkıların konuşma becerilerini geliştirmedeki etkisi oldukça büyüktür. Kömür ve diğerlerinin (2005, s.118) yapmış oldukları bir çalışmada şarkıların dil sınıflarında kullanımı ile dilin iletişimsel boyutunun öğrencilere kazandırıldığı ve başarılı ve coşkulu öğrenmeler sağlandığı

belirtmiştir. Genel anlamda sınıfın ruhuna canlılık ve hareketlilik katan şarkılar öğrenmeye engel olumsuz faktörleri ortadan kaldırdığı için öğrencilerin konuşma gibi üretici becerilerinde ilerlemeler kaydedilmesini sağlar (Miyake, 2004, s. 77). Konuşma becerileri konusunda öğrencilerin akıcı konuşmasını ve dili etkili kullanmasını sağlayan şarkıların bu bağlamda yabancı dil programlarına dâhil edilmesi çıkan sonuçlardan anlaşılmaktadır.

Bilişsel boyutta “*Yazma Becerisi*”ne ilişkin şarkıların olumlu yönlerinden en çok vurgulanan ifadeler “*Üretkenliği artırma, Duygu ve düşünceleri rahatça yazmayı sağlama, Hayal gücünü artırma* ve *Yaratıcılık yeteneğini geliştirme* şeklinde belirtilmiştir. Ayrıca nicel anlamda deney ve kontrol gruplarının yazma *sontest* uygulamasının toplam puanlarında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu farklılığın deney grubu lehine olduğu söylenebilir. Bu bulgu, deney grubuna uygulanan uygulamalar sonucunda deney grubu öğrencilerinin yazma becerileri üzerinde geleneksel değerlendirmeye göre anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucunu doğrulamaktadır. Bu bağlamda yapılan çalışmalara bakıldığında, şarkıların yazma becerilerini geliştirdiğine ilişkin Berk, (2008, s.46) şarkılarla dil öğretiminde yaratıcılığı arttığına ve kavram ve içeriğin daha kolay algılanmasına değinmiştir. Brewer (1995) ise öğrenme sürecinde kullanılan müzik ve şarkıların içsel öğrenme sağladığına ve yaratıcı becerileri arttırdığına dikkat çekerek bu bağlamda yazma becerileri konusunda şarkıların etkililiğine vurgu yapmıştır. Dolayısıyla bu çalışmalar sonucunda şarkılar dinleyerek dille ilgili yapı ve ifadelerin daha kolay yazılabildiği ve yaratıcı ürünler oluşturulabildiği söylenebilir.

Araştırmada “*Dinleme Becerisine*” ait alt temalardan en çok üzerinde durulan alt temalar “*Algılama ve kavrama düzeylerini artırma* ve *Dinleme yeteneğini geliştirmesi*” şeklinde belirtilmiştir. Ayrıca nicel anlamda uygulama öncesi ve sonrasındaki dinleme becerisi değerlendirme testi farkına bakıldığında her iki grubun öğrencilerinin dinleme becerilerinde artış olduğu ve bunun anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin uygulama sonucundaki *öntest-sontest* uygulamalarına ilişkin olarak dinleme becerisi değerlendirme testi farkına bakıldığında öğrencilerin *sontest* dinleme becerilerinde artış olduğu ve söz konusu istatistiksel farklılığın deney grubunun sondinleme puanları doğrultusunda gerçekleştiği görülmektedir. Bu noktada yapılan çalışmalar incelendiğinde araştırma sonuçlarına

benzer sonuçlar elde edildiği görülmüştür. Bu bağlamda şarkıların bu konuda özellikle erken yaşta yabancı dil öğrenen küçük yaş grubu öğrenciler için motivasyon artırıcı ve dikkat çekici olduğunu Gardner (1995, Akt.; Marín, 2009, s.25) ifade etmiştir. Dinlerken hem eğlenerek hem de sıkılmadan öğrenme eylemini gerçekleştiren öğrencilere şarkılı uygulamaların hem dinleme becerileri hem de diğer becerileri açısından geliştirici nitelikte olduğu sonucu mevcut araştırma ile ulaşılmış ve bahsedilen araştırmalar ile de desteklenmiştir. Yine şarkıların en büyük etkisinin dinleme becerileri üzerinde hissedildiğini söylemek bu noktada çok doğru olur. Özellikle telaffuz, vurgu ve tonlamada şarkılarda bulunan tekrar bölümleri dolayısıyla önemli gelişmeler kaydedildiği görülmektedir. Ayrıca şarkının içeriğinde bulunan komik ve eğlenceli öğeler sayesinde öğrencilerin dil öğrenmeye karşı olumlu duygular hissettikleri görülmektedir. Bu şekildeki olumlu duygular ise öğrencilerin dil öğrenme sürecinde daha başarılı performanslar sağlamalarına öncülük etmektedir (Puchta, Gerngross, Holzmann ve Devitt, 2012, s. 6). Zaten müzikli eğitimin öğrenmenin her aşamasında ve tüm öğrenenler için mükemmel ideal dinleme kaynakları oldukları belirtilmiştir (Marín, 2009, s. 25).

“Okuma Becerisi” açısından faydalarının sıralandığı temada **“Okumayı sevdirmeyi sağlama ve Metnin daha kolay anlaşılmasını sağlama”** en çok vurgulanan alt temalar olarak ifade edilmiştir. Bu noktada şarkıların okuma becerileri konusunda etkili olduğu ile ilgili yapılan çalışmalar mevcut araştırmamızı ulaştığı sonuçlarla destekler niteliktedir. Şarkılı uygulamalar okul öncesi öğrencilere uygulandıktan sonra öğrencilerin algılama konusunda oldukça ilerleme kaydettikleri ve dolayısıyla okuduğunu anlama hususunda da gelişmeler yaşadıkları görülmüştür (Walton, Canaday ve Dixon, 2013, s. 4). Buna ek olarak öğrencilerin metin içerisinde geçen kelimeleri, cümleleri ve paragrafları daha net ve kolay anladıkları ve öğrencilerin şarkılı uygulamalar sonrasında okuma çerçevesinde netlik, anlam çıkarma ve özetleme konularında da nispeten daha iyi oldukları yine yapılan bir araştırma sonucunda anlaşılmaktadır (Thares, 2010, s. 16). İngilizce öğretiminde şarkının kullanılmasının bilişsel açıdan **“Gramer”**e ilişkin faydaları ise **“Dilbilgisi öğrenimini kolaylaştırma, Gramer yapılarını öğretmede ideal olma ve Gramer konularının öğrenilmesini eğlenceli kılma”** şeklinde belirtilmiştir. Dil öğretimi için kullanılan şarkıların gramer açısından büyük fayda sağladığını vurgulayan Thares (2010, s.16-17) müziğin dil öğretimine yeni bir bakış getirdiğine değinerek müzikle öğrenmenin gramer boyutu

açısından yeni bir anlayış olduğunu ve bunun etkili ve verimli sonuçlar doğurduğunu belirtmiştir.

Araştırma sonucunda uygulamaların **“Kelime Öğretimi”**ne olan etkisinin de en çok **“Motivasyonu arttırarak kelime öğretimini hızlandırma, Sözcük dağarcığını genişletme, Yeni kelime öğretiminde kullanılma ve Kelimeleri daha kalıcı kılma”** şeklindeki alt temalarla ifade edildiğine rastlanmıştır. Kelime öğretimi açısından son derece etkili ve kalıcı öğrenmeler sağlayan şarkılı uygulamalar neticesinde öğrencilerin kelime hazinelerinde büyük bir artış olduğu araştırma sonucunda görülmüştür. Bu noktada müziğin yıllardır öğrenme-öğretme aracı olarak kullanıldığına dikkat çeken araştırmacılar, kelime becerisi gibi akademik dilsel becerilerin gelişmesi için şarkıların çok önemli pekiştiriciler olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca Kirsch (2008) birçok İngilizce öğretmenine danışarak şarkıların kullanılmasının kelime öğrenimine sağladığı faydaları sıralamıştır. Öncelikle şarkılarla öğrencilerin yeni kelimeleri daha kolay hatırladıklarına vurgu yapılmıştır. Bir de tekrarlar yoluyla öğrencilerin kelimelerin anlamlarını tahmin etmeleri kolaylaşmaktadır. Şarkılardan dolayı öğrencilerin sesleri, kelimeleri ve cümle yapılarını içselleştirmesi ile öğrencilerin bunları adım adım bağlamsal olarak kullanmaları sağlanmaktadır (Akt. Şevik, 2012a, s. 334). Bunun yanında Orlova (2003; Akt. Romero, Bernal ve Olivares, 2011, s.13) da şarkıların kelime öğretiminde pekiştireç niteliğinde olduğunu ifade ederek İngilizce öğretiminde özellikle de kelime öğrenmede şarkıların önemine değinmiştir. Benzer biçimde Sari (2006) ise şarkılarla yeni öğretilecek kelimelerin öğrenilmesinin kolaylaştığını belirterek derse başlarken de derse ilginin artması için şarkıların öğretim ortamlarına taşınması gerektiğine vurgu yapmıştır.

İngilizce öğretiminde oyunun kullanılmasının **“Telaffuz Becerisi”** açısından faydalarına bakıldığında **“Doğru telaffuz etme endişesini ortadan kaldırma, Telaffuzu geliştirme, Diksiyon öğelerini geliştirme ve Fonetik becerilerin geliştirilmesinde etkili olma”** şeklindeki alt temaların en fazla vurgulandığı görülmüştür. Oyunların İngilizce öğretimindeki belki de en önemli rolü öğrencilere keyifli bir şekilde kelimeleri doğru şekilde telaffuz etme becerisi kazandırmaktır. Bu doğrultuda, şarkıların kelime ve kelime gruplarının telaffuzunu söylemede gizli güçler olduğu ifade edilmiştir (Meizaliana, 2009, s. 70). Sözel dili anlama ve anlatmada telaffuzun oldukça büyük öneme sahip olduğu düşünülürse, şarkıların da bu anlamda öğretim sürecindeki

konusulanları ve öğrenilenleri doğru şekilde telaffuz edebilmeyi sağladığı ortaya çıkmaktadır (Castanon, Rosario ve Vivaracho, 2009, s. 61). Brewer (1995, s.13) ise bilginin müzik notaları içerisinde öğrencilere sunulmasının önemli derecede kalıcı öğrenmeler ve unutulması zor telaffuz becerisi kazandırdığını belirterek fonetik becerilerin başka hiçbir yöntemle daha bu kadar hızlı kazandırılmayacağını belirten Leith (1979; Akt. Salcedo, 2002, s.66)'e paralel görüş bildirmiştir. Bu bağlamda, konuşulanları kontrol altında tutabilmeyi sağlayan ve anlamada kolaylık tanıyan şarkılarla İngilizce telaffuz edebilmenin hem eğlenceli hem de rahat olduğu elde edilen sonuçlar arasındadır ve bu sonuç bahsedilen araştırma sonuçları ile paralel niteliktedir.

Uygulamaların dil becerilerinin yanı sıra iletişim yeteneğine de katkı sağladığı görülmüştür. Uygulamaların en çok katkısının olduğu alt temalar, **“Öğretmenle etkili iletişim kurmayı sağlama, Öğrenci-öğrenci etkileşimini geliştirme, İşbirlikçi ve takım ruhunu geliştirme ve Bireysel ifade yeteneğini geliştirme”** şeklinde belirtilmiştir. Şarkıların etkileyici ve hareketli melodisi sayesinde yerinde duramayan öğrencilerin kendilerini çok rahat hissederek öğretmenleri ile diğer arkadaşları arasındaki diyalogu oldukça ileri düzeyde geliştirdikleri elde edilen sonuçlardan anlaşılmaktadır. Bu konuda benzer araştırma yapan Castanon ve diğerleri (2009, s.59) şarkıları duymanın ve söylemenin öğrencilere iletişimsel açıdan gelişmeler sağladığını ifade ederek araştırma sonucunu desteklemiştir.

Gözlemler sonucunda uygulamaların ayrıca kültürün gelişimine de katkı sağladığı belirtilmiştir. Kültürel gelişimle ilgili olarak ifade edilen alt temalardan en fazla vurgulananlar **“Diğer kültürleri anlamada etkili bir araç olma, Kültürlerarası bilgiye ulaşma imkânı verme, Kültürel farkındalığı ve duyarlılığı arttırma ve Dilin kültürel boyutunu sunma”** şeklinde belirtilmiştir. Buna ek olarak araştırmanın nicel boyutu incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerinin *kültür* alt boyutunda aldıkları ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu farkın deney grubu öğrencilerinin öz-düzenleme stratejilerine ilişkin puanlarının lehine olduğu görülmüştür. Bu durum İngilizce öğretiminde kullanılan uygulamaların öğrencilerin kültürel boyutta öz-düzenleme stratejilerine ilişkin puanlarını arttırdığı anlamına gelmektedir. Bu bağlamda şarkıların içeriğinde bulunan kültürel öğelere ait sözler veya müzik tarzı ilgili kültürü bir anlamda yansıttığı ve İngilizce dinlenen şarkıların içeriği dille ilgili bilgilerle donatıldığı için bir

anlamda bu şarkıların İngiliz kültürünü de resmettiği söylenebilir. Cheung (2001; Akt. Chen ve Chen, 2009, s.14) bu noktada şarkılar gibi otantik materyallerin dile karşı büyük ilgi topladığı gibi uzun süreli öğrenmeler sağladığını da ifade ederek popüler kültürün bu şekildeki otantik materyaller (popüler şarkılar) sonucu elde edilebileceğini belirtmiştir. Bu sebeple de öğrencilerin şarkıların popüleritesinden ve hareketli yapısından dolayı öğretim sürecinde her açıdan aktif olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca şarkılarla öğrenmede kültürel farkındalığın da olduğu yapılan araştırmalarla desteklenmiştir (Hamblin, 1991; Purcell, 1992; Martínez, 1994; Akt. Salcedo, 2002, s. 62). Benzer biçimde Kirsch (2008; Akt. Şevik, 2012a, s.333) de şarkıların kültürel farkındalık sağladığını ifade etmiştir. Dilin kültürel boyutunu sunma açısından da oldukça etkili olan şarkılarla (Bofman ve Prez, 2008, s.3) ilgili Rosová (2007, s.17) ise bu konuda son noktayı koyarak öğrenme ortamında dil öğrenme amacıyla kullanılan şarkıların öğrencileri sadece sınıftaki işlenen etkinliğe değil dünya kültürüne aktif şekilde katılmaya davet ettiğini ifade etmiştir. Dolayısıyla şarkılı uygulamaların dilin kültürel yapısını ve dokusunu sunmada etkili araçlar olduğu şeklinde elde edilen araştırma sonucu ilgili araştırma sonuçları ile paralellik göstermiştir.

5.1.2. Oyun ile İngilizce öğretimi uygulamasına ilişkin sonuçlar ve tartışma

Araştırma sonucunda oyun ile İngilizce öğretimi uygulamasına ilişkin nitel verilerin detaylı incelenmesi sonucunda **“Oyun ile İngilizce öğretiminin faydaları”**ndan en çok vurgulananların **“Hatırlama düzeyini arttırma, Eleştirel becerilerin gelişmesini sağlama, Taklit yapma yeteneğini geliştirme, Yeteneklerin keşfedilmesini sağlama, Başkalarıyla iş yapabilme özelliğini geliştirme ve Dersteki monotonluğu giderme”** şeklinde belirtilmiştir. Oyunsal etkinliklerin öğrencilerin oldukça ilgisini çektiği ve sonuçta iyi öğrenmeler sağladığı araştırma sonucunda elde edilmiştir. Ayrıca araştırmanın nicel boyutuna bakıldığında, yapılan istatistiksel işlemlerde grupların *sontest* uygulamasının bireysel öğrenme stratejileri alt boyutuna ilişkin puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu bulgu ile İngilizce öğretiminde kullanılan uygulamanın deney grubu öğrencilerinin öz-yeterlik becerileri üzerinde geleneksel değerlendirmeye göre anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu noktada yapılan araştırmaların da aynı doğrultuda sonuçlara ulaştığı görülmüştür. Dursun (2007, s.26) bu hususta çocuklara yeni bir konu öğretmede oyunların, hem çocukların öğrenme isteklerini arttırdığı hem de onların bu

yeni öğrenilenleri kullanma olanağı verdiği belirtmiştir. Ayrıca öğrenilenler ezberlenmeden uygulama yoluyla öğrenildiği için, daha kalıcı olmaktadır. Bunun yanı sıra oyunlar öğrencileri motive etmekte keyifli ve dayanışmaya dayalı öğrenmeler sağlamaktadır (Rama, Ying, Lee ve Luei, 2007, s. 1). Oyun kendini tanıma, kendi güçlerini sına ve girişimde bulunma becerileri de kazandırmaktadır. Bu sebeple öğrencinin bedensel, ahlaki, zihinsel ve psikososyal gelişiminde oyunun rolü oldukça büyüktür (Yavuzer, 1984, s. 203; Akt. Tural, 2005, s. 90). Ayrıca oyunsal etkinliklerle öğrencilerin işbirliği içerisinde çalışmaları sağlanır (Squire, 2003; Akt. Yağız, 2007, s. 10). Bütün bunların dışında bir de öğrencilerin ilgisini ve dikkatini uzun süre toparlayan oyunlarla daha az stressiz bir ortamda daha az monoton bir atmosfer oluşmaktadır (Sánchez, Morfin ve Campos, 2007, s. 51). Tural (2005, s.90)'ın bu konudaki çalışmasında ise oyun ile karar verme, bellek, strateji, gözlem, rakamsal akıl yürütme, problem çözme ve yaratıcı düşünce gibi birçok bilişsel yeteneğin geliştiği belirtilmiştir. Yapılan çalışmalar neticesinde oyunsal uygulamaların İngilizce öğrenmeyi birçok açıdan kolaylaştırdığı fakat en önemlisi kalıcı ve etkili öğrenmeler sağladığı anlaşılmaktadır. Sonuç olarak yukarıda bahsedilen çalışmalar ile mevcut araştırma sonuçlarının paralellik arz ettiği görülmüştür.

Uygulamalar sonucunda elde edilen nitel verilerle **“Oyun ile İngilizce öğretim ortamının özellikleri”** başlıklı bir tema oluşturulmuştur. İlgili temaya ilişkin en çok vurgulanan alt temaların **“Rahat ve eğlenceli ortamlar sunma, Daha iyi öğrenme sonuçları yaratma, Endişesiz bir öğrenme atmosferi sağlama, Stressiz bir ortamda yaratıcı öğrenmeler sağlama ve Rekabetçi ve işbirlikçi öğrenme atmosferi oluşturma”** şeklinde olduğu belirtilmiştir. Araştırmanın nicel boyutu kapsamında yapılan analizlere göre araştırmaya katılan öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerine ilişkin *sontest* puanları arasında gruplara göre anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın deney grubu öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri puanları lehine olduğu görülmektedir. Bu durum İngilizce öğretiminde kullanılan uygulamanın öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri puanlarını arttırdığı anlamına gelmektedir. Bu hususta yapılan çalışmaların paralel nitelikte sonuçlar elde ederek mevcut araştırma sonucunu desteklediği görülmüştür. Bu bağlamda Gömleksiz (2005, s.181) öğrencinin oyunlar aracılığı ile öğretim sürecine aktif şekilde katıldığını, hatta öğrencinin bir sınıf ortamında olduğunu bile zaman zaman untabildiğini belirtmiştir. Oyunların öğrenme ortamına sağladığı bu rahatlık, öğrencinin dersi daha fazla benimsemesini ve dolayısıyla daha başarılı olmasını

sağlamaktadır. Domke (1991) de benzer biçimde öğrencilerin oyunsal uygulamalar ile işbirliği içinde çalıştıklarını ve öğrencilerin oyunlar ile sınıf ortamına gelen rahat, motive edici atmosferden çok keyif aldıklarını belirtmiştir (Akt. Huyen ve Nga, 2003, s. 5). Bu şekilde rahat oluşan öğrenme ortamında hata yapma korkusu olmayan öğrenciler (Azarmi, 2010, s.15) daha iyi öğrenme sonuçları elde etmekte ve işbirlikçi ortamlarda arkadaşları ile çok daha iyi etkileşimlerde bulunmaktadır (Deutsch, 1962; Johnson ve Johnson, 1989; Akt. Marín, 2009, s. 25). Araştırmaların ulaştıkları sonuçlar oyunların stressiz, endişesiz ve rahat öğrenme ortamları yarattığını belirtirken aynı zamanda işbirliği ile destekli atmosferler oluşturduğunu da ortaya koyarak mevcut araştırma sonuçları ile örtüşmektedir.

Araştırma sonucunda İngilizce öğretiminde oyunun kullanılmasının bilişsel açıdan faydaları incelendiğinde **“Konuşma becerisi”**ne ilişkin faydalarından en çok vurgulananların **“İletişimsel ve esnek bir yöntemle dili sunma, Karşılıklı diyaloglar oluşmasını sağlama ve Öğrencileri etkileşim ve iletişime yönlendirme”** şeklinde olduğu belirtilmiştir. Ayrıca araştırmanın nicel boyutu incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin uygulama sonucundaki *öntest-sontest* uygulamalarına ilişkin olarak konuşma becerisi değerlendirme testi farkına bakıldığında öğrencilerin sontest konuşma becerilerine ilişkin puanlarda artış olduğu ve söz konusu istatistiksel farklılığın deney grubunun sonkonuşma puanları doğrultusunda gerçekleştiği anlaşılmıştır. Bu noktada yapılan çalışmaların mevcut araştırma sonuçlarını desteklediği görülmüştür. Bu bağlamda oyunsal uygulamalar ile öğrendiklerini oyunda kullanan ve bu sayede konuşma becerisi gelişen öğrencilerin bu noktadaki gelişimini Kim (1995, s.35) oyunların etkileşim ve iletişimsel yönünün oldukça geniş olduğuna bağlayarak bu sayede öğrencilerin konuşma becerisi açısından gelişmeler kaydettiklerini belirtmiştir (Akt. Cimcim, 2008, s. 56). Ayrıca oyunsal etkinliklerde bulunan sınıf ortamlarında öğretmenin etkisi ve baskısı da azalmakta ve bu durum da öğrencilere akıcı, uygulamalı ve etkin roller yüklemektedir. (Meizaliana, 2009, s. 71). Araştırma sürecinde uygulanan oyun ile İngilizce öğretimi etkinliklerinin **“Yazma becerisi”**ne olan olumlu yönüne ilişkin belirtilen alt temalardan en çok vurgulananlar **“Yazma konusunda cesaret kazandırma, Üretim ve yaratıcılığı geliştirme ve Yazma esnasında çeşitli fikirlerin ortaya çıkmasını sağlama”** şeklinde ifade edilebilir. Bununla birlikte nicel kapsamdaki verilerin çözümlenmesi ile deney grubunun *önyazma-sonyazma* toplam puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmüştür. Bu

farklılığın deney grubunun sonyazma uygulamasının lehine olduğu anlaşılmıştır. Bu doğrultuda yapılan çalışmalar incelendiğinde, ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin çok hareketli ve aktif olması sebebiyle onlara hitap edebilecek canlılıkta ve renkte bir yöntemin kullanılmasının hem dil öğrenmeyi kolaylaştırabildiği hem de onların öğrendiklerinden keyif almalarını sağlayabildiği anlaşılmaktadır. Üstelik İngilizcede çok keyifle yapılmayan yazma çalışmalarında oyun veya buna benzer ilgi çekici farklı bir yöntemi işe koşulması bir ihtiyaç halini almaktadır. Bu noktada Özenç (2007, s.49) oyunların çok dinamik, yaratıcı ve esnek bir ortam oluşturabildiklerini belirterek aslında tam anlamıyla ilköğretim öğrencilerinin öğrenmeleri gereken yöntemin reçetesini vermiştir. Diğer taraftan Marín (2009, s.15) ise oyunların öğrencilerin bilgisini pekiştirici, zenginleştirici ve yenileyici nitelikte olması gerektiğine vurgu yaparak katılımın ve dili etkili ve yaratıcı şekilde kullanmanın bunlara bağlı olabildiğini belirtmiştir. Dolayısıyla özenle seçilmiş oyunsal etkinliklerin öğrenme sürecinde yazma becerileri konusunda öğrencilere yaratıcılık, üretkenlik ve çeşitlilik gibi özellikleri kazandırabildiği mevcut araştırma ile anlaşılmış ve bu sonuç yapılan araştırmalarla desteklenmiştir.

Uygulama sonucundaki verilerin değerlendirilmesiyle ulaşılan sonuçlardan biri de **“Dinleme becerisi”**ne ait **“Dinleme becerilerini geliştirme, Dikkatli dinlemenin sağlanması, Sözel mesajları doğru ve net olarak anlayabilme ve Dinlediklerini uygulayabilme yeteneğinin gelişmesi”** şeklindeki alt temalardır. Bununla birlikte araştırmanın nicel yönü incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının dinleme becerisi değerlendirme testi *öntest* uygulamasının toplam puanları arasında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunmadığı belirlenmiştir. Böylece grupların yansız bir şekilde oluşturulduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte yapılan istatistiksel işlemler sonucunda grupların dinleme *sontest* uygulamasının toplam puanlarında anlamlı farklılık olduğu anlaşılmıştır. Elde edilen bu farklılığın deney grubu lehine olduğu söylenebilir. Bu bulgu İngilizce öğretiminde kullanılan uygulamanın deney grubu öğrencilerinin dinleme becerileri üzerinde geleneksel değerlendirmeye göre anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucunu doğurmaktadır. Bu noktada yapılan çalışmaların da paralel nitelikte sonuçlara ulaştığı görülmüştür. Bu bağlamda oyunsal etkinliklerin diğer dil becerilerine olduğu gibi dinleme becerilerine de fayda sağladığı ifade edilerek, dikkati toplamayı sağlayan ve motivasyonu arttıran oyunların dinleme alışkanlığı da kazandırdığı belirtilmiştir (Meizaliana, 2009, s. 71). Zaten dil öğretim

sürecinde kullanılan oyunlar ya dil becerilerinden birinin üzerinde durmakta veya tüm becerileri birden geliştirici nitelik taşımaktadır (Kupeckova, 2010, s. 15). Dinleme becerisi alma odaklı olmasına rağmen eylemsel etkinliklerle, diğer bir ifadeyle öğrencilerin etkin katılımlarıyla gerçekleşen bir beceridir (Şevik, tarihsiz, s. 7). Dolayısıyla oyunsal uygulamaların öğrencileri olabildiğince aktif hale getirdiği ve eylemsel etkinliklerde bulunmaya davet ettiği düşünüldüğünde oyunların dinleme konusundaki etkililiği anlaşılabilir. Zaten uygulamalardan sonra elde edilen verilerden öğrencilerin oyun oynarken birbirlerini daha çok dinleme saygısı gösterdikleri ve dinlemeye özen gösterdikleri anlaşılmıştır.

Araştırmadaki uygulamaların “*Okuma becerisi*” açısından faydalarına ilişkin sonuçların sıralandığı da görülmüştür. Dört dil becerilerinden biri olan okuma becerisine ilişkin alt temaların “*Hazırlanan görsellerle okuma becerisinin gelişmesini sağlama, Bir olayı hikâyeleştirebilme özelliği kazandırma, Okuduğunu özetleyebilme yeteneği kazandırma ve okuma parçasına ilişkin soruların tartışılabilmesini sağlama*” biçiminde belirlendiğine rastlanmıştır. Diğer taraftan araştırmanın nicel boyutu kapsamında yapılan analizler, uygulama sonrasında deney ve kontrol gruplarının öz-yeterlik ölçeğinin dil becerileri–a alt boyutuna ilişkin *sonest* puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlandığını göstermiştir. Uygulama sonrasında deney grubundaki öğrencilerin İngilizce öz-yeterlik inançlarına ilişkin puanları kontrol grubuna göre çok daha fazla artmaktadır. Diğer bir ifadeyle deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasındaki İngilizce öz-yeterlik inançlarına ilişkin puanlarının farkı anlamlılık göstermektedir. Sonuç olarak, İngilizce öğretiminde şarkı ve oyun kullanımının öğrencilerin İngilizce öz-yeterlik inançlarına ilişkin puanlarını olumlu yönde arttırmada etkisi olduğu görülmüştür. Bu noktada İngilizce öğretiminde kullanılan uygulamaların etkililiği ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında mevcut araştırma sonucunun desteklendiği görülmüştür. Bu bağlamda oyunsal uygulamaların daha etkili gerçekleşmesi için okuma becerilerinin alt temalarında belirtildiği gibi görsellerin hazırlanması öğrencilerin çok büyük ilgi göstermelerini ve bu sayede bu uygulamaların metinlerin okunmasını da eğlenceli kılmayı sağlaması araştırmadaki verilerden anlaşılmaktadır. Okuduklarını hikâyeleştirme ve özetleme veya ilgili sorulara cevaplar bulma gibi özellikleri gelişen öğrencilere oyunlarda kullanılan görsel araçlar da ayrı bir pekiştirme görevi görmüştür. Bu bağlamda Jahangard (2007) görsel unsurların öğrenme ortamında öğretmenler

tarafından öğrencilerin motivasyonunu arttırma ve dil becerilerini geliştirmede kullanılan kaynaklar olduklarını belirterek araştırma sonuçlarını destekler nitelikte ifadeler yer vermiştir (Akt. Rivera ve Montoya, 2009, s. 26). Yine bu noktada Fırat (2007, s.19) oyunların okuma becerilerinin de içerisinde bulunduğu dört temel dil becerisinin gelişmesini sağladığını belirten ifadesinde araştırma sonucuyla örtüşür nitelikte görüş belirtmiştir.

Araştırmanın uygulamaları sonucunda oyunun kullanılmasının bilişsel açıdan sağladığı faydalara ilişkin sonuçlardan biri de gramer yönündeki katkılarıdır. Bu bağlamda en çok vurgulanan ifadelerin **“Gramer yapılarını etkili öğretme, Öğrenilen gramer yapılarının tekrar edilmesini sağlama ve Gramer bilgisinin artmasını sağlama”** şeklinde olduğu görülmüştür. McCallum (1980) oyunların faydalarını açıklarken öncelikle öğrencilerin oyunsal etkinliklerle gramer yapılarına daha dikkatli odaklandıklarını belirtmiştir (Akt. Yolageldili ve Arıkan, 2011, s. 222). Yine bu noktada, oyunsal uygulamaların gramer yapılarını iletişimsel bir yolla kullanabilme yeterliği kazandırdığı ve öğrencilerin öğrendikleri gramer konularını oyunlarda çok rahat bir şekilde uygulama olanağı bulunduğu söylenebilir (Deesri, 2000, s. 3; Akt. Yolageldili ve Arıkan, 2011, s. 223). Oyun oynarken farkında olmadan öğrenilenlerin kullanılmasının ve uygulamalı öğrenmenin gerçekleşmesinin sıradan ve ezberden öğrenmeye kıyasla çok daha etkili ve kalıcı sonuçlar verdiği araştırma sonuçlarından anlaşılmakta ve bu durum yukarıda bahsedilen çalışmalarla desteklenmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen verilerle uygulamaların **“Kelime öğretimi”**ne olan etkisine ilişkin sonuçlar da belirlenmiştir. Bu noktada en çok üzerinde durulan ifadelerin **“Öğrenilen kelimeleri kolay hatırlayabilme, Farkına varmadan kelime öğrenmeyi sağlama ve Sözcük bilgisini geliştirme”** şeklinde olduğu görülmüştür. Kelime konusunda oyunların kalıcı ve keyifli öğrenmeler sağladığına ilişkin mevcut araştırma sonucu Dursun (2007, s.26)’un çalışmasındaki çocukların öğrendikleri kelimeleri, oyun esnasında kullanmaları dolayısıyla bu kelimeleri kolay kolay unutmadıkları ve kelimelerin oyunun bir parçası olduğu sürece çocukların öğrenme esnasında sıkılmadıkları şeklindeki ifadeleri ile desteklenmiştir. Yine Alemi (2010, s.1)’nin eğitsel oyunların öğrencilerin kelime hazinesini geliştirdiğini belirtmesi; Sari (2006)’nin oyunların yeni kelime öğretiminde ve önceki kelimeleri hatırlamadaki etkililiğinden bahsetmesi ve Sánchez ve diğerleri (2007, s.51)’un oyunların oyun

esnasında sadece yenme duygusu hisseden öğrencilere farkında olmadan bir şeyler kazandırdığını belirtmesi, araştırmada ulaşılan “oyunların sözcük bilgisini geliştirdiği, kolay hatırlamayı sağladığı ve farkında olmadan öğrenmeye yönelttiği” şeklindeki sonuçlarla örtüşmektedir. Son olarak bu noktada Susüzer (2006, s. 43) öğrencinin motivasyonunu sağlamanın kolay olmadığını ve onu derse çekmek, heyecanlandırmak, eğlendirmek ve doğal olarak öğretmek için kullanılan tekniklerin en etkililerinden birinin oyun olduğunu belirtmesi de araştırma sonuçlarına paralellik arz etmiştir.

Araştırmadaki uygulamaların telaffuz becerisine de katkı sağladığı söylenebilir. Bu bağlamda telaffuza ilişkin en çok vurgulanan ifadelerin “**Sözcüklerin telaffuz edilmesini kolaylaştırma** ve **Tekerlemelerle zor kelimeleri bile doğru telaffuz edebilme**” şeklinde belirtilmiştir. Oyunsal uygulamaların telaffuz açısından öğrencilere sağladığı en büyük fayda onlara dille çok maruz kalma imkânı vermesidir. Bu sayede öğrenciler yeni bir dilin ses ve hecelerine yeterli zaman ayırarak hedef dilin kullanılmasını kolaylaştıracak telaffuz etme becerisini geliştirmiş olacaktırlar (Georgiou, 2010, s. 19). Benzer şekilde oyunların içerdiği cümleleri tekrar eden öğrencilerin ve bunu oyun olduğu için büyük bir özenle ve dikkatle dinleyen diğer öğrencilerin de telaffuz açısından gelişmeler kaydettiği araştırma uygulamaları sonucunda elde edilmiştir.

Araştırma sonunda nitel verilerin çözümlenmesi ile İngilizce öğretiminde oyun odaklı uygulamaların olumlu yönlerinin yanı sıra olumsuz yönlerine ilişkin de sonuçlara ulaşılmıştır. Bu kapsamda oyunsal uygulamaların “**Çok zaman alması** ve **Konuları yetiştirememe kaygısına neden olması**” vurgulanan olumsuz yönler olarak belirlenmiştir. Özellikle oyunsal uygulamaların ilk aşamalarında uygulamaya alışkın olmayan öğrencilerin çok fazla gürültüye neden olduğu ve bu sebeple de konuların yetiştirilememesi kaygısını oluşturduğu anlaşılmıştır. Fakat çok kalabalık olmayan sınıflarda uygulama çok daha verimli sonuçlar verebilmektedir.

Araştırma kapsamında oyun ve şarkı ile İngilizce öğretimine ilişkin veriler incelendiğinde bu uygulamanın öğrenme ortamı ve dil becerilerine önemli derecede olumlu etkisi olduğu anlaşılmaktadır. Oyun ve şarkı ile İngilizce öğretiminde öğrenme ortamının daha gerçekçi, rahatlatıcı ve eğlenceli olduğu ve bu durumun da öğrenmeyi daha istendik ve heyecanlı kıldığı sonucu elde edilmektedir. Ayrıca bu tür eğlenceli etkinliklerin öğrencilerin oldukça ilgisini çektiği ve sonuçta iyi öğrenmeler sağladığı

anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra işbirliğine dayalı oyun ve şarkı ile İngilizce öğretimi uygulamalarının hatırlama noktasında, konuşma, yazma ve dinleme becerilerinin gelişmesi açısından geleneksel yöntemle kıyasla daha başarılı sonuçlar verdiği görülmüştür. Dolayısıyla, dil becerileri açısından bu uygulamaların okuma, yazma, konuşma, dinleme temel becerileri ile kelime, dilbilgisi ve telaffuz alt becerilerini geliştirdiği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte oyunsal uygulamaların ve şarkıların yarattığı gerçekçi öğrenme çevresinin ve istendik sınıf atmosferinin öğrenmeye heyecan kattığı ve öğrencilerin öğrenmeye hazır ve açık hale gelmelerine yardımcı olduğu belirtilmiştir. Şarkıların söylenmesi/dinlenmesi ve oyunların oynanması sonucu oluşan rahatlatıcı atmosferin tüm becerilerin doğrudan gelişme kaydetmesini sağladığı görülmüştür. İletişimsel açıdan oyun ve şarkıların fayda sağlayıcı nitelikte olduğu öğrencilerin kendilerine yaratılan eğlenceli ortamda olumlu duygular hissiyle öğretmen ve diğer arkadaşları arasındaki artan diyalogdan ve bireysel ifade yeteneklerindeki gelişmeden anlaşılmaktadır. Öğrencilerin kültürel yönü dikkate alındığında, bu tarz uygulamaların dilin kültürel yapısını ve dokusunu sunmada etkili araçlar olarak görüldüğü ve öğrenmede kültürel farkındalığı arttırdığı belirlenmiştir. Bütün bu olumlu yönlerin yanı sıra oyun ve şarkı ile İngilizce öğretiminin olumsuz bazı özelliklerinin olduğu da yapılan araştırma sonucunda görülmüştür. Bu bağlamda, araştırma çerçevesinde yapılan oyunsal ve şarkılı uygulamaların sınıf ortamında fazla gürültünün çıkması, uygulamaların çok zaman alması ve programın yetiştirilememe kaygısının oluşması şeklindeki olumsuz yönlerinin belirtildiği anlaşılmıştır. Sonuç olarak şarkı ve oyuna dayalı uygulamaların daha verimli öğrenme sonuçları oluşturması şeklinde belirtilen olumlu yönleri bu uygulamaların İngilizce öğretim programlarına dâhil edilmesi gerektiği sonucunu ortaya koymaktadır.

5.2. Öneriler

1. Araştırma sonuçlarına göre İşbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin öğrencilerin motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Bu nedenle özellikle ilköğretim birinci kademedeki öğrencilerin İngilizceye ilişkin motivasyonlarını arttırmak amacıyla işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklere dayalı uygulamaları İngilizce öğretim programı içeriğine dâhil edilmelidir.
2. Araştırmanın nitel bölümünde öğrenci görüşlerine göre şarkı ile İngilizce öğretim ortamlarının olumsuz durumlarından bazıları konuları yetiştirememeye kaygısı, pasif öğrencilerin sürece katılamamaları, zaman zaman gürültünün olması şeklinde belirtilmiştir. Öğretim sürecinde bu tür durumlarla karşılaşmamak için İngilizce öğretmenlerinin akademik anlamda kendilerini yeterince hazırlamaları önerilebilir.
3. Zaman zaman eğitim sisteminde dile getirilen sınıfların kalabalık oluşu gibi fiziksel ortamlardan kaynaklanan problemleri gidermek için dersi eğlenceli ve zevkli kılarak ve istenen ortamlar yaratarak öğrencilerin motivasyon düzeylerini ve akademik başarılarını arttırıcı girişimlerde bulunulmalıdır.
4. Eğitim-öğretim sürecinde öğrenciyi merkeze alan ve aktif kılan, öğrenme sürecine ivme kazandıran ve öğrencinin kendi öğrenmesini düzenlemesini sağlayan ortamların oluşturulması sağlanmalıdır.
5. Özellikle İngilizce öğretiminde bilgi paylaşımının ve kalıcı öğrenmelerin sağlandığı işbirlikli öğrenme ortamları kapsamında farklılıklarla renklendirilmiş dil etkinliklerinin uygulanabilirliği sağlanmalıdır.
6. İlköğretim birinci kademedeki öğrencilerin üstbilis becerilerine ilişkin çalışmaların eksik olduğu görülmüştür. Bu nedenle bu kademedeki öğrencilerin dilsel anlamda üstbilis becerilerinin gelişim sürecini ortaya koyacak farklı çalışmalar yapılmalı ve bu çalışmaların sonuç ve önerileri doğrultusunda bu yaş grubundaki öğrencilerin özellikle düşünme ve üstbilis becerilerini olumlu yönde geliştirecek, düşünebilen ve sorgulayabilen öğrenci profilini oluşturabilecek adımlar atılmalıdır.

7. Bu araştırmada deney grubu öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri, öz-yeterlik inançları, üstbiliş becerileri, motivasyonları ve konuşma, yazma, dinleme becerilerinde ilerlemeler kaydetmeleri amacıyla işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin yer aldığı on beş haftalık bir eğitim uygulanmıştır. Öğrencilere bu becerileri istenilen boyutta kazandırmak için, öğrenme sürecini daha geniş tutarak eğlenceli etkinliklerle zenginleştirilmiş uygulamaların daha faydalı olacağı düşünülmelidir.
8. Araştırmanın özellikle nitel boyutunda şarkı ve oyun ile İngilizce öğretiminin yeni bilgilerin öğrenilmesi, anında dönüt olanağı sunması, dersleri öğrenci merkezli ve başarılı kılma olanakları tanınması yönünde öğrencilerin öz-yeterlik inançlarını arttırmasını sağlayabileceğı vurgulandığından, bu tür uygulamaların İngilizce derslerinde öğrencilerin öz-yeterlik inançlarını arttırmada kullanılması önerilebilir.
9. Bu araştırmada uygulanan eğitsel eğlenceli etkinliklerin öğrencilerin hem içsel hem de dışsal motivasyonlarını arttırdığı belirtilmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin yaş ve düzeylerine hitap eden, rahat bir şekilde anlaşılan, uygulanabilen ve farklılık arz eden oyun ve şarkı uygulamaları ile öğretim programı daha kapsamlı hale getirilerek öğrencilerin dersi daha çok sevmeleri sağlanmalıdır.
10. Araştırma sonucunda uygulanan etkinliklerin öğrencilerin hatırlama düzeyini arttırma, algılamayı kolaylaştırma ve başarıyı sağlama şeklinde olumlu etki yarattığı da ortaya çıkmıştır. Bu sonuç uygulanan etkinliklerin, öğrencilerin akademik anlamda başarıyı yakalamasına yardımcı olduğunu göstermektedir. Bu nedenle öğrencilerin başarılı performanslar sergilemelerinde rol oynayacağı düşünülen bu özellikteki etkinliklerin daha yaygın kullanılması önerilebilir.
11. Araştırmada yeterli materyalin bulunmaması ve sınıfın kalabalık olması uygulamada karşılaşılan olumsuz yönlerden bazılarıdır. Bu nedenle okullarda özellikle ders materyallerinde ve sınıf mevcutlarında gerekli iyileştirmeler yapılmalıdır. Öğrencilere dersi daha etkili öğretmek için gerek duyulan görsel ve işitsel araç-gereçlerin temini sağlanmalıdır.
12. Araştırma sonucunda, işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin öğrencilerin dil becerilerini olumlu yönde etkilediğı belirlenmiştir. Bu nedenle, ilgili eğitsel eğlenceli etkinlikler kullanılarak ilgili düzey ve yaşlarda bulunan

öğrencilerin İngilizce öğrenmede dil becerilerine katkı sağlanması amaçlanmalıdır.

13. Araştırmanın nitel boyutu kapsamında eğitsel eğlenceli etkinliklerin görsellik özgesinin özellikle okuma ve yazma becerilerinin kazandırılmasında olumlu katkı sağladığı vurgulanmıştır. Bu nedenle görsel öğeler dil öğretiminde, dil yeterliliğini kazandırmada yoğun bir şekilde kullanılmalıdır.
14. İşbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin dil öğretiminde beklenen düzeyde etkili olabilmesi için başta uygulamacıların ve sonra da öğrencilerin bu tür uygulamalar hakkında yeterince bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Ayrıca uygulayıcıların ilgili yöntem ve etkinlikleri öğretilen konuların içeriği ile ilişkilendirilebilme yeteneğini kazanmış olması gerekmektedir.
15. Eğitim ve öğretim sürecindeki materyal eksikliği göz önüne alındığında, bu eksikliğin büyük bir kısmının, bütün kademelerde yaygınlaştırılması düşünülen FATİH Projesi ile giderilebileceği önerilebilir. Görsel ve işitsel materyallerin rahatlıkla uyum sağlayacağı düşünülen bu proje ile İşbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin içerdiği farklılıkların birleştirilerek sınıf ortamına aktarılması önerilebilir.
16. İşbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklere dayalı uygulamaların ilköğretim birinci kademenin içeriğine oldukça uygun olacağı düşünülmektedir. Çünkü 2012-2013 öğretim yılı itibariyle uygulamaya konulan yeni 4+4+4 Eğitim Sisteminde ilk dört yıl için İngilizce öğretiminin eğitsel eğlenceli etkinliklerle öğretilmesi gerekliliği düşünüldüğünde bu etkinliklerin dil öğretiminde oldukça fayda sağlayacağı düşünülecek süreçte etkin bir şekilde uygulanmalıdır.
17. 2012-2013 öğretim yılı ile birlikte uygulanmaya başlayan 4+4+4 Eğitim Sisteminin özellikleri ve ilgili kademedeki ilgili öğrenci profilinin yaş seviyesi göz önüne alındığında, araştırma boyunca vurgulanan motivasyon, öz-yeterlik, öz-düzenleme, üstbilis ve dil becerilerinin belirlenen hedefler doğrultusunda eğitsel eğlenceli etkinliklerle daha kolay kazandırılabilceği düşünülebilir.

18. İşbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinlikler daha da zenginleştirilip farklı öğretim kademelerinde, farklı sınıf düzeylerinde ve farklı dersler için de uygulanabilmelidir.
19. Araştırmada eğitsel eğlenceli etkinliklerin öğrencilerin başkalarıyla işbirliği yapabilmesini, dersin eğlenceli ve zevkli geçmesini ve eğlenerek öğrenmesini sağladığı ortaya çıkmıştır. Bu nedenle özellikle ilköğretim birinci kademede öğrenim gören öğrencilerin birlikte eğlenerek öğrenmeleri için bu tür etkinliklerin uygulanmasının gerekliliği düşünülmelidir.
20. Araştırmanın nitel boyutunda İşbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin rahat ve endişesiz ortamlar oluşturarak işbirliği ile öğrenmeyi, stressiz bir ortamda olumlu ve pekiştirici öğrenmeyi sağladığı ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin etkili ve verimli ortamları yakalamaları açısından uygulanan etkinliklerin özellikleri, mevcut İngilizce öğretim program içeriğine yansıtılmalıdır.
21. Araştırmacı tarafından geliştirilen öz-yeterlik ve öz-düzenleme ölçeklerinin diğer araştırmacılar tarafından farklı sınıf düzeylerinde kullanmaları ve ulaştıkları sonuçları mevcut sonuçlarla karşılaştırmaları önerilebilir.
22. İngilizce öğretmenlerinin sınıflarında öğrencilere İngilizce dersini sevdirmek amacıyla oyun ve şarkılarla desteklenmiş öğrencilerin grupta çalışmasını sağlayacak işbirlikli öğrenme tekniklerinden yararlanması önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Abisamra, N. S. (2009). Cooperative Learning. Teaching English as a Foreign Language : Practicum Education 266 Dr. Ghazi Ghaith March 1998. Retrieved September 02, 2011 from http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:4zwnQIEhK_sJ:members.fortunecity
- Acar, T. (2011). Araştırma Modellerinde Kullanılacak İstatistikleri Belirleme Ölçütleri. <http://temelistatistik.files.wordpress.com/2011/05/test-tc3brc3bcnc3bc-belirleme.pdf> adresinden 19 Aralık 2012 tarihinde erişilmiştir.
- Açıkgöz, K. (2009). *Etkili Öğrenme ve Öğretme* (8. Baskı), İzmir, Biliş Yayıncılık.
- Açıkgöz, K. (2011). *Aktif Öğrenme* (12. Baskı). İzmir, Biliş Yayıncılık.
- Ahmad, Z. ve Mahmood, N. (2010). Effects of Cooperative Learning vs. Traditional Instruction on Prospective Teachers' Learning Experience and Achievement. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 43 (1), 151-164.
- Akandere, M., Özyalvaç, N. T. ve Duman, S. (2010). Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumları İle Akademik Başarı Motivasyonlarının İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 3-10.
- Akbulut, E. (2006). Müzik öğretmeni adaylarının mesleklerine ilişkin öz yeterlik inançları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3 (2), 24–33.
- Akın, A. (2006). *Başarı Amaç Oryantasyonları İle Bilişötesi Farkındalık, Ebeveyn Tutumları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Akkoyunlu, B., Orhan, F. ve Umay, A. (2005). Bilgisayar öğretmenleri için “Bilgisayar öğretmenliği öz-yeterlik ölçeği” geliştirme çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 29, 1-8.
- Akpınar, B. (2010). *Eğitim Programları ve Öğretim*. Ankara: Data Yayınları.
- Aktaş, Z., Çobanoğlu, G. ve Yazıcılar, İ. (2006). Profesyonel Basketbolcularda spora özgü başarı motivasyon düzeyinin cinsiyetler açısından karşılaştırılması. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4 (2), 55-59.
- Aktürk, A. O. ve Şahin, İ. (2011). Üstbiliş Ve Bilgisayar Öğretimi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 383-407.

- Akyol, S. (2011). *Sosyal Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Tasarımının Öğrenenlerin Akademik Başarılarına ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi (İlköğretim 5. Sınıf Fen Ve Teknoloji Dersi)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alcı, B. (2007). *Yıldız Teknik Üniversitesi öğrencilerinin, matematik başarıları ile algıladıkları problem çözme becerileri, öz yeterlik alguları bilişüstü özdüzenleme stratejileri ve ÖSS sayısal puanları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü*. Yayınlanmamış doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alemi, M. (2010). Educational Games as a Vehicle to Teaching Vocabulary. *MJAL* 2 (6), 425-438.
- Al-Issa, A. S. M. (2008). ELT games and teacher beliefs: The use of games in teacher education in Oman. *Reflections on English Language Teaching*, 8 (1), 35-52.
- Ali, H. (2011). A comparison of cooperative learning and traditional lecture methods in the project management department of a tertiary level institution in Trinidad and Tobago. *Caribbean Teaching Scholar*, 1 (1), 49-64.
- Almekhlafi, M. (2011). The Relationship between Writing Self-efficacy Beliefs and Final Examination Scores in a Writing Course Among a Group of Arab EFL Trainee-teachers. *International Journal for Research in Education (IJRE)* 29, 16-33.
- Anşin, S. (2006). Çocuklarda yabancı dil öğretimi. *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 9-20.
- Anyadubalu, C.C. (2010). Self-Efficacy, Anxiety, and Performance in the English Language among Middle-School Students in English Language Program in Satri Si Suriyothai School, Bangkok. *International Journal of Human and Social Sciences*, 5 (3), 193-198.
- Askildson, L. (2005) Effects of humor in the language classroom: humor as a pedagogical tool in theory and practice. *Arizona working papers in SLAT*, 12, 45-61.
- Asyalı, E., Saatçioğlu, Ö. ve Cerit, A. G. (2011). Cooperative Learning and Teamwork Effectiveness in Maritime Education. Dokuz Eylül University School of

- Maritime Business and Management Kaynaklar Campus. Retrieved August 05, 2011 from <http://www.deu.edu.tr/UploadedFiles/Birimler/83/finished/014.pdf>
- Atay, M. S. (2007). *İngilizce dersinde oyunlarla kelime öğretiminin okudugunu anlamaya etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Aydın, F. ve Coşkun, M. (2011). Secondary School Students' "Achievement Motivation" towards Geography Lessons. *Scholars Research Library Archives of Applied Science Research*, 3 (2), 121-134.
- Aydın, S. ve Alakuş, A. O. (2009). İşbirlikli Öğrenmeyle Görsel Sanatlar Dersini İşlemenin Öğrencilerin Başarısına ve Öğrenilenlerin Kalıcılığına Etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 63-77.
- Azarmi, S. (2010). *The Use of Authentic Games in English Language Teaching*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi University Institute of Educational Science, Ankara.
- Baltacı, M. ve Akpınar, B. (2011). Web tabanlı öğretimin öğrenenlerin üstbiliş farkındalık düzeyine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (16), 319-333.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanismin human e-agency. *American Psychologist*, 37 (2), 121-145.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change, *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117-148.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*, 4, pp. 71-81. New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego, Academic Press, 1998).
- Bandura, A. (2006). *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents, Guide For Constructing Self-Efficacy Scales (Chapter 14)*. Information Age Publishing, p: 307-337.
- Barlia, L. (1999). *High school students' motivation to engage in conceptual change learning in science*. Unpublished doctoral dissertation, The Ohio State University, Ohio.

- Batdı, V. (2012a). İşbirlikli Öğrenmenin Yabancı Dil Öğretimindeki Öneme İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (1), 158-165.
- Batdı, V. (2012b). Yabancı Dil Öğretiminde Eğitsel Oyunların Kullanılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1 (4), 317-324.
- Batdı, V. (2012c). Determining Teachers' Self-Efficacy Beliefs in Educational Internet Use. *AWERProcedia Information Technology and Computer Science*, 2 (2012), 101-108.
- Batdı, V. ve Semerci, Ç. (2012). Şarkıların Yabancı Dil Becerilerini Geliştirmedeki Etkililiğine İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1 (4), 126-133.
- Baumeister, R. F., Schmeichel, B. J. ve Vochs, K. D. (tarihsiz). Self-regulation and the executive function: The self as controlling agent. In A. W. Kruglanski and E.T. Higgins (Eds.). *Social psychology: Handbook of basic principles*. (Second edition). New York, Guilford.
- Bayram, N. (2010). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş AMOS uygulamaları*. Ankara, Ezgi Kitabevi.
- Berk, R. A. (2008). Use of Technology and Music to Improve Learning. Unpublished manuscripts, Retrieved February 25, 2013 from https://www.pearsonassessments.com/hai/images/NES_Publications/2008_12Berk_13012_1.pdf
- Bofman, T. ve Prez, P. (2008). Thai Pop Music: Corpus Analysis and Second Language Learning. *Journal of Southeast Asian Language Teaching*, 14, 1-21.
- Brewer, C. B. (1995). Music and Learning: Integrating Music in the Classroom. Unpublished manuscripts, Retrieved February 28, 2013 from <http://education.jhu.edu/PD/newhorizons/strategies/topics/Arts%20in%20Education/brewer.htm>
- Brown, H. D. (1994a). *Principles of language learning and teaching*. Prentice Hall Regents Inc., USA.
- Brown, H. D. (1994b). *Teaching by principles*. USA: Prentice Hall.
- Bütüner, İ. (2010). *İlköğretim matematik öğretiminde şarkı kullanımının bazı değişkenler üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (14. Baskı), Ankara, Pegem Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (3. Baskı). Ankara, Pegem Yayınları.
- Cabi, E. (2009). *Öz-Düzenlemeye Dayalı Karma Öğrenimin Öğrenci Başarısı Ve Motivasyonuna Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bölümleri Enstitüsü, Ankara.
- Caso, A. M., Garcia, J. N., Diez, C, Ropledo, P. ve Alvarez, L. (2010). Enhancing writing self-efficacy beliefs of students with learning disabilities improves their writing process and products. *Electronic journal of researrch in educational psychology*, 8(1), 195-206.
- Castanon, M., Rosario, D. ve Vivaracho, C. (2009). Introducing Musical Language Learning İn Pre-School Education (3 To 5 Years Old). *Proceedings Of The 10th WSEAS International Conference On Acoustics & Music: Theory & Applications*. Wisconsin, USA. Retrieved October 14, 2012 from <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=1562213>
- Chamberlin-Quinlisk, C. (2008). Cooperative Learning as Method and Model in Second Language Teacher Education. The Pennsylvania State University. Retrieved August 09, 2011 from http://www.iaie.org/download/turin_paper_chamberlin.pdf
- Chen, Y. C. ve Chen, P. C. (2009). The Effect of English Popular Songs on Learning Motivation and Learning Performance. *WHAMPOA-An Interdisciplinary Journal* 56: 13-28.
- Cheong, C. (2010). From Group-based Learning to Cooperative Learning: A Metacognitive Approach to Project-based Group Supervision. *Informing Science: the International Journal of an Emerging Transdiscipline*, 13.
- Chiu, C., Chiang, F. C. ve Chung, S. C. (2007). The Effects of Cooperative Learning on Interactive Behaviours and Learning Attitude. *Proceedings of the Independent Learning Association 2007 Japan Conference: Exploring theory, enhancing practice: Autonomy across the disciplines*. Kanda University of International Studies, Chiba, Japan.

- Chye, S., Walker, R. A., ve Smith, I. (1997). Self-regulated learning in tertiary students: the role of culture and self efficacy on strategy use and academic achievement. *Annual Conference of the Australian Association for Research in Education*. Retrieved March 12, 2003 from <http://www.aare.edu.au/97pap/chyes350.htm>
- Cimcim, E. (2008). *Teaching English to primary school students through games (ilköğretim okulu öğrencilerine ingilizceyi oyunlarla öğretme)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Cleary, T.J. ve Zimmerman, B.J. (2004). Self-Regulation Empowerment Program: A School-Based Program To Enhance Self-Regulated And Self-Motivated Cycles Of Student Learning. *Psychology in the Schools*, 41 (5), Wiley Periodicals, Inc.
- Coşkun, A. (2010). The Effect Of Metacognitive Strategy Training on the Listening Performance of Beginner Students. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 4 (1), 35-50.
- Çakır, A. (2011). Musical Activities for Young Learners of EFL. Unpublished manuscript. Retrieved October 12, 2012 from <http://iteslj.org/lessons/cakir-MusicalActivities.html>
- Çolak, E. (2006). *İşbirliğine dayalı öğretim tasarımının öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına, akademik başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dede, Y. (2008). Matematik öğretmenlerinin öğretimlerine yönelik öz-yeterlik inançları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Güz 2008*, 6 (4), 741-757.
- Deiter, R. (2000). The use of humor as a teaching tool in the college classroom. *NACTA journal*, pp.20-28.
- Demircioğlu, G. (2008). Geçerlik ve güvenirlik, Emin Karip (Ed.), *Ölçme ve Değerlendirme* içinde (s.51-83), (2. Baskı), Ankara, PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2007). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara, PegemA Yayıncılık.
- Denzin, N. K. (2010). Moments, mixed methods, and paradigm dialogs, *Qualitative Inquiry*, 16 (6), 419-427.

- Divaharan, S. ve Atputsahamy, L. (2002). An attempt to enhance the quality of cooperative learning through peer assessment. *Journal of Educational Enquiry*, 3 (2), 72-83.
- Doymuş, K., Şimşek, Ü. ve Şimşek, U. (2005). İşbirlikçi öğrenme yöntemi üzerinde derleme: 1. İşbirlikçi öğrenme yöntemi ve yöntemle ilgili çalışmalar. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt: 7* (1), 59-83.
- Dursun, V. (2007). *Yabancı dil (İngilizce) öğretiminde ilköğretim birinci kademeye devam eden öğrencilere hedef sözcüklerin oyunla öğretimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Duxbury, J. G. ve Tsai, L. (2010). The effects of cooperative learning on foreign language anxiety: A comparative study of Taiwanese and American universities. *International Journal of Instruction*, 3 (1), 3-18.
- Eaton, M. J. ve Dembo, M. H. (1997). Differences in the motivational beliefs of asian american and non-asian students. *Journal of Educational Psychology*, 3, 433-440.
- Ektem, I. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf matematik dersinde uygulanan yürütücü biliş stratejilerinin öğrenci erişimi ve tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Emeksiz, B. (2006). *Yabancı Dil (İngilizce) Öğretiminde Güdülenme (Motivasyon) Ölçümü*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Erkan, D. Y. ve Saban, A. İ. (2011). Writing Performance Relative to Writing Apprehension, Self-Efficacy in Writing, and Attitudes towards Writing: A Correlational Study in Turkish Tertiary-Level EFL. *Asian EFL Journal*, 164-192.
- Evers, W. J. G., Brouwers, A. ve Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 227-243.
- Felder, R. M. ve Brent, R. (2005). Active and Cooperative Learning. Penn State University. Retrieved August 12, 2011 from http://eprints.me.psu.ac.th/ILS/info/Understanding_Differences.pdf

- Feltz, D. L. ve Lirgg, C. D. (2001). In R. N. Singer, H. A. Hausenblas, & C. Janelle (Eds.), *Handbook of Sport Psychology, 2nd ed.* (pp. 340-361). New York, John Wiley & Sons.
- Fırat, M. (2007). *Yabancı Dil Öğretiminde Oyunun Kullanımı*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Garcia, J. N. ve Fidalgo, R. (2008.). Writing Self-efficacy Changes after Cognitive Strategy Intervention in Students with Learning Disabilities: The Mediational Role of Gender in Calibration. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(2), 414-432.
- Georgiou, S. I. (2010). Teaching English to very young learners: Using games. Unpublished manuscript, Retrieved January 25, 2013 from http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/analytika/epimorf/agglika_dem/games.pdf
- Ghonsooly, B. ve Elahi, M. (2010). Learners' Self-efficacy in Reading and its relation to Foreign Language Reading Anxiety and Reading Achievement. *Journal of English Language Teaching and Learning Year*, 53, 217.
- Gök, Ö., Doğan, A., Doymuş, K. ve Karaçöp, A. (2009). İşbirlikli Öğrenme Yönteminin İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Başarılarına ve Fene olan Tutumlarına Etkileri *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (1) 193-209.
- Gömleksiz, M. N. (2005). Oyun ile İngilizce öğretiminin uygulanması ve öğrenci başarısına etkisi. *Kırgızistan Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 179-195.
- Grolnick, W.S. ve Kurowsky, C.O. (1999). Family process and development of children's self-regulation. *Educational Psychologist*, 34 (1), 3-12.
- Gül, E. (2012). Online Değerlendirme Güvenilir midir? *e-Journal of NewWorld Sciences Academy*, 7 (1), 281-287.
- Güneş, M. ve Güneş, H. (2011). *Öğretmen ve Öğrenciler İçin Yaşayan Çocuk Oyunları*. Ankara, Anı Yayıncılık.
- Günhan, B. ve Başer, N. (2007). Geometriye yönelik öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 68-76.

- Güvercin, Ö., Tekkaya, C. ve Sungur, S. (2010). A Cross Age Study Of Elementary Students' Motivation Towards Science Learning. *Hacettepe University, Journal of Education*, 39, 233-243.
- Hancı, B. (2008). *Yabancı dil hazırlık eğitimi alan ve almayan anadolu lisesi öğrencilerinin yabancı dil özyeterlik algılarının ve İngilizce dersine yönelik tutumlarının incelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Handelsman, J., Houser, B. ve Kriegel, H. (2002). *Biology Brought to Life: A Guide to Teaching Students to Think Like Scientists*. McGraw-Hill. Retrieved August 13, 2011 from <http://www.sciencemag.org/content/suppl/2004/05/07/304.5670.521.DC1/Handelsman.SOM.pdf>
- Hanze, M. ve Berger, R. (2007). Cooperative learning, motivational effects, and student characteristics: An experimental study comparing cooperative learning and direct instruction in 12th grade physics classes. *Learning and Instruction*, 17, 29-41.
- He, Z. (2009). *A self-regulated learning instrument for Chinese non-major college students in the independent English listening class*, Unpublished mastery dissertation, Educational Psychology Texas Tech University, Texas.
- Henson, R. K. (2001). Teacher Self-Efficacy: Substantive Implications and Measurement Dilemmas. Retrieved September 01, 2011 from <http://des.emory.edu/mfp/EREkeynote.PDF>
- Heslin, P.A., ve Klehe, U.C. (2006). Self-efficacy. In S. G. Rogelberg (Ed.), *Encyclopedia of Industrial/Organizational Psychology*, 2, 705-708. Thousand Oaks: Sage.
- Hisar, Ş. G. (2006). *4. ve 5. Sınıf İngilizce derslerinde kullanılacak etkili öğretim yöntemleri üzerine deneysel bir çalışma*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Hoang, T. (2007). Creativity: A Motivational Tool for Interest and Conceptual Understanding in Science Education. *International Journal of Human and Social Sciences* 2 (8), 477-483.

- Hsieh, M. F. (2006). "What Do You Like in English Class?" "I like Playing Games:" Children's Experiences and Voices toward Learning English in a Partial English Immersion Program. *APERA Conference*. Hong Kong.
- Hsiu, M. H. ve Chiu C. M. (2004). Internet self-efficacy and electronic service acceptance. *Decision Support Systems*, 38 (2004), 369–381.
- Huang, T.-C., Huang, Y.-M., ve Yu, F.-Y. (2011). Cooperative Weblog Learning in Higher Education: Its Facilitating Effects on Social Interaction, Time Lag, and Cognitive Load. *Educational Technology & Society*, 14 (1), 95–106.
- Huyen, N. T. T. ve Nga, K. T. T. (2003). Learning Vocabulary Through Games: The Effectiveness of Learning Vocabulary Through Games. *Asian EFL Journal*, 5 (4), 1-15.
- Irak, M. (2011). Üstbiliş Ölçeği Çocuk ve Ergen Formunun Türkçe Standardizasyonu, Kaygı ve Obsesif-Kompulsif Belirtilerle İlişkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 22, 1-9.
- Ismail, S. ve Maasum, T. R. M. (2009). The Effects of Cooperative Learning in Enhancing Writing Performance. Retrieved August 15, 2011 from <http://pkukmweb.ukm.my/~solls09/Proceeding/PDF/Shafini.pdf>
- İzğören, M. (2008). Oyunlarla Dil Öğretimi. *İlköğretim Online*, 7(1), 4-5.
- Jacobs, G. M. ve Hall, S. (2002). *Methodology in Language Teaching*. (Eds. Richards, J. C. ve Renandya, W. A.). Implementing Cooperative Learning. Cambridge University Press. p.52.
- Jegers, K. ve Wiberg, C. (2012). FunTain: Design Implications for Edutainment Games. Unpublished manuscript, Entertainment Services, Center for Digital Business Department of Informatics Umeå University, Sweden. Retrieved June 08, 2012 from <http://www8.informatik.umu.se/~colsson/shortJegWib.doc.pdf>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. ve Smith K. A. (1992). Cooperative Learning: Increasing College Faculty Instructional Productivity. ERIC Digest. ERIC Clearinghouse on Higher Education Washington DC. BBB27915_George Washington Univ. Washington DC. School of Education and Human Development. Retrieved August 15, 2011 from <http://www.oid.ucla.edu/units/tatp/old/lounge/pedagogy/downloads/cooperative-eric.pdf>

- Johnson, D. W., Johnson, R. T. ve Stanne, M. B. (2000). Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis. University Of Minnesota 60 Peik Hall 159 Pillsbury Drive, S.E. Minneapolis, Minnesota 55455. Retrieved August 08, 2011 from <http://www.tablelearning.com/uploads/File/EXHIBIT-B.pdf>
- Johnson, R. T. ve Johnson, D. W. (1994). *An Overview of Cooperative Learning*. J. Thousand, A. Villa and A. Nevin (Eds), Creativity and Collaborative Learning; Brookes Press, Baltimore.
- Kahraman, V. (2008). The Use of Songs in Improving Listening Comprehension in English. *Dil Dergisi*, 140, 43-51.
- Kahyaoglu, M. ve Yangin, S. (2007). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Mesleki Özyeterliklerine İlişkin Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (1), 73-84.
- Kan, A. Ü. (2012). *Sosyal Bilgiler Dersinde Bireysel ve Grupla Zihin Haritası Oluşturmanın Öğrenci Başarısına, Kalıcılığa ve Öğrenmedeki Duyuşsal Özelliklere Etkisi*, Yayınlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Kanlapan, T. C. E. ve Velasco, J. C. (2009). Constructing a self-regulation scale contextualized in writing. *TESOL Journal*, 1, 79-94.
- Kara, A. (2008). İlköğretim Birinci Kademedeki Eğitimde Motivasyon Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, (9) 2, 59-78.
- Kara, N. S., Biçen, A. ve Uzunboylu, H. (2009). Felsefe Grubu Öğretmenlerinin İşbirlikli Öğrenmeye Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi (Assessment of the Views of Philosophy Group Teachers About Cooperative Learning) *KKTC Milli Eğitim Dergisi* 3, 41-56.
- Karaatlı, M. (2010). Verilerin Düzenlenmesi ve Gösterimi, Şeref Kalaycı (Ed.), *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* içinde (s. 3-42), (5. Baskı), Ankara, Asil Yayın Dağıtım.
- Karagöz-Işık, D. (2007). *Çoklu zeka kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki akademik başarılarına ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukura Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karakuş, N. (2009). *İlköğretim 5.sınıf matematik ders değerlendirme sürecinde ürün dosyası kullanımının öğrencilerin öz düzenleme becerileri, bilişsel strateji*

- kullanımları ve görüşleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, (23. Baskı). Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Karr, C. D. ve Burke, K. (tarihsiz). Cooperative Learning. *Pacific Crest Faculty Development Series. Faculty Guidebook*. Retrieved August 15, 2011 from <http://www.pcrest.com/LO/FGB/7-2.pdf>
- Kayri, M. ve Günüş, S. (2009). İnternet bağımlılık ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik-güvenirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42 (1), 157-175.
- Keskin, A. (2012). Motivasyon ve Dikkatin Öğrenme Üzerine Etkisi. <http://www.egitim.aku.edu.tr/motivasyondikkat1.pdf> adresinden 17.11.2012 tarihinde alınmıştır.
- Khorrani-Arani, O. (2001). Researching computer self-efficacy. *International Education Journal* 2 (4),17-25. *Educational Research Conference 2001 Special Issue*.
- Korkut, E. ve Akkoyunlu, B. (2008). yabancı dil öğretmen adaylarının bilgi ve bilgisayar okuryazarlık öz-yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 34, 178-188.
- Kömür, Ş., Saraç, G. ve Şeker, H. (2005). Teaching english through songs. *Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 109-120.
- Kramarski, B., Z. R. Mevarech and M. Arami (2002). The Effect of Metacognitive Instruction on Solving Mathematical Authentic Tasks. *Educational Studies in Mathematics*, 49 (2), 225-250, 2002 Kluwer Academic Publishers, Printed in the Netherlands.
- Kubanyiova, M. (2006). Developing a Motivational Teaching Practice in EFL Teachers in Slovakia: Challenges of Promoting Teacher Change in EFL Contexts. *TESL-EJ*, 10 (2), 1-17.
- Kupectkova, L. (2010). *Game-like activities*. Unpublished mastery dissertation, Masaryk University Faculty of Education Department of English Language and Literature, Czech Republic.

- Lara, S. ve Reparaz, C. (2009, April). Effectiveness of cooperative learning: WebQuest as a tool to produce scientific videos. *International Conference on Multimedia and ICT in Education*. Lisbon, Portugal.
- Lems, K. (2001). Using Music in the Adult ESL Classroom. Unpublished manuscripts, Retrieved February 25, 2013 from http://resources.marshalladulthoodeducation.org/pdf/briefs2/Using_Music_in_the_Adult_ESL_Classroom.pdf
- Lewis, M. D. (2002). *Classroom management*. (Eds. Richards, J. C. & Renandya, W. A.). Methodology in language teaching: An anthology of current practice. Cambridge University Press.
- Liang, T. (2002). *Implementing Cooperative Learning In EFL Teaching: Process and Effects*. Unpublished doctoral dissertation, Institute of English National Taiwan Normal University, Taiwan.
- Lilliefors, H. W. (1967). On the Kolmogorov-Smirnov Test for Normality with Mean and Variance Unknown. *Journal of the American Statistical Association*, 62 (318), 399- 402.
- Lin, C. ve Wen, L. Y. M. (2011). How writing self-efficacy and knowledge influence the use of metacognitive strategies for business writing: The example of international business workers in Taiwan. Retrieved September 10, 2011 from <http://120.107.180.177/1832/9901/099-1-13p.pdf>
- Liu, M., Hsieh, P., Cho, Y. ve Schallert, D. (2006). Middle School students' self-efficacy, attitudes, and achievement in a computer-enhanced problem-based learning environment. *Journal of Interactive Learning Research*, 17 (3), 225-242.
- Loomans, D. and Kolberg, K. (2002). *The laughing classroom: Everyone's guide to teaching with humor and play*. California, H J Kramer.
- Maden, S. (2010). Türkçe Öğretmenlerinin Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Öz Yeterlikleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (14), 259-274.
- Magno, C. (2009). Self-Regulation and Approaches to Learning in English Composition Writing. *TESOL Journal*, 1, 1-16.

- Mahyuddin, R. Elias, H., Cheong L. S. Muhamad, M. F., Noordin, N. ve Abdullah M. C. (2006). The Relationship between Students' Self Efficacy and Their English Language Achievement. *Jurnal Pendidik dan Pendidikan, Jil. 21, 61–71*.
- Malpass, J. R., O’Neil, J., Harold, F. ve Hocevar, D. (1999). Self regulation, goal orientation, self efficacy, worry and high stakes math achievement for mathematically gifted high school students. *Roeper Review, 21 (4), 281-290*.
- Mandal, R. R. (2009). Cooperative Learning Strategies to Enhance Writing Skill. *The Modern Journal of Applied Linguistics. 1 (2), 93-102*.
- Martinez-Pons, M. (1996). Test of a model of parental inducement of academic self-regulation. *Journal of Experimental Education, 64 (3), 213-228*.
- McCafferty, S., Jacobs, G. M. ve DaSilva Iddings, A. C. (2006). Cooperative Learning and Second Language Teaching. Cambridge University Press.
- McGuinness. (2005, November). Metacognitionin Primary Classrooms. A pro-Active learning effect for children. *ESRC TLRP Annual Conference*. University of Warwick.
- MEB. (2008). *Time For English Student’s Book*. Ankara, MEB Yayınları.
- Meizaliana. (2009). *Teaching Structure through Games to the Students of Madrasah Aliyah Negeri 1 Kepahiang, Bengkulu*, Unpublished mastery dissertation, Linguistics Postgraduate Program/Diponegoro University.
- Mengduo, Q. ve Xiaoling, J. (2010). Jigsaw Strategy as a Cooperative Learning Technique: Focusing on the Language Learners. *Chinese Journal of Applied Linguistics (Bimonthly), 33 (4), 113-125*.
- Miller, K.(2009). Collaborative and Cooperative Learning for Better Motivation and Retention. *Universidad San Francisco de Quito Primer Congreso sobre Bilingüismo y Multilingüismo September 2009*. Retrieved August 21, 2011 from <http://www.educacionparatodos.com/cobimu/karimiller.pdf>
- Millington, N.T. (2011). Using Songs Effectively to Teach English to Young Learners. *Language Education in Asia, 2 (1), 134-141*.
- Miyake, S. B. (2004). Pronunciation and Music. Unpublished manuscript. Retrieved February 05, 2013 from

<http://teachingpronunciation.pbworks.com/w/file/fetch/48284724/Pronunciation%20and%20music.pdf>

Morgan, B. M. (2012). Cooperative learning: Teacher use and integration. Unpublished manuscript. Retrieved August 21, 2012 from <http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Morgan,%200Bobbette%20M.%20Cooperative%20Learning%20Teacher%20Use%20and%20Social%20Integration.pdf>

Morgil, İ., Seçken, N., ve Yücel, A. S. (2004). Kimya Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6, 62-72.

Navarro, S. P. ve Arechavaleta, B. O. L. (2009). Game based activities, songs and educational psychology. Unpublished manuscript. Retrieved November 08, 2011 from http://www.hegobitaldea.net/vireval/archivos_publicaciones/edulearn_2009.pdf

Neisa, C. M. (2008). Using rock music as a teaching-learning tool. *Profile Issues In Teachers' Professional Development*, 9, 163-180.

Nevill, M. A. (2008). *The Impact of Reading Self-Efficacy and the Regulation of Cognition on the Reading Achievement of an Intermediate Elementary Sample*. Unpublished doctoral dissertation, Indiana University of Pennsylvania.

Ngozi, H. (2009). Metacognitive Strategies on Classroom Participation and Student Achievement in Senior Secondary School Science Classrooms. *Science Education International*, 20 (1/2), 25-31.

Nicholls, V. (2002). C'est fantastique: Learn french with fun games. *Early years educator (EYE)*, 3 (9), 16-18.

Niemi, H., Nevgi A. ve Virtanen P. (2011). Towards Self-Regulation in Web-based Learning. Retrieved December 10, 2011 from <https://www.edu.helsinki.fi/svy/kvanti/mittavaline/mat/NiemiNevgiVirtanen.pdf>

Ocak, G. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara, Pegem A Yayıncılık.

Okan, Z. (2003). Edutainment: is learning at risk? *British Journal of Educational Technology*, 34 (3), 255–264.

- Otacıoğlu, S. G. (2008). M¼zik ¼đretmenliđi okul deneyimi uygulamalarına katılan ¼đretmen adaylarının ¼z etkililik-yeterlilik d¼zeylerinin incelenmesi. *C.¼. Sosyal Bilimler Dergisi*, 32 (1), 163-170.
- ¼zbay, A. (2008). *Yabancı Dilde Bilgilendirici Yazma Alanında ¼z D¼zenleme Becerilerinin Kullanımı ve Başarı Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe ¼niversitesi Sosyal Bilimler Enstit¼s¼, Ankara.
- ¼zdamar, K. (2010). *Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi 2*. (7. Baskı). Eskişehir, Kaan Kitapevi.
- ¼zdemir, A., Aydın, N. ve Akar-Vural, R. (2009). ¼evre eğitimi ¼z-yeterlik algısı üzerine bir ¼lçek geliştirme ¼alıřması. *Dokuz Eyl¼l ¼niversitesi Buca Eğitim Fak¼ltesi Dergisi*, 26, 1-8.
- ¼zdemir, S. M. (2008). Sınıf ¼đretmeni Adaylarının ¼đretim S¼recine İlişkin ¼z-Yeterlik İnançlarının ¼eřitli Değişkenler Açışından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Y¼netimi, Bahar 2008*, 54, 277-306.
- ¼zenç, E. G. (2007). *İlk Okuma ve Yazma ¼đretiminde Oyunla ¼đretim Yontemine İlişkin ¼đretmen Gor¼řlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış y¼ksek lisans tezi, Marmara ¼niversitesi Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼, İstanbul.
- ¼zer, M. A. (2005). Etkin ¼đrenmede Yeni Arayışlar: İşbirliğine Dayalı ¼đrenme ve Buluş Yoluyla ¼đrenme. *Bilig*, 35, 105-131.
- ¼zerkan, E. (2007). *¼đretmenlerin ¼z-yeterlik algıları ile ¼đrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış y¼ksek lisans tezi, Trakya ¼niversitesi Sosyal Bilimler Enstit¼s¼, Edirne.
- ¼zkasap, M. (2009). *An exploration of self-efficacy beliefs for self-regulated learning and perceived responsibility for english learning of EFL students in a Turkish university*. Yayınlanmamış y¼ksek lisans tezi, The Department of Teaching English as a Foreign Language Bilkent University, İstanbul.
- ¼zmenteř, S. (2011, April). M¼zik ¼đretimine y¼nelik ¼z-yeterlik ¼lçeđinin geliştirilmesi. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. Antalya.
- ¼zsoy, G. (2008). ¼stbiliř. *T¼rk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (4), 713-740.

- Öztürk, B. (1995). *Geleneksel Öğrenme Stratejilerinin Öğrenciler Tarafından Kullanılma Durumları*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Paraskeva, F., Bouta, H. ve Papagianni, A. (2008). Individual characteristics and computer self-efficacy in secondary education teachers to integrate technology in educational practice. *Computers & Education*, 50 (2008), 1084–1091.
- Parveen, Q., Mahmood, S. T., Mahmood, A. ve Arif, M. (2011). Effect of Cooperative Learning on Academic Achievement of 8th Grade Students in the Subject of Social Studies. *International Journal of Academic Research*, 3 (1), 951.
- Pearson, K. R. (2003). *Design and development of the self-efficacy for musical studies scale*. (Yayınlanmamış proje çalışması), Brigham Young University, ABD.
- Perry, N., Phillips, L., Dowler, J. (2004). Examining features of tasks and their potential to promote self-regulated learning. *Teachers College Record*, 106 (9), 1854-1879.
- Pilten, P. (2008). *Üstbiliş stratejileri öğretiminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin matematiksel muhakeme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pintrich, P. R. (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95 (4), 667–686.
- Pintrich, P. R., De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33-40.
- Pintrich, R. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner (Eds), *Handbook of Self- Regulation* (pp, 451-501). San Diego, CA, Academic Press.
- Prensky, M. (2001). *Fun, play and games: What makes games engaging. From digital game-based learning*. Unpublished manuscript. Retrieved October 14, 2010 from <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Game-Based%20Learning-Ch5.pdf>
- Puchta, H., Gerngross, G., Holzmann, C. ve Devitt, M. (2012). Grammar, Songs and Raps. Unpublished manuscript. Retrieved January 15, 2012 from

http://www.herbertpuchta.com/wpcontent/files_mf/1335259201grammarongsra ps.pdf

- Quian, L. ve Yan, J. (2008). Self-Regulation in College English Writing. *CELEA Journal*, 31 (2), 18-27.
- Rahman, F., Jumani, N. B. ve Basit, A. (2010). Motivating and De-Motivating Factors among Learners. *International Journal of Academic Research*, 2 (1), 206-212.
- Rama, J., Ying, C.C., Lee, R. K. ve Luei, Y. L (2007). Using Games in English Language Learning. Unpublished manuscript. Retrieved October 12, 2012 from <http://conference.nie.edu.sg/2007/paper/papers/STU543.pdf>
- Rapeepisarn, K., Wong, K. W., Fung, C. C. ve Debickere, A. (2006). Similarities and differences between “learn through play” and “edutainment. School of Information Technloly Murdoch University South Street, Murdoch, Western Australia. Retrieved November 12, 2011 from <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=1231899>
- Ratnasari, H. (2007). Songs to Improve the students’ achievement in pronouncing English words. *A Final Project Submitted in the Languages And Arts Faculty*, Semarang State University, Indonesia.
- Rivera, V.F.P. ve Montoya, R.R. (2009). Application of Games for the Development of the Listening Skill in Second Graders of Canceles School. Unpublished Manuscript, Retrieved December 10, 2012 from <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/1916/1/371337P343.pdf>
- Rizemberg, R., ve Zimmerman, B.J. (1992). Self-regulated learning in gifted students. *Roeper Review*, 15 (1), 98-101.
- Romero, M. D., Bernal, L. M. T. ve Olivares, M. C. (2011). Using Songs to Encourage Sixth Graders to Develop English Speaking Skills. *Profile*, 14 (1), 11-28.
- Rosova, V. (2007). *The Use Of Music in Teaching English*. Unpublished mastery dissertation, Faculty of Education Department of English Language and Literature/Masaryk University, Czech Republic.
- Saade, R. G. ve Kira, D. (2009). Computer Anxiety in E-Learning: The Effect of Computer Self-Efficacy. *Journal of Information Technology Education*, 8, 177-191.

- Salami, S. O. (2010). Emotional intelligence, self-efficacy, psychological well-being and students' attitudes: implications for quality education. *European Journal of Educational Studies* 2 (3), 247-257.
- Salcedo, C. S. (2002). *The Effects of Songs in the Foreign Language Classroom on Text Recall and Involuntary Mental Rehearsal*. Unpublished doctoral dissertation, Louisiana State University, Baton/Roge, ABD.
- Sánchez, M. M. M., Morfin, A. M. ve Campos, V. E. P. (2007). Interactive games in the teaching-learning process of a foreign language. *Teoría y Praxis* 4, 47-66.
- Sargın, İ. (2010). *Sargın İngilizce Yaprak Testleri*. Ankara, Özkan Gazetecilik ve Matbaacılık.
- Sargın, İ. (2010). *Upgrade 5 Practice Book*. Ankara, Özkan Matbaacılık.
- Sari, G. (2006). Using Games in Teaching Vocabulary. Unpublished manuscript. Retrieved November 15, 2011 from <http://www.udel.edu/eli/2006P4L/ghada.pdf>
- Sassoon, E. (2005). *Self-efficacy and self-esteem in a group of adolescents with anorexia nervosa*, Unpublished mastery dissertation, Faculty of Humanities/University of Johannesburg, South Africa.
- Schunk, D. H. (2005). Self-regulated learning: the educational legacy of Paul R. Pintrich, *Educational Psychologist*, 40 (2), 85–94.
- Schunk, D. H. (2011). *Learning Theories: An Educational Perspective* (Çeviri Ed.: M. Şahin). Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Sciliano, J. I. (2001). How to Incorporate Cooperative Learning Principles in the Classroom: It's More Than Just Putting Students in Teams. *Journal of Management Education*, 25 (1), 8-20, Sage Publications, Inc.
- Senemoglu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara, Gazi Kitabevi.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara, Gönül Yayıncılık.
- Seng, T. H. (2006). *Cooperative Learning and Achievement in English Language Acquisition in a Literature Class in a Secondary School*, Unpublished mastery dissertation, The Department of Modern Languages University Teknologi Malaysia.

- Sevinç, B., Özmen, H. ve Yiğit, N. (2011). Investigation of primary students' motivation levels towards science learning. *Science Education International*, 22 (3), 218-232.
- Sharp, C. (2002). Study support and the development of self regulated learner. *Educational Research*, 44 (1), 29-41.
- Shin, J. K. (2009). Teaching English to Young Learners. English Language Center, University of Maryland, Baltimore County. Retrieved October 29, 2011 from http://www.nstru.ac.th/portal/data_resource/NEWS/2009/INSIDE/FILE/1232942687_087864500.pdf
- Shmakov, P. ve Hannula, M. S. (2010). Humour as means to make mathematics enjoyable. *Proceedings of CERME*, 6, 144-153.
- Smidl, S. L. (2006). *Portraits of laughter in "Kid"ergarten children: The giggles and guffaws that support teaching, learning, and relationships*, Unpublished mastery dissertation, Virginia State University, Virginia.
- Smith, J., Gardner, B. ve Michie, S. (2010). Self efficacy guidance material for Health Trainer Services. Centre for Outcomes Research and Effectiveness, University College London. Retrieved on September 05, 2010 from <http://www.emphasisnetwork.org.uk/ht/selfefficacy/DCRSSSelfEfficacyGuidance.pdf>
- Snyder, S. S. (2006). Cooperative Learning Groups in the Middle School Mathematics Classroom. *A report on an action research Project*, the Middle Institute/University of Nebraska, Lincoln.
- Soung Youn, K. (2001). Investigating the relationship between motivational factor and self regulatory strategies in the knowledge construct process. Unpublished manuscript, Retrieved March 12, 2003 from <http://www.icce.2001.org/cd/pdf/poster3/KR019.pdf>
- Soyer, F., Can, Y., Güven, H., Hergüner G., Bayansalduz, M. ve Tetik, B., (2010). Sporculardaki başarı motivasyonu ile takım birlikteliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7 (1), 225-239.
- Sönmez, V. (2008). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (2. Baskı), Ankara, Anı Yayıncılık.

- Stenlev, J. (2003). Cooperative Learning in foreign language teaching. *Sprogforum*, 25. Retrieved August 14, 2011 from <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Espr25/Stenlev.pdf>
- Strage, A. A. (1998). Family context variables and the development of self-regulation in college students. *Adolescence*, 33 (129), 17-32.
- Suhartatik, (2008). Teaching english to young learners. *Paradigma, Tahun XIII*, 23. Retrieved October 28, 2011 from <http://isjd.pdii.lipi.go.id/admin/jurnal/132508230237.pdf>
- Susüzer, K. (2006). *Oyun Yoluyla Fransızca Öğretimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları.*, 3 (6), 49-74.
- Swanson, H. L. (1993). An information Processing Analysis of Learning Disabled Children's Problem Solving. *American Educational Research Journal*, 30 (4), 861-893.
- Şahin, A. (2010). Effects of jigsaw II technique on academic achievement and attitudes to written expression course. *Educational Research and Reviews*, 5 (12), 777-787.
- Şaktanlı, S.C. (2007). *İlköğretim 4. sınıf ingilizce dersindeki şarkıların müzik öğretmeni destekli öğretiminin öğrencilerin ingilizce dersine ilişkin tutumları ve başarıları üzerine etkisi (Ankara Talâtpaşa İlköğretim Okulu Örneği)*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şevik, M. (tarihsiz). *English Through Songs: Teaching English in Primary Schools*. Ankara, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Şevik, M. (tarihsiz). *English Through Songs*. Ankara, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Şevik, M. (2012a). Şarkılarla Çocukların Dinleme Becerilerinin Geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (1), 327-340.
- Şevik, M. (2012b). Teaching Listening Skills to Young Learners through "Listen and Do" Songs. *English Teaching Forum*, 3, 10-17.

- Tanhan, F. ve am, Z. (2011). Öğretmenlere Yönelik Yıldırma Ölçeğinin Geçerlik Ve Güvenirliğinin Yeniden Belirlenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (40), 80-97.
- Taracık, U. A. (2009). *Türk özel sektör yöneticilerinin çatışmaları çözmede kullandıkları stiller ve bu stillerin öz-yeterlik algılamasıyla ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Taşpınar, M. (2010). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri*. Elazığ, Üniversite Kitabevi.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. (1. Baskı), Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Tekin, H. (2000). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara, Yargı Yayınları.
- Tekindal, S. (2009). *Duyuşsal Özelliklerin Ölçülmesi İçin Araç Oluşturma*. (Geliştirilmiş 2. Baskı). Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Tekindal, S. (2012). *Okullarda Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri*. (Gözden Geçirilmiş 3. Baskı), Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Thares, S. K. (2010). Using Music to Teach Reading in the Elementary Classroom. A research paper submitted for the master of science degree at the University of Wisconsin-Stout.
- Tierney, P. ve Farmer, S. M. (2002). Creative self-efficacy: its potential antecedents and relationship to creative performance. *Academy of Management Journal*, 45 (6), 1137-1148.
- Topcu, Ç., Baker, Ö. ve Aydın, Y. (2010). Temel Empati Ölçeği Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (34), 174-182.
- Tural, H. (2005). *İlköğretim Matematik Öğretiminde Oyun ve Etkinliklerle Öğretimin Erişisi ve Tutuma Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Turan, S. ve Demirel Ö. (2010). Öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin akademik başarı ile ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 38, 279-291.

- Turgut, M. F. (1997). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metodları*. Ankara, Gül Yayınevi.
- Uğurlu, S. (2010). *Developing Critical Thinking Skills Through Cooperative Learning*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, The Department of English Language Teaching Çukurova University, Adana.
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching*. University of Cambridge, New York.
- Ural, M. N. (2009). *Eğitsel bilgisayar oyunlarının eğlendirici ve motive edici özelliklerinin akademik başarıya ve motivasyona etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ünlü, M. ve Aydınlatan, S. (2011). İşbirlikli Öğrenme Yönteminin 8. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersi “Permütasyon ve Olasılık” Konusunda Akademik Başarı ve Kalıcılık Düzeylerine Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (3), 1-16.
- Üredi, I. ve Erden, M. (2009). Öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının yordayıcısı olarak algılanan anne baba tutumları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (4), 781-811.
- Üredi, I. ve Üredi, L. (2005). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Öz-düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Matematik Başarısını Yordama Gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (2), 250-260.
- Valdes, G. M. (1994). The use of the comics in foreign language and ESOL instruction. Unpublished manuscript. Retrieved October 14, 2010 from <http://www.palmbeachschools.org/multicultural/documents/ForeignLanguageComics.pdf>
- Vardarlı, G. (2005). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin genel özyeterlik düzeylerinin yordanması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Veneziano L. ve Hooper J. (1997). A method for quantifying content validity of health-related questionnaires. *American Journal of Health Behavior*, 21 (1), 67-70.
- Wahab, M. H. A. (2008). Study on the Impact of Motivation, Self-Efficacy and Learning Strategies of Faculty of Education Undergraduates Studying ICT

Courses. *The 4th International Postgraduate Research Colloquium IPRC Proceedings*, Malaysia.

- Walden, S. ve Soronen, A. (2004). Edutainment: From Television and Computers to Digital Television. University of Tampere Hypermedia Laboratory. Tutkimusraportteja, *Working Papers 2*.
- Walton, P. D., Canaday, M. ve Dixon, A. (2013). Using Songs and Movement to Teach Reading to Aboriginal Children. Unpublished Manuscript, Retrieved January 03, 2013 from <http://www.ccl-cca.ca/pdfs/FundedResearch/Walton-FinalReport.pdf>
- Wan, C. Y., Demaine, K., Zipse, L., Norton, A. ve Schlaug, G. (2010). From music making to speaking: Engaging the mirror neuron system in autism. *Brain Research Bulletin*, 82, 161-168.
- Wang, C., Quach, L. H. ve Roiston, J. (2009). *Understanding English Language Learners' Self-Regulated Learning Strategies*. In *New Perspectives on Asian American Parents, Students and Teacher Recruitment* (Pages: 73-99), Information Age Publishing.
- Wang, F. X. (2008). Motivation and English Achievement: An Exploratory and Confirmatory Factor Analysis of a New Measure for Chinese Students of English Learning. *North American Journal of Psychology*, 10 (3), 633-646.
- Wang, T. P. (2007). The Comparison of the Difficulties between Cooperative Learning and Traditional Teaching Methods in College English Teachers. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, 3 (2).
- Wang, T. S. (2009). Applying Slavin's cooperative learning techniques to a college EFL conversation class. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, 5 (1), 112-120.
- Wang, Y. H. (2010). Using Communicative Language Games in Teaching and Learning English in Taiwanese Primary Schools. *Journal of Engineering Technology and Education*, 7 (1), 126-142.
- Warso, (2008). Teaching english through fun activities. *A Classroom Action Research in the Second Grade Students of SD Negeri Dadapsari*. No. 129, Pasar Kliwon, Surakarta.

- Watson, B. R. (2007). *Speaking up in the 21st Century: The Effects of Communication Apprehension and Internet Self-Efficacy on Use of Social Networking Websites*. Unpublished mastery dissertation, The Faculty of the Graduate School of Journalism University of Missouri, Columbia.
- Wehrs, W. (2002). An Assessment of the Effectiveness of Cooperative Learning in Introductory Information Systems. *Journal of Information Systems Education*, 13 (1), 37-50.
- Wei, M., Russell, D. W. ve Zakalik, R. A. (2005). Adult Attachment, Social Self-Efficacy, Self-Disclosure, Loneliness, and Subsequent Depression for Freshman College Students: A Longitudinal Study. *Journal of Counseling Psychology*, 52 (4), 602-614.
- Whisonant, R. D. (1998). *The effects of humor on cognitive learning in a computer-based environment*. Unpublished mastery dissertation, Virginia State University, Blacksburg, Virginia.
- Wichade, S. (2005). The effects of cooperative learning on English reading skills and attitudes of the first-year students at Bangkok University. Unpublished manuscripts. Retrieved August 28, 2011 http://www.bu.ac.th/knowledgecenter/epaper/july_dec2005/saovapa.pdf
- Yağız, E. (2007). *Oyun-Tabanlı Öğrenme Ortamlarının İlköğretim Öğrencilerinin Bilgisayar Dersindeki Başarıları Ve Öz-Yeterlik Alguları Üzerine Etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yalçınkaya, L., Bağdu, L. ve Sazer, A. B. (2011). *My English 5*. Ankara, Pasifik Yayınları.
- Yeşilyurt, E. (2009). İşbirliğine dayalı öğrenmenin öğrenci davranışları üzerindeki etkisine ilişkin öğrenci görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (2), 161-178.
- Yeşilyurt, E. (2013). Academic Self-Efficacy Perceptions of Teacher Candidates. *Mevlana International Journal of Education (MIJE)*, 3 (1), 93-103.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, (Genişletilmiş ve Güncelleştirilmiş 6. Baskı), Ankara, Seçkin Yayıncılık.

- Yıldırım, F. ve İlhan, İ. Ö. (2010). Genel öz-yeterlilik ölçeği türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21 (4), 301-308.
- Yıldırım, K., Tarım, K. ve İflazoğlu, A. (2006). Çoklu zekâ kuramı destekli işbirlikli öğrenme yönteminin matematik dersindeki akademik başarı ve kalıcılığa etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2 (2), 81-96.
- Yıldız, G. (2010). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarıları, Bilişüstü Stratejileri, Düşünme Stilleri Ve Matematik Öz Kavramları Arasındaki İlişkiler*. Yayınlanmamış doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldız, V. (1999). İşbirlikli Öğrenme ile Geleneksel Öğrenme Grupları Arasındaki Farklılıklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (17), 155-163.
- Yılmaz, E. (2007). *Ortaöğretimde İngilizce derslerinde öğrenci başarısında motivasyonun rolü: Bartın ili örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Yılmaz, H. ve Çavaş, P. (2007). Reliability and Validity Study of the Students' Motivation toward Science Learning (SMTSL) Questionnaire. *Elementary Education Online*, 6 (3), 430-440.
- Yılmaz, M. ve Gürçay, D. (2011). Biyoloji ve fizik öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterliliklerini yordayan değişkenlerin belirlenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (40), 53-60.
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C., ve Soran, H. (2004). Öğretmen öz-yeterlilik inancı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5 (58), 50-54.
- Yılmaz, S. (2007). *Kubaşık öğrenmenin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine ilişkin akademik başarılarına ve birlikte çalışma tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Yolageldili, G. ve Arıkan, A. (2011). Effectiveness of Using Games in Teaching Grammar to Young Learners. *Elementary Education Online*, 10 (1), 219-229.
- Yorgancı, N. (2010). *Smart Book*. Ankara, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Young, S. H., ve Vrongistinos, K. (2002). In-service teachers' self-regulated learning strategies related to their academic achievement. *Journal of Instructional Psychology*, 29 (3), 147-154.
- Yule, G. (1996). *The study of language*. (Second edition). Cambridge University Press.

- Yurdakul, B. ve Demirel, Ö. (2007). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenenlerin Üstbiliş Farkındalıklarına Katkısı. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1 (1), 71-85.
- Yurdugül, H. (2005, Eylül). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Yurdugül, H. ve Aşkar, P. (2008). An investigation of the factorial structures of pupils' attitude towards technology (PATT): A Turkish Sample. *Elementary Education Online*, 7 (2), 288-309.
- Yustiana, E. (2009). *Teaching english using song to improve student's pronunciation in PG and TK*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, English Department Muhammadiyah University/Surakarta.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25 (1), 3-7.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into Practice*, 41 (2), 64-70.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A. ve Martinez-Pons, M. (1992). Self-Motivation for Academic Attainment: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting. *American Educational Research Journal*, 29 (3), 663-676.
- Zimmerman, B.J. ve Martinez-Pons, M. (1990). Student Differences in Self-Regulated Learning: Relating Grade, Sex, and Giftedness to Self-Efficacy and Strategy Use. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 51-59.
- Zouhri, L. (2011). Songs for language learning. unpublished manuscript. Retrieved November 16, 2011 from <http://ebookbrowse.com/wedding-songs1-pdf-d141017474>

EKLER

EK 1: İzin yazısı

T.C.
ELAZIĞ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.23.20.02 – 605.01-16211
Konu : Deneysel Uygulama İzni.

09 Mayıs 2012

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu Genelge,
b) Fırat Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterliğinin 25/04/2012 tarih ve 4617 sayılı yazısı.

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı doktora öğrencisi Veli BATDI'nın "İşbirlikli Öğretmen Destekli Eğitsel Eğlenceli Etkinliklere Dayalı (Oyun Şarkı) Bir İngilizce Öğretim Programının Öğrencilerin Düşünme, Duyuşsal Özellikler ve Akademik Başarılarına Etkisi " adlı tezi için Deneysel Uygulama izin isteği, ilgi (b) yazı ile bildirilmiştir.

Konu ile ilgili olarak Müdürlüğümüz AR-GE Biriminde İlgi(a) genelge çerçevesinde oluşturulmuş olan Bilimsel Araştırma İzni Değerlendirme Komisyonu 02/05/2012 tarihinde MEB'e Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu Genelgeye bağlı olarak komisyon tarafından başvuru değerlendirilmiş ve deneysel uygulamanın 07/05/2012 ile 31/05/2012 tarihleri arasında okul idaresinin de izni alınarak İlimiz Merkez Namık Kemal İlköğretim Okulu'nda 5. Sınıf Öğrencilerine yönelik uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

M. Zeki ULUFER
Millî Eğitim Müdürü a.
Şube Müdürü

01/05/2012
Reşat ÇETİN
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü



Zübeyde Hanım C. Hükümet Konağı Kat :5
23100-ELAZIĞ
Tel: 0 424 2385024-25-26-27-28
Fax: 0 424 2333670

E-Posta: elazigmem@meb.gov.tr
Web: http://elazig.meb.gov.tr

EK 2. İngilizce dersi başarı testi

Sevgili öğrenciler, bu test bilimsel bir araştırmada kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Size verilen bu testteki soruları dikkatle okuyunuz. Doğru olduğunu düşündüğünüz seçeneği cevap kâğıdı üzerinde işaretleme yaparak belirtiniz. Cevabını bilmediğiniz soruları boş bırakınız. Testi yapmak için cevaplama süreniz 60 dakikadır. Başarılar...

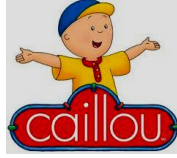
Verilen resmin karşılığı olan kelimeyi seçiniz.

1-



- a) fish
- b) carrot
- c) teeth
- d) pear

2-



- a) book
- b) puzzle
- c) cartoon
- d) flute

3-



- a) hen
- b) cow
- c) duck
- d) sheep

4-



- a) doctor
- b) gardener
- c) mechanic
- d) pilot

Verilen kelimenin karşılığı olan resmi belirleyiniz.

5- tree

a)



b)



c)

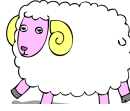


d)

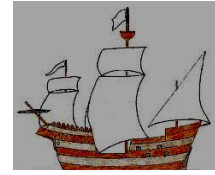


6- sheep

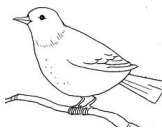
a)



b)



c)



d)



7- sun

a)



b)



c)



d)



Metni okuyarak ilk beş soruyu metne göre cevaplayınız.

Hi! My name is Bugs Bunny. I am a rabbit. I have got black eyes and big ears. I like eating carrots for my breakfast. I can run very fast. I like walking in the forest but I hate hunters. I love playing with hardworking students in the garden. I like dancing and singing in my free time. Do you like singing?

8. What does Bugs Bunny like eating for breakfast?

- a) He like carrots.
- b) He does like carrots.
- c) He likes carrots.
- d) He doesn't like carrots.

9. What does he hate?

- a) He hates running.
- b) He hates dogs.
- c) He hates hunters.
- d) He hates swimming.

10. What does he do in his free time?

- a) He loves jumping.
- b) He loves jump.
- c) He love dancing and singing.
- d) He loves dancing and singing.

11. Does he love lazy students?

- a) Yes, he is.
- b) Yes, he does.
- c) No, he isn't.
- d) No, he doesn't.

12. Verilen bilgiye göre aşağıdaki sorunun doğru cevabı hangisidir?

Terry hasn't got a hat and he has got curly hair. He likes watering flowers. Which one is Terry?

a)



b)



c)



d)



13. What is his favourite activity?

- a) Talking
- b) Sleeping
- c) Reading
- d) Cooking

Tom



14. Diyalogda verilen cevaba göre doğru seçenekteki soruyu işaretleyiniz.

A:

B: My mother.

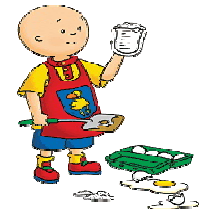
- a) Who is tidying your room?
- b) Where is your mother going?
- c) What can your mother do?
- d) What does your mother like?

15. I've got a piano. I

- a) like cooking.
- b) like playing the guitar.
- c) like making models.
- d) like playing the piano.

16. Is Caillou singing now?

- a) Yes, he is.
- b) No, she isn't.
- c) Yes, she is.
- d) No, he isn't.



Caillou

17. My little son is

.....

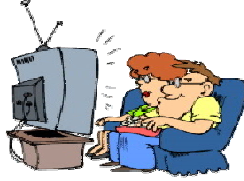
- a) playing tennis.
- b) playing chess.
- c) playing with toys.
- d) playing the piano.



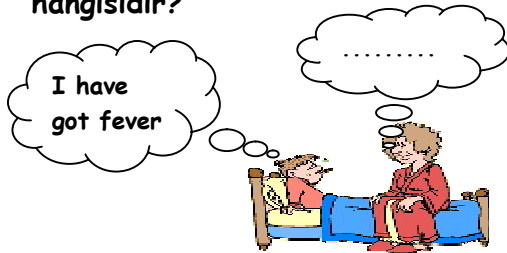
Little Son

18. My father and motherTV
now.

- a) is watching
- b) watching
- c) are watching
- d) watch



19. Boşluğa gelecek uygun seçenek hangisidir?



27

- a) You should drink cold water.
- b) You should stay in bed.
- c) You shouldn't go to doctor.
- d) You should go to cinema.

20. Karışık halde verilen cümlelerin doğru dizilişi hangisidir?

like/does/climbing/mountains/she/?

- a) Does she mountains like climbing?
- b) Does like she mountains climbing?
- c) Does she like climbing mountains?
- d) Does like climbing she mountains?

21. I am thirsty. What should I do?



- a) You should drink
- b) You should eat
- c) You should run.
- d) You should stay in bed.

22. This is Burak and Ceren's house.

This is house.

- A) her B) their C) our
- D) your

23. What is the matter with Selin?

- a) She has got a cough.
- b) She has got a pain in her leg.
- c) She has got a backache.
- d) She has got a stomachache.



Selin

24. Aysel has got a sore throat.

What shouldn't she do?

- a) She shouldn't walk.
- b) She shouldn't drink cold water.
- c) She shouldn't have a rest.
- d) She shouldn't go to bank.

25. What is her job?

- a) Policewoman b) Nurse
- c) Singer d) Clown



26. A baby drink coffee and
cola.

- a)is b) are c) should d)
shouldn't

27. Aşağıdaki resim için verilen
seçeneklerden hangisi yanlıştır?



- a) He is short.
- b) He is young.
- c) He is old.
- d) He is fat.

28. This pencil is Esmâ's. It is



- a) she b) his c) mine d) hers

29. How many pencil sharpeners are there?

- a) Yes, there are.
- b) There are two pencil sharpeners.
- c) No, there isn't.
- d) There is one pencil sharpener.



30. Which sport is this?

- a) dancing
- b) watering
- c) singing
- d) swimming



31. A: Alice has got a toothache.

B:

- a) He should go to Antalya.
- b) He should drink cold water.
- c) He should open the window.
- d) He should go to a dentist.



32. What is his job?

- a) postman
- b) driver
- c) farmer
- d) teacher



33. Sandy has got a backache.

.....

- a) She should walk.
- b) She shouldn't drink cold water.
- c) She shouldn't sleep.
- d) She shouldn't lift weights.

34. Karışık halde verilen cümlelerin doğru dizilişi hangisidir?

is/job/your/what?

- a) What your job is?
- b) What is your job?
- c) What job is your?
- d) What your is job?

35. What is Susan doing?

- a) They are listening to music.
- b) They are dancing.
- c) She is running.
- d) She is listening to music.



Susan

36. Is Bob riding a bike?



- a) Yes, he does.
- b) No, he isn't.
- c) Yes, he is.
- d) No, he doesn't.

Bob

37. A: Can you water the flowers?

B:

- a) I hate vacuum cleaners.
- b) Sorry, I can't. I hate cooking.
- c) My father is watering the flowers now.
- d) Sure. I love talking on the phone.

38. Karışık halde verilen cümlelerin doğru dizilişi hangisidir?

room/ George/ the/ is/ cleaning

- a) George is cleaning the room.
- b) George is the room cleaning.
- c) George cleaning the is room.
- d) George is the cleaning room.



George

Soruda diyalogdaki boş bırakılan yere hangi seçenek gelmelidir?

39. A:

B: They are my father's files.

- a) Whose files are these?
- b) Where are they from?
- c) What is your father's job?
- d) Where are you from?

40. Aşağıdaki diyaloglarda hangi seçenekteki öneri yanlıştır?

- a) A: "I've got a stomach ache."
B: "You should eat sweets."
- b) A: "I've got runny nose."
B: "You should blow your nose."
- c) A: "I've got a backache."
B: "You should have a rest."
- d) A: "I've got a toothache."
B: "You should go to a dentist."

41. Seçeneklerden hangisi diyalogdaki yardım isteğini kabul ettiğini gösterir?

A: Can you help me with preparing my project?

B:

- a) Of course I can't. I'm going shopping.
- b) No, I'm taking a shower.
- c) Sorry, I can't. I'm watching TV
- d) Of course! I can help you.

42. A: dog is this?

B: It is Paul's dog.

- a) Who b) Whose
- c) Where d) What

43. Boş bırakılan yerleri aşağıdaki resimlere göre uygun şekilde tamamlayan seçeneği işaretleyiniz.



I hamburger but

I salad.



- a) like/like
- b) don't like/ don't like
- c) don't like /like
- d) like/don't like

44. Karışık halde verilen cümlenin doğru dizilişi hangisidir?

should/they/wear/

their/uniforms/school.

- a) They should wear their school uniforms.
- b) They wear should school their uniforms.
- c) Should they wear their school uniforms?
- d) Should they school uniforms their wear.

45. Aşağıdaki cümleyi Türkçe'ye çeviriniz.

"Ali likes playing chess and golf but Ahmet doesn't."

- a) Ahmet satranç ve golf oynamayı sever fakat Ali sevmez.
- b) Ali satranç ve golf oynamayı sever fakat Ahmet sevmez.
- c) Ali satranç Ahmet ise golf oynamayı sever.
- d) Ali satranç ve golf oynamayı sevmez fakat Ahmet sever.

EK 3. Başarı testine ait belirtke tablosu

| B İ L İ Ş S E L A L A N | | | | |
|--------------------------------|---------------------------------------|-------------------------|-----------|-----------|
| KONULAR | HATIRLAMAK | ANLAMAK | UYGULAMAK | TOPLAM |
| KELİME BİLGİSİ | 1-2 3-4 6-7 8 | | | 7 |
| LIKE/ DISLIKE | 9-10 11-13 14-15 31-33 48 | 24-17 42-51 53 | 22 | 15 |
| SHOULD/ SHOULDN'T | 25-29 30 | 21-23 26-34 36-45 | 52 | 10 |
| JOBS | 27-35 | | 37 | 3 |
| CAN-REQUEST | | 40-47 | | 2 |
| PRESENT CONTINUOUS TENSE | 18-19 20-32 38-39 | 16 | 41 | 8 |
| TOPLAM | 27 | 14 | 4 | 45 |

EK 4. Başarı testi sorularının kapsam geçerlik oranları

| SORULAR | Gerekli | Yararlı/ Yetersiz | Gereksiz | Kapsam Geçerlik Oranları (%) | SORULAR | Gerekli | Yararlı/ Yetersiz | Gereksiz | Kapsam Geçerlik Oranları (%) |
|---|---------|----------------------|----------|---------------------------------------|---------|---------|----------------------|----------|---------------------------------------|
| 1 | 12 | - | - | 100 | 28 | 10 | 1 | 1 | 67 |
| 2 | 12 | - | - | 100 | 29 | 12 | - | - | 100 |
| 3 | 12 | - | - | 100 | 30 | 11 | 1 | 1 | 83 |
| 4 | 11 | - | - | 100 | 31 | 12 | - | - | 100 |
| 5 | 10 | - | - | 100 | 32 | 11 | 1 | - | 83 |
| 6 | 11 | - | - | 100 | 33 | 12 | - | - | 100 |
| 7 | 11 | 1 | - | 83 | 34 | 12 | - | - | 100 |
| 8 | 12 | - | - | 100 | 35 | 12 | - | - | 100 |
| 9 | 11 | 1 | - | 83 | 36 | 11 | 1 | - | 83 |
| 10 | 12 | - | - | 100 | 37 | 12 | - | - | 100 |
| 11 | 10 | 1 | 1 | 67 | 38 | 11 | 1 | - | 83 |
| 12 | 11 | - | 1 | 83 | 39 | 12 | - | - | 100 |
| 13 | 12 | - | - | 100 | 40 | 11 | 1 | - | 83 |
| 14 | 11 | 1 | - | 83 | 41 | 12 | - | - | 100 |
| 15 | 12 | - | - | 100 | 42 | 11 | 1 | - | 83 |
| 16 | 12 | - | - | 100 | 43 | 10 | 1 | 1 | 67 |
| 17 | 11 | 1 | - | 83 | 44 | 11 | - | 1 | 83 |
| 18 | 11 | 1 | - | 83 | 45 | 12 | - | - | 100 |
| 19 | 12 | - | - | 100 | 46 | 11 | 1 | - | 83 |
| 20 | 12 | - | - | 100 | 47 | 10 | 1 | 1 | 67 |
| 21 | 12 | 1 | - | 83 | 48 | 12 | - | - | 100 |
| 22 | 12 | - | - | 100 | 49 | 11 | - | 1 | 83 |
| 23 | 11 | 1 | - | 83 | 50 | 11 | 1 | - | 83 |
| 24 | 12 | - | - | 100 | 51 | 12 | - | - | 100 |
| 25 | 11 | 1 | - | 83 | 52 | 12 | - | - | 100 |
| 26 | 12 | - | - | 100 | 53 | 12 | - | - | 100 |
| 27 | 10 | 2 | - | 67 | 54 | 12 | - | - | 100 |
| KGİ: 4642/54=85.962 Uzman sayısı: 12 | | | | | | | | | |

EK 5. Başarı testi sorularının alan ve konu dağılımlarına göre kapsam geçerlik oran ve indeksleri

| ALAN | SORULAR | Gerekli | Yararlı/ Yetersiz | Gereksiz | Kapsam Geçerlik Oranları | ALANLAR | | |
|------------------------|---|---------|----------------------|----------|--------------------------------|----------------------|-------------------------|------|
| | | | | | | Her Alanın KGİ | Tüm Alanların KGİ | KGÖ |
| HATIRLAMAK | 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 13, 15, 29, 35, 19, 20, 39, 31, 33, 48, | 228 | - | - | %100 | %92 (0.921) | %91 (0.912) | 0.56 |
| | 9, 12, 14, 25, 30, 18, 38, 32 | 88 | 7 | 1 | %83 | | | |
| | 11, 27, 28, | 31 | 4 | 1 | %67 | | | |
| ANLAMAK | 24, 51, 53, 26, 34, 45, 54, 16, | 96 | - | - | %100 | %88 (0.882) | | |
| | 17, 42, 49, 21, 23, 36, 44, 50, 40, 46, | 110 | 8 | 2 | %83 | | | |
| | 43, 47, | 20 | 2 | 2 | %67 | | | |
| UYGULAMAK | 22, 52, 37, 41, | 48 | - | - | %100 | %100 (1.00) | | |
| KONULAR | KONULARA GÖRE BAŞARI TESTİ SORU DAĞILIMI | | | | | | | |
| Kelime Bilgisi | 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 | | | | | %100 (1.00) | %89 (0.894) | 0.56 |
| Like/Dislike | 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 31, 33, 48, 24, 17, 42, 49, 51, 53, 22 | | | | | %92 (0.920) | | |
| Should/ Shouldn't | 25, 29, 30, 21, 23, 26, 34, 36, 43, 44, 45, 50, 52 | | | | | %81 (0.806) | | |
| Jobs | 27, 35, 37 | | | | | %89 (0.89) | | |
| Can-Request | 28, 40, 47 | | | | | %72 (0.723) | | |
| Present Cont. Tense | 18, 19, 20, 32, 38, 39, 46, 54, 16, 41 | | | | | %93 (0.932) | | |

EK 6. İşbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklere dayalı ders planı- 1

A. BİÇİMSEL BÖLÜM

Dersin Adı: İngilizce

Sınıf: İlköğretim 5

Ünitenin Adı: My Favourite Activities

Süre: 3 hafta

Öğrenme-Öğretme Strateji ve Yöntemi: İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklere dayalı öğrenme yöntemi

Kaynak Kitaplar: MEB-My English Öğrenci Kitabı, Kılavuz Kitap, Çalışma Kitabı, RedHouse Sözlük, Sargın- Upgrade 5, Sargın- İngilizce Yaprak Testleri, Şevik-English Through Songs-Teaching English in Primary Schools.

Araç-Gereçler: Bilgisayar, CD, Posterler, Resimler, Kuklalar, Flashkartlar.

ÜNİTE YA DA KONUNUN ÖRÜNTÜSÜ

Hoşlandığımız ve boş zamanlarda yaptığımız etkinlikler

- Sevdiğimiz ve sevmediğimiz etkinlikler (swimming, dancing, shopping...etc.)
- Favori olarak yaptığımız etkinlikler (reading books, riding bicycle, playing games...etc.)

ANA NOKTA

Günlük yaşamda severek yaptığımız, boş zamanlarımızı değerlendirmemizi sağlayan ve özellikle de favorisi olduğumuz etkinlikleri İngilizce dilinde söylemek bilişsel ve dilsel gelişim açısından fayda sağlayacaktır.

YARDIMCI NOKTALAR

Öğrencilerin günlük yaşamlarında neyi yapmaktan zevk aldıklarını ve neyi yapmayı sevmediklerini anlatmalarını istemek, onların konuyu ders olarak değil de kendi yaşamlarını paylaşma olarak algılayıp öğrenmelerinde etkili olacaktır.

Hedef 1. Yapmayı sevdiği ve sevmediği etkinliklerle ilgili dinlediklerini yorumlayabilme (KAVRAMA-*Yorumlama*)

Davranışlar

1. Kayıtlı bir dinleme metnini dinleme ve metin içinde metne uygun sözcüğü seçip işaretleme
2. Dinleme metnindeki belli bilgileri söyleme
3. Kısa ve anlaşılır dinleme metinlerinden anladığını söyleme

Hedef 2. Yapmayı sevdiği ve sevmediği etkinliklerle ilgili okuduklarını istenilen anlatım biçimine çevirebilme (KAVRAMA-*Çevirme*)

Davranışlar

1. Okuduğu basit metinlerden anladıklarını söyleme
2. Boşlukları doldurmak için basit kelime/kelime gruplarını seçip işaretleme
3. Belli bir bilgiye ulaşmak için metni tarama
4. Verilen tablo, grafik veya şekillerden anladıklarını söyleme

Hedef 3. Yapmayı sevdiği ve sevmediği etkinlikleri kurallarına uygun yazabilme (UYGULAMA-*Yapma*)

Davranışlar

1. Sevdiği ve sevmediği etkinliklerle ilgili kısa cümleler yazma
2. “ve”, “veya”, “fakat” bağlaçlarını kullanarak konuya ilişkin basit ve sıralı cümleler yazma.
3. Yazılan bir kelimeyi farklı formlarda değiştirerek yazma (ör: play-playing)
4. En yaygın olan ve çok bilinen noktalama işaretlerini doğru şekilde kullanma

Hedef 4. Yapmayı sevdiği ve sevmediği etkinliklerle ilgili konuşmaları kullanabilme. (UYGULAMA-*Yararlanma*)

Davranışlar

1. Severece yaptığı veya yapmaktan hoşlanmadığı etkinliklerle ilgili soru ve cevaplardan yararlanma
2. Tekrara ve yavaş konuşmaya dayalı etkileşimlerde bulunma
3. Anlık veya çok genel konularla ilgili basit ifadelerle sorular sorma ve cevaplar verme
4. Kendisine dikkatle ve yavaş yöneltilen soru ve yönergeleri alma
5. Diyaloglarda yer alan basit, anlaşılır ve deyim içermeyen sorulara cevap vermek için diyaloglarda rol alma

B. GİRİŞ BÖLÜMÜ

1. DİKKATİ ÇEKME:

Öğretmenin sınıfa elinde posterlerle girmesinin ardından severece yaptığı ve aynı zamanda yapmaktan zevk almadığı etkinlikleri öğrencilere bir bir göstererek “I like swimming but I don’t like running.” şeklinde cümleler kurması. Ayrıca sevip sevmediğini öğrencilere hissettirmek için yüz ifadesini kullanması. Daha

sonra öğrencilerin boş zamanlarında neler yapmayı sevdiğini ve neler yapmaktan hoşlanmadıklarını sorması. Öğrencilerden verdikleri cevapları unutmamalarını ve dersin sonunda bunları İngilizce söyleyeceklerini ifade etmesi.

2. GÜDÜLEME: Öğretmen elinde birkaç tane renkli el işlemeli parmak kukla ve çizgi film karakterlerinin maskeleri ile sınıfa girer. Öğrencilere “what is your favourite activity? (Türkçe açıklamasını söylediği) kalıbını kullanarak en sevdiği etkinlikleri dersin sonuna kadar ifade etmeyi öğrenebileceklerini belirtir. Ayrıca derste anlatılan konuyu en iyi anlayanlara elindeki maske ve kuklalardan vereceğini söyleyerek öğrencileri derse motive eder.

3. GÖZDEN GEÇİRME: Bu derste günlük yaşamımızda büyük bir zevkle yaptığımız favori etkinliklerimiz ve yapmaktan hoşlanmadığımız etkinlikler üzerinde duracağız.

4. DERSE GEÇİŞ: Şimdi yapmayı sevdiğimiz ve sevmediğimiz etkinlikleri ifade edelim.

C. GELİŞTİRME BÖLÜMÜ

ETKİNLİKLER

1. Öğretmenin bilgisayardan yararlanarak yapılması sevilen ve sevilmeyen etkinlikleri içeren yazılı-görsel bir sunuyu öğrencilere sunması.
2. Öğretmenin cinsiyet ve öğrenci düzeyi faktörlerini dikkate alarak (amaç heterojen grup oluşturmak) sınıfı altı gruba ayırıp yapmayı sevdiği ve sevmediği etkinliklerle ilgili izledikleri sunumdan faydalanarak birlikte grup çalışması yapmalarını istemesi. Grup çalışmasının ardından gruptaki öğrencilere bireysel olarak alıştırmalar yaptırması. (**Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri Tekniği- Student Teams-Achievement Divisions-STAD**)
3. Öğrencilerin yapmayı sevdiği ve sevmediği etkinlikler üzerinde düşünmelerini istemesi ve onlara bir oyun oynayacaklarını söylemesi. Öğretmenin öğrencileri altı gruba ayırarak her bir grubun kendi arasında oyunu oynaması ve diğerlerinin de onları takip etmesini sağlaması. Birinci Gruptaki kişilerden birinin sevdiği bir etkinliği söylemeye başlaması, sıradaki kişinin arkadaşının sevdiği etkinliği tekrar etmesi ve kendisinin de bir etkinlik eklemesi şeklinde sürekli artarak devam eden bir oyun. Önceki etkinlikleri hatırlamayan öğrencilerin oyun dışı bırakılması ve oyunu izlemesi gerekir.
4. Ayrıca bu konuyla ilgili öğretmenin kukla oynatması. Bu şekilde soru-cevap yöntemini kullanarak öğrencilerin sorular sorması ve cevaplar vermelerini

sağlaması. Doğru cevap verenlere pekiştireç vermesi, yanlış veya eksik olanlara ise doğru cevabı tekrar ettirmesi.

Sorular

1. What is your favourite activity?
2. What is your leisure activity?
3. Do you like swimming?

Cevaplar

- Uygun veya doğru cevaplar.
Uygun veya doğru cevaplar.
Uygun veya doğru cevaplar.

5. Öğretmenin bu konuyla ilgili şarkı dinletmesi.

I like eating pizza,

She likes eating cheese.

We like eating chips,

Give some chips, please (MEB)

ARA ÖZET: Boş zamanlarımızda yaptığımız ve sevdiğimiz etkinlikleri veya yapmaktan hoşlanmadığımız etkinlikleri İngilizce ifade etmeyi öğrendiniz.

ARA GEÇİŞ: Şimdi ise severek yaptığımız ve yapmayı sevmediğimiz etkinlikleri “ve, veya, fakat” bağlaçlarını kullanarak ifade edeceğiz.

ETKİNLİKLER

1. Öğretmenin konu ile ilgili resimler göstererek öğrencilere bu resimlerde yer alan etkinliklerden birkaçını “ve”, birkaçını “veya” ve birkaçını da “fakat” bağlaçlarını kullanarak cümle kurdurması.
2. Kitaptaki metni okutarak anlamaya dayalı sorular sorması.

Sorular

1. Steven likes riding a bike and reading
2. Steven’s favourite activities are shopping and going to matches

Cevaplar

3. Resimler göstererek altında yazan etkinlik adının doğru olup olmadığını sorması.
4. Öğretmenin kitaptaki diyalogu ikili gruplar oluşturarak öğrencilere rol oynama tekniği ile okutturması.
5. Konuyla ilişkili kitaptaki bulmacayı çözdürmesi ve saklı mesajı buldurması.

ARA ÖZET: Sevdiğimiz etkinlikleri veya yapmaktan hoşlanmadığımız etkinlikleri ard arda çeşitli bağlaçlar kullanarak ifade etmeyi öğrendiniz.

ARA GEÇİŞ: Çiftlik hayatında severek yaptığımız ve yapmayı sevmediğimiz etkinlikleri ve çeşitli çiftlik hayvanlarının isimlerine ilişkin ön bilgiler edinmek bu konuda daha geniş bilgi edinmemizi sağlayacaktır.

ETKİNLİKLER

1. Öğretmenin bir sonraki ders için öğrencilerin şu sorularla ilgili ön bilgiler edinerek soruların cevaplarını araştırmalarını istemesi
 - What does a cat like?
 - What does a mouse like?
 - Does a rabbit like carrots?
 - Does a dog like a cat?
 - Which animal do you like?
 - Talking about animals and telling what you like doing in the farm life.
2. Öğretmenin önümüzdeki derse ön hazırlık yaparak ve cevaplarını bularak geleceğiniz yukarıda verilen sorular paralelinde derse devam edeceğiz demesi.

D. KAPANIŞ BÖLÜMÜ

1. **SON ÖZET:** İngilizcede sevdiğimiz ve sevmediğimiz etkinlikleri ifade ederken “like+fiil-ing” yapısını kullanırız. Bu cümle yapısı bilindiğinde daha çok İngilizce cümle kurabilir ve daha fazla İngilizce dinleme ve anlama yapabiliriz.
2. **TEKRAR GÜDÜLEME:** Bu derste öğrendikleriniz; İngilizcede kendinizi daha iyi ifade etmenizi ve arkadaşlarınızla ve çevrenizle daha iyi iletişimde bulunmanızı sağlayacaktır.
3. **KAPANIŞ:** Konuyla ilgili hazırlanan, öğrencilerin sevdikleri ve sevmedikleri etkinlikleri ifade etmelerini ve bir defa söylenen etkinliğin bir daha tekrar edilmemesini içeren, tekrar edildiği takdirde söyleyen kişinin oyundan çıkmasına neden olan bir oyunun oynanması (Grupla öğrenme ve öğrenilen bilginin kullanılması).
 - Oyunun kurallarının hatırlatılması
 - Oyunun kurallarına uygun oynanması
 - Ders esnasında öğrenilenlerin (yapmayı sevdikleri ve sevmedikleri etkinlikleri söyleme) oyun sırasında kullanılması
 - Oyunda kazanan öğrencinin alkışlanarak ödüllendirilmesi.

E. DEĞERLENDİRME

Bu bölümde öğrencilerin bu ünite boyunca yer alan bilgileri tam anlamıyla kavrayıp kavramadıklarını değerlendirmek amaçlanır. Bu sebeple öğretmen tarafından **Birlikte Sorulam Birlikte Öğrenelim (BSBÖ)** İşbirlikli öğrenme tekniği dikkate alınarak beş-altı kişilik gruplar oluşturulur (gruplar oluşturulurken öğrencilerin başarı durumu, cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzeyi dikkate alınmıştır). Öğretmen öğrencilerin ünite boyunca öğrendikleri konuyla ilgili sorular hazırlamalarını ister. Grup üyeleri öncelikle bireysel olarak kendi sorularını hazırlarlar. Bireysel sorular hazırlandıktan sonra grup üyeleri bir araya gelerek grup sorularını hazırlamaya çalışırlar. Bunun için

öğrenciler bireysel hazırladıkları soruları seçerler veya yeniden soru oluştururlar. Bu aşamada gruptaki tüm öğrencilerin katılımını sağlamak için öğrencilere postacı, yazıcı, kaydedici, gözlemci, sözcü vb. gibi roller verilir. Grup soruları hazırlandıktan sonra, postacı rolündeki öğrenci grup sorularını diğer gruplara ulaştırır. Gruplar aldıkları soruları işbirliği içinde kendi grup arkadaşlarıyla çözümlerler. Bunun ardından her grubun sözcüsü kendi cevaplarının bulunduğu kâğıdı sınıfın belli yerlerine asarak (zamandan tasarruf yapmak için) bütün öğrencilere tüm soruların cevaplarını görme ve inceleme şansı verir. Öğretmen kendisi de soruları inceleyerek tüm grupların cevap kâğıtlarını puanlar ve grup puanlarını belirler.

Grupların Oluşturdukları Sorular:

1. Grup: Aşağıdaki boşlukları uygun kelimelerle doldurunuz.

- you like swimming in the pool?
- I like football (play).
- A: Do they like shopping?
B: Yes,
- We ... (not like) listening to music.

2. Grup: Aşağıdaki diyalogu doğru şekilde tamamlayan ifadeyi işaretleyiniz.

A: Do you like playing chess?

B: No,

- I do.
- I don't.
- you aren't.
- I'm not.

3. Grup: Aşağıdaki diyalogu doğru şekilde tamamlayan ifadeyi işaretleyiniz.

A:

B: Yes, I like watching TV.

- Do you like playing tag?
- Do you like playing chess?
- Do you like singing?
- Do you like watching TV?

4. Grup: Aşağıdaki diyalogu doğru şekilde tamamlayan ifadeyi işaretleyiniz.

A:

B: Yes, I like it.

- Have you got an eraser?
- Do you like chicken?
- Can you run fast?
- Can you make a cake?

5. Grup: Aşağıdaki eşleştirmeyi yapınız.

- What's your favourite activity? (.....)
- Which fruit do they like? (.....)
- Do you like reading? (.....)
- Do your friends like singing or dancing (.....)

- They like dancing.
- Yes, I do.
- I like listening to music.
- They like bananas.

PROGRAMIN HEDEF DAVRANIŞLARININ GERÇEKLEŞTİRİLDİĞİ ETKİNLİKLER

HEDEF 1

Davranış 1.

Ders kitabında bulunan dinleme çalışmasını yapmaları gereken öğrenciler, öncelikle metni dinleyeceklerdir. Fakat dinlemeye başlamadan önce, öğretmen öğrencilerin kitaptaki dinleme çalışmasında bulunan resimlere bakmalarını ve altındaki kelimeleri okumalarını ister. Burada kullanılan kelimeler, öğrencilerin daha önce öğrenmiş olduğu kelimelerdir, ancak "...ing" biçimi ile ilk kez karşılaşmaktadırlar.

Dinleme Metni 1:

1. In winter, children like skiing.
2. We like playing basketball on Sundays.
3. Oh, they are dancing very much.
4. They like drawing pictures of flowers and animals.

Cevaplar:

1. skiing/ swimming
2. playing football/ playing basketball
3. singing/ dancing
4. drawing pictures/ riding a bicycle

Davranış 2:

Öğrencilerin metni dinleyerek anlamaları ve verilen cümleleri doğru seçeneklerle tamamlamaları istenir. Öğretmen metni dinletir ve öğrencilerin istenilen bilgileri seçmelerini hatırlatır. Bunun için öğrenciler **Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri (ÖTBB)** tekniğine uygun olarak dört-beş kişilik gruplara ayrılır. Öğrencilerin dinleme metnine ilişkin cevaplayacakları soruların bulunduğu çalışma kâğıtları grup üyelerine dağıtılır. Gruptaki tüm üyeler sadece doğruları birbirine söylemek ve boşlukları doldurmak için değil, birbirlerine ilgili konuyu anlatmak için çalışırlar. Tüm gruptakilerin iyice öğrendiğinden emin olmak için birbirlerini kontrol ederek, birbirlerine sorular sorarak, birbirlerinin yanlışlarını düzelterek çalışmalarını devam ettirirler.

Dinlemeyi yaptıktan sonra herkes kendi çalışma kâğıdını doldurur. Daha sonra ise grup arkadaşları ile konuşup tartışarak gruptaki tüm üyeler asıl doğru cevabın ne olduğunu ve neden olduğunu bulmaya çalışırlar.

Dinleme Metni 2:

My sister and I like summer holidays very much. We can swim and sit in the sun. We can eat a lot of ice cream, too. We like going to different places with my family. It is interesting. We don't like winter holidays. We don't like skiing.

Sorular:

1. We like
- a) Summer holidays b) winter holidays
2. We don't like
- a) swimming b) skiing

Cevaplar:

- 1:a
2:b

Davranış 3:

"English Through Songs" adlı yardımcı kaynak kitabındaki **"What Animals Like"** şarkısı dinletilerek öğrencilerin şarkıda geçen hayvan isimleri, meyve ve sebzeleri doğru telaffuz etmeleri ve anlamlarını öğrenmeleri sağlanır. Öğrencilerin şarkıyı

dinlerken aynı zamanda şarkıda kullanılan kelimeleri/ifadeleri, doğru resim kartlarını (flashcards) kullanarak göstermeleri istenir.

Dinleme Metni 3:

What, rabbit! Do you like tomatoes?
No, I don't like tomatoes
Then, what do you like?
I like carrots, carrots

Hey, panda! Do you like cucumbers?
No, I don't like cucumbers
Then, what do you like?
I like bamboo, bamboo

Hey, monkey! Do you like potatoes?
No, I don't like potatoes
Then, what do you like?
I like bananas, bananas

Hey, squirrel! Do you like apples?
No, I don't like apples

Hey, Elephant! Do you like oranges?
No, I don't like oranges
Then, what do you like?
I like grass, grass

Then, what do you like?
I like acorns, acorns
Let's say what animals like:
A rabbit likes carrots
A monkey likes bananas
An elephant likes grass
A panda likes bamboo
A squirrel likes acorns

(Oyun) Dinleme etkinliğinden hemen sonra öğretmen daha önce oluşturmuş olduğu gruplara (5'er kişiden 6 grup) şarkının belli mısralarını ayrı ayrı grup şeklinde söylemeleri için tekrar dinlettirir. Gruplardan biri şarkının mısrasını söylerken diğer gruplar şarkıda geçen hayvan, meyve veya sebze ismiyle ilgili resim kartını bulmaya çalışır ve resim kartını ilk gösteren gruba 1 (bir) puan verilir. Bu uygulama bütün grupların şarkı mısralarını söylemeleriyle son bulur. En fazla puan alan grup alkışlanarak ödüllendirilir.

Hedef 2:

Davranış 1:

Öğrenci ders kitabındaki kısa metin, öğrencilere okutularak ne anladıkları sorulur. Metne dayalı olarak anladıklarını birkaç cümle ile anlatmaları istenir. Bunun için öğrenciler **Birleştirme II (Jigsaw II)** tekniğine uygun şekilde 6 kişilik gruplara ayrılır. Metin öğrencilerin ayrı ayrı çalışmaları için bölümlere ayrılır. Her öğrenci kendi görevi olan kısmı iyice çalışır. Daha sonra metnin aynı bölümlerini çalışan öğrenciler bir araya gelerek konuyla ilgili bilgi ve görüşlerini paylaşırlar (Uzmanlık grupları). Yeni grupların liderleri grup çalışmalarını yönetir. Metni iyice kavrayan öğrenciler uzmanlık gruplarından ayrılarak tekrar kendi gruplarına dönerler. Grup arkadaşlarına kendi konularını anlatırlar. Hatta konunun iyice anlaşılıp anlaşılmadığını görebilmek için konuyla ilgili sorular sorarlar.

Okuma Metni 1:

My name's Earl. I've got a twin brother. His name is Carl. Our lessons are in the morning. My brother and I are at home in the afternoon, at 1 o'clock in the afternoon, it is homework time and at 3 o'clock, it is game time. We like playing football, but we don't like playing volleyball. We like drawing pictures, but we don't like dancing.

I've got two cousins. Their names are Mick and Mack. They don't like playing football or basketball and riding bicycles. We all like playing computer games . It is our favourite activity.

Davranış 3:

Kitapta bulunan tablo, okuma metni 1 ve 2'ye dayalı olarak doğru şekilde doldurulmaya çalışılır. Bunun için öğrencilerden metinleri hızlı bir şekilde taramaları ve gerekli bilgiye ulaşmaları istenir.

Çizelge 1:

| | singing | Playing football | Playing basketball | Playing volleyball | Playing Computer games | Riding a bicycle | dancing | Drawing pictures |
|---------------|---------|------------------|--------------------|--------------------|------------------------|------------------|---------|------------------|
| Earl and Carl | | + | + | X | + | | X | + |
| Mick and Mack | | X | X | + | + | + | | |

Davranış 4:

Öğrencilerin yukarıdaki tabloyu doldurduktan sonra ilgili bilgileri kendi cümleleriyle ifade etmeleri istenir.

Uygun veya doğru cevaplar

1. Earl and Carl like playing football.
2. Earl and Carl like playing basketball.
3. Mick and Mack don't like playing football.
4. Mick and Mack don't like dancing.

Hedef 3:

Davranış 1:

Önceden hazırlanan posterler veya resim kartları (flashcard) gösterilerek öğrencilerden bu görsellerde yer alan aktivitelerden hangilerini sevip hangilerini sevmediklerini kısa cümlelerle yazmaları istenir.

Uygun veya doğru cevaplar

1. I like watching tv
2. I don't like listening to music
3. I like reading a book
4. I don't like eating apples

Davranış 2:

Öğrencilerden kitapta verilen tablodaki bilgileri "and, or, but" bağlaçlarını kullanarak cümle şeklinde yazmaları istenir. Yazacakları cümlelerde özellikle bu bağlaçları kullanmaları gerektiği hatırlatılır.

Çizelge 2:

| | singing | playing football | playing basketball | playing volleyball | playing computer games | riding a bicycle | dancing | drawing pictures |
|---------------|---------|------------------|--------------------|--------------------|------------------------|------------------|---------|------------------|
| Phil and Jill | + | + | X | + | X | X | + | X |

Uygun veya doğru cevaplar

Phil and Jill like singing and playing volleyball but they don't like playing basketball or riding a bicycle. They don't like drawing pictures but they like dancing.

Davranış 3:

Öğrencilerden kendilerine dağıtılan çalışma kâğıtlarında bulunan etkinlikleri, etkinliğin alt kısmında verilen yalın haldeki kelimeleri uygun formda kullanarak cümle oluşturmaları istenir. Bu sebeple öğrenciler **Grup Araştırması** tekniğine uygun şekilde gruplar haline getirilerek bu konuyla ilgili (like/dislike) yaygın bir şekilde kullanılan eylemleri (verbs) ve bunların ek almış hallerini (-ing takısı) araştırmaya sevk edilir. Öğrenciler grup halinde ders kitabı, çalışma kitabı veya yardımcı diğer kaynak kitaplardan görev paylaşımı ile (gruptaki her öğrenci belli bir kaynaktan arama yaparak) tarama yaparlar. Her öğrenci kendi payına düşen kısmı taradıktan ve gerekli bilgileri elde ettikten sonra bütün grup üyeleri bir araya gelip edindikleri bilgileri paylaşır ve birleştirirler. Toplanan bilgi daha sonra bir rapor haline getirilerek yani fiillerin listesi bir rapor şeklinde görsel-materyaller desteğiyle sınıfta sunulur. Değerlendirmeyi öğretmen kendisi yapar.

Uygun veya doğru cevaplar

1. Listen to music: I like listening to music.
2. Read books: I like reading books.
3. Write e-mails: I don't like writing e-mails.
4. Tell jokes: I don't like telling jokes.

Hedef 4:

Davranış 1:

Öğrencilerin bu aşamada çalışma kâğıtlarında bulunan soruları cevaplamaları, cevapları verilen alıştırmaların da soru şekillerini oluşturmaları istenir.

A: Do you like jogging?

B:

A:

B: No, I don't like playing volleyball.

A:

B: Yes, I love doing puzzles.

Davranış 2:

Öğrencilerin konuyu tekrar etmeleri için öğretmen öğrencilere **“kelime zinciri oyunu”**nu oynatmak ister. Ünite boyunca geçen farklı eylemlerden (playing sports, doing puzzle, listening to music vb.) sevdiklerini söyleyeceklerini ifade eder. Öğrenciler sırayla cümleler kurmaya başlar. Birinci öğrenci kendi cümlesini kurduktan sonra, ikinci öğrenci hem ilk öğrencinin sevdiği hem de kendi sevdiği etkinliği ekleyerek oyun bu şekilde tüm öğrencilerin kendi cümlelerine önceki söylenenleri de eklemesiyle devam eder. Bir etkinliği eksik söyleyen öğrenciler oyundan elenir ve diğer öğrencileri kontrol eden görev üstlenirler. Oyunun sonunda kazanan öğrenci alkışlanarak ödüllendirilir.

Uygun veya doğru cevaplar

- A: I like speaking English.
- B: I like speaking english and reading a book.
- C: I like speaking english, reading a book and playing golf.
- D: I like speaking english, reading a book, playing golf and listening to music.

- E: I like speaking english, reading a book, playing golf,listening to music and jogging.
- F: I like speaking english, reading a book, playing golf, listening to music, jogging and running.

Davranış 3:

Öğrenciler **Birlikte-Soralm Birlikte Öğrenelim (BSBÖ)** tekniğine uygun olarak ünite de öğrenilen temel konu (like/dislike) ile ilgili sorular hazırlarlar. Bunun için gruptaki her öğrenci ilgili konuyu tek başına sessizce tekrar eder. Bu doğrultuda konuyla ilgili orta ve zor derecede sorular hazırlamaya çalışırlar. Fakat grup üyeleri öncelikle bireysel olarak sorular oluşturur. Daha sonra ise, bir araya gelerek grup sorusunu hazırlamaya çalışırlar. Grup sorusu grup üyelerinin hazırladığı sorular arasından seçilir ya da yeni bir soru oluşturulur. Bu noktada tüm öğrencilerin katılımını sağlamak için öğrencilere postacı, kaydedici, özetleyici, tartışma lideri, denetleyici (grup çalışmasını denetlemek üzere) güdüleyici roller verilir. Daha sonra grup tarafından hazırlanan sorular bir karta yazılarak postacı tarafından rastgele seçilen bir başka gruba gönderilir. Gruplar diğer gruplardan gelen soruların cevaplarını sınıfa sunmak için içlerinden bir sözcü seçer. Sözcüler soruların cevaplarını sınıfa sunarlar. Cevaplara puanlar verilir. Bu puanların toplanarak notlara yansıtılacağı öğretmen tarafından duyurulur.

Uygun veya doğru cevaplar

- | | |
|-------------------------------------|--------------------|
| A: Does a rabbit like carrots? | B: Yes, it does. |
| A: Does a monkey like bananas? | B: Yes, it does. |
| A: Do you like dancing? | B: No, I don't. |
| A: Does a parrot like swimming? | B: No, it doesn't. |
| A: Do you like walking in the park? | B: Yes, I do. |

Davranış 5:

Öğrencilerin ders kitabında yer alan basit ve sorulara cevap verebilmelerini kolaylaştıran diyaloglarda rol almaları beklenir.

Uygun veya doğru cevaplar

- A. I like dancing in my free time. Do you like it?
- B. No, I don't. I like drawing pictures in my free time. I also like swimming, what about you?
- A. My favourite activity is dancing and singing.
- B. Singing?
- A. Yes, I like singing.
- B. Oh! I dislike singing. My favourite activity is playing computer games.
- A. Do you like watering flowers?
- B. Yes, I like. You?
- A. I don't like it.
- A. What do you like doing?
- B. I like planting flowers.
- A. Woww. It's a very natural hobby.
- A. Do you like feeding the animals?
- B. No, I don't like. Because I'm afraid of them.

EK 7. İşbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklere dayalı ders planı- 2

F. BİÇİMSEL BÖLÜM

Dersin Adı: İngilizce

Sınıf: İlköğretim 5

Ünitenin Adı: Farm Life

Süre: 3 hafta

Öğrenme-Öğretme Strateji ve Yöntemi: İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklere dayalı öğrenme yöntemi

Kaynak Kitaplar: MEB-My English Öğrenci Kitabı, Kılavuz Kitap, Çalışma Kitabı, RedHouse Sözlük, Sargın- Upgrade 5, Sargın- İngilizce Yaprak Testleri, Şevik-English Through Songs-Teaching English in Primary Schools, Orient Press-The Ant and the Cricket, Birkent Yayıncılık-Success at English Readers 1, MEB-Time for English Grade 5.

Araç-Gereçler: Bilgisayar, Projeksiyon, CD, Posterler, Resimler, Kuklalar, Flashkartlar, Maskeler.

ÜNİTE YA DA KONUNUN ÖRÜNTÜSÜ

Diğer insanların çiftlik yaşamında yaptığı etkinlikleri ifade etme

- Sevilen ve sevilmeyen etkinlikler (feeding the animals, picking the fruits, milking the cows...etc.)
- Favori olarak yapılan etkinlikler (riding a horse, collecting eggs, ...etc.)
- İnsanları ve hayvanları anlatma (like-s+verb-ing yapısı kullanılarak)

ANA NOKTA

Diğer kişilerin özellikle çiftlik yaşamında severek yaptığı veya yapmaktan hoşlanmadığı, boş zamanlarını değerlendirdiği ve favori olarak gerçekleştirdiği etkinlikleri İngilizce dilinde söylemek bilişsel ve dilsel gelişim açısından fayda sağlayacaktır.

YARDIMCI NOKTALAR

Öğrencilerin eğer bir çiftlik hayatına sahip olsalardı, böyle bir durumda neyi yapmaktan zevk aldıklarını, neyi yapmayı sevmediklerini ve hayvanların sahip olduğu özellikleri anlatmalarını istemek, onların konuyu bir ders olarak değil de farklı bir yaşam şeklinde ne hissedeceklerini paylaşmalarını sağlayarak verimli öğrenmenin gerçekleşmesinde etkili olacaktır.

Hedef 1. Çiftlik yaşamıyla ilgili yapılan etkinliklerle ilgili dinlediklerini yorumlayabilme (KAVRAMA-*Yorumlama*)

Davranışlar

4. Kayıtlı bir hikâyeyi dinleme ve anladığını söyleme
5. Konuyla ilgili bir şarkıyı dinleme ve tekrar etme

Hedef 2. Verilen bir metni okuyarak metne dayalı yorumlar yapma (KAVRAMA-*Çevirme*)

Davranışlar

5. Okuduğu basit ve kısa metinlerden anladıklarını söyleme
6. Metin içindeki benzer kelimeleri ve temel kelime gruplarını seçip işaretleme
7. Verilen ipuçlarından yararlanarak tahminlerde bulunma
8. Görsel öğelerden faydalanarak birbiriyle ilişkili kavramları gruplandırma

Hedef 3. Çiftlik yaşamıyla ilişkili etkinlikleri kurallarına uygun yazabilme (UYGULAMA-*Yapma*)

Davranışlar

5. Hayvanlarla ilgili basit ve kısa cümleler yazma
6. Bir tabloyu uygun şekilde doldurmak için, kısa ve bağımsız cümleler kurabilme

Hedef 4. Verilen konuya uygun olarak basit ve kurallı konuşabilme. (UYGULAMA-*Yararlanma*)

Davranışlar

6. Hayvanları anlatmaya dayalı kısa ve anlaşılır konuşma
7. Bir hikâyede geçen konuşmaları tekrarlama ve dramatize etme Konuyla ilişkili sorular sorma ve cevaplar verme

G. GİRİŞ BÖLÜMÜ

1. DİKKATİ ÇEKME:

Öğretmenin elinde hayvan posterleriyle sınıfa girmesinin ardından öğrencilere “English Through Songs” adlı yardımcı kaynak kitabındaki “**Animals and Abilities**” şarkısı dinletilerek öğrencilerin şarkıda geçen hayvan isimlerini ve ne yapabildiklerini öğrenmeleri sağlanır. Öğrencilere şarkı iki defa tekrar edilerek şarkıda geçen cümlelere benzer cümleler kurmalar sağlanır. Örneğin “I can make honey and I like flowers (I’m a bee)” şeklinde cümleler kurmaları. Öğrenci anlattığı hayvana uygun olarak grubundaki maskeyi seçer ve diğer öğrencilere anlattığı cümleyle paralel olarak maskeyi gösterir.

Animals and Abilities

I can run very fast
I live in Africa
Do you know who I am?
You are a Cheetah! A Cheetah

I can make honey
I live on flowers
Do you know who I am?
You are a Bee! A Bee

I can swim very fast
I live in the oceans
Do you know who I am?
You are a Sailfish! A Sailfish

I can climb very high
I live on the mountains
Do you know who I am?
You are a Goat! A Goat

2. GÜDÜLEME: Bu ünite de bir çiftlikte yaşadığımız, orada hayvanlarla ve bahçe işleriyle uğraştığımızı hayal edeceğiz. Çiftlikte hayvanları beslediğimizi, çiçekleri suladığımızı, meyve topladığımızı ve sebze ektiğimizi düşünerek bu şekildeki düşüncelerimizi İngilizce ifade edebileceğiz.

3. GÖZDEN GEÇİRME: Bu derste çiftlikteki büyük bir zevkle yaptığımız veya zorlanarak yaptığımız etkinlikler üzerinde duracağız.

4. DERSE GEÇİŞ: Şimdi çiftlikte yapılan etkinlikleri ifade edelim.

H. GELİŞTİRME BÖLÜMÜ

ETKİNLİKLER

6. Öğretmenin projeksiyonla öğrencilere bir çiftlik yaşamıyla ilgili etkinlikleri içeren yazılı görsel bir sunuyu öğrencilere sunması.
7. Öğretmenin daha önce altıya ayırdığı gruplara çiftlik yaşamını anlatan bir okuma parçası dinlettireceğini söylemesi. MEB ders kitabındaki bu metnin CD ile bir kere dinlenmesinin ardından öğrencilerin **Jigsaw II** tekniğine uygun olarak birlikte çalışıp metinle ilgili soruları cevaplamaya çalışmalarının istenmesi. Grup çalışmasının ardından gruptaki öğrencilere bireysel olarak alıştırılmalar yaptırılması.

Okuma Metni:

Mr. And Mrs. Green have got a big farm and a big family. They have got two sons and two daughters. There are a lot of animals, fruit trees, vegetables and flowers on their farm. Mr. Green, Mrs. Green and their children are very happy. They like farm life. They like working on their farm.

Sorular:

1. How many people are there in the Green family?
2. How many children have Mr. And Mrs. Green got?
3. Are there any animals and vegetables in the farm?
4. Do the Green family like working on their farm?

8. Öğrencilerin çiftlik yaşamında yapılan etkinlikler üzerinde düşünmelerini istemesi ve onlara **güzel bir oyun** oynayacaklarını söylemesi. Öğretmenin öğrencilere oyunu grupta oynayacaklarını söylemesi. İlk gruptaki üyeler çiftlikte ne yapmaktan hoşlandıklarını birer birer kâğıda yazarlar. Herkes birbirinden farklı bir etkinlik seçmeye dikkat eder. Daha sonra sırayla herkes kendi etkinliğini söyler. İkinci kişi birinci kişinin neyi sevdiğini söyledikten sonra kendi etkinliğini de ekler. Bu şekilde öncelikle daha önce söylenen etkinlikler sırasıyla söylenir, ardından öğrencinin kendi etkinliğini söylemesi beklenir. Bu kurala uymayan kişi oyundan çıkarılır ve oyunu takip etmesi istenir. Bu durum herkes oyunu oynayana ve her grupta bir kişi kalana kadar devam eder. Daha sonra gruplar arasında aynı oyun oynanır ve birinci seçilene kadar oyun devam eder. Birinci olan kişi alkışlanarak ödüllendirilir.
9. Daha sonra MEB ders kitabında sayfa 84'teki 2. etkinlik yapılmaya çalışılır. Resimlerde verilen hayvanların "Farm Animals", "Pets" ve "Wild Animals" şeklinde gruplandırılması istenir. Bunun yanı sıra öğretmenin dağıttığı çalışma kâğıdında bulunan resimdeki hayvanlar da kategorileştirilir. Bunu için öğretmenin dağıttığı **flashcardlar** kullanılır. Hangi öğrenci hangi hayvanı söylese, o maskeyi de takarak eğlenceli bir şekilde etkinlik işlenir.
10. Son olarak dağıtılan çalışma kâğıdında bulunan hayvanlarla ilgili **bulmaca** da çözülür. (Sargin, s. 91). Öğrenciler bulmacanın altındaki resimlere bakarak hayvan isimlerini tahmin eder ve uygun boşluklara yerleştirmeye çalışır.

ARA ÖZET: Bir çiftlik yaşamında neler yapıldığını ve çiftlikte hangi hayvanlar bulunduğunu öğrendik.

ARA GEÇİŞ: Şimdi ise bu konuyla çok yakından ilişkili bir hikâyeye dinleyeceğiz. Hikayemiz iki hayvanın başından geçen bir olayı anlatıyor.

ETKİNLİKLER

6. Hikâyemizin adı "The Ant and the Cricket" (Karınca ile Cırcır Böceği). Severe dinleyeceğimiz bu hikâyenin ardından hikâyeye ilgili Doğru/Yanlış sorularımız olacaktır. Bu sebeple hikâyeyi dikkatle dinleyelim.

Hikaye:

The sun is very hot because it is summer. The grass is green everywhere. The flowers are red, yellow, orange and white. The birds are in the sky. The bees are on the flowers. They make honey. They sing songs. They are all happy. This is a cricket. He can sing songs. He has got a guitar. He can play the guitar very well. He can jump. He plays all day, but he makes a lot of noise. He is on a green leaf now. He sits there all day. This is an ant. She is a very small animal, but she is industrious. She can't sit on a leaf all day like the cricket. She can't sing like him because she has got a lot of work. she is tired now.

2. Hikâye iki defa dinlendikten sonra öğrencilerin hikâyeden anladıklarını özetlemeleri istenir. Bunun için dinleme çalışmalarında öğrencilerin ilgili konuya ilişkin soruları cevaplamaları ve alıştırmaları yapmaları için birlikte çalışmalarını içeren **Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri** tekniği uygulanır. Öğrenciler ellerindeki çalışma kâğıtlarında bulunan soruları grup şeklinde cevaplamaya çalışırlar.

Sorular

Cevaplar

3. The Cricket can play the guitar.(T).....
4. The Ant is industrious.(T).....
5. The Ant is a big animal.(F).....
6. The Ant's home is cold.(F).....
7. The Cricket has got food.(F).....

ARA ÖZET: Çiftlikte yaşayan hayvanları ve çiftlikte yapılan etkinlikleri ifade etmeyi öğrendiniz.

ARA GEÇİŞ: Çiftlik hayatında severek yaptığımız veya yapmayı sevmediğimiz etkinlikleri ve çeşitli çiftlik hayvanlarının isimlerine ilişkin bilgiler edinmek gerçek yaşam konusunda daha bilgili olmamızı sağlayacaktır.

ETKİNLİKLER

1. Öğretmen bir sonraki ders için öğrencilerin **grup araştırması tekniğine** uygun olarak diğer grup arkadaşlarının ve grup dışındaki arkadaşlarının çiftlik yaşamına ilişkin etkinliklerden neyi sevip neyi sevmediğini araştırarak not etmelerini ister. Bunun için öğrencilere aşağıdaki gibi bir tablo hazırlamalarını ve buldukları bilgileri bu tabloya doldurmalarını söyler.

Çizelge 1: Öğrencilerin çiftlik yaşamına ilişkin sevip sevmedikleri

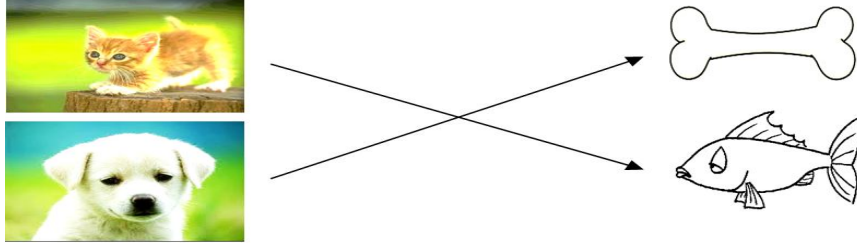
| ACTIVITIES | WE | THEY |
|------------------|----|------|
| Sleeping | + | - |
| Getting up early | - | + |
| Dogs | + | - |
| Swimming | + | + |
| Riding horse | + | + |
| Collecting eggs | - | - |

2. Grup arkadaşları için “we” diğerleri için “they” öznesini kullanarak yukarıdaki tabloyu oluşturan öğrencilerden daha sonra bu bilgileri cümle şekline getirmeleri istenir. Bunun için **bir oyun** oynanır. Verilen süre içinde en fazla cümle kuran grup birinci olur.

Cümleler:

- We like sleeping but they don't like sleeping.
- We like don't like getting up early but they like.
- We like swimming and they like swimming, too.

3. MEB'in Time for English Grade 5 adlı kitabındaki 85. Sayfada bulunan bir **oyunsal etkinlik**le öğrencilerin hayvanları sevdikleri yiyeceklerle eşleştirmeleri istenir (Time for English, s. 85). Bulunan hayvan gölgeleri resimleri ile gölge resimli yiyecekler tahmin edilerek eşleştirilir ve buna dayalı olarak cümleler kurulur.



Cümleler:

- Cats like fish but they don't like grass.
- Dogs like bone but they don't like carrots.
- Rabbits like carrots but they don't like fish.

ARA ÖZET: Çiftlikte yaşayan hayvanların hangi yiyeceklerden hoşlandığını, sınıftaki arkadaşlarınızın çiftlikteki etkinliklerden hangilerini sevdiğini öğrendiniz ifade etmeyi öğrendiniz.

ARA GEÇİŞ: Çiftlik hayatında severek yaptığımız veya yapmayı sevmediğimiz etkinliklere ilişkin bilgiler hakkında konuşmak İngilizce konuşma (sözel/iletişimsel) becerimizin gelişmesini sağlayacaktır.

ETKİNLİKLER

1. MEB My English 5 ders kitabında 91. sayfada yer alan şarkı öğrencilerin ilgisini çekmek ve onları eğlendirmek amacıyla dinletilir. **“Sousage Dog”** adlı şarkı dinletildikten sonra öğrencilerin keyfi yerine gelir. Daha sonra aynı sayfadaki bir sonraki etkinlik, öğrencilere yaptırılmaya karar verilir. Öğrencileri konuşmaya teşvik eden bu etkinlikte bir çiftlik yaşamı ve içinde bulunan insanların yaptıkları etkinlikler resmedilmiştir. Heidi ve ailesini içeren bu etkinlikte, çocukların **Jigsaw II tekniğine** uygun olarak resmi tartışmaları, resimde bulunan hayvan ve etkinliklerin ne olduğuna ve kimin ne yaptığına karar vermeleri sağlanır.

Konuşmalar:

The Group of the Great Sixes:

A: Does Heidi like watering the flowers?

B: Yes, she does.

C: Does Clara like picking the fruits?

A: Yes, she does.

D: Does Rosy like watering the vegetables?

E: No, she doesn't. She likes planting the vegetables.

The Group of English Worms

A: Is there a horse in the farm?

B: Yes, there is.

C: Are there any hens or ducks?

B: There are some hens.

D: Does Selena milking the cow?

E: Yes, she does.

2. Şimdi de ders kitabındaki bir diyalogu önce birkaç kere okuma, ardından da dramatize etme çalışması yaptırılacaktır. Dean ve Daphne arasında geçen çiftlik yaşamını içeren diyalog, istekli öğrenciler tarafından tahtada öğrenciler karşısında canlandırılır. Bunun için öğrencilerin diyalogu kitaptan bakarak okumaları veya rollerini ezberleyerek diyalogu canlandırmaları sağlanır.

Diyalog:

Dean: My grandparents have got a farm. It is not very big, but there are a lot of animals.

Daphne: Oh! I like horses very much. Does your grandfather like horses, too?

Dean: Yes, he does. He has got four horses.

Daphne: Does he like riding a horse?

Dean: No, he doesn't. My father likes riding a horse.

Daphne: What about your grandmother? Does she like animals, too?

Dean: Yes, she does. She likes feeding animals, but her favourite activity is watering the flowers.

Daphne: What is your grandfather's favourite activity?

Dean: Oh, it is reading. He likes reading in the evenings.

3. Öğretmenin önümüzdeki derse “Cartoon Characters” ünitesine geçiş yapacaklarını ve öğrencilerden Grup Araştırması tekniğine uygun olarak ön hazırlık yapıp gelmeleri gerektiğini söyleyerek derse kapanışa geçmesi.

İ. KAPANIŞ BÖLÜMÜ

1. **SON ÖZET:** Bir çiftlik yaşamında hangi etkinliklerin yapıldığını ve çiftlikte beslenen hayvanların hangileri olduğunu bu ünite boyunca öğrenmeye çalıştık. İngilizcede bu etkinlikleri sevip sevmeme durumumuza göre “like+fiil-ing” veya “don't/doesn't like+fiil-ing” yapısını kullanırız. Bu cümle yapısı ve bu kelime ve kelime grupları bilindiğinde daha çok İngilizce cümle kurabilir ve daha fazla İngilizce dinleme ve anlama yapabiliriz.
2. **TEKRAR GÜDÜLEME:** Bu derste öğrendikleriniz; İngilizcede kendinizi daha iyi ifade etmenizi, İngilizce okuduğunuz metinleri daha iyi kavramanızı ve arkadaşlarınızla ve çevrenizle daha iyi iletişimde bulunmanızı sağlayacaktır.
3. **KAPANIŞ:** Konuyla ilgili MEB ders kitabında bulunan **şarkının** dinletilmesi hem üniteyi özetler nitelikte hem de öğrencilerin eğlenmesini sağlayacaktır.

Şarkı:

Hens can give eggs.

Cows can give milk.

Thank you hens, thank you cows.

Children can eat and drink.

I like eating pizza.

She likes eating cheese.

We like eating chips

Give some chips please.

Does she like green?

Does she like blue?

Which colour do you like?

Here is a rainbow for you

(MEB, 2008, s. 92).

J. DEĞERLENDİRME

Bu bölümde öğrencilerin bu ünite boyunca yer alan bilgileri tam anlamıyla kavrayıp kavramadıklarını değerlendirmek amaçlanır. Bu sebeple öğretmen **Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri** İşbirlikli öğrenme tekniğini dikkate alarak oluşturduğu beş-altı kişilik gruplara (gruplar oluşturulurken öğrencilerin başarı durumu, cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzeyi dikkate alınmıştır) derste dramatize ettikleri diyalog çalışması gibi bir çalışma yapmalarını söyler. Öğretmen öğrencilerin ünite boyunca öğrendikleri konuları gözden geçirerek yeni kelime ve kelime gruplarını, ayrıca yeni öğrendikleri hayvanları da diyalog çalışmalarında kullanmaları gerektiğini belirtir. Grup üyeleri bu yöndeki çalışmalarını arkadaşlarıyla birlikte sürdürerek ortaya orijinal bir grup ürünü çıkarırlar. Her grubu sözcüsü kendi çalışmasını sınıfta sunar ve bu çalışmalar arasında hangisinin daha iyi olduğuna sınıftaki oylama ve öğretmenin yorumuyla karar verilir.

Grumlardan birinin oluşturduğu örnek bir Diyalog:

1. Grup:

Daniel: My aunt has got a big farm in Cip. It is very beautiful and very green in summer and in spring.

Mary: Oh! I like farms very much. Are there any animals?

Daniel: Yes, there are a lot of animals; horses, cows, rabbits, hens, duck, etc.

Mary: Do you like going there?

Daniel: Yes, I do. I like riding a horse and collecting eggs. But my sister likes watering the flowers.

Mary: Has your aunt got flowers, too?

Daniel: Yes, she has. She likes watering the flowers, planting vegetables and picking the fruits.

Mary: What is her favourite activity?

Daniel: Oh, it is milking cows. She likes her cows very much.

EK 8. İngilizce öğretiminde öz-yeterlik inancı ölçeği

| Sevgili Öğrenciler; | | | | | | | | |
|--|--|--|--------------------------------|---------------------|-------------|--------------------|--------------|-------------------------|
| Bu araştırmanın amacı Öğrencilerin İngilizce öğretimindeki Öz-Yeterlik İnançlarını Belirleme Ölçeği Geliştirmektir. Lütfen maddelerin karşısında yer alan her seçenektan size göre en uygun olanını işaretleyiniz. Yardımlarınız için teşekkür eder öğrenim hayatınızda başarılar dileriz. | | | | | | | | |
| 5:Tamamen Katılıyorum 4: Katılıyorum 3: Kısmen Katılıyorum 2: Katılmıyorum 1: Kesinlikle Katılmıyorum | | | | | | | | |
| MADDE NO | 1.Cinsiyetiniz? <input type="checkbox"/> Erkek <input type="checkbox"/> Kadın | | Ad: Soyad: Sınıf: No: | Tamamen Katılıyorum | Katılıyorum | Kısmen Katılıyorum | Katılmıyorum | Kesinlikle Katılmıyorum |
| | 2. Ailenizin Sosyo ekonomik Durumu?: <input type="checkbox"/> 1.00- 500,00 <input type="checkbox"/> 501,00 – 1000,00 <input type="checkbox"/> 1001.00-1500,00 <input type="checkbox"/> 1501,00 - 2000,00 <input type="checkbox"/> 2000.00 + | | | | | | | |
| 3 | Kendi konuşmamı değerlendirme konusunda yeterliyim. | | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 4 | Sınıftaki tartışmalara aktif bir şekilde katılım gösterebilirim. | | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 5 | Yardım almadan çalışmalarımı bireysel olarak tamamlayabilirim. | | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 6 | Etkili dinleme alışkanlığına sahip olduğumu düşünüyorum. | | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 7 | Okuma alışkanlığına sahip olduğumu düşünüyorum. | | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 8 | Okuduğumu özetleme yeterliğine sahibim. | | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 9 | Metni dil ve anlatım yönünden değerlendirebilme yeterliliğine sahibim. | | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 10 | Okuduğum metnin içeriğine odaklanabilecek yeterliğe sahibim. | | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 11 | Okuma hızımın her geçen gün arttığına inanıyorum. | | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 12 | Dilbilgisi kurallarına uygun cümleler kurabilirim. | | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 13 | Duygu, düşünce ve deneyimlerimi İngilizce yazma konusunda yeterliyim. | | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 14 | Farklı türlerde İngilizce metinler yazabilirim. | | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 15 | İngilizce dinlediklerimi kolayca hatırlayabilirim. | | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 16 | Okuduğum İngilizce metni anlama yeterliğine sahibim. | | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 17 | Öğretmenin anlattığı zor konuları anladığımı düşünüyorum. | | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 18 | Okuma parçalarını anlamak için yeterli kelime hazinesine sahibim. | | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 19 | İngilizce dil seviyemin yeterli düzeyde olduğunu düşünüyorum. | | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 20 | Şarkı ve diyalog türlerinde metinler ezberleyebilirim. | | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 21 | Beden dilimi etkili kullanma yeterliğine sahibim. | | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 22 | Rol oynama çalışmalarında görev alabilirim. | | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 23 | Grup çalışmalarında grup liderliği yapma konusunda yeterliyim. | | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 24 | İngilizce öğrenirken arkadaşlarımla rahatlıkla işbirliği yaparım. | | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 25 | Sınıf önünde İngilizce görsel sunular yapabilirim. | | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 26 | Sunacağım bilgileri resim, şekil ve tablolar kullanarak aktarabilirim. | | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 27 | Görsel öğeler kullanarak kültürel farkındalığımı (bilgimi) arttırabilirim. | | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 28 | Kültürlerarası bilgi edinerek olayları farklı yorumlayabilirim. | | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 29 | Belirlediğim hedeflere ulaşabileceğime inanırım. | | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 30 | İlgimi çeken kelimeleri kolaylıkla ezberleyebilirim. | | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 31 | Bir problemle karşılaştığımda alternatif çözüm yolları üretebilirim. | | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 32 | İngilizce ders çalışırken kendi ortamımı hazırlayabilirim. | | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

EK 9. İngilizce öğretiminde öz-düzenleme stratejileri ölçeği

| Sevgili Öğrenciler; | | | | | | | |
|--|--|--------------------------------|------------------------|-------------|--------------------|--------------|----------------------------|
| Bu araştırmanın amacı Öğrencilerin İngilizce Öğretimindeki Öz-Düzenleme Stratejilerini Belirleme Ölçeği Geliştirmektir. Lütfen maddelerin karşısında yer alan her seçenektan size göre en uygun olanını işaretleyiniz. Yardımlarınız için teşekkür eder öğrenim hayatınızda başarılar dileriz. | | | | | | | |
| 5:Tamamen Katılıyorum 4: Katılıyorum 3: Kısmen Katılıyorum 2: Katılmıyorum 1: Kesinlikle Katılmıyorum | | | | | | | |
| MADDE NO | 1.Cinsiyetiniz? <input type="checkbox"/> Erkek <input type="checkbox"/> Kadın | Ad: Soyad: Sınıf: No: | Tamamen Katılıyorum | Katılıyorum | Kısmen Katılıyorum | Katılmıyorum | Kesinlikle Katılmıyorum |
| | 2. Ailenizin Sosyo ekonomik Durumu?: <input type="checkbox"/> 1.00- 500,00 <input type="checkbox"/> 501,00 – 1000,00 <input type="checkbox"/> 1001.00-1500,00 <input type="checkbox"/> 1501,00 - 2000,00 <input type="checkbox"/> 2000.00 + | | | | | | |
| 3 | Okuduğum İngilizce bilgileri özet halinde yazmam. | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 4 | Öğretmen anlatmadan önce kendim konuya çalışmam. | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 5 | Çalışmalarımı yaparken planlarıma uymam. | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 6 | İngilizce öğrendiklerimin her gün tekrarımı yapmam. | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 7 | Sınavdan uzun süre önce çalışmaya başlamam. | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 8 | Hatırlamak istediğim İngilizce kelimeleri küçük kartlara yazarak çalışırım. | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 9 | Birbiriyle ilişkili kelimeleri grup haline getirerek çalışırım. | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 10 | İngilizce ödevlerimi hatırlamamı sağlayan küçük notlar tutarım. | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 11 | Anlayıp anlamadığımı öğrenmek için öğrendiklerimi özetlerim. | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 12 | Öğrendiklerimi ilişkilendirmek için sürekli tekrarlar yaparım. | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 13 | İngilizcede yazmaya başlamadan önce, çalışmamı bitireceğime karar veririm. | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 14 | Yazmadan önce yazma amacımın ne olduğunu düşünürüm. | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 15 | Kelime açısından zengin olan İngilizce çalışmalar yazmaya gayret ederim. | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 16 | İngilizce dersinde tartışmalara katılmadan önce ön-hazırlık yaparım. | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 17 | Metni daha iyi kavramak için anlamaya dayalı soruları cevaplarım. | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 18 | Farklı dinleme etkinlikleri için farklı teknikler kullanırım. | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 19 | İngilizce dilbilgisi konularını genelden özele yöntemiyle daha iyi öğrenirim. | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 20 | Dilbilgisi kurallarını öğrenmek için konuyla ilgili bol örnek cümleler yazarım. | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 21 | Öğrenmek istediğim bilgileri kendi cümlelerimle tekrar yazarak düzenlerim. | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 22 | Daha iyi ve kolay hatırlamak için bilgileri görselleştirerek öğrenirim. | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 23 | Duygu, düşünce ve bilgilerimi görsel sunularla aktarırım. | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 24 | İngilizce dersinde görsel sunu yaparak sözlü iletişimimi geliştiririm. | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 25 | Sunuların içeriğine uygun görseller kullanırım. | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 26 | Görsel öğelerden yararlanarak cümleler ve metinler yazarım. | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 27 | Görsel öğelerde verilen mesajı anlamlandırır ve yorumlarım. | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 28 | İngilizce çalışmalar yaparken sessiz ortamları tercih ederim. | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 29 | Kültürlerarası iletişim sosyal boyutta gelişimimi sağlar. | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 30 | Yabancı kültürleri öğrenerek dil gelişimimi artırıyorum. | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

EK 10. Üstbiliş ölçeği çocuk ve ergen formu

| Sevgili Öğrenciler; Bu araştırmanın amacı İngilizce Öğretiminde Öğrencilerin Üstbiliş Becerilerini Belirlemektir. Lütfen maddelerin karşısında yer alan her seçenektan size göre en uygun olanını işaretleyiniz. Yardımlarınız için teşekkür eder öğrenim hayatınızda başarılar dileriz. 4: Tamamen katılıyorum 3: Biraz Katılıyorum 2: Biraz katılmıyorum 1: Kesinlikle katılmıyorum | | | | | | |
|---|---|--|---------------------|-------------------|--------------------|-------------------------|
| MADDE NO | 1.Cinsiyetiniz? <input type="checkbox"/> Erkek <input type="checkbox"/> Kadın | Ad: Soyad: Sınıf: No: | Tamamen katılıyorum | Biraz Katılıyorum | Biraz katılmıyorum | Kesinlikle katılmıyorum |
| | 2. Ailenizin Sosyo ekonomik Durumu?: <input type="checkbox"/> 1.00- 500,00 <input type="checkbox"/> 501,00 – 1000,00 <input type="checkbox"/> 1001.00-1500,00 <input type="checkbox"/> 1501,00 - 2000,00 <input type="checkbox"/> 2000.00 + | | | | | |
| 3 | Bir şeyler hakkında şimdi endişelenirsem, gelecekte daha az sorun yaşarım. | | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 4 | Endişelenmek, kendimi ve çevremi düzenli tutmama yardımcı olur. | | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 5 | Kafam karıştığında, endişelenmek bunları düzene sokmama yardım eder. | | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 6 | Endişelenmek kendimi daha iyi hissetmemi sağlar. | | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 7 | Endişelenmek sorunları çözmeme yardım eder. | | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 8 | İşlerimi bitirmek için endişelenmeye ihtiyacım var. | | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 9 | Endişelenmek iyi bir şey değil çünkü bana hiç iyi gelmiyor. | | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 10 | Eğer çok endişelenirsem kendimi hasta edebilirim. | | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 11 | Engellemeye çalışsam da endişe verici düşüncelerim devam eder. | | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 12 | Beni endişelendiren şeyleri düşünmeden duramıyorum. | | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 13 | Endişelenmek beni çıldırtabilir. | | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 14 | Endişelenmeye başladığımda bunu durduramam. | | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 15 | Endişelendiğim bir düşüncelyi durduramazsam ve sonra kötü bir şey olursa, benim hatam olur. | | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 16 | İstediğim zaman düşünmeye başlayabilmeli ya da düşünmeyi durdurabilmeliyim. | | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 17 | Düşüncelerimi durduramazsam, benim için hiç iyi olmaz. | | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 18 | Eğer düşüncelerimi durduramazsam kötü şeyler olacak. | | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 19 | Bazı şeyler hakkında düşünmek kötüdür. | | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 20 | Düşüncelerimi kontrol edemezsem, darmadağın olurum. | | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 21 | Kafamdan geçenleri çoğu zaman fark ederim. | | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 22 | Bir sorunu düşünürken, kafamın nasıl çalıştığına dikkat ederim. | | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 23 | Kafamdaki düşünceleri takip edebilmek için çok çaba harcarım. | | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 24 | Sürekli kafamdan geçenleri düşünürüm. | | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 25 | Nasıl düşündüğüme sürekli dikkat ederim. | | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 26 | Düşüncelerimi tekrar tekrar gözden geçiririm. | | 4 | 3 | 2 | 1 |

EK 11. Eğitimde motivasyon ölçeği

Sevgili Öğrenciler;

Bu araştırmanın amacı Öğrencilerin İngilizce Öğretimindeki Motivasyonlarını Belirlemektir. Lütfen maddelerin karşısında yer alan her seçenektan size göre en uygun olanını işaretleyiniz. Yardımlarınız için teşekkür eder öğrenim hayatınızda başarılar dileriz.

3: Evet

2: Fikrim Yok

1: Hayır

| MADDE NO | 1.Cinsiyetiniz? <input type="checkbox"/> Erkek <input type="checkbox"/> Kadın | Ad: Soyad: Sınıf: No: | Evet | Fikrim Yok | Hayır |
|----------|--|--------------------------------|------|------------|-------|
| | 2. Ailenizin Sosyo ekonomik Durumu?: <input type="checkbox"/> 1.00- 500,00 <input type="checkbox"/> 501,00 – 1000,00 <input type="checkbox"/> 1001.00-1500,00 <input type="checkbox"/> 1501,00 - 2000,00 <input type="checkbox"/> 2000.00 + | | | | |
| 3 | Okul ile ilgili çalışmalarımı ya da ödevlerimi kendi iyiliğim için yapıyorum. | | 3 | 2 | 1 |
| 4 | Kendi iyiliğim için okula gidiyorum | | 3 | 2 | 1 |
| 5 | Öğretmenlerimin sınıfta anlattıklarını kendi iyiliğim için dinliyorum. | | 3 | 2 | 1 |
| 6 | Okul ile ilgili ödev ve sorumluluklarımı yapıyorum ancak bana ne yarar sağlayacağını bilmiyorum. | | 3 | 2 | 1 |
| 7 | Okula gidiyorum ancak bana ne yarar sağlayacağını bilmiyorum. | | 3 | 2 | 1 |
| 8 | Öğretmenlerimin sınıfta anlattıklarını dinliyorum ancak bana ne yarar sağlayacağını bilmiyorum. | | 3 | 2 | 1 |
| 9 | Okul ile ilgili ödevlerimi, öğretmenim ve ailem istediği için yapıyorum. | | 3 | 2 | 1 |
| 10 | Okula öğretmenim ve ailem istedikleri için gidiyorum. | | 3 | 2 | 1 |
| 11 | Öğretmenlerimin sınıfta anlattıklarını, öğretmenim ve ailem istediği için dinliyorum. | | 3 | 2 | 1 |
| 12 | Okulda verilen ödevlerimi yapınca mutlu oluyorum. | | 3 | 2 | 1 |
| 13 | Okula gidiyorum çünkü okula gittiğimde mutlu oluyorum. | | 3 | 2 | 1 |
| 14 | Öğretmenlerimin sınıfta söylediklerini dinlediğimde mutlu oluyorum. | | 3 | 2 | 1 |

EK 12. İngilizce dersi konuşma becerisi değerlendirme formu

İNGİLİZCE DERSİ KONUŞMA BECERİLERİ DEĞERLENDİRME FORMU

Öğrencinin

Adı soyadı:

Sınıfı:

Numarası:

Tarih:/...../.....

Öğretmenin

Adı soyadı:

| M a d . N o . | İ F A D E L E R | Çok Yeterli | Yeterli | Kısmen Yeterli | Yetersiz | Çok Yetersiz |
|------------------|--|-------------|---------|----------------|----------|--------------|
| 1 | Amacına uygun konuşur. | | | | | |
| 2 | Konuşurken ses tonunu ayarlar. | | | | | |
| 3 | Cümleleri arasında uygun geçişler sağlar. | | | | | |
| 4 | Topluluk önünde konuşur. | | | | | |
| 5 | Duyularını sözlü olarak ifade eder. | | | | | |
| 6 | Konuşurken dinleyicilerle göz teması kurar. | | | | | |
| 7 | Cümle kurarken zengin kelime dağarcığından yararlanır. | | | | | |
| 8 | Konuşması ikna edicidir. | | | | | |
| 9 | Konuşurken beden dilini etkili kullanır. | | | | | |
| 10 | Akıcı konuşur. | | | | | |
| 11 | Konuşurken yaratıcıdır. | | | | | |
| 12 | Konuşması bütünseldir. | | | | | |
| 13 | Konuşması dinleyicinin ilgisini çekici niteliktedir. | | | | | |
| 14 | Dilbilgisi kurallarına uygun konuşur. | | | | | |
| 15 | Konuştuklarını özetler. | | | | | |
| 16 | Farklı cümle yapıları kullanır. | | | | | |
| 17 | Kelimeleri doğru telaffuz eder. | | | | | |
| 18 | Konuşmasında önemli yerleri vurgular. | | | | | |
| 19 | Konuşmada net ve anlaşılırdır. | | | | | |
| 20 | Düşüncelerini sözlü olarak ifade eder. | | | | | |

EK 13. İngilizce dersi konuşma becerisi değerlendirme kriterlerinin uzman görüşlerine göre değerlendirme formu

| | | | | | |
|--|---|---|----------------|------------------------------|-----------------|
| Değerli Meslektaşım; Bu formdaki amaç,, aşağıda belirtilen kriterlerin konuşma becerisini değerlendirme açısından kapsam geçerlik oranlarını belirlemektir. Lütfen maddelerin karşısında yer alan her seçenektan size göre en uygun olanını, altındaki kutucuğa (X) işareti koyarak belirtiniz. Yardımlarınız için teşekkür eder meslek yaşamınızda başarılar dileriz. | | | | | |
| MADDE NO | 1. Cinsiyetiniz? <input type="checkbox"/> Erkek <input type="checkbox"/> Kadın | 4. Mesleki Kıdeminiz? <input type="checkbox"/> 1-5 yıl <input type="checkbox"/> 6-10 yıl <input type="checkbox"/> 11-15 yıl <input type="checkbox"/> 16-20 yıl <input type="checkbox"/> 21+ yıl | Gerekli | Yararlı/ Yetersiz | Gereksiz |
| | 2. Görev Yaptığınız Kademe: <input type="checkbox"/> İlköğretim Birinci Kademe <input type="checkbox"/> İlköğretim İkinci Kademe <input type="checkbox"/> Ortaöğretim | 5. Mezun Olduğunuz Fakülte/Bölüm? <input type="checkbox"/> Eğitim Fak. <input type="checkbox"/> Fen-Edebiyat Fak. <input type="checkbox"/> Diğer:..... | | | |
| | 3. Görev Yaptığınız Okul Türü? <input type="checkbox"/> Fen Lisesi <input type="checkbox"/> Anadolu Öğretmen Lisesi <input type="checkbox"/> Anadolu Lisesi <input type="checkbox"/> And. Teknik-Meslek Lisesi <input type="checkbox"/> Normal Lise <input type="checkbox"/> Diğer:..... | | | | |
| KONUŞMA BECERİLERİ DEĞERLENDİRME KRİTERLERİ | | | | | |
| 1 | Amacına uygun konuşur. | | | | |
| 2 | Konuşurken ses tonunu ayarlar. | | | | |
| 3 | Cümleleri arasında uygun geçişler sağlar. | | | | |
| 4 | Topluluk önünde konuşur. | | | | |
| 5 | Duyularını sözlü olarak ifade eder. | | | | |
| 6 | Konuşurken dinleyicilerle göz teması kurar. | | | | |
| 7 | Cümle kurarken zengin kelime dağarcığından yararlanır. | | | | |
| 8 | Konuşması ikna edicidir. | | | | |
| 9 | Konuşurken beden dilini etkili kullanır. | | | | |
| 10 | Akıcı konuşur. | | | | |
| 11 | Konuşurken yaratıcıdır. | | | | |
| 12 | Konuşması bütünseldir. | | | | |
| 13 | Konuşması dinleyicinin ilgisini çekici niteliktedir. | | | | |
| 14 | Dilbilgisi kurallarına uygun konuşur. | | | | |
| 15 | Konuştuklarını özetler. | | | | |
| 16 | Farklı cümle yapıları kullanır. | | | | |
| 17 | Kelimeleri doğru telaffuz eder. | | | | |
| 18 | Konuşmasında önemli yerleri vurgular. | | | | |
| 19 | Konuşmada net ve anlaşılırdır. | | | | |
| 20 | Düşüncelerini sözlü olarak ifade eder. | | | | |

EK 14. İngilizce dersi konuşma becerisi değerlendirme formu kapsam geçerlik oranları (KGO)

**İNGİLİZCE DERSİ KONUŞMA BECERİLERİ DEĞERLENDİRME FORMU
KAPSAM GEÇERLİK ORANLARI (KGO)**

Öğrencinin
Adı/Soyadı:
Numarası/Sınıfı

Tarih:
Değerlendirmecinin Adı/Soyadı:

| M. No | İFADELER | Gerekli | Yararlı/ Yetersiz | Gereksiz | Kapsam Geçerlik Oranları (KGO) |
|----------------------------------|--|--------------|----------------------|----------|--------------------------------|
| 1 | Amacına uygun konuşur. | 12 | - | - | %100 |
| 2 | Konuşurken ses tonunu ayarlar. | 11 | 1 | - | %83 |
| 3 | Cümleleri arasında uygun geçişler sağlar. | 10 | 1 | 1 | %67 |
| 4 | Topluluk önünde konuşur. | 11 | - | 1 | %83 |
| 5 | Duygularını sözlü olarak ifade eder. | 11 | 1 | - | %83 |
| 6 | Konuşurken dinleyicilerle göz teması kurar. | 10 | 1 | 1 | %67 |
| 7 | Cümle kurarken zengin kelime dağarcığından yararlanır. | 12 | - | - | %100 |
| 8 | Konuşması ikna edicidir. | 10 | 1 | 1 | %67 |
| 9 | Konuşurken beden dilini etkili kullanır. | 12 | - | - | %100 |
| 10 | Akıcı konuşur. | 12 | - | - | %100 |
| 11 | Konuşurken yaratıcıdır. | 10 | 1 | 1 | %67 |
| 12 | Konuşması bütünseldir. | 11 | 1 | - | %83 |
| 13 | Konuşması dinleyicinin ilgisini çekici niteliktedir. | 11 | - | 1 | %83 |
| 14 | Dilbilgisi kurallarına uygun konuşur. | 12 | - | - | %100 |
| 15 | Konuştuklarını özetler. | 11 | 1 | - | %83 |
| 16 | Farklı cümle yapıları kullanır. | 10 | 1 | 1 | %67 |
| 17 | Kelimeleri doğru telaffuz eder. | 12 | - | - | %100 |
| 18 | Konuşmasında önemli yerleri vurgular. | 11 | 1 | - | %83 |
| 19 | Konuşma net ve anlaşılırdır. | 12 | - | - | %100 |
| 20 | Düşüncelerini sözlü olarak ifade eder. | 11 | - | 1 | %83 |
| Uzman Sayısı | | 12 | | | |
| Kapsam Geçerlik Ölçütü | | 0.56 | | | |
| Kapsam Geçerlik indeksi | | 84.95 | | | |
| (0.85>0.56) KGİ>KGÖ | | | | | |

EK 15. İngilizce dersi konuşma becerisi değerlendirme soruları

2011-2012 EĞİTİM-ÖĞRETİM YILI ELAZIĞ NAMIK KEMAL İLKÖĞRETİM OKULU İKİNCİ DÖNEM İNGİLİZCE DERSİ KONUŞMA BECERİSİ DEĞERLENDİRME SORULARI

Ad/Soyad:

20/Mart/2012

Sınıf/No:

Notu:

Lütfen aşağıda verilen konu başlıklarından birini seçerek düşüncelerinizi sözlü olarak ifade ediniz.

1. Verilen resimde gördüklerinizi kendi cümlelerinizle ifade ediniz.
2. Resimdeki çizgi film karakterlerinden birini seçerek karakterle ilgili bildiklerinizi söyleyiniz.
3. Resimdeki hayvanların özelliklerini ifade ediniz.
4. Resimde gördüğünüz etkinlikleri bildiğiniz yapıları kullanarak (like, can, vb.) anlatınız.
5. Okuldaki en sevdiğiniz dersin hangisi olduğunu, nedenlerini de sıralayarak anlatınız.
6. En iyi arkadaşınızın kim olduğunu, özelliklerini ve neden sizin en iyi arkadaşınız olduğunu anlatınız.

EK16. İngilizce dersinin dinleme, konuşma ve yazma becerilerine ilişkin hedef ve hedef davranışları

a) İngilizce dersinin dinleme becerisine ilişkin hedef ve hedef davranışları

Unit 8: My favourite Activities

Hedef 1. Yapmayı sevdiği ve sevmediği etkinliklerle ilgili dinlediklerini yorumlayabilme (KAVRAMA-*Yorumlama*)

Davranışlar

6. Kayıtlı bir dinleme metnini dinleme ve metin içinde metne uygun sözcüğü seçip işaretleme
7. Dinleme metnindeki belli bilgileri söyleme
8. Kısa ve anlaşılır dinleme metinlerinden anladığını söyleme

Unit 9: Farm life

Hedef 1. Çiftlik yaşamıyla ilgili yapılan etkinliklerle ilgili dinlediklerini yorumlayabilme (KAVRAMA-*Yorumlama*)

Davranışlar

1. Kayıtlı bir hikâyeyi dinleme ve anladığını söyleme
2. Konuyla ilgili bir şarkıyı dinleme ve tekrar etme

Unit 10: Cartoon Characters

Hedef 1. Başkalarının yapmayı sevdiği ve sevmediği etkinliklerle ilgili dinlediklerini yorumlayabilme (KAVRAMA-*Yorumlama*)

Davranışlar

1. Dinleme metnindeki bilgilere uygun resimleri seçip işaretleme
2. Kayıtlı dinleme metninden anladığını söyleme

Unit 11: PERSONAL POSSESSIONS

Hedef 1. Aitliğe ilişkin etkinliklerle ilgili dinlediklerini yorumlayabilme (KAVRAMA-*Yorumlama*)

Davranışlar

1. Kısa metinleri dinleyerek yanlış olan bilgileri söyleme
2. Dinlenen cümlelere uygun resimleri seçip işaretleme

Unit 12: HEALTH PROBLEMS

Hedef 1. Hastalık ve sağlıkla ilgili dinlediklerini yorumlayabilme (KAVRAMA-*Yorumlama*)

Davranışlar

1. Dinleme metnindeki bilgilere uygun resimleri seçip işaretleme
2. Kayıtlı dinleme metninden anladığını söyleme

Unit 13: FUN AT THE PARK

Hedef 1. Şimdiki zamanda yapılan etkinliklerle ilgili dinlediklerini yorumlayabilme (KAVRAMA-*Yorumlama*)

Davranışlar

1. Kayıtlı metnini dinleyerek doğru olan eylem ve isimleri söyleme
2. Kayıtlı dinleme metninden anladığını söyleme

Unit 14: HELP

Hedef 1. Ricada bulunma, kabul etme ve reddetmeye ilişkin etkinliklerle ilgili dinlediklerini yorumlayabilme (KAVRAMA-*Yorumlama*)

Davranışlar

1. Dinleme metnindeki bilgilere uygun resimleri seçip işaretleme

2. Kayıtlı dinleme metninden anladığını söyleme

b) İngilizce dersinin konuşma becerisine ilişkin hedef ve hedef davranışları

UNIT 8: MY FAVORITE ACTIVITIES

Hedef 1. Yapmayı sevdiği ve sevmediği etkinliklerle ilgili konuşmaları kullanabilme. (UYGULAMA-*Yararlanma*)

Davranışlar

8. Severek yaptığı veya yapmaktan hoşlanmadığı etkinliklerle ilgili soru ve cevaplardan
9. Tekrara ve yavaş konuşmaya dayalı etkileşimlerde bulunma
10. Anlık veya çok genel konularla ilgili basit ifadelerle sorular sorma ve cevaplar verme
11. Kendisine dikkatle ve yavaş yöneltilen soru ve yönergeleri alma
12. Diyaloglarda yer alan basit, anlaşılır ve deyim içermeyen sorulara cevap vermek için diyaloglarda rol alma

UNIT 9: FARM LIFE

Hedef 1. Verilen konuya uygun olarak basit ve kurallı konuşabilme (UYGULAMA-*Yararlanma*)

Davranışlar

1. Hayvanları anlatmaya dayalı kısa ve anlaşılır konuşma
2. Bir hikâyede geçen konuşmaları tekrarlama ve dramatize etme
3. Konuyla ilişkili sorular sorma ve cevaplar verme

UNIT 10: CARTOON CHARACTERS

Hedef 1. Başkalarının yapmayı sevdiği ve sevmediği etkinliklerle ilgili konuşabilme (UYGULAMA-*Yararlanma*)

Davranışlar

1. Benzer konularla ilgili soru ve cevaplardan yararlanma
2. Başkalarıyla ilgili basit cümleler oluşturma

UNIT 11: PERSONAL POSSESSIONS

Hedef 1. Aitliğe ilişkin basit ve kurallı konuşabilme (UYGULAMA-*Yapma*)

Davranışlar

1. Kendisine dikkatle ve yavaş yöneltilen soru ve yönergeleri alma
2. Aitlikle ilgili soru ve cevaplardan yararlanma

UNIT 12: HEALTH PROBLEMS

Hedef 1. Hastalık ve sağlıkla ilgili konuşabilme (UYGULAMA-*Yararlanma*)

Davranışlar

1. Benzer konularla ilgili soru ve cevaplardan yararlanma
2. Kendisine dikkatle ve yavaş yöneltilen soru ve yönergeleri alma
3. İletişimin tamamen konuşmanın yavaş seviyedeki tekrarına dayalı olduğu basit bir yöntemle etkileşimde bulunma
4. Anlık veya çok genel konularla ilgili basit ifadelerle sorular sorma ve cevaplar verme

UNIT 13: FUN AT THE PARK

Hedef 1. Şimdiki zamanda yapılan etkinliklerle ilgili konuşmaları kullanabilme (UYGULAMA-*Yapma*)

Davranışlar

1. Bir resmi tamamlamak için soru ve cevaplardan yararlanma

2. Çok kısa bir metni sesli okuma

3. Anlık veya çok genel konularla ilgili basit ifadelerle sorular sorma ve cevaplar verme

UNIT 14: HELP

Hedef 1. Ricada bulunma, kabul etme ve reddetmeye ilişkin etkinliklerle ilgili konuşabilme (UYGULAMA-Yararlanma)

Davranışlar

1. Benzer konularla ilgili soru ve cevaplardan yararlanma
2. Kendisine dikkatle ve yavaş yöneltilen soru ve yönergeleri alma
3. Anlık veya çok genel konularla ilgili basit ifadelerle sorular sorma ve cevaplar verme

c) İngilizce dersinin yazma becerisine ilişkin hedef ve hedef davranışları

UNIT 8: MY FAVORITE ACTIVITIES

Hedef 1. Yapmayı sevdiği ve sevmediği etkinlikleri kurallarına uygun yazabilme (UYGULAMA-Yapma)

Davranışlar

7. Sevdiği ve sevmediği etkinliklerle ilgili kısa cümleler yazma
8. “ve”, “veya”, “fakat” bağlaçlarını kullanarak konuya ilişkin basit ve sıralı cümleler yazma
9. Yazılan bir kelimeyi farklı formlarda değiştirerek yazma
10. En yaygın olan ve çok bilinen noktalama işaretlerini doğru şekilde kullanma

UNIT 9: FARM LIFE

Hedef 1. Çiftlik yaşamıyla ilişkili etkinlikleri kurallarına uygun yazabilme (UYGULAMA-Yapma)

Davranışlar

1. Hayvanlarla ilgili basit ve kısa cümleler yazma
2. Bir tabloyu uygun şekilde doldurmak için, kısa ve bağımsız cümleler kurabilme

UNIT 10: CARTOON CHARACTERS

Hedef 1. Verilen konuya uygun olarak basit ve kurallı yazabilme (UYGULAMA-Yararlanma)

Davranışlar

1. Basit bir şiir yazma

UNIT 11: PERSONAL POSSESSIONS

Hedef 1. Aitliğe ilişkin kurallarına uygun yazabilme (UYGULAMA-Yapma)

Davranışlar

1. Cümledeki yanlışları belirleyerek doğru şekilde yazma

UNIT 12: HEALTH PROBLEMS

Hedef 1. Hastalık ve sağlıkla ilgili basit ve kurallı yazabilme (UYGULAMA-Yapma)

Davranışlar

1. Birbirinden farklı basit cümle ve cümlecikler yazma
2. Dikte çalışması için kelime ve kelime grupları yazma

UNIT 13: FUN AT THE PARK

Hedef 1. Şimdiki zamanda yapılan etkinliklerle ilgili yazabilme (UYGULAMA-Yapma)

Davranışlar

1. Boşluk doldurmak için birbirinden farklı basit cümle ve cümlecikler yazma
2. Kelimeleri doğru sıralamak için cümleleri yeniden yazma

UNIT 14: HELP

Hedef 1. Ricada bulunma, kabul etme ve reddetmeye ilişkin yazılar kullanma (UYGULAMA-Yararlanma)

Davranışlar

1. Birbirinden farklı basit cümle ve cümlecikler yazma

EK 17. 2011-2012 eğitim-öğretim yılı 5. sınıf 2. dönem ingilizce dersi dinleme testi

Name:

Surname:

Number/Class:

Date:

WHAT ANIMALS LIKE

Hey, rabbit! Do you like tomatoes?
No, I(1) tomatoes
Then, what do you like?
I like carrots, carrots

Hey, panda! Do you like cucumbers?
No, I don't like cucumbers
Then, what do you like?
I like bamboo, bamboo

Hey, monkey! Do you(2) potatoes?
No, I don't like potatoes
Then, what do you like?
I like bananas, bananas

Hey, squirrel! Do you like apples?
No, (4)
Then, what do you like?
I like acorns, acorns

Hey, Elephant! Do you like oranges?
No, I don't like oranges
Then, (3)
I like grass, grass

Let's say what animals like:
A rabbit likes carrots
A monkey likes bananas
An (5) likes grass
A panda likes bamboo
A squirrel likes acorns

A. Şarkı sözlerini tamamlayınız lütfen (5×2=10).

1. a) don't like b) doesn't like
c) isn't d) aren't
2. a) doesn't listen to b) study
c) isn't d) like
3. a) what do you like? b) what does she like?
c) what do they like? d) what does he like?
4. a) She doesn't like apples b) I don't like bananas
c) I don't like apples d) I don't like bamboo
5. a) monkey b) squirrel
c) rabbit d) elephant

B. Dinlediğiniz şarkıya göre doğru seçeneği işaretleyiniz (5×2=10).

- 1) Does rabbit like tomatoes?
a. Yes, it does.
b. No, it doesn't.
c. It likes tomatoes.
d. It doesn't like carrots.
- 2) What does a monkey like?
a. He likes potatoes.
b. He likes tomatoes.
c. He likes oranges.
d. He likes bananas.
- 3) Does an elephant like grass or orange?
a. Yes, it does.
- b. No, it doesn't.
c. It likes grass.
d. It likes banana.
- 4) Does Panda like bamboo?
a. No, it doesn't
b. It doesn't like bamboo.
c. Yes, it does.
d. It likes apples.
- 5) What does a squirrel like?
a. It likes apples.
b. It likes acorns.
c. It likes bamboo.
d. It likes grass.

A. Seçenekleri dinlediğiniz şarkıya göre “Doğru(True)” veya “Yanlış(False)” olarak işaretleyiniz (5×2=10).

1. A rabbit doesn't like tomatoes:T.....
2. A monkey likes bananas:T.....
3. A panda doesn't like bamboo:F.....
4. An elephant likes grass:T.....
5. A squirrel likes apples:F.....

B. Tablodaki hayvanların neyi sevmediklerini çarpı (×) işareti koyarak belirtiniz (5×2=10).

| | tomatoes | carrots | potatoes | bananas | oranges | grass | cucumbers | bamboo | apples |
|----------|----------|---------|----------|---------|---------|-------|-----------|--------|--------|
| Rabbit | * | | | | | | | | |
| Monkey | | | * | | | | | | |
| Elephant | | | | | * | | | | |
| Panda | | | | | | | * | | |
| Squirrel | | | | | | | | | * |

C. Dinlediğiniz şarkıya göre resimdeki hayvanı sevdiği yiyecekle eşleştiriniz (5×2=10).



rabbit

- a) oranges
- b) **carrots**
- c) tomatoes
- d) potatoes



panda

- a) cauliflower
- b) cucumbers
- c) **bamboo**
- d) grass



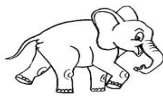
monkey

- a) apples
- b) acorns
- c) bamboo
- d) **bananas**



squirrel

- a) apples
- b) **acorns**
- c) bamboo
- d) pears



elephant

- a) bamboo
- b) tangerine
- c) **grass**
- d) spinach

LISTENING: İKİNCİ BÖLÜM

It (1) Sunday afternoon. The Busy family is at home. They are doing (2) things now. Mother Busy is sitting on the sofa. She is reading a book. She likes (3) books.

Father Busy is sitting in his armchair. He is watching his favourite programme "News from Animal World". He likes animal very much. Their son, Alan, is playing the guitar. He can play the guitar very well.

Alice is writing a letter to (4) penfriend. Her penfriend is in Turkey.

Look! Their dog, Doggy, is in the armchair and he is sleeping.

Their cat, Catty, is hungry. She is (5) milk. She likes milk very much.

A. Metni tamamlayınız lütfen (5×2=10).

- | | | | |
|---------------------|--------------|--------------------|-------------------|
| 1. a) are | b) is | 3. a) read | b) write |
| c) isn't | d) aren't | c) writing | d) reading |
| 2. a) programme | b) famous | 4. a) her | b) his |
| c) different | d) family | c) their | d) your |
| | | 5. a) drink | b) sleep |
| | | c) drinking | d) sleeping |

B. Dinlediğiniz metne göre doğru seçeneği işaretleyiniz (5×2=10).

- | | |
|--|-------------------------------------|
| 1. Where is the busy family? | c. "News from Animal World". |
| a. in the room. | d. "News from Alien World". |
| b. in the house . | |
| c. in the restaurant. | 4. Whose penfriend lives in Turkey? |
| d. at home. | a. Mother Busy's |
| 2. What does Mother Busy like? | b. Alan's |
| a) He likes reading newspaper. | c. Father Busy's |
| b) He likes speaking. | d. Alice's |
| c) He likes reading books. | 5. Is Catty hungry? |
| d) He likes writing letters. | a. No, it isn't. It is thirsty. |
| 3. What is the name of Father Busy's favourite programme ? | b. Yes, it is. |
| a. "News from Space". | c. No, it isn't hungry. |
| b. "News from Animals". | d. No, it was't. |

C. Dinlediğiniz metne göre boşlukları "Doğru (True)" veya "Yanlış(False)" olarak işaretleyiniz (5×2=10).

- | | |
|---|-------------|
| 1. The day is saturday: |F..... |
| 2. Mother Busy likes reading books: |T..... |
| 3. "News from Animal World" is Father Busy's favourite programme: ... T.. | |
| 4. Alice's penfriend doesn't live in Turkey: |F..... |
| 5. Their cat likes milk: |T..... |

D. Metni dinleyerek "Busy family" üyelerinin hangi davranışı yaptığına tik (✓) işareti koyarak belirtiniz (6×2=12).

| | reading | sleeping | watching TV | sitting in an armchair | playing the guitar | writing a letter | drinking milk |
|------------|---------|----------|-------------|------------------------|--------------------|------------------|---------------|
| Mrs Busy | * | | | | | | |
| Mr Busy | | | | * | | | |
| Alan Busy | | | | | * | | |
| Alice Busy | | | | | | * | |
| Catty Busy | | | | | | | * |
| Doggy Busy | | * | | | | | |

LISTENING: ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

- Boşlukları dinlediğiniz metne göre “Doğru(True)” veya “Yanlış(False)” olarak işaretleyiniz (4×2=8).

It is Saturday afternoon. The Happy family is at the park. Mr and Mrs Happy have got four children. The boys are Tim and Jim. They are riding bicycles. The girls are Sally and Penny. Penny is sliding. Sally is swinging. Their mother is walking with their dog, Olive. Their father, George, is watching his family. The Happy family are really happy at the park.

- Tim is swinging.F.....
- Olive is walkinT.....
- Penny is sliding.T.....
- George is watching TV.F.....

EK 18. İngilizce dersi yazma becerisi değerlendirme formu KG-DG öntest sontest puanlayıcı değerlendirme sonuç tablosu

| Sf | Sra | Öğr. Ad/Soyd | KONTROL GRUBU | | | | | | | | | | tp | nt | Öğr. Ad/Syd | DENEY GRUBU | | | | | | | | | | tp | nt |
|-------------------|-----|---------------|---------------|---|---|---|---|----------|---|---|---|---|----|----|-------------|-------------|---|---|---|---|----------|---|---|---|---|----|----|
| | | | ÖN TEST | | | | | SON TEST | | | | | | | | ÖN TEST | | | | | SON TEST | | | | | | |
| | | | C | O | V | L | M | C | O | V | L | M | | | | C | O | V | L | M | C | O | V | L | M | | |
| Kontrol Grubu 5/F | 1 | Ata ÖZEL | | | | | | | | | | | | | 1 | Nur Ç | | | | | | | | | | | |
| | 2 | Yğitlp FRDLŞ | | | | | | | | | | | | | 2 | Elif H | | | | | | | | | | | |
| | 3 | Emine İ. GZL | | | | | | | | | | | | | 3 | Hsn Ç | | | | | | | | | | | |
| | 4 | Helin ÇLŞKN | | | | | | | | | | | | | 4 | Ery K | | | | | | | | | | | |
| | 5 | Gülse GÜLEÇ | | | | | | | | | | | | | 5 | Frkn M | | | | | | | | | | | |
| | 6 | Zynp S. YLÇN | | | | | | | | | | | | | 6 | Kvsr S | | | | | | | | | | | |
| | 7 | Kaan F. ASLAN | | | | | | | | | | | | | 7 | Esr D | | | | | | | | | | | |
| | 8 | Taha AKBŞ | | | | | | | | | | | | | 8 | Umt E | | | | | | | | | | | |
| | 9 | Büşra Y. DMR | | | | | | | | | | | | | 9 | Muhm | | | | | | | | | | | |
| | 10 | Sinem BYGLD | | | | | | | | | | | | | 10 | Alyn E | | | | | | | | | | | |
| | 11 | Efz ÖZMML | | | | | | | | | | | | | 11 | Kmil Ç | | | | | | | | | | | |
| | 12 | Elif DOĞAN | | | | | | | | | | | | | 12 | Hill Y | | | | | | | | | | | |
| | 13 | Mhmmd T. D | | | | | | | | | | | | | 13 | Sde N | | | | | | | | | | | |
| | 14 | Mert GÖÇMEZ | | | | | | | | | | | | | 14 | Rbia Ş | | | | | | | | | | | |
| Kontrol Grubu 5/B | 15 | Yusuf YARLIK | | | | | | | | | | | | | 15 | Rkiye S | | | | | | | | | | | |
| | 16 | Kaan BYKR | | | | | | | | | | | | | 16 | Ngehn | | | | | | | | | | | |
| | 17 | Şml G. ARTR | | | | | | | | | | | | | 17 | Alpr K | | | | | | | | | | | |
| | 18 | Alp B. ÇELİK | | | | | | | | | | | | | 18 | Şvval E | | | | | | | | | | | |
| | 19 | Mhtp SEÇGN | | | | | | | | | | | | | 19 | Hrun Y | | | | | | | | | | | |
| | 20 | Oğuzhn BZKRT | | | | | | | | | | | | | 20 | Mirç D | | | | | | | | | | | |
| | 21 | Elif BALCI | | | | | | | | | | | | | 21 | Ysuf N | | | | | | | | | | | |
| | 22 | Arda DMRKN | | | | | | | | | | | | | 22 | Aleyna | | | | | | | | | | | |
| | 23 | Elif BOZAY | | | | | | | | | | | | | 23 | Slym A | | | | | | | | | | | |
| | 24 | Emre DAĞ | | | | | | | | | | | | | 24 | İrm D | | | | | | | | | | | |
| | 25 | Beyzanr ALS | | | | | | | | | | | | | 25 | Muhm | | | | | | | | | | | |
| | 26 | Emiren ERTRK | | | | | | | | | | | | | 26 | Yns H | | | | | | | | | | | |
| | 27 | EmrenTRKMĞL | | | | | | | | | | | | | 27 | Sıla | | | | | | | | | | | |
| | 28 | Mhmmt İ. AK | | | | | | | | | | | | | 28 | Muhd | | | | | | | | | | | |
| | 29 | Ali E. SLMZ | | | | | | | | | | | | | 29 | Alyn Y | | | | | | | | | | | |
| | 30 | Helin BİÇR | | | | | | | | | | | | | 30 | Trgt R | | | | | | | | | | | |
| | 31 | Gülüş GÜNY | | | | | | | | | | | | | 31 | Ysf B | | | | | | | | | | | |
| | 32 | Fatma BULT | | | | | | | | | | | | | 32 | Nid B | | | | | | | | | | | |
| | 33 | Berkan ASLN | | | | | | | | | | | | | 33 | Umt A | | | | | | | | | | | |
| | 34 | Kaan A. KMR | | | | | | | | | | | | | 34 | Esm K | | | | | | | | | | | |

C: content O: organization V: vocabulary L: language use M: mechanics

EK 19. İngilizce dersi yazma becerisi değerlendirme kriterleri

| ESL COMPOSITION PROFILE | | |
|-------------------------|-------|--|
| STUDENT | DATE | TOPIC |
| SCORE | LEVEL | CRTERIA |
| CONTENT | 30-27 | EXCELENT TO VERY GOOD: knowledgeable, substantive, thorough development of thesis, relevant to assigned topic |
| | 26-22 | GOOD TO AVERAGE: some knowledge of subject, adequate range, limited development of thesis, mostly relevant to topic, but lacks detail |
| | 21-17 | FAIR TO POOR: limited knowledge of subject, little substance, inadequate development of topic |
| | 16-13 | VERY POOR: does not show knowledge of subject, non-substantive, not pertinent, OR not enough to evaluate |
| ORGANIZATION | 20-18 | EXCELENT TO VERY GOOD: fluent expression, ideas clearly stated/supported, succinct, well-organized, logical sequencing, cohesive |
| | 17-14 | GOOD TO AVERAGE: somewhat choppy, loosely organized but main ideas stand out, limited support, logical but incomplete sequencing |
| | 13-10 | FAIR TO POOR: non-fluent, ideas confused or disconnected, lacks logical sequencing and development |
| | 9-7 | VERY POOR: does not communicate, no organization, OR not enough to evaluate |
| VOCABULARY | 20-18 | EXCELENT TO VERY GOOD: sophisticated range, effective word/idiom choice and usage, word form mastery, appropriate register |
| | 17-14 | GOOD TO AVERAGE: adequate range, occasional errors of word/idiom form, choice, <i>usage but meaning not obscured</i> |
| | 13-10 | FAIR TO POOR: limited range, frequent errors of word/idiom form, choice, usage, <i>meaning confused or obscured</i> |
| | 9-7 | VERY POOR: essentially translation, little knowledge of english vocabulary, idioms, word form, OR not enough to evaluate |
| LANGUAGE USE | 25-22 | EXCELENT TO VERY GOOD: effective complex constructions, few errors of agreement, tense, number, word order/function, articles, pronouns, prepositions |
| | 21-18 | GOOD TO AVERAGE: effective but simple constructions, minor problems in complex constructions, several errors of agreement, tense, number, word order/function, articles, pronouns, prepositions <i>but meaning seldom obscured</i> |
| | 17-11 | FAIR TO POOR: major problems in simple/complex constructions, frequent errors of negation of negation, agreement, tense, number, word order/function, articles, pronouns, prepositions and/or fragments, run-ons, deletions, <i>meaning confused or obscured</i> |
| | 10-5 | VERY POOR: virtually no mastery of sentence contraction rules, dominated by errors, does not communicate, OR not enough to evaluate |
| MECHANICS | 5 | EXCELENT TO VERY GOOD: demonstrates mastery of conventions, few errors of spelling, punctuation, capitalization, paragraphing |
| | 4 | GOOD TO AVERAGE: occasional errors of spelling, punctuation, capitalization, paragraphing <i>but meaning not obscured</i> |
| | 3 | FAIR TO POOR: frequent errors of spelling, punctuation, capitalization, paragraphing, poor handwriting, <i>meaning confused or obscured</i> |
| | 2 | VERY POOR: no mastery of conventions, dominated by errors of spelling, punctuation, capitalization, paragraphing, handwriting illegible, OR not enough to evaluate |
| TOTAL SCORE | | READER COMMENTS |

Figure 1. Jacobs et al.'s (1981) Scoring profile

EK 20. İngilizce dersi yazma becerisi değerlendirme soruları

2011-2012 EĞİTİM-ÖĞRETİM YILI ELAZIĞ NAMIK KEMAL İLKÖĞRETİM OKULU İKİNCİ DÖNEM İNGİLİZCE DERSİ YAZMA BECERİSİ DEĞERLENDİRME SORULARI

Ad/Soyad:

20/Mart/2012

Sınıf/No:

Notu:

Lütfen aşağıda verilen konu başlıklarından birini seçerek İngilizce bir metin yazınız.

- Arkadaşınıza bulunduğunuz ülkeyi/şehri anlatan bir mektup yazınız.
- Kendinizi tanıtan bir kompozisyon yazınız.(yaşınız, yaşadığınız ülke, aileniz, okulunuz, arkadaşlarınız vb.)
- Ailenizi tanıtan bir kompozisyon yazınız.
- Resimdeki çizgi film kahramanlarından bir veya birkaçını seçerek anlatınız.
- Hayatınızda sizi çok etkileyen ve sizde büyük hayranlık bırakan bir kişi hakkında bildiklerinizi anlatınız.

EK 21. Öğrenci görüşme formu

Öğrenci Görüşme Formu

1. İngilizce dersinde;
 - a. Oyunun kullanılmasının size sağladığı **faidalar** nelerdir?
 - b. Şarkının kullanılmasının size sağladığı faydalar nelerdir?
2. İngilizce dersinde;
 - a. Oyunun kullanılmasının **olumsuz yönlerinin** neler olduğunu düşünüyorsunuz?
 - b. Şarkının kullanılmasının olumsuz yönlerinin neler olduğunu düşünüyorsunuz?
3. İkinci dönemde uygulanan yeni uygulama ve tekniklerle (Oyun ve Şarkı) oluşturulan **öğrenme ortamının** özelliklerini (olumlu/olumsuz) açıklar mısınız?
4. İkinci dönemdeki yeni uygulamalar sonrası olumlu ve olumsuz yönde neler **hissettiniz?** Nedenini açıklar mısınız?
5. Oyunun kullanılmasının öğrenmenize bilişsel (okuma, yazma, dinleme, konuşma, kelime öğrenimi, telaffuzunuza etkisi) yönden sağladığı faydaların neler olduğunu düşünüyorsunuz?
6. Şarkının kullanılmasının öğrenmenize bilişsel (okuma, yazma, dinleme, konuşma, kelime öğrenimi, telaffuzunuza etkisi) yönden sağladığı faydaların neler olduğunu düşünüyorsunuz?

EK 22. Öğretmen görüşme formu

Öğretmen Görüşme Formu

1. İngilizce derslerinizde;
 - a. Oyunun kullanılmasının öğrencilere sağladığı **faydaların** neler olduğunu düşünüyorsunuz?
 - b. Şarkının kullanılmasının öğrencilere sağladığı faydaların neler olduğunu düşünüyorsunuz?
2. İngilizce derslerinizde;
 - a. Oyunun kullanılmasının **olumsuz yönlerinin** neler olduğunu düşünüyorsunuz?
 - b. Şarkının kullanılmasının **olumsuz yönlerinin** neler olduğunu düşünüyorsunuz?
3. İkinci dönemde uyguladığımız yeni uygulama ve tekniklerle (Oyun ve Şarkı) oluşturulan **öğrenme ortamının** özelliklerini (olumlu/olumsuz) açıklar mısınız?
4. İkinci dönemdeki yeni uygulamalarınıza öğrencilerinizin verdikleri tepkiler (olumlu/olumsuz) nasıl oldu? Nedenini açıklar mısınız?
5. Oyunun kullanılmasının öğretim sürecine bilişsel yönden sağladığı faydaların neler olduğunu düşünüyorsunuz?
6. Şarkının kullanılmasının öğretim sürecine bilişsel yönden sağladığı faydaların neler olduğunu düşünüyorsunuz?

EK 24. TAP: Test analysis programı (version 2007a) madde analiz sonuçları

| Item | Number Correct | Item Diff. | Disc. Index | Correct In High Grp. | Correct In Low Grp. | Point Biser | Adj. Pt Bis | Item | Number Correct | Item Diff. | Disc. Index | Correct In High Grp. | Correct In Low Grp. | Point Biser | Adj. Pt Bis |
|-----------|----------------|------------|-------------|----------------------|---------------------|-------------|-------------|-----------|----------------|------------|-------------|----------------------|---------------------|-------------|-------------|
| Item 01 # | 612 | 0.89 | 0.22 | 181 (0.97) | 143 (0.74) | 0.30 | 0.26 | Item 28 # | 294 | 0.43 | 0.05 | 85 (0.45) | 77 (0.40) | 0.05 | -0.01 |
| Item 02 # | 588 | 0.86 | 0.28 | 183 (0.98) | 135 (0.70) | 0.29 | 0.26 | Item 29 # | 250 | 0.36 | 0.62 | 138 (0.74) | 22 (0.11) | 0.51 | 0.47 |
| Item 03 # | 632 | 0.92 | 0.21 | 186 (0.99) | 151 (0.79) | 0.31 | 0.28 | Item 30 # | 216 | 0.32 | 0.33 | 102 (0.55) | 42 (0.22) | 0.29 | 0.24 |
| Item 04 # | 536 | 0.78 | 0.39 | 174 (0.93) | 104 (0.54) | 0.36 | 0.32 | Item 31 # | 227 | 0.33 | 0.28 | 95 (0.51) | 44 (0.23) | 0.28 | 0.23 |
| Item 05 # | 644 | 0.94 | 0.09 | 181 (0.97) | 169 (0.88) | 0.18 | 0.15 | Item 32 # | 376 | 0.55 | 0.39 | 143 (0.76) | 72 (0.38) | 0.33 | 0.28 |
| Item 06 # | 356 | 0.52 | 0.66 | 161 (0.86) | 38 (0.20) | 0.49 | 0.44 | Item 33 # | 573 | 0.84 | 0.45 | 185 (0.99) | 104 (0.54) | 0.45 | 0.42 |
| Item 07 # | 617 | 0.90 | 0.27 | 186 (0.99) | 140 (0.73) | 0.35 | 0.32 | Item 34 # | 493 | 0.72 | 0.58 | 182 (0.97) | 76 (0.40) | 0.50 | 0.47 |
| Item 08 # | 566 | 0.83 | 0.37 | 184 (0.98) | 118 (0.61) | 0.38 | 0.34 | Item 35 # | 491 | 0.72 | 0.55 | 183 (0.98) | 83 (0.43) | 0.48 | 0.44 |
| Item 09 # | 221 | 0.32 | 0.28 | 95 (0.51) | 43 (0.22) | 0.28 | 0.23 | Item 36 # | 224 | 0.33 | 0.30 | 103 (0.55) | 49 (0.26) | 0.33 | 0.28 |
| Item 10 # | 435 | 0.64 | 0.61 | 170 (0.91) | 58 (0.30) | 0.50 | 0.45 | Item 37 # | 485 | 0.71 | 0.55 | 179 (0.96) | 78 (0.41) | 0.48 | 0.43 |
| Item 11 # | 275 | 0.40 | 0.40 | 123 (0.66) | 49 (0.26) | 0.36 | 0.31 | Item 38 # | 389 | 0.57 | 0.55 | 157 (0.84) | 56 (0.29) | 0.43 | 0.39 |
| Item 12 # | 212 | 0.31 | 0.17 | 79 (0.42) | 48 (0.25) | 0.20 | 0.14 | Item 39 # | 360 | 0.53 | 0.49 | 146 (0.78) | 55 (0.29) | 0.40 | 0.35 |
| Item 13 # | 202 | 0.29 | 0.29 | 93 (0.50) | 39 (0.20) | 0.30 | 0.25 | Item 40 # | 416 | 0.61 | 0.50 | 162 (0.87) | 70 (0.36) | 0.39 | 0.34 |
| Item 14 # | 425 | 0.62 | 0.47 | 156 (0.83) | 70 (0.36) | 0.39 | 0.35 | Item 41 # | 268 | 0.39 | 0.47 | 125 (0.67) | 39 (0.20) | 0.39 | 0.34 |
| Item 15 # | 501 | 0.73 | 0.57 | 184 (0.98) | 79 (0.41) | 0.50 | 0.46 | Item 42 # | 311 | 0.45 | 0.46 | 142 (0.76) | 58 (0.30) | 0.39 | 0.34 |
| Item 16 # | 280 | 0.41 | 0.50 | 135 (0.72) | 43 (0.22) | 0.41 | 0.37 | Item 43 # | 235 | 0.34 | 0.28 | 95 (0.51) | 44 (0.23) | 0.24 | 0.19 |
| Item 17 # | 480 | 0.70 | 0.51 | 173 (0.93) | 79 (0.41) | 0.44 | 0.40 | Item 44 # | 193 | 0.28 | 0.20 | 67 (0.36) | 30 (0.16) | 0.20 | 0.15 |
| Item 18 # | 387 | 0.56 | 0.68 | 174 (0.93) | 48 (0.25) | 0.53 | 0.48 | Item 45 # | 246 | 0.36 | 0.31 | 104 (0.56) | 48 (0.25) | 0.29 | 0.24 |
| Item 19 # | 612 | 0.89 | 0.26 | 184 (0.98) | 139 (0.72) | 0.34 | 0.31 | Item 46 # | 98 | 0.14 | 0.17 | 50 (0.27) | 18 (0.09) | 0.24 | 0.20 |
| Item 20 # | 198 | 0.29 | 0.22 | 85 (0.45) | 45 (0.23) | 0.24 | 0.19 | Item 47 # | 351 | 0.51 | 0.55 | 150 (0.80) | 49 (0.26) | 0.48 | 0.43 |
| Item 21 # | 279 | 0.41 | 0.56 | 134 (0.72) | 31 (0.16) | 0.46 | 0.42 | Item 48 # | 176 | 0.26 | 0.26 | 77 (0.41) | 30 (0.16) | 0.28 | 0.23 |
| Item 22 # | 378 | 0.55 | 0.56 | 157 (0.84) | 54 (0.28) | 0.44 | 0.39 | Item 49 # | 366 | 0.53 | 0.30 | 129 (0.69) | 75 (0.39) | 0.23 | 0.17 |
| Item 23 # | 449 | 0.66 | 0.48 | 169 (0.90) | 81 (0.42) | 0.41 | 0.37 | Item 50 # | 223 | 0.33 | 0.11 | 75 (0.40) | 56 (0.29) | 0.12 | 0.07 |
| Item 24 # | 264 | 0.39 | 0.58 | 139 (0.74) | 31 (0.16) | 0.49 | 0.45 | Item 51 # | 486 | 0.71 | 0.53 | 175 (0.94) | 77 (0.40) | 0.46 | 0.41 |
| Item 25 # | 340 | 0.50 | 0.55 | 149 (0.80) | 48 (0.25) | 0.45 | 0.40 | Item 52 # | 342 | 0.50 | 0.53 | 148 (0.79) | 50 (0.26) | 0.44 | 0.39 |
| Item 26 # | 333 | 0.49 | 0.46 | 143 (0.76) | 58 (0.30) | 0.36 | 0.31 | Item 53 # | 419 | 0.61 | 0.47 | 155 (0.83) | 69 (0.36) | 0.38 | 0.33 |
| Item 27 # | 559 | 0.82 | 0.37 | 181 (0.97) | 114 (0.59) | 0.38 | 0.34 | Item 54 # | 174 | 0.25 | 0.18 | 72 (0.39) | 39 (0.20) | 0.20 | 0.16 |

Çizelge 126. Başarı Testi Maddelerine İlişkin TAP Programı İstatistik Sonuçları

| | 1. Analiz | 2. Analiz | 3. Analiz |
|-----------------------------------|----------------|----------------|---------------|
| Numbers of Items Excluded | 0 | 6 | 9 |
| Numbers of Items Analyzed | 54 | 48 | 45 |
| Mean Item Difficulty | 0.542 | 0.574 | 0.572 |
| Mean Item Discrimination | 0.397 | 0.419 | 0.438 |
| Mean Point Biserial | 0.359 | 0.386 | 0.399 |
| Mean Adj. Point Biserial | 0.314 | 0.340 | 0.352 |
| KR20 (Alpha) | 0.873 | 0.879 | 0.880 |
| KR21 | 0.842 | 0.852 | 0.854 |
| SEM (from KR20) | 3.133 | 2.928 | 2.834 |
| # Potential Problem Items | 12 | 6 | 3 |
| Number of Examinees | 685 | 685 | 685 |
| Total Possible Score | 54 | 48 | 45 |
| Minimum Score | 11.000=20.4% | 11.000=22.9% | 10.000=22.2% |
| Maximum Score | 53.000=98.1% | 48.000=100.0% | 45.000=100.0% |
| Median Score | 28.000=51.9% | 27.000=56.3% | 25.000=55.6% |
| Mean Score | 29.289=54.2% | 27.289=57.2% | 25.728=57.2% |
| Standard Deviation | 8.780 | 8.418 | 8.178 |
| Variance | 77.096 | 70.858 | 66.884 |
| Skewness | 0.391 | 0.278 | 0.280 |
| Kurtosis | -0.330 | -0.533 | -0.554 |
| High Grp Min Score (n=...) | (n=187) 35.000 | (n=198) 33.000 | (n=197)31.000 |
| Low Grp Max Score (n=...) | (n=192) 23.000 | (n=204) 22.000 | (n=196)20.000 |
| Split-Half (1st/2nd) Reliability= | 0.681 | 0.684 | 0.696 |
| (with Spearman-Brown=...) | 0.810 | 0.813 | 0.821 |
| Split-Half (Odd/Even) Reliability | 0.781 | 0.794 | 0.793 |
| (with Spearman-Brown=...) | 0.877 | 0.885 | 0.884 |
| Minimum Item Diff. | 0.143 | 0.257 | 0.257 |
| Maximum Item Diff. | 0.940 | 0.940 | 0.923 |
| Minimum Disc. Index | 0.054 | 0.097 | 0.214 |
| Maximum Disc. Index | 0.680 | 0.659 | 0.679 |
| Minimum Pt. Biserial | 0.049 | 0.185 | 0.238 |
| Maximum Pt. Biserial | 0.526 | 0.529 | 0.538 |
| Mean Biserial Correlation | 0.482 | 0.519 | 0.534 |
| Minimum Biserial Corr. | 0.061 | 0.284 | 0.315 |
| Maximum Biserial Corr. | 0.677 | 0.694 | 0.694 |
| Answer Key Count Graph | | | |
| Option 1/A | 8 | 8 | 8 |
| Option 2/B | 14 | 11 | 10 |
| Option 3/C | 16 | 14 | 12 |
| Option 4/D | 16 | 15 | 15 |

EK 25. Grupların oluşturulmasında kullanılan ölçütlere ilişkin öğrenci puanları**Çizelge 127.** Deneysel grubunun oluşturulmasında kullanılan ölçütlere ilişkin puanlar

| Öğrenci No. | 4.sınıf 1. Dönem İng. notları (1.Dönem Puanı) | 4.sınıf 2. Dönem İng. notları (2.Dönem Puanı) | 5.sınıf 1. Dönem İng. notları (1.Dönem Puanı) |
|-------------|--|--|--|
| 1 | 87,17 | 85,00 | 90,25 |
| 2 | 93,33 | 91,00 | 95,00 |
| 3 | 72,00 | 74,83 | 83,13 |
| 4 | 74,17 | 77,33 | 63,75 |
| 5 | 73,17 | 77,17 | 73,63 |
| 6 | 89,17 | 79,83 | 72,63 |
| 7 | 91,17 | 86,83 | 87,50 |
| 8 | 85,33 | 88,33 | 80,13 |
| 9 | 86,33 | 76,67 | 82,00 |
| 10 | 66,17 | 63,67 | 83,25 |
| 11 | 94,33 | 93,67 | 82,75 |
| 12 | 94,67 | 94,83 | 83,13 |
| 13 | 90,50 | 92,50 | 76,38 |
| 14 | 82,83 | 92,83 | 77,13 |
| 15 | 55,33 | 86,33 | 73,63 |
| 16 | 80,00 | 85,17 | 82,38 |
| 17 | 73,17 | 85,00 | 79,63 |
| 18 | 83,67 | 83,00 | 75,75 |
| 19 | 69,00 | 75,67 | 81,38 |
| 20 | 79,67 | 85,67 | 85,25 |
| 21 | 83,00 | 77,83 | 88,00 |
| 22 | 87,83 | 85,00 | 89,88 |
| 23 | 95,50 | 92,50 | 94,75 |
| 24 | 92,67 | 87,33 | 91,75 |
| 25 | 91,83 | 90,83 | 95,50 |
| 26 | 65,67 | 69,83 | 79,17 |
| 27 | 72,33 | 75,17 | 56,00 |
| 28 | 89,67 | 85,50 | 71,67 |
| 29 | 89,50 | 90,83 | 84,50 |
| 30 | 75,33 | 75,17 | 70,00 |
| 31 | 92,83 | 94,17 | 87,50 |
| 32 | 77,83 | 73,17 | 57,50 |
| 33 | 94,17 | 93,67 | 90,83 |
| 34 | 70,67 | 74,00 | 69,83 |

Çizelge 128. Kontrol grubunun oluşturulmasında kullanılan ölçütlere ilişkin puanlar

| Öğrenci No. | 4.sınıf 1. Dönem İng. notları (1.Dönem Puanı) | 4.sınıf 2. Dönem İng. notları (2.Dönem Puanı) | 5.sınıf 1. Dönem İng. notları (1.Dönem Puanı) |
|--------------------|--|--|--|
| 1 | 65,83 | 71,33 | 64,50 |
| 2 | 80,00 | 86,17 | 60,50 |
| 3 | 79,33 | 81,50 | 78,83 |
| 4 | 87,83 | 97,83 | 93,50 |
| 5 | 98,00 | 97,33 | 91,00 |
| 6 | 90,67 | 97,00 | 89,50 |
| 7 | 66,33 | 84,83 | 79,83 |
| 8 | 70,83 | 77,50 | 67,67 |
| 9 | 93,67 | 92,50 | 93,83 |
| 10 | 74,83 | 88,00 | 77,50 |
| 11 | 85,83 | 86,00 | 96,17 |
| 12 | 87,17 | 86,67 | 75,83 |
| 13 | 90,33 | 94,17 | 84,67 |
| 14 | 72,00 | 69,67 | 59,17 |
| 15 | 91,83 | 94,00 | 91,83 |
| 16 | 74,33 | 91,50 | 72,00 |
| 17 | 95,00 | 90,67 | 81,83 |
| 18 | 95,50 | 95,00 | 94,67 |
| 19 | 86,83 | 81,50 | 73,00 |
| 20 | 84,67 | 84,83 | 85,00 |
| 21 | 95,33 | 97,33 | 96,67 |
| 22 | 81,00 | 66,50 | 64,83 |
| 23 | 87,50 | 97,67 | 95,00 |
| 24 | 86,83 | 91,00 | 63,67 |
| 25 | 89,33 | 95,00 | 98,33 |
| 26 | 89,00 | 94,33 | 90,33 |
| 27 | 94,00 | 91,33 | 96,33 |
| 28 | 79,17 | 82,50 | 84,67 |
| 29 | 96,00 | 92,33 | 95,67 |
| 30 | 76,50 | 92,33 | 80,00 |
| 31 | 71,00 | 77,17 | 69,67 |
| 32 | 80,17 | 76,67 | 74,00 |
| 33 | 72,17 | 80,67 | 80,67 |
| 34 | 77,00 | 72,33 | 72,83 |

**EK 26. Grupların başarı testi, Erişi, Öz-yeterlik, Öz-düzenleme,
Motivasyon ve Üstbiliş ölçeklerinden aldıkları puanlar**

A. Başarı testi puanları

Çizelge 129. Deneysel grubunun başarı testinden aldığı öntest-sontest-erişi puanları

| Öğr. No. | Öntest puanları | | | | Sontest puanları | | | | Erişi puanları | | | |
|-------------|-----------------|-------|------|-------|------------------|-------|------|-------|----------------|-------|-------|-------|
| | Hat. | Anl. | Uyg. | Top. | Hat. | Anl. | Uyg. | Top. | Hat. | Anl. | Uyg. | Top. |
| 1 | 23,00 | 5,00 | 2,00 | 30,00 | 23,00 | 8,00 | 2,00 | 33,00 | ,00 | 3,00 | ,00 | 3,00 |
| 2 | 18,00 | 9,00 | 2,00 | 29,00 | 22,00 | 10,00 | 3,00 | 35,00 | 4,00 | 1,00 | 1,00 | 6,00 |
| 3 | 17,00 | 6,00 | 2,00 | 25,00 | 19,00 | 8,00 | 4,00 | 31,00 | 2,00 | 2,00 | 2,00 | 6,00 |
| 4 | 13,00 | 6,00 | 1,00 | 20,00 | 15,00 | 6,00 | 2,00 | 23,00 | 2,00 | ,00 | 1,00 | 3,00 |
| 5 | 14,00 | 11,00 | ,00 | 25,00 | 17,00 | 10,00 | 3,00 | 30,00 | 3,00 | -1,00 | 3,00 | 5,00 |
| 6 | 15,00 | 9,00 | 3,00 | 27,00 | 18,00 | 8,00 | 2,00 | 28,00 | 3,00 | -1,00 | -1,00 | 1,00 |
| 7 | 23,00 | 11,00 | 3,00 | 37,00 | 24,00 | 11,00 | 2,00 | 37,00 | 1,00 | ,00 | -1,00 | ,00 |
| 8 | 18,00 | 7,00 | 2,00 | 27,00 | 21,00 | 10,00 | 3,00 | 34,00 | 3,00 | 3,00 | 1,00 | 7,00 |
| 9 | 16,00 | 5,00 | 2,00 | 23,00 | 21,00 | 11,00 | 2,00 | 34,00 | 5,00 | 6,00 | ,00 | 11,00 |
| 10 | 14,00 | 5,00 | 2,00 | 21,00 | 14,00 | 12,00 | 1,00 | 27,00 | ,00 | 7,00 | -1,00 | 6,00 |
| 11 | 20,00 | 11,00 | 3,00 | 34,00 | 26,00 | 12,00 | 4,00 | 42,00 | 6,00 | 1,00 | 1,00 | 8,00 |
| 12 | 17,00 | 8,00 | 2,00 | 27,00 | 20,00 | 11,00 | 3,00 | 34,00 | 3,00 | 3,00 | 1,00 | 7,00 |
| 13 | 16,00 | 7,00 | 2,00 | 25,00 | 17,00 | 11,00 | 1,00 | 29,00 | 1,00 | 4,00 | -1,00 | 4,00 |
| 14 | 12,00 | 2,00 | 1,00 | 15,00 | 20,00 | 7,00 | 4,00 | 31,00 | 8,00 | 5,00 | 3,00 | 16,00 |
| 15 | 18,00 | 8,00 | 2,00 | 28,00 | 15,00 | 7,00 | 3,00 | 25,00 | -3,00 | -1,00 | 1,00 | -3,00 |
| 16 | 15,00 | 11,00 | 3,00 | 29,00 | 21,00 | 12,00 | 3,00 | 36,00 | 6,00 | 1,00 | ,00 | 7,00 |
| 17 | 14,00 | 7,00 | 3,00 | 24,00 | 13,00 | 8,00 | 2,00 | 23,00 | -1,00 | 1,00 | -1,00 | -1,00 |
| 18 | 15,00 | 8,00 | 2,00 | 25,00 | 17,00 | 6,00 | 2,00 | 25,00 | 2,00 | -2,00 | ,00 | ,00 |
| 19 | 11,00 | 5,00 | 2,00 | 18,00 | 18,00 | 9,00 | 3,00 | 30,00 | 7,00 | 4,00 | 1,00 | 12,00 |
| 20 | 18,00 | 7,00 | 2,00 | 27,00 | 18,00 | 9,00 | 2,00 | 29,00 | ,00 | 2,00 | ,00 | 2,00 |
| 21 | 22,00 | 10,00 | 2,00 | 34,00 | 23,00 | 11,00 | 3,00 | 37,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 3,00 |
| 22 | 21,00 | 5,00 | 2,00 | 28,00 | 24,00 | 11,00 | 3,00 | 38,00 | 3,00 | 6,00 | 1,00 | 10,00 |
| 23 | 25,00 | 12,00 | 2,00 | 39,00 | 26,00 | 14,00 | 4,00 | 44,00 | 1,00 | 2,00 | 2,00 | 5,00 |
| 24 | 18,00 | 10,00 | 2,00 | 30,00 | 18,00 | 9,00 | 4,00 | 31,00 | ,00 | -1,00 | 2,00 | 1,00 |
| 25 | 21,00 | 11,00 | 3,00 | 35,00 | 23,00 | 13,00 | 2,00 | 38,00 | 2,00 | 2,00 | -1,00 | 3,00 |
| 26 | 14,00 | 7,00 | 1,00 | 22,00 | 19,00 | 12,00 | 3,00 | 34,00 | 5,00 | 5,00 | 2,00 | 12,00 |
| 27 | 17,00 | 10,00 | 3,00 | 30,00 | 23,00 | 8,00 | 2,00 | 33,00 | 6,00 | -2,00 | -1,00 | 3,00 |
| 28 | 16,00 | 10,00 | 3,00 | 29,00 | 22,00 | 9,00 | 3,00 | 34,00 | 6,00 | -1,00 | ,00 | 5,00 |
| 29 | 11,00 | 5,00 | 2,00 | 18,00 | 25,00 | 12,00 | 4,00 | 41,00 | 14,00 | 7,00 | 2,00 | 23,00 |
| 30 | 15,00 | 10,00 | 3,00 | 28,00 | 15,00 | 7,00 | 3,00 | 25,00 | ,00 | -3,00 | ,00 | -3,00 |
| 31 | 19,00 | 8,00 | 3,00 | 30,00 | 20,00 | 11,00 | 3,00 | 34,00 | 1,00 | 3,00 | ,00 | 4,00 |
| 32 | 12,00 | 9,00 | 2,00 | 23,00 | 23,00 | 10,00 | 3,00 | 36,00 | 11,00 | 1,00 | 1,00 | 13,00 |
| 33 | 19,00 | 6,00 | 2,00 | 27,00 | 25,00 | 14,00 | 3,00 | 42,00 | 6,00 | 8,00 | 1,00 | 15,00 |
| 34 | 18,00 | 8,00 | 3,00 | 29,00 | 17,00 | 9,00 | 1,00 | 27,00 | -1,00 | 1,00 | -2,00 | -2,00 |

Çizelge 130. Kontrol grubunun başarı testinden aldığı öntest-sontest-erişi puanları

| Öğ No. | Öntest puanları | | | | Sontest puanları | | | | Erişi puanları | | | |
|--------|-----------------|-------|------|-------|------------------|-------|------|-------|----------------|-------|-------|--------|
| | Hat. | Anl. | Uyg. | Top. | Hat. | Anl. | Uyg. | Top. | Hat. | Anl. | Uyg. | Top. |
| 1 | 13,00 | 8,00 | 3,00 | 24,00 | 14,00 | 3,00 | 1,00 | 18,00 | 1,00 | -5,00 | -2,00 | -6,00 |
| 2 | 15,00 | 5,00 | 1,00 | 21,00 | 13,00 | 6,00 | 1,00 | 20,00 | -2,00 | 1,00 | ,00 | -1,00 |
| 3 | 16,00 | 8,00 | 3,00 | 27,00 | 20,00 | 12,00 | 3,00 | 35,00 | 4,00 | 4,00 | ,00 | 8,00 |
| 4 | 16,00 | 8,00 | 1,00 | 25,00 | 23,00 | 12,00 | 3,00 | 38,00 | 7,00 | 4,00 | 2,00 | 13,00 |
| 5 | 20,00 | 10,00 | 1,00 | 31,00 | 22,00 | 11,00 | 3,00 | 36,00 | 2,00 | 1,00 | 2,00 | 5,00 |
| 6 | 20,00 | 4,00 | 2,00 | 26,00 | 24,00 | 12,00 | 4,00 | 40,00 | 4,00 | 8,00 | 2,00 | 14,00 |
| 7 | 18,00 | 10,00 | 2,00 | 30,00 | 23,00 | 13,00 | 3,00 | 39,00 | 5,00 | 3,00 | 1,00 | 9,00 |
| 8 | 17,00 | 5,00 | 2,00 | 24,00 | 16,00 | 9,00 | 3,00 | 28,00 | -1,00 | 4,00 | 1,00 | 4,00 |
| 9 | 17,00 | 8,00 | 3,00 | 28,00 | 21,00 | 10,00 | 3,00 | 34,00 | 4,00 | 2,00 | ,00 | 6,00 |
| 10 | 18,00 | 9,00 | 2,00 | 29,00 | 23,00 | 10,00 | 1,00 | 34,00 | 5,00 | 1,00 | -1,00 | 5,00 |
| 11 | 17,00 | 10,00 | 1,00 | 28,00 | 18,00 | 9,00 | 3,00 | 30,00 | 1,00 | -1,00 | 2,00 | 2,00 |
| 12 | 13,00 | 5,00 | 4,00 | 22,00 | 15,00 | 9,00 | 4,00 | 28,00 | 2,00 | 4,00 | ,00 | 6,00 |
| 13 | 18,00 | 8,00 | 2,00 | 28,00 | 20,00 | 7,00 | 3,00 | 30,00 | 2,00 | -1,00 | 1,00 | 2,00 |
| 14 | 8,00 | 5,00 | 2,00 | 15,00 | 20,00 | 10,00 | 2,00 | 32,00 | 12,00 | 5,00 | ,00 | 17,00 |
| 15 | 19,00 | 6,00 | 2,00 | 27,00 | 21,00 | 8,00 | 2,00 | 31,00 | 2,00 | 2,00 | ,00 | 4,00 |
| 16 | 19,00 | 8,00 | 1,00 | 28,00 | 14,00 | 3,00 | 2,00 | 19,00 | -5,00 | -5,00 | 1,00 | -9,00 |
| 17 | 21,00 | 8,00 | 2,00 | 31,00 | 19,00 | 7,00 | 3,00 | 29,00 | -2,00 | -1,00 | 1,00 | -2,00 |
| 18 | 19,00 | 8,00 | 3,00 | 30,00 | 21,00 | 11,00 | 3,00 | 35,00 | 2,00 | 3,00 | ,00 | 5,00 |
| 19 | 19,00 | 7,00 | 2,00 | 28,00 | 18,00 | 9,00 | 2,00 | 29,00 | -1,00 | 2,00 | ,00 | 1,00 |
| 20 | 23,00 | 10,00 | 2,00 | 35,00 | 6,00 | 7,00 | 1,00 | 14,00 | -17,00 | -3,00 | -1,00 | -21,00 |
| 21 | 19,00 | 8,00 | 2,00 | 29,00 | 24,00 | 11,00 | 3,00 | 38,00 | 5,00 | 3,00 | 1,00 | 9,00 |
| 22 | 16,00 | 6,00 | 1,00 | 23,00 | 13,00 | 4,00 | 1,00 | 18,00 | -3,00 | -2,00 | ,00 | -5,00 |
| 23 | 17,00 | 8,00 | ,00 | 25,00 | 24,00 | 11,00 | 3,00 | 38,00 | 7,00 | 3,00 | 3,00 | 13,00 |
| 24 | 14,00 | 3,00 | 1,00 | 18,00 | 7,00 | 6,00 | 2,00 | 15,00 | -7,00 | 3,00 | 1,00 | -3,00 |
| 25 | 24,00 | 8,00 | 1,00 | 33,00 | 21,00 | 9,00 | 4,00 | 34,00 | -3,00 | 1,00 | 3,00 | 1,00 |
| 26 | 24,00 | 12,00 | 2,00 | 38,00 | 21,00 | 7,00 | 2,00 | 30,00 | -3,00 | -5,00 | ,00 | -8,00 |
| 27 | 22,00 | 11,00 | 1,00 | 34,00 | 22,00 | 12,00 | 4,00 | 38,00 | ,00 | 1,00 | 3,00 | 4,00 |
| 28 | 13,00 | 9,00 | 4,00 | 26,00 | 17,00 | 6,00 | 2,00 | 25,00 | 4,00 | -3,00 | -2,00 | -1,00 |
| 29 | 16,00 | 10,00 | 3,00 | 29,00 | 17,00 | 9,00 | 3,00 | 29,00 | 1,00 | -1,00 | ,00 | ,00 |
| 30 | 23,00 | 6,00 | 1,00 | 30,00 | 17,00 | 7,00 | 3,00 | 27,00 | -6,00 | 1,00 | 2,00 | -3,00 |
| 31 | 15,00 | 6,00 | ,00 | 21,00 | 10,00 | 5,00 | 1,00 | 16,00 | -5,00 | -1,00 | 1,00 | -5,00 |
| 32 | 13,00 | 6,00 | 2,00 | 21,00 | 16,00 | 9,00 | 1,00 | 26,00 | 3,00 | 3,00 | -1,00 | 5,00 |
| 33 | 14,00 | 5,00 | 3,00 | 22,00 | 14,00 | 6,00 | 1,00 | 21,00 | ,00 | 1,00 | -2,00 | -1,00 |
| 34 | 17,00 | 8,00 | 1,00 | 26,00 | 19,00 | 9,00 | 1,00 | 29,00 | 2,00 | 1,00 | ,00 | 3,00 |

Çizelge 131. Deney grubunun başarı testinden aldığı sontest-kalıcılık puanları

| Öğr. No. | Sontest puanları | | | | Kalıcılık puanları | | | |
|-------------|------------------|-------|------|-------|--------------------|-------|------|-------|
| | Hat. | Anl. | Uyg. | Top. | Hat. | Anl. | Uyg. | Top. |
| 1 | 23,00 | 8,00 | 2,00 | 33,00 | 25,00 | 10,00 | 3,00 | 38,00 |
| 2 | 22,00 | 10,00 | 3,00 | 35,00 | 25,00 | 11,00 | 4,00 | 40,00 |
| 3 | 19,00 | 8,00 | 4,00 | 31,00 | 23,00 | 12,00 | 4,00 | 39,00 |
| 4 | 15,00 | 6,00 | 2,00 | 23,00 | 21,00 | 8,00 | 3,00 | 32,00 |
| 5 | 17,00 | 10,00 | 3,00 | 30,00 | 22,00 | 12,00 | 4,00 | 38,00 |
| 6 | 18,00 | 8,00 | 2,00 | 28,00 | 25,00 | 13,00 | 3,00 | 41,00 |
| 7 | 24,00 | 11,00 | 2,00 | 37,00 | 23,00 | 11,00 | 3,00 | 37,00 |
| 8 | 21,00 | 10,00 | 3,00 | 34,00 | 21,00 | 11,00 | 4,00 | 36,00 |
| 9 | 21,00 | 11,00 | 2,00 | 34,00 | 26,00 | 12,00 | 3,00 | 41,00 |
| 10 | 14,00 | 12,00 | 1,00 | 27,00 | 18,00 | 13,00 | 2,00 | 33,00 |
| 11 | 26,00 | 12,00 | 4,00 | 42,00 | 26,00 | 13,00 | 4,00 | 43,00 |
| 12 | 20,00 | 11,00 | 3,00 | 34,00 | 23,00 | 11,00 | 3,00 | 37,00 |
| 13 | 17,00 | 11,00 | 1,00 | 29,00 | 21,00 | 11,00 | 1,00 | 33,00 |
| 14 | 20,00 | 7,00 | 4,00 | 31,00 | 24,00 | 8,00 | 4,00 | 36,00 |
| 15 | 15,00 | 7,00 | 3,00 | 25,00 | 19,00 | 7,00 | 3,00 | 29,00 |
| 16 | 21,00 | 12,00 | 3,00 | 36,00 | 25,00 | 13,00 | 4,00 | 42,00 |
| 17 | 13,00 | 8,00 | 2,00 | 23,00 | 23,00 | 10,00 | 2,00 | 35,00 |
| 18 | 17,00 | 6,00 | 2,00 | 25,00 | 21,00 | 9,00 | 4,00 | 34,00 |
| 19 | 18,00 | 9,00 | 3,00 | 30,00 | 24,00 | 10,00 | 4,00 | 38,00 |
| 20 | 18,00 | 9,00 | 2,00 | 29,00 | 23,00 | 12,00 | 3,00 | 38,00 |
| 21 | 23,00 | 11,00 | 3,00 | 37,00 | 23,00 | 11,00 | 3,00 | 37,00 |
| 22 | 24,00 | 11,00 | 3,00 | 38,00 | 24,00 | 11,00 | 3,00 | 38,00 |
| 23 | 26,00 | 14,00 | 4,00 | 44,00 | 26,00 | 13,00 | 4,00 | 43,00 |
| 24 | 18,00 | 9,00 | 4,00 | 31,00 | 23,00 | 12,00 | 4,00 | 39,00 |
| 25 | 23,00 | 13,00 | 2,00 | 38,00 | 21,00 | 13,00 | 3,00 | 37,00 |
| 26 | 19,00 | 12,00 | 3,00 | 34,00 | 23,00 | 12,00 | 4,00 | 39,00 |
| 27 | 23,00 | 8,00 | 2,00 | 33,00 | 23,00 | 9,00 | 2,00 | 34,00 |
| 28 | 22,00 | 9,00 | 3,00 | 34,00 | 24,00 | 9,00 | 4,00 | 37,00 |
| 29 | 25,00 | 12,00 | 4,00 | 41,00 | 22,00 | 11,00 | 4,00 | 37,00 |
| 30 | 15,00 | 7,00 | 3,00 | 25,00 | 21,00 | 10,00 | 3,00 | 34,00 |
| 31 | 20,00 | 11,00 | 3,00 | 34,00 | 19,00 | 12,00 | 4,00 | 35,00 |
| 32 | 23,00 | 10,00 | 3,00 | 36,00 | 23,00 | 13,00 | 3,00 | 39,00 |
| 33 | 25,00 | 14,00 | 3,00 | 42,00 | 25,00 | 12,00 | 3,00 | 40,00 |
| 34 | 17,00 | 9,00 | 1,00 | 27,00 | 23,00 | 13,00 | 4,00 | 40,00 |

Çizelg 132. Kontrol grubunun başarı testinden aldığı sontest-kalcılık puanları

| Öğr. No. | Sontest puanları | | | | Kalcılık puanları | | | |
|-------------|------------------|-------|------|-------|-------------------|-------|------|-------|
| | Hat. | Anl. | Uyg. | Top. | Hat. | Anl. | Uyg. | Top. |
| 1 | 14,00 | 3,00 | 1,00 | 18,00 | 20,00 | 9,00 | 2,00 | 31,00 |
| 2 | 13,00 | 6,00 | 1,00 | 20,00 | 17,00 | 11,00 | 2,00 | 30,00 |
| 3 | 20,00 | 12,00 | 3,00 | 35,00 | 26,00 | 12,00 | 4,00 | 42,00 |
| 4 | 23,00 | 12,00 | 3,00 | 38,00 | 23,00 | 12,00 | 4,00 | 39,00 |
| 5 | 22,00 | 11,00 | 3,00 | 36,00 | 23,00 | 11,00 | 3,00 | 37,00 |
| 6 | 24,00 | 12,00 | 4,00 | 40,00 | 25,00 | 12,00 | 4,00 | 41,00 |
| 7 | 23,00 | 13,00 | 3,00 | 39,00 | 25,00 | 13,00 | 4,00 | 42,00 |
| 8 | 16,00 | 9,00 | 3,00 | 28,00 | 19,00 | 10,00 | 2,00 | 31,00 |
| 9 | 21,00 | 10,00 | 3,00 | 34,00 | 22,00 | 11,00 | 4,00 | 37,00 |
| 10 | 23,00 | 10,00 | 1,00 | 34,00 | 23,00 | 12,00 | 1,00 | 36,00 |
| 11 | 18,00 | 9,00 | 3,00 | 30,00 | 18,00 | 10,00 | 4,00 | 32,00 |
| 12 | 15,00 | 9,00 | 4,00 | 28,00 | 18,00 | 11,00 | 4,00 | 33,00 |
| 13 | 20,00 | 7,00 | 3,00 | 30,00 | 21,00 | 7,00 | 3,00 | 31,00 |
| 14 | 20,00 | 10,00 | 2,00 | 32,00 | 21,00 | 10,00 | 3,00 | 34,00 |
| 15 | 21,00 | 8,00 | 2,00 | 31,00 | 21,00 | 13,00 | 3,00 | 37,00 |
| 16 | 14,00 | 3,00 | 2,00 | 19,00 | 22,00 | 6,00 | 2,00 | 30,00 |
| 17 | 19,00 | 7,00 | 3,00 | 29,00 | 23,00 | 10,00 | 4,00 | 37,00 |
| 18 | 21,00 | 11,00 | 3,00 | 35,00 | 19,00 | 12,00 | 4,00 | 35,00 |
| 19 | 18,00 | 9,00 | 2,00 | 29,00 | 22,00 | 9,00 | 1,00 | 32,00 |
| 20 | 6,00 | 7,00 | 1,00 | 14,00 | 16,00 | 10,00 | 4,00 | 30,00 |
| 21 | 24,00 | 11,00 | 3,00 | 38,00 | 24,00 | 10,00 | 4,00 | 38,00 |
| 22 | 13,00 | 4,00 | 1,00 | 18,00 | 20,00 | 9,00 | 2,00 | 31,00 |
| 23 | 24,00 | 11,00 | 3,00 | 38,00 | 22,00 | 12,00 | 3,00 | 37,00 |
| 24 | 7,00 | 6,00 | 2,00 | 15,00 | 15,00 | 8,00 | 2,00 | 25,00 |
| 25 | 21,00 | 9,00 | 4,00 | 34,00 | 21,00 | 11,00 | 4,00 | 36,00 |
| 26 | 21,00 | 7,00 | 2,00 | 30,00 | 20,00 | 9,00 | 2,00 | 31,00 |
| 27 | 22,00 | 12,00 | 4,00 | 38,00 | 27,00 | 10,00 | 4,00 | 41,00 |
| 28 | 17,00 | 6,00 | 2,00 | 25,00 | 23,00 | 9,00 | 3,00 | 35,00 |
| 29 | 17,00 | 9,00 | 3,00 | 29,00 | 23,00 | 8,00 | 4,00 | 35,00 |
| 30 | 17,00 | 7,00 | 3,00 | 27,00 | 24,00 | 11,00 | 2,00 | 37,00 |
| 31 | 10,00 | 5,00 | 1,00 | 16,00 | 19,00 | 8,00 | 3,00 | 30,00 |
| 32 | 16,00 | 9,00 | 1,00 | 26,00 | 19,00 | 11,00 | 2,00 | 32,00 |
| 33 | 14,00 | 6,00 | 1,00 | 21,00 | 21,00 | 9,00 | 3,00 | 33,00 |
| 34 | 19,00 | 9,00 | 1,00 | 29,00 | 21,00 | 9,00 | 2,00 | 32,00 |

Çizelge 133. Deney grubunun yazma becerisi değerlendirme kriterlerinden aldıkları önyazma-sonyazma puanları

| Std Nu. | CRITERIA | | | | | | | | | | | |
|---------|----------|-------|---------|-------|--------------|-------|------------|-------|--------------|-------|-----------|------|
| | SUM | | CONTENT | | ORGANIZATION | | VOCABULARY | | LANGUAGE USE | | MECHANICS | |
| | Pre. | Post | Pre. | Post | Pre. | Post | Pre. | Post | Pre. | Post | Pre. | Post |
| 1 | 82,45 | 92,64 | 22,64 | 27,18 | 18,00 | 18,82 | 16,55 | 18,18 | 20,64 | 23,73 | 4,64 | 4,73 |
| 2 | 61,00 | 76,00 | 17,64 | 22,00 | 13,36 | 16,09 | 13,00 | 15,73 | 14,55 | 18,82 | 2,45 | 3,36 |
| 3 | 64,09 | 77,45 | 19,27 | 22,27 | 13,27 | 16,18 | 12,91 | 15,09 | 15,73 | 20,18 | 2,91 | 3,73 |
| 4 | 66,55 | 78,91 | 19,09 | 22,36 | 14,73 | 16,45 | 12,91 | 15,55 | 16,82 | 20,73 | 3,00 | 3,82 |
| 5 | 49,82 | 62,73 | 15,64 | 18,00 | 10,55 | 13,09 | 10,27 | 13,00 | 11,36 | 16,00 | 2,00 | 2,64 |
| 6 | 60,00 | 75,18 | 17,09 | 21,00 | 13,55 | 16,45 | 11,45 | 14,27 | 15,27 | 20,45 | 2,64 | 3,00 |
| 7 | 62,18 | 80,64 | 17,09 | 22,82 | 13,91 | 16,82 | 12,82 | 16,55 | 15,18 | 20,91 | 3,18 | 3,55 |
| 8 | 63,18 | 81,09 | 18,45 | 23,09 | 13,64 | 17,55 | 12,91 | 15,91 | 15,09 | 20,55 | 3,09 | 4,00 |
| 9 | 56,55 | 72,91 | 16,64 | 20,73 | 12,09 | 14,82 | 11,82 | 15,45 | 13,55 | 19,09 | 2,45 | 2,82 |
| 10 | 46,91 | 61,45 | 14,27 | 17,36 | 9,82 | 13,45 | 10,09 | 12,55 | 10,55 | 15,55 | 2,18 | 2,55 |
| 11 | 53,27 | 67,09 | 15,45 | 21,18 | 11,36 | 14,00 | 11,36 | 13,91 | 12,55 | 15,45 | 2,55 | 2,55 |
| 12 | 77,82 | 88,00 | 20,55 | 25,55 | 16,73 | 19,55 | 16,27 | 17,82 | 19,73 | 20,55 | 4,55 | 4,55 |
| 13 | 81,18 | 91,91 | 22,09 | 25,82 | 17,64 | 20,36 | 16,64 | 18,55 | 20,45 | 22,27 | 4,36 | 4,91 |
| 14 | 80,91 | 91,45 | 21,09 | 25,36 | 18,82 | 20,36 | 16,36 | 18,55 | 20,36 | 22,45 | 4,27 | 4,73 |
| 15 | 63,45 | 81,27 | 18,45 | 21,45 | 14,45 | 18,91 | 12,18 | 16,64 | 15,45 | 20,64 | 2,91 | 3,64 |
| 16 | 50,36 | 60,55 | 15,82 | 16,82 | 10,45 | 13,91 | 10,27 | 12,36 | 11,82 | 15,00 | 2,00 | 2,45 |
| 17 | 47,18 | 60,18 | 14,82 | 17,18 | 9,91 | 13,00 | 9,36 | 12,91 | 11,09 | 14,64 | 2,00 | 2,45 |
| 18 | 53,64 | 69,64 | 17,18 | 20,00 | 10,36 | 14,64 | 11,09 | 14,27 | 12,64 | 17,82 | 2,36 | 2,91 |
| 19 | 60,09 | 75,82 | 18,64 | 21,09 | 12,27 | 16,18 | 11,73 | 17,09 | 14,27 | 18,09 | 3,18 | 3,36 |
| 20 | 73,64 | 85,55 | 20,00 | 24,18 | 15,91 | 18,27 | 15,27 | 18,18 | 18,73 | 20,27 | 3,73 | 4,64 |
| 21 | 60,00 | 70,45 | 17,45 | 19,27 | 12,18 | 15,09 | 12,64 | 15,45 | 15,36 | 17,18 | 2,36 | 3,45 |
| 22 | 62,91 | 75,09 | 19,36 | 21,18 | 13,27 | 16,18 | 12,09 | 15,91 | 15,82 | 18,18 | 2,36 | 3,64 |
| 23 | 63,73 | 76,82 | 19,55 | 21,27 | 12,45 | 15,73 | 13,00 | 16,18 | 15,91 | 19,91 | 2,82 | 3,73 |
| 24 | 66,09 | 78,27 | 19,64 | 21,27 | 14,00 | 17,55 | 13,00 | 16,00 | 16,64 | 19,64 | 2,82 | 3,82 |
| 25 | 59,55 | 71,36 | 17,91 | 20,55 | 12,27 | 14,82 | 12,27 | 15,36 | 14,73 | 17,82 | 2,36 | 2,82 |
| 26 | 48,82 | 63,09 | 14,91 | 16,18 | 10,45 | 13,36 | 10,27 | 14,36 | 11,09 | 16,55 | 2,09 | 2,64 |
| 27 | 61,36 | 72,00 | 18,55 | 19,64 | 12,91 | 15,00 | 12,91 | 16,36 | 14,09 | 17,73 | 2,91 | 3,27 |
| 28 | 76,45 | 93,45 | 21,91 | 25,82 | 17,09 | 20,82 | 15,73 | 20,18 | 18,09 | 22,09 | 3,64 | 4,55 |
| 29 | 77,73 | 95,27 | 21,55 | 26,73 | 17,82 | 20,55 | 15,64 | 20,00 | 18,55 | 23,27 | 4,18 | 4,73 |
| 30 | 49,09 | 62,91 | 14,36 | 17,27 | 10,91 | 12,27 | 10,64 | 13,91 | 11,00 | 16,18 | 2,18 | 3,27 |
| 31 | 49,00 | 63,18 | 15,27 | 17,27 | 10,64 | 12,64 | 9,55 | 13,45 | 11,27 | 17,09 | 2,27 | 2,73 |
| 32 | 50,45 | 62,73 | 15,64 | 16,64 | 11,64 | 13,27 | 9,82 | 13,45 | 11,27 | 16,45 | 2,09 | 2,91 |
| 33 | 58,91 | 70,27 | 16,64 | 20,55 | 13,45 | 15,18 | 11,91 | 15,82 | 13,91 | 15,27 | 3,00 | 3,45 |
| 34 | 62,36 | 75,91 | 16,82 | 21,09 | 14,00 | 16,91 | 12,27 | 16,36 | 15,91 | 17,45 | 3,36 | 4,09 |

Çizelge 134. Kontrol grubunun yazma becerisi değerlendirme kriterlerinden aldıkları önyazma-sonyazma puanları

| Std Nu. | CRITERIA | | | | | | | | | | | |
|------------|----------|-------|---------|-------|--------------|-------|------------|-------|-----------------|-------|-----------|------|
| | SUM | | CONTENT | | ORGANIZATION | | VOCABULARY | | LANGUAGE USE | | MECHANICS | |
| | Pre. | Post | Pre. | Post | Pre. | Post | Pre. | Post | Pre. | Post | Pre. | Post |
| 1 | 48,82 | 51,82 | 15,09 | 15,64 | 9,82 | 11,09 | 10,73 | 11,00 | 10,91 | 11,55 | 2,27 | 2,55 |
| 2 | 49,45 | 50,82 | 15,55 | 14,27 | 9,82 | 12,27 | 10,73 | 10,82 | 11,18 | 11,36 | 2,18 | 2,09 |
| 3 | 65,73 | 69,55 | 19,64 | 19,91 | 13,00 | 14,45 | 13,73 | 15,18 | 16,82 | 16,55 | 2,55 | 3,45 |
| 4 | 67,45 | 72,00 | 20,09 | 21,00 | 12,91 | 14,36 | 14,00 | 15,36 | 17,55 | 17,91 | 2,91 | 3,36 |
| 5 | 78,55 | 84,36 | 22,00 | 25,36 | 15,82 | 15,82 | 16,55 | 17,45 | 20,00 | 21,00 | 4,18 | 4,73 |
| 6 | 79,18 | 83,91 | 22,55 | 24,73 | 16,09 | 16,91 | 17,00 | 17,18 | 19,82 | 20,73 | 3,73 | 4,36 |
| 7 | 65,36 | 72,55 | 17,45 | 21,18 | 14,73 | 14,64 | 13,73 | 14,73 | 16,91 | 19,36 | 2,55 | 2,64 |
| 8 | 50,36 | 54,64 | 15,27 | 15,09 | 11,18 | 12,64 | 10,55 | 11,36 | 11,36 | 13,45 | 2,00 | 2,09 |
| 9 | 58,18 | 59,73 | 17,64 | 17,27 | 11,73 | 13,64 | 12,36 | 11,64 | 14,00 | 14,64 | 2,45 | 2,55 |
| 10 | 50,00 | 56,09 | 15,64 | 14,73 | 10,00 | 12,64 | 9,91 | 11,91 | 12,45 | 14,64 | 2,00 | 2,18 |
| 11 | 49,82 | 53,27 | 15,73 | 15,27 | 9,91 | 11,64 | 9,82 | 10,64 | 12,18 | 13,55 | 2,18 | 2,18 |
| 12 | 49,82 | 54,27 | 15,73 | 17,09 | 10,18 | 10,91 | 10,27 | 10,91 | 11,55 | 13,09 | 2,09 | 2,27 |
| 13 | 63,00 | 68,91 | 18,91 | 20,36 | 12,55 | 13,73 | 12,36 | 13,82 | 16,00 | 17,73 | 3,18 | 3,27 |
| 14 | 49,09 | 54,18 | 14,73 | 17,09 | 10,27 | 11,45 | 10,91 | 11,55 | 11,18 | 11,91 | 2,00 | 2,18 |
| 15 | 47,64 | 54,73 | 15,09 | 17,00 | 9,82 | 12,09 | 10,73 | 11,09 | 10,00 | 12,45 | 2,00 | 2,09 |
| 16 | 49,82 | 53,18 | 16,27 | 16,64 | 10,09 | 11,45 | 10,45 | 10,45 | 10,82 | 12,45 | 2,18 | 2,18 |
| 17 | 57,36 | 61,73 | 16,82 | 17,91 | 12,45 | 13,18 | 11,64 | 12,45 | 13,73 | 15,27 | 2,73 | 2,91 |
| 18 | 64,09 | 69,45 | 19,09 | 19,82 | 13,73 | 13,82 | 12,45 | 14,82 | 15,45 | 17,64 | 3,36 | 3,36 |
| 19 | 58,36 | 66,82 | 17,27 | 19,55 | 12,09 | 13,73 | 12,45 | 14,27 | 14,27 | 17,00 | 2,27 | 2,27 |
| 20 | 49,64 | 60,64 | 15,00 | 17,45 | 10,91 | 14,00 | 10,73 | 13,09 | 11,00 | 14,00 | 2,00 | 2,09 |
| 21 | 57,18 | 62,55 | 17,27 | 17,18 | 12,36 | 13,36 | 12,18 | 13,18 | 13,00 | 16,00 | 2,36 | 2,82 |
| 22 | 50,18 | 55,27 | 16,09 | 16,27 | 11,00 | 11,27 | 10,27 | 11,73 | 10,82 | 13,82 | 2,00 | 2,18 |
| 23 | 58,09 | 64,09 | 18,00 | 18,36 | 11,82 | 13,55 | 11,36 | 13,27 | 14,45 | 16,18 | 2,45 | 2,73 |
| 24 | 50,45 | 56,55 | 16,64 | 16,27 | 10,00 | 13,18 | 10,09 | 11,82 | 11,64 | 13,18 | 2,09 | 2,09 |
| 25 | 62,09 | 65,00 | 18,64 | 19,09 | 12,82 | 13,64 | 11,91 | 12,91 | 15,36 | 15,82 | 3,36 | 3,55 |
| 26 | 59,82 | 66,64 | 18,45 | 19,64 | 12,00 | 13,18 | 11,36 | 14,09 | 15,45 | 17,00 | 2,55 | 2,73 |
| 27 | 58,82 | 64,82 | 18,55 | 18,45 | 11,55 | 13,27 | 12,09 | 14,09 | 14,09 | 16,73 | 2,55 | 2,27 |
| 28 | 57,09 | 64,45 | 17,27 | 19,00 | 11,73 | 12,64 | 12,00 | 13,64 | 13,55 | 16,64 | 2,55 | 2,55 |
| 29 | 69,09 | 70,09 | 18,91 | 19,73 | 15,36 | 14,18 | 14,45 | 14,45 | 16,73 | 18,18 | 3,64 | 3,55 |
| 30 | 68,73 | 71,36 | 18,82 | 19,64 | 15,64 | 14,73 | 15,09 | 16,18 | 15,27 | 17,27 | 3,91 | 3,55 |
| 31 | 60,36 | 64,64 | 17,09 | 18,91 | 11,82 | 13,09 | 14,82 | 14,64 | 14,27 | 15,55 | 2,36 | 2,45 |
| 32 | 55,73 | 61,09 | 17,00 | 17,36 | 11,91 | 12,73 | 12,00 | 14,00 | 12,55 | 14,45 | 2,27 | 2,55 |
| 33 | 47,18 | 53,64 | 14,45 | 15,27 | 10,36 | 10,36 | 10,00 | 12,09 | 10,27 | 13,82 | 2,09 | 2,09 |
| 34 | 46,73 | 53,18 | 15,18 | 15,64 | 9,73 | 10,73 | 9,64 | 11,27 | 10,18 | 13,27 | 2,00 | 2,27 |

Çizelge 135. Deney grubunun konuşma becerisi değerlendirme kriterlerinden aldıkları önkonusma-sonkonuşma puanları

| Öğrenci No | DENEY GRUBU | | KONTROL GRUBU | |
|------------|----------------|------|----------------|------|
| | Konuşma-toplam | | Konuşma-toplam | |
| | Ön | Son | Ön | Son |
| 1 | 4,04 | 4,63 | 2,80 | 3,57 |
| 2 | 3,10 | 4,18 | 2,87 | 3,60 |
| 3 | 2,94 | 4,11 | 3,17 | 3,70 |
| 4 | 3,07 | 4,03 | 3,23 | 3,89 |
| 5 | 2,59 | 4,08 | 3,75 | 4,23 |
| 6 | 2,80 | 4,17 | 3,68 | 4,40 |
| 7 | 2,98 | 4,26 | 3,13 | 3,73 |
| 8 | 2,93 | 4,10 | 2,68 | 3,65 |
| 9 | 2,85 | 4,01 | 2,87 | 3,63 |
| 10 | 2,64 | 3,54 | 2,60 | 3,36 |
| 11 | 2,70 | 4,00 | 2,58 | 3,44 |
| 12 | 3,75 | 4,73 | 2,86 | 3,44 |
| 13 | 3,79 | 4,46 | 3,24 | 3,76 |
| 14 | 3,76 | 4,54 | 2,91 | 3,45 |
| 15 | 2,77 | 4,06 | 2,93 | 3,58 |
| 16 | 2,69 | 3,88 | 2,97 | 3,57 |
| 17 | 2,70 | 3,88 | 3,10 | 3,66 |
| 18 | 2,90 | 3,95 | 3,21 | 3,59 |
| 19 | 3,02 | 4,19 | 2,84 | 3,62 |
| 20 | 3,52 | 4,30 | 2,76 | 3,75 |
| 21 | 2,92 | 3,84 | 3,11 | 3,58 |
| 22 | 3,12 | 4,08 | 2,57 | 3,41 |
| 23 | 2,89 | 4,09 | 2,92 | 3,79 |
| 24 | 3,10 | 4,13 | 2,78 | 3,76 |
| 25 | 2,96 | 3,94 | 2,93 | 4,06 |
| 26 | 2,81 | 3,94 | 2,87 | 3,43 |
| 27 | 2,91 | 4,11 | 3,05 | 3,59 |
| 28 | 3,31 | 4,37 | 3,00 | 3,79 |
| 29 | 3,28 | 4,26 | 2,88 | 3,62 |
| 30 | 2,66 | 3,90 | 3,17 | 3,52 |
| 31 | 2,91 | 3,88 | 2,85 | 3,75 |
| 32 | 2,97 | 3,90 | 3,13 | 3,51 |
| 33 | 2,79 | 3,95 | 2,96 | 3,62 |
| 34 | 2,81 | 4,68 | 2,90 | 3,51 |

B. İngilizce öğretiminde öz-düzenleme stratejileri ölçeği (İÖÖ-DSÖ) puanları

Çizelge 136. Deney grubunun öz-düzenleme ölçeğinden aldıkları önöz-düzenleme-sonöz-düzenleme puanları

| Öğr. No. | Öz-Düzenleme-Toplam | | Derse Ön-Hazırlık | | Hatırlama | | Dil Becerileri | | Görsel Sunu Görsel Okuma Becerileri | | Kültür | |
|----------|---------------------|------|-------------------|------|-----------|------|----------------|------|-------------------------------------|------|--------|------|
| | Ön | Son | Ön | Son | Ön | Son | Ön | Son | Ön | Son | Ön | Son |
| 1 | 3,40 | 4,11 | 3,40 | 4,80 | 4,00 | 2,60 | 4,22 | 4,33 | 3,50 | 4,17 | 3,00 | 4,67 |
| 2 | 3,60 | 4,43 | 3,60 | 3,80 | 4,80 | 5,00 | 4,33 | 3,89 | 4,50 | 5,00 | 4,00 | 5,00 |
| 3 | 3,80 | 4,71 | 3,80 | 4,40 | 4,40 | 5,00 | 4,11 | 4,44 | 4,00 | 5,00 | 4,00 | 5,00 |
| 4 | 3,60 | 3,54 | 3,60 | 3,40 | 4,20 | 5,00 | 3,33 | 3,56 | 3,00 | 2,33 | 4,00 | 3,67 |
| 5 | 3,80 | 3,54 | 3,80 | 3,40 | 3,60 | 3,60 | 2,56 | 3,22 | 2,83 | 4,00 | 4,00 | 3,67 |
| 6 | 3,00 | 4,64 | 3,00 | 4,40 | 4,80 | 4,80 | 4,22 | 4,56 | 4,67 | 4,67 | 5,00 | 5,00 |
| 7 | 3,80 | 4,36 | 3,80 | 4,20 | 3,80 | 5,00 | 4,33 | 4,11 | 3,67 | 4,17 | 4,33 | 4,67 |
| 8 | 3,60 | 4,25 | 3,60 | 3,20 | 4,80 | 4,60 | 4,22 | 4,00 | 4,17 | 4,83 | 4,00 | 5,00 |
| 9 | 2,80 | 4,29 | 2,80 | 3,20 | 2,60 | 4,80 | 3,78 | 4,33 | 3,33 | 4,67 | 3,67 | 4,33 |
| 10 | 3,60 | 4,50 | 3,60 | 4,00 | 5,00 | 4,60 | 4,00 | 4,67 | 3,83 | 4,33 | 2,33 | 5,00 |
| 11 | 3,20 | 4,04 | 3,20 | 4,20 | 3,60 | 4,20 | 3,56 | 3,44 | 3,50 | 4,50 | 4,33 | 4,33 |
| 12 | 3,40 | 4,36 | 3,40 | 4,60 | 4,60 | 5,00 | 4,11 | 4,22 | 3,83 | 4,00 | 4,33 | 4,00 |
| 13 | 4,20 | 4,61 | 4,20 | 4,60 | 4,60 | 5,00 | 4,00 | 4,22 | 4,83 | 5,00 | 4,67 | 4,33 |
| 14 | 3,80 | 3,36 | 3,80 | 4,20 | 3,40 | 3,00 | 3,11 | 2,56 | 1,83 | 3,67 | 3,00 | 4,33 |
| 15 | 4,20 | 4,89 | 4,20 | 4,80 | 3,60 | 5,00 | 4,78 | 4,78 | 4,17 | 5,00 | 4,33 | 5,00 |
| 16 | 4,00 | 4,71 | 4,00 | 4,80 | 4,60 | 5,00 | 4,33 | 4,56 | 4,17 | 4,83 | 3,67 | 4,33 |
| 17 | 4,40 | 4,64 | 4,40 | 4,80 | 3,80 | 4,80 | 4,11 | 4,67 | 3,67 | 4,33 | 4,67 | 4,67 |
| 18 | 4,00 | 4,54 | 4,00 | 4,20 | 4,80 | 5,00 | 4,44 | 4,44 | 4,17 | 4,50 | 4,00 | 4,67 |
| 19 | 4,40 | 4,57 | 4,40 | 4,00 | 3,20 | 5,00 | 2,89 | 4,33 | 2,67 | 4,83 | 3,33 | 5,00 |
| 20 | 4,40 | 4,86 | 4,40 | 4,60 | 2,60 | 5,00 | 4,33 | 4,78 | 4,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 |
| 21 | 4,40 | 4,39 | 4,40 | 4,00 | 4,20 | 4,60 | 3,67 | 4,44 | 4,00 | 4,33 | 4,33 | 4,67 |
| 22 | 4,00 | 4,71 | 4,00 | 4,00 | 4,00 | 5,00 | 4,22 | 4,67 | 3,67 | 5,00 | 4,33 | 5,00 |
| 23 | 3,80 | 4,82 | 3,80 | 4,20 | 4,00 | 5,00 | 3,78 | 4,89 | 4,17 | 5,00 | 3,00 | 5,00 |
| 24 | 3,60 | 4,50 | 3,60 | 4,00 | 4,60 | 4,80 | 4,33 | 4,44 | 4,50 | 4,50 | 4,00 | 5,00 |
| 25 | 3,20 | 4,79 | 3,20 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 4,44 | 4,33 | 4,67 | 5,00 | 5,00 | 5,00 |
| 26 | 4,00 | 4,54 | 4,00 | 4,40 | 4,20 | 4,60 | 4,33 | 4,22 | 4,50 | 4,83 | 4,67 | 5,00 |
| 27 | 3,60 | 4,57 | 3,60 | 4,80 | 4,00 | 4,40 | 4,11 | 4,44 | 4,50 | 4,67 | 4,33 | 4,67 |
| 28 | 4,00 | 4,50 | 4,00 | 3,80 | 4,60 | 5,00 | 4,67 | 4,44 | 4,17 | 4,83 | 4,67 | 4,33 |
| 29 | 4,20 | 4,68 | 4,20 | 4,80 | 4,80 | 5,00 | 4,44 | 4,67 | 4,67 | 4,33 | 4,33 | 4,67 |
| 30 | 3,60 | 4,25 | 3,60 | 3,60 | 3,60 | 4,60 | 2,78 | 4,33 | 3,17 | 4,50 | 4,33 | 4,00 |
| 31 | 3,60 | 4,82 | 3,60 | 4,60 | 4,80 | 4,80 | 4,56 | 4,78 | 4,33 | 5,00 | 4,00 | 5,00 |
| 32 | 3,60 | 3,96 | 3,60 | 3,40 | 3,60 | 3,80 | 3,89 | 3,89 | 4,00 | 4,33 | 4,33 | 4,67 |
| 33 | 3,80 | 4,68 | 3,80 | 4,20 | 4,80 | 4,80 | 4,33 | 4,56 | 4,33 | 5,00 | 5,00 | 5,00 |
| 34 | 3,00 | 3,36 | 3,00 | 3,40 | 2,00 | 3,00 | 2,22 | 2,78 | 3,67 | 3,83 | 3,33 | 4,67 |

Çizelge 137. Kontrol grubunun öz-düzenleme ölçeğinden aldıkları önöz-düzenleme-sonöz-düzenleme puanları

| Öğr. No. | Öz-Düzenleme-Toplam | | Derse Ön-Hazırlık | | Hatırlama | | Dil Becerileri | | Görsel Sunu Görsel Okuma Becerileri | | Kültür | |
|----------|---------------------|------|-------------------|------|-----------|------|----------------|------|-------------------------------------|------|--------|------|
| | Ön | Son | Ön | Son | Ön | Son | Ön | Son | Ön | Son | Ön | Son |
| 1 | 3,32 | 2,54 | 3,60 | 2,20 | 3,40 | 1,80 | 3,44 | 2,89 | 3,00 | 2,67 | 3,00 | 3,00 |
| 2 | 3,93 | 4,14 | 5,00 | 5,00 | 4,00 | 3,80 | 3,33 | 3,89 | 3,67 | 4,33 | 4,33 | 3,67 |
| 3 | 4,32 | 3,43 | 5,00 | 3,80 | 4,40 | 3,20 | 3,89 | 4,00 | 4,33 | 2,33 | 4,33 | 3,67 |
| 4 | 4,25 | 4,07 | 5,00 | 4,40 | 4,80 | 3,00 | 3,44 | 4,22 | 4,33 | 4,00 | 4,33 | 5,00 |
| 5 | 3,50 | 2,43 | 3,40 | 1,40 | 3,60 | 2,40 | 3,44 | 2,33 | 3,33 | 2,33 | 4,00 | 4,67 |
| 6 | 3,46 | 2,32 | 5,00 | 4,20 | 3,00 | 1,80 | 3,33 | 2,00 | 2,83 | 2,17 | 3,33 | 1,33 |
| 7 | 3,93 | 3,57 | 2,60 | 3,80 | 4,20 | 3,20 | 3,78 | 3,33 | 4,83 | 4,00 | 4,33 | 3,67 |
| 8 | 3,75 | 4,00 | 4,00 | 3,80 | 4,00 | 3,20 | 3,44 | 3,78 | 3,50 | 4,83 | 4,33 | 4,67 |
| 9 | 3,93 | 3,21 | 3,80 | 3,40 | 4,20 | 4,00 | 3,78 | 2,78 | 3,67 | 2,83 | 4,67 | 3,67 |
| 10 | 3,39 | 2,75 | 3,60 | 2,80 | 3,60 | 3,00 | 3,44 | 2,00 | 2,83 | 3,17 | 3,67 | 3,67 |
| 11 | 3,71 | 4,50 | 3,60 | 5,00 | 4,00 | 4,60 | 4,00 | 4,44 | 2,83 | 4,17 | 4,33 | 4,33 |
| 12 | 4,29 | 4,00 | 5,00 | 4,80 | 4,60 | 4,20 | 3,89 | 3,67 | 4,33 | 3,67 | 3,67 | 4,00 |
| 13 | 3,43 | 3,93 | 3,20 | 4,40 | 3,40 | 3,60 | 3,89 | 3,78 | 3,17 | 3,50 | 3,00 | 5,00 |
| 14 | 3,50 | 3,89 | 2,80 | 1,20 | 3,40 | 4,20 | 3,44 | 4,56 | 4,67 | 4,67 | 2,67 | 4,33 |
| 15 | 3,71 | 4,43 | 4,20 | 4,80 | 4,00 | 3,60 | 3,78 | 4,56 | 2,83 | 4,33 | 4,00 | 5,00 |
| 16 | 4,00 | 4,07 | 5,00 | 4,40 | 4,40 | 3,80 | 3,56 | 4,44 | 3,67 | 3,33 | 3,67 | 4,33 |
| 17 | 4,36 | 4,50 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 4,80 | 3,56 | 4,22 | 4,33 | 4,17 | 4,67 | 4,67 |
| 18 | 4,14 | 3,50 | 5,00 | 4,20 | 4,00 | 3,60 | 4,22 | 4,00 | 3,17 | 2,00 | 4,67 | 3,67 |
| 19 | 3,79 | 4,32 | 5,00 | 5,00 | 4,40 | 4,80 | 3,11 | 3,78 | 3,83 | 4,17 | 2,67 | 4,33 |
| 20 | 4,18 | 4,04 | 5,00 | 4,20 | 4,20 | 3,80 | 4,33 | 3,78 | 3,00 | 4,50 | 4,67 | 4,00 |
| 21 | 4,11 | 4,39 | 4,60 | 4,80 | 4,40 | 3,80 | 4,11 | 4,22 | 3,33 | 4,50 | 4,33 | 5,00 |
| 22 | 4,18 | 4,21 | 3,20 | 4,20 | 4,40 | 4,00 | 4,22 | 4,33 | 4,50 | 4,33 | 4,67 | 4,00 |
| 23 | 4,21 | 4,21 | 3,00 | 1,40 | 4,40 | 5,00 | 4,33 | 4,67 | 4,67 | 4,83 | 4,67 | 5,00 |
| 24 | 4,36 | 4,79 | 2,80 | 4,80 | 4,60 | 4,80 | 4,56 | 4,89 | 5,00 | 4,50 | 4,67 | 5,00 |
| 25 | 4,50 | 4,75 | 4,80 | 4,60 | 4,80 | 4,60 | 4,22 | 4,89 | 4,33 | 4,67 | 4,67 | 5,00 |
| 26 | 3,75 | 3,14 | 3,80 | 2,20 | 4,20 | 2,80 | 3,56 | 3,67 | 3,17 | 3,50 | 4,67 | 3,00 |
| 27 | 3,82 | 3,71 | 4,00 | 2,20 | 4,20 | 4,00 | 3,89 | 4,11 | 3,00 | 4,00 | 4,33 | 4,00 |
| 28 | 4,54 | 4,54 | 4,20 | 4,80 | 4,80 | 4,20 | 4,44 | 4,33 | 4,50 | 4,83 | 5,00 | 4,67 |
| 29 | 4,21 | 4,36 | 3,20 | 4,20 | 4,00 | 4,40 | 4,44 | 4,44 | 4,67 | 4,00 | 4,67 | 5,00 |
| 30 | 3,82 | 4,39 | 4,40 | 4,60 | 4,80 | 4,80 | 3,00 | 4,67 | 4,17 | 3,17 | 3,00 | 5,00 |
| 31 | 4,11 | 3,75 | 4,80 | 4,40 | 4,20 | 4,00 | 3,89 | 3,22 | 3,67 | 3,67 | 4,33 | 4,00 |
| 32 | 3,68 | 3,93 | 4,40 | 4,80 | 3,80 | 3,20 | 3,33 | 3,78 | 3,83 | 3,83 | 3,00 | 4,33 |
| 33 | 3,68 | 3,64 | 5,00 | 4,00 | 4,40 | 3,00 | 3,44 | 3,89 | 2,67 | 3,00 | 3,00 | 4,67 |
| 34 | 3,39 | 3,14 | 4,60 | 1,80 | 3,40 | 3,00 | 3,11 | 4,00 | 2,83 | 3,50 | 3,33 | 2,33 |

C. İngilizce öğretiminde öz-yeterlik inancı ölçeği (İÖÖ-YİÖ) puanları

Çizelge 138. Deney grubunun öz-yeterlik ölçeğinden aldıkları önöz-yeterlik-sonöz-yeterlik puanları

| Öğr. No. | Öz-Yeterlik-Toplam | | Dil Becerileri-A | | Dil Becerileri-B | | Materyal, Yöntem ve Teknikler | | Bireysel Öğrenme Stratejileri | |
|----------|--------------------|------|------------------|------|------------------|------|-------------------------------|------|-------------------------------|------|
| | Ön | Son | Ön | Son | Ön | Son | Ön | Son | Ön | Son |
| 1 | 4,60 | 4,80 | 4,90 | 5,00 | 4,43 | 4,43 | 4,56 | 4,78 | 4,25 | 5,00 |
| 2 | 4,53 | 4,90 | 4,80 | 4,90 | 4,29 | 4,71 | 4,67 | 5,00 | 4,00 | 5,00 |
| 3 | 4,50 | 4,63 | 4,50 | 4,50 | 4,57 | 4,57 | 4,44 | 4,67 | 4,50 | 5,00 |
| 4 | 4,03 | 4,10 | 4,80 | 4,40 | 4,00 | 4,29 | 3,00 | 3,44 | 4,50 | 4,50 |
| 5 | 3,50 | 3,97 | 3,40 | 3,90 | 3,14 | 3,14 | 3,56 | 4,33 | 4,25 | 4,75 |
| 6 | 4,73 | 4,77 | 4,90 | 4,80 | 4,71 | 4,86 | 4,56 | 4,67 | 4,75 | 4,75 |
| 7 | 4,13 | 4,57 | 4,30 | 4,10 | 3,86 | 4,71 | 4,00 | 4,78 | 4,50 | 5,00 |
| 8 | 4,03 | 4,33 | 4,20 | 4,20 | 3,71 | 4,43 | 4,22 | 4,44 | 3,75 | 4,25 |
| 9 | 3,80 | 4,00 | 4,20 | 3,10 | 3,29 | 3,57 | 3,67 | 4,89 | 4,00 | 5,00 |
| 10 | 4,17 | 4,27 | 4,50 | 4,10 | 4,43 | 4,43 | 3,89 | 4,33 | 3,50 | 4,25 |
| 11 | 3,67 | 3,97 | 3,50 | 3,60 | 3,71 | 3,86 | 3,67 | 4,22 | 4,00 | 4,50 |
| 12 | 4,63 | 5,00 | 4,60 | 5,00 | 4,43 | 5,00 | 4,89 | 5,00 | 4,50 | 5,00 |
| 13 | 4,93 | 4,93 | 4,90 | 4,90 | 4,86 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 4,75 |
| 14 | 2,13 | 3,10 | 2,20 | 3,00 | 2,43 | 3,14 | 1,67 | 3,44 | 2,50 | 2,50 |
| 15 | 4,83 | 4,90 | 4,70 | 5,00 | 4,86 | 5,00 | 4,89 | 4,67 | 5,00 | 5,00 |
| 16 | 4,40 | 4,60 | 4,50 | 4,50 | 4,00 | 4,43 | 4,67 | 4,78 | 4,25 | 4,75 |
| 17 | 3,93 | 4,53 | 4,50 | 4,40 | 3,43 | 4,57 | 3,67 | 4,67 | 4,00 | 4,50 |
| 18 | 4,00 | 4,27 | 4,00 | 4,20 | 4,00 | 4,29 | 4,00 | 4,22 | 4,00 | 4,50 |
| 19 | 4,17 | 4,80 | 3,60 | 4,80 | 4,43 | 4,71 | 4,33 | 4,89 | 4,75 | 4,75 |
| 20 | 4,47 | 4,93 | 4,60 | 4,90 | 4,57 | 4,86 | 4,33 | 5,00 | 4,25 | 5,00 |
| 21 | 3,97 | 4,30 | 4,20 | 4,50 | 3,71 | 4,14 | 4,00 | 4,22 | 3,75 | 4,25 |
| 22 | 4,07 | 4,57 | 4,10 | 4,50 | 3,86 | 4,29 | 4,00 | 4,67 | 4,50 | 5,00 |
| 23 | 4,57 | 4,63 | 4,40 | 4,90 | 4,57 | 4,43 | 4,56 | 4,67 | 5,00 | 4,25 |
| 24 | 4,53 | 4,67 | 4,50 | 4,60 | 4,43 | 4,57 | 4,44 | 4,67 | 5,00 | 5,00 |
| 25 | 4,83 | 4,90 | 5,00 | 4,80 | 4,86 | 4,86 | 4,67 | 5,00 | 4,75 | 5,00 |
| 26 | 4,67 | 4,83 | 4,50 | 4,70 | 4,57 | 4,86 | 4,78 | 4,89 | 5,00 | 5,00 |
| 27 | 4,63 | 4,63 | 4,90 | 4,40 | 4,29 | 4,86 | 4,56 | 4,78 | 4,75 | 4,50 |
| 28 | 4,70 | 4,73 | 4,80 | 4,80 | 4,57 | 4,57 | 4,67 | 4,67 | 4,75 | 5,00 |
| 29 | 4,83 | 4,83 | 5,00 | 4,70 | 4,57 | 4,86 | 4,89 | 4,89 | 4,75 | 5,00 |
| 30 | 3,07 | 4,30 | 2,90 | 3,90 | 3,00 | 4,71 | 3,22 | 4,44 | 3,25 | 4,25 |
| 31 | 4,70 | 4,83 | 4,80 | 5,00 | 4,71 | 4,57 | 4,67 | 4,89 | 4,50 | 4,75 |
| 32 | 4,57 | 4,67 | 4,80 | 4,90 | 4,14 | 4,71 | 4,67 | 4,56 | 4,50 | 4,25 |
| 33 | 4,67 | 4,73 | 4,70 | 4,70 | 4,86 | 5,00 | 4,56 | 4,56 | 4,50 | 4,75 |
| 34 | 4,17 | 4,60 | 4,40 | 4,70 | 3,00 | 4,00 | 4,56 | 4,78 | 4,75 | 5,00 |

Çizelge 139. Kontrol grubunun öz-yeterlik ölçeğinden aldıkları önöz-yeterlik-sonöz-yeterlik puanları

| Öğr. No. | Öz-Yeterlik-Toplam | | Dil Becerileri-A | | Dil Becerileri-B | | Materyal, Yöntem ve Teknikler | | Bireysel Öğrenme Stratejileri | |
|----------|--------------------|------|------------------|------|------------------|------|-------------------------------|------|-------------------------------|------|
| | Ön | Son | Ön | Son | Ön | Son | Ön | Son | Ön | Son |
| 1 | 3,33 | 3,33 | 3,80 | 3,50 | 3,14 | 2,43 | 3,22 | 3,56 | 2,75 | 4,00 |
| 2 | 3,67 | 4,10 | 3,80 | 4,10 | 3,71 | 3,43 | 3,44 | 4,56 | 3,75 | 4,25 |
| 3 | 4,67 | 3,37 | 5,00 | 3,20 | 4,71 | 3,29 | 4,33 | 3,44 | 4,50 | 3,75 |
| 4 | 4,77 | 4,47 | 4,90 | 4,70 | 4,57 | 3,57 | 4,67 | 4,67 | 5,00 | 5,00 |
| 5 | 3,80 | 3,70 | 4,10 | 4,10 | 4,00 | 4,14 | 3,33 | 3,00 | 3,75 | 3,50 |
| 6 | 3,30 | 3,53 | 3,60 | 3,30 | 3,14 | 3,71 | 3,00 | 3,33 | 3,50 | 4,25 |
| 7 | 4,53 | 3,50 | 4,40 | 3,60 | 4,86 | 3,71 | 4,56 | 3,11 | 4,25 | 3,75 |
| 8 | 4,43 | 4,23 | 4,70 | 4,10 | 3,57 | 4,00 | 4,67 | 4,22 | 4,75 | 5,00 |
| 9 | 4,67 | 3,17 | 4,40 | 3,40 | 5,00 | 2,86 | 4,56 | 3,11 | 5,00 | 3,25 |
| 10 | 3,53 | 3,17 | 3,50 | 2,60 | 2,71 | 2,86 | 3,89 | 3,67 | 4,25 | 4,00 |
| 11 | 4,47 | 4,47 | 4,60 | 4,50 | 4,14 | 4,29 | 4,78 | 4,78 | 4,00 | 4,00 |
| 12 | 4,63 | 4,23 | 4,50 | 4,50 | 4,71 | 4,43 | 4,56 | 3,56 | 5,00 | 4,75 |
| 13 | 4,43 | 3,93 | 4,40 | 4,10 | 4,43 | 4,00 | 4,22 | 3,67 | 5,00 | 4,00 |
| 14 | 4,13 | 4,33 | 4,00 | 4,40 | 4,57 | 4,71 | 4,11 | 3,89 | 3,75 | 4,50 |
| 15 | 4,77 | 4,57 | 4,80 | 4,60 | 4,86 | 4,57 | 4,78 | 4,56 | 4,50 | 4,50 |
| 16 | 4,07 | 3,53 | 4,50 | 3,70 | 3,86 | 3,57 | 3,56 | 2,89 | 4,50 | 4,50 |
| 17 | 4,63 | 4,20 | 4,80 | 4,40 | 4,29 | 3,71 | 4,67 | 4,11 | 4,75 | 4,75 |
| 18 | 4,73 | 4,23 | 4,70 | 4,70 | 4,86 | 4,00 | 4,67 | 4,00 | 4,75 | 4,00 |
| 19 | 4,60 | 4,60 | 4,70 | 4,70 | 4,29 | 4,29 | 4,67 | 4,67 | 4,75 | 4,75 |
| 20 | 4,63 | 4,27 | 4,90 | 4,40 | 4,43 | 4,14 | 4,56 | 4,22 | 4,50 | 4,25 |
| 21 | 4,70 | 4,73 | 4,90 | 4,50 | 4,43 | 5,00 | 4,56 | 4,67 | 5,00 | 5,00 |
| 22 | 4,10 | 3,87 | 4,40 | 4,00 | 4,29 | 3,71 | 3,67 | 3,56 | 4,00 | 4,50 |
| 23 | 4,70 | 4,67 | 4,90 | 4,70 | 4,14 | 4,29 | 4,78 | 4,78 | 5,00 | 5,00 |
| 24 | 4,87 | 4,90 | 5,00 | 4,90 | 4,71 | 4,71 | 4,78 | 5,00 | 5,00 | 5,00 |
| 25 | 4,77 | 4,83 | 4,90 | 5,00 | 4,71 | 4,86 | 4,56 | 4,56 | 5,00 | 5,00 |
| 26 | 3,67 | 3,47 | 3,70 | 3,60 | 3,00 | 3,57 | 4,11 | 2,78 | 3,75 | 4,50 |
| 27 | 4,27 | 4,10 | 3,60 | 4,20 | 5,00 | 4,43 | 4,22 | 4,11 | 4,75 | 3,25 |
| 28 | 4,43 | 4,50 | 4,40 | 4,40 | 4,14 | 4,29 | 4,44 | 4,67 | 5,00 | 4,75 |
| 29 | 4,67 | 4,67 | 4,90 | 4,90 | 4,43 | 4,57 | 4,67 | 4,56 | 4,50 | 4,50 |
| 30 | 4,33 | 4,33 | 4,30 | 4,70 | 4,71 | 3,86 | 4,11 | 4,22 | 4,25 | 4,50 |
| 31 | 4,20 | 4,10 | 4,20 | 4,20 | 4,00 | 3,71 | 4,33 | 4,22 | 4,25 | 4,25 |
| 32 | 4,30 | 4,33 | 4,30 | 4,20 | 4,29 | 4,29 | 4,11 | 4,56 | 4,75 | 4,25 |
| 33 | 4,10 | 4,13 | 4,20 | 4,50 | 3,86 | 3,71 | 4,11 | 3,89 | 4,25 | 4,50 |
| 34 | 3,93 | 4,10 | 4,20 | 4,00 | 3,57 | 4,14 | 3,89 | 4,22 | 4,00 | 4,00 |

D. Eğitimde motivasyon ölçeği (EMÖ) puanları

Çizelge 140. Deney grubunun motivasyon ölçeğinden aldıkları önmotivasyon-sonmotivasyon puanları

| Öğr. No. | Motivasyon-Toplam | | Özdeşleşmiş dışsal motivasyon | | Motivasyonsuzluk | | İçe yansıtılmış motivasyon | | İçsel motivasyon | |
|----------|-------------------|------|-------------------------------|------|------------------|------|----------------------------|------|------------------|------|
| | Ön | Son | Ön | Son | Ön | Son | Ön | Son | Ön | Son |
| 1 | 2,42 | 2,25 | 3,00 | 3,00 | 2,00 | 1,33 | 2,00 | 1,67 | 2,67 | 3,00 |
| 2 | 2,25 | 2,33 | 2,67 | 3,00 | 2,00 | 2,00 | 2,00 | 1,33 | 2,33 | 3,00 |
| 3 | 2,17 | 2,58 | 2,67 | 2,67 | 2,33 | 2,00 | 1,00 | 2,67 | 2,67 | 3,00 |
| 4 | 2,25 | 2,42 | 2,33 | 3,00 | 2,00 | 1,67 | 2,00 | 2,00 | 2,67 | 3,00 |
| 5 | 2,08 | 2,33 | 2,67 | 3,00 | 2,00 | 1,33 | 1,33 | 2,00 | 2,33 | 3,00 |
| 6 | 1,92 | 2,67 | 2,33 | 3,00 | 1,33 | 2,00 | 1,33 | 2,67 | 2,67 | 3,00 |
| 7 | 2,25 | 2,33 | 2,67 | 3,00 | 2,00 | 1,67 | 1,67 | 1,67 | 2,67 | 3,00 |
| 8 | 2,50 | 2,67 | 3,00 | 3,00 | 2,00 | 2,00 | 2,67 | 3,00 | 2,33 | 2,67 |
| 9 | 2,17 | 2,83 | 2,33 | 3,00 | 2,00 | 2,33 | 2,33 | 3,00 | 2,00 | 3,00 |
| 10 | 2,67 | 2,75 | 3,00 | 3,00 | 2,00 | 2,00 | 3,00 | 3,00 | 2,67 | 3,00 |
| 11 | 2,00 | 2,50 | 2,33 | 3,00 | 1,67 | 2,00 | 1,67 | 2,00 | 2,33 | 3,00 |
| 12 | 2,33 | 2,50 | 2,33 | 3,00 | 2,00 | 2,00 | 2,33 | 2,00 | 2,67 | 3,00 |
| 13 | 2,25 | 2,25 | 3,00 | 3,00 | 1,33 | 1,33 | 2,33 | 1,67 | 2,33 | 3,00 |
| 14 | 2,33 | 2,33 | 2,67 | 2,67 | 2,00 | 2,33 | 1,67 | 1,33 | 3,00 | 3,00 |
| 15 | 2,08 | 2,50 | 2,33 | 3,00 | 1,67 | 2,00 | 1,67 | 2,00 | 2,67 | 3,00 |
| 16 | 2,25 | 2,42 | 3,00 | 3,00 | 2,00 | 1,67 | 1,33 | 2,00 | 2,67 | 3,00 |
| 17 | 2,42 | 2,25 | 3,00 | 3,00 | 2,00 | 1,67 | 2,00 | 1,33 | 2,67 | 3,00 |
| 18 | 2,08 | 2,42 | 3,00 | 3,00 | 2,00 | 1,33 | 1,00 | 2,33 | 2,33 | 3,00 |
| 19 | 2,08 | 2,42 | 2,67 | 3,00 | 1,67 | 1,67 | 1,00 | 2,00 | 3,00 | 3,00 |
| 20 | 2,25 | 2,17 | 3,00 | 3,00 | 1,67 | 1,67 | 1,33 | 1,00 | 3,00 | 3,00 |
| 21 | 2,17 | 2,42 | 2,67 | 3,00 | 2,33 | 2,00 | 1,00 | 1,67 | 2,67 | 3,00 |
| 22 | 1,92 | 2,25 | 2,33 | 3,00 | 1,67 | 2,00 | 1,67 | 1,33 | 2,00 | 2,67 |
| 23 | 2,08 | 2,17 | 3,00 | 3,00 | 1,33 | 1,67 | 1,00 | 1,00 | 3,00 | 3,00 |
| 24 | 2,25 | 2,75 | 2,67 | 3,00 | 2,33 | 2,00 | 1,00 | 3,00 | 3,00 | 3,00 |
| 25 | 1,92 | 2,08 | 2,33 | 2,67 | 2,00 | 1,33 | 1,00 | 1,33 | 2,33 | 3,00 |
| 26 | 2,08 | 2,33 | 2,33 | 3,00 | 2,33 | 1,67 | 1,00 | 1,67 | 2,67 | 3,00 |
| 27 | 2,17 | 2,33 | 3,00 | 3,00 | 1,67 | 2,00 | 1,33 | 1,33 | 2,67 | 3,00 |
| 28 | 2,17 | 2,33 | 3,00 | 3,00 | 2,00 | 2,00 | 1,00 | 1,33 | 2,67 | 3,00 |
| 29 | 1,83 | 2,50 | 2,33 | 3,00 | 1,67 | 2,00 | 1,00 | 2,00 | 2,33 | 3,00 |
| 30 | 2,25 | 2,58 | 2,67 | 3,00 | 1,67 | 1,67 | 3,00 | 2,67 | 1,67 | 3,00 |
| 31 | 2,08 | 2,50 | 2,67 | 3,00 | 1,67 | 2,00 | 1,33 | 2,00 | 2,67 | 3,00 |
| 32 | 1,92 | 2,33 | 2,00 | 3,00 | 2,00 | 2,00 | 1,33 | 1,33 | 2,33 | 3,00 |
| 33 | 2,25 | 2,25 | 2,67 | 3,00 | 1,67 | 1,33 | 1,67 | 1,67 | 3,00 | 3,00 |
| 34 | 1,92 | 2,42 | 2,67 | 3,00 | 2,00 | 2,00 | 1,00 | 1,67 | 2,00 | 3,00 |

Çizelge 141. Kontrol grubunun motivasyon ölçeğinden aldıkları önmotivasyon-sonmotivasyon puanları

| Öğr. No. | Motivasyon-Toplam | | Özdeşleşmiş dışsal motivasyon | | Motivasyonsuzluk | | İçe yansıtılmış motivasyon | | İçsel motivasyon | |
|----------|-------------------|------|-------------------------------|------|------------------|------|----------------------------|------|------------------|------|
| | Ön | Son | Ön | Son | Ön | Son | Ön | Son | Ön | Son |
| 1 | 2,42 | 2,17 | 2,67 | 3,00 | 2,00 | 1,00 | 2,67 | 1,67 | 2,33 | 3,00 |
| 2 | 2,17 | 2,75 | 2,67 | 3,00 | 1,33 | 2,67 | 1,67 | 2,33 | 3,00 | 3,00 |
| 3 | 2,33 | 2,00 | 3,00 | 3,00 | 2,00 | 1,00 | 1,67 | 1,00 | 2,67 | 3,00 |
| 4 | 1,83 | 2,08 | 2,00 | 3,00 | 1,33 | 1,33 | 1,33 | 1,00 | 2,67 | 3,00 |
| 5 | 2,33 | 2,08 | 3,00 | 3,00 | 2,00 | 1,33 | 2,00 | 1,00 | 2,33 | 3,00 |
| 6 | 2,08 | 2,00 | 2,00 | 2,67 | 2,00 | 2,00 | 2,00 | 1,33 | 2,33 | 2,00 |
| 7 | 2,17 | 2,08 | 2,67 | 3,00 | 2,00 | 1,00 | 1,33 | 1,33 | 2,67 | 3,00 |
| 8 | 1,92 | 2,08 | 2,67 | 3,00 | 1,33 | 1,33 | 1,00 | 1,00 | 2,67 | 3,00 |
| 9 | 2,33 | 2,42 | 3,00 | 3,00 | 1,67 | 2,00 | 2,00 | 2,00 | 2,67 | 2,67 |
| 10 | 2,08 | 2,17 | 2,33 | 3,00 | 1,67 | 1,00 | 1,33 | 1,67 | 3,00 | 3,00 |
| 11 | 2,00 | 2,33 | 2,33 | 2,67 | 2,00 | 2,00 | 1,33 | 2,00 | 2,33 | 2,67 |
| 12 | 1,92 | 2,00 | 2,67 | 3,00 | 1,33 | 1,00 | 1,33 | 1,00 | 2,33 | 3,00 |
| 13 | 2,42 | 2,33 | 2,67 | 3,00 | 1,67 | 2,33 | 2,67 | 1,00 | 2,67 | 3,00 |
| 14 | 2,50 | 2,08 | 2,33 | 3,00 | 2,00 | 1,33 | 3,00 | 1,00 | 2,67 | 3,00 |
| 15 | 1,67 | 2,17 | 2,00 | 3,00 | 1,00 | 1,67 | 1,00 | 1,00 | 2,67 | 3,00 |
| 16 | 2,17 | 2,00 | 3,00 | 3,00 | 1,67 | 1,00 | 1,33 | 1,00 | 2,67 | 3,00 |
| 17 | 2,50 | 2,75 | 2,67 | 3,00 | 2,00 | 2,00 | 2,67 | 3,00 | 2,67 | 3,00 |
| 18 | 2,50 | 2,42 | 2,33 | 2,33 | 1,67 | 2,33 | 3,00 | 2,33 | 3,00 | 2,67 |
| 19 | 2,00 | 2,17 | 2,67 | 3,00 | 2,00 | 1,67 | 1,00 | 1,00 | 2,33 | 3,00 |
| 20 | 2,58 | 2,33 | 2,67 | 3,00 | 2,33 | 1,33 | 3,00 | 2,00 | 2,33 | 3,00 |
| 21 | 2,00 | 2,00 | 3,00 | 3,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 3,00 | 3,00 |
| 22 | 2,67 | 3,00 | 2,67 | 3,00 | 3,00 | 3,00 | 2,67 | 3,00 | 2,33 | 3,00 |
| 23 | 2,00 | 2,00 | 2,33 | 3,00 | 1,67 | 1,00 | 1,33 | 1,00 | 2,67 | 3,00 |
| 24 | 2,08 | 2,50 | 3,00 | 3,00 | 1,67 | 3,00 | 1,33 | 1,00 | 2,33 | 3,00 |
| 25 | 1,83 | 2,08 | 2,00 | 3,00 | 1,67 | 1,33 | 1,00 | 1,00 | 2,67 | 3,00 |
| 26 | 1,83 | 2,17 | 2,67 | 3,00 | 1,33 | 1,33 | 1,00 | 1,33 | 2,33 | 3,00 |
| 27 | 2,25 | 2,25 | 2,67 | 2,67 | 1,33 | 1,67 | 2,00 | 2,33 | 3,00 | 2,33 |
| 28 | 1,92 | 2,00 | 2,33 | 3,00 | 1,67 | 1,00 | 1,33 | 1,00 | 2,33 | 3,00 |
| 29 | 2,08 | 2,17 | 2,67 | 3,00 | 1,67 | 1,67 | 1,33 | 1,00 | 2,67 | 3,00 |
| 30 | 1,92 | 2,17 | 2,33 | 3,00 | 1,67 | 1,67 | 1,00 | 1,00 | 2,67 | 3,00 |
| 31 | 2,00 | 2,17 | 2,67 | 3,00 | 1,33 | 1,33 | 1,67 | 1,33 | 2,33 | 3,00 |
| 32 | 2,17 | 1,75 | 2,67 | 2,33 | 2,33 | 1,33 | 1,00 | 1,00 | 2,67 | 2,33 |
| 33 | 2,00 | 2,17 | 2,67 | 3,00 | 1,67 | 1,67 | 1,00 | 1,00 | 2,67 | 3,00 |
| 34 | 2,83 | 2,25 | 2,67 | 3,00 | 3,00 | 1,33 | 3,00 | 1,67 | 2,67 | 3,00 |

E. Üstbiliş ölçeği çocuk ve ergen formu (ÜBÖ-ÇE) puanları

Çizelge 142. Deney grubunun üstbiliş ölçeğinden aldıkları önüstbiliş-sonüstbiliş puanları

| Öğr. No. | Üstbiliş-Toplam | | Olumlu Üst Endişeler | | Olumsuz Üst Endişeler | | Batıl İnançlar, Ceza ve Sorumluluk İnaçları | | Bilişsel İzleme | |
|----------|-----------------|------|----------------------|------|-----------------------|------|---|------|-----------------|------|
| | Ön | Son | Ön | Son | Ön | Son | Ön | Son | Ön | Son |
| 1 | 2,50 | 2,83 | 2,17 | 3,50 | 2,00 | 2,00 | 2,50 | 2,83 | 3,33 | 3,00 |
| 2 | 2,25 | 2,46 | 1,17 | 1,00 | 2,83 | 2,33 | 2,00 | 3,00 | 3,00 | 3,50 |
| 3 | 2,71 | 3,04 | 2,33 | 3,33 | 2,67 | 2,50 | 2,50 | 2,50 | 3,33 | 3,83 |
| 4 | 2,83 | 3,08 | 2,67 | 4,00 | 2,50 | 1,83 | 3,50 | 3,33 | 2,67 | 3,17 |
| 5 | 2,33 | 2,00 | 2,17 | 1,83 | 2,50 | 2,50 | 2,17 | 2,00 | 2,50 | 1,67 |
| 6 | 2,67 | 2,92 | 3,17 | 3,33 | 1,83 | 2,33 | 2,17 | 2,67 | 3,50 | 3,33 |
| 7 | 2,54 | 2,75 | 2,33 | 2,67 | 2,17 | 2,50 | 2,33 | 2,50 | 3,33 | 3,33 |
| 8 | 2,88 | 2,96 | 3,17 | 4,00 | 3,00 | 2,00 | 3,00 | 2,17 | 2,33 | 3,67 |
| 9 | 2,71 | 3,71 | 2,33 | 4,00 | 2,83 | 3,50 | 3,17 | 3,33 | 2,50 | 4,00 |
| 10 | 3,13 | 3,25 | 3,00 | 3,17 | 3,17 | 3,33 | 2,83 | 3,00 | 3,50 | 3,50 |
| 11 | 2,38 | 2,75 | 1,67 | 2,00 | 2,17 | 2,67 | 2,50 | 3,17 | 3,17 | 3,17 |
| 12 | 2,67 | 3,08 | 2,00 | 2,33 | 2,67 | 3,00 | 3,33 | 3,83 | 2,67 | 3,17 |
| 13 | 2,67 | 2,54 | 1,83 | 1,17 | 2,67 | 2,17 | 2,83 | 2,83 | 3,33 | 4,00 |
| 14 | 2,54 | 2,67 | 2,00 | 1,50 | 3,33 | 3,17 | 1,67 | 2,50 | 3,17 | 3,50 |
| 15 | 2,54 | 3,25 | 2,33 | 3,67 | 2,17 | 2,00 | 2,00 | 3,33 | 3,67 | 4,00 |
| 16 | 2,63 | 3,17 | 2,50 | 2,33 | 3,33 | 3,33 | 1,83 | 3,17 | 2,83 | 3,83 |
| 17 | 2,63 | 2,88 | 2,33 | 2,67 | 2,83 | 2,17 | 2,67 | 3,00 | 2,67 | 3,67 |
| 18 | 2,75 | 3,00 | 2,00 | 2,67 | 2,83 | 2,83 | 2,50 | 2,83 | 3,67 | 3,67 |
| 19 | 2,63 | 3,38 | 2,50 | 3,67 | 2,33 | 2,67 | 2,33 | 3,33 | 3,33 | 3,83 |
| 20 | 2,79 | 3,42 | 1,17 | 2,17 | 3,17 | 3,67 | 3,17 | 3,83 | 3,67 | 4,00 |
| 21 | 2,50 | 2,63 | 2,50 | 2,67 | 2,67 | 2,33 | 2,00 | 2,00 | 2,83 | 3,50 |
| 22 | 2,71 | 2,92 | 2,00 | 2,50 | 2,83 | 2,33 | 3,17 | 3,00 | 2,83 | 3,83 |
| 23 | 2,71 | 2,58 | 3,00 | 1,83 | 2,17 | 2,83 | 2,33 | 2,33 | 3,33 | 3,33 |
| 24 | 2,04 | 2,50 | 1,33 | 1,50 | 2,50 | 2,83 | 2,00 | 2,83 | 2,33 | 2,83 |
| 25 | 2,88 | 3,04 | 1,00 | 1,00 | 3,17 | 3,33 | 3,83 | 3,83 | 3,50 | 4,00 |
| 26 | 2,50 | 2,96 | 2,33 | 3,00 | 1,83 | 2,50 | 2,33 | 2,67 | 3,50 | 3,67 |
| 27 | 2,71 | 2,54 | 3,50 | 3,00 | 2,33 | 1,50 | 1,67 | 2,50 | 3,33 | 3,17 |
| 28 | 2,92 | 3,42 | 3,50 | 4,00 | 2,17 | 2,50 | 2,50 | 3,17 | 3,50 | 4,00 |
| 29 | 3,08 | 3,38 | 2,17 | 2,67 | 3,17 | 3,17 | 3,00 | 3,67 | 4,00 | 4,00 |
| 30 | 2,25 | 3,13 | 2,50 | 3,50 | 2,17 | 3,00 | 1,83 | 2,00 | 2,50 | 4,00 |
| 31 | 2,54 | 2,79 | 2,67 | 3,00 | 2,00 | 2,67 | 2,17 | 2,17 | 3,33 | 3,33 |
| 32 | 1,96 | 3,00 | 2,17 | 2,67 | 1,83 | 2,17 | 1,83 | 3,33 | 2,00 | 3,83 |
| 33 | 2,54 | 3,29 | 3,00 | 3,17 | 1,67 | 3,00 | 2,67 | 3,50 | 2,83 | 3,50 |
| 34 | 2,54 | 2,71 | 2,50 | 3,00 | 2,17 | 2,50 | 3,17 | 2,50 | 2,33 | 2,83 |

Çizelge 143. Kontrol grubunun üstbilis ölçeğinden aldıkları önüstbilis-sonüstbilis puanları

| Öğr. No. | Üstbilis-Toplam | | Olumlu Üst Endişeler | | Olumsuz Üst Endişeler | | Batıl İnançlar, Ceza ve Sorumluluk İnaçları | | Bilişsel İzleme | |
|----------|-----------------|------|----------------------|------|-----------------------|------|---|------|-----------------|------|
| | Ön | Son | Ön | Son | Ön | Son | Ön | Son | Ön | Son |
| 1 | 2,75 | 2,71 | 2,33 | 1,83 | 2,67 | 2,17 | 2,83 | 3,50 | 3,17 | 3,33 |
| 2 | 2,42 | 3,25 | 2,00 | 3,50 | 2,83 | 3,17 | 2,33 | 2,83 | 2,50 | 3,50 |
| 3 | 2,63 | 2,50 | 2,50 | 1,33 | 2,00 | 2,67 | 2,83 | 3,33 | 3,17 | 2,67 |
| 4 | 2,88 | 2,88 | 2,50 | 2,17 | 2,67 | 3,00 | 3,00 | 3,50 | 3,33 | 2,83 |
| 5 | 2,46 | 2,46 | 1,17 | 2,17 | 2,83 | 2,17 | 3,17 | 3,17 | 2,67 | 2,33 |
| 6 | 2,21 | 2,67 | 1,83 | 2,17 | 2,83 | 3,33 | 2,17 | 3,00 | 2,00 | 2,17 |
| 7 | 2,21 | 2,13 | 1,00 | 1,00 | 2,83 | 2,50 | 2,33 | 2,67 | 2,67 | 2,33 |
| 8 | 2,92 | 2,67 | 3,50 | 2,50 | 2,50 | 3,00 | 2,67 | 2,17 | 3,00 | 3,00 |
| 9 | 2,33 | 2,58 | 1,50 | 2,17 | 2,17 | 2,83 | 2,33 | 3,00 | 3,33 | 2,33 |
| 10 | 2,29 | 2,29 | 1,50 | 1,33 | 2,83 | 2,50 | 2,50 | 3,00 | 2,33 | 2,33 |
| 11 | 2,58 | 2,88 | 2,00 | 2,33 | 2,67 | 3,33 | 2,83 | 3,00 | 2,83 | 2,83 |
| 12 | 2,96 | 2,71 | 1,67 | 1,83 | 3,50 | 3,33 | 3,33 | 2,67 | 3,33 | 3,00 |
| 13 | 3,25 | 3,38 | 3,67 | 4,00 | 3,17 | 3,17 | 2,50 | 3,33 | 3,67 | 3,00 |
| 14 | 2,67 | 3,13 | 2,33 | 2,67 | 2,67 | 3,17 | 3,17 | 3,50 | 2,50 | 3,17 |
| 15 | 2,92 | 2,88 | 1,00 | 2,00 | 3,50 | 3,17 | 3,67 | 2,83 | 3,50 | 3,50 |
| 16 | 2,17 | 3,13 | 1,00 | 3,17 | 1,50 | 2,67 | 2,83 | 3,33 | 3,33 | 3,33 |
| 17 | 3,54 | 3,17 | 3,67 | 3,33 | 3,00 | 3,17 | 3,67 | 3,00 | 3,83 | 3,17 |
| 18 | 3,04 | 2,88 | 3,17 | 2,67 | 3,00 | 3,17 | 2,17 | 2,50 | 3,83 | 3,17 |
| 19 | 3,42 | 3,08 | 3,67 | 2,17 | 3,17 | 2,67 | 3,50 | 3,83 | 3,33 | 3,67 |
| 20 | 3,63 | 3,29 | 3,67 | 3,17 | 3,33 | 3,67 | 3,67 | 3,33 | 3,83 | 3,00 |
| 21 | 2,38 | 2,67 | 2,00 | 2,33 | 2,50 | 3,00 | 2,67 | 2,17 | 2,33 | 3,17 |
| 22 | 2,71 | 3,42 | 2,50 | 3,50 | 2,83 | 3,17 | 2,83 | 3,33 | 2,67 | 3,67 |
| 23 | 2,67 | 2,25 | 1,50 | 1,00 | 2,67 | 2,83 | 3,17 | 2,50 | 3,33 | 2,67 |
| 24 | 2,63 | 2,88 | 1,00 | 1,50 | 3,17 | 3,00 | 3,00 | 3,67 | 3,33 | 3,33 |
| 25 | 3,13 | 3,38 | 3,67 | 3,33 | 3,33 | 2,83 | 2,33 | 3,67 | 3,17 | 3,67 |
| 26 | 3,21 | 2,92 | 3,17 | 3,00 | 3,00 | 2,50 | 2,83 | 3,33 | 3,83 | 2,83 |
| 27 | 3,29 | 2,88 | 3,00 | 3,00 | 3,67 | 2,67 | 3,50 | 3,33 | 3,00 | 2,50 |
| 28 | 2,54 | 1,46 | 1,00 | 1,00 | 2,83 | 2,00 | 2,33 | 1,67 | 4,00 | 1,17 |
| 29 | 2,63 | 2,58 | 1,17 | 1,00 | 3,17 | 2,83 | 3,17 | 3,00 | 3,00 | 3,50 |
| 30 | 3,00 | 3,42 | 2,50 | 3,00 | 2,50 | 3,00 | 3,50 | 3,67 | 3,50 | 4,00 |
| 31 | 2,83 | 1,96 | 2,00 | 1,00 | 2,33 | 3,00 | 3,50 | 2,33 | 3,50 | 1,50 |
| 32 | 2,54 | 2,29 | 2,67 | 1,67 | 3,00 | 2,17 | 2,50 | 2,00 | 2,00 | 3,33 |
| 33 | 2,92 | 3,13 | 2,33 | 3,00 | 3,50 | 2,67 | 3,00 | 3,83 | 2,83 | 3,00 |
| 34 | 3,04 | 2,92 | 3,17 | 1,83 | 2,83 | 2,83 | 2,67 | 3,33 | 3,50 | 3,67 |

EK 27. Kolmogorov Smirnov normallik testi sonuçları

Gruplara ait verilerin normal dağılımına ilişkin hesaplamalar

A. Başarı testine ilişkin hesaplamalar

Çizelge 144. Kontrol grubu öntest-sontest puanlarına ilişkin K-S sonuçları

| Kontrol n=34 | Başarı Testi top. | | Hatırlama | | Anlama | | Uygulama | |
|-----------------|-------------------|-------|-----------|-------|--------|------|----------|------|
| | ön | son | ön | son | ön | son | ön | son |
| Ort. | 26.82 | 28.91 | 17.44 | 18.03 | 7.53 | 8.50 | 1.85 | 2.38 |
| Ss | 4.84 | 7.52 | 3.57 | 4.67 | 7.53 | 2.65 | .99 | 1.01 |
| Kolmog. | .56 | .75 | .56 | .78 | 1.20 | .95 | 1.20 | 1.50 |
| p | .91 | .63 | .91 | .57 | .11 | .33 | .11 | .02 |

Çizelge 145. Deney grubu öntest-sontest puanlarına ilişkin K-S sonuçları

| Kontrol n=34 | Başarı Testi top. | | Hatırlama | | Anlama | | Uygulama | |
|-----------------|-------------------|-------|-----------|-------|--------|------|----------|------|
| | ön | son | ön | son | ön | son | ön | son |
| Ort. | 27.00 | 32.65 | 16.91 | 20.06 | 7.91 | 9.88 | 2.18 | 2.70 |
| Ss | 5.32 | 5.51 | 3.52 | 3.58 | 2.40 | 2.14 | .72 | .87 |
| Kolmog. | .81 | .56 | .66 | .69 | .76 | .82 | 1.66 | 1.46 |
| p | .52 | .91 | .77 | .73 | .60 | .52 | .01 | .03 |

Çizelge 146. Kontrol grubu sontest-kalıcılık puanlarına ilişkin K-S sonuçları

| Kontrol n=34 | Başarı Testi top. | | Hatırlama | | Anlama | | Uygulama | |
|-----------------|-------------------|-----------|-----------|-----------|--------|-----------|----------|-----------|
| | son | kalıcılık | son | kalıcılık | son | kalıcılık | son | kalıcılık |
| Ort. | 28.91 | 34.41 | 18.03 | 21.26 | 8.50 | 10.15 | 2.38 | 3.00 |
| Ss | 7.52 | 4.02 | 4.67 | 2.75 | 2.65 | 1.67 | 1.01 | .98 |
| Kolmog. | .75 | .80 | .78 | .63 | .95 | .79 | 1.504 | 1.498 |
| p | .63 | .54 | .57 | .82 | .33 | .55 | .022 | .023 |

Çizelge 147. Deney grubu sontest-kalıcılık puanlarına ilişkin K-S sonuçları

| Deney n=34 | Başarı Testi top. | | Hatırlama | | Anlama | | Uygulama | |
|---------------|-------------------|-----------|-----------|-----------|--------|-----------|----------|-----------|
| | son | kalıcılık | son | kalıcılık | son | kalıcılık | son | kalıcılık |
| Ort. | 32.65 | 37.32 | 20.06 | 22.88 | 9.88 | 11.12 | 2.70 | 3.32 |
| Ss | 5.51 | 3.17 | 3.58 | 2.01 | 2.14 | 1.65 | .87 | .77 |
| Kolmog. | .56 | .79 | .69 | 1.16 | .82 | 1.03 | 1.456 | 1.642 |
| p | .91 | .56 | .73 | .13 | .52 | .23 | .029 | .009 |

B. İngilizce öğretiminde öz-yeterlik inancı ölçeği (İÖÖ-YİÖ)'ne ilişkin hesaplamalar

Çizelge 148. Deney grubu önöz-yeterlik-sonöz-yeterlik puanlarına ilişkin K-S sonuçları

| Deney n=34 | Özyeterlik top. | | F1 | | F2 | | F3 | | F4 | |
|---------------|-----------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| | ön | son | ön | son | ön | son | ön | son | ön | son |
| Ort. | 4.27 | 4.55 | 4.37 | 4.48 | 4.12 | 4.48 | 4.23 | 4.61 | 4.35 | 4.67 |
| Ss | .57 | .39 | .62 | .51 | .62 | .48 | .67 | .38 | .55 | .48 |
| Kolmog. | .96 | 1.15 | 1.17 | 1.00 | 1.09 | 1.11 | 1.08 | 1.35 | 1.12 | 1.43 |
| p | .32 | .14 | .13 | .27 | .19 | .17 | 2.00 | .052 | .16 | .03 |

Çizelge 149. Kontrol grubu önöz-yeterlik-sonöz-yeterlik puanlarına ilişkin K-S sonuçları

| Deney n=34 | Öz-yeterlik top. | | F1 | | F2 | | F3 | | F4 | |
|---------------|------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| | ön | son | ön | son | ön | son | ön | son | ön | son |
| Ort. | 4.32 | 4.11 | 4.41 | 4.19 | 4.21 | 3.97 | 4.25 | 4.02 | 4.43 | 4.34 |
| Ss | .44 | .49 | .44 | .55 | .59 | .58 | .49 | .62 | .54 | .49 |
| Kolmog. | .95 | .99 | .72 | .87 | .81 | .59 | 1.17 | .92 | .96 | .89 |
| p | .33 | .28 | .68 | .44 | .53 | .87 | .13 | .36 | .31 | .41 |

C. İngilizce öğretiminde öz-düzenleme stratejileri ölçeği (İÖÖ-DSÖ)'ne ilişkin hesaplamalar

Çizelge 150. Deney grubu önöz-düzenleme-sonöz-düzenleme puanlarına ilişkin K-S sonuçları

| Deney n=34 | Öz-düzenleme top. | | F1 | | F2 | | F3 | | F4 | | F5 | |
|---------------|-------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| | ön | son | ön | son | ön | son | ön | son | ön | son | ön | son |
| Ort. | 3.95 | 4.40 | 3.74 | 4.17 | 4.09 | 4.60 | 3.96 | 4.23 | 3.90 | 4.53 | 4.10 | 4.65 |
| Ss | .45 | .42 | .41 | .52 | .74 | .64 | .61 | .55 | .65 | .55 | .64 | .40 |
| Kolmog. | 1.14 | 1.08 | .91 | .69 | .97 | 1.71 | 1.26 | 1.32 | .86 | 1.13 | 1.19 | 1.44 |
| p | .15 | .19 | .38 | .73 | .30 | .00 | .08 | .06 | .45 | .15 | .12 | .03 |

Çizelge 151. Kontrol grubu önöz-düzenleme-sonöz-düzenleme puanlarına ilişkin K-S sonuçları

| Deney n=34 | Öz-düzenleme top. | | F1 | | F2 | | F3 | | F4 | | F5 | |
|---------------|-------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| | ön | son | ön | son | ön | son | ön | son | ön | son | ön | son |
| Ort. | 3.92 | 3.84 | 4.16 | 3.84 | 4.15 | 3.70 | 3.75 | 3.87 | 3.72 | 3.75 | 4.02 | 4.17 |
| Ss | .34 | .65 | .80 | 1.18 | .48 | .83 | .42 | .75 | .71 | .81 | .70 | .84 |
| Kolmog. | .69 | .87 | 1.02 | 1.38 | .85 | .61 | .88 | 1.09 | .92 | .87 | 1.52 | .94 |
| p | .73 | .44 | .25 | .04 | .47 | .85 | .41 | .18 | .36 | .43 | .02 | .34 |

D. Üstbilis ölçeği çocuk ve ergen formu (ÜBÖ-ÇE)'ne ilişkin hesaplamalar

Çizelge 152. Deney grubu önüstbilis-sonüstbilis puanlarına ilişkin K-S sonuçları

| Deney n=34 | Üstbilis top. | | F1 | | F2 | | F3 | | F4 | |
|---------------|---------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| | ön | son | ön | son | ön | son | ön | son | ön | son |
| Ort. | 2.61 | 2.94 | 2.32 | 2.73 | 2.52 | 2.62 | 2.51 | 2.90 | 3.06 | 3.52 |
| Ss | .25 | .35 | .62 | .87 | .47 | .51 | .55 | .54 | .49 | .48 |
| Kolmog. | .93 | .35 | .72 | .71 | .90 | .72 | .75 | .56 | 1.20 | .93 |
| p | .35 | 1.00 | .68 | .69 | .40 | .67 | .63 | .91 | .11 | .35 |

Çizelge 153. Kontrol grubu önüstbilis-sonüstbilis puanlarına ilişkin K-S sonuçları

| Deney n=34 | Üstbilis top. | | F1 | | F2 | | F3 | | F4 | |
|---------------|---------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| | ön | son | ön | son | ön | son | ön | son | ön | son |
| Ort. | 2.78 | 2.78 | 2.27 | 2.28 | 2.85 | 2.86 | 2.90 | 3.04 | 3.12 | 2.96 |
| Ss | .38 | .45 | .92 | .85 | .45 | .38 | .46 | .54 | .53 | .62 |
| Kolmog. | .54 | .80 | .58 | .72 | .78 | .81 | .66 | 1.03 | .90 | .83 |
| p | .93 | .55 | .89 | .68 | .58 | .52 | .77 | .24 | .40 | .49 |

E. Eğitimde motivasyon ölçeği (EMÖ)'ne ilişkin hesaplamalar

Çizelge 154. Kontrol grubu önmotivasyon-sonmotivasyon puanlarına ilişkin K-S sonuçları

| Kontrol n=34 | Motivasyon top. | | F1 | | F2 | | F3 | | F4 | |
|-----------------|-----------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| | ön | son | ön | son | ön | son | ön | son | ön | son |
| Ort. | 2.16 | 2.21 | 2.58 | 2.93 | 1.76 | 1.58 | 1.70 | 1.42 | 2.60 | 2.90 |
| Ss | .27 | .25 | .30 | .18 | .45 | .57 | .71 | .60 | .23 | .24 |
| Kolmog. | .83 | 1.41 | 1.70 | 2.93 | 1.18 | 1.31 | 1.51 | 1.84 | 1.54 | 2.81 |
| p | .49 | .04 | .01 | .00 | .12 | .06 | .02 | .00 | .02 | .00 |

Çizelge 155. Deney grubu önmotivasyon-sonmotivasyon puanlarına ilişkin K-S sonuçları

| Deney n=34 | Motivasyon top. | | F1 | | F2 | | F3 | | F4 | |
|---------------|-----------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| | ön | son | ön | son | ön | son | ön | son | ön | son |
| Ort. | 2.17 | 2.42 | 2.66 | 2.97 | 1.88 | 1.81 | 1.59 | 1.90 | 2.55 | 2.98 |
| Ss | .18 | .18 | .29 | .09 | .27 | .29 | .60 | .59 | .33 | .08 |
| Kolmog. | .89 | .88 | 1.20 | 3.10 | 1.67 | 1.75 | 1.13 | 1.16 | 1.50 | 3.14 |
| p | .41 | .42 | .11 | .00 | .01 | .00 | .15 | .14 | .02 | .00 |

F. Dinleme testine ilişkin hesaplamalar

Çizelge 156. Kontrol grubu öntest-sontest puanlarına ilişkin K-S sonuçları

| Deney Grubu | Öntest | Sontest |
|-------------|--------|---------|
| n | 34 | 34 |
| Ort. | 33.29 | 34.00 |
| Ss | 7.84 | 8.18 |
| Kolmogorov | .59 | 1.05 |
| p | .87 | .22 |

Çizelge 157. Deney grubu öntest-sontest puanlarına ilişkin K-S sonuçları

| Deney Grubu | Öntest | Sontest |
|-------------|--------|---------|
| n | 34 | 34 |
| Ort. | 36.32 | 43.44 |
| Ss | 6.41 | 3.37 |
| Kolmogorov | 1.46 | .90 |
| p | .03 | .39 |

G. Konuşma testine ilişkin hesaplamalar

Çizelge 158. Kontrol grubu öntest-sontest puanlarına ilişkin K-S sonuçları

| Deney Grubu | Öntest | Sontest |
|-------------|--------|---------|
| n | 34 | 34 |
| Ort. | 2.98 | 3.66 |
| Ss | .26 | .22 |
| Kolmogorov | .78 | .97 |
| p | .57 | .30 |

Çizelge 159. Deney grubu öntest-sontest puanlarına ilişkin K-S sonuçları

| Deney Grubu | Öntest | Sontest |
|--------------------|---------------|----------------|
| n | 34 | 34 |
| Ort. | 3.03 | 4.12 |
| Ss | .36 | .26 |
| Kolmogorov | 1.17 | .80 |
| p | .13 | .55 |

H. Yazma testine ilişkin hesaplamalar

Çizelge 160. Kontrol grubu öntest-sontest puanlarına ilişkin K-S sonuçları

| Deney Grubu | Öntest | Sontest |
|--------------------|---------------|----------------|
| n | 34 | 34 |
| Ort. | 57.45 | 62.53 |
| Ss | 8.70 | 8.62 |
| Kolmogorov | 1.17 | .81 |
| p | .13 | .53 |

Çizelge 161. Deney grubu öntest-sontest puanlarına ilişkin K-S sonuçları

| Deney Grubu | Öntest | Sontest |
|--------------------|---------------|----------------|
| n | 34 | 34 |
| Ort. | 61.77 | 75.33 |
| Ss | 10.46 | 10.36 |
| Kolmogorov | .86 | .70 |
| p | .44 | .76 |

EK 28. Nitel veriler sonucunda elde edilen temalara ilişkin kapa değerleri

Çizelge 162. Şarkı ile ingilizce öğretiminin öğrenci görüşlerine ilişkin temalarının kapa değerleri

| Şarkı ile ingilizce öğretiminin öğrenci görüşlerine ilişkin temalarının kapa değerleri | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|-------------|----|---|---------------------|----|-------------|----|------------------|---------|----|------------|-----------------|----|---------|----|--------------|----|----|---------|
| Faydaları | | | | Ortamin özellikleri | | | | Bilişsel-konuşma | | | | Bilişsel-yazma | | | | | | | |
| K2 | | | | K2 | | | | K2 | | | | K2 | | | | | | | |
| | + | - | Σ | | + | - | Σ | | + | - | Σ | | + | - | Σ | | | | |
| K1 | + | 12 | 1 | 13 | K1 | + | 5 | 0 | 5 | K1 | + | 8 | 1 | 9 | K1 | + | 4 | 0 | 3 |
| | - | 0 | 4 | 4 | | - | 1 | 3 | 4 | | - | 1 | 3 | 4 | | - | 0 | 1 | 1 |
| | Σ | 12 | 5 | 17 | | Σ | 6 | 3 | 9 | | Σ | 9 | 4 | 13 | | Σ | 3 | 1 | 5 |
| | Kappa: .850 | | | p: .000 | | Kappa .769 | | | p: .018 | | Kappa .639 | | | p: .021 | | Kappa: 1.000 | | | p: .025 |
| Bilişsel-okuma | | | | Bilişsel-dinleme | | | | Bilişsel-kelime | | | | Bilişsel-gramer | | | | | | | |
| K2 | | | | K2 | | | | K2 | | | | K2 | | | | | | | |
| | + | - | Σ | | + | - | Σ | | + | - | Σ | | + | - | Σ | | | | |
| K1 | + | 4 | 0 | 4 | K1 | + | 4 | 0 | 4 | K1 | + | 8 | 1 | 9 | K1 | + | 6 | 0 | 6 |
| | - | 1 | 2 | 3 | | - | 0 | 2 | 2 | | - | 0 | 2 | 2 | | - | 1 | 5 | 6 |
| | Σ | 5 | 2 | 7 | | Σ | 4 | 2 | 6 | | Σ | 8 | 3 | 11 | | Σ | 7 | 5 | 12 |
| | Kappa .696 | | | p: .053 | | Kappa 1.000 | | | p: .014 | | Kappa .744 | | | p: .011 | | Kappa .833 | | | p: .003 |
| Bilişsel-telaffuz | | | | Biliş-Dört.Dil.Bec. | | | | Biliş.-Alt Bec. | | | | Bilişsel-tümü | | | | | | | |
| K2 | | | | K2 | | | | K2 | | | | K2 | | | | | | | |
| | + | - | Σ | | + | - | Σ | | + | - | Σ | | + | - | Σ | | | | |
| K1 | + | 4 | 0 | 4 | K1 | + | 20 | 1 | 21 | K1 | + | 18 | 1 | 19 | K1 | + | 38 | 2 | 40 |
| | - | 0 | 4 | 4 | | - | 2 | 8 | 10 | | - | 1 | 11 | 12 | | - | 3 | 19 | 22 |
| | Σ | 4 | 4 | 8 | | Σ | 22 | 9 | 31 | | Σ | 19 | 12 | 31 | | Σ | 41 | 21 | 62 |
| | Kappa 1.000 | | | p: .005 | | Kappa .773 | | | p: .000 | | Kappa .864 | | | p: .000 | | Kappa .822 | | | p: .000 |
| Olumsuzlukları | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| K2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | + | - | Σ | | + | - | Σ | | + | - | Σ | | + | - | Σ | | | | |
| K1 | + | 8 | 0 | 8 | | | | | | | | | | | | | | | |
| | - | 1 | 3 | 4 | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Σ | 8 | 4 | 12 | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Kappa .800 | | | p: .005 | | | | | | | | | | | | | | | |

Çizelge 163. Oyun ile ingilizce öğretiminin öğrenci görüşlerine ilişkin temalarının kapa değerleri

| Oyun ile ingilizce öğretiminin öğrenci görüşlerine ilişkin temalarının kapa değerleri | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|-------|------|----|---------------------|----|-------|------|------------------|-------|----|-------|----------------|---|-------|----|-------|-------|---|-------|
| Faydaları | | | | Ortamin özellikleri | | | | Bilişsel-konuşma | | | | Bilişsel-yazma | | | | | | | |
| K2 | | | | K2 | | | | K2 | | | | K2 | | | | | | | |
| | + | - | Σ | | + | - | Σ | | + | - | Σ | | + | - | Σ | | | | |
| K1 | + | 22 | 2 | 24 | K1 | + | 13 | 1 | 14 | K1 | + | 7 | 1 | 8 | K1 | + | 4 | 0 | 4 |
| | - | 3 | 9 | 12 | | - | 2 | 4 | 6 | | - | 1 | 4 | 5 | | - | 0 | 2 | 2 |
| | Σ | 25 | 11 | 36 | | Σ | 15 | 5 | 20 | | Σ | 8 | 5 | 12 | | Σ | 4 | 2 | 6 |
| | Kappa | .681 | | p:000 | | Kappa | .625 | | p:005 | | Kappa | .675 | | p:015 | | Kappa | 1.000 | | p:014 |

| Bilişsel-okuma | | | | Bilişsel-dinleme | | | | Bilişsel-kelime | | | | Bilişsel-gramer | | | | | | | |
|----------------|--------|-------|---|------------------|----|--------|------|-----------------|-------|----|--------|-----------------|---|-------|----|--------|-------|---|-------|
| K2 | | | | K2 | | | | K2 | | | | K2 | | | | | | | |
| | + | - | Σ | | + | - | Σ | | + | - | Σ | | + | - | Σ | | | | |
| K1 | + | 3 | 0 | 3 | K1 | + | 4 | 1 | 5 | K1 | + | 6 | 1 | 7 | K1 | + | 4 | 0 | 4 |
| | - | 0 | 1 | 1 | | - | 0 | 1 | 1 | | - | 0 | 3 | 3 | | - | 0 | 2 | 2 |
| | Σ | 3 | 1 | 4 | | Σ | 4 | 2 | 6 | | Σ | 6 | 4 | 10 | | Σ | 4 | 2 | 4 |
| | Kappa: | 1.000 | | p:046 | | Kappa: | .571 | | p:121 | | Kappa: | .783 | | p:011 | | Kappa: | 1.000 | | p:014 |

| Bilişsel-telaffuz | | | | Biliş-Dört.Dil.Bec. | | | | Biliş.-Alt Bec. | | | | Bilişsel-tümü | | | | | | | |
|-------------------|--------|-------|---|---------------------|----|--------|------|-----------------|-------|----|--------|---------------|---|-------|----|--------|------|----|-------|
| K2 | | | | K2 | | | | K2 | | | | K2 | | | | | | | |
| | + | - | Σ | | + | - | Σ | | + | - | Σ | | + | - | Σ | | | | |
| K1 | + | 4 | 0 | 4 | K1 | + | 17 | 2 | 19 | K1 | + | 14 | 1 | 15 | K1 | + | 31 | 3 | 34 |
| | - | 0 | 1 | 1 | | - | 1 | 8 | 9 | | - | 0 | 6 | 6 | | - | 1 | 14 | 15 |
| | Σ | 4 | 1 | 5 | | Σ | 18 | 10 | 28 | | Σ | 14 | 7 | 21 | | Σ | 32 | 17 | 49 |
| | Kappa: | 1.000 | | p:025 | | Kappa: | .761 | | p:000 | | Kappa: | .889 | | p:000 | | Kappa: | .815 | | p:000 |

| Olumsuzlukları | | | | |
|----------------|--------|------|---|-------|
| K2 | | | | |
| | + | - | Σ | |
| K1 | + | 18 | 2 | 20 |
| | - | 1 | 5 | 6 |
| | Σ | 19 | 7 | 26 |
| | Kappa: | .693 | | p:000 |

Çizelge 164. Şarkı ile İngilizce öğretiminin gözlemci görüşlerine ilişkin temalarının kapa değerleri

| Şarkı ile İngilizce öğretiminin gözlemci görüşlerine ilişkin temalarının kapa değerleri | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|-------------|----|---|---------------------|----|---|--------------|------------------|----|---------|---|-----------------|-------------|----|----|---------|----|----|--------------|--|--|---------|--|--|
| Faydaları | | | | Ortaman özellikleri | | | | Bilişsel-konuşma | | | | Bilişsel-yazma | | | | | | | | | | | | |
| K2 | | | | K2 | | | | K2 | | | | K2 | | | | | | | | | | | | |
| | + | - | Σ | | + | - | Σ | | + | - | Σ | | + | - | Σ | | | | | | | | | |
| K1 | + | 21 | 1 | 22 | K1 | + | 6 | 1 | 7 | K1 | + | 8 | 0 | 8 | K1 | + | 5 | 1 | | | | | | |
| | - | 3 | 6 | 9 | | - | 0 | 2 | 2 | | - | 1 | 3 | 4 | | - | 0 | 2 | | | | | | |
| | Σ | 24 | 7 | 31 | | Σ | 6 | 3 | 9 | | Σ | 9 | 3 | 12 | | Σ | | 5 | | | | | | |
| | Kappa: .665 | | | p: .000 | | | Kappa: .727 | | | p: .023 | | | Kappa: .800 | | | p: .005 | | | Kappa: .714 | | | p: .035 | | |
| Bilişsel-dinleme | | | | Bilişsel-okuma | | | | Bilişsel-gramer | | | | Bilişsel-kelime | | | | | | | | | | | | |
| K2 | | | | K2 | | | | K2 | | | | K2 | | | | | | | | | | | | |
| | + | - | Σ | | + | - | Σ | | + | - | Σ | | + | - | Σ | | | | | | | | | |
| K1 | + | 5 | 1 | 6 | K1 | + | 3 | 0 | 3 | K1 | + | 9 | 2 | 11 | K1 | + | 4 | 0 | 4 | | | | | |
| | - | 0 | 2 | 2 | | - | 0 | 1 | 1 | | - | 0 | 3 | 3 | | - | 0 | 1 | 1 | | | | | |
| | Σ | 5 | 3 | 8 | | Σ | 3 | 1 | 4 | | Σ | 9 | 5 | 14 | | Σ | 4 | 1 | 5 | | | | | |
| | Kappa: .800 | | | p: .010 | | | Kappa: 1.000 | | | p: .046 | | | Kappa: .659 | | | p: .009 | | | Kappa: 1.000 | | | p: .025 | | |
| Bilişsel-telaffuz | | | | Biliş-Dört.Dil.Bec. | | | | Biliş.-Alt Bec. | | | | Bilişsel-tümü | | | | | | | | | | | | |
| K2 | | | | K2 | | | | K2 | | | | K2 | | | | | | | | | | | | |
| | + | - | Σ | | + | - | Σ | | + | - | Σ | | + | - | Σ | | | | | | | | | |
| K1 | + | 6 | 1 | 7 | K1 | + | 21 | 2 | 23 | K1 | + | 19 | 3 | 22 | K1 | + | 40 | 5 | 50 | | | | | |
| | - | 0 | 3 | 3 | | - | 1 | 8 | 9 | | - | 0 | 7 | 7 | | - | 1 | 15 | 16 | | | | | |
| | Σ | 6 | 4 | 10 | | Σ | 22 | 10 | 32 | | Σ | 19 | 10 | 29 | | Σ | 41 | 20 | 66 | | | | | |
| | Kappa: .783 | | | p: .011 | | | Kappa: .776 | | | p: .000 | | | Kappa: .754 | | | p: .000 | | | Kappa: .765 | | | p: .000 | | |
| İletişim | | | | kültür | | | | Olumsuzlukları | | | | | | | | | | | | | | | | |
| K2 | | | | K2 | | | | K2 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | + | - | Σ | | + | - | Σ | | + | - | Σ | | | | | | | | | | | | | |
| K1 | + | 8 | 1 | 9 | K1 | + | 6 | 0 | 6 | K1 | + | 7 | 1 | 8 | | | | | | | | | | |
| | - | 1 | 3 | 4 | | - | 1 | 2 | 3 | | - | 1 | 4 | 5 | | | | | | | | | | |
| | Σ | 9 | 4 | 13 | | Σ | 7 | 2 | 9 | | Σ | 8 | 5 | 13 | | | | | | | | | | |
| | Kappa: .639 | | | p: .021 | | | Kappa: .727 | | | p: .023 | | | Kappa: .675 | | | p: .015 | | | | | | | | |

Çizelge 165. Oyun ile İngilizce öğretiminin gözlemci görüşlerine ilişkin temalarının kapa değerleri

| Oyun ile İngilizce öğretiminin gözlemci görüşlerine ilişkin temalarının kapa değerleri | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|-------------|----|----|---------------------|----|---|-------------|------------------|----|---------|---|-----------------|-------------|----|----|---------|----|----|-------------|--|--|---------|--|--|
| Faydaları | | | | Ortamin özellikleri | | | | Bilişsel-konuşma | | | | Bilişsel-yazma | | | | | | | | | | | | |
| K2 | | | | K2 | | | | K2 | | | | K2 | | | | | | | | | | | | |
| | + | - | Σ | | + | - | Σ | | + | - | Σ | | + | - | Σ | | | | | | | | | |
| K1 | + | 32 | 4 | 36 | K1 | + | 24 | 2 | 26 | K1 | + | 8 | 1 | 9 | K1 | + | 7 | 1 | 8 | | | | | |
| | - | 3 | 9 | 12 | | - | 3 | 7 | 10 | | - | 1 | 3 | 4 | | - | 0 | 3 | 3 | | | | | |
| | Σ | 35 | 13 | 48 | | Σ | 27 | 9 | 36 | | Σ | 9 | 4 | 13 | | Σ | 7 | 4 | 11 | | | | | |
| | Kappa: .622 | | | p: .000 | | | Kappa: .643 | | | p: .000 | | | Kappa: .639 | | | p: .021 | | | Kappa: .792 | | | p: .007 | | |
| Bilişsel-okuma | | | | Bilişsel-dinleme | | | | Bilişsel-kelime | | | | Bilişsel-gramer | | | | | | | | | | | | |
| K2 | | | | K2 | | | | K2 | | | | K2 | | | | | | | | | | | | |
| | + | - | Σ | | + | - | Σ | | + | - | Σ | | + | - | Σ | | | | | | | | | |
| K1 | + | 7 | 0 | 7 | K1 | + | 6 | 1 | 7 | K1 | + | 8 | 1 | 9 | K1 | + | 7 | 1 | 8 | | | | | |
| | - | 1 | 2 | 3 | | - | 1 | 4 | 5 | | - | 0 | 3 | 3 | | - | 1 | 3 | 4 | | | | | |
| | Σ | 8 | 2 | 10 | | Σ | 7 | 5 | 12 | | Σ | 8 | 4 | 12 | | Σ | 8 | 4 | 12 | | | | | |
| | Kappa: .737 | | | p: .016 | | | Kappa: .657 | | | p: .023 | | | Kappa: .800 | | | p: .005 | | | Kappa: .625 | | | p: .030 | | |
| Bilişsel-telaffuz | | | | Biliş-Dört.Dil.Bec. | | | | Biliş.-Alt Bec. | | | | Bilişsel-tümü | | | | | | | | | | | | |
| K2 | | | | K2 | | | | K2 | | | | K2 | | | | | | | | | | | | |
| | + | - | Σ | | + | - | Σ | | + | - | Σ | | + | - | Σ | | | | | | | | | |
| K1 | + | 4 | 1 | 5 | K1 | + | 28 | 3 | 31 | K1 | + | 19 | 3 | 22 | K1 | + | 47 | 6 | | | | | | |
| | - | 0 | 2 | 2 | | - | 3 | 12 | 15 | | - | 1 | 8 | 9 | | - | 4 | 20 | | | | | | |
| | Σ | 4 | 3 | 7 | | Σ | 31 | 15 | 46 | | Σ | 20 | 11 | 31 | | Σ | | | | | | | | |
| | Kappa: .696 | | | p: .053 | | | Kappa: .703 | | | p: .000 | | | Kappa: .706 | | | p: .000 | | | Kappa: .704 | | | p: .000 | | |
| Olumsuzlukları | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| K2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | + | - | Σ | | + | - | Σ | | + | - | Σ | | + | - | Σ | | | | | | | | | |
| K1 | + | 6 | 1 | 7 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | - | 0 | 3 | 3 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Σ | 6 | 4 | 10 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Kappa: .783 | | | p: .011 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Çizelge 166. Şarkı ve oyun ile İngilizce öğretiminin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi sonucunda elde edilen nitel çözümlere ilişkin kodları gösteren çizelge

| ŞARKI İLE İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİNE İLİŞKİN ÇÖZÜMLEMELER | | | | OYUN İLE İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİNE İLİŞKİN ÇÖZÜMLEMELER | | | |
|---|-----------------------------|--------------|---|--|-----------------------------|--------------|--|
| Öğrenci Belge No | Öğrenci Cinsiyeti ve Düzeyi | Öğrenci Kodu | AÇIKLAMALAR | Öğrenci Belge No | Öğrenci Cinsiyeti ve Düzeyi | Öğrenci Kodu | AÇIKLAMALAR |
| 1 | Ki | K1i | İYİ - i= 12 ^(belge sayısı) | 1 | Ki | K1i | İYİ - i= 18 ^(belge sayısı) |
| 2 | Kk | K1k | ORTA - o= 17 | 2 | Kk | K1k | ORTA - o= 20 |
| 3 | Eo | E1o | KÖTÜ - k= 15 | 3 | Ko | K1o | KÖTÜ - k= 21 |
| 4 | Ek | E7k | | 4 | Ek | E2k | |
| 5 | Ko | K2o | ERKEK - E=23 ^(belge sahibinin cinsiyeti) | 5 | Ko | K1o | ERKEK - E= 34 ^(belge sahibinin cinsiyeti) |
| 6 | Kk | K2k | KIZ - K= 21 | 6 | Ek | E3k | KIZ - K= 25 |
| 7 | Ei | E2i | | 7 | Ki | K2i | |
| 8 | Ei | E3i | İYİ - i | 8 | Ei | E3i | İYİ - i |
| 9 | Eo | E3o | 1=1 ^(K) 15-44=5 ^(K) | 9 | Eo | E2o | 1-52=1 ^(K) 20-30-47=5 ^(K) |
| 10 | Ko | K4o | 36-7= 2 ^(E) 20=6 ^(K) | 10 | Eo | E2o | 7-53= 2 ^(K) 24-31-51=6 ^(E) |
| 11 | Ki | K4i | 8=3 ^(E) 24=7 ^(K) | 11 | Ki | K4i | 8-58=3 ^(E) 28-32=7 ^(E) |
| 12 | Eo | E5o | 11-38=4 ^(K) 30-32=8 ^(E) | 12 | Eo | E3o | 11-15=4 ^(K) 29-40=8 ^(E) |
| 13 | Kk | K3k | | 13 | Kk | K4k | |
| 14 | Kk | K4k | ORTA - o | 14 | Kk | K1k | ORTA - o |
| 15 | Ki | K5i | 3-31=1 ^(E) 12-26=5 ^(E) | 15 | Ki | K4i | 3-5=1 ^(K) 21-34-48=5 ^(E) |
| 16 | Ek | E5k | 5-42= 2 ^(K) 17-39=6 ^(E) | 16 | Ek | E5k | 9-10= 2 ^(E) 25-35-55=6 ^(K) |
| 17 | Eo | E6o | 9-27=3 ^(E) 21-34=7 ^(E) | 17 | Eo | E4o | 12-44=3 ^(E) 26-38-57=7 ^(K) |
| 18 | Ek | E6k | 10-35=4 ^(K) 25-28-43=8 ^(K) | 18 | Ek | E6k | 17-45=4 ^(E) 27-41-59=8 ^(E) |
| 19 | Ek | E7k | | 19 | Ek | E7k | |
| 20 | Ki | K6i | KÖTÜ - k | 20 | Ki | K5i | KÖTÜ - k |
| 21 | Eo | E7o | 2-33=1 ^(K) 16-23=5 ^(E) | 21 | Eo | E5o | 2-14-49=1 ^(K) 16-42-46=5 ^(E) |
| 22 | Ek | E8k | 6= 2 ^(K) 18-40=6 ^(E) | 22 | Kk | K8k | 4-43-56= 2 ^(E) 18-39-54=6 ^(E) |
| 23 | Ek | E5k | 13-41=3 ^(K) 19-4=7 ^(E) | 23 | Kk | K4k | 6-37=3 ^(E) 19-36=7 ^(E) |
| 24 | Ki | K7i | 14-37=4 ^(K) 22-29=8 ^(E) | 24 | Ei | E6i | 13-50=4 ^(K) 22-23=8 ^(K) |
| 25 | Ko | K8o | | 25 | Ko | K6o | |
| 26 | Eo | E5o | i : 3E+5K= 8 | 26 | Ko | K7o | i : 4E+4K= 8 |
| 27 | Eo | E3o | o : 5E+3K= 8 | 27 | Eo | E8o | o : 5E+3K= 8 |
| 28 | Ko | K8o | k : 4E+4K= 8 | 28 | Ei | E7i | k : 5E+3K= 8 |
| 29 | Ek | E8k | i+o+k=24 öğrenci | 29 | Ei | E8i | i+o+k=24 öğrenci |
| 30 | Ei | E8i | | 30 | Ki | K5i | |
| 31 | Eo | E1o | | 31 | Ei | E6i | |
| 32 | Ei | E8i | | 32 | Ei | E7i | |
| 33 | Kk | K1k | Örnek Açıklama: | 33 | Kk | K8k | Örnek Açıklama: |
| 34 | Eo | E7o | KÖTÜ - k ^(öğrenci düzeyinin kodu) | 34 | Eo | E5o | KÖTÜ - k ^(öğrenci düzeyinin kodu) |
| 35 | Ko | K4o | 2-33=1 ^(K) | 35 | Ko | K6o | 2-14-49=1 ^(K) |
| 36 | Ei | E2i | 2-33: öğrencinin belge numarası | 36 | Ek | E7k | 2-14: öğrencinin belge numarası |
| 37 | Kk | K4k | 1 ^(K) ilgili düzeydeki öğrencinin | 37 | Ek | E3k | 1 ^(K) ilgili düzeydeki öğrencinin |
| 38 | Ki | K4i | sırası ve cinsiyeti | 38 | Ko | K7o | sırası ve cinsiyeti |
| 39 | Eo | E6o | | 39 | Ek | E6k | |
| 40 | Ek | E6k | E: Erkek öğrenci | 40 | Ei | E8i | E: Erkek öğrenci |
| 41 | Kk | K3k | K: Kız öğrenci | 41 | Eo | E8o | K: Kız öğrenci |
| 42 | Ko | K2o | | 42 | Ek | E5k | |
| 43 | Ko | K8o | | 43 | Ek | E2k | |
| 44 | Ki | K5i | | 44 | Eo | E3o | |
| | | | | 45 | Eo | E4o | |
| | | | | 46 | Ek | E5k | |
| | | | | 47 | Ki | K5i | |
| | | | | 48 | Eo | E5o | |
| | | | | 49 | Kk | K1k | |
| | | | | 50 | Kk | K4k | |
| | | | | 51 | Ei | E6i | |
| | | | | 52 | Ki | K1i | |
| | | | | 53 | Ki | K2i | |
| | | | | 54 | Ek | E6k | |
| | | | | 55 | Ko | K6o | |
| | | | | 56 | Ek | E2k | |
| | | | | 57 | Ko | K7o | |
| | | | | 58 | Ei | E3i | |
| | | | | 59 | Eo | E8o | |

EK 29. Uygulamanın yürütülmesine ilişkin fotoğraflar



Foto 1. Başarı öntest uygulaması sırasında çekilen örnek bir foto



Foto 2:Başarı sontest uygulaması sırasında çekilen örnek bir foto



Foto 3:Yazma becerisi değerlendirmesi 6n uygulaması sırasında çekilen 6rnek bir foto



Foto 4:Yazma becerisi değerlendirmesi son uygulaması sırasında çekilen 6rnek bir foto



Foto 5. Konuşma becerisi sönest uygulaması sırasında çekilen örnek bir foto

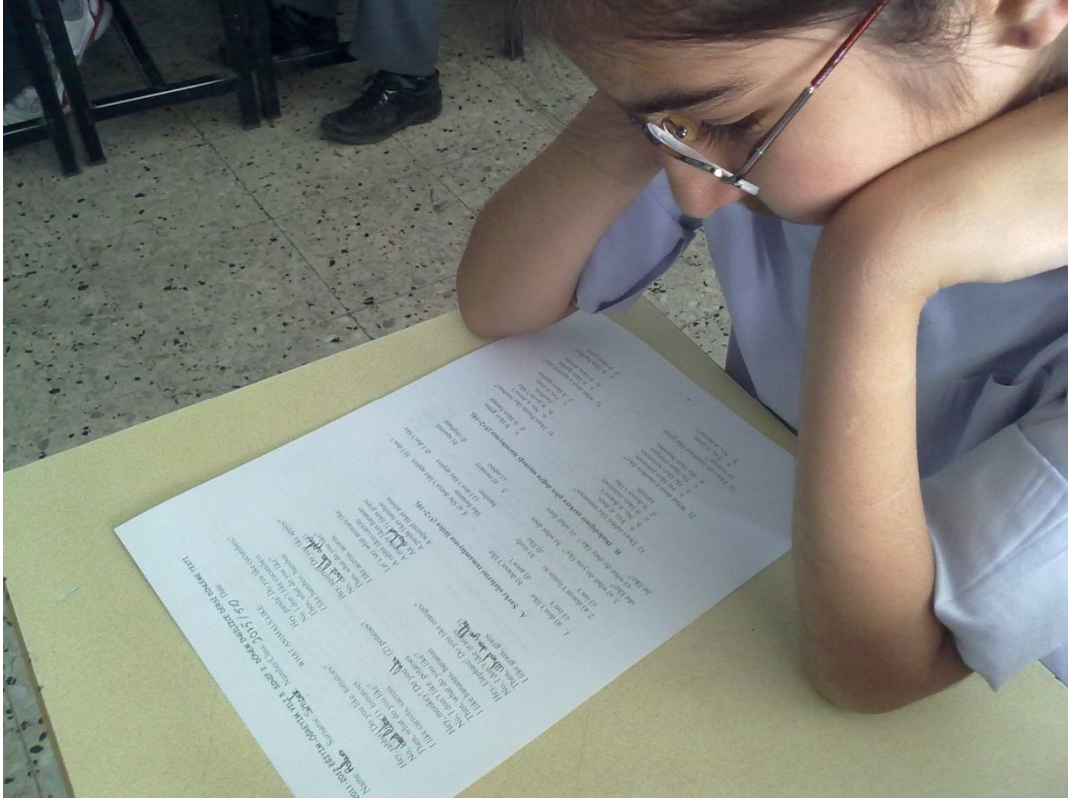


Foto 6: Dinleme becerisi öntest uygulaması sırasında çekilen örnek bir foto

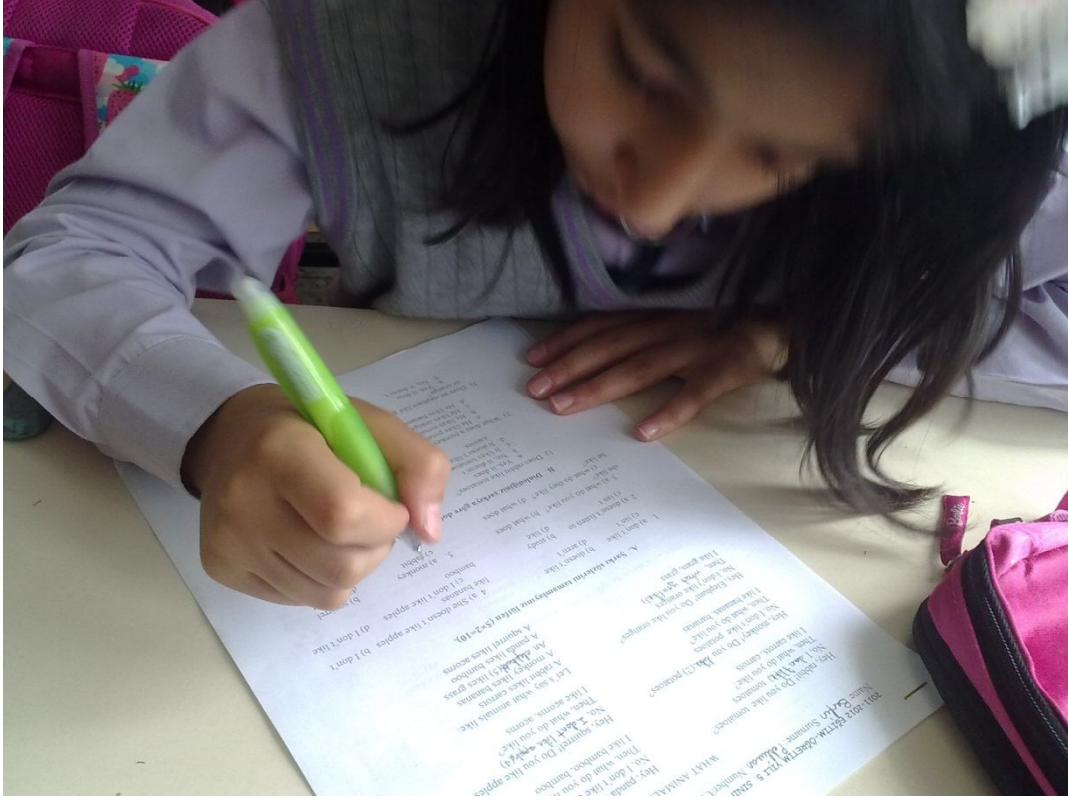


Foto 7: Dinleme becerisi sönest uygulamasında çekilen örnek bir foto



Foto 8: İşbirlikli öğrenme uygulamasından bir örnek



Foto 9. İşbirlikli öğrenme uygulamasından bir örnek



Foto 10. İşbirlikli öğrenme uygulamasından bir örnek



Foto 11. İşbirlikli öğrenme uygulamasından bir örnek



Foto 12. İşbirlikli öğrenme uygulamasından bir örnek



Foto 13. İşbirlikli öğrenme uygulamasından bir örnek



Foto 14. İşbirlikli öğrenme uygulamasından bir örnek



Foto 15. İşbirlikli öğrenme uygulamasından bir örnek



Foto 16. Başarı testi kalıcılık uygulamasından bir örnek

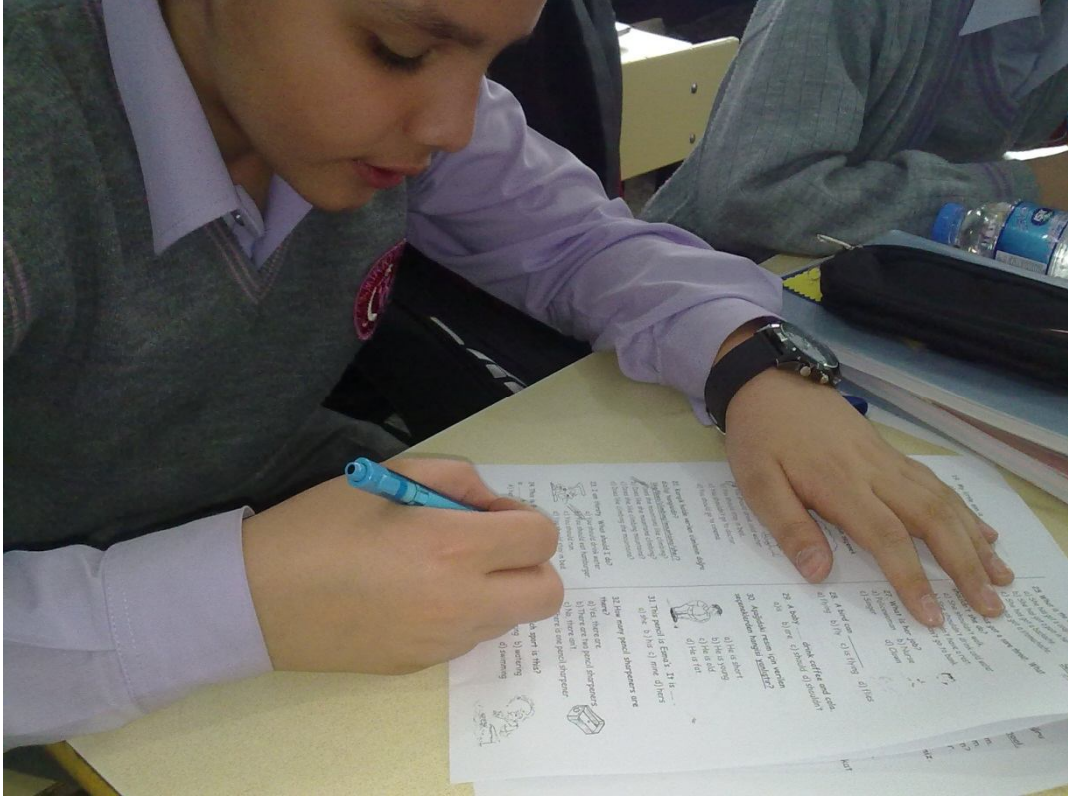


Foto 17. Başarı testi kalıcılık uygulamasından bir örnek

EK 30. Uygulamanın yürütülmesine ilişkin videolar



Video 1: Dinleme becerisi uygulaması sırasında çekilen örnek bir video



Video 2: Dinleme becerisi uygulaması sırasında çekilen örnek bir video



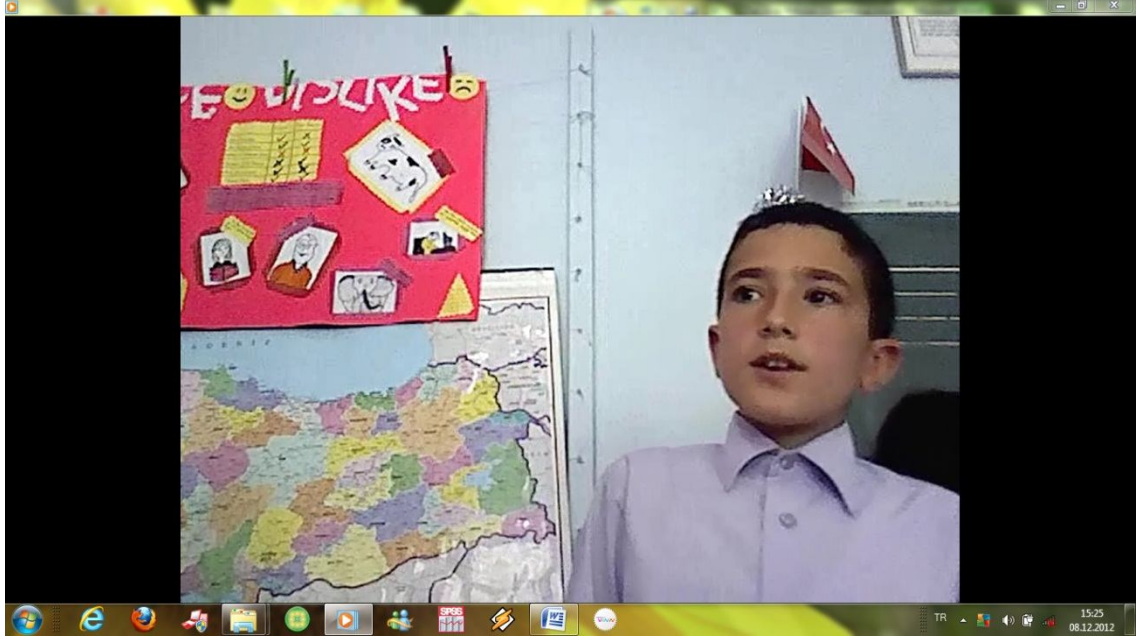
Video 3: Dinleme becerisi uygulaması sırasında çekilen örnek bir video



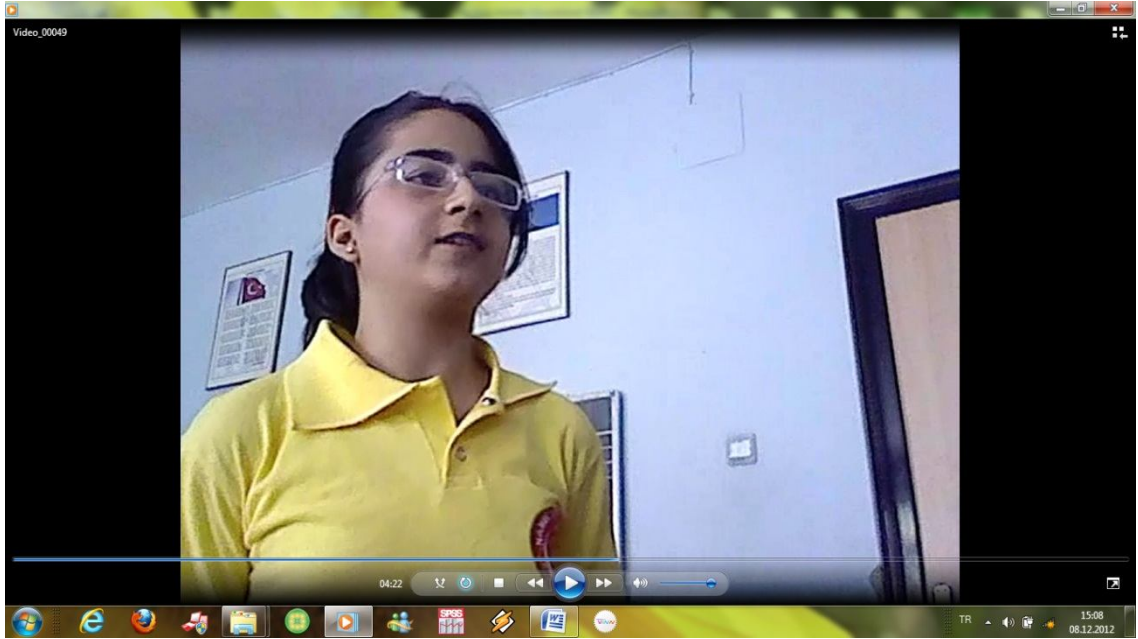
Video 4: Konuşma becerisi öntest uygulaması sırasında çekilen örnek bir video



Video 5: Konuşma becerisi sontest uygulaması sırasında çekilen örnek bir video



Video 6: Öğrenci görüşmeleri sırasında çekilen örnek bir video



Video 7: Öğrenci görüşmeleri sırasında çekilen örnek bir video

EK 31. Şarkı ile İngilizce Öğretimine İlişkin Gözlem Kod Listesi

| | |
|---|-----------------------|
| Şarkı ile İngilizce Öğretiminin Faydaları | ŞAR-YDÖ-FAY |
| Başarılı olmayı sağlama | ŞAR-FAY-BAŞ |
| Zihinsel becerilerinin gelişimini sağlama | ŞAR-FAY-ZİH |
| Sınıfta pratik kullanım sağlama | ŞAR-FAY-PRA |
| Öğrenmede hafızayı destekleme | ŞAR-FAY-HAF |
| Tekrar olanağı sunma | ŞAR-FAY-TEK |
| Dil öğrenimini hızlandırma | ŞAR-FAY-HIZ |
| Dil becerilerinin gelişmesine katkı sağlama | ŞAR-FAY-GEL |
| Dikkat çekici olma | ŞAR-FAY-DİK |
| Tekrarlarla hatırdaki kalıcı öğrenmeler sağlama | ŞAR-FAY-KAL |
| Boşluk doldurma etkinlikleri sunma | ŞAR-FAY-ETK |
| Daha çok çalışmaya yöneltme | ŞAR-FAY-ÇAL |
| Düşünme becerilerini geliştirme | ŞAR-FAY-DÜŞ |
| Algılamayı kolaylaştırma | ŞAR-FAY-ALG |
| Hatırlama düzeyini artırma | ŞAR-FAY-HAT |
| Öğrenmeyi eğlenceli kılma | ŞAR-FAY-EĞL |
| Öğrenme için harcanan süreyi azaltma | ŞAR-FAY-SÜR |
| Dili doğru ve etkili kullanmayı sağlama | ŞAR-FAY-DİL |
| Zihnin etkili bir şekilde çalışmasını sağlama | ŞAR-FAY-EÇA |
| Hafızayı güçlendirme | ŞAR-FAY-GÜÇ |
| Deneyim ve yaratıcılığa katkıda bulunma | ŞAR-FAY-YAR |
| Yaratıcılık ve bireyselliği geliştirme | ŞAR-FAY-BİR |
| Şarkı ile İngilizce Öğretiminin Olumsuz Yönleri | ŞYDÖ-OLM-YÖN |
| Yeni kelimelerin net bir şekilde anlaşılabilmesi | OLMS-KEL |
| Materyal eksikliği | OLMS-MAT |
| Konu anlatım eksikliğinin düşünülmesi | OLMS-KON |
| Gürültülü ortamların oluşması | OLMS-GÜR |
| Her konuya uygun şarkının bulunmaması | OLMS-ŞAR |
| Şarkı içeriğinden ziyade müziğe odaklanılması | OLMS-MÜZ |
| Ders süresinin yeterli olmaması | OLMS-SÜR |
| Şarkı ile İngilizce Öğretim Ortamının Özellikleri | ŞYDÖ- ORTM-ÖZL |
| Daha gerçekçi öğrenme çevresi oluşturma | ORTM-GER |
| Rahatlatıcı bir öğrenme ortamı oluşturma | ORTM-RAH |
| Farklı aktiviteler sunma | ORTM-AKT |
| Öğrenme etkinliklerine çeşitlilik katma | ORTM-ETK |
| Olumlu ve pekiştirici öğrenme ortamları yaratma | ORTM-PEK |
| Öğrenme ortamına heyecan katma | ORTM-HEY |
| Şarkı ile İngilizce Öğretiminin Bilişsel Boyuta Etkisi | ŞYDÖ-BİL-BOY |
| Şarkı ile İngilizce Öğretiminin Bilişsel Boyutta Konuşma Becerisine Etkisi | ŞYDÖ-BİL-KON |
| Konuşma becerilerini geliştirme-(ko) | KONŞ-BEC |
| Duygu ve düşünceleri ifade edebilmeyi sağlama-(ko) | KONŞ-İFA |
| Soru-cevap etkinlikleri sağlama-(ko) | KONŞ-ETK |
| Sözel akıcılığı artırma-(ko) | KONŞ-AKI |
| Akıcı konuşma becerisi elde etmeyi sağlama-(ko) | KONŞ-KON |
| Konuşma dilini destekleme-(ko) | KONŞ-DİL |
| Dilin doğal bir şekilde sunulmasını sağlama-(ko) | KONŞ-SUN |
| Konuşma cesaretini kazandırma-(ko) | KONŞ-KAZ |
| Şarkı ile İngilizce Öğretiminin Bilişsel Boyutta Yazma Becerisine Etkisi | ŞYDÖ-BİL-YAZM |
| Üretkenliği artırma-(y) | YAZM-ÜRE |
| Yaratıcılığa teşvik etme-(y) | YAZM-YAR |

| | |
|---|----------------------|
| Hayal gücünü arttırma-(y) | YAZM-HAY |
| Yaratıcılık yeteneğini geliştirme-(y) | YAZM-YET |
| Yazma konusunda çeşitli etkinlikler içermeye-(y) | YAZM-ETK |
| Şarkı ile İngilizce öğretiminin bilişsel boyutta dinleme becerisine etkisi | ŞYDÖ-BİL-DİNL |
| Dikkatli dinleme sağlama-(d) | DİNL-DİK |
| Algılama ve kavrama düzeylerini arttırma-(d) | DİNL-ALG |
| Ayrıntılı dinleme yeteneğini geliştirme-(d) | DİNL-GEL |
| Dinleme becerilerini geliştirme-(d) | DİNL-BEC |
| Anlamaya dayalı soruları cevaplama imkânı verme-(d) | DİNL-ANL |
| Şarkı ile İngilizce öğretiminin bilişsel boyutta okuma becerisine etkisi | ŞYDÖ-BİL-OKUM |
| Okuma öncesi etkinlikler sunma-(o) | OKUM-SUN |
| Metnin daha kolay anlaşılmasını sağlama-(o) | OKUM-MET |
| Okumayı sevdirmeyi sağlama-(o) | OKUM-SEV |
| Şarkı ile İngilizce öğretiminin bilişsel boyutta gramer alt becerisine etkisi | ŞYDÖ-BİL-GRMR |
| Gramer konularını hatırlamada etkili olma-(g) | GRMR-KON |
| Gramer yapılarını daha çabuk kavratma-(g) | GRMR-KAV |
| Gramer kurallarını uygulama olanağı tanıma-(g) | GRMR-UYG |
| Tekrarlar yoluyla gramer konularını pekiştirme-(g) | GRMR-PEK |
| Dilbilgisi öğrenimini kolaylaştırma-(g) | GRMR-ÖGR |
| Gramer yapılarını öğretmede ideal olma-(g) | GRMR-HTA |
| Gramer hatalarını göstermede kullanılma-(g) | GRMR-HAT |
| Gramer konularının kalıcılığını sağlama-(g) | GRMR-KAL |
| Gramer kurallarını eğlenceli bir şekilde verme-(g) | GRMR-EĞL |
| Şarkı ile İngilizce öğretiminin bilişsel boyutta kelime öğretimi alt becerisine etkisi | ŞYDÖ-BİL-KELM |
| Motivasyonu arttırarak kelime öğretimi hızlandırma-(ke) | KELM-MOT |
| Anahtar kavramları yakalamayı sağlama-(ke) | KELM-KAV |
| Sözcük dağarcığını genişletme-(ke) | KELM-DAĞ |
| Yeni kelime öğretiminde kullanılma-(ke) | KELM-YEN |
| Şarkı ile İngilizce öğretiminin bilişsel boyutta telaffuz alt becerisine etkisi | ŞYDÖ-BİL-TLFZ |
| Telaffuzu geliştirme-(t) | TLFZ-GEL |
| Telaffuz konusundaki endişeleri giderme-(t) | TLFZ-END |
| Dili konuşabilme cesareti kazandırma-(t) | TLFZ-KON |
| Diksiyon öğelerini geliştirme-(t) | TLFZ-DİK |
| Fonetik becerilerin geliştirilmesinde etkili olma-(t) | TLFZ-FON |
| Telaffuz için uygun ortamlar yaratma-(t) | TLFZ-UYG |
| Şarkı ile İngilizce öğretiminin kültürün gelişimine etkisi | ŞYDÖ-KÜL |
| Diğer kültürleri anlamada etkili bir araç olma-(kü) | KÜL-KÜL |
| Kültürlerarası bilgiye ulaşma imkânı verme-(kü) | KÜL-İMK |
| Kültürel farkındalığı ve duyarlılığı arttırma-(kü) | KÜL-DUY |
| Kültürlerarası ilişkileri güçlendirip pekiştirme-(kü) | KÜL-PEK |
| Kültürel mirası aktarma-(kü) | KÜL-MİR |
| Dilin kültürel boyutunu sunma-(kü) | KÜL-SUN |
| Şarkı ile İngilizce öğretiminin iletişim boyutuna etkisi | ŞYDÖ-İLT |
| Öğrenci etkileşimini geliştiren olumlu ortamlar sunma-(i) | İLT-OLM |
| İşbirlikçi ve takım ruhunu geliştirme-(i) | İLT-İŞB |
| Bireysel ifade yeteneğini geliştirme-(i) | İLT-YET |
| Öğretmenle etkili iletişim kurmayı sağlama-(i) | İLT-ETK |
| Öğrenci-öğrenci etkileşimini geliştirme-(i) | İLT-GEL |
| Aktif katılımı arttırma-(i) | İLT-AKT |
| İşbirlikli ortamın oluşmasına katkıda bulunma-(i) | İLT-ORT |
| Yazılı ve sözlü iletişim becerilerini geliştirme-(i) | İLT-İLT |

EK 32. Oyun ile İngilizce Öğretimine İlişkin Gözlem Kod Listesi

| | |
|---|--------------------|
| Oyun ile İngilizce Öğretiminin Faydaları | OYDÖ-FAY |
| Hatırlama düzeyini arttırma | FAY-HAT |
| Farklı düşünme becerileri kazandırma | FAY-DÜŞ |
| Kavrama becerisini geliştirme | FAY-KAV |
| Anında dönüt olanağı sunma | FAY-DÖN |
| Eleştirel becerilerin gelişmesini sağlama | FAY-ELEŞ |
| Taklit yapma yeteneğini geliştirme | FAY-TAK |
| Yeteneklerin keşfedilmesini sağlama | FAY-YET |
| Başkalarıyla iş yapabilme özelliğini geliştirme | FAY-İŞ |
| Öğrenmeyi öğrenme olanağı sağlama | FAY-ÖGR |
| Öğrenci davranışlarını olumlu yönde etkileme | FAY-DAV |
| Dersleri öğrenci merkezli kılma | FAY-ÖĞR |
| Konuların akıcılığını sağlama | FAY-AKI |
| Problem çözme ile yaratıcılığı arttırma | FAY-YAR |
| Zorluklarla baş etme azmi kazandırma | FAY-AZM |
| Bildiklerini organize etmeyi sağlama | FAY-ORG |
| Birlikte problem çözme sağlama | FAY-PRO |
| Keşfederek öğrenmeyi içermeye | FAY-KEŞ |
| Fikir üretimini ön planda tutma | FAY-FİK |
| Alternatif çözümler sunma | FAY-ALT |
| Dersteki monotonluğu giderme | FAY-MON |
| İlgi çekici niteliğe sahip olma | FAY-İLG |
| Dili pratik bir şekilde kullanmayı arttırma | FAY-PRA |
| Gerçek yaşamı yansıtmaya | FAY-YAŞ |
| Gizil öğrenme olanağı sağlama | FAY-GİZ |
| Bireysel sorumluluk kazandırma | FAY-SOR |
| Öğrenme durumlarına çeşitlilik kazandırma | FAY-ÇEŞ |
| Bilgiyi paylaşma ve karşılaştırmayı sağlama | FAY-PAY |
| Etkinlikleri yaparken akıcılık sağlama | FAY-AKI |
| Yabancı dili kullanabilme yeteneği kazandırma | FAY-KUL |
| İşbirliği içinde çalışmayı sağlama | FAY-İŞ |
| Oyun ile İngilizce Öğretiminin Olumsuz Yönleri | OK-OLM-YÖN |
| Çok zaman alması | OLM-ZAM |
| Konuları yetiştirememeye kaygısına neden olması | OLM-YET |
| Öğrenci sayısının kalabalık olması | OLM-KAL |
| Yeterli materyal bulunmaması | OLM-MAT |
| Zaman zaman gürültülü olması | OLM-GÜR |
| Pasif öğrencilerin sürece katılmamaları | OLM-PAS |
| Oyun ile İngilizce Öğretim Ortamının Özellikleri | OYD-ORT-ÖZL |
| Rahat ve eğlenceli ortamlar sunma | ORT-EĞL |
| Gerçek yaşamı öğrenme ortamına taşıma | ORT-YAŞ |
| Öğrenme ortamına çeşitlilik katma | ORT-ÇEŞ |
| Dil becerilerini uygulama olanağı sunma | ORT-BEC |
| Oynarken öğrenme imkânı sunma | ORT-ÖGR |
| Daha az resmi ortamlar oluşturma | ORT-RES |
| Derse katılım cesaretini arttırma | ORT-CES |
| Çekingen öğrencilerin katılımını sağlama | ORT-ÇKA |
| Daha iyi öğrenme sonuçları yaratma | ORT-SON |
| Dersi monotonluktan kurtarma | ORT-MON |
| Öğrencilerin rahat olmalarını sağlama | ORT-RAH |
| Daha gerçekçi öğrenme çevreleri oluşturma | ORT-GER |
| Doğal öğrenme ortamı sunma | ORT-DOĞ |
| Bireysel farklılıklara uygun etkinlikler içermeye | ORT-BİR |
| Samimi bir rekabet içermeye | ORT-REK |
| Katılımcı sınıf atmosferi oluşturma | ORT-KAT |
| Başkalarından öğrenmeyi sağlama | ORT-BAŞ |
| Hatalarından öğrenmeyi sağlama | ORT-HAT |
| Üretken ortamlar yaratma | ORT-ÜRE |
| Endişesiz bir öğrenme atmosferi sağlama | ORT-END |

| | |
|---|---------------------|
| Stressiz bir ortamda yaratıcı öğrenmeler sağlama | ORT-YAR |
| Zor öğrenme durumlarını kolaylaştırma | ORT-KOL |
| Rekabetçi ve işbirlikçi öğrenme atmosferi oluşturma | ORT-İŞB |
| Paylaşımçı bir ortam oluşturma | ORT-PAY |
| Oyun ile İngilizce öğretiminin bilişsel boyuta etkisi | OYDÖ-BİL-BOY |
| Oyun ile İngilizce öğretiminin bilişsel boyutta konuşma becerisine etkisi | OYDÖ-BİL-KON |
| İletişimsel ve esnek bir yöntemle dili sunma | BİL-KON-İLT |
| Karşılıklı diyaloglar oluşmasını sağlama | BİL-KON-DİY |
| Öğrencileri etkileşim ve iletişime yönlendirme | BİL-KON-ETK |
| Sınıf önünde konuşma cesaretini arttırma | BİL-KON-CES |
| Soru sorma becerisini geliştirme | BİL-KON-BEC |
| Öğrenci katılımını kolaylaştırma | BİL-KON-KAT |
| İletişimsel yeterliği geliştirme | BİL-KON-YET |
| Rahat konuşabilme yeteneğini kazanma | BİL-KON-KAZ |
| Oyun ile İngilizce öğretiminin bilişsel boyutta yazma becerisine etkisi | OYDÖ-BİL-YAZ |
| Yazma konusunda cesaret kazandırma | YAZ-KAZ |
| Üretim ve yaratıcılığı geliştirme | YAZ-YAR |
| Özgün fikirler üretmeyi sağlama | YAZ-ÖZG |
| Gerilmeden rahat bir şekilde yazma olanağı sunma | YAZ-OLA |
| Yazma esnasında çeşitli fikirlerin ortaya çıkmasını sağlama | YAZ-FİK |
| Öğrencinin yazdıklarından emin olmasını sağlama | YAZ-EMİ |
| Yazılanları özgüvenle sunmayı sağlama | YAZ-ÖZV |
| Oyun ile İngilizce öğretiminin bilişsel boyutta dinleme becerisine etkisi | OYDÖ-BİL-DİN |
| Dinleme becerilerini geliştirme | DİN-GEL |
| Dikkatli dinlemenin sağlanması | DİN-DİK |
| Dinleme etkinliğinin önemini fark etme | DİN-ETK |
| Dinlenme etkinliklerinin yorumlanmasını sağlama | DİN-YOR |
| Sözel mesajları doğru ve net olarak anlayabilme | DİN-MES |
| Dinlediklerini uygulayabilme yeteneğinin gelişmesi | DİN-UYG |
| Oyun ile İngilizce öğretiminin bilişsel boyutta okuma becerisine etkisi | OYDÖ-BİL-OKU |
| Hazırlanan görsellerle okuma becerisinin gelişmesini sağlama | OKU-GÖR |
| Bireysel okuma metinleri hazırlama yeterliliği kazandırma | OKU-HAZ |
| Okuma metinlerine odaklanma yetisinin kazandırılması | OKU-ODA |
| Okuma parçasına ilişkin soruların tartışılabilmesini sağlama | OKU-TAR |
| Görsel öğelere dayalı metin yazma yeteneği kazandırma | OKU-MET |
| Bir olayı hikâyeleştirebilme özelliği kazandırma | OKU-HİK |
| Okuduğunu özetleyebilme yeteneği kazandırma | OKU-ÖZE |
| Oyun ile İngilizce öğretiminin bilişsel boyutta gramer alt becerisine etkisi | OYDÖ-BİL-GRA |
| Gramer yapılarını etkili öğretme | GRA-YAP |
| Gramer uygulamalarını iletişimsel bir yeterlikle kazandırma | GRA-YET |
| Gramer kurallarını uygulama fırsatı verme | GRA-FIR |
| Gramer yapılarını yeniden üretmeyi sağlama | GRA-ÜRE |
| Gramer eğlencere öğrenme olanağı sunma | GRA-SUN |
| Gramer yapılarını farkında olmadan öğrenme | GRA-ÖGR |
| Öğrenilen gramer yapılarının tekrar edilmesini sağlama | GRA-TEK |
| Oyun ile İngilizce öğretiminin bilişsel boyutta kelime alt becerisine etkisi | OYDÖ-BİL-KEL |
| Öğrenilen kelimeleri kolay hatırlayabilme | KEL-HAT |
| Yeni kelimeleri etkili bir şekilde öğretme | KEL-ÖGR |
| Kelime öğrenimini hızlandırma | KEL-HIZ |
| Kelime hazinesini arttırma | KEL-HAZ |
| Sözcük öğrenimine teşvik etme | KEL-TEŞ |
| Birikmiş kelimeleri tekrar ettirme | KEL-TEK |
| Sözcük bilgisini geliştirme | KEL-GEL |
| Farkına varmadan kelime öğrenmeyi sağlama | KEL-FAR |
| Oyun ile İngilizce öğretiminin bilişsel boyutta telaffuz alt becerisine etkisi | OYDÖ-BİL-TEL |
| Sözcüklerin telaffuz edilmesini kolaylaştırma | TEL-KOL |
| Yanlış telaffuzların akran tarafınca düzeltilmesi | TEL-AKR |
| Tekerlemelerle zor kelimeleri bile doğru telaffuz edebilme | TEL-TEK |
| Yanlış telaffuz endişesinin ortadan kalkması | TEL-END |

ÖZGEÇMİŞ

Veli BATDI, 18.12.1976 tarihinde Kahramanmaraş'ın Pazarcık ilçesinde doğdu. Evli ve iki çocuğu vardır. Lise öğrenimini 1994–1998 yıllarında Adana/Düziçi Anadolu Öğretmen Lisesi'nde, lisans öğrenimini ise 2003 yılında Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü'nde tamamladı. Çeşitli lise ve ilköğretim okullarında İngilizce öğretmeni olarak görev yaptı. Şu anda Elazığ Cumhuriyet Anadolu Lisesi'nde İngilizce Öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında Yüksek Lisans öğrenimini 2010 yılında tamamladıktan sonra aynı yıl yine Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında doktora eğitimine başladı.