

**T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE AKRAN
EĞİTİMİNİN ÖĞRENCİLERİN BAŞARISINA VE TUTUMLARINA
ETKİSİ**

ÖZLEM YILMAZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZİRAN, 2019

MUĞLA

T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE AKRAN EĞİTİMİNİN
ÖĞRENCİLERİN BAŞARISINA VE TUTUMLARINA ETKİSİ

Özlem YILMAZ

Eğitim Bilimleri Enstitüsünce

“Yüksek Lisans”

Diploması Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.

Tezin Sözlü Savunma Tarihi : 24.06.2019

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Kevser ÖZAYDINLIK

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Necdet AYKAÇ

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Aytunga OĞUZ

Enstitü Müdürü: Prof. Dr. Ayşe Rezan ÇEÇEN EROĞUL

HAZİRAN, 2019

MUĞLA

TUTANAK

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 24/05/2018 tarih ve 289/1 sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin (24/7) maddesine göre, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Özlem YILMAZ'ın "İlköğretim Yabancı Dil Öğretiminde Akran Eğitiminin Öğrencilerin Başarısına ve Tutumlarına Etkisi" başlıklı tezini incelemiş ve aday 24/06/2018 tarihinde saat 11:30'da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra 60 dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin kabul edildiğine 24/06/2018 ile karar verilmiştir.

Doç. Dr. Kevser ÖZAYDINLIK

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Necdet AYKAÇ

Üye

Prof. Dr. Aytunga OĞUZ

Üye

ETİK BEYANI

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanan “İlköğretim Yabancı Dil Öğretiminde Akran Eğitimin Öğrencilerin Başarısına ve Tutumlarına Etkisi” başlıklı Yüksek Lisans çalışmasında;

- Tez içinde sunulan veriler, bilgiler ve dokümanların akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde edildiğini,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçların bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunulduğunu,
- Tez çalışmasında yararlanılan eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterildiğini,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapılmadığını,
- Bu tezde sunulan çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. 24 / 06 / 2019



Özlem YILMAZ

Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ÖZET

İLKÖĞRETİM YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE AKRAN EĞİTİMİNİN ÖĞRENCİLERİN BAŞARISINA VE TUTUMLARINA ETKİSİ

ÖZLEM YILMAZ

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Kevser ÖZAYDINLIK

Haziran 2019, 124 sayfa

Bu araştırmada, ilköğretim yabancı dil öğretiminde Akran Eğitimin öğrencilerin başarıları ve tutumları üzerine etkisi incelenmiştir. Araştırma modeli yarı deneysel yöntem olarak belirlenmiştir. Çalışma grubu 2018-2019 Eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, Muğla ili Bodrum ilçesi Muharrem Eskiyanan Ortaokulunda, 7.ve 8. sınıflarda öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Çapraz Akran Eğitimi olarak uygulanan çalışmada 8. Sınıf öğrencileri öğretici,7. Sınıf öğrencileri ise öğrenen rolündedir. Bu öğrencilerden Akran Eğitimi uygulanan 7/A sınıfındaki 15 öğrenci deney grubu, EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının uygulandığı 7/B sınıfındaki 17 öğrenci ise kontrol grubu olarak seçilmiş ve çalışma 4 hafta sürmüştür.

Araştırmada öğrencilerin İngilizce akademik başarılarını ölçmek için kullanılan başarı testi Akman (2018) tarafından geliştirilmiştir. Bu çalışmada, 24 sorudan oluşan başarı testinin KR-20 güvenirlik katsayısı .78 olarak bulunmuştur. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla Orakçı (2017) tarafından geliştirilen 16 maddeden oluşan İngilizce tutum ölçeği kullanılmıştır. Kullanılan ölçeğin güvenirlik analizleri sonucunda, ölçeğin toplam cronbach alfa güvenirlik katsayısı .81 olarak bulunmuştur. Başarı testi ve tutum ölçeği deney ve kontrol grubu öğrencilerine, ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Veri analizinde normal dağılım ve varyansların homojenliğini ölçmek amacıyla Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır. Daha sonra parametrik (t- testi) ve non-parametrik testler (Mann-Whitney U, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi) kullanılarak, gerekli analizleri yapılmıştır.

Araştırma sonucunda Akran Eğitimin İngilizce dersine yönelik tutumları ve akademik başarıları üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akran Eğitimi uygulanan gruba ait hatırlama ve kavrama düzeyi puan ortalamaları EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının uygulandığı gruba göre daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğrencilerin toplam tutum puan ortalamaları Akran Eğitimi uygulanan grupta daha yüksektir.

Fakat, deney grubunun tutum ölçeği davranışsal boyut ön test- son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Elde edilen sonuçlara bağlı olarak, araştırmacılara ve eğitimcilere bazı öneriler verilmiştir.

Anahtar kelimeler: Akran eğitimi, ingilizce, eba, sunuş yoluyla öğretim yaklaşımı, başarı, tutum.



ABSTRACT

THE EFFECT OF PEER TUTORING ON STUDENTS' ACHIEVEMENT AND ATTITUDES FOR FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN PRIMARY EDUCATION

Özlem YILMAZ

Master Thesis, Department of Educational Sciences

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Kevser ÖZAYDINLIK

June 2019, 124 pages

The purpose of this study is to examine the effect of using peer tutoring in English lesson to determine students' academic success and attitudes towards English lesson. Research design was determined as quasi experimental study. The sample of the study consisted of the students who were in the 8th and 7th grade in the Muharrem Eskiyanan Secondary School in Bodrum district of Muğla during the spring academic year of 2018-2019. The cross-peer tutoring was applied in this study. While 8th grade students were tutor, 7.th grade students were in the role of learners. The study involved that 15 students were selected in 7/A as the experimental group and 17 students in 7/B as the control group for 4 weeks.

The researcher applied peer tutoring in the experimental group while in the control group by using expository teaching approach. The achievement test which was used to measure students' academic achievement in English was developed by Akman (2018). The achievement test consisted of 24 questions and the KR-20 reliability coefficient of the achievement test was found to be .78. In order to measure students' attitudes towards the English lesson, English attitude scale consisting of 16 items developed by Orakçı (2017) was used. As a result of the reliability analysis of the scale used, the total cronbach's alpha reliability coefficient of the scale was found to be .81. The achievement test and attitude scale were applied to both the experimental and control group students as pre-test and post-test. In the data analysis, Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk tests were applied to measure the normal distribution and homogeneity of variances. Next, parametric (t-test) or non-parametric tests (Mann-Whitney U, Wilcoxon Signed Ranks Test) were used for analysis.

The results have shown that students in experimental group have significant development in their academic success and attitudes towards English lesson compared with the students in control group.

The successes of remembering and understanding level of students in the group applied the peer tutoring was found higher than the control group. In addition, the total attitude scores of the students were higher in the experiment group. However, it was found that there wasn't any significant difference between the experimental group's attitude scale behavioral dimension pretest-posttest mean scores. Depending on the results obtained, some suggestions were given to the researchers and educators.

Keywords: Peer tutoring, english, eba, expository teaching approach, achievement, attitude.

ÖNSÖZ

Günümüz eğitim programlarında geleneksel öğretim yöntemleri yerine, öğrenenlerin ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri potansiyellerini öne çıkaran öğrenci merkezli yaklaşımları ihtiyaç duyulmaktadır. Bunlardan biri de Akran Eğitimi yaklaşımıdır. Bilimsel değeri olan bir ürün olması için çabaladığım bu araştırma da, pek çok kişinin desteği ve katkısıyla ortaya çıkmıştır. İlk olarak araştırma süresince çalışmalarında yol gösteren, desteğini ve görüşlerini hiçbir zaman esirgemeyen tez danışmanım Doç. Dr. Kevser ÖZAYDINLIK'a en derin saygılarımla teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimime başlamama vesile olan ve bu süreç boyunca daima yanımda olan Prof. Dr. Salih UŞUN'a ve diğer tüm hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim. Çalışmaya katılan tüm öğrencilerime, yine tüm bu süreç boyunca yanımda olan aileme, özellikle kardeşim Ümit AYATA'ya, eşim İbrahim YILMAZ'a ve abimiz Ramazan YILMAZ'a, canım oğlum Teoman'a bana gösterdiği sabır için derinden teşekkürler. Bu araştırmanın, eğitim alanında faaliyet veren herkese faydalı olması dileğiyle sevgi ve saygılarımı sunarım.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
ÖN SÖZ	ix
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar DİZİNİ.....	xvi
ŞEKİLLER DİZİNİ	xx
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xxi
EKLER DİZİNİ	xxii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	3
1.4. Araştırmanın Problemi.....	5
1.4.1. Denenceler.....	5
1.5. Sınırlılıklar.....	8
1.6. Tanımlar.....	9

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Çerçeve.....	10
2.1.1. Yabancı Dil Öğretimi.....	10
2.1.1.1. Yabancı Dil Nedir?	10
2.1.1.2. Yabancı Dil Öğretimi.....	11
2.1.1.3. Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminin Önemi Nedir?.....	12
2.1.1.4. Türkiye’de Yabancı Dil Öğretimi ile İlgili Karşılaşılan Sorunlar Nelerdir?.....	13
2.1.2. İngilizce Eğitiminde Kullanılan Yaklaşımlar	14
2.1.2.1. Dilbilgisi Çeviri Yöntemi (Grammar Translation Method).....	15
2.1.2.2. İletişimsel Yaklaşım (Communicative Approach).....	16
2.1.3. Yapılandırmacılık	18
2.1.3.1. Sosyo - Kültürel Yapılandırmacılık.....	20
2.1.4. İşbirliğine Dayalı Öğrenme	21
2.1.5. Aktif Öğrenme Modeli.....	22
2.1.6. Tutum.....	23
2.1.6.1. Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin Tutumlar.....	24
2.1.7. Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımı.....	25
2.1.8. EBA.....	25
2.1.9. Akran Eğitimi.....	26
2.1.9.1. Akran Eğitimi Çeşitleri.....	28
2.1.9.2. Akran Eğitiminin Olumlu Özellikleri.....	30
2.2. İlgili Araştırmalar.....	32
2.2.1. Akran Eğitimi ile ilgili Uluslararası Çalışmalar	32
2.2.2. Akran Eğitimi ile ilgili Türkiye’de Yapılmış Çalışmalar	34

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Deseni	41
3.2. Evren ve Örneklem	43
3.3. Veri Toplama Araçları	43
3.3.1.Akademik Başarı Testi.....	44
3.3.2.İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği.....	45
3.3.3.Değişkenler.....	47
3.3.4.Uygulama Süreci.....	47
3.4. Verilerin Analizi.....	51

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Akran Eğitimi Yaklaşımının Uygulandığı Grup ile EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının Uygulandığı Grubun Ön Testlerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular	53
4.1.1. Akran Eğitimi Yaklaşımının Uygulandığı Gruptaki Öğrenciler İle EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının Gruptaki Öğrencilerin Başarı Testi Hatırlama Düzeyi Ön Test Puan Ortalamalarına Ait Bulgular	53
4.1.2. Akran Eğitimi Yaklaşımının Uygulandığı Gruptaki Öğrenciler İle EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının Gruptaki Öğrencilerin Başarı Testi Kavrama Düzeyi Ön Test Puan Ortalamalarına Ait Bulgular.....	54
4.1.3. Akran Eğitimi Yaklaşımının Uygulandığı Gruptaki Öğrenciler İle EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının Gruptaki Öğrencilerin Başarı Testi Toplam Ön Test Puan Ortalamalarına Ait Bulgular	56
4.1.4. Akran Eğitimi Yaklaşımının Uygulandığı Gruptaki Öğrenciler İle EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının Gruptaki Öğrencilerin Tutum Ölçeği Duyuşsal Boyutu Ön Test Puan Ortalamalarına Ait Bulgular	57

4.1.5. Akran Eğitimi Yaklaşımının Uygulandığı Gruptaki Öğrenciler İle EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının Gruptaki Öğrencilerin Tutum Ölçeği Davranışsal Boyutu Ön Test Puan Ortalamalarına Ait Bulgular	58
4.1.6. Akran Eğitimi Yaklaşımının Uygulandığı Gruptaki Öğrenciler İle EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının Gruptaki Öğrencilerin Toplam Tutum Ölçeği Ön Test Puan Ortalamalarına Ait Bulgular.....	59
4.2. EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının Uygulandığı Gruba İlişkin Bulgular.....	61
4.2.1. EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının Uygulandığı Uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Hatırlama Düzeyi Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına Ait Bulgular.....	61
4.2.2 .EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının Uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Kavrama Düzeyi Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına Ait Bulgular.....	62
4.2.3. EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının Uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Toplam Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına Ait Bulgular..	63
4.2.4. EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının Uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Tutum Ölçeği Duyuşsal Boyutu Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına Ait Bulgular.....	65
4.2.5. EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının Uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Tutum Ölçeği Davranışsal Boyutu Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına Ait Bulgular.....	66
4.2.6. EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının Uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Toplam Tutum Ölçeği Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına Ait Bulgular.....	67
4.3. Akran Eğitimi Yaklaşımının Uygulandığı Gruba İlişkin Bulgular.....	68
4.3.1. Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Hatırlama Düzeyi Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına Ait Bulgular	69
4.3.2. Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Kavrama Düzeyi Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına Ait Bulgular	70
4.3.3. Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Toplam Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına Ait Bulgular	71
4.3.4. Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Tutum Ölçeği Duyuşsal Boyutu Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına Ait Bulgular	72

4.3.5. Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Tutum Ölçeği Davranışsal Boyutu Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına Ait Bulgular ...	73
4.3.6. Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Toplam Tutum Ölçeği Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına Ait Bulgular	75
4.4. Akran Eğitimi Yaklaşımının Uygulandığı Grup ile EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının Uygulandığı Grubun Son Testlerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular.....	76
4.4.1. Akran Eğitimi Yaklaşımının Uygulandığı Gruptaki Öğrenciler İle EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının Gruptaki Öğrencilerin Başarı Testi Hatırlama Düzeyi Son Test Puan Ortalamalarına Ait Bulgular	76
4.4.2. Akran Eğitimi Yaklaşımının Uygulandığı Gruptaki Öğrenciler İle EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının Gruptaki Öğrencilerin Başarı Testi Kavrama Düzeyi Son Test Puan Ortalamalarına Ait Bulgular	78
4.4.3. Akran Eğitimi Yaklaşımının Uygulandığı Gruptaki Öğrenciler İle EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının Uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Başarı Testi Toplam Son Test Puan Ortalamalarına Ait Bulgular	79
4.4.4. Akran Eğitimi Yaklaşımının Uygulandığı Gruptaki Öğrenciler İle EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının Uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Tutum Ölçeği Duyuşsal Boyutu Son Test Puan Ortalamalarına Ait Bulgular.....	80
4.4.5. Akran Eğitimi Yaklaşımının Uygulandığı Gruptaki Öğrenciler İle EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımını Uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Tutum Ölçeği Davranışsal Boyutu Son Test Puan Ortalamalarına Ait Bulgular.....	82
4.4.6. Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı Gruptaki Öğrenciler İle EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının Uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Toplam Tutum Ölçeği Son Test Puan Ortalamalarına Ait Bulgular.....	83

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma	85
5.2. Sonuçlar ve Öneriler	88
5.2.1. Sonuçlar.....	88
5.2.1.1. <i>Akran Eğitimi Yaklaşımının Uygulandığı Grup ile EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının Uygulandığı Grubun Ön Testlerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Denencelere Ait Sonuçlar</i>	88
5.2.1.2. <i>EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımın Uygulandığı Grup ile İlgili Denencelere Ait Sonuçlar</i>	88
5.2.1.3. <i>Akran Eğitimi Yaklaşımının Uygulandığı Denencelere Ait Sonuçlar</i>	89
5.2.1.4. <i>Akran Eğitimi Yaklaşımının Uygulandığı Grup ile EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımın Uygulandığı Grubun Son Testlerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Denencelere Ait Sonuçlar</i>	89
5.2.2. Öneriler.....	90
5.2.2.1. <i>Araştırmacılara İlişkin Öneriler</i>	90
5.2.2.2. <i>Araştırma Sonucuna İlişkin Öneriler</i>	91
KAYNAKÇA.....	93
EKLER.....	112
ÖZGEÇMİŞ	124

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1.1. Dilbilgisi Çeviri Yöntemi ve İletişimsel Yaklaşımın Karşılaştırılması.....	17
Tablo 1.2. Geleneksel Ders ile Yapılandırmacı Dersin karşılaştırılması.....	19
Tablo 3.1. Çalışmada Kullanılan Modelin Şematik Gösterimi	42
Tablo 3.2. Araştırmada Kullanılan Deneme Deseni.....	42
Tablo 3.3. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Dağılımı.....	43
Tablo3.4. 9. Ünite BelirtkeTablosu.....	45
Tablo 3.5. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'ne İlişkin Alt Boyutlar, Maddeleri ve Özellikleri.....	46
Tablo 3.6. Katılımcıların Eşleştirme Çizelgesi.....	49
Tablo 4.1. Deney ve Kontrol grubu Öğrencilerin Başarı Testi Hatırlama Düzeyi Ön Test Puanları Dağılım İstatistikleri.....	53
Tablo 4.2. Deney ve Kontrol grubu Öğrencilerin Başarı Testi Hatırlama Düzeyi Ön Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	54
Tablo 4.3. Deney ve Kontrol Grubu Kavrama Düzeyi Ön Test Puanlarına İlişkin Dağılım İstatistikleri.....	55
Tablo 4.4. Deney ve Kontrol Grubu Kavrama Düzeyi Ön Test Puan Ortalamaları Ve T-Testi Sonuçları.....	55
Tablo 4.5. Deney ve Kontrol Grubu Başarı Testi Toplam Ön Test Puanlarına İlişkin Dağılım İstatistikleri.....	56
Tablo 4.6. Deney ve Kontrol Grubu Başarı Testi Toplam Ön Test Puanlarına İlişkin T Testi Sonuçları	56
Tablo 4.7. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerin Tutum Ölçeği Duyuşsal Boyut Ön Test Dağılım İstatistikleri.....	57
Tablo 4.8. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerin Tutum Ölçeği Duyuşsal Boyut Ön Test T-Testi Sonuçları.....	58
Tablo 4.9. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerin Tutum Ölçeği Davranışsal Boyutu Ön Test Puanlarına İlişkin Dağılım İstatistikleri.....	59

Tablo 4.10. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerin Tutum Ölçeği Davranışsal Boyut Ön Test T- Testi Sonuçları.....	59
Tablo 4.11. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerin Toplam Tutum Ölçeği Ön Test Puan Ortalamalarına Ait Dağılım İstatistikleri.....	60
Tablo 4.12. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerin Toplam Tutum Ölçeği Ön Test Puan Ortalamalarına İlişkin T-Testi Sonuçları.....	60
Tablo 4.13. Kontrol Grubu Kavrama Düzeyi Ön Test Puanlarına İlişkin Dağılım İstatistikleri.....	61
Tablo 4.14. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Başarı Testi Hatırlama Boyutuna İlişkin Ön Test Son Test Karşılaştırmasına Yönelik Z-Testi Sonuçları.....	61
Tablo 4.15. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Kavrama Düzeyi Ön Test-Son Test Puan Ortalamaları Ait Dağılım İstatistikleri.....	62
Tablo 4.16. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Kavrama Düzeyi Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına Yönelik Z-Testi Sonuçları.....	63
Tablo 4.17. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Toplam Ön Test-Son Test Puan Ortalamaları İlişkin Dağılım İstatistikleri.....	64
Tablo 4.18. Kontrol Grubu Ön Test-Son Test Puanlarına Ait Z Testi Sonuçları.....	64
Tablo 4.19. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Tutum Ölçeği Duyuşsal Boyutu Ön Test-Son Test Puan Ortalamaları İlişkin Dağılım İstatistikleri.....	65
Tablo 4.20. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Tutum Ölçeği Duyuşsal Boyutu Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına Ait T-Testi Sonuçları.....	66
Tablo 4.21. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Tutum Ölçeği Davranışsal Boyutu Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına Ait Dağılım İstatistikleri.....	66
Tablo 4.22. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Tutum Ölçeği Davranışsal Boyutu Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına Ait T- Testi Sonuçları.....	67
Tablo 4.23. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Toplam Tutum Ölçeği Ön Test-Son Test Puanlarına Ait Dağılım İstatistikleri.....	68
Tablo 4.24. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Toplam Tutum Ölçeği Ön Test-Son Test Puanlarına Ait T-Testi Sonuçları.....	68
Tablo 4.25. Deney Grubu Başarı Testi Hatırlama Düzeyi Ön Test-Son Test Puanlarına Ait Dağılım İstatistikleri.....	69
Tablo 4.26. Deney Grubu Hatırlama Düzeyi Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	69

Tablo 4.27. Deney Grubu Ön Test-Son Test Puanlarına Ait Dağılım İstatistikleri.....	70
Tablo 4.28. Deney Grubuna Ait Ön-Son Test Puanlarına İlişkin T- Testi Sonucu.....	70
Tablo 4.29. Deney Grubu Ön-Son Test Toplam Puanlarına Ait Dağılım İstatistikler....	71
Tablo 4.30. Deney Grubu Toplam Ön- Son Test Toplam Ortalamalarına Ait T-Testi Sonuçları.....	72
Tablo 4.31. Deney Grubundaki Öğrencilerin Tutum Ölçeği Duyuşsal Boyutu Ön Test-Son Test Puan Ortalamaları Ait Dağılım İstatistikleri.....	72
Tablo 4.32. Deney Grubundaki Öğrencilerin Tutum Ölçeği Duyuşsal Boyutu Ön Test-Son Test Puan İlişkin T-Testi Sonuçları.....	73
Tablo 4.33. Deney Grubundaki Öğrencilerin Tutum Ölçeği Davranışsal Boyutu Ön Test-Son Test Puan Ortalamaları Ait Dağılım İstatistikleri.....	74
Tablo 4.34. Deney Grubundaki Öğrencilerin Tutum Ölçeği Davranışsal Boyutu Ön Test-Son Test Puan Ortalamaları İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	74
Tablo 4.35. Deney Grubundaki Öğrencilerin Toplam Tutum Ölçeği Ön Test-Son Test Puan Ortalamaları Ait Dağılım İstatistikleri.....	75
Tablo 4.36. Deney Grubundaki Öğrencilerin Toplam Tutum Ölçeği Ön Test-Son Test Puan Ortalamaları Ait T-Testi Sonuçları.....	76
Tablo 4.37. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerin Başarı Testi Hatırlama Düzeyi Son Test Puan Ortalamalarına Ait Dağılım İstatistikleri.....	77
Tablo 4.38. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerin Başarı Testi Hatırlama Düzeyi Son Test Puanlarına Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	77
Tablo 4.39. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerin Başarı Testi Kavrama Düzeyi Son Test Puan Ortalamalarına Ait Dağılım İstatistikleri.....	78
Tablo 4.40. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerin Başarı Testi Kavrama Düzeyi Son Test Puan Ortalamalarına Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	79
Tablo 4.41. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerin Başarı Testi Toplam Son Test Puan Ortalamalarına Ait Dağılım İstatistikleri.....	79
Tablo 4.42. Deney Ve Kontrol Grubu Öğrencilerin Başarı Testi Toplam Son Test Puan Ortalamalarına Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	80
Tablo 4.43. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerin Tutum Ölçeği Duyuşsal Boyutu Son Test Puan Ortalamaları Ait Dağılım İstatistikleri.....	81

Tablo 4.44. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerin Tutum Ölçeği Duyuşsal Boyutu Son Test Puanlarına Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	81
Tablo 4.45. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerin Tutum Ölçeği Davranışsal Boyutu Son Test Puan Ortalamalarına Ait Dağılım İstatistikleri.....	82
Tablo 4.46. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerin Tutum Ölçeği Davranışsal Boyutu Son Test Puanlarına Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	82
Tablo 4.47. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerin Toplam Tutum Ölçeği Son Test Puan Ortalamaları Ait Normallik İstatistikleri.....	83
Tablo 4.48. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerin Toplam Tutum Ölçeği Son Test Puanlarına Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	84



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Akran Eğitiminin Diğer Yaklaşımlarla İlişkisi.....	23
Şekil 2.2. Öğrenme Piramidi.....	27
Şekil 2.3. Akran Eğitimi Çeşitleri.....	29
Şekil 3.1. Akran Eğitimi Organizasyonu Şemas.....	48



KISALTMALAR DİZİNİ

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

EBA: Eğitim Bilişim Ağı

FATİH: Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi Projesi

YEĞİTEK: Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü



EKLER DİZİNİ

Ek 1. BAŞARI TESTİ	112
Ek 2. PUANLANDIRILMIŞ İNGİLİZCE TUTUM ÖLÇEĞİ	115
Ek.3. AKRAN EĞİTİMİNE AİT FOTOĞRAFLAR	116
Ek.4. MİLLİ EĞİTİM İZİN BELGESİ	117
Ek.5. VELİ İZİN BELGESİ	118
Ek.6. ÖĞRENCİ İZİN BELGESİ	119
Ek.6. DERS PLANLARI	120

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Toplumların kültürel ve sosyal hayatı, bilim ve teknolojideki hızlı gelişmelere bağlı olarak değişmekte ve bu durum eğitimi de etkilemektedir. Bilim ve teknolojideki bu değişimler, eğitim sistemlerinin beklentilerini artırmakta; iyi eğitilmiş ve öğrendiklerini transfer edebilen bireylerin yetiştirilmesinin önemini giderek arttırmaktadır. (Fidan ve Baykul, 1994). Bu nedenle bireylerin çağımıza ayak uydurabilmeleri için, kendilerine sunulan hazır bilgiyi sunulduğu şekliyle tüketmeleri yerine, teknolojik ve bilimsel gelişmelere ayak uydurabilen kişilere ihtiyaç duyulmaya başlamıştır.

Doğan (1996) teknoloji çağı insanının sahip olması gereken özellikleri şu şekilde belirtmiştir; çağa uygun eğitim almış olup, geçerli bir mesleğe sahip olmak, karşılaştığı sorunlarına ilişkin çözümü araştıran bir karaktere sahip olmak, toplumsal ilişkilerde gerekli entelektüel ve duygusal derinliğe sahip olmak ve anadili dışında geçerli bir yabancı dili iyi bilmektir.

Uluslararası etkileşim için de ortak bir dile ihtiyaç vardır. Bağçeci (2004) çalışmasında son yıllarda, evrensel bir dil olarak yaygınlaşan İngilizceye verilen önem arttığını belirtmiştir. Bunun sonucunda, İngilizce eğitimi, eğitimin her kademesinde yerini almıştır. Buna rağmen, Türkiye’de yabancı dil öğretiminde bir takım sorunlarla karşılaşmaktadır (Özer ve Korkmaz, 2016). Bu nedenle de istenilen başarıya ulaşıldığını söylemek oldukça zordur.

Bu tespate paralel olarak; Songün (1984) “Türkiye’de öteden beri konuşulan, eleştirisi yapılan ancak, hiçbir çözüm yolu aranmayan konuların basında “yabancı dil öğretimi” sorunun gelmekte olduğunu belirtmiştir. Bu sorunlar, çıkmaz içerisinde ve kısır döngüde devam etmektedir (Gömleksiz ve Elaldı, 2011). Ayrıca, Demirkan (2008) uygulanan ya da uygulanmaya çalışılan, İngilizce eğitimindeki hedeflenen ihtiyaçların maalesef karşılanmadığını belirtmiştir. Aynı düşüncede olan Çelebi (2006) “uygulanan ya da uygulanmaya çalışılan farklı yaklaşımların ortaöğretimden yükseköğretimin sonuna kadar olan İngilizce eğitiminde istenilen düzeyde başarıyı sağlayamadığını” vurgulamıştır. Kısacası, günümüzde hala eğitim alanında yaşanan en büyük problemlerden biri yabancı dil eğitiminde yaşanan başarısızlıktır. Bozavlı (2013) Türkiye’de yabancı dil öğretimi ve öğreniminde yaşanan sorunlar arasında; nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi, öğrenenlerin motivasyonları, sınıf ortamındaki fiziksel koşullar, kullanılan öğretim yaklaşım ve yöntemleri, öğrencilerin sınıf içerisinde ve dışında yabancı dille karşılaşma ve dili doğal ortamında kullanma olanakları vb. birçok değişken olduğunu belirtmiştir. Her ne kadar yabancı dil eğitiminde yaşanan olumsuzlukları tek bir faktöre bağlamak yanlış olsa da, en önemli etkenlerden biri, eğitim öğretim süresinde uygulanan yöntemler ve teknikler olarak görülmektedir. Bu nedenle Ekmekçi (1983) dil öğretimi sürecinde değişik dönemlerde farklı yöntemlerin uygulanmasının daha iyi sonuç verebileceğini belirtmektedir. Yeni yaklaşımların ve teknoloji sayesinde, eğitim öğretim ortamlarını daha nitelikli kılmak ve öğrencilerin beklentilerini karşılayan öğretim ortamları yaratarak, öğrenmenin kalıcılığının ve öğrenci başarısını artırılmasında önemli rol oynamaktadır (Gülbahar, 2005).

Ayrıca yabancı dil eğitimindeki başarısızlığın sebeplerden biri olarak da, öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin tutumları karşımıza çıkmaktadır. Tutumlar öğrencilerin başarılarında büyük ölçüde etkiye sahip olmakla birlikte, olumsuz tutum içinde olan öğrencilerin tutumları olumluya dönüştürülebilirse, öğrencilerin dersteki başarıları artırılabilir (Aydın ve Yeşilyurt, 2009). Bu çerçevede, yabancı dil öğrenmede en önemli noktalardan biri içsel ve dışsal motivasyonun sağlanmasıdır.

Eğitim ve öğretim öğrenci merkezli eğitimin yaygınlaşmasıyla, öğrenciyi derse aktif olarak katılmasını sağlayan yöntemler önemsenmeye başladığı görülmektedir. Eğitimde başarıyı arttırmanın en iyi yollarından biri öğrenciyi öğrenme sürecinde aktif

olarak tüm duyu organlarını kullanarak derse katılmasını sağlayarak kalıcı öğrenmesine yardım etmektir. Bu yollardan biri de Akran Eğitimidir. Akran Eğitimi; öğretmenin rehberliğinde, eğitim almış yetenekli bir öğrencinin aynı sınıf düzeyinde bulunan bir ya da birkaç öğrenciye bir kavramı ya da beceriyi öğrettiği bir süreçtir (Doğanay, 2007).

Akran Eğitimi ve akran temelli çalışmaların sayısı gün geçtikçe artmakta ve farklı alanlarda yapılan çalışmaların olumlu sonuçlar ortaya koyduğu bilinmektedir (Korkmaz, 2010). Akran Eğitiminin faydaları bilişsel ve davranışsal iki kategoriye ayrılmaktır (Yardım, 2009). Bilişsel süreçte problem çözme, öğretirken öğrenme ve öğrencinin bilgiyi kavramsal yapılandırmasına yardım ederken, davranışsal süreçte ise arkadaşlık bağlarının artmasına ve buna bağlı olarak arkadaşça havanın kaygıyı azaltıp öğrenmenin kolaylaşmasına fırsat vermektedir. Ayrıca öğrencinin özgüven ve özsaygısını üzerinde olumlu etkisi vardır. (Yardım, 2009). Bu önemli kavramları ön planda tutan Akran Eğitiminin, yabancı dil öğretiminde yaşanan sorunlarını çözümünde, bu araştırma sayesinde yol gösterici olarak kullanılması beklenmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma “İlköğretim yabancı dil öğretiminde Akran Eğitiminin öğrenci başarısına ve tutumuna etkisini” incelemeyi amaçlamıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

İngilizce politik konulardan, iş dünyasına, bilimsel iletişimden kültürel etkileşime kadar geniş çapta kullanılan bir araçtır (Oroujlou ve Vahedi, 2011). Dolayısıyla, Türkiye’de de İngilizce eğitime önem verilmektedir. Fakat Türkiye yabancı dil öğrenmenin zor olduğunu, buna paralel olarak İngilizce eğitiminde istenilen başarıya ulaşılamadığı görülmektedir (Kanat, 2018).

Son yıllarda yapılandırmacılığa dayalı öğrenci merkezli yaklaşımların popüler olmasıyla birlikte Akran Eğitimi de bu yaklaşımların içerisinde yer almıştır (Yıldırım

ve Canpolat, 2017). Akran Eğitiminin uygulandığı farklı alanlardaki çalışmalarda öğrencilerin akademik başarılarında etkili bir yaklaşım olduğu saptanmıştır. Özellikle Akran Eğitimi uygulanan Matematik (Yardım, 2009), Fizik (Mazur, 1997), Kimya (Yıldırım ve Canpolat, 2017) gibi derslerde yapılan çalışmalar sonuçlarının etkili olması ve İngilizce dersinde Akran Eğitimi çalışmalarının az olması nedeniyle bu çalışmanın sonuçlarının program geliştirmeye, eğitim-öğretim sürecinde kullanılacak öğretim yaklaşımlarının düzenlenmesine katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Çünkü Aktif Öğrenmeye dayalı olan Akran Eğitimi, yapılandırmacılık ve öğrenci merkezli yaklaşımların bir örneğidir.

Dahası Akran Eğitiminde öğrenciler, arkadaşlarının öğrenmelerine yardımcı olup öğretirken kendileri de öğrenmektedir (Yardım, 2009). Öğrenciler Akran Eğitimi sayesinde bilgiye, daha hızlı, eğlenceli ve destekleyici bir şekilde, yaparak yaşayarak öğrenmektedir. Akran Eğitimi uygulamasının en önemli nedenlerinden biri ise öğrenciler sıkıntıları olduğunda aileleri ya da öğretmenleri ile konuşmak yerine, genellikle arkadaşlarıyla konuşmayı tercih etmeleridir (Myrick ve Folk, 1999). Akran Eğitimi yaklaşımı öğrenciler arasındaki iletişim ve empatiyi arttırdığı, böylece öğrencilerin birbirlerini destekleyici temel yardım becerileri geliştirdikleri ortaya çıkmıştır. Öğrenen öğrencilerin yanı sıra öğreten öğrencilerinde kişisel gelişime katkı sağlamaktadır.

Piaget bilişsel gelişimin en kritik noktasını akranlarla olan etkileşim olarak vurgulamıştır (Açıkgöz, 2002). Buna paralel olarak, Akran Eğitiminde, akranların birbirleriyle olan etkileşimi önemlidir. Yabancı dil eğitim-öğretim sürecinde de iletişim ve etkileşim önemli olduğundan Akran Eğitimi Bozavlı (2012) sınıf içinde oluşturulan gruplarla öğrencilerin hedef dilde bilgiyi paylaşmasına fırsat yaratmalı ve anadili öğrenme sürecinde olduğu gibi daha doğal bir ortam yaratılması gerektiğini söylemiştir. Tella (2013) yabancı bir dili öğrenmenin en iyi yolunun sosyal bir içerikle olduğunu düşünmüş ve akran eğitimin hedefinin öğrencilerin daha iyi öğrenmelerini sağlamak için sosyal içerikle desteklemek olduğunu vurgulamıştır. Bu bilgilere dayanarak bu çalışma ortaya çıkmıştır.

1.4. Araştırmanın Problemi

Bu çalışmada “ İlköğretim yabancı dil öğretiminde akran eğitiminin öğrencilerin başarı ve tutumları üzerinde etkili midir?” sorusuna cevap aranacaktır. Bu soru çerçevesinde araştırmanın denenceleri şunlardır:

1.4.1. Denenceler

Bu araştırma kapsamında yer alan denenceler dört grup halinde aşağıda sunulmuştur.

1. Akran Eğitimi Yaklaşımının Uygulandığı Grup ile Eğitim Bilişim Ağı Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının Uygulandığı Grubun Ön Testlerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Denenceler

1.1. Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrenciler ile EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrencilerin başarı ön testi hatırlama düzeyi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

1.2. Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrenciler ile EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrencilerin kavrama ön testi hatırlama düzeyi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

1.3. Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrenciler ile EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrencilerin başarı testi toplam ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

1.4. Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrenciler ile EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrencilerin tutum ölçeği duyuşsal boyutu ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

1.5. Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrenciler ile EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrencilerin tutum ölçeği, davranışsal boyutu ön test puan ortalamaları arasında anlamlı fark yoktur.

1.6. Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı gruptaki օđrenciler ile EBA Destekli Sunuş Yoluyla օđretim Yaklaşımının uygulandığı gruptaki օđrencilerin toplam tutum օlęęi օn test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

2. EBA Destekli Sunuş Yoluyla օđretim Yaklaşımının Uygulandığı Grup İle İlgili Denenceler

2.1.EBA Destekli Sunuş Yoluyla օđretim Yaklaşımının uygulandığı gruptaki օđrencilerin başarı testi hatırlama düzeyi օn test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

2.2. EBA Destekli Sunuş Yoluyla օđretim Yaklaşımının uygulandığı gruptaki օđrencilerin başarı testi kavrama düzeyi օn test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

2.3. EBA Destekli Sunuş Yoluyla օđretim Yaklaşımının uygulandığı gruptaki օđrencilerin başarı testi toplam օn test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

2.4. EBA Destekli Sunuş Yoluyla օđretim Yaklaşımının uygulandığı gruptaki օđrencilerin tutum օlęęi duyuşsal boyutu օn test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

2.5. EBA Destekli Sunuş Yoluyla օđretim Yaklaşımının uygulandığı gruptaki օđrencilerin tutum օlęęi davranışsal boyutu օn test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

2.6. EBA Destekli Sunuş Yoluyla օđretim Yaklaşımının uygulandığı gruptaki օđrencilerin tutum օlęęi toplam օn test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

3. Akran Eğitimi Yaklaşımının Uygulandığı Grup İle İlgili Denenceler

3.1. Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrencilerin başarı testi hatırlama düzeyi ön test-son test puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir fark vardır.

3.2. Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrencilerin başarı testi kavrama düzeyi ön test-son test puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir fark vardır.

3.3. Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrencilerin toplam başarı testi toplam ön test-son test puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir fark vardır.

3.4. Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrencilerin tutum ölçeği duyuşsal boyut ön test-son test puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir fark vardır.

3.5. Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrencilerin tutum ölçeği davranışsal boyut ön test-son test puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir fark vardır.

3.6. Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrencilerin tutum ölçeği toplam ön test-son test puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir fark vardır.

4. Akran Eğitimi Yaklaşımının Uygulandığı Grup ile EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının Uygulandığı Grubun Son Testlerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Denenceler

4.1. Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrenciler ile EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrencilerin başarı testi hatırlama düzeyi son test puan ortalamaları arasında Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı grup lehine anlamlı bir fark vardır.

4.2. Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrenciler ile EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrencilerin başarı testi

kavrama düzeyi son test puan ortalamaları arasında Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı grup lehine anlamlı bir fark vardır.

4.3. Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrenciler ile EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrencilerin başarı testi toplam son test puan ortalamaları arasında Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı grup lehine anlamlı bir fark vardır.

4.4. Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrenciler ile EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrencilerin tutum ölçeği duyuşsal boyutu son test puan ortalamaları arasında Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı grup lehine anlamlı bir fark vardır.

4.5. Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrenciler ile EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrencilerin tutum ölçeği davranışsal boyutu son test puan ortalamaları arasında Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı grup lehine anlamlı bir fark vardır.

4.6. Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrenciler ile EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrencilerin tutum ölçeği toplam son test puan ortalamaları arasında Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı grup lehine anlamlı bir fark vardır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma:

1) 2018- 2019 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde yedinci sınıf İngilizce dersi 9.ünite “Environment” konusuyla

2) MEB yıllık planında 9. ünite de belirlenen 4 hafta ve toplamda 16 ders saati ile,

3) Deney grubundaki 7.sınıf 15 ve kontrol grubundaki 7.sınıf 17 öğrenciyle,

4) Araştırma bulguları deney ve kontrol grubuna uygulanan İngilizce başarı testi ve İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Eğitim: Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı sonucu kasıtlı olarak istendik yönde değişiklik oluşturma sürecidir (Ertürk, 1997).

Öğretim: Bireyin yaşamı boyunca süren eğitiminin bir kısmının okulda ya da sınıf ortamında planlı ve programlı olarak yürütülmesidir (Küçükahmet, 1997).

Öğretme: Öğrenmenin olabilmesi ve bireyde istendik yöndeki davranışların gelişmesi için uygulanan süreçler toplamıdır (Varış, 1996).

Yapılandırmacılık: “Yapılandırmacılık, öğrencinin geçmiş öğrenmelerinden de yararlanarak, öğretmen rehberliğinde, karşılaştığı yeni bilgiyi anlamlandırması ve yorumlaması sürecidir” (Yapıcı, 2007).

Akran: Bireyin kendi yaş ve konumundaki kişilerdir (Sadıkoğlu, 2002).

Akran Eğitimi: Öğrencinin bilgiyi öğretmenin kontrolünde sınıf içinde ya da dışında akranına aktarması olarak tanımlanır (Gearheart, Weishahn ve Gearheart, 1992).

Deney Grubu: İngilizce dersinde, akran eğitimi yaklaşımının uygulandığı gruptur.

Başarı: Okul ortamında belirli bir ders ya da akademik programlardan bireyin ne derece yararlandığının bir göstergesidir (Carter ve Good, 1973).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Yabancı Dil Öğretimi

Bu bölümde yabancı dilin tanımı, yabancı dil öğretimi, yabancı dil Eğitiminin önemi, Türkiye’de yabancı dil öğretimin önemine, dil öğretiminde dilbilgisi kurallarının yeri ve önemine ve son olarak Türkiye’de yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar incelenmiştir.

2.1.1.1. Yabancı dil nedir?

Dil kendine has bir yapısı olan ve insan seslerinin bir araya gelmesinden oluşan muazzam bir sistemdir (Calp, 2007). Dil, insanlar arasında iletişimi kurmayı sağlayan ve toplumsal etkileşimin oluşturulmasındaki en etkin araç dildir. Dil tanımlarından birkaç tanesini örnek vermek gerekirse (Özbay, 2009) ;

- “Dil, insanlar arasında bir iletişim aracıdır” (Cem, 1978).
- “Dil, bireyleri arasında anlaşmayı sağlayan toplumsal bir sistemdir” (Dilaçar, 1968).
- “Dil, anlamlar ve ses dizileri arasında ilişki kuran bir ilkedir” (Ö.Demirel, 2004).
- “Dil, bir düşünce aracıdır ” (Özbay, 2009).

Yabancı dil ise, bireyin kendi ana dili dışında konuştuğu dildir. İşeri (1996) yabancı dil bilmek, kişinin ses ve anlamdan oluşan yeni bir dil dizgesinin kurallarını öğrenmesi ve bu kurallar çerçevesinde dili uygun ve doğru kullanması gerektiğini söylemiştir.

Bilgi çağı olarak düşünölen 21. yüzyıl, yabancı dil öğretimine ve öğrenimine verilen önem her zamankinden fazladır (Yılmaz, 2017). Bir dilin uluslararası alanda ortak dil olarak kabul edilebilmesi için teknoloji, bilim ve askerlik alanında yoğun biçimde kabul görmüş olması gerekir (Özdemir, 2006). Bu yüzden, uluslararası alanda yaygın kullanılan dil İngilizcedir. İngilizce, 19. yüzyıldan beri, dünyada en çok konuşulan dil olarak karşımıza çıkmaktadır. (Yılmaz, 2017). Buna paralel olarak Türkiye’de de en yaygın biçimde öğretilen ve öğrenilen dil de İngilizcedir.

2.1.1.2. Yabancı dil öğretimi

Çağımızda yabancı dil öğrenimi önemli bir kriter haline gelmiştir. Bu sebeple, eğitim programlarında vatandaşların en az bir yabancı dil bilmesi için yabancı dil derslerine ağırlık verilmektedir. Farklı kuramlar ve yeni yaklaşımlar, yabancı dil eğitimini ve öğretimi etkilemekle beraber, eğitimde yeni yaklaşımlara da ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü küreselleşmeye ve ilerlemeye ayak uydurmaya için yabancı dil öğrenmek bir amaç değil bir araç olmalıdır (Çelebi, 2006).

Yabancı dil derslerinde yıllardır kullanılagelen yöntemler şunlardır: Dilbilgisi çeviri yöntemi, doğal yöntem, düz varım yöntemi, işitsel-dilsel yöntem, bilişsel yöntem, işitsel-görsel yöntem, seçmeci yöntem ve iletişimci yaklaşımdır (Güleç, 2014).

Yabancı dil öğretim sürecinin 4 temel becerisi (dinleme, konuşma, okuma ve yazma), dilbilgisi olarak adlandırdığımız, bir dilin temel yapısını oluşturan kurallarla harmanlanarak daha etkili bir hale gelebilir. Yani bir dilin gramer yapısını bilmek, dil becerilerinin öğrenilmesini ve kullanılmasını kolaylaştırmaktadır. Her ne kadar dilbilgisi öğretiminin gereksiz olduğu konusunda birçok tartışma ortaya atılsa da, dilbilgisi öğrenmeni gereksiz olduğunu söylemek yanlıştır. Dilbilgisinin, yabancı dilin dört temel becerisini en etkili biçimde kullanmak için kullanılan en temel araç olduğu unutulmamalıdır.

2.1.1.3. Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminin Önemi Nedir?

21. yüzyılda ortaya çıkan ekonomik, kültürel, sosyal, teknolojik gelişmelerin beraberinde getirdiği avantajların yanı sıra oluşan sorunlara cevap bulabilmek, beliren yeni ihtiyaçları karşılayabilmek için son 20 yıldır dünyada eğitim politikaları ve yaklaşımlarında bir dizi değişim ve reform hareketleri ortaya çıkmıştır (Bayyurt, 2012; Eurydice, 2012). Günümüz bilgi çağı olarak adlandırılırken, Türkiye’de ve dünyadaki birçok ülkede küresel iletişim için kullanılan ortak yabancı dil İngilizcedir. Buna paralel olarak; Türkiye’de de İngilizce öğrenimine olan toplumsal ilgi her geçen gün artmaktadır (Acat ve Demiral, 2002).

Türkiye’de İngilizce eğitiminde verilen önemi anlamak için, günümüzden tarihimize göz atmak ve uygulanan farklı eğitim politikalarını irdelemek gerekmektedir. Bu sürecin temeli Osmanlı dönemine dayanmaktadır. Bu dönemde dini temeller önemli olduğundan Arapça öne çıkmaktadır. Sonrasında Tanzimat fermanıyla birlikte ilgi Arapçadan batı dillerine kaymıştır. (Demircan, 1988). Osmanlı Dönemi’nde ilk İngilizce eğitimi veren kurum, eğitim dili İngilizce olan Robert Koleji’dir. Ayrıca, Galatasaray Lisesi’nde İngilizce diğer dillerle birlikte seçmeli olarak verilmiştir. Her ne kadar İngilizce Abdülaziz döneminde ise ders olarak okutulmaya başlanmış olsa bile, İngilizcenin programda yer alması Cumhuriyet Dönemi’ne uzanmaktadır (Adalı, 2018).

3 Mart 1924’te 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu çıkarılarak, medreseler kaldırılmıştır (Şaktanlı 2002). Böylece Türkiye’de eğitim birliği sağlanmıştır. 31 Ocak 1928 tarihinde Atatürk tarafından “Türk Eğitim Derneği” kurularak, Türk çocuklarının yabancı okullara gitmesi önlenmeye çalışılmıştır. 1928-1934 yılları arasında bugünkü TED koleji ortaya çıkmasıyla birlikte, 1951-1952 öğretim yılına kadar takviyeli İngilizce dersleri yapılırken, bu yıldan sonra tamamen İngilizce eğitime geçmiştir (Çelebi, 2006). 1955’te İngilizce bilen insan yetiştirmek için Maarif okulları (Anadolu Lisesi) açılarak, hazırlık sınıfı altında Matematik ve Fen Bilgisi gibi dersleri İngilizce işlemiştir (Şahin, 2013).

1972’de M.E.B. Talim Terbiye Dairesine bağlı olarak “Yabancı Diller Öğretimi Geliştirme Merkezi” kurularak, oluşturulan yabancı dil programı 1972-1973’de otuz iki okulda uygulanmaya konulmuştur.

1973-1977'de devam eden bu çalışma tüm orta öğretim kurumlarına yaygınlaştırılmıştır. 1983'de Anadolu Liseleri İngilizce programı hazırlanarak 1984 yılında uygulanmıştır (Adalı, 2018).

Avrupa Birliğine üyelik sürecinin etkisi sonucunda, 1997 yılında 8 yıllık zorunlu eğitim sistemine geçilmesiyle Türkiye'de yabancı dil öğretiminin ilköğretim dördüncü sınıflarda başlamasına karar verilmiştir (Yıldırım ve Tanrıseven, 2015). Böylece 4. ve 5. sınıflarında İngilizce dersi mecburi dersler arasına girmiştir (Adalı, 2018). Türk eğitim sisteminde, Tevhid-i Tedrisat kanundan sonra, kaydedilen en önemli aşamanın 1997 yılında gerçekleştirilen "sekiz yıllık temel eğitim reformu" olduğunu ifade etmiştir (Tan, 1998). Bu yenilikle birlikte, yabancı dil öğretim programı yenilenerek, geleneksel dilbilgisi-tercüme yöntemi yerine iletişimsel dil öğretim yöntemi uygulanması amaçlanmıştır (Tıǧlı, 2014).

2012-2013 eğitim-öğretim yılında 4+4+4 kesintisiz zorunlu eğitim sistemine geçilmesiyle birlikte yabancı dil öğretimi ilkokul ikinci sınıftan itibaren verilmeye başlanmıştır (Aybek ve Aslan, 2015; Yılmaz, 2017). Bu değişiklikle öğrencilerin erken yaşta yabancı dille tanışmaları amaçlanmıştır. Ortaokullarda ise İngilizce yabancı dil olarak zorunlu olmasının yanı sıra seçmeli ders olarak da seçilebilmektedir. Revize edilen yeni İngilizce ders programında çağdaş yaklaşım ve yöntemleri benimsenmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013).

Kısacası, Türkiye'de geçmişten günümüze kadar yabancı dil öğretiminde yapılan ders saati değişikliklerinin yanı sıra yenilenen eğitim programların sonucunda öğrencilerin erken yaşta yabancı dille tanışmalarını amaçlandığını söyleyebiliriz.

2.1.1.4. Türkiye'de yabancı dil öğretimi ile ilgili karşılaşılan sorunlar nelerdir?

21. yüzyılda dünya da olduğu gibi, Türkiye'de de birçok yenilik ve değişiklik yaşanmaktadır. Bu durum eğitim sistemimizi, öğrenci, öğretmen ihtiyaçlarını, eğitim öğretim sürecinde kullanılan yöntem ve teknikleri de etkilemektedir. MEB tarafından uygulanan yeni eğitim politikalarına rağmen yabancı dil eğitiminde istenilen başarının bir türlü elde edilememiştir (Ö.Demirel, 2004; Adalı, 2018).

Bazı araştırmacılara göre eğitim sistemi ve ğretim programından kaynaklanan hatalardan dolayı beklenen verimin alınmadığı, bu nedenle de öğrencilerde yabancı dil öğretimde istenilen başarıya ulaşamadığını belirtmişlerdir (Bağçeci, 2004). Yabancı dil ğretiminde yaşanan sorunlar, ğretim programı, ders kitapları, İngilizce ğretmenleri, ğrenci kaynaklı problemlerden kaynaklanabileceği gibi bilişsel, davranışsal ve duyuşsal süreçlerin biri veya birkaçında yaşanan problemlerden de kaynaklanabilmektedir (Kaya, 2019).

Dahası, Türkiye’de yabancı dil ğretiminde karşılaşılan sorunların temelinde motivasyon ve yöntem yanlışlıkları olduğu vurgulanmaktadır (Adalı, 2018). Bu nedenle, Türkiye’de yabancı dil ğretiminde de istenilen başarıya ulaşmak için yeni ve farklı eğitim yaklaşımları gelişmektedir. Bu bağlamda, günümüz ihtiyaçlarını karşılamayan geleneksel ğretim yöntemleri yerine yaparak yaşayarak öğrenme, öğrenen merkezli yaklaşımlar, problem çözme gibi kavramlar ön plana çıkmıştır (Akman, 2018). Bu bilgiler ışığında; yabancı dil ğretiminde çeşitli etkinlikler içeren, öğrenenin kendi öğrenmelerine yardımcı olan ve işbirlikli grup çalışmalarıyla etkileşime önem veren yeni yaklaşımlara ihtiyaç duyulmaktadır (Akman, 2018). Akran eğitiminin de bu özelliklere uygun bir yaklaşım olduğu ve yabancı dil ğretiminde istenilen başarıya ulaşılmasında katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2.1.2. İngilizce Eğitiminde Kullanılan Yaklaşımlar

Dünden bugüne İngilizce eğitiminde kullanılan yaklaşım ve yöntemler, farklı zamanlarda farklı etkenlerden etkilenerek oluşmuştur (Güneş, 2009).

İngilizce ğretim yöntemleri Ö.Demirel (1993), Hismanoğlu (2000) ve MEB (2006) tarafından aşağıdaki gibi belirlenmiştir;

- *Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method)*
- *Düzvarım Yöntemi (Direct Method)*
- *Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi (Audio-Lingual Method)*
- *Bilişsel ğrenme Yaklaşımı (Cognitive-Code Approach)*

- *İletişimci Yaklaşım (Communicative Approach)*
- *Seçmeli Yöntem (Eclectic Method)*
- *Telkin Yöntemi (Suggestopedia)*
- *Grupla Dil Öğretimi Yöntemi (Community Language Learning)*
- *Sessizlik Yöntemi (Silent Way)*
- *Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response)*
- *Integrated Approach Bütünleştirici Yaklaşım*
- *Beyne dayalı öğrenme Brain-based Learning:*
- *Sinir veya nevro Dilbilimsel Programlama Neuro (NLP)*

Bu yaklaşımlardan en önemli ikisi; geleneksel eğitim anlayışına ait olan Dilbilgisi Çeviri Yöntemi (Grammar Translation Method) ve yapılandırmacılığın temsil eden İletişimsel Yaklaşım (Communicative Approach)'dır.

2.1.2.1. Dilbilgisi çeviri yöntemi (grammar translation method)

Dilbilgisi çeviri yöntemi 18 yüzyılda eğitim kurumları tarafından yabancı dil öğretiminde kullanılmaya başlanmış, 20. yüzyılın başlarına kadar kullanılan geleneksel yöntem olarak da bilinen bir yöntemdir. Bu yöntemde dilbilgisi kurallarının öğrenilmesine ağırlık verilmiş ve konuşma becerinin geliştirilmesine önem verilmemiştir (Ö. Demirel, 2004). Gömleksiz (2001) "Dilbilgisi çeviri yönteminin bir öğrenme kuramına dayanarak geliştirilmediğini" belirtmiştir.

Bu yöntemde öğretim genellikle ana dilin kullanımıyla yapılır. Bu nedenle, öğretilmek istenilen yabancı dil, ana dilden daha az kullanılır. Ayrıca dilin öğretilmesi dilbilgisi kurallarına bağlı olduğu için dilbilgisi konuları ayrıntılı bir biçimde verilir. Diğer bir deyişle öğrenme dilbilgisi kurallarını ezberlenmesine dayanmaktadır.

Güneş (2007) geleneksel öğrenme ortamını "öğrenme sürecini öğretmenin kontrol ettiği, bilgiyi öğrenciye aktardığı, öğretmen merkezli bir ortamdır.

Ayrıca öğretmen ve genelde tek bir ders kitabının temel bilgi kaynağı olduğu, öğrenci-öğrenci ve öğrenci öğretmen etkileşiminin sınırlı olduğu durum” olarak nitelendirmiştir.

Türkiye’de yabancı dil öğretim yöntemlerinin uygulama süreci incelendiğinde; II. Meşrutiyet’e kadar olan dönemde, okullarda Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi’nin kullanıldığı görülmektedir. Larsen-Freeman (2003); yazılı metnin çevrilmesi, okuduğunu anlama, soruları cevaplama, boşlukları doldurma, ezberleme, kelimeleri cümle içinde kullanma ve kompozisyon yazmayı dilbilgisi çeviri yöntem teknikleri olarak görmüştür.

Öğrenciler dille ilgili kuralları iyi öğrenseler dahi, dilin diğer becerilerini (okuma, yazma, konuşma, dinleme) kullanmada zorluk yaşamalarına neden olmuştur. Çünkü bu yöntem dilin iletişim kurma yönünü önemsememiştir (Güleç, 2014). Bu nedenle yabancı dil eğitiminde hedeflenen ihtiyaçlar başarısız olmuş, yeni yaklaşımlara ihtiyaç duyulmuştur.

2.1.2.2. İletişimsel yaklaşım (communicative approach)

Yukarıda da ifade edildiği gibi, dilbilgisi çeviri yöntemi, dilin en önemli olan unsurlarından, konuşma becerisini geliştirmekte eksik kalmıştır. Çünkü dil yapıları ve kuralları yoluyla, dil yapılarını ezberlemeye dayalı olan dilbilgisi çeviri yöntemi, dilbilgisi hâkimiyetini ağırlık vermiştir. İşte bu sebeple, sadece öğretmen-merkezli olmak yerine öğrenci inisiyatifine ve etkileşimine ağırlık veren, öğrencilerin hedef dilde doğru ve etkin bir şekilde iletişim kurmasını sağlayan yeni bir yaklaşıma ihtiyaç doğmuştur.

Günümüzde insanlar arasındaki etkileşim arttıkça İngilizce eğitiminde iletişim üzerinde durulmasına ve konuşma ve dinleme işlevlerine önem verilmesine ihtiyaç duyulmuştur (Budak, 1996). Değişen koşullarla birlikte bilgiyi merak eden, ulaşabilen ve kullanabilen bireylere ihtiyaç duyulmaya başlamıştır. Bilginin kullanılarak daha kalıcı olacağı düşüncesiyle birlikte öğrencilerin eğitim sürecinde daha aktif olarak öğrendikleri bilgileri kullanmalarını gerekmektedir.

İngilizce eğitimi de İngilizceyi sadece öğrenerek değil bütün becerileri kapsayacak şekilde kullanarak gerçekleştirilmelidir (Kalem ve Fer, 2003). Bu nedenle sadece dilbilgisi yeterliliğinin dil eğitiminin tamamını kapsamadığı, diğer alanlardaki özellikle dili kullanmadaki yeterlilikleri de kapsaması gerekir.

İletişimci Yaklaşımın genel özelliklerine bakıldığında, kullanılabilir en uygun yöntem ve tekniklerin tartışma, drama ve rol yapma, benzetim ve iletişim oyunları olduğu görülmektedir (Temizöz, 2008). Bu teknikleri göz önüne aldığımızda, İletişimsel Yaklaşımında, öğretmen ve öğrencinin sınıf içindeki yerinin ve görevlerinin değiştiği söylenebilir.

Yani iletişimsel yaklaşımın ilkelerinden de anlaşıldığı üzere, birçok açıdan Dilbilgisi Çeviri Yönteminden farklı olduğu ortaya çıkmaktadır. Aşağıdaki Tablo 1.1 de Dilbilgisi Çeviri Yöntemi ile İletişimsel Yaklaşım arasındaki farklılıklar görülmektedir.

Tablo 1.1.

Dilbilgisi Çeviri Yöntemi ve İletişimsel Yaklaşımın Karşılaştırılması

Nitelikler Yöntemler	Dilbilgisi Çeviri Yöntemi	İletişimci yaklaşım
Olası ilgili felsefe	İdealizm	Pragmatizm
Olası eğitim akımı	Daimici (esasici)	İlerlemecilik
Olası öğrenme kuramı	-	Bilişsel
Olası temel hedef	Okuduğunu anlama Becerisi	İletişim becerisi
Olası program yaklaşımı	Konu alanı	Etkinlik ilkesine dayalı
Merkeze alınan faktör	Konu ve öğretmen	Öğrenci
Olası öğretme stratejisi	Sunuş yolu (öğretmen merkezli)	Buluş yolu (öğrenci merkezli)
Olası ders akış planı işlem basamakları	1. Okuma 2. Açıklama 3. Ezberleme 4. Çeviri 5. Metin inceleme 6. Yazılı mekanik araştırmalar 7. (dil kuralları)	1. Sunu 2. Açıklama 3. Yeniden kullanma (dil işlevleri) 4. Grup çalışmaları 5. Dramatizasyon 6. Rol yapma/drama
Öğretim dili	Ana dil	Erek dil (gerektiği zaman ana dil)
Temel araç	Ders kitabı	Özgün ders araç gereçleri Ders kitabı Teknolojik aygıtlar

Kaynak: (Budak, 1996 ;Güleç, 2014).

Tablo 1.1 den de anlaşıldığı gibi, iletişimsel yaklaşımın amacı, öğrencilerin dilbilgisi kurallarını öğrenmelerinden öte, o dilde iletişim kurmalarını sağlamaktır. İletişimsel yaklaşımı uygulayan öğretmenlerin amacı ise, öğrencilerin dilbilgisi kurallarını öğrenmesinden çok, dili etkili bir şekilde kullanılmasını ve buna bağlı olarak öğretme sürecinde öğrencinin aktif olmasını sağlamaktır.

2.1.3. Yapılandırmacılık

Hızla değişen günümüz dünyasında kendini geliştirmiş ve kendi öğrenmelerinin farkında olan bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Günümüz eğitim sistemini de bu düşünceye ayna tutmakta, dolayısıyla yeni kuramlara ihtiyaç duyulmuştur (Özbay, 2009).

2005 yılından itibaren geleneksel öğretim metotları bırakılarak, yeni bir eğitim programı ortaya konulmuş olup, öğrenciyi merkeze alan, yaparak ve yaşayarak öğrenen bireyler yetiştirilmesi, bireylerin günümüz dünyasının ihtiyaç duyduğu özelliklere sahip olması amaçlanmıştır. Tüm bunlar dikkate alındığında, uygulanmaya başlayan yapılandırmacılık kuramı, bir eğitim ve öğretim felsefesidir (Özbay, 2009).

Temel hareket noktası pragmatizm olan yapılandırmacılık, son yıllarda çok gündemde olmasına karşın bu felsefenin kökleri, Kant felsefesinden ve 18. yüzyıl İtalyan filozofu Giambattista Visco'nun düşüncesine ve 20. yüzyıl'ın başında William James ve John Dewey ile F.C. Barlet, Jean Piaget ve L.S. Vygotsky, Ausubel, Bruner ve Glasersfeld gibi isimlere dayandırılmaktadır (Aydın, 2007; Özbay 2009, Açıköz 2003). Yapılandırmacılık günümüzde çağdaş eğitim yaklaşım olarak kabul edilmekle birlikte birçok gelişmiş ülkenin eğitim sisteminde uygulanmakta ve başarılarına katkı sağlamaktadır (Çeliköz, 2017). Türkiye'de yapılandırmacılık Piaget'in araştırmalarına dayanmakta ve Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren yapılandırmacılık ön plana alınarak, eğitim programları yeniden düzenlenmiş ve uygulanmaya konulmuştur (Çeliköz, 2017).

Yapıcı (2007) yapılandırmacılığı öğrencinin geçmiş öğrenmelerinden yararlanarak, karşılaştığı yeni bilgiyi öğretmen rehberliğinde, anlamlandırması ve yorumlaması süreci olarak tanımlamıştır. Özbay (2009) öğrenmeyi, "bireyin zihninde oluşan bir iç-süreç olarak" tanımlamıştır.

Öğrencilerin geçmiş bilgi ve deneyimleri, öğrenmeyi kolaylaştıran zengin bir kaynak olarak görülmektedir (Özby, 2009). Bu bağlamda, öğrenme öğrencinin deneyimlerine ve yorumlarına bağlı olarak bireysel ve sosyal olarak yapılandırılır. Dolayısıyla, öğrenme pasif bir alma süreci değil, aktif bir anlam oluşturma sürecidir. Bilgi, etkileşim sonucu oluştuğundan, öğrenme sosyal bir olaydır (Şaban, 2000, Özden, 2003).

Öğrenme bireylerin sosyal, fiziksel, duygusal ve zihinsel gelişimleri ile doğrudan ilişkilidir yani gelişimseldir. Öğrenme, öğrenci merkezlidir. Öğrenme, belli bir yer veya zamanda başlayıp belli bir yer ve zamanda durmaz, aksine sürekli olarak devam eder (Şaban; 2002).

Geleneksel sınıf ortamında öğrenme, ezbere dayanırken, yapılandırmacılıkta öğrenilmiş bilgiyi, yeni bir duruma çevirebilme ve uygulama yapabilmek önemlidir (Ö.Demirel, 1999). Aşağıdaki tabloda geleneksel ders ile yapılandırmacı dersin özellikleri verilmiştir.

Tablo 1.2.

Geleneksel Ders ve Yapılandırmacı Ders

Geleneksel Ders	Yapılandırmacı Ders
Öğretmen merkezlidir. Dersin ana malzemesi biriktirilmiş bilgidir.	Öğrenci merkezlidir. Dersin ana malzemesi biriktirilmiş bilgiye dayanarak, bilgiyi işlemek, dönüştürmek, üretmektir.
Ders düz anlatım gibi geleneksel yöntemlerle sürdürülür.	Ders öğretmen rehberliğindeki işbirlikli öğrenme, drama, beyin fırtınası, etkinlik ve projelere dayalı olarak sürdürülür.
Dersin otoritesi öğretmendir. Ders zamanla sınırlıdır.	Dersin otoritesi yoktur. Ders zamanla sınırlı değildir, ders etkinlik ve projelerle sınırlıdır.
Ders öngörülmuş ve zamana yayılmış müfredatla sınırlıdır.	Ders öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve fiziksel kapasitesine uygun tasarlanmış etkinlik ve projelerle sınırlıdır.
Ders belirli bir fiziksel mekânla sınırlıdır.	Ders etkinlik ve projenin niteliğine göre herhangi bir yerde yapılabilir (sınıfta, müzede, bahçede, vb.).
Ders materyali standarttır.	Ders materyali içinde bulunan sosyo-ekonomik ve kültürel koşullara göre değişiklik gösterebilir.

Kaynak: (Yapıcı, 2008; Özby, 2009)

Tablo 1.2 den anlaşıldığı üzere, geleneksel derste öğretmenin aktif olduğu ve düz anlatım tekniğiyle eğitim öğretim sürecinin işlenmektedir. Yapılandırmacı ders ise öğrenci merkezli olup, bilginin içselleştirilmesini sağlayan farklı etkinlikler içeren bir süreç olduğu görülmektedir. Ezbere dayalı geleneksel sınıf atmosferinin aksine, bilgi transferi ve yeniden yapılandırılması ön plandadır (Ö.Demirel, 2000).

Özetle yapılandırmacı öğrenmede şunlar temele alınmıştır:

- Bilgiyi araştırma, yorumlama ve analiz etme.
- Bilgiyi ve düşünme sürecini geliştirme, yeni fikir ve kavramların oluşturulması ile anlamı geliştirme.
- Geçmişteki yaşantılarla yeni yaşantıları bütünleştirme (Erdem, 2001).Diğer bir deyişle, yapılandırmacı öğrenmedeki birey aktif, araştıran, sorgulayan, bilgi sürecini önbilgileriyle inşa eden ve bilgiyi keşfetmeye çalışandır (Cihanoğlu, 2008).

Yukarıdaki açıklamalara dayalı olarak, İngilizce derslerinde, yapılandırmacılık kuramının ön planda olduğu bir öğretim yöntemi, öğrenciler için dil öğrenimini daha eğlenceli, daha anlamlı öğrenmeyi ve öğrencilerin başarısını daha etkili hale getirebilir. Bu yaklaşıma göre dil alışkanlık ürünü değil, yaratıcı bir süreçtir. Öğretmen sık sık alıştırmaları tekrarlatan ya da ezber yaptıran kişi değil, dil öğrenmeyi kolaylaştıran bir rehber olarak görülür. Yapılandırmacılık kuramının gelişimini önemli şekilde etkileyen Piaget ve Vygotsky'nin görüşlerine dayalı olarak yapılandırmacılık iki ana temel gruba ayrılmış olup, bunlardan biri de sosyal yapılandırmacılıktır.

2.1.3.1. Sosyo - kültürel yapılandırmacılık

Yukarda bahsedilen yapılandırmacılığa ait özelliklere bakıldığında, öğrenmenin sosyal yönü göz arda edilmemelidir. Sosyal yapılandırmacılık teorisinde öğrenme tek başına gerçekleşmemektedir. Yani birey çevresindeki kişilerden etkilenmekte ve bilgiyi içselleştirirken bu kişiler ona yardım etmektedir (Açıkgöz, 2002).

Çocuğun öğrenme potansiyeli, diğer bireylerle birlikte olduğunda ortaya çıkmaktadır. Başkaları ile birlikte olduğumuzda, kendi başımıza yapabileceklerimizden çok daha

fazlasını başarıp, o anki etkileşimden anlamlar çıkarıp, zihnimize oluşturduğumuz yeni şemalar üzerine bilgiyi inşa etmekteyiz (Açıkgöz, 2002). İnsanoğlunun başarısının arkasında başkalarıyla gerçekleştirdiği “işbirlikçi” etkinin payı büyük olduğundan, grup çalışmasının önem vurgulanmıştır (Güneş, 2007; Uşun, 2007).

Vygotsky öğrenmenin, Piaget’in savunduğu gibi, kişinin sadece kendi başına gerçekleştirdiği bir süreç olmadığını, sosyal etkileşimin ve dilin de bu süreçte önemli bir yer aldığını söyler (Özden, 2005). Vygotsky’e göre birey kendi başına sağlayacağı gelişim alanı ile bir yetişkin ya da kendinden daha üstün bir akranı ile beraber göstereceği gelişim alanı arasındaki farkı “yaklaşık gelişim alanı” olarak adlandırmıştır (Cihanoğlu, 2008). Bireyin potansiyelini ortaya koyan bu farkı sağlamak için diğer bir deyişle öğrenmenin en yüksek şekilde oluşabilmesi için öğrencilerin öğretmen ve akranlarıyla mümkün olduğu kadar etkileşim içerisinde olması gerekir. (Açıkgöz, 2002; Cihanoğlu, 2008; Gipps, 1999).

Bu çerçevede, öğrencilere sosyal etkileşim yoluyla bilgi ve becerileri kazanabilmelerini, problem çözme yeteneği geliştirebilmelerini ve bilgiyi içselleştirmelerine yardımcı olacak yaklaşım ve yöntemler kullanarak eğitim öğretim sürecini zenginleştirmelidir.

2.1.4. İşbirliğine Dayalı Öğrenme

Sosyo - kültürel yapılandırmacılığın bir kolu olarak uygulanan işbirlikçi öğrenme, temelini yapılandırmacılığa dayamaktadır. Barkley, Cross ve Major’ın (2005) Smith’den (1996) aktardığına göre işbirlikli öğrenme; öğrenenlerin hem kendilerinin hem de başkalarının öğrenmelerini en üst düzeye çıkarmak için küçük gruplar halinde çalıştığı eğitimsel bir yöntem olarak tarif etmektedir. Diğer bir tarif Açıkgöz’e (2003) göre işbirliğine dayalı öğrenme basitçe; öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak ve birbirinin öğrenmesine yardım ederek öğrenmeyi gerçekleştirme sürecidir.

Günday (2007)’de yabancı dil öğretim yöntem ve teknikleri öğrencilerin yaş gruplarına göre farklılık göstermekle birlikte ortalama öğrenci sayısı kalabalık sınıflarda farklı yöntem ve teknikleri uygulananın zor olduğu belirtmiştir.

Gürsoy ve Karatepe (2006) göre ise İşbirlikli öğrenme yöntemi öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirmelerini, daha çok güdülendikleri ve öğrenmelerin kalıcı

olmasında etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Açıkgöz (1992) işbirlikçi öğrenmenin başarı başta olmak üzere hatırda tutma, derse katılma, arkadaşlık ilişkileri, benlik saygısı, tutum, güdü gibi bilişsel ve duyuşsal süreçler üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu belirtmiştir.

2.1.5. Aktif Öğrenme Modeli

Eğitim ve öğretim sisteminde yaşanan paradigmalarla birlikte öğrencilerin eğitimde üstlendikleri rol değişmekte artık öğrencilerden kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenmeleri beklenmektedir. Öğrencilerin rollerinde yaşanan bu değişim öğretmenlerden beklenen sorumluluğu da artırmıştır.

Aktif Öğrenme Modeli; geleneksel eğitimdeki ezberci anlayışın tersine; öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu alabildiği, “öğrenmeyi öğrenme” ilkesini benimsemiş, yaratıcılığı destekleyen, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştiren ve günümüzde ihtiyaç duyulan düşünen, araştıran ve değerlendiren öğrenci tipini yetiştirebilecek bir yaklaşımdır (Talaz, 2013).

Aktif öğrenme, öğrencilerin öğretim sürecine aktif olarak katılımlarının sağlandığı öğrenme yöntemlerini içeren bir öğrenme modelidir (Petres, 2008; şekercioğlu, 2011). Aktif öğrenmenin bazı özelliklerini Bonwell ve Eison (1991) şunlar olarak belirtilmişlerdir;

- Öğrenciler sınıfta sadece dinlemek değil ayrıca katılımcı olmalıdır.
- Vurgu bilgi aktarımı yerine, öğrencilerin yeteneklerinin gelişimi için olmalıdır.
- Öğrenciler daha çok analiz etme, sentez yapma ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerileriyle meşgul olmalıdırlar. Öğrenciler okuma, tartışma ve yazma gibi aktivitelerle meşgul olmalıdırlar. Daha çok vurgu öğrencilerin keşfine ve davranışlarına yapılmalıdır (Tokgöz, 2007).

Yukarda bahsedilen yapılandırmacılık, sosyal yapılandırmacılık, işbirlikçi öğrenme ve aktif öğrenme modeli incelendiğinde akran eğitimin bu yöntem ve yaklaşımlarının bir basamağı olduğu görölmektedir. Bir lokomotif gibi birbirleriyle etkileşim içinde olan bu yaklaşım ve yöntemler temelinde öğrenci merkezli olup, öğrenme süresince öğrenciyi daha aktif bir şekilde katılmasını sağlayan, etkileşimli ve öğrenmeyi içselleştirerek daha

kalıcı olmasını sağlayan teknikler barındırmaktadır. Aşağıdaki şekilde, akran eğitiminin yukarıda bahsedilen tüm yaklaşımlarla ilişkisi gösterilmiştir.



Şekil 2.1. Akran eğitiminin diğer yaklaşımlarla ilişkisi

2.1.6. Tutum

Psikolojinin en önemli kavramlarından biri olan tutum, belirli nesne, durum, kurum, kavram ya da diğer insanlara karşı öğrenilmiş, olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilimi olarak tanımlanabilir (Tezbaşaran, 1997). Tutumlar sadece bir davranış eğilimi ya da bir duygu değil, biliş-duygu-davranış eğilimi bütünleşmesidir (Kağıtçıbaşı, 1999). Bu nedenle, duyuşsal ögeye ilişkin unsurlar, bilişsel ögede yer alan unsurlarla doğru orantılıdır. Bu iki öge sürekli etkileşim halinde olup, birbirleriyle iç içedir.

Bilişsel öge tutumun bilgi kısmını, duyuşsal öge ise tutumun duygusal kısmıyla ilgili olup, eğitim ve öğretim süresince önemli bir yer tutmaktadır. Örneğin, İngilizce dersini seven bir öğrencinin derse olan tutumu olumlu olduğundan akademik başarısını da arttırmaktadır.

Tutumlar doğrudan değil, dolaylı bir şekilde ölçüldüğünden, tutum ölçeklerinin amacı soyut çok sayıda değişkenin nitel özelliklerini sınıflandırarak ve sayısal değerlerle ifade etmeyi gerektirmektedir (Köklü, 1995).

Tutumlar bireylerin bir öğrenme alanına ilişkin duyuşsal niteliklerinin en önemli göstergelerinden biridir (Brown, 2001; Stern, 1983). Bu bağlamda, öğrencinin öğretim

hedeflerine ulaşma düzeyi yani akademik başarısını etkileyen en önemli faktörlerden biridir. İngilizce eğitiminde öğrenme sürecini etkileyen faktörleri araştırmak ve anlamak için öğrenenlerin tutumlarını bilme ve bunları öğrenme sürecinde kullanmak, eğitimin kalitesini arttırabilir.

2.1.6.1. Yabancı dil öğrenmeye ilişkin tutumlar

İkinci dil olarak öğretilen İngilizce eğitiminde de, İngilizceye artan ilgiye paralel olarak, öğrenme sürecini etkileyebilecek faktörlerini araştırmak gerekmektedir (Güleç, 2014). Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğrenci merkezli öğretim programında belirtildiği gibi “ Türkiye’de “ilköğretim ilk kademe İngilizce eğitiminin en önemli hedefi çocukların İngilizce öğrenimine karşı olumlu tutum geliştirmeleridir ” (MEB, 2013).

Ünal ve Sarı (2013) da yabancı dil öğretiminde en önemli adımlardan birinin ikinci dile yönelik olumsuz tutumları olumluya dönüşmesine yani olumlu tutumlar oluşturmanın önemini belirtmiştir. Bu yüzden, bir derse olan olumlu tutumun akademik başarıyı etkilediğini açıkça söyleyebiliriz. O zaman eğitim sistemimizdeki olumsuz tutumların değiştirilmesi, öğrencilerin akademik başarılarının da artması yardımcı olabilir. Öğretmenler kendilerine ve ya derslerine yönelik olumsuz olan öğrenci tutumlarını olumluya dönüştürebilmek için öğrencilerine empatik bir yolla yaklaşabilir, onları cesaretlendirebilir ya da ders işleyiş yöntemini değiştirebilir (Aydoslu, 2005). Hatta, öğrencilerin derslere yönelik tutumlarını etkilenen yani olumsuzdan olumluya dönüştürerek, öğrencilerin kaygı düzeyleri azaltılabilir ve böylece dildeki becerileri ve yeterliği artabilir.

Savignon (1983) öğrenci tutumlarının dil ediniminde en yaygın ve önemli değişkenler olduğunu ve ikinci dil kullanmayı öğrenmedeki başarının öğrencinin tutumuna bağlı olduğunu öne sürmüştür.

Ellis (1994) öğrenci tutumlarının, yabancı dil edinimindeki başarıyı etkilediğini, öğrencinin yabancı dile karşı olumlu tutumunun başarısını artırdığını, fakat olumsuz tutumun da başarısızlığını pekiştirebildiğini ifade etmektedir.

Bireylerin bilişsel gelişiminin yanında duyuşsal özelliklerin kazandırılmasını sağlayacak yabancı dil öğretim etkinliklerinin seçilmesi gerekmektedir. İşte bu nokta da,

öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel gelişimlerine katkı da bulunabilmek amacıyla ekran eğitimi karşımıza çıkmaktadır.

2.1.7. Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımı

Ausubel'in öncülük ettiği bu yaklaşım da, öğretmen tarafından organize edilen konu öğrencilere sunulur ve öğrenciler de sunulan bilgiyi anlamlı bir biçimde öğrenir (Senemoğlu, 2012; Baran, 2013). Öğrencilere öğrenilecek konuya ait kavram, olgu, ilke ve genellemeler öğretmen tarafından açıklanır ve bu kavram diğer kavram, olgu, ilke ve genellemelerle ilişki kurulur (Baran, 2013). Diğer bir deyişle, bu yaklaşımda kavram ve ilkelerin öğrenilmesine önem verilmektedir. Sunuş yoluyla öğrenmeye ait ilkeler geleneksel anlatım yönteminin daha etkili bir biçimde kullanılmasına katkı sağlamaktadır (Erden, 1997). Ders ön düzenleyicilerle başlar ve sunuşu yapılacak bilginin genel bir biçimde konuya ilişkin ayrıntıların yerleştirileceği bir yapı oluşturur. Daha sonra konuya ait çok sayıda örnek verilerek çalışılır. Öğrencilerinde konu ile ilgili örnekler vermesi beklenir. Böylece, öğrencilerin yeni ve eski bilgiler arasında ilişki kurması sağlanmış olup, bilgiyi anlamlandırıp anlamlandıramadığı sorulan sorularla belirlenir (Baran, 2013). Dersin başında öğretmen aktif iken, konuların öğrenilmesinden sonra örneklerle çalışılırken öğrencilerin daha aktif olduğu bir yaklaşımdır.

2.1.8. Eba

YEĞİTEK tarafından tasarlanan EBA, FATİH projesinin 9 temel bileşeninden bir tanesidir. 2011 yılında FATİH projesi kapsamında MEB tarafından uygulamaya konulan EBA çevrim içi eğitim platformu olarak geliştirilmiştir (Ünal ve Hastürk, 2018).

Uşun (2012) bilgisayar destekli öğretimin başarıya ulaşması için en etkin yolun öğretim hedef ve amaçlarına uygun yazılımlar geliştirmek olduğu belirtmiştir. Bu bağlamda FATİH projesindeki en önemli unsur EBA da sunulan eğitim materyalleridir (Erbay, 2018). EBA' da her derse ait ünite konuları e-içerik olarak sunulur. Konu anlatım videoları, soru örnekleri ve testler gibi birçok kaynak sistemde yer alır (Köse, 2018). Erbay (2018) yabancı dil öğretiminde teknolojinin de kullanılmasıyla birlikte önem kazanan EBA'nın, dil öğretimini dil edinimine benzer etkinliklerle birleştirmek için

büyük bir fırsat olduğunu belirtmiştir. Bu açıdan da EBA, yabancı dil öğretiminde önemini arttırmaktadır.

2.1.9. Akran Eğitimi

Bu noktaya kadar sunulan tüm bilgiler sonucunda geleneksel yöntemleri bir yana bırakıp, öğrenciyi merkeze alan, öğrencinin bilgiyi keşfedip kendi öğrenme sorumluluğunu almasını gerektiği ve bunu yaparken diğer bireylerle etkileşim içerisinde bilgiyi içselleştirirken duyuşsal ve bilişsel gelişmelerinin önemi vurgulanmıştır. Bu özellikleri içeren ve yapılan bu çalışmanın temelini oluşturan yaklaşım akran eğitimidir.

Akran Arapça kökenli bir sözcük olup, aynı yaşta olan bireyleri de ifade etmek için kullanılmaktadır (Yardım, 2009). Topping, 1996'da akran kelimesinin anlamı "eş, benzer, denk" olarak tanımlamıştır (Yardım, 2009). Akran eğitimi ise, Topping 1996'da "aynı statüde veya uygun olarak eşleştirilmiş olanların karşılıklı aktif destek ve yardımı ile bilgi ve yeteneklerinin gelişimi" olarak tanımlamıştır.

Akran Eğitimi, alan yazında öğrencinin, bilgiyi öğretmenin kontrolünde sınıf içinde ya da dışında akranına aktarması olarak tanımlanır (Gearheart, Weishahn ve Gearheart, 1992). Akran Eğitimi daha yüksek performanslı bir öğrencinin önemli davranışsal veya akademik kavramları incelemek için daha düşük performanslı bir öğrenciyle eşleştirilmesi olarak tanımlanmıştır (Hott, Walker ve Sahni, 2012). Bunlara ek olarak, Mynard and Almarzouqi (2006) Akran Eğitimi basitçe iki öğrencinin birbirlerine yardım ederek ve öğretirken öğrenmeleri olarak tanımlar. Bu tanımlardan ayrı olarak, Vygotsky (1978) Akran Eğitimi birbirlerinin yakınsal gelişim alanı içerisinde etkileşim kurarak, bilgiyi elde edebilmek için birbirlerinin yardımıyla, öğrencilerin bir rol alması olarak tanımlar.

Tüm bu tanımlar dikkate alındığında, akran eğitimiyle ilgili birçok tanım ortaya çıkmakta ve uygulamanın amacına göre farklı şekillerde adlandırıldığı görülmektedir. Ancak hepsinin temelini akran rehberliği oluşturmaktadır. Literatürde akran odaklı çalışmalar; Akran danışmanlığı veya akran danışman (peer counseling; peer facilitator; peer helper), akran-desteği (peer support), öğretici akran (peer tutor), akran arabuluculuğu (peer mediation), Akran Eğitimi (peer education), akran-lideri (peerleader) gibi farklı terimlerle karşımıza çıkabilmektedir (Korkmaz, 2010). Bu tür

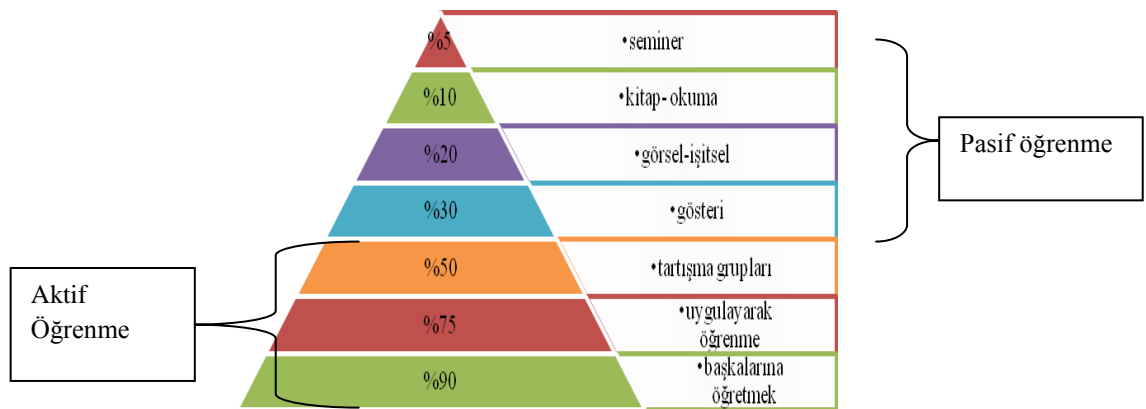
hizmetlerin tümünün amacına bakıldığında yapılan işin aynı olduğu, yani akran rehberliğinde verilen bir eğitim olduğu görülmektedir.

Akran Eğitimi modelinde profesyonel olarak öğretmen olmayan kişiler benzer sosyal grupta olan arkadaşlarının öğrenmelerine yardımcı olmakta, öğretirken kendileri de öğrenmektedir (URL 1). Akran Eğitimi, akademik ve bilişsel konularda katkı sağlayan bir kaynak gibidir. Hem öğretenler hem de öğrenenler, öğrenmeyi öğrenirken, çalıştıkları konuyu da öğrenirler. (Garthner ve Reissman, 1993). Mazur (1997) Akran Öğretimini, kavramsal öğrenmeyi hedefleyen ve kısa kavramsal sorular eşliğinde öğrenciyi derste aktif tutan bir öğretim yöntemi olarak tanımlamıştır.

Yukarda belirtilen Akran Eğitimi ile ilgili tanımlar dikkate alındığında, bir aktif öğrenme yöntemi olan akran öğretimi grup çalışmasına dayanan, yani tüm öğrencileri aktif hale getiren, kavramsal öğretime ağırlık veren, iletişim becerilerini güçlendiren ve kalabalık sınıflarda da rahatlıkla kullanılabilen bir yöntem olduğu söylenebilir.

Akran Öğretimi Vygotsky'nin (1978) psikolojiye getirdiği en büyük yenilik olan "Gelişmeye Açık Alan" kavramı ve Piage'nin bilişsel karmaşa vurgusunun bir birleşimi olarak tanımlanır. Felsefeci Giambatista Vico'nun 18. Yüzyılda "Bir şeyi bilen, onu açıklayabilendir" demiştir (Özgan ve Turan, 2010). Vico'nun bu fikri de Akran Eğitiminin önemini desteklemektedir.

Eğitimin niteliğini artırmak için öğrenciyi merkeze alan yapılandırmacılık kuramına dayalı aktif öğrenme yöntemlerini benimsemekle mümkündür (Malatyalı ve Yılmaz, 2010). Aşağıda gösterilen öğrenme piramidi de bu görüşü desteklemektedir.



Şekil 2.2: Öğrenme piramidi

Kaynak: National Training Laboratories

URL 2: <https://www.une.edu/studentlife/biddeford/las-1>

Yukarıdaki öğrenme piramidine bakıldığında, üstten dört basamaktaki öğrenme yöntemlerinin pasif, alttan üçünün ise aktif öğrenme yöntemi olduğunu görülmektedir. Öğrenci akranına samimi bir ortamda bildiklerini anlatırken, aynı zamanda kendisi de bilgilerini pekiştirmiş olur. Dahası öğretirken yeni bilgiler edinmiş olur. Tüm bunlar Akran Eğitiminin dayandığı temel noktalaradır.

2.1.9.1. Akran eğitimi çeşitleri

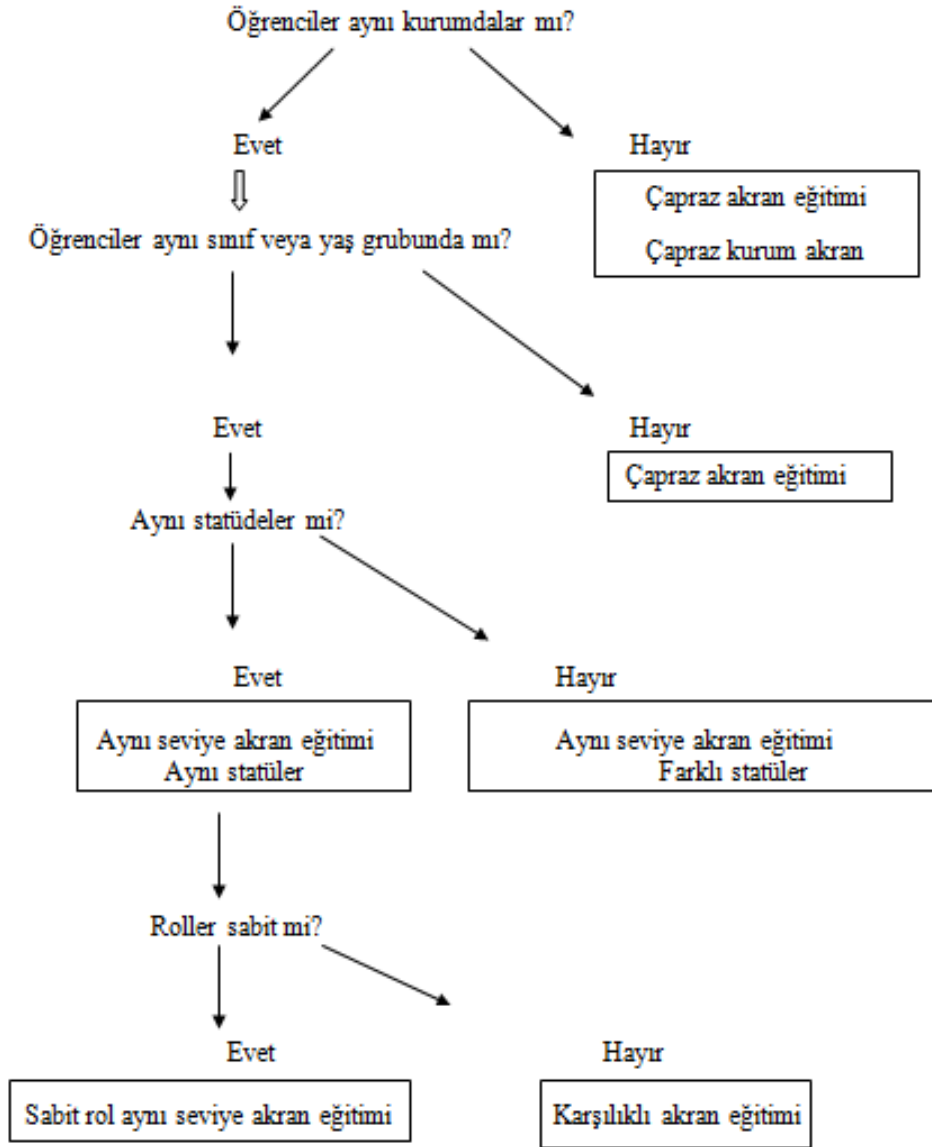
Genellikle literatürde iki çeşit Akran Öğretimi modeli uygulanmaktadır. Birinci model öğreten akranın yaşça öğrenen akrandan büyük olması durumunda akran öğretimi, ikincisi ise tüm sınıfı kapsayan aynı yaş grubundaki akranların birbirlerine karşılıklı öğretim sunduğu akran öğretimidir (Yardım, 2009).

1) *Karşılıklı Akran Eğitimi (KAE) (Reciprocal Peer Tutoring)*: Öğrencilerin ikisinin de aynı seviyede olması durumudur. KAE eşleşmesinde öğrenciler aynı düzeyde çalışabilmekte ve her iki öğrenci öğretmen ve öğrenci rolünü üstlenmektedirler. KAE modelinde her iki öğreten ve öğrenen öğrenci fayda sağlayabilmektedir (Yardım, 2009).

2) *Çapraz Akran Eğitimi (ÇAE) (Cross-Level Peer Tutoring)*: Öğrencilerden birinin diğerine göre daha ileri düzeyde olması durumudur. Çapraz akran eşleşmeleri daha çok başarılı öğrenciyle, öğrenme zorluğu çeken öğrenci arasında gerçekleşir. Akademik üstünlüğü olan öğrenci daima öğreten, diğeri ise daima öğrenendir (Yardım, 2009).

Diğer bir tanımda, Kalkowski (1995) “Çapraz Akran Eğitimi bir konuda daha üstün ustalığa sahip, daha yaşlı ve daha deneyimli akranların, o konuya henüz hakim olmayan daha genç ve daha az deneyimli akranlara öğretmesi” olarak tanımlanmıştır.

Akran Eğitimi çeşitlerini Falchikov ve Blythman (2002) “Learning Together” adlı kitaplarında aşağıdaki şema şeklinde göstermişlerdir.



Şekil 2.3. Akran eğitimi çeşitleri (Falchikov, N. ve Blythman, M., 2002, s.8; Yardım, 2009)

Akran Eğitimi organizasyonu için belli kurallar vardır. Bunları Goodland (1999) ve Yardım (2009) Akran Eğitiminin yedi önemli kuralını listelemişlerdir:

1) “Kim, kime, ne amaçla, ne öğretiyor?” şeklinde tahtaya bir yazı yazarak etkileşim programının amaçlarını belirleyin.

Diğer bir değişle, Akran Eğitimi programı uygulanmadan önce, öğrenci ihtiyaçları en etkili biçimde karşılamak için, ilk olarak öğrenci ihtiyaçlarını tespit edilmelidir.

- 2) Öğrencilerin cinsiyet, yakınlık ya da yürütülen programdaki sorumluluklarını ve rollerini belirleyin.
- 3) Öğreten öğrencileri, içerik hedeflerine ve “durulma, zamanlama, ödöl” gibi etkileşim tekniklerine göre bilgilendirin.
- 4) İçeriği yapısallaştırın ki maksimum katılım sağlayıp, destek içeren anlaşılır yani anlamlı görevler ortaya çıkarın
- 5) Öğreten öğrencilere, materyallere ilişkin düzenli destek verin
- 6) Herkesin Lojistik destek alması için uygun ortam ve zaman sağlayın ve mümkün olduğu kadar kolaylaştırıcı tutun.
- 7) Son olarak programı değerlendirin.

2.1.9.2. Akran eğitiminin olumlu özellikleri

Akran Eğitimi, yapılandırıcılık ile birlikte öğrenci merkezli aktiviteleri eğitim öğretim sürecinde yer almasıyla kullanılan bir yaklaşım olarak, gençlerin benlik saygılarını ve iletişim becerilerini olumlu yönde geliştirmenin yanı sıra öğrencilerin motivasyonu arttırarak akademik gelişimlerini ve kişisel başarılarını desteklemektedir (Black ve Tobler, 1998; F. Demirel, 2013). Akran Eğitiminin diğer faydaları aşağıda belirtilmiştir;

- Öğrenci motivasyonunu artırır.

Campbell ve Erdoğan (2005) göre, “öğrencilerin akranları ile çalıştıklarında daha iyi motive olduklarını ve kendilerine daha fazla güven duyduklarını” belirtmişlerdir.

- Bireyin karşısındaki kişi ile etkili, olumlu bir iletişim kurmasını sağlar.

Cüceloğlu (1996) çalışmasında “bireyin duygusal gelişme gösterdiği ve her şeyi eleştirip, soruşturup kendine özgü yeni bir dünya kurmaya çalıştığı ergenlik çağında dayanabileceği en önemli güven kaynağı arkadaşlıktır” olarak belirtmiştir. Özellikle ortaöğretim dönemi; fiziksel, bilişsel, sosyal ve psikolojik gelişimin yaşandığı kritik

dönem olarak bilinmektedir. Bu dönemde öğrenciler aileleri ve öğretmenleri yerine, kendi arkadaşlarıyla daha iyi iletişim kurmaktadır.

Bu yöntemin öğrencilerin derse olan ilgisini ve katılımını artırdığı ve akranların birbiri üzerinde etkisi dikkate alınacak olursa bir interaktif (etkileşimli) öğrenme yöntemi olduğu söylenebilir (James, 2006; Fagen, Crouch ve Mazur, 2002).

- Empati duygusunu geliştirir.

Duygusal zekânın alt temel taşlarından biri olan empatidir. Empati becerisi gelişen kişinin aynı zamanda duygusal zekâsı da gelişecektir. Goleman'a (2003) göre, duygusal zekâ da öğrenilebilir. Akran Eğitimi duygusal zekânın geliştirilmesine fırsat veren bir yöntemdir.

- Öğrencilerin akademik gelişimlerini ve kişisel başarılarını destekler (Black ve Tobler, 1998),
- Yansıtıcı ve eleştirel düşünme yeteneklerini geliştiren öğrenme becerilerini ve entelektüel kazanımlarını geliştirir.
- Öz güven duygusunu artırır, daha aktif olmalarını sağlar ve kendi öğrenmelerinden daha sorumlu hale getirir.

Akran Eğitimi, hem öğrenen hem de öğretenlerin kendilerine olan özgüven, öz saygı, motivasyon, akran eğitiminin ötesinde sosyal ilişkiler ve kendi öğrenme süreçlerini anlama ve yönetme konusunda olumlu tutum kazanmalarını sağlar. (Topping, 1996; Fishkin, 2004; Weiss, 2007).

- Akran öğretmenlerinin ve öğrencilerin bilişsel düzeyleri üzerinde olumlu etkiler yaratır.

Çocuğun bilişsel kapasitesi, arkadaşlarının (akranlarının) rehberliğiyle yeni zihinsel becerilerin içselleştirilmesi sonucu sürekli gelişir (Yeşilyaprak ve Uçar, 2008).

Tiwari (2014) Akran Eğitimi sayesinde öğrencilerin bireyselleştirilmiş öğrenim için daha fazla zaman kazandıklarını belirtmiştir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Akran temelli uygulamalar incelendiğinde öğrencinin öğrenciye yardım etmesinin yeni bir yaklaşım olmadığı görülmüştür. Bu fikir yıllar önce okullarda yaşça büyük olanların küçüklere yardım etmesiyle başlamıştır (Myrick, 1997). Bu bölümde konuyla ilgili yurt dışında ve yurtiçinde yapılan araştırmalar tarih sırası göz önünde bulundurularak aşağıda belirtilmiştir.

2.2.1. Akran Eğitimi ile İlgili Yurtdışı Araştırmalar

Yurtdışı çalışmalarında da akran öğretimi önemli bir yer edinmiş ve birçok alanda uygulanan popüler bir yaklaşımdır.

Turner (1996) tarafından alkol kullanımı konusunda uyguladığı akran eğitiminde, 42 öğrenciye Akran Eğitimi vermiş, akran eğitiminden yararlanan öğrencilerin bilgi düzeylerinin arttığı belirlenmiştir. Ayrıca akran eğitiminin alkol kullanımı konusunda sorumluluğu artırmada teşvik edici ve içme davranışını azaltmada etkili olduğu bulunmuştur.

Mazur (1997) Akran Eğitimi fizik derslerinde, temel kavram ve tekniklerin öğretiminde kullanmıştır. Yapılan çalışmada akran eğitiminin geleneksel öğretime göre iki kat daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Rao ve DiCarlo (2000) 256 tıbbi psikoloji birinci sınıf öğrencisi ile yaptıkları bir çalışmada, Akran Öğretimi yönteminin kavram sorularını cevaplama oranını önemli ölçüde artırdığı ortaya koymuştur.

Ayrıca bu çalışmada, kavramların tartışılmasının, öğrencilerin kavrama, analiz ve sentez başarılarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Yeşilyaprak ve Uçar, 2014).

Akran Eğitimi kullanan bir diğer çalışma astronomi dersinde Green (2003) tarafından yapılmıştır. Çalışmaları sonunda öğrencilerin derse katılım, ilgi ve motivasyonlarında ki artışın yanı sıra öğrencilerin bilimsel süreç becerileri ve iletişim becerilerini artırdığı için Akran Eğitimi uygulanmasını tavsiye etmiştir.

Mynard ve Almarzouqi (2006) Akran Öğretimi üzerine nitel bir araştırma yapmıştır. Çalışmanın amacı, İngilizce de Akran Eğitimi yaklaşımının kullanılmasını değerlendirmektir. Ayrıca Akran Eğitiminin faydalarını ve zorluklarını bu alandaki bilinçli gelişmeler için aydınlatmaktadır. Çalışmanın sonunda akran eğitimin faydaları olarak, öğreten rolündeki öğrencilerin diğerlerine yardım ederken daha fazla kendi öğrenme sorumlulukları almayı öğrenmişlerdir. Akran Eğitimdeki öğrenen rolündeki öğrencilerde ise İngilizce düzeylerinde gelişmeler ve öz güvenlerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Brown ve Brodersen (2004) yaptıkları çalışmada, geleneksel laboratuvar çalışmaları ile deneysel laboratuvar çalışmalarının karşılaştırmışlardır. Mühendislik fakültesi öğrencileri üzerine yapılan çalışmada, deney grubu öğrencilerine Akran Eğitimi, aktif öğrenme ve işbirlikçi öğrenme içeren yöntem ve teknikler uygulanırken, kontrol gurubundaki öğrenciler geleneksel laboratuvar çalışması uygulanmıştır. Çalışmanın sonunda iki grupta da derse olan tutum ve başarılarında artış olduğu için, bu iki uygulama arasında bir fark olmadığı ifade edilmiştir.

Robinson, Schofield ve Steers-Wentzell'in (2005) yaptıkları çalışmada matematik dersinde Akran Eğitimi ve çapraz yaş eğitiminin etkileri ve sonuçları incelenmiştir. Araştırmada, matematik dersinde uygulanan bu tür programların beyaz öğrencilerde olduğu gibi Amerika da yaşayan Afrika kökenli öğrenciler ve diğer azınlık öğrencilerinin de akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca akran eğitiminin davranışsal açıdan öğrencilerin okula karşı tutumlarına, benlik kavramlarına ve akademik etkinlik duygularının gelişimine de olumlu katkıları olduğu bulunmuştur.

Zambrano ve Gisbert (2015) tarafından "Bir Akran Ders Programında Öğretmenin Koordinatör Rolü" adlı bir çalışma yapılmıştır. Akran Eğitime dayanan bir eğitim programı olan Leemos en Pareja'nın (çiftler halinde okuma) etkisini araştırmak ve okuduğunu anlama ve akıcılık oluşturmadaki öğretmenin rolü hakkında bilgi edinmektir. Araştırma sonuçlarına göre, kantitatif sonuçlar, ön test ve son test ölçümü arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermiştir.

Ng ve Low (2015) tarafından yapılan bir diğer çalışma da Akran Eğitimi saatleri ile öğrenci performansı arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu çalışma, Malezya

üniversitesinden seçilen mühendislik konularından elde edilen sonuçlara vurgu yaparak akran ders saatleri ile öğrencilerin performansı arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamaktadır. Öğrencilerin ders saatlerinin sayısı azaldıkça performansının arttığını belirlenmiştir.

Marieswari ve Prema (2016) yaptıkları araştırmada Akran Eğitimi sürecinden sonra öğreten ve öğren rolündeki öğrencilerin başarılarındaki gelişmeyi tespit etmeyi amaçlamıştır. Deney ve kontrol gurubundan oluşan bu çalışma için 8. Sınıf öğrencileri seçildi. Deney gurubunun öğreten rolündeki öğrenciler bir öğretmen gibi eğitim aldı. Yapılan ön test ve son test çalışmalarının analizi t testiyle yapılmıştır. Yapılan çalışma sonunda, deney grubundaki öğreten ve öğrenen rolünü üstlenen öğrencilerin, geleneksel öğretim yöntemi uygulanan kontrol gurubuna göre dikkat çekici bir gelişme gösterdiklerini ortaya koymuştur.

2.2.2. Akran Eğitimi ile İlgili Yurtiçi Araştırmalar

Türkiye’de Akran Eğitimi konusunda yapılan çalışmalar günden güne artmaktadır. Sağlık ve Rehberlik alanlarında ağırlıklı olarak yapılan çalışmalarda, son yıllardaki eğitim çalışmaları da eklenerek, Akran Eğitiminin uygulama alanı genişlemiştir. Aşağıda Türkiye’de yapılan Akran temelli çalışmalar yıl sırasına göre verilmiştir.

Babadoğan, (2002) çalışmasında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi öğrencilerine HIV/AIDS konusunda eğitim verilerek akranlarını eğitmeleri amaçlanmıştır.

Uygulama HIV/AIDS konusunda eğitim verilerek akranlarını eğitmeleri amaçlanmıştır. Uygulama Hacettepe Üniversitesi, AIDS Tedavi Araştırma Merkezi (HATAM) tarafından “Sosyal Bilimler Alanında Eğitim Gören Üniversite Gençliğinde HIV/AIDS’in önlenmesi: Akran Eğitimi” adıyla yayınlanmıştır. Yayınlanan kitapta HIV/AIDS ile ilgili bilgiler, cinsel eğitim ve akran danışmanlığı konuları değerlendirilmektedir.

Eryılmaz (2004) kavram testleriyle zenginleştirilmiş Akran Öğretimi Yaklaşımını lise öğrencilerinin Fizikteki başarısına ve Fiziğe karşı tutumuna etkisini araştıran bir çalışma yapmıştır. Çalışmada Akran Eğitimi ile geleneksel eğitim karşılaştırılmıştır. Fizik

Tutum Testi ve Fizik Başarı Testi her iki gruba, iki farklı öğretiminin etkisini karşılaştırmak için ön test ve üç haftalık bir öğretim sonunda da son test olarak uygulanmıştır. Araştırmada öğrencilerin Fizik başarılarında Akran Eğitiminin daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fakat Fizik dersine yönelik tutumlar açısından kontrol ve deney grupları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Tokgöz (2007) Akran öğretim yönteminin altıncı sınıf öğrencilerinin Fen Bilgisi dersi başarıları, akan elektrik konusuna karşı geliştirdikleri tutum ve hatırlama oranları üzerine etkisinin geleneksel öğretim yöntemi ile karşılaştırmıştır. Araştırma 2005-2006 bahar döneminde gerçekleşmiş olup, Ankara'nın Yenimahalle ilçesinde yer alan 2 okuldan, 2 öğretmenin 4 sınıfında eğitimlerine devam eden 121 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere fen bilgisi dersi konusu olan akan elektrik başarı testi ve akan elektrik konusuna ait tutum ölçeği çalışmaya katılan tüm öğrencilere, ön test olarak uygulanmıştır. Deney grubuna Akran Öğretimi, kontrol grubuna geleneksel öğretim yöntemi uygulanmış ve çalışma üç hafta sürmüştür. Uygulamanın hemen ardından kontrol ve deney grubundaki öğrencilere aynı test ve ölçek son test olarak verilmiştir. Ayrıca, son testten üç ay sonra test ve ölçek her iki gruba bir kez daha uygulanmıştır. Yapılan çok yönlü kovaryans analizi, takip eden tek yönlü kovaryans analizleri ve tekrarlı kovaryans analizleri sonunda, akran öğretim yönteminin geleneksel öğretim yöntemine kıyasla, öğrencilerin başarı ve hatırlama düzeyleri üzerinde olumlu etkisi olduğunu kanıtlamıştır. Ayrıca, Akran Öğretimi yöntemi ve geleneksel öğretim yöntemiyle eğitim alan öğrencilerin tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada akran eğitimini bir yöntem olarak benimsenmiş ve uygulanmıştır.

Yardım (2009) tarafından "Matematik derslerinde Akran Eğitimi yaklaşımının 9. sınıf öğrencilerine etkisi" üzerine bir eylem çalışması yapılmıştır. Matematik dersine karşı tutum ve davranışlarında meydana gelebilecek bilişsel ve davranışsal değişiklikleri ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu çalışmada ortaya çıkan bilişsel açıdan en önemli etkileri öğrencilerin öğretirken öğrenmesi, akademik ortalamalarının yükselmesi ve problem çözme becerilerinin artmasının yanı sıra davranışsal açıdan ise takım çalışmasının önemini artırması, özgüvenin artması, biri kimin rolünü üstleniyorsa onun özelliklerini alır anlamına gelen rol teorisi ve öğrenmeye karşı sorumluluğun arttırdığı belirlenmiştir.

Çulhaoğlu ve Sığirtmaç (2011) kaynaştırma uygulanan sınıflarda akran ilişkilerinin incelenmesi amacıyla bir çalışma yapmıştır. Tam zamanlı kaynaştırmaya devam eden dört Down sendromlu çocuk ve sınıflarındaki akranları örnekleme alınmıştır. Serbest zaman etkinliklerinde nitel araştırma yöntemlerinden olan yapılandırılmamış gözlemler uygulanmıştır. Sonuç olarak ise; yetersizlik gösteren çocuk ile akranları arasında olumlu sosyal iletişim davranışları olumsuz sosyal iletişim davranışlarından daha fazla olduğu belirtilmiştir.

Akay (2011) çalışmasında amaç olarak, Akran Öğretimi yönteminin sekizinci sınıf öğrencilerinin dönüşüm geometrisi konusu üzerinde Matematik başarısı ve Matematik dersine olan tutumlarına etkisini incelemektir. Ayrıca çalışmada kız ve erkek öğrenciler arasında Matematik başarıları ve Matematiğe karşı geliştirilen tutuma ait farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Çalışmanın örneklemi bir devlet okulunun 112 sekizinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmacının dersine girdiği iki sınıf, deney ve kontrol grubu olmak üzere rastgele atanmıştır. Akran Öğretimi deney grubunda bulunan öğrencilere uygulanırken, kontrol grubundaki öğrencilere ise geleneksel yöntemle ders işlemişlerdir. Verilerin analizinde üzere iki yönlü kovaryans analizi ve iki yönlü varyans analizi istatistik teknikleri kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, Akran Eğitimi alan öğrencilerin Matematik başarısını ve Matematiğe karşı olan tutumlarını olumlu yönde etkilemiştir. Buna ek olarak, sonuçların kız ve erkek öğrencilerin, Matematik başarıları ve Matematiğe karşı tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığına ulaşılmıştır.

F. Demirel (2013) çalışmasında akran eğitiminin Matematik dersinde kullanımının öğrenci tutumu, başarısı ve bilgi kalıcılığına etkisini incelemiştir. Deney grubunda 21, kontrol grubunda 20 öğrenci ile yapılan çalışmada, deney grubunda Akran Eğitimi, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır. Araştırmada, ön test-son test kontrol gruplu deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak, Matematik Başarı Testi, Matematik Tutum Ölçeği ve Kalıcılık Testi uygulanmıştır. Öğrenciler tarafından Akran Eğitimi ile matematik derslerini daha çok sevdiklerini, derse daha çok katılma isteği duyduklarını bildirmişlerdir.

Şimşek ve Yeşiloğlu (2014) tarafından yapılan bir diğer çalışma da aktif öğretim yöntemlerinden Akran Öğretimi yönteminin öğrencilerin elektrik konusu ile ilgili kavramları anlamaları ve bilimsel süreç becerilerine etkisini incelemektir. Bu çalışmada akran eğitimini bir yöntem olarak uygulamışlardır. Erzurum İmam Hatip Anadolu

Lisesinde gerçekleşen uygulamaya 10. sınıf öğrencilerinden iki şube katılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı çalışmada, veri toplama araçları olarak bilimsel süreç beceri testi ve elektrik kavram başarı testi uygulanmıştır. Deney grubunda Akran Öğretimi yöntemi uygulanırken, kontrol grubunda ise düz anlatım ve soru-cevap yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda, kavram öğretimi başarısı olarak deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur, fakat bilimsel süreç becerisi olarak deney grubunun kazanımı kontrol grubuna göre daha fazla olsa da, bu fark istatistiksel olarak anlamlı ifade etmediği belirlenmiştir.

Bilgiç (2013) “Lise öğrencileri üzerinde sigara konusunda yürütülecek olan akran eğitiminin sigara kullanma davranışı üzerindeki etkinliğinin değerlendirilmesi” adlı girişimsel tipte bir araştırmayı yapmıştır. Bu çalışmada Akran Eğitimlerinin uygulanmasında kullanılan bilişsel-davranışçı kuramlardan birisi olan teoriler üstü model kullanılmıştır. Öğrencilerden Akran Eğitimi öncesi ve sonrası sigarayı bırakmayı düşünenler ile son 6 ay içinde sigara bırakmayı deneyenler artmıştır. Araştırma sonucunda ergenlerin davranışları üzerinde akran grubunun etkisini göz önüne alınarak tütün ürünü, alkol ve madde kullanma gibi durumlarda davranış değişikliğini sağlamak için akran eğitimleri tercih edilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Aydınlioğlu (2016) “Ortaokulda yabancı dil olarak İngilizce öğrenmede akran öğretiminin etkileri” adlı araştırması, niteliksel bir vaka çalışmasıdır. Katılımcıları ortaokulun gönüllü öğrencileridir. Bu katılımcılar yabancı bir dil öğrenme açısından İngilizcedeki ihtiyaçları, yetenekleri ve başarılarına göre öğretici veya öğrenici olarak eşleştirilip, öğretici, öğrenici ve aynı zamanda hem öğretici hem de öğrenici olarak üç farklı role sahiptirler. Elde edilen bilgileri analiz etmek için röportaj, yansıma kâğıdı, öğretmen notları ve gözlem kullanılarak, ayrı örnek olaylar olarak incelenmiştir. Bu araştırma, onlara eğitimin birbirine geçmiş olarak öğretim ve öğrenimin iki tarafında da kendilerini görebilmelerini, rollerini kıyaslamalarını ve İngilizce de kendi gelişimlerine tanık olmalarını sağlamıştır. Ayrıca, bu çalışma Akran Öğretimin doğal kazanımlarını sergileyerek, ondan nasıl yararlanılabilecekleri üzerine bir örnek teşkil etmektedir.

Yaşar (2016) “Akran Öğretim yönteminin ortaöğretim öğrencilerinin elektrik ve manyetizma konularındaki kavramsal anlama ve tutumlarına etkisi” adlı bir çalışma yapmıştır. Çalışmada Akran Öğretimi Yönteminin ortaöğretim onuncu sınıf öğrencilerin Elektrik ve Manyetizma konularındaki kavramsal anlama düzeylerine etkisi ve bu

yönteme yönelik tutumları incelenmiştir. Araştırmaya 60 öğrenci katılmış ve ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel bir araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmada elektrik-manyetizma kavram Testi ve akran öğretimi tutum anketi olarak iki adet veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlara ek olarak ise deney grubu öğrencileri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen verilerin analizleri sonucu Akran Öğretimi yöntemine göre öğretim yapılan sınıflardaki öğrencilerin kavram testi başarı puanlarının, geleneksel yöntemle öğretim yapılan sınıftaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu ve gruplar arasındaki bu puan farkının ise deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

Ağırtaş (2017) ortaokullarda Beden Eğitimi ve spor dersinde Akran Eğitiminin etkililiği incelemek üzere bir çalışma yapmıştır. Çalışma da deney grubunda 30 ve kontrol grubunda 30 öğrenci katılmış, öğrenci seçiminin heterojen olması için Akran Eğitimi Gözlem Formu ve sınıfta "Kimdir Bu?" testi uygulanmıştır. Belirlenen akran eğitimcilerle süreç açıklanmış ve gönüllü onam formları alınmıştır. Dört haftalık ders sürecinin sonunda deney ve kontrol grubu öğrenciler ile bireysel ve odak grup görüşmeleri yolu ile Akran Eğitimi hakkında görüşler alınmıştır. Nitel veriler Beden Eğitimi öğretmenlerinin ve öğrencilerin günlüklerinden elde edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde, nitel boyut için betimsel analiz, nicel veriler için %, frekans ve tekrarlı ölçümler için t test ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

Çalışmanın sonunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun, Akran Eğitimi ve fiziksel etkinlik kartlarla ders işlemenin derslerde farklılık yarattığını, derslerden zevk aldıkları buna paralel olarak derse katılımlarının arttırdığı belirtmiştir.

Yayla (2017) araştırmasında, manyetizma kavramlarının öğretiminde akran öğretim yönteminin öğrencilerin başarı ve tartışma istekliliklerine etkisinin incelenmiştir. Araştırmada nitel ve nicel araştırma yaklaşımları birlikte (açımlayıcı sıralı desen) kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2015-2016 eğitim-öğretim döneminde Ordu Fen Lisesi 10. sınıfında öğrenim gören 60 öğrenci oluşturmaktadır. Deney ve kontrol grubu rastgele seçilmiştir. Araştırmanın nicel verileri kavram başarı testi ve tartışmacı anketinden, nitel veriler ise yarı yapılandırılmış mülakatlar, yönteme yönelik açık uçlu sorular ve gözlemlerden elde edilmiştir. Yapılan istatistikler sonucunda Akran Öğretimi yöntemi ile öğretim yapılan deney grubunun kavrama başarı testi puan ortalamasının, geleneksel yöntemle öğretim yapılan kontrol grubunun puan ortalamasından daha

yüksek olduğunu ve puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğunu göstermiştir.

Yıldırım (2017) “Lise düzeyinde çözeltiler konusunun öğretiminde Akran Öğretimi yönteminin etkililiğinin incelenmesi” adlı bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada; lise düzeyinde çözeltiler konusunun öğretiminde Akran Öğretimi yönteminin öğrencilerin kavramsal anlayışlarına etkisinin incelenmesi ve geleneksel öğretim yaklaşımıyla karşılaştırılması amaçlanmıştır. Ayrıca Akran Öğretimi Yönteminin öğrencilerin Kimya dersine karşı tutumlarına ve tartışma istekliliklerine etkisi de incelenmiştir. Tutum açısından deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Her ne kadar gruplar arasında tutum açısından istatistiksel olarak fark oluşmasa da deney grubu öğrencilerinin yazılı görüşlerinden Akran Öğretimi yönteminin öğrencilerin derse aktif katılımını sağladığı ve daha kalıcı bir öğrenmeye yol açtığı ortaya çıkmıştır. Akran Öğretimi yönteminin öğrencilerin tartışma istekliliklerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı bulunmuştur. Ancak deney grubundaki öğrencilerin yazılı görüşleri ve sınıf içi gözlemlerden tartışma becerilerinin geliştiği belirlenmiştir.

Vermez (2018) “Yabancı dil öğretmenlerinin öğretim becerileri ile ilgili Akran Eğitimi süreci” adlı bir vaka çalışması gerçekleştirmiştir. Bu vaka çalışmasına, toplamda 4 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin iki haftalık öğretmen günlükleri, sınıf gözlem kontrol listesi ve yarı yapılandırılmış görüşmelerinden nicel verisi elde edilmiştir. Öğretmenlerin iki haftalık öğretmen günlükleri, sınıf gözlem kontrol listesi ve yarı yapılandırılmış görüşmelerinden nicel verisi elde edilmiştir. Bulgular, Akran Eğitiminin, öğretim becerilerini geliştirmek açısından, meslek hayatına yeni başlayan yabancı dil öğretmenleri için oldukça etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerin performanslarında, Akran Eğitime katıldıktan sonra gelişme görülmüştür. Bulgular ayrıca, araştırmaya katılan öğretmenlerin, akran koçları aracılığıyla, güven ve meslek dayanışması algısını olumlu bir şekilde edindiklerini göstermiştir.

Örsal (2019) gençlik danışma birimine başvuran üniversite öğrencilerinin sigara bırakma durumunu etkileyen faktörler ve Akran Eğitiminin etkisini belirlemek amacıyla planlanmış retrospektif bir çalışma yapmıştır. Çalışmanın verileri Gençlik Danışma Birimine (GEDAB) başvuran 1854 üniversite öğrencisi ve 759 Akran Eğitimi almış öğrenciye ait sigarayla ilişkili kayıt formlarından elde edilmiştir. Cinsiyet, yaş, günlük

sigara sayısı, daha önce sigarayı bırakmayı deneme, annenin sigara içme durumu, su anda oturduğu evde/ yurttta sigara içilme durumu ve Akran Eğitimi alma durumu ile sigarayı bırakma arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Son olarak 2019’da akran eğitiminin ergenlerde problemlili internet kullanımı ve ruh sağlığı üzerine etkisi araştıran bir proje yapılmıştır. Muğla Özel Yönelit Anadolu Lisesi 10.Sınıf öğrencisi Çoban'ın hazırladığı “ Akran Eğitiminin Ergenlerde Problemlili İnternet Kullanımı ve Ruh Sağlığı Üzerine Etkisi” isimli proje TÜBİTAK lise öğrencileri araştırma projelerinde İzmir Bölge Finalisti seçilmiştir. Projenin danışmanlığını Muğla Özel Yönelit Koleji Proje Koordinatörü Onaran yapmıştır. Ön test son test tek gurup düzende yarı deneysel desende yapılan çalışma, Muğla Menteşe’de bir ortaokulda gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma ile güvenli ve bilinçli internet kullanımı temel alınırken akran ve üst akran eğitimi ile ergenlerde %76,2 etkili olduğu ortaya çıkmış ve Akran Eğitiminin önemini ortaya çıkmıştır. Akran Eğitimi ile güvenli ve bilinçli internet kullanımı bilgi edinme %78,2 ve önemi %79,1 oranında başarı elde edilmiştir. Projenin sonunda, Akran Eğitimi alan öğrenciler, almayan öğrencilere Akran Eğitimi tavsiye etmişlerdir (URL 3).

Sonuç olarak, alan yazından elde edilen hem yurt dışı hem de Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde, Akran Eğitiminin daha çok Rehberlik, Psikoloji, Sağlık, Matematik ve Fen Bilgisi alanlarında uygulandığı gözlenmiştir. Ayrıca yapılan çalışmalara bakıldığında bazı çalışmalarda Akran Eğitimi bir yöntem olarak uygulanırken (Yaşar, 2016; Yıldırım, 2017; Yayla, 2016; Akay, 2011) bazı çalışmalarda ise Akran Eğitimi bir yaklaşım (Yardım, 2009) olarak adlandırılmıştır. İçerisinde birçok yöntem ve teknik içerdiğinden bu çalışmada Akran Eğitimi yaklaşım olarak uygulanacaktır. Dahası, Akran Eğitiminin yabancı dil öğretiminde kullanılmasıyla ilgisi sadece Aydınliçolu (2016) ve Vermez (2018)’e ait vaka çalışmalarına rastlanılmıştır. Bu bilgiler ışığında, Türkiye’de Akran Eğitiminin İngilizce öğretiminde ne kadar uygulanabilir olduğunu ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma, deneysel sonuçlar sunan ilk çalışma olacaktır. Dolayısıyla, bu çalışma alan yazındaki bu boşluğun doldurulmasına da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, evren ve örneklem, ölçme araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması ele alınmıştır.

3.1. Araştırma Deseni

Bu çalışma amaç, problem ve denencelerine uygunluğu nedeniyle yarı deneysel bir çalışmadır. Deneysel yöntem, “neden-sonuç ilişkilerini tespit etmeye çalışmak amacıyla araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelidir” (Karasar, 2002). Bu çalışma da, bağımlı ve bağımsız değişkenlerine dayalı olarak neden ve sonuçlar ortaya koymaktadır. Bir diğer deyişle, Akran Eğitimi Yaklaşımı ile EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının öğrencilerin başarısı ve tutumlarına etkisi gözlenmek istenmiştir. Aşağıdaki tabloda çalışmada kullanılan deneysel modele yer verilmiştir.

Tablo 3.1.

Çalışmada Kullanılan Modelin Tablo Gösterimi

Gruplar	Ön test	Uygulanan yöntem	Son test
GD	T1	Y1	T1
	T2		T2
GK	T1	Y2	T1
	T2		T2

GD: Deney Grubu *T1: İngilizce Başarı Testi* *Y1: Akran Eğitimi*
GK: Kontrol Grubu *T2: İngilizce Tutum Ölçeği* *Y2: SYÖ*

Araştırmada deneme modellerinden, kontrol gruplu ön test- son test modeli kullanılmıştır. Bunlardan biri deney, diğeri kontrol grubudur. Gruplar kura yöntemiyle belirlenmiştir.

Her iki gruba deney öncesi ve deney sonrası ölçümler yapılmıştır. Araştırmanın deney desenin simgesel görünümü Tablo 3.2 de verilmiştir.

Tablo 3.2.

Araştırmada Kullanılan Deney Deseni

Çalışma Grupları	Deney Öncesi	Yöntem	Deney Sonrası
Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı deney grubu	Başarı Testi (ön test) İngilizce dersine ilişkin Tutum Ölçeği (ön test)	Akran Eğitimi Yaklaşımına uygun yöntem ve etkinlikler	Başarı Testi (son test) İngilizce dersine ilişkin Tutum Ölçeği (son test)
EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının uygulandığı kontrol grubu	Başarı Testi (ön test) İngilizce dersine ilişkin Tutum Ölçeği (ön test)	EBA Düz anlatım Örnekler Soru-cevap yöntemi	Başarı Testi (son test) İngilizce dersine ilişkin Tutum Ölçeği (son test)

Bu araştırmada, ortaokul 7. Sınıf İngilizce dersi programındaki 9. Ünite olan “Environment” seçilmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Çalışma gurubunu Muğla ili Bodrum ilçesi Gündoğan Muharrem Eskiyapan Ortaokulu 2018-2019 eğitim- öğretim yılı 7-A ve 7-B sınıfı öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmada çapraz Akran Eğitimi kullanılmıştır. Bu çalışmaya 7-A sınıfından 15 öğrenci, 7-B sınıfından ise 17 öğrenci katılmıştı olup 8.sınıflardan da 15 öğrenci öğretmen rolü üstlenmiştir. Yani, çalışmaya toplamda 47 öğrenci katılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrenciler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3.3.

Deney ve Kontrol guruplarındaki öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı

	Kadın	Erkek	Toplam
Deney grubu (7-A Sınıfı)	7	8	15
Kontrol grubu (7-B sınıfı)	8	9	17
Toplam	15	17	32

Deney grubundaki öğrencilere Akran Eğitimi Yaklaşımı uygulanmış, kontrol grubundaki öğrencilere ise EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımı temel alınarak EBA, düz anlatım, konuya ait örnekler ve soru - cevap tekniği kullanılarak 9. Üniteye ait kazanımlar işlenmiştir. Deney sonunda her iki gruptaki öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ve başarıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları:

Araştırmada;

- Öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarılarını ölçmek amacıyla Akman (2018) tarafından hazırlanan “İngilizce Başarı Testi”
- İngilizce dersine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla Orakçı (2017) tarafından geliştirilen “İngilizce Dersi Tutum Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

3.3.1. Akademik Başarı Testi

Araştırmada 7. sınıf öğretim programında “Environment” ünitesindeki konulara ait bilgi ve kavrama seviyesine uygun olarak hazırlanan ve öğrencilerin İngilizce başarı testi puanlarını belirlemek amacıyla Akman (2018) tarafından geliştirilen “İngilizce başarı testi” kullanılmıştır.

Akman başarı testini; 2017–2018 Eğitim Öğretim yılında 8. Sınıf 139 öğrencisine uygulamış ve geçerlik güvenirlik analizi yapmıştır. 8. Sınıf öğrencilerine uygulanma nedeni; “Environment” ünitesini yakın zamanda işlemiş gruba temsil etmesidir (Akman 2018). Önce 40 sorudan oluşan test, gerekli güvenirlik ve geçerlilik çalışması Akman (2018) tarafından yapıldıktan sonra, testteki soru sayısı 24’e düşmüştür.

Madde analizinden sonra belirlenen testin güvenirlik analizi SPSS programı ile KR-20 formülüne göre hesaplanmış ve değeri $r=.83$ olarak saptanmıştır.

Madde analizinden sonra belirlenen 24 soruluk testin güvenirliği için ek olarak, Sperman-Brown formülünden faydalanılmıştır. Formülün uygulanmasıyla elde edilen güvenirlik katsayısının $r=.78$ olduğu saptanmıştır (Akman 2018).

9.ünite kazanımları dikkate alınarak araştırmacı tarafından belirtke tablosu hazırlanarak, hangi soruların bilgi ve kavrama düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3.4.

9. Ünite Belirtke Tablosu

HEDEFLER	HATIRLAMA		ANLAMA	ÖLÇME	TOPLAM
	Tanıma	İlkelerin Bilgisi	Kavrama	ÇOKTAN SEÇMELİ	
KONULAR	Kelimelerin İngilizcesini tanıma	Dil bilgisi kurallarını Bilme	Okuduğunu Anlama		
1.Vocabulary related to environment	X		X		2
2.Identify information in texts about environmet			X		1
3.Expressing obligation		X	X		2
4.Giving explanations &reason	X	X	X		3
TOPLAM	2	2	4		8

- Hatırlama basamağındaki sorular: 3, 4, 7, 17, 23
- Anlama basamağındaki sorular: 1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 24

Bu çalışma kapsamında uygulanan başarı testinin güvenilirliği KR-20 formülüne göre hesaplanmış ve değeri $r=.78$ olarak bulunmuştur.

3.3.2. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Bu çalışmada kullanılan İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği Orakçı (2017) tarafından geliştirilmiştir. İngilizce tutum ölçeği 16 maddelik'den oluşan 5'li Likert tipi bir ölçektir. 5 olumsuz (1., 2., 5., 7., 10. Maddeler), 11 olumlu (3, 4, 6, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15. maddeler) maddeden oluşan tutum ölçeğinde, “hiç katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “kararsızım”, “katılıyorum” ve “tamamen katılıyorum” ifadeleri yer almaktadır. Olumsuz maddeler 5, 4, 3, 2, 1 olarak puanlanırken, olumlu maddeler 1, 2, 3, 4, 5 olarak puanlanmıştır. Ölçekten elde edilecek en yüksek puan 80, en küçük puan ise 16'dır.

İngilizce tutum ölçeğindeki madde 1, 2, 4, 5, 7, 8, 10, 12, 13 ve 14'ün bir alt boyut oluşturduğu (birinci alt boyut) belirlenmiştir. Bu boyuttaki maddelerin, tutum ölçeğinin duyuşsal boyutuyla ilgili olduğu Orakçı (2017) tarafından saptanmıştır. Bu bölüm maddeleri tutum ölçeğinin duyuşsal boyutu olarak isimlendirilmiştir.

Madde 3, 6, 9, 11, 15 ve 16. ise bir alt boyut oluşturduğu yani bu boyuttaki maddelerin, tutum ölçeğinin davranışsal boyutuyla ilgili olduğu saptanmıştır. Bu bölüm maddeleri tutum ölçeğinin davranışsal boyutu olarak isimlendirilmiştir (Orakçı, 2017).

Tablo 3.5.

İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'ne İlişkin Alt Boyutlar, Maddeleri Ve Özellikleri

Alt Boyutlar	Maddeler	Tersten Puanlanan Madde	Ölçtüğü Özellik	Alınabilecek en yüksek puan	Alınabilecek en düşük puan
İngilizce Dersine Yönelik Tutum– Duyuşsal Boyut	1, 2, 4, 5, 7, 8, 10, 12, 13 ve 14	1, 2, 5, 7 ve 10	Bu alt boyut duyuşsal boyut ile ilgilidir.	50	10
İngilizce Dersine Yönelik Tutum– Davranışsal Boyut	3, 6, 9, 11, 15 ve 16	Yok	Bu alt boyut davranışsal boyut ile ilgilidir.	30	6

Kaynak: Orakçı (2017)

Ölçeğin birinci alt boyutunun güvenilirlik değerinin 0.911 olduğu belirlenirken, ikinci alt boyutunun 0.887 olduğu belirlenmiştir (Orakçı 2017). Bu çalışmada ise toplam tutum ölçeği Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.81 olarak bulunmuştur.

3.3.3. Değişkenler

Araştırmadaki bağımlı ve bağımsız değişkenler aşağıdaki gibidir.

Bağımsız Değişkenler

- Deneysel gruba uygulanan Akran Eğitimi Yaklaşımı ve kontrol grubuna uygulanan EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımı bağımsız değişkenlerdir.

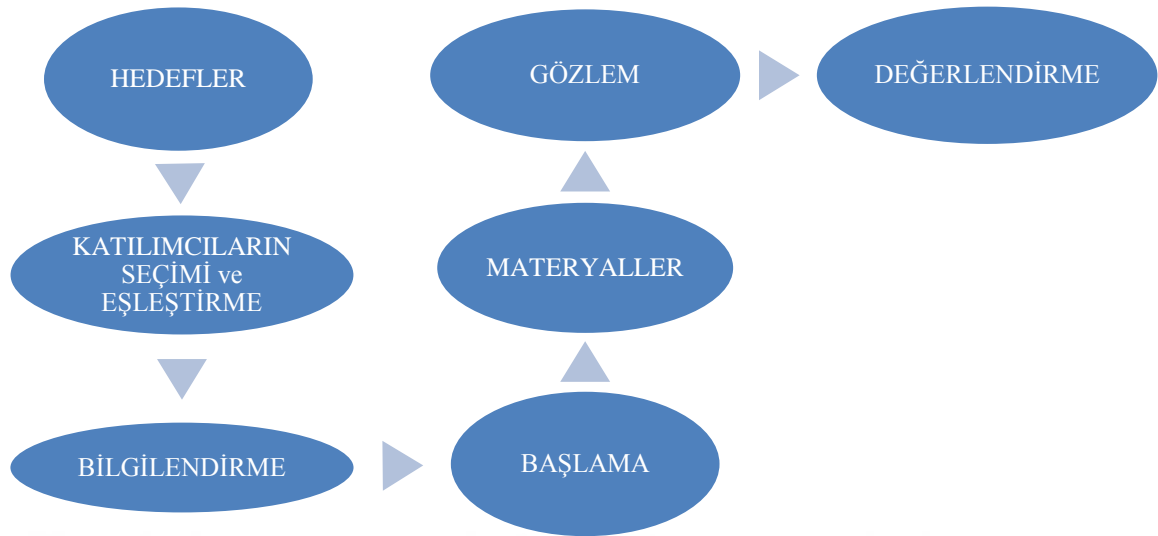
Bağımlı Değişkenler

- Öğrencilerin akademik başarıları ve İngilizce dersine yönelik tutumları çalışmanın bağımlı değişkenleridir.

3.3.4. Uygulama Süreci

Uygulama süresince işlenecek konular saptanmış, araştırmada kullanılan yöntemin uygulanmasına yönelik Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim yedinci sınıf 9. ünitesi olan “Environment” ünitesinde yer alan konuların kazanımlarını gösteren belirtke tablosu hazırlanmıştır. Bu hedeflere içeren bilişsel alanın alt basamaklarını oluşturan bilgi ve kavrama düzeyindeki sorulardan oluşan Akman’a (2018) ait başarı testi kullanılmıştır.

Öğrencilerin MEB programı kapsamında 7. Sınıf 9. “Environment” ünitesinde bulunan, belirtke tablosunda belirtilen kazanımları öğrenmeleri hedeflenmiştir. Araştırmada uygulanan Akran Eğitimi organizasyonu aşağıdaki şemada gösterilmiştir.



Şekil 3.1 Akran eğitimi organizasyonu şeması (Yardım, 2009)

Araştırmada yapılan işlemler sırasıyla aşağıda belirtilmiştir;

1. İlk olarak çalışmayla ilgili gerekli izinler MEB ve okul idaresinden alınmıştır. Araştırmacı, başarı testi için Akman'a (2018) ve İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğini kullanmak için ise Orakçı'ya (2017) ölçeği kullanma konusunda talebini iletmış, gelen olumlu yanıtlar sonrasında, bu ölçekler veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Sonra bu çalışmaya katılacak olan öğrenciler seçilmiştir.

Katılımcıların Seçimi ve Eşleştirme süreci: Bu çalışmada, Çapraz Akran Eğitimi uygulanacağı için 8.sınıf öğrencileri öğretene veya yardım eden rolüne sahiptir. Deney grubuna katılan 7. sınıf öğrencileri ise öğrenen veya yardım alan rolündedir. Öğretene rolü üstlenen 8.sınıf öğrencileri seçilirken 1.dönem karne notları, yabancı dildeki akademik başarıları dikkate alınarak seçilmiştir. Deney grubundaki 7.sınıf öğrencileri seçilirken iki kritere dikkat edilmiştir;

1- Gönüllük

2- 1. dönem İngilizce dersi karne notu düşük olan öğrenciler arasından seçilmiştir.

Çalışmaya katılacak öğrencilerden gerekli izinler alınarak, uygulamaya başlanmıştır.

Tablo 3.6.

Katılımcıların Eşleştirme Çizelgesi

ÖĞRETEN	ÖĞRENEN	EŞLEŞTİRME
Öğretici 1	Öğrenci 1	Öğretici 1 - öğrenci 4
Öğretici 2	Öğrenci 2	Öğretici 2 - öğrenci 6
Öğretici 3	Öğrenci 3	Öğretici 3 - öğrenci 8
Öğretici 4	Öğrenci 4	Öğretici 4 - öğrenci 2
Öğretici 5	Öğrenci 5	Öğretici 5 - öğrenci 14
Öğretici 6	Öğrenci 6	Öğretici 6 - öğrenci 9
Öğretici 7	Öğrenci 7	Öğretici 7 - öğrenci 12
Öğretici 8	Öğrenci 8	Öğretici 8 - öğrenci 10
Öğretici 9	Öğrenci 9	Öğretici 9 - öğrenci 3
Öğretici 10	Öğrenci 10	Öğretici 10 - öğrenci 15
Öğretici 11	Öğrenci 11	Öğretici 11 - öğrenci 5
Öğretici 12	Öğrenci 12	Öğretici 12 - öğrenci 7
Öğretici 13	Öğrenci 13	Öğretici 13 - öğrenci 1
Öğretici 14	Öğrenci 14	Öğretici 14 - öğrenci 11
Öğretici 15	Öğrenci 15	Öğretici 15- öğrenci 13

2. Tüm öğrenciler Akran Eğitimi konusunda bilgilendirilmiştir. Akran Eğitimi uygulanacak sınıftaki öğrencilerin oturma düzeni arkadaşlarıyla rahat çalışabilecek şekilde yeniden düzenlenmiştir. Öğreten grubunda yer alan öğrencilerle ders başlamadan önce ön hazırlık yapılmıştır. Konu hakkında öğretmen grubunda yer alan öğrenciler bilgilendirilmiştir.

3.Akran Eğitimi uygulaması öğrencilerin rahat edebilecekleri en uygun yer olarak, öğretmenler odası tercih edilmiştir.

4.Deney ve kontrol grubu seçilirken kura yöntemi kullanılmış, Deney grubu sınıfı olarak 7/A sınıfı öğrencileri, kontrol grubu sınıfı olarak da 7/B sınıfı belirlenmiştir.

5.Hem deney grubu hem de kontrol grubundaki öğrencilerden gerekli izinler alındıktan sonra, her iki gruptaki öğrencilere ön test olarak İngilizce başarı testi ve İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır. Uygulama sürecinde öğrencilere ölçekler hakkında açıklama yapılmış ve soruları yanıtlayabilmeleri için 40 dakika verilmiştir. Kontrol grubu 17, deney grubu 15 olmak üzere toplam 32 öğrenci araştırmaya katılmıştır.

6.Akran Eğitimi uygulamasına katılan 8. Sınıftan öğretmen rolündeki 15 öğrenci ile 7/A sınıf öğrencilerinden 15 kişi eşleştirilerek derslere başlanmıştır.

Eğitim süresinde kullanılan materyallerin bazısı araştırmacı tarafında bazısı da öğretmen rolündeki 8.sınıf öğrencileri tarafından hazırlanmıştır. Kullanılan materyaller ve alıştırmaya kâğıtları seçilirken öğrenci düzeyine dikkat edilmiştir. Eğitim süresince 8. Sınıf öğrencileri konuyla ilgili kendi hazırladıkları materyalleri (poster, kelime kâğıtları vb.) de kullanarak, 7 sınıf öğrencileriyle kelime oyunları, kâğıtlarla cümle kurma oyunu, testler, dilbilgisi kurallarını öğretirken görsel materyaller ve sunularla çalışarak öğrenme-öğretim süreci gerçekleştirmişlerdir. Araştırmacı tarafında sorulan kavramsal sorulara öğrenciler birlikte cevap vermiş ve gerekli dönütler yapılarak süreç işlenmiştir. Ayrıca 8.sınıf öğrencileri, 7.sınıf yani öğrenen rolündeki öğrencilerin sınıflarını süsleyerek, öğrencilerin çevre konusuna ait kelimeleri öğrenmelerine yardım etmişlerdir. Derslerden önce ve sonra ise akran öğretmenleri tarafından öğrencilere bireysel görevler verilmiştir.



7. Kontrol grubuna ise EBA destekli sunuş yoluyla öğretim yaklaşımı uygulanarak ders işlenmiştir. Araştırmacı, öğrencilere ünite kazanımlarını öğrenmelerini sağlamak için, ilk olarak EBA yardımıyla konuyu ayrıntılı olarak anlatılmış, öğrenciler anlamadıkları yeri sormuş ve araştırmacı sorulara cevap vererek, öğrencilere dönütler vermiştir.

Konuya ait örnekler üzerinde durularak eksik öğrenmelerin tamamlanmasına yardım edilmiştir. Ders kitabındaki ve EBA'daki etkinlikler yapılmış, sonrasında konuyla ilgili örnek testler çözülmüştür. Kullanılan testler ve çalışma kâğıtlarıyla konu pekiştirilmiştir.

8. Akran Eğitimi çalışması 4 hafta sürmüş olup, deney grubu çalışmalarında 8. Sınıf öğrencileri 7. Sınıf öğrencileriyle etkileşim içerisinde konuları öğrenmelerine yardımcı olmuşlardır. Araştırmacı öğrencilere rehberlik etmiş ve süreç içerisinde problem yaşanmaması adına süreci izlemiş ve gerekli dönütler yapılarak yanlış öğrenmelerin önüne geçilmiştir.

9. Çalışmanın 4 haftalık 16 ders saati uygulama süreci gerçekleştirildikten sonra ön test olarak kullanılan İngilizce Başarı Testi ve İngilizce Tutum Ölçeği deney ve kontrol grubundaki öğrencilere son test olarak da uygulanmış ve elde edilen sonuçlar ön test sonuçlarıyla karşılaştırılarak yapılan öğretimin etkisi incelenmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Öğrencilerin deneysel çalışma öncesi ve sonrası, İngilizce dersine yönelik tutumları “İngilizce Tutum Ölçeği” ile akademik başarıları da “İngilizce dersi başarı testi” ile ölçülmüştür. Öğrencilerin doldurduğu ölçekler kontrol edildikten sonra, veriler sayısallaştırılmış ve bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilerin istatistiksel analizi SPSS–24 istatistik programından yararlanılarak, elde edilen puanların analizi şu şekilde yapılmıştır;

Verilerin çözümlenmesi sürecinde, grupların dağılımının homojenliği için Levene testi uygulanmış, dağılımının normalliğine ilişkin olarak ise basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Ayrıca 30'un altındaki gruplar için Shapiro Wilk, 30 ve üzerindeki gruplar için Kolmogorov Smirnov testleri uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2005).

Dağılım istatistiklerinden elde edilen sonuca göre parametrik ya da parametrik olmayan testlerden hangisinin uygulanacağına karar verilmiştir. Tek grup ön test- son test karşılaştırmalarında normal dağılıma uyan veriler için bağımlı gruplar için t testi, normal dağılıma uymayan veriler için Wilcoxon İşaretili Sıra Testi uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubu karşılaştırmalarında ise normal dağılıma uyan verilerde bağımsız gruplar için t testi, normal dağılım koşulları sağlanmadığında Mann - Whitney U testi kullanılmıştır. p anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Akran Eğitimi Yaklaşımının Uygulandığı Grup ile EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının Uygulandığı Grubun Ön Testlerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Denencelere Ait Bulgular

4.1.1. Akran Eğitimi Yaklaşımının Uygulandığı Gruptaki Öğrenciler ile EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının Uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Başarı Ön Testi Hatırlama Düzeyi Puan Ortalamaları Arasında Anlamlı Fark Yoktur.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin hatırlama düzeyi ön test puanlarının normal dağılıp dağılmadığının belirleme amacıyla öncelikle dağılım istatistiklerine bakılmış ve bulgular Tablo 4.1 de gösterilmiştir.

Tablo 4.1.

Deney Kontrol grubu Öğrencilerinin Başarı Testi Hatırlama Düzeyi Ön Test Puanları Dağılım İstatistikleri

Ön test	N	X	Ss	Kolmogorov-Smirnov	Skewness	Kurtosis
Hatırlama	32	1.46	1.16	.013*	.408	-.385

*p<.05

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi, Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrenciler ile EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrencilerin başarı testi hatırlama düzeyi ön test puanları dağılımı normal değildir (KS =.013; p<.05). Bu sonuca göre, öğrencilerin hatırlama düzeyi ön test puan ortalamaları

arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için parametrik olmayan tekniklerden Mann-Whitney U testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 4.2 de sunulmuştur.

Tablo 4.2.

Deney Kontrol grubu Öğrencilerinin Başarı Testi Hatırlama Düzeyi Ön Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	X	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Kontrol Grubu	17	1.411	16.00	272.00	119.00	-0.333	0.739
Deney Grubu	15	1.533	17.07	256.00			

*p>.05

Deney ve kontrol gruplarının ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Mann-Whitney U Testi sonucuna göre; iki grubun puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur (U = 119.00; p>.05). Bu sonuca göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesindeki hatırlama düzeyi başarı testi puanlarının birbirine denk olduğu söylenebilir. Dolayısıyla “Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrenciler ile EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrencilerin başarı testi hatırlama düzeyi puan ortalamaları arasında anlamlı fark yoktur.” hipotezi kabul edilmiştir.

4.1.2. Akran Eğitimi Yaklaşımının Uygulandığı Gruptaki Öğrenciler ile EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının Uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Kavrama Ön Testi Hatırlama Düzeyi Puan Ortalamaları Arasında Anlamlı Fark Yoktur.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin kavrama düzeyi ön test puanlarının dağılım istatistikleri Tablo 4.3’te gösterilmiştir.

Tablo 4.3.

Deney ve Kontrol Grubu Kavrama Düzeyi Ön Test Puanlarına İlişkin Dağılım İstatistikleri

Ön test	N	X	Ss	Kolmogorov-Smirnov	Skewness	Kurtosis
Kavrama	32	4.84	2.25	.193*	.816	.899

*p>.05

Tablo 4.3'te görüldüğü gibi, başarı testi kavrama düzeyi ön test puanlarının dağılımları normaldir (KS=.193; p>.05). Bu sonuca göre, Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrenciler ile EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrencilerin kavrama düzeyi ön test puan ortalamaları arasındaki farklılığı belirlemek için t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.4'te sunulmuştur.

Tablo 4.4.

Deney ve Kontrol Grubu Kavrama Düzeyi Ön Test Puan Ortalamaları ve t-testi Sonuçları

	Levene testi	N	X	Sd	t	P
Kontrol grubu	0,033	15	5,00	1,50	0,411	0,684*
Deney grubu		17	4,66	2,94		

* p>.05

Tablo 4.4'te görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kavrama düzeyi ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur (p>.05). Buna göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarı testi kavrama düzeyi puan ortalamaları açısından denk oldukları söylenebilir. Dolayısıyla, “Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrenciler ile EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrencilerin kavrama testi hatırlama düzeyi puan ortalamaları arasında anlamlı fark yoktur” hipotezi kabul edilmiştir.

4.1.3. Akran Eğitimi Yaklaşımının Uygulandığı Gruptaki Öğrenciler ile EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının Uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Başarı Testi Toplam Ön Test Puan Ortalamaları Arasında Anlamlı Fark Yoktur.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin başarı testi toplam ön test puanlarının dağılım istatistikleri Tablo 4.5'te gösterilmiştir.

Tablo 4.5.

Deney ve Kontrol Grubu Başarı Testi Toplam Ön Test Puanlarına İlişkin Dağılım İstatistikleri

Başarı testi	N	X	Ss	Kolmogorov-Smirnov	Skewness	Kurtosis
Toplam ön test	32	6.31	2.72	.063*	.543	.048

*p>.05

Tablo 4.5'te görüldüğü gibi, başarı testi toplam ön test puanlarının dağılımları normaldir (KS=.063; p>.05). Bu sonuca göre, Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrenciler ile EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrencilerin başarı testi toplam ön test puan ortalamaları arasındaki farklılığı belirlemek için t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.6'da sunulmuştur.

Tablo 4.6.

Deney ve Kontrol Grubu Başarı Testi Toplam Ön Test Puanlarına İlişkin t-testi Sonuçları

Grup	N	X	Standart sapma	Levene değeri	T	p
				0.028	0.208	0.837*
Kontrol Grubu	17	6.41	1.90			
Deney Grubu	15	6.20	3.50			

* p>.05

Tablo 4.6’da görüldüğü gibi, yapılan t- testi sonucundaki Levene değeri homojen olmadığından t testinde alt sıradaki değerler alınmıştır. Anlamlılık sonucuna göre iki grup arasında fark olmadığı anlaşılmaktadır ($p>.05$).

Bu sonuca göre, her iki grubun başarı testi toplam ön test puanları açısından denk oldukları söylenebilir. Dolayısıyla, “Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrenciler ile EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrencilerin başarı testi toplam ön test puan ortalamaları arasında anlamlı fark yoktur.” hipotezi kabul edilmiştir.

4.1.4. Akran Eğitimi Yaklaşımının Uygulandığı Gruptaki Öğrenciler ile EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının Uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Tutum Ölçeği Duyuşsal Boyutu Ön Test Puan Ortalamaları Arasında Anlamlı Fark Yoktur.

Akran Eğitiminin Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrenciler ile EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrencilerin tutum ölçeği duyuşsal boyutu ön test puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Grupların denkliliğini sağlamak amacıyla dağılıma ve ortalamaya etki eden öğrenciler gruplardan çıkarılmış ve kontrol grubunda 12 deney grubunda 10 öğrenci bırakılarak gruplar arasında denklik sağlanmıştır. Grupların denkliliği sağlandıktan sonra dağılım istatistikleri aşağıda sunulmuştur. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin İngilizce’ye yönelik tutumlarını belirlemek için uygulanan tutum ölçeğinin duyuşsal alt boyutu ön test puanlarının dağılım istatistikleri Tablo 4.7’de gösterilmiştir.

Tablo 4.7.

Deney ve Kontrol Grubu Tutum Ölçeği Duyuşsal Boyut Ön Test Dağılım İstatistikleri

Ön test tutum ölçeği	N	X	Ss	Shapiro-Wilk	Skewness	Kurtosis
Duyuşsal boyutu	22	33.31	5.20	.646*	-1.33	-.355

* $p>.05$

Tablo 4.7’de görüldüğü gibi, tutum ölçeği duyuşsal boyut ön test puanlarının dağılımları normaldir (SW=.646; $p>.05$). Bu sonuca göre, Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrenciler ile EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının uygulandığı

gruptaki öğrencilerin tutum ölçeği duyuşsal boyut ön test puan ortalamaları arasındaki farklılığı belirlemek için t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.8’de sunulmuştur.

Tablo 4.8.

Deney ve Kontrol Grubu Tutum Ölçeği Duyuşsal Boyut Ön Test t-testi Sonuçları

Tutum ölçeği ön test duyuşsal boyutu	N	Ortalama	Ss	t	p
Kontrol grubu	12	32.00	6.12	-1.325	.200*
Deney grubu	10	34.90	3.51		

$p > .05$

Tablo 4.8’de görüldüğü gibi, t-testi analiz sonuçlarına göre iki grubun puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı değildir ($p > .05$). Bu sonuca göre deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin tutum ölçeği duyuşsal boyut puanları açısından denk oldukları söylenebilir. Dolayısıyla, “Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrenciler ile EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrencilerin tutum ölçeği duyuşsal boyutu son test puan ortalamaları arasında anlamlı fark yoktur.” hipotezi kabul edilmiştir.

4.1.5. Akran Eğitimi Yaklaşımının Uygulandığı Gruptaki Öğrenciler ile EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının Uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Tutum Ölçeği Davranışsal Boyutu Ön Test Puan Ortalamaları Arasında Anlamlı Fark Yoktur.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerine uygulanan tutum ölçeğinin davranışsal alt boyutu ön test puanlarının dağılım istatistikleri Tablo 4.9’da sunulmuştur.

Tablo 4.9.

Deney ve Kontrol Grubu Tutum Ölçeği Davranışsal Boyutu Ön Test Puanlarına İlişkin Dağılım İstatistikleri

Ön test tutum ölçeği	N	X	Ss	Shapiro Wilk	Skewness	Kurtosis
Davranışsal boyutu	22	20.50	2.521	.581*	-.059	-.718

* $p > .05$

Tablo 4.9’da görüldüğü gibi tutum ölçeği davranışsal boyut ön test puanlarının dağılımları normaldir (SW.581; $p > .05$). Bu sonuca göre, Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrenciler ile EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrencilerin tutum ölçeği davranışsal boyut ön test puan ortalamaları arasındaki farklılığı belirlemek için t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.10’da sunulmuştur.

Tablo 4.10.

Deney ve Kontrol Grubu Tutum Ölçeği Davranışsal Boyut Ön Test t- testi Sonuçları

Tutum ölçeği ön test davranışsal boyutu	N	Ortalama	Ss	t	p
Kontrol grubu	12	19.667	1.922	-1.784	.09*
Deney grubu	10	21.500	2.877		

* $p > .05$

Tablo 4.10’da görüldüğü gibi her iki gruptaki öğrencilerin tutum ölçeği davranışsal alt boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur ($p > .05$). Bu durumda grupların davranışsal boyutu tutumlarının denk olduğu söylenebilir. Dolayısıyla, “Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrenciler ile EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrencilerin tutum ölçeği davranışsal boyutu ön test puan ortalamaları arasında anlamlı fark yoktur.” hipotezi kabul edilmiştir.

4.1.6. Akran Eğitimi Yaklaşımının Uygulandığı Gruptaki Öğrenciler ile EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının Uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Toplam Tutum Ölçeği Ön Test Puan Ortalamaları Arasında Anlamlı Fark Yoktur.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerine uygulanan toplam tutum ölçeğinin ön test puanlarının dağılım istatistikleri Tablo 4.11’de sunulmuştur.

Tablo 4.11.

Deney ve Kontrol Grubu Toplam Tutum Ölçeği Ön Test Puan Ortalamalarına Ait Dağılım İstatistikleri

Ön test toplam	N	X	Ss	Shapiro Wilk	Skewness	Kurtosis
Tutum ölçeği	22	53.818	6.23	.200*	-.021	-.580

*p>.05

Tablo 4.11’de görüldüğü gibi, öğrencilerin toplam tutum ön test puanlarının dağılımları normaldir (SW=.200: p>.05).

Bu sonuca göre, Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrenciler ile EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrencilerin tutum toplam ön test puan ortalamaları arasındaki farklılığı belirlemek için t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.12’de sunulmuştur.

Tablo 4.12.

Öğrencilerin Toplam Tutum Ölçeği Ön Test Puan Ortalamalarına İlişkin t-testi Sonuçları

Tutum ölçeği toplam ön test	N	X	Ss	t	p
Kontrol grubu	12	51.66	6.66	-1.878	.075*
Deney grubu	10	56.40	4.76		

*p>.05

Tablo 4.12’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin toplam tutum ölçeği ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur (p>.05). Buna göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin toplam tutum ölçeği puan ortalamaları açısından denk oldukları söylenebilir. Dolayısıyla, “ Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrenciler ile EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrencilerin toplam tutum ölçeği ön test puan ortalamaları arasında anlamlı fark yoktur.” hipotezi kabul edilmiştir.

4.2. EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımın Uygulandığı Grup İle İlgili Denencelere Ait Bulgular

4.2.1. EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının Uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Hatırlama Düzeyi Ön Test-Son Test Puan Ortalamaları Arasında Fark Yoktur.

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerine uygulanan kavrama düzeyi ön test puanlarının dağılım istatistikleri Tablo 4.13'te gösterilmiştir.

Tablo 4.13.

Kontrol Grubu Kavrama Düzeyi Ön Test Puanlarına İlişkin Dağılım İstatistikleri

	N	X	Ss	Shapiro-Wilk	Skewness	Kurtosis
Ön test bilgi	17	1.41	1.22	.061*	.460	-.524
Sontest bilgi		3.35	1.27	.01*	-.350	-.1.196

*p>.05

Tablo 4.13'de görüldüğü gibi, öğrencilerin ön test puanlarının dağılım normal iken (SW=0.61: p>.05), son test puanlarının dağılımının normal olmadığı (SW=.01; p<.05) ortaya çıkmıştır. Buna göre, öğrencilerin ön test, son test puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek için non-parametrik testlerden Wilcoxon İşaretli Sıra Testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 4.14'te sunulmuştur.

Tablo 4.14.

Kontrol Grubu Öğrencilerin Başarı Testi Hatırlama Boyutuna İlişkin Ön-Test Son Test Karşılaştırmasına Yönelik Z-Testi Sonuçları

Hatırlama Son test Ön test	N	Sıra Ortalaması	Sıra toplamı	Z	P
Negatif sıra	0	.00	.00	-.3209	.001*
Pozitif sıra	13	7.00	91.00		
Eşit	4				
Toplam	17				

* p< .05

Tablo 4.14'deki analiz sonuçlarına göre EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrencilerin başarı testi hatırlama boyutuna İlişkin Ön-Test Son Test arasında anlamlı bir fark vardır ($Z = -.3209$; $p < 0.05$). Dolayısıyla “EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrencilerin başarı testi hatırlama düzeyi ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.” hipotezi reddedilmiştir.

4.2.2. EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının Uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Başarı Testi Kavrama Düzeyi Ön Test-Son Test Puan Ortalamaları Arasında Anlamlı Bir Fark Yoktur.

Kontrol grubu öğrencilerine uygulanan kavrama düzeyi ön test puanlarının dağılım istatistikleri Tablo 4.15'te gösterilmiştir.

Tablo 4.15.

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Kavrama Düzeyi Ön Test-Son Test Puan Ortalamaları Ait Dağılım İstatistikleri

	N	X	Ss	Shapiro-Wilk	Skewness	Kurtosis
Ön test kavrama	17	5.00	1.50	.275	-.378	-.635
Son test kavrama		11.47	2.60	.017*	1.052	-.409

* $p < .05$

Tablo 4.15'de görüldüğü gibi, ön test kavrama düzeyi istatistiklerinde dağılım normal iken, son testte dağılım normal değildir (SW= .017; $p < .05$). Öğrencilerin ön test, son test puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek için non-parametik testlerden Wilcoxon İşaretli Sıra Testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 4.16'da sunulmuştur.

Tablo 4.16.

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Kavrama Düzeyi Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına Yönelik Z-Testi Sonuçları

Kavrama Son test Ön test	N	Sıra Ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Negatif sıra	0	.00	.00	-.3638	.000*
Pozitif sıra	17	9.00	9.00		
Eşit	0				
Toplam	17				

*p<.05

Tablo 4.16’da görüldüğü gibi, EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrencilerin başarı testi kavrama düzeyi ilişkin ön-test son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır ($z = -.3638$; $p < 0.05$). Bu durumda, “EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrencilerin başarı testi kavrama düzeyi ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.” hipotezi reddedilmiştir.

4.2.3. EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının Uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Başarı Testi Toplam Ön Test-Son Test Puan Ortalamaları Arasında Anlamlı Bir Fark Yoktur.

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin başarı testi toplam ön test puanlarının dağılım istatistikleri Tablo 4.17’de gösterilmiştir.

Tablo 4.17.

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Toplam Ön Test-Son Test Puan Ortalamaları İlişkin Dağılım İstatistikleri

	N	X	Ss	Shapiro- Wilk	Skewness	Kurtosis
Ön test toplam	17	6.41	1.90	.129	-.430	-.520
Son test toplam		14.82	3.22	.028*	.889	-.062

*p<.05

Yukarıdaki Tablo 4.17 incelendiğinde öğrencilerin ön test puan dağılımı normalken, son test puan dağılımları normal değildir (SW=.028; p<.05). Bu sonuca göre, öğrencilerin ön test son test puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek için non-parametrik testlerden Wilcoxon İşaretli Sıra Testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 4.18'de sunulmuştur.

Tablo 4.18.

Kontrol Grubu Ön Test-Son Test Puanlarına Ait Z Testi Sonuçları

Son test toplam	Ön test toplam	n	Sıra Ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Negatif sıra		0	.00	.00	-.3634	.000*
Pozitif sıra		17	9.00	9.00		
Eşit		0				
Toplam		17				

*p<.05

Tablo 4.18.'deki analiz sonuçlarına göre EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrencilerin başarı testi ön-test son test arasında anlamlı bir fark vardır. (Z= -.3634; p<.05).

Dolayısıyla “EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrencilerin başarı testi toplam ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.” hipotezi reddedilmiştir.

4.2.4. EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının Uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Tutum Ölçeği Duyuşsal Boyutu Ön Test-Son Test Puan Ortalamaları Arasında Anlamlı Bir Fark Yoktur.

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin tutum ölçeği duyuşsal boyutu ön test-son test puan ortalamaları dağılım istatistikleri Tablo 4.19.’da gösterilmiştir.

Tablo 4.19.

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Tutum Ölçeği Duyuşsal Boyutu Ön Test-Son Test Puan Ortalamaları İlişkin Dağılım İstatistikleri

	N	X	Ss	Shapiro-Wilk	Skewness	Kurtosis
Ön test toplam	17	29.352	6.651	.17*	.881	.193
Son test toplam		30.47	7.509	.811*	-.30	-.48

*p>.05

Tablo 4.19’da sunulan dağılım istatistiklerine göre, EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrencilerin tutum ölçeği duyuşsal boyutu ön test-son test puan ortalamaları ilişkin dağılım normaldir (p>.05). Bu sonuca göre, öğrencilerin tutum duyuşsal boyutu, ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımlı gruplar için t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.20’de sunulmuştur.

Tablo 4.20.

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Tutum Ölçeği Duyuşsal Boyutu Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına Ait t-testi Sonuçları

Alt boyutlar	N	Ortalama	Ss	t	p
Ön test duyuşsal	17	29.35	6.65	18.195	.000*
Son test duyuşsal		30.47	7.50	16.730	

*p<.05

Tablo 4.20’de görüldüğü gibi, EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrencilerinin tutum ölçeği duyuşsal boyutu ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır (p<.05). Buna göre farkın son test lehine olduğu söylenebilir. Dolayısıyla “EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrencilerin tutum ölçeği duyuşsal boyutu ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur” hipotezi reddedilmiştir.

4.2.5. EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının Uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Tutum Ölçeği Davranışsal Boyutu ile Ön Test-Son Test Puan Ortalamaları Arasında Anlamlı Bir Fark Yoktur.

Tablo 4.21.

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Tutum Ölçeği Davranışsal Boyutu Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına Ait Dağılım İstatistikleri

Davranışsal Boyut	N	X	Ss	Shapiro-Wilk	Skewness	Kurtosis
Ön test	17	18.00	3.39	.385*	-.796	.560
Son test		20.23	4.19	.408*	-.713	.499

*p>.05

Tablo 4.21’de görüldüğü gibi, EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının uygulandığı gruptaki tutum ölçeği davranışsal boyut ön test-son test puanlarının dağılımları normaldir (p>.05).

Bu sonuca göre, EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrencilerin tutum ölçeği davranışsal boyut ön test-son test puan ortalamaları

arasındaki farklılığı belirlemek için t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.22’de sunulmuştur.

Tablo 4.22.

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Tutum Ölçeği Davranışsal Boyutu Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına Ait t- testi Sonuçları

Davranışsal Boyut	N	Ortalama	Ss	t değeri	P
Ön test	17	18.00	3.39	21.88	.000*
Son test		20.23	4.19	19.90	

*p<.05

Tablo 4.22’de görüldüğü gibi, kontrol grubu öğrencilerinin tutum ölçeği davranışsal boyutu ön test-son test puan ortalamalarına arasında anlamlı bir fark vardır. (p<.05). Bu sonuca göre, “EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrencilerin tutum ölçeği davranışsal boyutu ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.” hipotezi reddedilmiştir.

4.2.6. EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının Uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Tutum Ölçeği Davranışsal Boyutu ile Ön Test-Son Test Puan Ortalamaları Arasında Anlamlı Bir Fark Yoktur.

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını belirlemek için uygulanan tutum ölçeğinin duyuşsal alt boyutu ön test puanlarının dağılım istatistikleri Tablo 4.23’de gösterilmiştir.

Tablo 4.23.

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Toplam Tutum Ölçeği Ön Test-Son Test Puanlarına Ait Dağılım İstatistikleri

Tutum Ölçeği toplam	N	X	Ss	Shapiro-Wilk	Skewness	Kurtosis
Ön test toplam	17	47.35	9.04	.869*	.156	-.397
Son test toplam		50.70	10.53	.727*	-.663	-.606

*p>.05

Tablo 4.23’de görüldüğü gibi, EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının uygulandığı gruptaki toplam tutum ölçeği ön test-son test puanlarının dağılımları normaldir (p>.05).

Bu sonuca göre, EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrencilerin toplam tutum ölçeği davranışsal boyut ön test-son test puan ortalamaları arasındaki farklılığı belirlemek için t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.24’de sunulmuştur.

Tablo 4.24.

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Toplam Tutum Ölçeği Ön Test-Son Test Puanlarına Ait t-testi Sonuçları

Tutum ölçeği toplam boyutu	N	Ortalama	Ss	t değeri	p
Ön test toplam	17	47.35	9.04	21.59	.000*
Son test toplam		50.70	10.53	19.84	

*p<.05

Tablo 24’de görüldüğü gibi, EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrencilerin toplam tutum ölçeği davranışsal boyutu ön test-son test puan ortalamalarına arasında anlamlı bir fark vardır (p<.05). Dolayısıyla “EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrencilerin tutum ölçeği davranışsal boyutu ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.” hipotezi reddedilmiştir.

4.3. Akran Eğitimi Yaklaşımının Uygulandığı Grup ile İlgili Denenceler

4.3.1. Akran Eğitimi Yaklaşımının Uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Başarı Testi Hatırlama Düzeyi Ön Test-Son Test Puan Ortalamaları Arasında Son Test Lehine Anlamlı Bir Fark Vardır.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin başarı testi hatırlama düzeyi ön test-son test puan ortalamaları Tablo 4.25’de gösterilmiştir.

Tablo 4.25.

Deney Grubu Başarı Testi Hatırlama Düzeyi Ön Test-Son Test Puanlarına Ait Dağılım İstatistikleri

	N	X	Ss	Shapiro-Wilk	Skewness	Kurtosis
Öntest hatırlama	15	1.53	1.12	.113	.425	.261
Sontest hatırlama		4.46	7.43	.000*	-1.074	-0.106

*p<.05

Tablo 4.25’te görüldüğü gibi, Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrencilerin başarı testi hatırlama düzeyi ön test dağılım istatistiği normalken, son testte dağılım normal değildir (SW=.000 ; p<.05). Bu sonuca göre, öğrencilerin ön test son test puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek için non-parametrik testlerden Wilcoxon İşaretli Sıra Testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 4.26’da sunulmuştur.

Tablo 4.26.

Deney Grubu Hatırlama Düzeyi Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son test –Ön test hatırlama	N	Sıra Ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Negatif sıra	0	.00	.00	-.3451	.001*
Pozitif sıra	15	8.00	120.00		
Eşit	0				
Toplam	15				

*p<.05

Tablo 4.26'daki analiz sonuçlarına göre deney grubu başarı testi hatırlama düzeyi ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır. ($Z = -.3451$; $p < .05$). Bu sonuca göre, "Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrencilerin başarı testi hatırlama düzeyi ön test-son test puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir fark vardır." hipotezi kabul edilmiştir.

4.3.2. Akran Eğitimi Yaklaşımının Uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Başarı Testi Kavrama Düzeyi Ön Test-Son Test Puan Ortalamaları Arasında Son Test Lehine Anlamlı Bir Fark Vardır.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin başarı testi kavrama düzeyi ön test-son test puan ortalamaları Tablo 4.27'de gösterilmiştir.

Tablo 4.27.

Deney Grubu Ön Test-Son Test Puanlarına Ait Dağılım İstatistikleri

Kavrama	N	X	Ss	Shapiro-Wilk	Skewness	Kurtosis
Öntest	15	4.66	2.94	.051	1.095	.412
Sontest		16.26	2.43	.102	-.701	-.126

* $p > .05$

Tablo 4.27'deki Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrencilerin kavrama düzeyi ön test-son test puanlarına ait dağılım istatistiklerine göre; ön test ve son test puan dağılımlarının normal olduğu görülmektedir ($p > .05$). Öğrencilerin ön test-son test puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek için parametrik testlerden bağımlı gruplar için t-testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 4.28'de sunulmuştur.

Tablo 4.28.

Deney Grubuna Ait Ön-Son Test Puanlarına İlişkin t- testi Sonucu

	N	Ortalama	Ss	t değeri	P
Ön test kavrama	15	4.66	2.94	6.139	.000*
Sontest kavrama		16.26	2.43	25.88	

* $p < .05$

Tablo 4.28’de görüldüğü gibi, Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrencilerin başarı testi kavrama düzeyi ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır ($p<.05$). Tablodaki ortalama sonuçlarına bakıldığında ise farkın son test lehine olduğu görülmektedir. Dolayısıyla “Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrencilerin başarı testi kavrama düzeyi ön test-son test puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir fark vardır.” hipotezi kabul edilmiştir.

4.3.3. Akran Eğitimi Yaklaşımının Uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Toplam Başarı Testi Toplam Ön Test-Son Test Puan Ortalamaları Arasında Son Test Lehine Anlamlı Bir Fark Vardır.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin toplam başarı testi toplam ön test-son test puan ortalamaları Tablo 4.29’da gösterilmiştir.

Tablo 4.29.

Deney Grubu Ön-Son Test Toplam Puanlarına Ait Dağılım İstatistikleri

Ön-son test toplam	N	X	Ss	Shapiro-Wilk	Skewness	Kurtosis
Ön test toplam	15	6.20	3.50	.102*	7.69	-.516
Son test toplam		20.73	2.65	.203*	-.248	-.976

* $p>.05$

Tablo 4.29’deki Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrencilerin toplam ön test-son test puanlarına ait dağılım istatistiklerine göre öğrencilerin ön test ve son test puan dağılımlarının normal olduğunu göstermektedir ($p>.05$).

Deney grubu öğrencilerin toplam ön test son test puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek için parametrik testlerden t-testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 4.30’de sunulmuştur.

Tablo 4.30.

Deney Grubu Toplam Ön- Son Test Toplam Ortalamalarına Ait t-testi Sonuçları

Grup	Ortalama	Standart Sapma	df	t	p
Öntest toplam	6.20	3.50	14	6.84	.000*
Sontest toplam	20.73	2.65	14	30.20	

*p<.05

Tablo 4.30'daki p yani anlamlılık değerine bakıldığında iki test arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (p<.05). Ortalamalara bakıldığında ise anlamlılığın son test lehine olduğu görülmektedir. Dolayısıyla "Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrencilerin toplam başarı testi toplam ön test-son test puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir fark vardır" hipotezi kabul edilmiştir.

4.3.4. Akran Eğitimi Yaklaşımının Uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Tutum Ölçeği Duyuşsal Boyut Ön Test-Son Test Puan Ortalamaları Arasında Son Test Lehine Anlamlı Bir Fark Vardır.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin İngilizce'ye yönelik tutumlarını belirlemek için uygulanan tutum ölçeğinin duyuşsal alt boyutu ön test puanlarının dağılım istatistikleri Tablo 4.31'de gösterilmiştir.

Tablo 4.31.

Deney Grubundaki Öğrencilerin Tutum Ölçeği Duyuşsal Boyutu Ön Test-Son Test Puan Ortalamaları Ait Dağılım İstatistikleri

Duyuşsal Boyut	N	X	Ss	Shapiro-Wilk	Skewness	Kurtosis
Ön test	15	37.53	4.91	.979*	-.147	-.466
Son test		38.66	3.53	.517*	.485	-.297

*p>.05

Tablo 4.31'deki Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrencilerin tutum ölçeği duyuşsal boyutu ön test-son test puanlarına ilişkin dağılım istatistikleri, öğrencilerin ön test ve son test puan dağılımlarının normal olduğunu göstermektedir (p>.05).

Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı tutum ölçeği duyuşsal boyutu ön test-son test puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek için parametrik testlerden t-testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 4.32’de sunulmuştur.

Tablo 4.32.

Deney Grubundaki Öğrencilerin Tutum Ölçeği Duyuşsal Boyutu Ön Test-Son Test Puan İlişkin t-testi Sonuçları

Alt boyutlar	N	Ortalama	Standart Sapma	t	P
Ön test duyuşsal	15	37,53	4,91	29,59	0,000*
son test duyuşsal		38,66	3,53	42,31	

*p<.05

Tablo 4.32’deki t-testi sonucuna göre öğrencilerin tutum ölçeği duyuşsal boyutu ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır (p<.05). Ortalamalara bakıldığında ise anlamlılığın son test lehine olduğu görülmektedir. Dolayısıyla “Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrencilerin tutum ölçeği duyuşsal boyut ön test-son test puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir fark vardır” hipotezi kabul edilmiştir.

4.3.5. Akran Eğitimi Yaklaşımının Uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Tutum Ölçeği Davranışsal Boyut Ön Test-Son Test Puan Ortalamaları Arasında Son Test Lehine Anlamlı Bir Fark Vardır.

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını belirlemek için uygulanan tutum ölçeğinin davranışsal alt boyutu ön test puanlarının dağılım istatistikleri Tablo 4.33’de gösterilmiştir.

Tablo 4.33.

Deney Grubundaki Öğrencilerin Tutum Ölçeği Davranışsal Boyutu Ön Test-Son Test Puan Ortalamaları Ait Dağılım İstatistikleri

Davranışsal Boyut	N	X	Ss	Shapiro-Wilk	Skewness	Kurtosis
Ön test	15	22.20	2.70	.225	-.844	-.767
Son test		22.60	2.69	.020*	-1.581	3.905

*p<.05

Tablo 4.33’de görüldüğü gibi, Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrencilerin tutum ölçeği davranışsal boyutu ön test-son test puanlarına ilişkin normallik istatistiklerine göre ön testin dağılımları normal (SW=.225; p>.05), son test dağılımları ise normal değildir (SW=.020; p<.05). Bu nedenle, Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı tutum ölçeği duyuşsal boyutu ön test-son test puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek için non-parametrik testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 4.34’de sunulmuştur.

Tablo 4.34.

Deney Grubundaki Öğrencilerin Tutum Ölçeği Davranışsal Boyutu Ön Test-Son Test Puan Ortalamaları İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son test – Ön test davranışsal boyut	N	Sıra Ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Negatif sıra	5	5.90	29.50	-.313	.755*
Pozitif sıra	6	6.08	36.50		
Eşit	4				
Toplam	15				

*p>.05

Tablo 4.34'deki analiz sonuçlarına göre Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrencilerin tutum ölçeği davranışsal boyutu ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur. ($Z = -.313$; $p > 0.05$). Dolayısıyla “Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrencilerin tutum ölçeği davranışsal boyut ön test-son test puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir fark vardır.” hipotezi ret edilmiştir.

4.3.6. Akran Eğitimi Yaklaşımının Uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Tutum Ölçeği Toplam Ön Test-Son Test Puan Ortalamaları Arasında Son Test Lehine Anlamlı Bir Fark Vardır.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin İngilizce'ye yönelik tutumlarını belirlemek için uygulanan tutum ölçeği toplam ön test-son test puan ortalamaları dağılım istatistikleri Tablo 4.35'de gösterilmiştir.

Tablo 4.35.

Deney Grubundaki Öğrencilerin Toplam Tutum Ölçeği Ön Test-Son Test Puan Ortalamaları

Ait Dağılım İstatistikleri

Tutum Ölçeği toplam	N	X	Ss	Shapiro-Wilk	Skewness	Kurtosis
Ön test toplam	15	59.73	6.29	.695*	-.283	-.949
Son test toplam		61.26	5.63	.940*	-.085	.805

* $p > .05$

Tablo 4.35'deki Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrencilerin toplam tutum ölçeği ön test-son test puanlarına ilişkin dağılım istatistiklerine göre ön test ve son testi dağılımlarının normal olduğu görülmektedir ($p > .05$). Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı toplam tutum ölçeği ön test-son test puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek için parametrik testlerden bağımlı gruplar için t-testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 4.36'da sunulmuştur.

Tablo 4.36.

Deney Grubundaki Öğrencilerin Toplam Tutum Ölçeği Ön Test-Son Test Puan Ortalamaları Ait t-testi Sonuçları

Tutum ölçeği toplam boyutu	N	Ortalama	SS	T	p
Ön test toplam	15	59.73	6.29	36.74	.000*
Son test toplam		61.26	5.63	42.09	

*p<.05

Tablo 4.36'daki t-testi sonucuna göre öğrencilerin öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Farklılığın hangisinde olduğunu belirlemek için ortalamalara bakıldığında ise anlamlılığın son test lehine olduğu görülmektedir. Dolayısıyla "Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrencilerin tutum ölçeği toplam ön test-son test puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir fark vardır." hipotezi kabul edilmiştir.

4.4. Akran Eğitimi Yaklaşımının Uygulandığı Grup ile EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımın Uygulandığı Grubun Son Testlerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Denencelere Ait Bulgular

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin başarı testi ve tutum ölçeği istatistiklerine bakılmış, denencelerle tablolaştırılarak aşağıda sunulmuştur.

4.4.1. Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrenciler ile EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının Uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Başarı Testi Hatırlama Düzeyi Son Test Puan Ortalamaları Arasında Akran Eğitimi Yaklaşımının Uygulandığı Grup Lehine Anlamlı Bir Fark Vardır.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin hatırlama düzeyi son test puanlarının normal dağılıp dağılmadığının belirleme amacıyla öncelikle dağılım istatistiklerine bakılmış ve bulgular Tablo 4.37'de gösterilmiştir.

Tablo 4.37.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Başarı Testi Hatırlama Düzeyi Son Test Puan Ortalamalarına Ait Dağılım İstatistikleri

Ölçek	N	X	Ss	Kolmogorov-Smirnov	Skewness	Kurtosis
Son test	32	3.87	1.18	.000*	-.862	-.309

* p<.05

Tablo 4.37’de görüldüğü gibi, Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrenciler ile EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrencilerin başarı testi hatırlama düzeyi son test puanları dağılımı normal değildir (KS=.000; p<.05). Bu sonuca göre, öğrencilerin hatırlama düzeyi son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için parametrik olmayan tekniklerden Mann-Whitney U testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 4.38’de sunulmuştur.

Tablo 4.38.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Başarı Testi Hatırlama Düzeyi Son Test Puanlarına Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Ortalama	Ortalama Sırası	Sıraların Toplamı	U	Z	P
Kontrol Grubu	17	3.35	12.56	213.50	60.50	-2.663	0.00*
Deney Grubu	15	4.47	20.97	314.50			

*p<.05

Deney ve kontrol gruplarının başarı testi hatırlama düzeyi son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı anlaşılması için yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre iki grubun puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (U=60,50; p<0,05). Ortalamalara bakıldığında bu farklılığın deney grubu lehine olduğu görülmektedir.

Dolayısıyla “Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrenciler ile EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrencilerin başarı testi hatırlama düzeyi son test puan ortalamaları arasında Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı grup lehine anlamlı bir fark vardır.” hipotezi kabul edilmiştir.

4.4.2. Akran Eğitimi Yaklaşımının Uygulandığı Gruptaki Öğrenciler ile EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının Uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Başarı Testi Kavrama Düzeyi Son Test Puan Ortalamaları Arasında Akran Eğitimi Yaklaşımının Uygulandığı Grup Lehine Anlamlı Bir Fark Vardır.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin kavrama düzeyi ön test puanlarının dağılım istatistikleri Tablo 4.39’da gösterilmiştir.

Tablo 4.39.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerin Başarı Testi Kavrama Düzeyi Son Test Puan Ortalamalarına Ait Dağılım İstatistikleri

Ölçekler	N	X	Ss	Kolmogorov-Smirnov	Skewness	Kurtosis
Son test	32	13.17	3.47	.040*	.080	-1.386

*p<.05

Tablo 4.39’da görüldüğü gibi, Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrenciler ile EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrencilerin başarı testi kavrama düzeyi son test puanlarının dağılımı normal değildir (KS=.040; p<.05). Bu sonuca göre, öğrencilerin kavrama düzeyi son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için parametrik olmayan tekniklerden Mann-Whitney U testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 4.40’da sunulmuştur.

Tablo 4.40.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerin Başarı Testi Kavrama Düzeyi Son Test Puan Ortalamalarına Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Ortalama	Ortalama Sırası	Sıraların Toplamı	U	Z	p
					25.00	-3.904	.000*
Kontrol Grubu	17	11.47	10.47	178			
Deney Grubu	15	16.27	23.33	350			

*p<.05

Deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Mann-Whitney U Testi sonucuna göre; iki grubun puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır (U = 25.00; p<0.05). Bu farkın ortalama sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin lehine olduğu görülmüştür. Dolayısıyla “Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrenciler ile EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrencilerin başarı testi kavrama düzeyi son test puan ortalamaları arasında Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı grup lehine anlamlı bir fark vardır.” hipotezi kabul edilmiştir.

4.4.3. Akran Eğitimi Yaklaşımının Uygulandığı Gruptaki Öğrenciler ile EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının Uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Başarı Testi Toplam Son Test Puan Ortalamaları Arasında Akran Eğitimi Yaklaşımının Uygulandığı Grup Lehine Anlamlı Bir Fark Vardır.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin başarı testi toplam son test puanlarının dağılım istatistikleri Tablo 4.41’de gösterilmiştir.

Tablo 4.41.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerin Başarı Testi Toplam Son Test Puan Ortalamalarına Ait Dağılım İstatistikleri

Ölçekler	N	X	Ss	Kolmogorov-Smirnov	Skewness	Kurtosis
Son test toplam	32	17.59	4.18	.048*	.007	-1.260

*p<.05

Tablo 4.41’de görüldüğü gibi, Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrenciler ile EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrencilerin başarı testi toplam son test puanları dağılımı normal değildir ($KS=.048$; $p<.05$). Bu sonuca göre, öğrencilerin toplam son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için parametrik olmayan tekniklerden Mann-Whitney U testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 4.42’de sunulmuştur.

Tablo 4.42.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerin Başarı Testi Toplam Son Test Puan Ortalamalarına Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Ortalama	Ortalama Sırası	Sıraların Toplamı	U	Z	p
		a			22,500	-3,984	0,00*
Kontrol Grubu	17	14,82	10,32	175,50			
Deney Grubu	15	20,73	23,50	352,50			

* $p<.05$

Mann-Whitney U testi sonucuna göre iki grubun puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($U=22,50$; $p<0,05$). Ortalamalara bakıldığında bu farklılığın deney grubu lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre “Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrenciler ile EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrencilerin başarı testi toplam son test puan ortalamaları arasında Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı grup lehine anlamlı bir fark vardır.” hipotezi kabul edilmiştir.

4.4.4. Akran Eğitimi Yaklaşımının Uygulandığı Gruptaki Öğrenciler ile EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının Uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Tutum Ölçeği Duyuşsal Boyutu Son Test Puan Ortalamaları Arasında Akran Eğitimi Yaklaşımının Uygulandığı Grup Lehine Anlamlı Bir Fark Vardır.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin İngilizce’ye yönelik tutumlarını belirlemek için uygulanan tutum ölçeğinin duyuşsal alt boyutu son test puanlarının dağılım istatistikleri Tablo 4.43’de gösterilmiştir.

Tablo 4.43.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerin Tutum Ölçeği Duyuşsal Boyutu Son Test Puan Ortalamaları Ait Dağılım İstatistikleri

Son test tutum ölçeği	N	X	Ss	Shapiro Wilk	Skewness	Kurtosis
Duyuşsal boyutu	22	35.18	6.09	.022*	-1.37	3.71

*p<.05

Tablo 4.43’de görüldüğü gibi, Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrenciler ile EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrencilerin tutum ölçeği duyuşsal boyutu son test puan dağılımları normal değildir (SW =.022; p<.05). Bu sonuca göre, öğrencilerin tutum ölçeği duyuşsal boyutu son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için parametrik olmayan tekniklerden Mann-Whitney U testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 4.44’de sunulmuştur.

Tablo 4.44.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerin Tutum Ölçeği Duyuşsal Boyutu Son Test Puanlarına Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Son Test Toplam		N	Ortalama Sırası	Sıraların Toplamı	U	Z	p
Duyuşsal	Kontrol grubu	12	8.50	102	24	-2.38	.01*
	Deney grubu	10	15.10	151			

*p<.05

Deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann-Whitney U Testi sonucuna göre; iki grubun puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır (U = 24; p<.05). Bu farkın ortalama sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin lehine olduğu görülmüştür. Dolayısıyla “Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrenciler ile EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrencilerin tutum ölçeği duyuşsal boyutu son test puan ortalamaları arasında Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı grup lehine anlamlı bir fark vardır.” hipotezi kabul edilmiştir.

4.4.5. Akran Eğitimi Yaklaşımının Uygulandığı Gruptaki Öğrenciler ile EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının Uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Tutum Ölçeği Davranışsal Boyutu Son Test Puan Ortalamaları Arasında Akran Eğitimi Yaklaşımının Uygulandığı Grup Lehine Anlamlı Bir Fark Vardır.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin İngilizce'ye yönelik tutumlarını belirlemek için uygulanan tutum ölçeğinin davranışsal alt boyutu son test puanlarının dağılım istatistikleri Tablo 4.45'de gösterilmiştir.

Tablo 4.45.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerin Tutum Ölçeği Davranışsal Boyutu Son Test Puan Ortalamalarına Ait Dağılım İstatistikleri

Son test tutum ölçeği	N	X	Ss	Shapiro Wilk	Skewness	Kurtosis
Davranışsal boyut	22	21.59	3.68	.020*	-1.37	-3.48

*p<.05

Tablo 4.45'te görüldüğü gibi, Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrenciler ile EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrencilerin tutum ölçeği davranışsal boyutu son test puan dağılımları normal değildir (SW = .020; p<.05). Bu sonuca göre, öğrencilerin tutum ölçeği davranışsal boyutu son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için parametrik olmayan tekniklerden Mann-Whitney U testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 4.46'da sunulmuştur.

Tablo 4.46.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerin Tutum Ölçeği Davranışsal Boyutu Son Test Puanlarına Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Son Test Toplam		N	Ortalama Sırası	Sıraların Toplamı	U	Z	p
Davranışsal	Kontrol grubu	12	9.38	112.50	34.50	-1.69	.09*
	Deney grubu	10	14.05	140.50			

*p>.05

Deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Mann-Whitney U Testi sonucuna göre; iki grubun puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur ($U = 34.50$; $p > .05$). Bu sonuca göre “Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrenciler ile EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrencilerin tutum ölçeği davranışsal boyutu son test puan ortalamaları arasında Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı grup lehine anlamlı bir fark vardır.” hipotezi reddedilmiştir.

4.4.6. Akran Eğitimi Yaklaşımının Uygulandığı Gruptaki Öğrenciler ile EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının Uygulandığı Gruptaki Öğrencilerin Tutum Ölçeği Toplam Son Test Puan Ortalamaları Arasında Akran Eğitimi Yaklaşımının Uygulandığı Grup Lehine Anlamlı Bir Fark Vardır.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin İngilizce’ye yönelik tutumlarını belirlemek için uygulanan tutum ölçeğinin toplam son test puanlarının dağılım istatistikleri Tablo 47’de gösterilmiştir.

Tablo 4.47.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerin Toplam Tutum Ölçeği Son Test Puan Ortalamaları Ait Normallik İstatistikleri

Son test tutum ölçeği	N	X	Ss	Shapiro Wilk	Skewness	Kurtosis
Toplam	22	56.77	9.10	.00*	-1.77	5.44

* $p < .05$

Tablo 4.47’de görüldüğü gibi, Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrenciler ile EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrencilerin toplam tutum ölçeği son test puan dağılımları normal değildir ($SW = .00$; $p < .05$). Bu sonuca göre, öğrencilerin toplam tutum ölçeği son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için parametrik olmayan tekniklerden Mann-Whitney U testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 4.48’de sunulmuştur.

Tablo 4.48.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerin Toplam Tutum Ölçeği Son Test Puanlarına Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Son Test Toplam		N	Ortalama Sırası	Sıraların Toplamı	U	Z	p
Son test Toplam	Kontrol grubu	12	8.38	100.50	22.50	-2.47	.01*
	Deney grubu	10	15.25	152.50			

*p<.05

Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrenciler ile EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrencilerin toplam tutum ölçeği son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Mann-Whitney U Testi sonucuna göre; iki grubun puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır (U = 34.50; p<.05). Grupların ortalamasına bakıldığında bu farkın deney grubu lehine olduğu anlaşılmıştır. Bu sonuca göre “Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrenciler ile EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrencilerin toplam tutum ölçeği son test puan ortalamaları arasında Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı grup lehine anlamlı bir fark vardır.” hipotezi kabul edilmiştir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Bu çalışma, Akran Eğitiminin öğrenci başarısına ve tutumuna etkisini belirlemeyi amaçlayan deneysel bir çalışmadır. Ön-test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen olarak tasarlanan çalışmada deney grubuna Akran Eğitimi Yaklaşımı uygulanmış, kontrol grubuna ise EBA destekli sunuş yoluyla öğretim yaklaşımı uygulanmıştır. Gerçekleştirilen deneysel uygulama sonucunda, Akran Eğitiminin öğrencilerin başarısı ve toplam tutum puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık yarattığı ortaya çıkmıştır. Sadece Akran Eğitimi Yaklaşımının uyguladığı gruptaki öğrenciler ile EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrencilerin tutum ölçeği davranışsal boyutu son test puan ortalamaları arasında deney grubun lehine anlamlı bir fark olmadığına sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazın incelendiğinde, Akran Eğitimi çalışmalarında buna benzer bir çalışmanın İngilizce dersinde daha önce yapılmadığı görülmektedir. Elde edilen alan yazınlarındaki farklı derslerdeki diğer çalışmalarla karşılaştırıldığında ise bu çalışmanın denencelerinin sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Eryılmaz (2004), Tokgöz (2007) ve F. Demirel (2013) yaptıkları çalışmalarda Akran Eğitimi ile geleneksel eğitim karşılaştırılmış ve yapılan istatistikler sonucunda Akran Eğitiminin öğrencilerin başarısını arttırdığını fakat tutumlar arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Çalışmanın birinci denencesi olan Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının uygulandığı kontrol grubunda yer alan öğrencilerin başarı testi ön test puan ortalamalarındaki hatırlama, kavrama ve toplam ön test puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Bu durum bize, her iki grubun konuyla ilgili ön bilgileri açısından denk olduklarını göstermektedir. Alan yazında incelenen birçok araştırmada da deney ve kontrol

gruplarının ön test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür (Eryılmaz, 2004; Tokgöz, 2007; F. Demirel, 2013). Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesinde İngilizceye yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum bize, her iki grubun uygulama öncesi İngilizce dersine yönelik tutumlarının birbirine denk olduğunu göstermiştir.

Çalışmanın ikinci denencesi olan EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının uygulandığı grupla ilgili denencelerin istatistiksel sonucuna bakıldığında, hem hatırlama hem de kavrama düzeyinde ön test ve son test arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla EBA destekli sunuş yoluyla öğretim yaklaşımının da, İngilizce eğitiminde öğrencilerin başarılarını arttırmada olumlu yönde etkisi olduğu söylenebilir. Dahası bu başarıda EBA'nın da katkısı olduğu düşünülmektedir. Nitekim Tüysüz ve Çümen (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin EBA'da yer alan içeriklerden ve video derslerden sınavlara hazırlık, konu tekrarı ve konu pekiştirme konusunda yararlandıkları belirlenmiştir. Fen bilimleri dersinde EBA kullanımının öğrenciler üzerindeki etkisini araştıran Ünal ve Hastürk (2018), yaptıkları çalışmada da benzer bir sonuç elde edilmiştir. Çalışmanın sonunda, deney grubundaki öğrencilere EBA platformundaki e-içerikleri uygulandıktan sonra, kontrol grubundaki öğrencilere göre akademik başarılarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Çalışmanın üçüncü denencesi olan Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı grup ile ilgili denencelerin istatistiksel sonucunda hem başarı testi ön test ve son test sonuçlarında hem de tutum ölçeğinde duyuşsal boyut ile toplam tutum puan ortalamalarında son test lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak, tutum ölçeği davranışsal boyutunda ön test-son test puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, çalışmanın 4 haftalık kısa bir süreçte gerçekleşmiş olması nedeniyle öğrencilerin davranışsal boyutta tutumları üzerindeki etkisini incelemek için yeterli olmadığı düşünülmüştür.

Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı grupla ilgili istatistiksel sonuçlara paralel olarak, Yayla (2017) tarafından yapılan çalışma sonucunda, Akran Öğretimi yöntemi ile öğretim yapılan deney grubunun kavrama başarı testi puan ortalamasının, geleneksel

yöntemle öğretim yapılan kontrol grubunun puan ortalamasından daha yüksek olduğunu ve puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğunu göstermiştir. Başka bir çalışma da Yıldırım (2017) tarafından yapılmış Akran Eğitiminin öğrencilerin kavramsal anlayışlarına etkisinin incelenmesi ve geleneksel öğretim yaklaşımıyla karşılaştırılıp, akran eğitiminin öğrencilerin Kimya dersine karşı tutumlarına ve tartışma istekliliklerine etkisi de incelenmiştir. Her ne kadar, tutum açısından deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamışsa da, deney grubu öğrencilerinin yazılı görüşlerinden akran eğitiminin öğrencilerin derse aktif katılımını sağladığı ve daha kalıcı bir öğrenmeye yol açtığı ortaya çıkmıştır. Akay'a (2011) ait olan bir diğer çalışma sonucunda Akran Eğitimi alan öğrencilerin Matematik başarısını ve Matematiğe karşı olan tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka çalışma Eryılmaz (2004) tarafından yapılmış olup, çalışmanın sonucunda öğrencilerin Fizik dersi başarılarında geleneksel eğitime göre Akran Eğitiminin daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fakat Fizik dersine yönelik tutumlara bakıldığında, kontrol ve deney grupları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yine Mynard ve Almarzouqi (2006) yaptıkları çalışma sonucunda Akran Eğitimi alan öğrenen rolündeki öğrencilerin İngilizce düzeylerindeki artışla beraber, öz güvenlerinin de arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Mazur (1997) da Fizik dersinde Akran Eğitimi uygulamış ve yaptığı çalışma sonucunda, Akran Eğitiminin geleneksel öğretime göre iki kat daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kısacası bu çalışmanın başarı testindeki ön test ve son test puan ortalamaları sonucunda deney grubu lehine anlamlı bir fark olması ve bu sonuçların alan yazındaki çalışmalarla da tutarlılık göstermesi, Akran Eğitiminin öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır.

Alan yazındaki tutumların etkisine ilişkin çalışmalar incelendiğinde ise; Kazazoğlu (2013) tarafından yapılan çalışmada ise ortaöğretim 8. ve 9. sınıf öğrencilerinin İngilizce ve Türkçe derslerine yönelik tutumlarının akademik başarılarına etkisi incelenmiş ve çalışmanın sonunda öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Dahası, Türkçe ve İngilizce dersine yönelik tutumun birbiriyle ilişkili olmadığı ortaya çıkmıştır.

Yardım (2009) yaptığı bir çalışma sonucunda, Akran Eğitiminin davranışsal açıdan takım özelliklerini alır anlamına gelen rol teorisi ve öğrenmeye karşı sorumluluğun arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Anbarlı-Kırkız (2010) 8. Sınıf ortaokul öğrencileri ve 11.

sınıf lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ile İngilizce akademik başarıları arasında pozitif yönde, anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuştur. Bu sonuçtan yola çıkarak, İngilizce öğrenmeye yönelik olumlu tutumun, öğrenmeye ilişkin motivasyonda önemli bir rolü olduğu söylenebilir. Araştırmanın dördüncü denencesine ait bulgulara benzer Yayla (2017), Yaşar (2016), Akay (2011), Eryılmaz(2004), Yıldırım (2017) yaptıkları çalışmalarda aynı sonuçlara ulaşmışlardır. Bu çalışmanın sonuçlarını destekler nitelikteki diğer çalışmalardan da hareketle öğrenme – öğretme sürecine farklı bir bakış açısı getirmesi açısından, Akran Eğitiminin yabancı dil eğitiminde kullanılabileceğini göstermiştir.

5.2. Sonuçlar ve Öneriler

5.2.1. Sonuçlar

5.2.1.1. Akran eğitimi yaklaşımının uygulandığı grup ile EBA destekli sunuş yoluyla öğretim yaklaşımının uygulandığı grubun ön testlerinin karşılaştırılmasına yönelik denencelere ait sonuçlar

Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı grubu ile EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrencilerin başarı testi ön test puan ortalamalarındaki hatırlama, kavrama ve toplam ön test ortalamalarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin tutum ölçeği duyuşsal, davranışsal boyutu ile toplam tutum ölçeği puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

5.2.1.2. EBA destekli sunuş yoluyla öğretim yaklaşımının uygulandığı grup ile ilgili denencelere ait sonuçlar

EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrencilerin ön test- son testleri arasında, uygulama öncesindeki İngilizce başarı puanları (ön test) ve uygulama sonrasındaki İngilizce başarı puanları (son test) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrencilerin ön test ve son testlerinde, İngilizce dersine olan tutumlarında duyuşsal ve davranışsal boyutlarında anlamlı fark ortaya çıkmıştır.

5.2.1.3. Akran eğitimi yaklaşımının uygulandığı denencelere ait sonuçlar

Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı grup ile ilgili başarı testi ön test ve son test sonuçlarında son test lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Başarı testinin hatırlama ve kavrama basamağındaki sorulardan elde edilen istatistikler sonucunda ön test ve son test arasındaki bu anlamlı fark, akran eğitimini etkisini göstermiştir.

Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrencilerin tutum ölçeğı duyuşsal boyutu ön test-son test puan sonuçların yine son test lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Fakat davranışsal boyut ön test- son test puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ayrıca, akran eğitiminin uyguladığı gruptaki öğrencilerin tutum ölçeğı toplam ön test-son test puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir fark vardır.

5.2.1.4. Akran eğitimi yaklaşımının uygulandığı grup ile eba destekli sunuş yoluyla öğretim yaklaşımın uygulandığı grubun son testlerinin karşılaştırılmasına yönelik denencelere ait sonuçlar

EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının uygulandığı grupile Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı grubun karşılaştırılmasına yönelik istatistikler sonucunda, Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı deney grubunun başarı testi puan ortalamaları (son test puanları) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Başarı testinde hatırlama ve kavrama düzeyindeki sonuçlar incelendiğinde de anlamlı bir farkın olduğu ve deney grubu öğrencilerinin son test İngilizce başarı puan ortalamaları kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarından yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Tüm bu sonuçlar dikkate alındığında, deney grubunda uygulanan akran eğitiminin akademik başarıyı arttırmada daha etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir.

Yapılan tutum ölçeğı istatistikleri sonucunda, Akran Eğitiminin uyguladığı gruptaki öğrenciler ile EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrencilerin tutum ölçeğı duyuşsal boyutu son test puan ortalamaları arasında Akran

Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı grup lehine anlamlı bir fark vardır. Fakat, Akran Eğitimi Yaklaşımının uyguladığı gruptaki öğrenciler ile EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrencilerin tutum ölçeği davranışsal boyutu son test puan ortalamaları arasında Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı grup lehine anlamlı bir fark yoktur. Son olarak, Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrenciler ile EBA Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının uygulandığı gruptaki öğrencilerin tutum ölçeği toplam son test puan ortalamaları arasında Akran Eğitimi Yaklaşımının uygulandığı grup lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.2.2. Öneriler

Türkiye İngilizce öğretiminde, istenilen başarıya hala ulaşamamıştır. Buna çözüm olarak düşünülen bu çalışmanın sonuçları dikkate alındığında, akran eğitiminin yabancı dil öğretiminde uygulanabileceğini göstermiştir. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilere, araştırmayla ilgili düşünceleri sorulduğunda, öğreten ve öğrenen öğrencilerin bu çalışmaya katılmaktan büyük zevk aldıklarını söylemişlerdir.

Bu çalışma, Akran Eğitimi yaklaşımının öğrenci erişisi üzerinde etkililiği açısından ileriki çalışmalara ışık tutar niteliktedir. Bu bağlamda;

5.2.2.1. Araştırmacılara ilişkin öneriler

- 1- Bu araştırma 47 öğrenciyle gerçekleştirilmiş olup, daha büyük örneklemle de çalışmalar uygulanabilir.
- 2- Bu araştırma araştırmacının koşulları gereğince 4 haftalık bir sürede gerçekleştirilmiştir. Değişkenlerin etkisinin özellikle tutum gibi kalıcı ve zamana dayalı değişimlerin etkisini görmek için daha uzun süreli uygulamaların gerçekleştirilmesi katkı düzeyinin de yükselmesine neden olabilir.
- 3- Çalışma tek bir ünite üzerinden incelenmiştir fakat farklı ünite ve konular üzerinde de bu çalışma gerçekleştirilebilir.
- 4- Akran Eğitiminin öğrenci başarısı üzerindeki olumlu etkileri, sadece yabancı dil öğretiminde dil bilgisi üzerine değil, diğer dört temel beceri üzerinde de etkisini incelenmek üzere gerçekleştirilebilir.

- 5- Bu araştırmada apraz Akran Eğitimi uygulanmıştır. Farklı Akran Eğitimi eşitleri ve cinsiyet faktörünün öğrenci başarısı ve tutumları üzerine etkisi de incelenebilir.
- 6- Bu alışma farklı başarı düzeyleri ve farklı tipteki okullar üzerinde yapılabilir.

5.2.2.2. Araştırma sonucuna ilişkin öneriler

1- Akran Eğitimi süresince yapılan etkinlikler öğrencilerin yaratıcılık yönlerini de ortaya çıkardığı için, öğrenme ortamını kendi içselleştirdikleri bilgiler ışığında donatmalarını sağlar. Aslında içselleştirdikleri bilgiler öğrencilerin öğrendiği diğer bir deyişle öğretmenlere öğrencilerin başarıları oldukları noktaları gösterir. Bu sayede öğrencilerin akademik başarılarındaki eksikliklerde tespit edilebilir. Ayrıca öğrencilerin kendi hazırladıkları malzemeler öğretmenlere materyaller hazırlama konusunda yardımcı olabilir.

2- Akran Eğitimi öğrenci merkezli yaklaşımlar arasında, belki de öğreten ve öğrenenin, başarı düzeyini arttıran ve olumlu tutum kazandırmak için kullanılan en önemli yaklaşımlardan biri olduğu söylenebilir. Bu yüzden öğrencilerin her hangi bir derse karşı yaşadıkları kaygıları azaltmada yani öğrenci tutumları üzerinde duyuşsal ve davranışsal açıdan olumsuz bir tutumu olumlu yöne çevirmek için kullanılabilir. Dolayısıyla, öğrenme- öğretme süreçlerinin yeniden gözden geçirilip ve öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu tutum geliştirebilmesini sağlayacak sınıf ortamlarının oluşturulmasını önerebilir.

3- Akran Eğitimi öğretmenlere eğitim öğretim süresinde, öğrencilerden alınan dönütlerle öğrencilerin derslerde başarısız oldukları noktaları, en kısa sürede belirlemek amacıyla kullanılabilir.

4- MEB tarafından yürütölen programdaki eğitim faaliyetlerinde Akran Eğitiminin de yer alması sağlanarak, öğrencilerin başarı ve tutumlarındaki olumlu sonuçlar neticesinde yabancı dilde istenilen başarıya ulaşmasına katkıda bulunabilir.

5- Ayrıca Akran Eğitimi diğer yaklaşımlar için de basamak oluşturan bir eğitim yaklaşımıdır. Örneğin, Akran Eğitimi Beyin Temelli Öğrenmenin öğeleri olan rahatlatılmış uyanıklık, derinlemesine daldırma ve aktif süreçleme için önemli bir basamak oluşturmaktadır. Çünkü Beyin Temelli Öğrenmede beyin, kendini tehdit altında hisseder ve güvende hissetmez ise kapanır. Yani öğrenme gerçekleşmez.

Öğrenme davranışı rahat bir ortamda olumlu yönde etkilenir ve desteklenir. Öğrencilerin akranlarıyla olan ilişkisi öğrencinin ön yargılarını azaltarak, kendini daha güvende ve rahat hissetmesini sağladığından, beynin öğrenme için hazır bulunuşluk ortamını sağlamış olur. Derinlemesine dalmada öğrenciler karşı karşıya kaldıkları içeriğe tamamen yoğunlaşıp içeriği özümsemeye ve keşfetmeye hazır hale geldiğinde beyin bellek sistemlerini kullanır. Akran eğitiminde de öğrenciler kavramsal sorularla karşı karşıya kalarak, akranlarıyla birlikte yeni bilgileri özümser ve zihninde yeni haritalar oluşturur. Aktif süreçleme aşamasında ise, öğrencilerin bilgiyi zihinde bütünleştirme ve içselleştirme sorumluluğu almaları için sorgulamaları ve üst düzey düşünceleri sağlanır (Caine ve Caine, 1990; Baş, 2010). Beynin sahip olduğu kapasiteden en üst düzeyde yararlanmak amaçlanır. Aktif süreçleme içerisinde olan bir beyin yaşantıyı anlamlandırmak için, tüm bellek sistemini, geçmişte oluşturduğu haritaları tarar ve uyuşmayan olaylara tepki gösterir. Başka bir deyişle akran eğitiminde akranlarla birbirleriyle olan etkileşim sonucunda kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu aldıkları için, öğrenme beyin temelli öğrenmedeki gibi daha kalıcı ve anlamlı olmaktadır.

Bu çerçevede, Akran Eğitimi, diğer yaklaşımlarla birlikte kullanılarak yabancı dil öğretiminde öğrencilerin akademik başarılarını arttırmalarına yardım edebilir.

6- Son olarak, Akran Eğitimi sayesinde kalabalık sınıflardaki öğrenme-öğretme süreçlerinin daha etkili olması sağlanıp, öğrenme daha kalıcı ve anlamlı olabilir. Ayrıca öğrenme –öğretme süreçleri planlanırken sınıf içerisinde aktif olmayan, öğrenme güçlüğü yaşayan, kendini ifade etmekten çekinen veya hata yapmaktan korkan öğrenciler için Akran Eğitimi uygulanabilir. Böylece, tüm öğrencileri eğitim-öğretim sürecine aktif bir şekilde katılmalarına ve olumlu tutum geliştirmelerine yardım ederek, öğrencilerin kendilerine olan öz güvenleri arttırılabilir ve öğrencilerin yaşadıkları öğrenme güçlükleri ortadan kaldırılabilir.

KAYNAKÇA

- Acat, M.B., ve Demiral, S. (2002). Türkiye'de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı 2, 312-329. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/download/article-file/108458>
- Açıkgöz, K. (1992). *İşbirlikli Öğrenme: Kuram, Araştırma, Uygulama*. Malatya, Türkiye: Uğurel Matbaası.
- Açıkgöz, K. Ü. (2002). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Açıkgöz, K.Ü. (2003). *Aktif öğrenme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Adalı, C. (2018). *Okullarda İngilizce öğretiminde karşılaşılan sorunlar (Denizli İli Çivril İlçe örneği)*.(Tezsiz Yüksek Lisans Projesi).Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Denizli. Erişim adresi: acikerisim.pau.edu.tr
- Ağırtaş, R. (2017). *Ortaokullarda beden eğitimi ve spor dersinde akran eğitiminin etkililiği: Fiziksel etkinlik kartlarının kullanımı (Elazığ il örneği)*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü: Elazığ.
- Anbarlı-Kırkız, Y. A. (2010). *Öğrencilerin İngilizce dersine ait tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Edirne.
- Akay, G. (2011). *Akran öğretimi yönteminin sekizinci sınıf öğrencilerinin dönüşüm geometrisi konusundaki matematik başarılarına ve matematik dersine yönelik tutumlarına etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Akay, G. (2011). *The effect of peer instruction method on the 8th grade students' mathematics achievement in transformation geometry and attitudes towards mathematic*, (Unpublished master's thesis). METU, Graduate School Of Social Sciences: Ankara.

- Aybek, B., ve Aslan, S. (2015). İlkokul Birinci Sınıf Öğretmenlerinin 4+ 4+ 4 Kesintili Zorunlu Eğitim Sisteminde Yaşamış Oldukları Sorunlara ve Çözüm Önerilerine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi= Pegem Journal of Education and Instruction*, 5(3), 327. Erişim adresi <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2015.018>.
- Akman, P. (2018). *İngilizce dersinin beyin temelli öğrenme kuramına göre işlenmesinin akademik başarı ve duygusal zekâ üzerindeki etkililiğinin incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Mersin.
- Aksan, D. (1977). *Her Yönüyle Dil: Ana Çizgileriyle Dil Bilim I*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksu, H. H., ve Keşan, C. (2011). *İlköğretimde Aktif Öğrenme Modeli ile Geometri Öğretiminin Başarı ve Kalıcılık Düzeyine Etkisi*. *Karadeniz Fen Bilimleri Dergisi*, 1(3), 94-113. Erişim adresi: http://kfgd.giresun.edu.tr/fileadmin/user_upload/2011_MART/8-Ikoeğretimde_Aktif_OEğrenme_Modeli_Ile_Geometri_OEğretim.pdf
- Ardıç Ekiz, T.F. (2012). *İlköğretim 1. ve 2. kademe öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Kayseri.
- Aybek, B. ve Aslan, S. (2015). İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin 4+4+4 kesintili zorunlu eğitim sisteminde yaşamış oldukları sorunlara ve çözüm önerilerine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(3), 326-346 <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2015.018>
- Aydın, H. (2007). *Felsefi temelleri ışığında yapılandırmacılık*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Aydın, S., ve Yeşilyurt, S. (2009). *Çocukların İngilizce dersine yönelik tutumlarının sınav kaygı düzeyine etkisi*, IV. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi Bildiri Kitabı, 283-289, İstanbul.

- Aydınlıoğlu, F. (2016). *Ortaokulda yabancı dil olarak İngilizce öğrenmede akran öğretiminin etkileri*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çığ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Mersin.
- Aydoslu, U. (2005). *Öğretmen adaylarının yabancı dil olarak İngilizce dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi, (B.E.F. Örneği)*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). SDÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Isparta.
- Babadoğan, C. (2002). *Akran eğitimi: sosyal bilimler alanında eğitim gören üniversite gençliğinde HIV/AIDS'in önlenmesi*. Ankara: HATAM Yayınları.
- Bağçeci, B. (2004). *Ortaöğretim Kurumlarında İngilizce Öğretimine İlişkin Öğrenci Tutumları (Gaziantep İli Örneği)*, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya.
- Bağçeci, B. ve Cinkara, E. (2009). İngilizce Hazırlık Eğitimi Alan İkinci Öğretim Öğrencilerinin Karşılaştıkları Problemler (Gaziantep Üniversitesi Örneği). *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 7(2), 18-22. Erişim adresi <http://web.firat.edu.tr/daum/default.asp?id=94>
- Ballıel, Ünal, B. Hastürk, G. (2018). Fen Bilimleri Dersinde Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Kullanımının Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Etkisi. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 4(7), 327-342. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/ijhe/issue/36883/404805>
- Baran, T. (2013). *Probleme dayalı öğrenme ile sunuş yoluyla öğretim yaklaşımlarının öğrencilerin bilişsel öğrenme düzeyleri açısından karşılaştırılması*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü: Kocaeli.
- Barkley, E.F., Cross, K.P., & Major, C.H. (2005). *Collaborative learning techniques: a handbook for college faculty*. San Francisco, USA: Jossey-Bass.
- Baş, G. (2010). Beyin temelli öğrenme yönteminin İngilizce dersinde öğrencilerin erişilerine ve derse yönelik tutumlarına etkisi. *İlköğretim Online*, 9(2), 488-507. Erişim Adresi : <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ilkonline/article/view/5000038052>

- Bayyurt, Y. (2012). *4+ 4+ 4 eğitim sisteminde erken yaşta yabancı dil eğitimi*, 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Bilgiç, N. (2013). *Lise öğrencileri üzerinde sigara konusunda yürütülecek olan akran eğitiminin sigara kullanma davranışı üzerindeki etkinliğinin değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
- Black DR, Tobler NS & Sciacca JP (1998) Peer helping/involvement: an efficacious way to meet the challenge of reducing alcohol, tobacco, and other drug use among youth? *J Sch Health* 68, 87–93. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.1998.tb03488.x>
- Bonwell, C., & Eison, J. (1991). *Active learning: creating excitement in the classroom*. Retrieved from, <http://www.ntlf.com/html/lib/bib/91-9dig.htm>
- Bozavlı, E. (2012). İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemiyle yabancı dil öğretimi (Psikolinguistik Model). *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 31-40. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/download/article-file/19587>
- Bozavlı, E. (2013). Erken yaşta yabancı dil öğretiminin tarihsel süreci ve amaçları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21 (4), 1561-1574. Erişim adresi : <https://dergipark.org.tr/download/article-file/209970>
- Brown C.M. & Brodersen A.J., (2004). *A Comparative Study of Traditional Instruction Versus Experimental Instruction*, ASEE Southeast Section Conference.
- Brown, H.D. (2001). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy, second edition*. San Francisco, USA: Public University.
- Budak, Y. (1996). *Yabancı dil öğretiminde iletişimci yaklaşım ile dilbilgisi-çeviri yönteminin öğrenci erişimine etkisi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Caine, G. & Caine, R. N. (2002). *Making Connections: Teaching and the Human Brain*. (Çev. Ülgen, G.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Caine, R.N. & Caine, G. (1991). *Making connections : Teaching and the human brain*. Alexandria VA:Association for Supervision and Curriculum Development, 82,86.
- Caine, R. N. & Caine, G. (1990). Understanding a brain based approach to learning and teaching. *Educational Leadership*. 48(2), 66-70. Retrieved from:
<https://theteachablemoments.files.wordpress.com/2014/07/231011220-brain-based-learning.pdf>
- Campbell D. T. ve Erdoğan İ. (2005). “A Look at Student Action in The Science Classroom”. *Science Education International*. Vol. 17 No 22, pp. 101-113.
Retrieved from:
https://www.researchgate.net/profile/Ibrahim_Erdogan3/publication/259639316_A_Look_at_Student_Action_in_the_Science_Classroom/links/02e7e52cff4dc43947000000.pdf
- Can, E. ve Can, I. C. (2014). Türkiye’de İkinci Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar, *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 43-63. Erişim adresi <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/trkefd/article/view/5000082760>
- Can, Ü. (2009). *Müzik Öğretmenliği Gitar Öğrencileri İçin Geliştirilen Akran Öğretimi Programının Etkililiğinin Sınanması*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Calp, M. (2007). *Özel öğretim alanı olarak türkçe öğretimi*, Konya: Eğitim Kitabevi.
- Carter, V., & Good, E. (1973). *Dictionary of education (4 b.)*. New York, USA: Mc Graw Hill Book Company.
- Cem, C. (1978). Türkiye’de kamu görevlilerinin yabancı dil sorunları. Ankara: Doğan Basımevi.
- Cihanoğlu, M.O. (2008). *Alternatif değerlendirme yaklaşımlarından öz ve akran değerlendirmenin işbirlikli öğrenme ortamlarında akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkileri*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). DEÜ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.

- Cüceloğlu, D. (1996). *İnsan ve davranışı (Üçüncü Basım)*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakır, A. (1998). *The use of musical games and rhymes for children*, 12-14 November. International Conference on English Language Teacher Education, Adana: Çukurova University (Çev. Cumhur ŞAKTANLI).
- Çelebi, M.D. (2006). Türkiye’de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 285-307. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/erusosbilder/issue/23754/253119>
- Çeliköz, M. (2017). Eğitim programları ve öğretim alanındaki eğitim bilimcilerin yapılandırmacılıkla ilgili görüşlerinin analizi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul
- Çulhaoğlu-İmrak, H., ve Sığırtmaç, A. (2011). Kaynaştırma uygulanan okulöncesi sınıflarında akran ilişkilerinin incelenmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 38-65. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/intjecse/issue/8649/107946>
- Darancık, Y. (2008). *İkinci yabancı dil öğretiminde alternatif yöntemlerin almanca edebi metinlerle uygulanması*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana.
- Demircan, Ö. (1988). *Dünden bugüne Türkiye’de yabancı dil: Arapça, Farsça, Fransızca, İngilizce, Almanca, Latince, İtalyanca--dillerinin öğretimi ve Türkçenin bu diller karşısındaki durumu*. İstanbul: Remzi kitabevi.
- Demirel, F. (2013). *Akran eğitiminin matematik dersinde kullanımının öğrenci tutumu, başarısı ve bilgi kalıcılığına etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Kayseri.
- Demirel, Ö. (1993). *Yabancı dil öğretimi ilkeler yöntemler teknikler*. Ankara: Usem Yayınları
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Demirel, Ö. (2000). *Planlamadan uygulamaya öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2004). *Yabancı dil öğretimi: Dil pasaportu, dil biyografisi, dil dosyası*. Ankara: Pegem A.
- Demirel, Ö. (2007). *Öğretme sanatı (12. Baskı)*. Ankara: Pegem.
- Demirel, Ö. (2013). *Elt methodology (5. Basım)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirkan, C. (2008). *Yabancı dil öğreniminin bireylerin sosyal yaşamına etkisi: Isparta'da öğretmenler üzerine bir araştırma, (Yayımlanmamış Doktora Tezi)*. SDÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Isparta.
- Dilaçar, A. (1968). *Dil, Diller ve Dilcilik*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Doğan, İ. (1996). *Sosyoloji, Kavramlar ve Sorunlar*, İstanbul: Sistem Yayınları.
- Doğanay A. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ellis, R., & Ellis, R. R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University.
- Ekmekçi, F. Ö. (1983). Yabancı dil eğitimi kavram ve kapsamı. *Türk Dili Dil Öğretimi Özel Sayısı, C: XLVII, 111*.
- Erbay, A. (2018). *Fatih projesi kapsamında kullanıma sunulan eba (eğitim bilişim ağı) ders ingilizce içeriklerinin ortaokul ingilizce öğretim programı açısından incelenmesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Kayseri.
- Erden, M. (1997). *Sosyal Bilgiler Öğretimi, 7. Baskı*, Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Ercan, H., Yıldırım Orhan, Ş. (2016). Bireysel çalgı ve öğretimi dersinde akran öğretimine dayalı öğrenme öğretme yaklaşımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16 (İpekyoluÖzel Sayısı), 2269-2281*. Erişim adresi <https://slidex.tips/download/abant-zzet-baysal-niversitesi-etm-fakltes-dergs-abant-zzet-baysal-university-jou-15>

- Erdem, E. (2001). *Program geliştirmede yapılandırıcılık yaklaşımı*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Ertürk, S. (1997). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan.
- Eryılmaz, H. (2004). *The effect of peer instruction on high school students' achievement and attitudes toward physics*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Eurydice. (2012). *Avrupa'da Okullarda Temel Yeterlikler Geliştirme: Politik Fırsatlar ve Zorluklar*. Eurydice Raporu. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fagen, A.P., Crouch, C.H., & Mazur, E. (2002). Peer Instruction: Results from a Range of Classrooms, *The Physics Teacher*, 40, 206-209. doi: 10.1119/1.1474140
- Falchikov, N. & Blythman, M. (2002). *Learning Together: Peer Tutoring in Higher Education*. Routledge.
- Fidan, N., ve Baykul, N., (1994). İlköğretimde temel öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 10, 7-20. Erişim adresi <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1214-published.pdf>
- Fishkin, M. (2004). *The effect of peer advisors in ESL students' perspectives of university academic tasks*. (Unpublished doctoral dissertation). The University of Central Florida, Department of Graduate Studies: Orlando.
- James, M. C. (2006). The effect of grading incentive on student discourse in peer instruction. *American Journal of Physics*, 74(8), 689-691. doi: 10.1119/1.2198887
- Gearheart, B.R., Weishahn, M.W., & Gearheart, C.J. (1992). *The exceptional student in a regular class (5th ed)*. New York, USA: Merrill.
- Goleman, D.(2003). *Duygusal Zeka.*, İstanbul: Varlık Yayınları.

- Goodlad, S. (1999). *Never Knowingly Oversold: a watchword for tutoring and mentoring schemes?*2. BP Regional Conference on Tutoring and Mentoring, Perth, Western Australia.
- Gömleksiz, M. N. (2001). The effects of age and motivation factors on second language acquisition. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 217-224. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/download/article-file/71985>
- Gömleksiz, M.N., ve Elaldı, Ş. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yabancı dil öğretimi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(2) Spring, 443-454. Turkey. Erişim adresi <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423934153.pdf>
- Gartner, A., & Riessman, F. (1993). Peer-tutoring: Toward a new model. NWREL: *Eric Clearing house on Teaching and Teacher Education*. ED362506. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED362506>
- Gartner, A., & Reissman, F. (1999). The future of the peer movement. *Social Policy*, 30(1), 5-5.
- Gipps, C. (1999). Chapter 10: Socio-cultural aspects of assessment. *Review of research in education*, 24(1), 355-392. <https://doi.org/10.3102/0091732X024001355>
- Green, P.J. (2003). *Peer Instruction For Astronomy*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Gülbahar, Y. (2005). Öğrenme stilleri ve teknoloji. *Eğitim ve Bilim*, 30(138), 10-17. Erişim adresi egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/download/4989/1096
- Gülçek, N. (2015). *Öğretmen adaylarının ideal gazlar konusundaki fen başarısına akran öğretiminin etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Malatya.
- Güleç, E. (2014). *Aktif öğrenme modeliyle oluşturulan öğrenme ortamının ortaokul öğrencilerinin akademik başarısına ve ingilizce dersine yönelik tutumlarına etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Afyonkarahisar.

- Günday, R. (2007). Yabancı dil öğretiminde başarısızlığa neden olan etmenler üzerine bir araştırma. *Milli Eğitim Journal*, 175, 210-229. Erişim adresi https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/175.pdf
- Güneş, B. (2009). *1945-1980 Arası Türkiye'de İngilizce Eğitimi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Isparta.
- Güneş, F. (2007). *Yapılandırmacı yaklaşımla sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Basımevi.
- Gürsoy, E., ve Karatepe, Ç. (2006). Attitudes of Student Teachers Towards A Collaborative and Student-Centered Learning in an EFL Teacher Education Setting. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XIX(1), 135-152. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/uefad/issue/16683/173362>
- İşeri, K. (1996). Dilin kazanımı ve yabancı dil öğretimi. *Dil Dergisi*, 43, 21-27.
- Hasra, K. (2007). *Beyin temelli öğrenme yaklaşımıyla öğrenme stratejilerinin öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Muğla.
- Hismanoğlu, M. (2000). Language Learning Strategies in Foreign Language Learning and Teaching. *The Internet TESL Journal*, VI(8). Erişim adresi <http://iteslj.org/Articles/Hismanoglu-Strategies>
- Hott, B., & Walker, J., & Sahni, J. (2012). Peer Tutoring. <http://www.council-forlearning-disabilities.org/peer-tutoring-flexible-peer-mediated-strategy-thatinvolves-students-serving-as-academic-tutors>.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar (10. baskı)*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kanat, F.(2018) *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin ingilizce öğrenmeye ilişkin motivasyonel stratejileri, tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Van.

- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kalem, S., ve Fer, S. (2003). *Aktif öğrenme modeliyle oluşturulan öğrenme ortamının öğrenme, öğretme ve iletişim sürecine etkisi*, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 3(2): 433-461.
- Kalkowski, P. (1995). Peer and cross-age tutoring. *NWREL: Eric Clearinghouse on Teaching and Teacher Education. ED18*.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kaya, E. (2019) İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin İngilizce edersine yönelik tutumlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(90), 454-477. ISSN:2148-2489 Doi Number: <http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.14832>
- Kazazoğlu, S. (2013). Türkçe ve İngilizce derslerine yönelik tutumun akademik başarıya etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 294-307. Erişim adresi <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/2123>
- Köklü, N. (1995). Tutumların ölçülmesi ve likert tipi ölçeklerde kullanılan seçenekler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 81-93. Erişim adresi <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/486/5698.pdf>
- Köse, E. (2018). *Ortaokul Türkçe dersi öğrenci çalışma kitapları ve öğretmen kılavuz kitaplarının dil bilgisi konuları açısından eba ve Türkçe öğretim programı ile eşgüdümlülüğü*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Samsun.
- Köyönü, B.M. (2012). *İlköğretim öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları ile ders başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Zonguldak.
- Küçükahmet, L. (1997). *Eğitim programları ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.

- Korkmaz, M. (2010). *İnternet kullanımı konusunda uygulanan akran eğitiminin ergenler üzerindeki etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Mersin.
- Lalley, J.P., & Miller, R.H., (2007). The learning pyramid: does it point teachers in the right direction? *Education*, 128(1), 64-79. Retrieved from: <https://www.impudent.org.uk/wordpress/wp-content/uploads/2015/03/Lalley-Miller-TheLearningPyramid-Education-200709-.pdf>
- Larsen-Freeman, D. (2003). *Techniques and Principles in Language Teaching*. China: Oxford University Press.
- MEB, (2006). İlköğretim İngilizce Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Ankara-2006.
- MEB, (2013). *İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) İngilizce Dersi (2, 3,4, 5, 6, 7 Ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara.
- Malatyalı, E., ve Yılmaz, K. (2010). *Yapılandırmacı öğrenme sürecinde kavramlar ve önemi: Kavramların pedagojik açıdan incelenmesi*, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3(14), 320-332. Erişim adresi : http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt3/sayi14pdf/malatyali_emine_ve_kayayilmaz.pdf
- Marieswari, M., & Prema N., (2016). *Effectiveness of peer tutoring in learning english among tutors and tutees of class VIII students in Kancheepuram DT*, English Language Teaching, 9(11), 1-5. doi: 10.5539/elt.v9n11p1 Erişim adresi: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/63271>
- Mazur, E. (1997). *Peer instruction: A user's manual*, Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Myrick, R.D., & Folk, B.E. (1999). *The power of peervention: A manual for the trainers of peer facilitators*. Minneapolis: Educational Media Corporation. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/30962004_Investigating_peer_tutoring

- Mynard, J. & Almarzouqi, I. (2006). Investigating peer tutoring. *ELT Journal*, 60(1),13-22. doi: 10.1093/elt/cci077
- Ng, P.K., & Low, K.O. (2015). *A relationship between peer tutoring hours and students' performance*, Journal of Institutional Research in South East Asia – Vol. 13 No. 2 Oct/Nov 2015, 121-131.
- Onaran, M.A. ve Çoban E.İ. (2019). *Akran Eğitiminin Ergenlerde Problemlili İnternet Kullanımı ve Ruh Sağlığı Üzerine Etkisi*. Muğla Özel Yönelit Koleji.Muğla URL 3: <https://www.kamugundemi.com/egitim/akran-egitimi-ile-ilgili-tubitak-projesi-turkiye-de-ilk-ornek-h115519.html>
- Orakçı, Ş. (2017). *Öğrenen özerkliğine dayanan öğretim etkinliklerinin 6. sınıf öğrencilerinin İngilizce başarılarına, tutumlarına, öğrenen özerkliklerine ve kalıcı öğrenmelerine etkisi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Oroujlou, N. & Vahedi, M. (2011). Motivation, attitude, and language learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 994-1000. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/271638356_Motivation_attitude_and_language_learning
- Örsal, Ö. (2019). *Gençlik danışma birimine başvuran üniversite öğrencilerinin sigara bırakma durumunu etkileyen faktörler ve akran eğitiminin etkisi: Retrospektif bir değerlendirme*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Özbay, A. F. (2009). *Yapılandırmacılık kuramına dayalı olarak ingilizce dersinin işlenişine ilişkin öğretmen görüşleri*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Afyonkarahisar.
- Özdemir, E. A. (2006). *Türkiye’de İngilizce öğreniminin yaygınlaşmasının nedenleri*. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 28-35. doi: 10.17860/efd.02193
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme*, (7), Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Özer, B., ve Korkmaz, C. (2016). Yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını etkileyen unsurlar. *Ekev Akademi Dergisi*, 20(67), 59-84. Erişim adresi : http://www.ekevakademi.org/Makaleler/2088628658_03%20Bayram%20OZER-Celalettin%20KORKMAZ.pdf
- Özgan, H., ve Turan, E. (2010). *Yapılandırmacı yaklaşımının uygulanmasında karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik öğretmenlerin yöneticilerden beklentileri*, 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 20-22 Mayıs, Elazığ, s.724-729.
- Paker, T. (2006). *Çal Bölgesindeki Okullarda İngilizce Öğretiminin Sorunları ve Çözüm Önerileri*. Çal Sempozyumu, 1-3 Eylül 2006 Denizli, 684-690. Erişim adresi : acikerisim.pau.edu.tr/.../Çal%20Bölgesindeki%20okullarda%20İngilizce.pdf?...1
- Peker, B.G. (2012). Materyal değerlendirmede prensipler ve kriterler. *Türkiye’de yabancı dil eğitiminde eğilim ne olmalı? 12– 13 Kasım 2012. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Petres, K. (2008). *What is Meant by “Active Learning?”*, Education, (EJ816939), 128(4): 566-569. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ816939>
- Rabieipoor, S. (2011). *Urumiye Üniversitesi’nde Kız Öğrencileri Akran Eğitimi Yöntemiyle Cinsel ve Üreme Sağlığı Konusunda Güçlendirme*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü: Ankara
- Rao, S.P., & DiCarlo, S.E. (2000). *Peer instruction improves performance on quizzes*, Adv Physiol Educ., 24(1): 51-55. doi: 10.1152/advances.2000.24.1.51 Erişim adresi: <https://www.physiology.org/doi/pdf/10.1152/advan.00113.20174>
- Reigeluth, C.M. (1999). *What is instructional design theory and How is it changing?* . In C.M. Reigeluth (Ed.). *Instructional Design Theories and Models: A New Paradigm of Instructional Theory (Vol II)* (s:5-29). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Erişim adresi: http://ocw.metu.edu.tr/file.php/118/Reigeluth_1999.pdf

- Robinson, D.R., Schofield, J.W., & Steers-Wentzell, K.L. (2005). *Peer and Cross-Age Tutoring in Math: Outcomes and Their Design Implications*, *Educational Psychology Review*, 17(4): 327–362 doi : [10.1007/s10648-005-8137-2](https://doi.org/10.1007/s10648-005-8137-2)
- Sadikoğlu, G. (2002). *Akran İlişkileri ve Sorunları. Aile Psikolojisi ve Eğitimi*. Dursun G. Ed, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir, 58-63.
- Savignon, S.J. (1983). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading, USA: Addison-Wesley Publishing Company. doi : [10.3138/cmlr.40.3.464](https://doi.org/10.3138/cmlr.40.3.464)
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim (21 b.)*. Ankara: PEGEM Akademi Yayınları.
- Smith, A.A. (1971). *The importance of attitude in foreign language learning*, *Modern Language Journal*. 55: 82-8.
doi:<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-4781.1971.tb00916.x>
- Soner, O. (2007). Türkiye’de yabancı dil eğitiminin dünü bugünü. *Öneri*, 7(28), 397-404.
- Songün, R. (1984). *Doğu Anadolu’da bulunan orta dereceli okul İngilizce öğretmenlerinin bilgi düzeyleri*, Yayımlanmamış Doçentlik Tezi, Erzurum.
- Stern, H.H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Şaban, A. (2000). *Öğrenme-öğretme süreci: yeni teori ve yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Şaban, A. (2002). *Öğrenme-öğretme süreci (yeni teori ve yaklaşımlar)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şaban, A. (2005). *Öğrenme öğretme süreci yeni teori ve yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Şahin, C.A. (2013). *Türkiye’de yabancı dil eğitim politikasının İngilizce öğretimi bağlamında eleştirel değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Çanakkale.

- Şaktanlı, C., (2002). *Eğitim fakülteleri ilköğretim bölümleri sınıf öğretmenliği anabilim dalı son sınıf öğrencilerinin lisans programında verilen müzik eğitimi derslerine ilişkin görüşleri*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Şekercioğlu, AG.Ç. (2011). *Akran öğretimi yönteminin öğretmen adaylarının elektrostatik konusundaki kavramsal anlamalarına ve tutumlarına etkisi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü: Balıkesir.
- Şimşek, Ö., ve Yeşiloğlu, Ö. (2014). *Akran öğretimi yönteminin elektrik kavramlarının öğrenimi ve bilimsel süreç becerilerinin kazanımı üzerine etkisi*, Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:IX, Sayı:II, 72-94. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/147641>
- Talaz, G. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde aktif öğrenme etkinliklerini uygulama durumları*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
- Tan, H. (1998). Cumhuriyet eğitimimizin 75. yılı ve kesintisiz 8 yıllık temel eğitimin getirileri, Milli Eğitim Dergisi, 24-26.
- Tebliğler Dergisi (2018). *İlkokul (2-4. Sınıflar), Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu (5-8. Sınıflar) İngilizce Dersi Öğretim Programı*. Mart, Sayı 15, 2726. Ankara: Meb Yayınlar Dairesi Başkanlığı.
- Tella, A. (2013). The effect of peer tutoring and explicit instructional strategies on primary school pupils learning outcomes in mathematics. *Bulgarian Journal of Science and Education Policy*, 7(1), pp. 5-25. Erişim adresi : <https://www.ingentaconnect.com/content/doi/13131958/2013/00000007/00000001/art00001>
- Temizöz, H. (2008). *Yabancı dil öğretiminde dil bilgisi çeviri yöntemi ve iletişimci yaklaşım uygulamalarının, öğrencilerin öğrenme becerisi üzerindeki etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Malatya.

- Tezbaşaran, A. (1997). Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu. *Ankara: Türk Psikologlar Derneği.*
- Tıgılı, İ. C. (2014). Mutfak tipi bir mikrodalga fırının mikroişlemci ile kontrolü. *Balikesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 16(2), 87-99. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/baunfbed/issue/23850/254083>
- Tiwari, M. (2014). *Peer tutoring: A step forward towards inclusion. Educationia Confab*, 3(7), 10-17.
- Tokgöz, S.S. (2007). Akran öğretiminin altıncı sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersi başarılarına ve fen dersine olan tutumlarına etkisi, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Topping, K.J. (1996). The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: a typology and review of literature, *Higher Education*, 32: 321-345. Erişim adresi :<http://www.fau.edu/CLASS/CRLA/Level Three/The effectiveness of peer tutoring in further and higher education a typology and review of the literature.pdf>
- Topping, K.J. (1998). *Peer Assessment Between Students in College and University. Review of Educational Research*, 68(3): 249-276. doi : 10.3102/00346543068003249
- Tüysüz, C., ve Çümen, V. (2016). EBA ders web sitesine ilişkin ortaokul öğrencilerinin görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(27/3), 278-296. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/usaksosbil/issue/24734/261551>
- Tuna, A. (2002). *Üniversite öğrencilerinin kendi kendine meme muayenesini öğrenmelerinde akran eğitimi modelinin etkinliğinin incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
- Turner, S.C. (1996). *The effects of peer alcohol abuse education on college students drinking behavior*, (Unpublished doctoral dissertation). University of South Dakota.
- URL 1. Akran eğitimi, <https://www.nkfu.com/akran-egitimi-nedir/> (24.02.2019)

URL 2 : <https://www.une.edu/studentlife/biddeford/las-1>

URL3:<https://www.kamugundemi.com/egitim/akran-egitimi-ile-ilgili-tubitak-projesi-turkiye-de-ilk-ornek-h115519.html>

Uşun, S. (2007). Eğitim Psikolojisi. S. Akbaba, ve Ş. Anlak, (Ed.). Öğrenme ve Yapılandırmacı Yaklaşım içinde (341-362). İstanbul: Lisans Yayınevi.

Uşun, S. (2012). *Eğitimde Program Değerlendirme, Süreçler Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Ünal, B. B., ve Hastürk, H. G. (2018) *Fen Bilimleri Dersinde Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Kullanımının Ortaokul Öğrencilerinin Dolaşım Sistemi Başarı Testi Sonuçlarına Etkisi*. Erişim adresi : <https://dergipark.org.tr/ijhe/issue/36883/404805>

Ünal, S., & Sarı, İ. (2013). Changing Students' Attitudes Towards L2 by Learning Values in L2. *Procedia- Social Behavioral Sciences*, 70, 1413-1423. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.205>

Weiss, R. (2007). Academic tutoring: a review for Cypress College. *Washington, DC: Educational Resource Information Centre*

Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Alkım Yayıncılık.

Vermez, K. (2018). *Yabancı dil öğretmenlerinin öğretim becerileri ile ilgili akran eğitimi süreci: Vaka çalışması*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Yapıcı, M. (2007). Yapılandırmacılık ve Sınıf İlk öğretmen Eğitimci Dergisi, (8): 40-41.

Yapıcı, M. (2008). Eğitim Psikolojisi. İ. Yıldırım, (Ed.), Yapılandırmacılık içinde (549-570). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Yardım, H.G. (2009). *Matematik derslerinde akran eğitimi yaklaşımının 9. sınıf öğrencilerine etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

- Yaşar, A. (2016). *Akran öğretim yönteminin ortaöğretim öğrencilerinin elektrik ve manyetizma konularındaki kavramsal anlama ve tutumlarına etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü: Balıkesir.
- Yayla, K. (2017). *Mıknatıslar ve akımın manyetik etkisi konusunun öğrenilmesinde akran öğretimi yönteminin etkililiğinin incelenmesi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Erzurum.
- Yeşilyaprak, B. ve Uçar, E. (2008). *Eğitim Psikolojisi*. İçinde B. Yeşilyaprak (Ed.), Öğrenmeden Öğretime. (4.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldıran, Ç., Tanrıseven, I. (2015). İngilizce öğretmenlerinin ikinci sınıf İngilizce dersine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi, *International Journal of Language Academy*, 3 (1) 210-22. Erişim adresi : <http://efdergi.inonu.edu.tr/article/view/5000202344/0>
- Yıldırım, T. (2017). *Lise düzeyinde çözümler konusunun öğretiminde akran öğretimi yönteminin etkililiğinin incelenmesi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Erzurum.
- Yıldırım, T., ve Canpolat, N.(2017). Akran Öğretiminin Etkililiğine İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 515-526. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/395457>
- Yılmaz, A. (2017). *Sunum-Uygulama-Üretim Tekniğinin ilköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünleri üzerine etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Siirt.
- Zambrano, V.V., & Gisbert, D.D. (2015). *The Coordinating Role Of The Teacher In A Peer Tutoring Programme*, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191: 2300–2306. Erişim adresi : <http://cedle.cl/wp-content/uploads/2016/04/The-coordinating-role-of-the-teacher-in-a-peer-tutoring-programme.-Procedia-Social-and-behavioral.pdf>

EKLER

EK 1. BAŞARI TESTİ

ENGLISH LANGUAGE CLASS 7 'ENVIRONMENT' UNIT ACHIEVEMENT TEST (İNGİLİZCE DERSİ 7. SINIF 'ENVIRONMENT' ÜNİTESİ BAŞARI TESTİ)

Exam Direction: Dear Students, 24 questions from the 'Environment' unit of the English course have been asked to you. The wrong answers do not lead the right ones. So mark all the questions. You have 40 minutes. Have a good luck.

(Sınav Yönergesi: Sevgili Öğrenciler, size İngilizce dersinin 'Environment' ünitesinden 24 soru sorulmuştur. Yanlış cevaplar doğruyu götürmemektedir. Bu yüzden bütün soruları işaretleyiniz. 40 dk süreniz vardır. Başarılar)

1) **Sea life and birds are in because of pollution.**

- A) organic
- B) danger
- C) global warming
- D) destroy

2) **People destroy forests, wildlife disappears.**

- A) so
- B) and
- C) but
- D) because

3) **reduce – – reuse**
Boşluğa aşağıdakilerden hangisi gelmelidir?

- A) recycle
- B) remember
- C) save
- D) think

4) **We must use public Take the bus to school.**

- A) cars
- B) bicycles
- C) transportation
- D) walk

5) **We must rainforests.**

- A) protect
- B) pollute
- C) cut
- D) plant

6) **Resmî anlatan kelimeler hangi seçenekte sırasıyla ve doğru verilmiştir?**



- A) soil pollution / water pollution
- B) air pollution / water pollution
- C) water pollution / air pollution
- D) soil pollution / air pollution

7) Air pollution, so people have health problems.

- A) reduces
- B) increases
- C) recycles
- D) reuses

8) Deniz: We are holding a campaign for the Environment Club. Do you want to help us?

Derya:

Deniz: Well. You can prepare some posters.

Diyaloğa uygun düşen ifadeyi işaretleyiniz.

- A) What can I do?
- B) I can't believe that.
- C) I'm sorry, I can't.
- D) Why?

9) To protect the environment,
Aşağıdakilerden hangisi cümleyi tamamlamak için uygun değildir?

- A) we must save water.
- B) we must plant trees.
- C) we must recycle plastic bottles.
- D) we must destroy forests.

10)
because people pollute lakes, rivers and oceans with garbage and oil.

- A) People cut down rainforest
- B) Sea life and birds are in danger
- C) Icebergs are melting in the Arctic
- D) Greenhouse gases keep the earth warm

11) Teacher: Rain forests are the lungs of the earth. If there aren't rain forests, we can't breathe.

Ahmet: What must we do then?

Teacher: We must - - - .

Ahmet: We can hold a campaign about to raise awareness about this topic at school.

Teacher: Yes, that's a really good idea.

- A) cut trees
- B) protect them
- C) destroy forests
- D) stop planting trees

12) Deforestation is a great problem on the earth. People

- A) can save energy
- B) must plant trees
- C) will harm the sea life
- D) should use solar energy

13) Some kinds of birds such as seagulls and the sea life are in danger because there is all around the seas.

- A) recycling
- B) air pollution
- C) refusing
- D) water pollution

14) Exhaust gases cause more in İstanbul.

- A) air pollution
- B) kitchen waste
- C) water pollution
- D) rubbish bin

15) Most of the farmers use pesticides on farms but pesticides are for people's health.

- A) beneficial
- B) useful
- C) harmful
- D) enjoyable

16) You save the water, so you let water run while brushing your teeth.

- A) must / must
- B) must / mustn't
- C) mustn't / mustn't
- D) mustn't / must



17) What are they?

Resme göre sorunun cevabı hangisidir?

- A) Renewable energy sources
- B) Recycle signs
- C) Rubbish bins
- D) Energy consumer

18) Unfortunately, people the seas, rivers and also oceans. Sea life is in danger.

- A) pollute
- B) protect
- C) save
- D) give

19) Because of, most of the animals are in danger in the forests.

- A) recycling
- B) conservation
- C) planting
- D) deforestation

20) Rainforests are important they are necessary for oxygen.

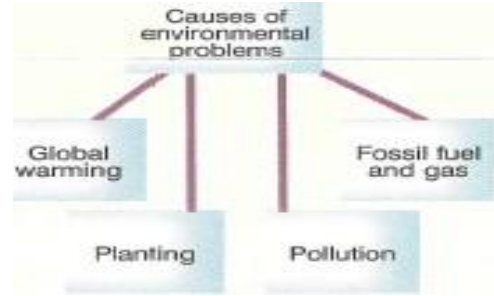
- A) but
- B) cause
- C) because
- D) not

I. sea pollution	a. using public transportation or ride a bike
II. air pollution	b. recycling and reusing the things
III. global warming	c. cleaning up the water regularly
IV. more rubbish	d. buying energy efficient products

21) Yukarıdaki çevresel sorunlar ve çözüm önerileri aşağıdakilerden hangisinde doğru verilmiştir?

- A) I: b/ II: d/ III:c/ IV:a
- B) I: a/ II:c/ III:b/ IV:d
- C) I: a/ II :c/ III:d/ IV:b

D) I: c/ II:a/ III:d/ IV:b



22) Kavram haritasına göre aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?

- A) Fossil fuel and gas
- B) Global warming
- C) Planting
- D) Pollution



23) This is the sign of

-) destroying
-) consuming
-) recycling
-) wasting

24) If we don't the environment, climate changes threaten us.

- A) protect
- B) plant
- C) use
- D) give

NAME	:
SURNAME	:
CLASS	: 7/...
NUMBER	:

EK 2. PUANLANDIRILMIŞ İNGİLİZCE TUTUM ÖLÇEĞİ

İngilizce Tutum Ölçeği

Sevgili Öğrenciler, bu çalışma, İngilizce dersine yönelik tutumlarınızı belirlemeye yönelik bir ölçme aracıdır. Her maddeyi cevaplarken İngilizce dersini düşünerek cevaplamanız uygun olacaktır. Aşağıda belirtilen beşli derecelendirme ölçeği üzerinde uygun gelen seçeneği (ölçek noktasını) işaretleyerek (X) belirtmeniz beklenmektedir. Çalışmaya göstermiş olduğunuz ilgiden dolayı teşekkür ederim.

Sıra	İfadeler	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	İngilizce dersinde hata yapmaktan korkarım.	5	4	3	2	1
2	İngilizce derslerinde sıkılıyorum.	5	4	3	2	1
3	İngilizce çizgi film seyretmekten keyif alırım.	1	2	3	4	5
4	İngilizce dersine çalışmaktan zevk alırım.	1	2	3	4	5
5	İngilizce öğrenmenin gereksiz olduğunu düşünüyorum.	5	4	3	2	1
6	İngilizce kitap okumaktan zevk alırım.	1	2	3	4	5
7	İngilizce benim en çok korktuğum derslerden biridir.	5	4	3	2	1
8	Çalışma zamanımın çoğunu İngilizce dersine ayırmak isterim.	1	2	3	4	5
9	İngilizce şarkılar dinlemekten zevk alırım.	1	2	3	4	5
10	İngilizce derslerine karşı çok az ilgim vardır.	5	4	3	2	1
11	İleride İngilizceyle yakından ilgili bir meslek seçmek isterim.	1	2	3	4	5
12	İngilizce dersi hiç bitmesin istiyorum.	1	2	3	4	5
13	İngilizce dersiyile ilgili her şey ilgimi çeker.	1	2	3	4	5
14	Dersler arasında en çok İngilizce dersinden hoşlanırım.	1	2	3	4	5
15	İngilizce ile ilgili aktiviteler yapmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
16	İngilizce oyunlar oynamaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5

EK 3. AKRAN EĞİTİMİ FOTOĞRAFLARI



EK 4.MEB İZİN BELGESİ



T.C.
MUĞLA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 70004082-604.01.01-E.9802570
Konu : İzin Talebi

17.05.2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a)Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 06/05/2019 tarihli ve 47555 sayılı yazısı.
b)22/08/2017 tarihli ve 35558626 sayılı Makam Oluru.

İlimiz Bodrum İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı Muharrem Eskiyanan Ortaokulunda öğrenim gören 7. Ve 8. sınıf öğrencilerine uygulama talebi ile ilgili ilgi (a) yazı ve ekleri yazımız ekinde sunulmaktadır.

Bu nedenle, Bakanlığımızın 22/08/2017 tarihli ve 12607291 sayılı yazısı (2017/25 No'lu GENELGE) doğrultusunda ve ilgi (b) makam onayı ile oluşturulan komisyonun uygun görüşüyle, Özlem YILMAZ'ın " İlköğretim Yabancı Dil Eğitiminde Akran Eğitiminin Öğrenci Erişisi Üzerine Etkisi " konulu çalışmasını;

2018-2019 Eğitim Öğretim yılında ve eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde, kurum müdürünün uygun gördüğü bir zamanda;İlimiz Bodrum İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı Muharrem Eskiyanan Ortaokulunda öğrenim gören 7. Ve 8. sınıf öğrencilerine uygulaması, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Serap AKSEL
Müdür a.
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR
17.05.2019

Pervin TÖRE
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Adres: Emirbeyazıt mah. Dr. Baki Ünlü cad. no:12 Menteşe/Muğla
Elektronik A&E: <http://muğla.meb.gov.tr>
e-posta: arge48@meb.gov.tr

Bilgi için: Arge Birimi
Tel: 0 (252) 280 48 24
Faks: 0 (252) 280 48 67

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden ba37-7626-3c4f-90db-78e9 kodu ile teyit edilebilir.

EK 5. VELİ İZİN BELGESİ

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de
 çekleşmektedir. Araştırma uygulamasına katılımıyla gönüllülük esasın
 aktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğ
 hangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **taman**
ğinize bağlıdır, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Ar
 lmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları
 etmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir.
 amıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içerm
 ak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz
 atsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rah
 erilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra i
 geçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye
 amlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da
 ra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çek
 şma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçla
 i isteyebilirsiniz.Saygılarımızla,

Araştırmacı : **Özlem SİRMAZ**

İletişim bilgileri :

Velisi bulunduğum**216**..... sınıfı**136**..... numaralı öğrencisi**ESRA**.....**ANDI**.....
**ANDI**.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyor
 Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

05.10/19.....

İsim-Soyisim İmza:

EK 6. ÖĞRENCİ İZİN BELGESİ

Herhangi bir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Sayın Katılımcımız,
 Katılacağınız bu çalışma, "Akran Eğitimi" adıyla, Özlem YILMAZ tarafından Nisan-Mayıs tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.
 Araştırmanın Hedefi: İlköğretim yabancı dil eğitiminde akran eğitimi yaklaşımının öğrenci erişimine etkisini araştırmaktır.

Araştırmanın Nedeni: Tez çalışması
 Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Muharrem Eskiyanan Ortaokulu
 Araştırma Uygulaması: Tutum Ölçeği ve Başarı Testi

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Özlem Yılmaz
 İletişim Bilgileri :

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

08/06/2019
 İsim-Soyisim İmza:

Katılımcı Adı-Soyadı : Nevser Tunçer
 Telefon Numarası : 0539 600 1008

EK 7. 1.HAFTA UYGULANAN DERS PLANLARI

AKRAN EĞİTİMİ

Ders :İngilizce
Sınıf/Ünite: 7. Sınıf-9.Ünite
Konu: Environment
Süre: 40 * 4
Kazanım: Vocabulary related to environment (çevre ile ilgili kelimeleri öğrenir.)
Öğretme Öğrenme Etkinlikleri: Akran eğitimi yaklaşımı,tartışma, anlatım, soru cevap, grup çalışması
Araç ve gereçler:Posterler,Resimler ve Çalışma Kağıtları
Dersten Önce: Öğretmen rolünü üstlenen öğrenciler o haftaki hedefler yani kazanımlar hakkında bilgi verilerek, gerekli materyaller ve kullanılacak çalışma kağıtları seçilerek 8.sınıf öğrencilerine verilmiştir.
Ders süreci :
Dikkat çekme/Güdüleme : Öğrenciler eşleştirildikleri akranlarıyla birlikte oturarak,çevre ile ilgili poster ve resimleri inceler. Bu materyaller öğrenen öğrencilerin konuya odaklanmalarını sağlayıp derse güdülemiştir.
Derse geçiş: Öğretmenler konuyu ilgili kelimeleri öğrenciye görsellerle anlatır ve çalışma kağıtları resim ve kelimelerle ilgili eşleştirmeleri birlikte yaparlar. Daha sonra tüm öğrenciler araştırmacı rehberliğinde tüm soruların yanıtlarını alarak gerekli dönüt ve düzeltmeler yapılır. Cevaplar öğrenciler arasında tartışılır.
Pekiştirme : Akranlar öğrenen öğrencilere resimleri tek tek göstererek kelimelerin İngilizcesini sorar ve cevaplara gerekli dönütler verir.
Ders Sonu-Değerlendirme : Öğretmen rolündeki öğrenciler tarafında konu özetlenir ve gelecek ders için öğrenen rolündeki öğrenci değerlendirilir.

EBA DESTEKLİ SUNUŞ YOLUYLA ÖĞRETİM YAKLAŞIMI

Ders :İngilizce
Sınıf/Ünite: 7. Sınıf-9.Ünite
Konu: Environment
Süre: 40 * 4
Kazanım: Vocabulary related to environment (çevre ile ilgili kelimeleri öğrenir)
Öğretme Öğrenme Etkinlikleri: EBA,Sunuş yoluyla öğretim
Araç ve gereçler: Akıllı Tahta, ders kitabı
Dersten Önce: Ebadaki etkinlikler kontrol edilir.
Ders süreci :
Dikkat çekme/Güdüleme: Öğrencilerin dikkatini çekmek amacıyla konu ilk olarak ebadaki üniteyle ilgili video izletilir.
Derse geçiş: Öğrencilere düz anlatım tekniğiyle konu anlatılır. Anlamadıkları yerler sorularak ders kitabındaki etkinlikler yapılır.
Pekiştirme :Ebadaki etkinlikler yapılır.
Ders Sonu -Değerlendirme : Yapılan etkinliklerin cevapları verilir, konu özetlenerek, öğrenciler değerlendirilir.

2.HAFTA UYGULANAN DERS PLANLARI

AKRAN EĞİTİMİ

Ders :İngilizce

Sınıf/Ünite: 7. Sınıf-9.Ünite

Konu: Environment

Süre: 40 * 4

Kazanım: Identify information in texts about environment

Öğretme Öğrenme Etkinlikleri:
Akran eğitimi yaklaşımı,tartışma, anlatım, soru cevap, grup çalışması

Araç ve gereçler:Posterler,Resimler ve Çalışma Kağıtları

Dersten Önce: Öğretmen rolünü üstlenen öğrencilere geçen hafta öğrencilerin çevreyle ilgili öğrendikleri kelimelere ait poster ve resimleri öğrencilerin sınıfını süsleyerek,panolara asar.Bu haftadaki kazanım hakkında araştırmacı tarafından bilgi verilerek, gerekli materyaller ve kullanılacak çalışma kağıtları seçilir ve 8.sınıf öğrencilerine verilir.

Ders süreci :

Dikkat çekme/Güdüleme : Öğrenciler eşleştirildikleri akranlarıyla birlikte oturarak,çevre ile ilgili bir kavram haritası hakkında tartışarak konuya dikkat çekilir.

Derse geçiş: Öğretmenler konuyla ilgili cümleler İngilizce cümleler kurarak bu kavram haritası üzerinde öğrencileriyle çalışmışlardır. Daha sonra tüm öğrenciler konuyla ilgili paragraf ve metinleri okuyup anlamaya çalışırlar.

Pekiştirme : Araştırmacı tüm öğrencilere bu metinlerle ilgili bazı sorular sorar ve yanıtlar öğrenen öğrencilerden alınarak gerekli dönüt ve düzeltmeler yapılır.

Ders Sonu-Değerlendirme : Öğretmen rolündeki öğrenciler tarafında konular öğrenenlere özetlenir.

EBA DESTEKLİ SUNUŞ YOLUYLA ÖĞRETİM YAKLAŞIMI

Ders :İngilizce

Sınıf/Ünite: 7. Sınıf-9.Ünite

Konu: Environment

Süre: 40 * 4

Kazanım:Identify information in texts about environment

Öğretme Öğrenme Etkinlikleri:EBA,Sunuş yoluyla öğretim

Araç ve gereçler: Akıllı Tahta, ders kitabı

Dersten Önce: Kullanılacak materyal ve çalışma metinleri kontrol edilir.

Ders süreci :

Dikkat çekme/Güdüleme:
Öğrencilerin dikkatini çekmek amacıyla öğrencilere eba üzerindeki çevre konusıyla ilgili metinler okunur.

Derse geçiş: Öğrencilere metinler üzerine tartışılır ve ders kitabındaki metinlere ait etkinlikler yapılır.

Pekiştirme :Ebadaki etkinlikler yapılır.

Ders Sonu -Değerlendirme : Yapılan etkinliklerin cevapları verilir, konu özetlenerek, öğrenciler ödevlendirilir.

3.HAFTA UYGULANAN DERS PLANLARI

AKRAN EĞİTİMİ

Ders :İngilizce
Sınıf/Ünite: 7. Sınıf-9.Ünite
Konu: Environment
Süre: 40 * 4
Kazanım: Expressing obligation
Öğretme Öğrenme Etkinlikleri: Akran eğitimi yaklaşımı, cümle kurma, oyunlar, soru cevap
Araç ve gereçler: Çalışma kağıtları ve öğrenciler tarafından hazırlanan materyaller, testler
Dersten Önce: Öğretmen rolünü üstlenen öğrencilere bu haftaki kazanı hakkında bilgi verilerek, gerekli materyaller ve kullanılacak çalışma kağıtları hazırlanıp 8.sınıf öğrencilerine verilmiştir.
Ders süreci :
Dikkat çekme/Güdüleme : Öğrenciler eşleştirildikleri akranlarıyla birlikte oturur. Verilen kelimeler ile düzgün cümle kurma oyunu oynanır.
Derse geçiş: Öğretmenler "must or mustn't" ile ilgili cümleler kurarak, dilbilgisi kuralını öğrencilerine cümleler yardımıyla öğretir. Önemli bilgiler öğrenenler tarafından not alınır.
Pekiştirme : Dersin başında öğrenciler güdüleme amaçlı oyuna şimdi öğretmenler verilen kelimeleri kullanarak öğrenenlerden cümleler kurmalarını ister. Yanlış kurulan cümleler araştırmacı tarafından düzeltilir. doğru cevaplar tahtaya yazılarak öğrenenlerin dilbilgisi kuralını öğrenmeleri sağlanır.
Sonra dilbilgisi kuralına ait kavram soruları içeren testler uygulanır ve cevapları öğrenciler tarafından verilir.
Ders Sonu-Değerlendirme : Öğretmen rolündeki öğrenciler tarafından konu özetlenir ve öğrenciler gelecek ders için ödevlendirilir.

EBA DESTEKLİ SUNUŞ YOLUYLA ÖĞRETİM YAKLAŞIMI

Ders :İngilizce
Sınıf/Ünite: 7. Sınıf-9.Ünite
Konu: Environment
Süre: 40 * 4
Kazanım: Expressing obligation
Öğretme Öğrenme Etkinlikleri: EBA, Sunuş yoluyla öğretim
Araç ve gereçler: Akıllı Tahta, ders kitabı
Dersten Önce: Kullanılacak video, ders kitabındaki metinler ve testler kontrol edilir.
Ders süreci :
Dikkat çekme/Güdüleme: Öğrencilerin dikkatini çekmek amacıyla ebadaki must konusuyla ilgili video izletilir.
Derse geçiş: Öğrencilerle video üzerine tartışılır ve ders kitabındaki dinleme ve yazma etkinlikleri yapılır.
Pekiştirme Dilbilgisi kuralına ait testler çözülür.
Ders Sonu -Değerlendirme : Yapılan testlerin cevapları verilir, konu özetlenerek, öğrenciler ödevlendirilir.

4.HAFTA UYGULANAN DERS PLANLARI

AKRAN EĞİTİMİ

Ders :İngilizce
 Sınıf/Ünite: 7. Sınıf-9.Ünite
 Konu: Environment
 Süre: 40 * 4 (160 dakika)
 Kazanım: Giving explanations &reason
 Öğretme Öğrenme Etkinlikleri:
 Akran eğitimi yaklaşımı, cümle kurma, oyunlar, soru cevap
 Araç ve gereçler: Video ,Çalışma kağıtları ve testler
 Dersten Önce: Öğretmen rolünü üstlenen öğrencilere bu haftaki kazanım hakkında bilgi verilerek, gerekli materyaller ve kullanılacak çalışma kağıtları hazırlanıp 8.sınıf öğrencilerine verilmiştir.
Ders süreci :
 Dikkat çekme/Güdüleme : Öğrenciler eşleştirildikleri akranlarıyla birlikte oturur. Çevresel sorunları, çevre kirliliği ve bu kirliliğin sonuçlarıyla ilişkili bir videolar izletilir. Öğrenenlerin bu videolarla ilgili öğretmenleriyle slogan yazmaları istenir. En çok beğenilen slogan tahtaya yazılır.
 Derse geçiş:Bu zamana kadar öğrenilen bilgiler kullanılarak öğrencilerin akranlarıyla çevre sorunlarına ait neden sonuç cümleleri yazmaları istenir. Öğretmenler "because ve so" yapısına ait kuralları bu cümlelerle birlikte öğrenmelerine yardımcı olur. Önemli bilgiler öğrenenler tarafında not alınır.
 Pekiştirme :Çalışma kağıtları ve testler kullanılarak because ve so" yapısına ait kavram sorular cevaplarıyla tartışılır.Gerekli dönütler verilir.
 Ders Sonu-Değerlendirme : Öğretmen rolündeki öğrenciler tarafında tüm konular özetlenir.
 Ders dışı çalışma : Bazı akranlar konu tekrarları sağlayabilmek için ders dışında öğrencileriyle görüşüp, konuların özetlenmesine ve tekrarına yardım etmişlerdir.

EBA DESTEKLİ SUNUŞ YOLUYLA ÖĞRETİM YAKLAŞIMI

Ders :İngilizce
 Sınıf/Ünite: 7. Sınıf-9.Ünite
 Konu: Environment
 Süre: 40 * 4 (160 dakika)
 Kazanım:Giving explanations &reason
 Öğretme Öğrenme Etkinlikleri:
 EBA,Sunuş yoluyla öğretim
 Araç ve gereçler: Akıllı Tahta, ders kitabı
 Dersten Önce: Kullanılacak materyaller kontrol edilir.
Ders süreci :
 Dikkat çekme/Güdüleme:
 Öğrencilerin dikkatini çekmek amacıyla ebadaki "because ve so" yapısına ait video izletilir.
 Derse geçiş: Öğrencilere video yardımıyla bu yapıların "nasıl ve nerede" kullanılacağına ilişkin bilgiler verilir ve önemli bilgileri not almaları istenir. Ders kitabındaki bu yapıyla ilgili etkinlikler yapılır.
 Pekiştirme: Bu yapıyla ilgili testler çözülür.
 Ders Sonu -Değerlendirme : Yapılan testlerin cevapları verilir, konu özetlenir.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Soyad, Ad: YILMAZ, Ozlem

Doğum Yeri ve Tarihi: Dicle - 15.01.1981

Eposta: karanlikelfperisi@gmail.com

EĞİTİM BİLGİLERİ

Derece	Kurum	Yıl
Lise	Mersin Salim Yılmaz Lisesi	1996-1999
Ön Lisans	Niğde Üniversitesi, Aksaray Sağlık Meslek Yüksekokulu, (Tıbbi Dökümantasyon)	1999-2001
Lisans	Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği	2002-2006

İŞ TECRÜBESİ

Görev	Kurum	Yıl
Öğretmenlik	Özlüce İlköğretim Okulu, Denizli/Kale	2007 - 2012
Öğretmenlik	Barış Manço Ortaokulu, İstanbul /Tuzla	2012 – 2014
Öğretmenlik	Muharrem Eskiyan Ortaokulu, Muğla, Bodrum, Gündoğan	2014 – (Halen)