

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİL BİLİM ANABİLİM DALI
YABANCI DİL ÖĞRETİMİ PROGRAMI

PLANLI BİÇİME ODAKLANMA MODELİNİN
İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE BAŞARIYA ETKİSİ

Doktora Tezi

Nejla Gezmiş Ceyhan

Ankara-2011

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİLBİLİM ANABİLİM DALI
YABANCI DİL ÖĞRETİMİ PROGRAMI

PLANLI BİÇİME ODAKLANMA MODELİNİN
İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE BAŞARIYA ETKİSİ

Doktora Tezi

Nejla Gezmiş Ceyhan

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Dilek Peçenek

Tez Jürisi Üyeleri:

Adı ve Soyadı

Prof. Dr. İclâl Ergenç

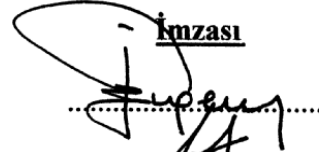
Doç. Dr. Seda GÖKMEN

Doç. Dr. Dilek Peçenek

Yrd. Doç. Dr. Nehir SERT

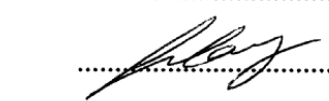
Yrd. Doç. Dr. Sila Ay

İmzası









Tez Sınav Tarihi ...08.06.2011.....

TEŞEKKÜR

Öncelikle bölüm başkanımız sayın Prof. Dr. İclal Ergenç'e bu alanda çalışma yapmamıza olanak sağladığı ve bize destek olduğu için en derin saygılarımla teşekkür ederim. Bu çalışmaya danışmanlık yapmayı kabul eden saygıdeğer tez danışmanım Doç. Dr. Dilek Peçenek'e her konuda her zaman gösterdiği ilgi ve sağladığı destekten dolayı en derin saygılarımı ve içten teşekkürlerimi bildiririm. Ayrıca, çalışmam boyunca önerdikleri yeni fikirler ve yaptıkları yapıcı eleştirilerden dolayı Tez Jürisi üyeleri sayın hocalarım Doç. Dr. Seda Gökmen, Yrd. Doç. Dr. Nehir Sert ve Yrd. Doç. Dr. Sıla Ay'a çok teşekkür ederim.

Çalışmam boyunca devamlı yanımda olan ve her türlü desteğini benden esirgemeyen eşim Uğur Ceyhan'a eşsiz ilgisi ve anlayışı için gönülden teşekkür ederim.

Ayrıca, görüşme isteğimi geri çevirmeyerek değerli fikirlerini benimle paylaşan öğretmen arkadaşlarıma ve araştırmanın uygulama kısmını gerçekleştiren saygıdeğer meslektaşım ve öğrencilerine de çok teşekkür ederim.

Son olarak ise, ilköğretimden lisansüstü eğitimime kadar bana her türlü emeği harcamış olan ve benim ben olmamı sağlayan bütün öğretmenlerime bir kez daha teşekkürlerimi ve saygılarımı iletmeyi bir borç bilirim.

İÇİNDEKİLER

I. GİRİŞ.....	1
1.1. Tezin Konusu.....	2
1.2. Tezin Amacı.....	4
1.3. Tezin Önemi.....	5
1.4. Tezin Yöntemi.....	9
1.4.1. Araştırmanın Modeli.....	10
1.4.2. Araştırma Denenceleri.....	11
1.4.3. Araştırma Sayıtları.....	11
1.4.4. Araştırman Sınırlılıkları.....	12
1.4.5. Çalışma Grubu.....	13
1.4.6. Veri Toplama Teknikleri ve Araçları.....	17
II. BİÇİM ODAKLI ÖĞRETİM MODELİ.....	20
2.1. Biçim Odaklı Dilbilgisi Öğretimi.....	20
2.2. Biçim Odaklı Öğretim Modeli ve Alt Modelleri.....	30
2.2.1. Biçimlere Odaklanma Modeli.....	32
2.2.2. Rastlantısal Biçime Odaklanma Modeli.....	38
2.2.3. Planlı Biçime Odaklanma Modeli.....	43
2.3. Biçim Odaklı Öğretim Modelini Konu Alan Çalışmalar.....	57
2.3.1. Biçim Odaklı Öğretim Modelinin Edinim/Öğrenme Üzerindeki Etkisi.....	58

2.3.2. Biçim Odaklı Öğretim Modelinin Edinim Sırası	
Üzerindeki Etkisi.....	69
2.3.3. Biçim Odaklı Öğretim Modelinin Öğrenme Kalıcılığı	
Üzerindeki Etkisi.....	71
2.3.4. Biçim Odaklı Öğretim Modelini Konu Alan	
Meta-Analiz Çalışmaları.....	74
III. UYGULAMA.....	76
3.1. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi.....	76
3.1.1. Nitel Veri Araçları.....	76
3.1.1.1. Belge İnceleme.....	77
3.1.1.2. Görüşme.....	79
3.1.2. Nicel Veri Araçları.....	81
3.2. Pilot Uygulama.....	90
3.3. Araştırmanın Uygulama Aşaması.....	95
3.3.1. Deney Grubunda Uygulanan Öğretim Modeli.....	97
3.3.1.1. Birinci Hedef Biçime Yönelik Model.....	98
3.3.1.2. İkinci Hedef Biçime Yönelik Model.....	107
3.3.2. Kontrol Grubunda Gerçekleştirilen Öğretim Süreci.....	115
3.3.2.1. Ders Kitabında Birinci Hedef Biçime Yönelik Öğretim Süreçleri	115
3.3.2.2. Ders Kitabında İkinci Hedef Biçime Yönelik Öğretim Süreçleri..	125
3.4. Veri Çözümleme İşlemleri ve Verilerin Çözümlemesi.....	138
IV. BULGULAR.....	142
4.1. İlköğretim Sekizinci Sınıf Düzeyinde Dilbilgisi Öğretimi.....	142
4.1.1. İngilizce Dersi Öğretim Programında Dilbilgisi Öğretimi	142

4.1.2. Ders Kitabında Dilbilgisi Öğretimi.....	148
4.1.3. Öğretim Sürecinde Dilbilgisi Öğretimi.....	155
4.2. Planlı Biçime Odaklanma Modelinin Etkililiğine Yönelik Bulgular.....	161
4.2.1. Birinci Hedef Biçime Yönelik Bulgular.....	163
4.2.1.1. Öntest Verilerine Yönelik Bulgular.....	164
4.2.1.2. Sontest Verilerine Yönelik Bulgular.....	174
4.2.1.2.1. Sontest Verilerinin Grup İçi İncelenmesi.....	174
4.2.1.2.1.1. Kontrol Grubunun Verilerine Yönelik Bulgular.....	175
4.2.1.2.1.2. Deney Grubunun Verilerine Yönelik Bulgular.....	184
4.2.1.2.2. Sontest Verilerinin Gruplar Arası İncelenmesi.....	193
4.2.1.3. İzleme Testi Verilerine Yönelik Bulgular.....	211
4.2.1.3.1. İzleme Testi Verilerinin Grup İçi İncelenmesi.....	211
4.2.1.3.2. İzleme Testi Verilerinin Gruplar Arası İncelenmesi.....	214
4.2.2. İkinci Hedef Biçime (Present Perfect Tense) Yönelik Bulgular.....	216
4.2.2.1. Öntest Verilerine Yönelik Bulgular.....	216
4.2.2.2. Sontest Verilerine Yönelik Bulgular.....	226
4.2.2.2.1. Sontest Verilerinin Grup İçi İncelenmesi.....	226
4.2.2.2.1.1. Kontrol Grubunun Verilerine Yönelik Bulgular.....	227
4.2.2.2.1.2. Deney Grubunun Verilerine Yönelik Bulgular.....	237
4.2.2.2.2. Sontest Verilerinin Gruplar Arası İncelenmesi.....	247
4.2.2.3. İzleme Testi Verilerine Yönelik Bulgular.....	266
4.2.2.3.1. İzleme Testi Verilerinin Grup İçi İncelenmesi.....	266
4.2.2.3.2. İzleme Testi Verilerinin Gruplar Arası İncelenmesi.....	269

5. DEĞERLENDİRME, SONUÇ VE TARTIŞMA.....	271
5.1. Araştırma Sonuçları ve Değerlendirme.....	271
5.1.1. Planlı Biçime Odaklanma Modelinin Öğrenme Üzerindeki Etkililiği.....	271
5.1.2. Planlı Biçime Odaklanma Modelinin Dilbilgisel Yeterlik Üzerindeki Etkililiği.....	274
5.1.3. Planlı Biçime Odaklanma Modelinin Okuma Becerisi Üzerindeki Etkililiği.....	279
5.1.4. Planlı Biçime Odaklanma Modelinin Yazma Becerisi Üzerindeki Etkililiği.....	281
5.1.5. Planlı Biçime Odaklanma Modelinin Kalıcılık Üzerindeki Etkililiği.....	283
5.2. Tartışma	285
5.3. Öneriler.....	289
5.3.1. Eğitim ve Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	290
5.3.2. Ardıl Çalışmalara Yönelik Öneriler.....	292
KAYNAKÇA.....	294
EKLER.....	322
ÖZET.....	420
ABSTRACT.....	422

EKLER

EK A	Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Sosyo- Ekonomik Durumları.....	322
EK B	İngilizce Dersi Öğretim Programının Betimlenmesi.....	323
EK C	Sekizinci Sınıf İngilizce Ders Kitabının Betimlenmesi.....	327
EK D	Sekizinci Sınıf İngilizce Ders Kitabının Değerlendirme Ölçütü ile İncelenmesi	331
EK E	Ders Kitabının Planlı Biçime Odaklanma Modeli İlkeleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi	344
EK F	İngilizce Öğretim Sürecine Yönelik Öğretmenlerle Yapılan Görüşme Çizelgeleri	347
EK G	Birinci Hedef Biçime Yönelik Öğretim Modeli	355
EK H	Birinci Hedef Biçimle İlgili Ölçme Aracı.....	360
EK İ	İkinci Hedef Biçime Yönelik Öğretim Modeli.....	362
EK J	İkinci Hedef Biçimle İlgili Ölçme Aracı	367
EK K	Ölçme Araçlarındaki Yazma Testi İçin Puanlama Anahtarları.....	369
EK L	Kontrol Grubunda Birinci Hedef Biçime Yönelik Gerçekleştirilen Öğretim Süreci	370
EK M	Kontrol Grubunda İkinci Hedef Biçime Yönelik Gerçekleştirilen Öğretim Süreci	376

EK N	Pilot Uygulamadaki Öğrencilerin Sosyo- Ekonomik Durumları.....	386
EK O	Birinci Hedef Biçimle İlgili Pilot Uygulama Ölçme Aracı.....	387
EK P	Birinci Hedef Biçimle İlgili Pilot Uygulamadan Elde Edilen Madde İstatistikleri	392
EK R	İkinci Hedef Biçimle İlgili Pilot Uygulama Ölçme Aracı	393
EK S	İkinci Hedef Biçimle İlgili Pilot Uygulamadan Elde Edilen Madde İstatistikleri	398
EK T	Birinci Hedef Biçime Yönelik Öğretmen Kitabı	399
EK U	İkinci Hedef Biçime Yönelik Öğretmen Kitabı	411

ŞEKİLLER

1	Şekil 1. Araştırmanın Çalışma Grubunun Çizgesel Gösterimi.....	14
2	Şekil 2. Araştırma Verilerinin Elde Edilmesinde Çeşitleme Yönteminin Kullanılması.....	19

TABLULAR

1	Tablo 1. Birinci Hedef Biçime Yönelik Testin Belirtke Tablosu.....	85
2	Tablo 2. İkinci Hedef Biçime Yönelik Testin Belirtke Tablosu.....	88
3	Tablo 3. Birinci Hedef Biçime İlişkin Öğretim Modelindeki Öğrenme Çıktıları.....	99
4	Tablo 4. Birinci Hedef Biçime İlişkin Öğretim Modelinde Öngörülen Ölçme Değerlendirme Stratejileri ve Araçları.....	106
5	Tablo 5. Deney Grubunda Birinci Hedef Biçimin Öğretildiği Modelin Şekilsel Görünümü.....	107
6	Tablo 6. İkinci Hedef Biçime İlişkin Öğretim Modelindeki Öğrenme Çıktıları.....	109
7	Tablo 7. İkinci Hedef Biçime İlişkin Öğretim Modelinde Öngörülen Ölçme Değerlendirme Stratejileri ve Araçları.....	113
8	Tablo 8. Deney Grubunda İkinci Hedef Biçimin Öğretildiği Modelin Şekilsel Görünümü.....	114
9	Tablo 9. Kontrol Grubunda Birinci Hedef Biçimin Öğretim Sürecinin Şekilsel Görünümü.....	124
10	Tablo 10. Kontrol Grubunda İkinci Hedef Biçimin Öğretim Sürecinin Şekilsel Görünümü.....	138
11	Tablo 11. İngilizce Dersi Öğretim Programının Planlı Biçime Odaklanma Modeli İlkeleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi	144

12	Tablo 12. Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntest Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları.....	164
13	Tablo 13. Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Dilbilgisi, Okuma ve Yazma Bölümleri Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları.....	166
14	Tablo 14. Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Çoktan Seçmeli Dilbilgisi Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları.....	167
15	Tablo 15. Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Dilbilgisi Değerlendirme Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları....	168
16	Tablo 16. Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Çoktan Seçmeli Okuma Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları....	169
17	Tablo 17. Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Okuma-Yorumlama Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları....	170
18	Tablo 18. Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Kontrollü Yazma Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları.....	171
19	Tablo 19. Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Serbest Yazma Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları.....	172
20	Tablo 20. Kontrol Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntest-Sontest Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları.....	175
21	Tablo 21. Kontrol Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Dilbilgisi, Okuma ve Yazma Bölümleri Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları.....	177

22	Tablo 22. Kontrol Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Çoktan Seçmeli Dilbilgisi Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi Sonuçları.....	178
23	Tablo 23. Kontrol Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Dilbilgisi Değerlendirme Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi Sonuçları.....	179
24	Tablo 24. Kontrol Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Çoktan Seçmeli Okuma Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi Sonuçları.....	180
25	Tablo 25. Kontrol Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Okuma-Yorumlama Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi Sonuçları.....	181
26	Tablo 26. Kontrol Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Kontrollü Yazma Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi Sonuçları.....	182
27	Tablo 27. Kontrol Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Serbest Yazma Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi Sonuçları....	183
28	Tablo 28. Deney Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntest-Sontest Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi Sonuçları.....	184
29	Tablo 29. Deney Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Dilbilgisi, Okuma ve Yazma Bölümleri Öntest-Sontest Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi Sonuçları.....	186

30	Tablo 30. Deney Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Çoktan Seçmeli Dilbilgisi Testi Öntest-Sontest Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları.....	187
31	Tablo 31. Deney Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Dilbilgisi Değerlendirme Testi Öntest-Sontest Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları.....	188
32	Tablo 32. Deney Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Çoktan Seçmeli Okuma Testi Öntest-Sontest Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları.....	189
33	Tablo 33. Deney Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Okuma-Yorumlama Testi Öntest-Sontest Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları.....	190
34	Tablo 34. Deney Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Kontrollü Yazma Testi Öntest-Sontest Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları.....	191
35	Tablo 35. Deney Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Serbest Yazma Testi Öntest-Sontest Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları.....	192
36	Tablo 36. Birinci Hedef Biçimle İlgili Sonteste İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi.....	194
37	Tablo 37. Birinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Dilbilgisi Bölümüne İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi.....	196
38	Tablo 38. Birinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Çoktan Seçmeli Dilbilgisi Testine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi.....	197

39	Tablo 39. Birinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Dilbilgisi Değerlendirme Testine İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi.....	199
40	Tablo 40. Birinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Okuma Bölümüne İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi.....	201
41	Tablo 41. Birinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Çoktan Seçmeli Okuma Testine İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi Sonuçları	202
42	Tablo 42. Birinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Okuma-Yorumlama Testine İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi.....	204
43	Tablo 43. Birinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Yazma Bölümüne İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi.....	206
44	Tablo 44. Birinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Kontrollü Yazma Testine İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi.....	207
45	Tablo 45. Birinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Serbest Yazma Testine İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi.....	209
46	Tablo 46. Kontrol Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	212
47	Tablo 47. Deney Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	213
48	Tablo 48. İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntest Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi Sonuçları.....	217

49	Tablo 49. İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Dilbilgisi, Okuma ve Yazma Bölümleri Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi Sonuçları.....	218
50	Tablo 50. İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Çoktan Seçmeli Dilbilgisi Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi Sonuçları.....	219
51	Tablo 51. İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Dilbilgisi Değerlendirme Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi Sonuçları.....	220
52	Tablo 52. İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Dilbilgisi Değerlendirme Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi Sonuçları....	222
53	Tablo 53. İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Okuma-Yorumlama Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi Sonuçları.....	223
54	Tablo 54. İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Kontrollü Yazma Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi Sonuçları.....	224
55	Tablo 55. İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Serbest Yazma Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi Sonuçları.....	225
56	Tablo 56. Kontrol Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntest-Sontest Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi Sonuçları.....	228
57	Tablo 57. Kontrol Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Dilbilgisi, Okuma ve Yazma Bölümleri Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi Sonuçları.....	229

58	Tablo 58. Kontrol Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Çoktan Seçmeli Dilbilgisi Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi Sonuçları.....	230
59	Tablo 59. Kontrol Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Dilbilgisi Değerlendirme Testi Veriline İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi Sonuçları.....	232
60	Tablo 60. Kontrol Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Doğru/Yanlış Okuma Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi Sonuçları.....	233
61	Tablo 61. Kontrol Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Okuma-Yorumlama Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi Sonuçları.....	234
62	Tablo 62. Kontrol Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Kontrollü Yazma Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi Sonuçları....	235
63	Tablo 63. Kontrol Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Serbest Yazma Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi Sonuçları....	236
64	Tablo 64. Deney Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntest-Sontest Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi Sonuçları.....	238
65	Tablo 65. Deney Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Dilbilgisi, Okuma ve Yazma Bölümlerine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları....	239
66	Tablo 66. Deney Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Çoktan Seçmeli Dilbilgisi Testi Öntest-Sontest Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi Sonuçları.....	240

67	Tablo 67. Deney Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Dilbilgisi Değerlendirme Testi Öntest-Sontest Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları.....	241
68	Tablo 68. Deney Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Doğru/Yanlış Okuma Testi Öntest-Sontest Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları.....	242
69	Tablo 69. Deney Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Okuma-Yorumlama Testi Öntest-Sontest Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları.....	243
70	Tablo 70. Deney Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Kontrollü Yazma Testi Öntest-Sontest Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları.....	245
71	Tablo 71. Deney Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Serbest Yazma Testi Öntest-Sontest Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları.....	246
72	Tablo 72. İkinci Hedef Biçimle İlgili Sonteste İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi.....	248
73	Tablo 73. İkinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Dilbilgisi Bölümüne İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi.....	250
74	Tablo 74. İkinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Çoktan Seçmeli Dilbilgisi Testine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları...	251
75	Tablo 75. İkinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Dilbilgisi Değerlendirme Testine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları.....	254

76	Tablo 76. İkinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Okuma Bölümüne İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi Sonuçları.....	256
77	Tablo 77. İkinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Doğru/Yanlış Okuma Testine İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi Sonuçları.....	257
78	Tablo 78. İkinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Okuma-Yorumlama Testine İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi Sonuçları.....	259
79	Tablo 79. İkinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Yazma Bölümüne İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi Sonuçları.....	261
80	Tablo 80. İkinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Kontrollü Yazma Testine İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi Sonuçları.....	262
81	Tablo 81. İkinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Serbest Yazma Testine İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi Sonuçları.....	264
82	Tablo 82. Kontrol Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	267
83	Tablo 83. Deney Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	268

GRAFİKLER

1	Grafik 1. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımları (Birinci Dönem).....	15
2	Grafik 2. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımları (İkinci Dönem).....	16
3	Grafik 3. Pilot Uygulamanın Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımları.....	91
4	Grafik 4. Öğrencilerin Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntest Ortalamaları...	165
5	Grafik 5. Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Dilbilgisi, Okuma ve Yazma Bölümlerine Yönelik Test Puanları Ortalamaları.....	166
6	Grafik 6. Öğrencilerin Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Çoktan Seçmeli Dilbilgisi Testine Yönelik Test Puanları Ortalamaları...	168
7	Grafik 7. Öğrencilerin Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Dilbilgisi Değerlendirme Testine Yönelik Test Puanları Ortalamaları.....	169
8	Grafik 8. Öğrencilerin Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Çoktan Seçmeli Okuma Testine Yönelik Test Puanları Ortalamaları.....	170
9	Grafik 9. Öğrencilerin Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Okuma-Yorumlama Testine Yönelik Test Puanları Ortalamaları.....	171
10	Grafik 10. Öğrencilerin Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Kontrollü Yazma Testine Yönelik Test Puanları Ortalamaları.....	172
11	Grafik 11. Öğrencilerin Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Serbest	173

	Yazma Testine Yönelik Test Puanları Ortalamaları.....	
12	Grafik 12. Kontrol Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntest-Sontest Ortalamaları.....	176
13	Grafik 13. Kontrol Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Dilbilgisi, Okuma ve Yazma Bölümlerine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları.....	177
14	Grafik 14. Kontrol Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Çoktan Seçmeli Dilbilgisi Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları.....	178
15	Grafik 15. Kontrol Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Dilbilgisi Değerlendirme Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları...	179
16	Grafik 16. Kontrol Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Çoktan Seçmeli Okuma Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları.	180
17	Grafik 17. Kontrol Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Okuma- Yorumlama Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları.....	181
18	Grafik 18. Kontrol Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Kontrollü Yazma Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları.....	182
19	Grafik 19. Kontrol Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Serbest Yazma Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları.....	183
20	Grafik 20. Deney Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntest-Sontest Ortalamaları.....	185
21	Grafik 21. Deney Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Dilbilgisi, Okuma ve Yazma Bölümlerine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları.....	186

22	Grafik 22. Deney Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Çoktan Seçmeli Dilbilgisi Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları.....	187
23	Grafik 23. Deney Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Dilbilgisi Değerlendirme Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları..	188
24	Grafik 24. Deney Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Çoktan Seçmeli Okuma Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları.....	189
25	Grafik 25. Deney Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Okuma- Yorumlama Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları.....	190
26	Grafik 26. Deney Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Kontrollü Yazma Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları.....	191
27	Grafik 27. Deney Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Serbest Yazma Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları.....	192
28	Grafik 28. Birinci Hedef Biçimle İlgili Sonteste İlişkin Puan Ortalamaları.....	195
29	Grafik 29. Birinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Dilbilgisi Bölümüne İlişkin Puan Ortalamaları.....	196
30	Grafik 30. Birinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Çoktan Seçmeli Dilbilgisi Testine İlişkin Puan Ortalamaları.....	198
31	Grafik 31. Birinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Dilbilgisi Değerlendirme Testine İlişkin Puan Ortalamaları.....	200
32	Grafik 32. Birinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Okuma Bölümüne İlişkin Puan Ortalamaları.....	202
33	Grafik 33. Birinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Çoktan Seçmeli	203

	Okuma Testine İlişkin Puan Ortalamaları.....	
34	Grafik 34. Birinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Okuma-Yorumlama Testine İlişkin Puan Ortalamaları.....	205
35	Grafik 35. Birinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Yazma Bölümüne İlişkin Puan Ortalamaları.....	207
36	Grafik 36. Birinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Kontrollü Yazma Testine İlişkin Puan Ortalamaları.....	208
37	Grafik 37. Birinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Serbest Yazma Testine İlişkin Puan Ortalamaları.....	210
38	Grafik 38. Kontrol Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntest, Sontest ve İzleme Testine İlişkin Puan Ortalamaları.....	212
39	Grafik 39. Deney Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntest, Sontest ve İzleme Testine İlişkin Puan Ortalamaları.....	214
40	Grafik 40. Birinci Hedef Biçimle İlgili İzleme Testine İlişkin Ortalamalar.....	215
41	Grafik 41. Öğrencilerin İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntest Ortalamaları.....	217
42	Grafik 42. İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Dilbilgisi, Okuma ve Yazma Bölümlerine Yönelik Test Puanları Ortalamaları.....	219
43	Grafik 43. İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Çoktan Seçmeli Dilbilgisi Testine Yönelik Test Puanları Ortalamaları.....	220
44	Grafik 44. Öğrencilerin İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Dilbilgisi Değerlendirme Testine Yönelik Test Puanları Ortalamaları.....	221
45	Grafik 45. Öğrencilerin İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Doğru-	222

	Yanlış Okuma Testine Yönelik Test Ortalamaları.....	
46	Grafik 46. Öğrencilerin İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Okuma- Yorumlama Testine Yönelik Test Puanları Ortalamaları.....	223
47	Grafik 47. Öğrencilerin İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Kontrollü Yazma Testine Yönelik Test Puanları Ortalamaları.....	224
48	Grafik 48. Öğrencilerin İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Serbest Yazma Testine Yönelik Test Puanları Ortalamaları.....	225
49	Grafik 49. Kontrol Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntest-Sontest Ortalamaları.....	228
50	Grafik 50. Kontrol Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Dilbilgisi, Okuma ve Yazma Bölümlerine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları.....	230
51	Grafik 51. Kontrol Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Çoktan Seçmeli Dilbilgisi Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları.....	231
52	Grafik 52. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin İkinci Hedef Biçimle İlgili Dilbilgisi Değerlendirme Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları.....	232
53	Grafik 53. Kontrol Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Doğru/Yanlış Okuma Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları.....	233
54	Grafik 54. Kontrol Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Okuma- Yorumlama Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları.....	234
55	Grafik 55. Kontrol Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Kontrollü Yazma Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları.....	235
56	Grafik 56. Kontrol Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Serbest Yazma	236

	Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları.....	
57	Grafik 57. Deney Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntest-Sontest Ortalamaları.....	238
58	Grafik 58. Deney Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Dilbilgisi, Okuma ve Yazma Bölümlerine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları.....	239
59	Grafik 59. Deney Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Çoktan Seçmeli Dilbilgisi Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları.....	241
60	Grafik 60. Deney Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Dilbilgisi Değerlendirme Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları...	242
61	Grafik 61. Deney Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Doğru/Yanlış Okuma Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları.....	243
62	Grafik 62. Deney Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Okuma- Yorumlama Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları.....	244
63	Grafik 63. Deney Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Kontrollü Yazma Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları.....	245
64	Grafik 64. Deney Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Serbest Yazma Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları.....	246
65	Grafik 65. İkinci Hedef Biçimle İlgili Sonteste İlişkin Ortalamaları.....	249
66	Grafik 66. İkinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Dilbilgisi Bölümüne İlişkin Puan Ortalamaları.....	251
67	Grafik 67. İkinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Çoktan Seçmeli Dilbilgisi Testine İlişkin Puan Ortalamaları.....	252
68	Grafik 68. İkinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Dilbilgisi	254

	Değerlendirme Testine İlişkin Puan Ortalamaları.....	
69	Grafik 69. İkinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Okuma Bölümüne İlişkin Puan Ortalamaları.....	257
70	Grafik 70. İkinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Doğru/Yanlış Okuma Testine İlişkin Puan Ortalamaları.....	258
71	Grafik 71. İkinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Okuma-Yorumlama Testine İlişkin Puan Ortalamaları.....	260
72	Grafik 72. İkinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Yazma Bölümüne İlişkin Puan Ortalamaları.....	262
73	Grafik 73. İkinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Kontrollü Yazma Testine İlişkin Puan Ortalamaları.....	263
74	Grafik 74. İkinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Serbest Yazma Testine İlişkin Puan Ortalamaları.....	265
75	Grafik 75. Kontrol Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Test Puanları Ortalamaları..	267
76	Grafik 76. Deney Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Test Puanları Ortalamaları..	269
77	Grafik 77. İkinci Hedef Biçimle İlgili İzleme Testine İlişkin Ortalamalar.....	270

KISALTMALAR

BOÖM: Biçim Odaklı Öğretim Modeli

İDÖP: İngilizce Dersi Öğretim Programı

PBOM: Planlı Biçime Odaklanma Modeli

ÖZEL TERİMLERİN TANIMI

Biçim (Form): Dilin; sesbilimsel, sözcüksel, dilbilgisel ve kullanımbilimsel yönleridir (Gerzic, 2005: 17).

Biçim Odaklı Öğretim (Form-Focused Instruction): Dil öğrencilerinin, dilsel biçimlere odaklanmalarını teşvik etmeyi amaçlayan, planlanmış veya rastlantısal her türlü öğretim etkinliğidir (Ellis, 2001: 1-2).

Biçime Odaklanma (Focus-on-form): Anlamli iletişimsel etkinlik bağlamında, dilsel yapıya rastlantısal veya planlı bir şekilde odaklanmayı öngören öğretim seçeneğidir (Erlam, 2003: 1-2).

Planlı Biçime Odaklanma (Planned focus-on-form): Anlam odaklı etkinlik bağlamında hedef biçimin fark edilmesini sağlamak amacıyla, önceden hazırlanmış zenginleştirilmiş girdilerin verilmesini öngören öğretim türüdür (Özkan, 2005: 45).

Rastlantısal Biçime Odaklanma (Incidental focus-on-form): İletişimsel gereksinimlere cevap vermek amacıyla biçime rastlantısal olarak dikkat edilen öğretim türüdür (Ellis, 2001: 25).

Önleyici Biçime Odaklanma (Pre-emptive focus-on-form): İletişim etkinliği sırasında, öğretmenlerin veya öğrencilerin sorunlu olarak algıladıkları bir biçime odaklanmalarını öngören öğretim türüdür (Gerzic, 2005: 43).

Tepkisel Biçime Odaklanma (Reactive focus-on-form): Öğrencilerin hatalarına olumsuz dönüt verilmesini öngören öğretim seçeneğidir (Gerzic, 2005: 43).

Belirtik Öğretim (Explicit Instruction): Dilsel öğelerin etkili ve doğru bir şekilde tanınması için dilbilgisi kuralların bilinçli öğretimidir (Andringa, 2005: 64).

Örtük Öğretim (Implicit Instruction): Öğrencilerin hedef dilin dilbilgisini doğal bir şekilde edinmeleri için, anlamlı ve anlaşılır bağlamlarda dilbilgisel yapılarla zaman geçirmeleri gerektiğini öngören öğretimdir (Andringa, 2005: 65).

Zenginleştirilmiş Girdi (Enriched Input): Hedef yapının örneklerinin sağlanması amacıyla özel olarak değiştirilen veya geliştirilen girdidir (Ellis, 2001a: 22).

Girdi Genişlemesi (Input Enhancement): Öğrencilerin dikkatini hedef biçime çekmek amacıyla hedef biçimin altının çizilmesi, koyu renkle yazılması veya büyük harf kullanımıdır (Ellis, 2001a: 21).

Yorumlama Görevleri (Interpretation Tasks): Öğrencilerin dikkatini girdideki hedef yapıya çeken ve bu yapının anlamını anlamalarını sağlayan dilbilgisi alıştırmalarıdır (Ellis, 1995: 94).

I. GİRİŞ

Türkiye'deki eğitim sistemine göre, bir birey ilk ve ortaöğretim süreci boyunca, ilköğretim dördüncü sınıftan itibaren, zorunlu olarak yabancı dil eğitimi almaktadır. Ayrıca, yükseköğretim süresince de gerek zorunlu gerekse seçmeli olarak yabancı dil eğitimi almaya devam etmektedir. Buna karşın, bireylerin bu süreçlerde yabancı dilde dilbilgisi konusunda sorun yaşadıkları çeşitli araştırmalar tarafından (Abalı, 1999; Akgüzel, 2006; Akufuk, 1996; Gürbüz, 2001; Harman, 1999; Özdemir, 2000; Öztürk, 2006; Semerci, 1999; Yurtcan, 1995) ortaya çıkarılmıştır. Bu araştırma bulgularına göre, öğrencilerin İngilizcenin yabancı dil olarak öğrenilmesi sürecinde dilbilgisi öğretimine yer verilmesine karşın, öğrencilerin sözlü veya yazılı üretimlerinde hata yaptıkları ve başarılı olamadıkları saptanmıştır. Bu sorunun, dilbilgisi bilgisi ile bu bilgiyi kullanma yetisi arasındaki ilişkinin kurulamamasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Dilbilgisi öğretimi konusunda alanyazında farklı yaklaşımlar dikkat çekmektedir. Geleneksel dilbilgisi öğretiminde dilbilgisel yapılara yönelik kuralların formüller biçiminde öğretimi, tekrar ve ezber yoluyla pekiştirilmesi esas alınmaktadır. Mekanik ve anlam dışı cümlelerin tekrar edilmesi yoluyla, dilde akıcılığın sağlanması hedeflenmektedir. Anlama odaklanan yaklaşımlarda ise, dilbilgisel yapıların kurallarına ve biçimsel özelliklerine odaklanılmadan, yapılara ilişkin edinimin doğal yolla gerçekleşmesi hedeflenmektedir. Bununla birlikte geleneksel

dilbilgisi öğretimi öğrencide atıl bilgi (Van Lier, 2002: 258-260) oluşmasına sebep olduğu yönünde eleştirilirken, anlama odaklanan dilbilgisi öğretimi ise dilbilgisel açıdan doğru olmayan üretime neden olması (Higgs ve Clifford, 1982) yönüyle eleştirilmiştir. Dolayısıyla bu araştırma kapsamında dilbilgisel yapılara yönelik biçimsel, anlamsal ve kullanımsal özellikleri vurgulayan bir öğretim modelinin gerekliliği benimsenmektedir.

1.1. Tezin Konusu

Bu araştırma kapsamında “Nasıl bir dilbilgisi öğretimi?” sorusuna yanıt olarak, dilbilgisel doğruluğun ve dilsel akıcılığın eşzamanlı gelişmesini sağlayan bir dilbilgisi öğretimi modelinin uygulanması ve değerlendirilmesi hedeflenmektedir. Bu bağlamda, sorunun çözümü için girdinin (input) alındıya (intake) nasıl dönüştüğü ilişkisinin daha iyi bir şekilde anlaşılması gerekmektedir.

Dil ediniminde girdi öğrenciye* bir biçimde sunulan erek dil, alındı ise sunulan bu girdiden öğrenci tarafından işlenip algılanıp bilgiye dönüştürülen dilsel birimdir. Girdinin alındıya dönüşmesi, girdide öğrenme konusu olarak seçilen öğelere ve bu öğelerin biçimsel, anlamsal ve kullanımsal boyutlarına dikkat edilmesi ile olasıdır

* Bu çalışma kapsamında; öğrenci ve öğrenci ayrımı dikkate alınmıştır. Yabancı kaynaklardaki “learner” sözcüğünün karşılığı olarak “öğrenci” kullanılmıştır.

(Sharwood-Smith, 1993: 167). Dolayısıyla öğretim modelinde öğretilmesi amaçlanan biçimlere yönelik anlamlı girdilerin sunulması ve işlenmesi gerekmektedir.

Girdinin alınıya dönüşme ilişkisinin daha iyi anlaşılması konusunda temel soru; “Nasıl bir dilbilgisi öğretimi, girdinin alınıya dönüşmesini sağlar?” şeklindedir. Bu konuda öğretim sürecinde öncelikle girdinin sunulacağı bağlamın oluşturulması, sonra bağlamın öğrencilere sunulması ve ardından girdi ile ilgili bilinçlendirme etkinliklerinin yapılması önerilmektedir (Cem, 2006: 14-18; DeKeyser ve Sokalski, 1996: 85; Ellis, 2005a: 4; Kumaravadivelu, 2008: 120). Benzer şekilde bu çalışmada da hem biçimsel özellikler konusunda bilinçlendirme sağlayan hem de anlamsal ve kullanımsal özellikleri vurgulayan bir modelin girdinin alınıya dönüşmesini sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda hem yapısal hem de iletişimsel yaklaşımlardan yararlanan, yapıya ilişkin özelliklerin anlamsal bağlamlarda iletişimsel amaçlar doğrultusunda öğretileceği bir öğretim modeli vurgulanmaktadır.

Bu araştırmanın konusu; Planlı Biçime Odaklanma Modeliyle (PBOM) uyumlu bir dil öğretim modelinin, sekizinci sınıf düzeyinde, İngilizce öğretimi sürecindeki etkililiğini değerlendirmeye ilişkindir. Dolayısıyla bu araştırma söz konusu modelin uygulanmasını ve bu modelin istendik hedefe ulaşmada etkili olup olmadığının değerlendirilmesini konu edinmiştir. PBOM'nin dilbilgisel doğruluk düzleminde başarıya olan etkisi dilbilgisel yeterliliğin ölçümü ile; dilsel akıcılık düzleminde başarıya olan etkisi ise okuma ve yazma becerilerinin ölçümü ile değerlendirilmiştir.

1.2. Tezin Amacı

Bu araştırmanın amacı, PBOM'ne uygun bir dil öğretim modeli geliştirmek ve geliştirilen bu modeli 14-15 yaşlarındaki Türk öğrencilere İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesinde uygulayarak modelin etkililiğini değerlendirmektir. Bu çalışmada; PBOM'nin içeriği gereği, dilbilgisel biçimlerin anlamlı bağlamlarda iletişimsel amaçlar doğrultusunda belirtik olarak öğretilmesi yoluyla gerçekleştirilecek öğretim modelinin, dilbilgisel doğruluğa ve dilsel kullanıma olan etkisinin ölçülmesi hedeflenmiştir. Bu çerçevede; modelin tasarlanması, öğretim sürecinde uygulanması ve öğrenme çıktılarının testlerle ölçümü söz konusudur.

PBOM'nin etkililiğinin araştırıldığı öntest-sontest kontrol gruplu bu deneysel çalışmada, araştırmanın genel amaçları doğrultusunda, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Var olan İngilizce öğretimi programı PBOM'ne yer vermekte midir?
2. İngilizce öğretiminde, programın uygulanma uzantısı olarak görülen ders kitabı, PBOM'ne yer vermekte midir?
3. İngilizce öğretiminde, öğretmenler PBOM'ne yer vermekte midir?
4. Deney grubu ile kontrol grubunun öntest sonuçları arasında tüm test, testteki dilbilgisi, okuma, yazma bölümleri ve bu bölümlerin alt testleri açısından fark var mıdır?

5. Kontrol grubu öğrencilerinin öntest-sontest puanları arasında tüm test, testteki dilbilgisi, okuma, yazma bölümleri ve bu bölümlerin alt testleri açısından fark var mıdır?
6. Deney grubu öğrencilerinin öntest-sontest puanları arasında tüm test, testteki dilbilgisi, okuma, yazma bölümleri ve bu bölümlerin alt testleri açısından fark var mıdır?
7. Deney grubu ile kontrol grubunun sontest sonuçları arasında tüm test, testteki dilbilgisi, okuma, yazma bölümleri ve bu bölümlerin alt testleri açısından fark var mıdır?
8. Kontrol grubunun öntest, sontest ve izleme testleri puanları arasında fark var mıdır?
9. Deney grubunun öntest, sontest ve izleme testleri puanları arasında fark var mıdır?
10. Deney grubu ile kontrol grubu arasında izleme testleri sonuçları bakımından fark var mıdır?

1.3. Tezin Önemi

Yabancı dil öğretiminde, dilbilgisel edinç ile iletişimsel edincin eşzamanlı geliştirilmesi konusunda sorun yaşandığı bilinmektedir. Bu çalışma kapsamında

dilbilgisi bilgisi ile bu bilginin kullanımı arasındaki ilişkinin kurulamamasından kaynaklanan bu sorun ele alınmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde, geleneksel yaklaşımların dilbilgisi düzleminde başarılı olduğu, ancak dilin kullanımı alanında yetersiz kaldığı görülmektedir. İletişim odaklı yaklaşımların ise dilsel akıcılığın gelişiminde etkili olmasına karşın dilbilgisel doğruluk açısından yetersiz kaldığı bilinmektedir. Bu nedenle; öğretim sürecinde hem dilbilgisel doğruluğu göz ardı etmeyen hem de dilin anlamlı iletişim bağlamlarında kullanılmasını sağlayan bir modelin benimsenmesinin gerekli olduğuna inanılmaktadır. Dolayısıyla bu çalışma kapsamında İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesi sürecinde uzlaştırıcı bir model amaçlanmıştır. Bu amaçla PBOM'nin etkililiği değerlendirilmiştir.

PBOM, kuramsal açıdan öğrencilerin dilbilgisel bilgilerini iletişim ortamında belirttik veya örtük öğretim yoluyla arttırarak, dilbilgisel yapıların dilsel doğruluğunu ve uygun bağlamlarda kullanılmasını sağlamayı öngörmektedir. Dolayısıyla söz konusu modelde dilbilgisel doğruluğun ve dilsel akıcılığın aynı anda geliştirileceği öngörülmektedir. Bu çalışmada söz konusu bu modelin etkililiği araştırılarak modelin öngörülerinin sınanması hedeflenmiştir.

Bu çalışmada ayrıca, dilbilgisel yapıların öğretim şekline ve bu yapıların kullanımına yönelik hataları en aza indirmek için PBOM'nin etkili olup olmadığının araştırılması da hedeflenmiştir. Dolayısıyla, kuramsal açıdan etkili olduğu savunulan bir modelin, ilköğretim düzeyinde uygulanması ile elde edilen sonuçları ışığı altında, eğitsel açıdan önerilerin geliştirilmesi söz konusudur. Böylece yabancı dil öğretiminde pek çok araştırma tarafından da öne sürülen bir soruna çözüm önerisi getirilmesi amaçlanmıştır.

Dil, bir dizi kurallardan, sözlüksel öğelerden ve bunların iletişimsel amaçlar doğrultusunda kullanımlarından oluşmaktadır. Yabancı dil öğretimi sürecinde de dili oluşturan bu kuralların, sözlüksel öğelerin ve bunların kullanımlarının öğretilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla yabancı dil öğretiminde istedik hedefe ulaşmak için öğretimin nasıl gerçekleştirilmesi gerektiği önemli bir unsurdur. Bu bağlamda dilbilgisel yapıların kullanımları ile birlikte öğretilmesi gerektiği düşünülmektedir. Dilbilgisi öğretiminin nasıl yapılması gerektiği konusunda gerçekleştirilen pek çok çalışmada da (Ceylan, 2007; Çalış, 2001; Gürata, 2008; Odabaşı, 1994) dilbilgisel yapıların anlamlı bağlamlarda bir bütün içerisinde verilmesinin altı çizilmiştir. Ayrıca dilbilgisi öğretiminde, girdideki hedef yapıya dikkat çeken ve bu yapının betimlenmesine ve anlaşılmasına yönelik etkinlikler yapılması önerilmektedir (Ellis, 1995: 88). Bu çalışmada da; yabancı dil öğretim sürecinde dili oluşturan öğelerin, anlamlı bir bütün olarak verilmesi ve dilsel yapıların, biçimsel, anlamsal ve kullanımsal özelliklerine odaklanılması hedeflenmiştir.

Yabancı dil öğretiminde biçim odaklı öğretim konusunda çalışma yapılması ve alt modellerin etkililik açısından karşılaştırılması önerilmektedir (Ellis, 2001a: 43). Biçim odaklı öğretim konusunda Türkiye’de yapılan çalışmaların (bkz. II. Bölüm) çoğu yükseköğretim düzeyinde yapılmıştır ve bu çalışmalarda biçim odaklı öğretimin etkililiğine yönelik sonuçlar bulunmuştur. Dilbilgisi öğretimi ve dilbilgisel yapıların kullanımı konusunda ilköğretim düzeyinde de sorun yaşandığı çeşitli araştırmalarda (Akgüzel, 2006; Gürbüz, 2001; Harman, 1999; Özdemir, 2000; Öztürk, 2006; Semerci, 1999) ortaya konmuştur. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen tarama sonucunda, İlköğretim düzeyinde biçim odaklı öğretim konusunda yapılan 3 çalışma bulunmuştur. Bunlardan birinde içerik ve dilbilgisi öğretiminin beraber ve ayrı yapıldığı öğretim süreçlerinin etkililiği araştırılırken (Elgün, 2009) diğerinde sözcük öğretimi sürecinde kullanılan dönütlerin etkisi araştırılmıştır (Öztuna, 2009). Son çalışmada ise, sonuç odaklı ve anlamlı çıktı odaklı öğretim süreçlerinin dilbilgisi ve yazma öğretimindeki etkisi araştırılmıştır (Alptekin, 2010). Bu çalışma kapsamında da Biçim Odaklı Öğretim Modelinin alt modellerinden biri olan PBOM’ne uygun bir öğretim modelinin tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle; hedef biçimlere yönelik öğretim sürecinde PBOM’nin tam olarak uygulanmasının bu çalışmayı özgün kıldığı düşünülmektedir.

PBOM, dilbilgisel yapılara ilişkin kuralların öğretiminin yanı sıra dilbilgisel yapıların beceriler çerçevesinde kullanımını da içermektedir. Bu nedenle bu çalışma; hedef biçimlere yönelik dilbilgisi öğretiminin yanı sıra okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerine yönelik etkinliklerin gerçekleştirilmesini de kapsamaktadır.

Dolayısıyla; çalışma kapsamında modelin etkililiği araştırılırken sadece öğrenme üzerindeki etkisinin değil, aynı zamanda dilbilgisi ve beceriler üzerindeki etkisinin de araştırılması hedeflenmiştir. Bu bağlamda modelin öğrenme, dilbilgisi, anlama ve üretme becerileri konusundaki etkililiğine yönelik sonuçların ayrı ayrı sunulması söz konusudur. Bunun yanı sıra yabancı dil öğretiminde öğrenilmiş bilginin korunması da önem taşıyan bir konudur. Bu bağlamda PBOM ile gerçekleştirilen öğretim sürecinin yeni bilginin uzun süreli belleğe aktarılmasını sağlayıp sağlamadığı da bu araştırma kapsamında incelenmiştir. Sonuç olarak bu çalışma; uygulandığı çalışma grubu ve uygulanış şekli açısından farklılıklar barındırdığı için sonuçların önemli noktaların altını çizeceği düşünölmektedir.

1.4. Tezin Yöntemi

Bu araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen uygulanmıştır. Deneysel çalışma kapsamında uygulanan modelin alt yapısını oluşturmak amacıyla var olan İngilizce öğretiminin etkililiği değerlendirilmiştir.

1.4.1. Araştırmanın Modeli

PBOM'nin etkililiğini uygulayarak sınımayı amaçlayan bu çalışmada nicel araştırma modeli temel alınmıştır. Bunun yanı sıra nitel araştırma modelinin yöntem ve tekniklerinden de yararlanılmıştır.

Bu araştırmada PBOM'ne uygun bir öğretim modelinin hedef biçimler çerçevesinde tasarlanması ve uygulanması gerçekleştirilmiştir. Ardından öğretim modelinin etkililiğini değerlendirmek için ölçme ve değerlendirme araçları kullanılmıştır. Bu bağlamda kullanılan öntest, sontest ve izleme testlerinden elde edilen veriler istatistiksel işlemler ile çözümlenmiştir. Sözü edilen işlemler, nicel araştırma modeli temel alınarak verilerin toplanması ve değerlendirilmesi gerçekleştirilmiştir.

Modelin etkililiğinin saptanmasından önce; araştırma sorunu kapsamında sekizinci sınıf düzeyinde dilbilgisel yapıların öğretim sürecinin görünümünü sergileyebilmek için program değerlendirme çalışması yapılmıştır. Bu bağlamda var olan öğretim programı ve ders kitabı dilbilgisel yapıları ele alış biçimleri açısından incelenmiştir. Ayrıca programda ve ders kitabında öngörülenlerin uygulamadaki yansımaları sergileyebilmek amacıyla öğretmenlerle görüşme yapılmıştır. Bu çerçevede; araştırmanın ön basamağı nitel araştırma modeline dayalı olarak gerçekleştirilmiştir.

1.4.2. Araştırma Denenceleri

Var olan programı değerlendirme ve geliştirilen modeli uygulama olmak üzere nitel ve nicel boyutlar içeren deneysel desenli bu çalışmada aşağıdaki denenceler sınanmıştır:

- PBOM ile yapılan ğretim süreci hedef biçimlerin öğrenilmesinde daha etkilidir.
- PBOM ile yabancı dil eğitimi alan öğrencilerin, dilbilgisel biçimlere ilişkin kuralları öğrenme ve kullanma düzeyleri, normal süreç eğitimi alan öğrencilere göre daha yüksektir.
- PBOM ile yapılan ğretim; öğrencilerin okuma becerilerinde farklılık oluşturur.
- PBOM ile yapılan ğretim; öğrencilerin yazma becerilerinde farklılık oluşturur.
- PBOM ile gerçekleştirilen ğretim; öğrenilen dilbilgisel biçimin korunmasını sağlar.

1.4.3. Araştırma Sayıtları

Bu araştırma kapsamında geçerli olan sayıtlar şunlardır:

- Deneş grubunda gerçekleştirilen ğretim sürecinde PBOM'ne bağlı kalınmıştır.
- Öğrencilerin ğretim süreci dışında hedef dilbilgisel biçimlerle ilgili çalışma yapma olanakları yoktur.

1.4.4. Araştırma Sınırlılıkları

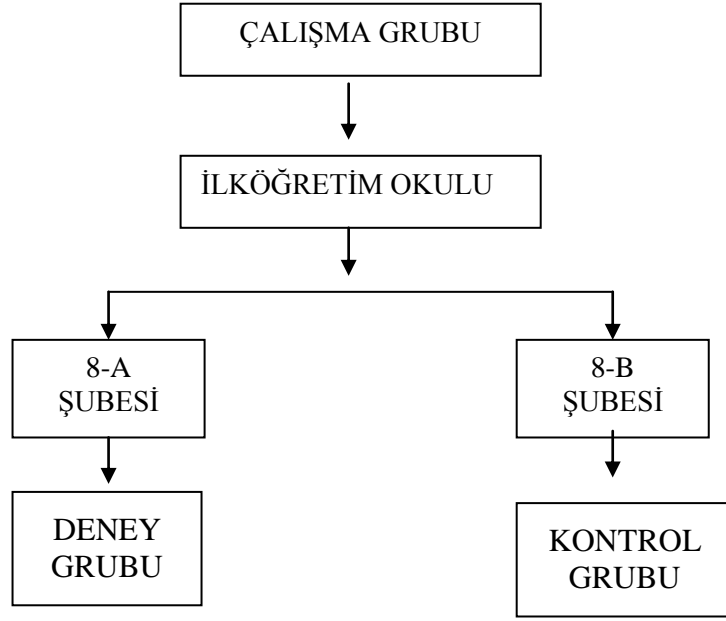
Bu araştırma aşağıda belirtilen sınırlılıklar kapsamında gerçekleştirilmiştir.

- Çalışma grubunu oluşturan deneş ve kontrol grupları; Ankara-şereflikoçhisar'da bir ilköğretim okulunda iki şubedeki sekizinci sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.
- Çalışma grubunu oluşturan deneş ve kontrol grupları; grup atama yoluyla belirlenmiştir.
- Araştırma verileri 2009-2010 eğitim-ğretim yılında elde edilmiştir.
- Araştırma kapsamında gerçekleştirilen ğretim sürecinde; önceden belirlenen dilbilgisel biçimlerin (When-While Clauses ve Present Perfect Tense) ğretilmesi söz konusudur.
- Çalışma beş ünite kapsamında ve sekiz haftalık (33 ders saati) bir sürede gerçekleştirilmiştir.
- Araştırmada sadece PBOM'nin etkililiği araştırılmıştır.
- Araştırmada söz konusu modelin anlama becerisi üzerindeki etkililiği okuma; üretme becerisi üzerindeki etkililiği de yazma becerisi ile sınanmıştır.

- Geliştirilen modelde kontrollü üretim, yazma etkinliği ile yapılırken, serbest üretim konuşma ve yazmayı içeren tümleşik beceri etkinliği ile yapılmıştır. Bu bağlamda kullanılan ölçme aracında yazma becerisi, kontrollü ve serbest yazma testleri ile ölçülmüştür.
- Araştırma kapsamında gerçekleştirilen program değerlendirme çalışması; nitel veri toplama araçları ile sınırlıdır.
- Program değerlendirme kapsamında gerçekleştirilen görüşme dört İngilizce öğretmenin katılımı ile sınırlıdır.

1.4.5. Çalışma Grubu

Bu çalışma 2009–2010 Eğitim-Öğretim yılında Ankara ili Şereflikoçhisar ilçesindeki bir ilköğretim okulunun sekizinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde uygulanabilirlik ilkesi (çift şubeli bir okul) ve ulaşılabilirlik ilkesi (uygulama yapacak öğretmenin gönüllülüğü) temel alınmıştır. Araştırma devlet okulunda uygulandığı için iki şube şeklinde bulunan sınıflardan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak atanmıştır. Seçkisiz atama ile belirlenen deney ve kontrol grubundaki öğrenciler; 14-15 yaşlarında, ana dilleri Türkçe olan ve İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerdir. Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin şekilsel gösterimi aşağıda sunulmuştur:

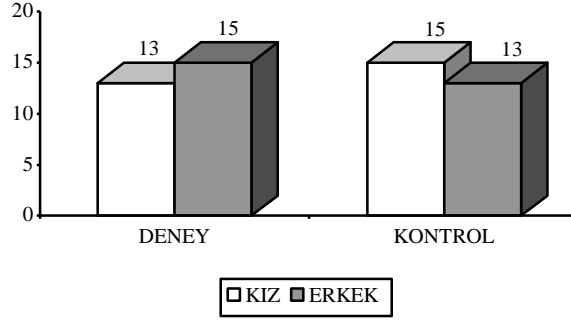


Şekil 1. Araştırmanın Çalışma Grubunun Şekilsel Gösterimi

Bu araştırmada bulguların güvenilirliği için iki farklı hedef biçimin öğretilmesi söz konusudur. Buna göre araştırmanın uygulama aşaması eğitim-öğretim yılının birinci ve ikinci dönemi olmak üzere iki düzlemde gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sayısında değişiklik olmuştur.

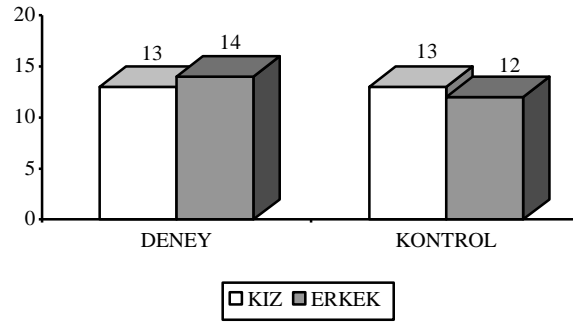
İlk hedef biçimin ele alındığı öğretim sürecinde (birinci dönem) deney grubunda ve kontrol grubunda 28'er olmak üzere toplam 56 öğrenci, araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Deney grubunda 13 kız, 15 erkek öğrenci varken kontrol

grubunda 15 kız, 13 erkek öğrenci vardır. Uygulamanın gerçekleştirildiği ilk dönemdeki öğrencilerin cinsiyet dağılımları aşağıdaki grafikte gösterilmiştir.



Grafik 1. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımları (Birinci Dönem)

İkinci hedef biçimin ele alındığı öğretim sürecinde (ikinci dönem) 4 öğrenci nakil olarak okuldan ayrıldıkları için çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin sayılarında değişiklik olmuştur. Bu dönemde deney grubunda 13 kız, 14 erkek olmak üzere toplam 27 öğrenci yer alırken kontrol grubunda 13 kız, 12 erkek olmak üzere toplam 25 öğrenci yer almıştır. İkinci dönemdeki çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin cinsiyet dağılımları Grafik 2.'de görülmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın uygulandığı deney ve kontrol gruplarında dönemler açısından değişiklik oluşmasına rağmen sayı ve cinsiyet açısından dengeli bir dağılım sergilediği düşünülmektedir.



Grafik 2. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımları (İkinci Dönem)

Araştırma devlet okulunda gerçekleştirildiği için iki şube şeklinde bulunan sınıflardan biri deney diğer kontrol grubu olarak atanmak zorundadır. Bu durumda öğrencilerin özelliklerinin belirlenmesi zorunluluğu söz konusudur. Bu nedenle çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin yaşları, anne ve baba meslekleri ve aylık gelirlerine ilişkin bilgi edinilmiştir. Yaş açısından yapılan inceleme sonucunda; deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin çoğunluğunun 1995 doğumlu olduğu; dolayısıyla gruplarda yaş açısından dengeli bir dağılım sergilendiği görülmüştür. Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarıyla ilgili bilgi edinmek amacıyla anne ve baba meslekleri ve aylık gelirlerine ilişkin bilgi edinilmiştir. Bu verilere göre; öğrencilerin çoğunluğunun babasının işçi olarak çalıştığı ve aylık gelirlerinin 1000TL olduğu belirlenmiştir (bkz. Ek A). Dolayısıyla deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerinin orta ve alt düzey olduğu ve benzer dağılım sergilediği anlaşılmaktadır.

1.4.6. Veri Toplama Teknikleri ve Araçları

Çalışmanın amacı gereğince PBOM'nin etkililiği, nicel veri toplama teknikleri ile sınanmıştır. Modelin etkililiğini değerlendirmek amacıyla deney ve kontrol gruplarında uygulanan testler, nicel veri kaynaklarını oluşturmaktadır (ayrıntılı bilgi için bkz. BÖLÜM III). Sözü edilen ölçme araçları geliştirilirken test geliştirme ilkeleri ön planda tutulmuştur. Bu bağlamda belirtke tabloları oluşturulmuş, denemelik maddeler yazılmış, testin pilot uygulaması yapılmış ve madde seçimi gerçekleştirilerek kullanılacak test hazırlanmıştır. Hazırlanan bu testlerin uygulanması sonucunda elde edilen veriler kullanılarak araştırma sorularına yönelik istatistiksel işlemler yapılmıştır. Bu işlemler sonucunda elde edilen bulguların yorumlanması sonucunda modelin etkililiği konusunda sonuçlara ulaşılmıştır.

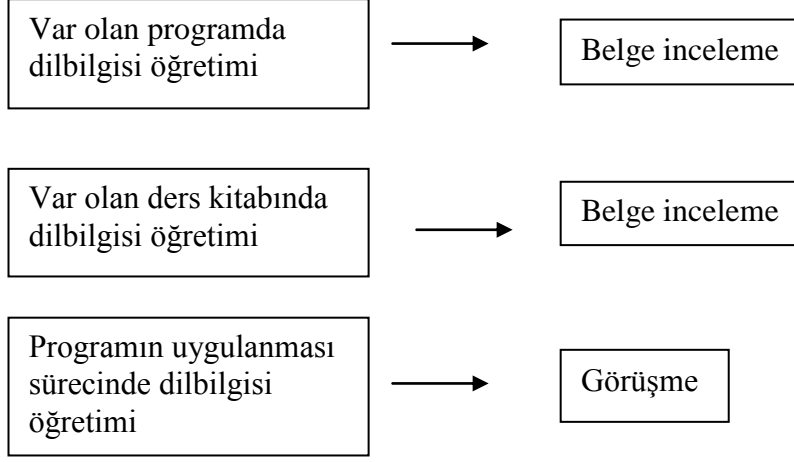
Bunun yanı sıra araştırmanın uygulama sürecinden önce gerçekleştirilen ön çalışmada; ilköğretim sekizinci sınıf düzeyinde dilbilgisi öğretiminin nasıl yapıldığına ilişkin nitel veriler toplanmıştır. Nitel verilerin elde edilmesinde belge inceleme ve görüşme teknikleri kullanılmıştır (ayrıntılı bilgi için bkz. BÖLÜM III). Bu bağlamda İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı (İDÖP) ve ders kitabı incelenmiş ve İngilizce öğretmenlerinin görüşüne başvurulmuştur. Böylece ilköğretim düzeyinde dilbilgisi öğretimine yönelik bulgulara ulaşılmıştır.

Bu çalışmada, verilerin elde edilmesinde nicel ve nitel teknikler beraber kullanıldığı için veri toplama sürecinde çeşitleme (triangulation) yönteminin kullanımı söz konusudur.

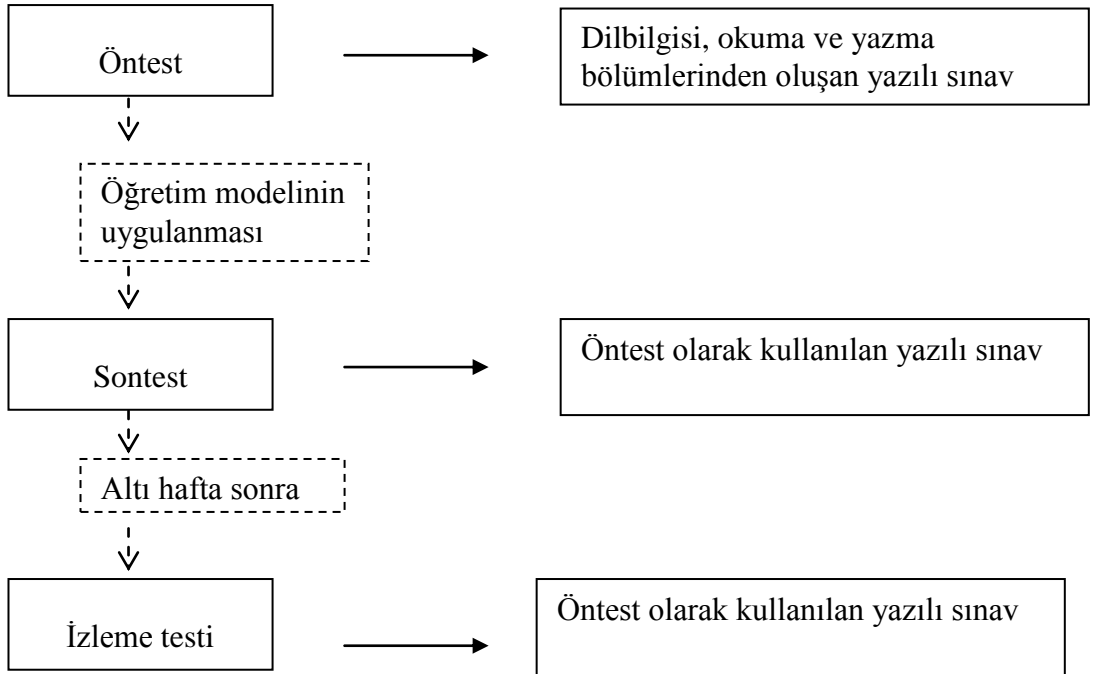
Çeşitleme bir araştırmada verilerin toplanması sürecinde tek bir yöntem yerine birbirini destekleyen iki ya da daha çok yöntemin kullanılmasını ve böylece yöntemde zenginleştirmeyi sağlamayı amaçlayan bir uygulamadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009: 261; Silverman, 2000: 177; Yıldırım ve Şimşek, 1999: 56). Çeşitleme yönteminde araştırmanın amacı ve soruları doğrultusunda birden fazla nitel veya nicel veri toplama tekniğinin beraber kullanımı söz konusu olabilirken nitel ve nicel veri toplama tekniklerinin beraber kullanımı da söz konusu olabilmektedir. Deneysel desenli çalışmalarda başarı testlerinin incelenmesi gibi nicel veri toplama tekniklerinin yanı sıra çalışmanın ön basamağında belge inceleme ve görüşme gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanımı da olası olabilmektedir.

Deneysel desenli bu araştırmada da modelin etkililiğini sınavan ölçme araçları nicel veri toplama teknikleri kapsamında yer almaktadır. Bunun yanı sıra; modelin uygulanmasından önce çalışmanın yapıldığı bağlamdaki durumun betimlenmesi amacıyla belge inceleme ve görüşme teknikleri kullanılmıştır. Bu yönüyle; bu araştırma kapsamında verilerin toplanmasında çeşitleme yönteminin kullanımı şekilsel olarak Şekil 2’de gösterilmiştir.

*İLKÖĞRETİM SEKİZİNCİ SINIF DÜZEYİNDE DİLBİLGİSİ ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN
VERİLER VE VERİ TOPLAMA TEKNİKLERİ*



*PLANLI BİÇİME ODAKLANMA MODELİNİN ETKİNLİLİĞİNE İLİŞKİN VERİLER VE
VERİ TOPLAMA TEKNİKLERİ*



Şekil 2. Araştırma Verilerinin Elde Edilmesinde Çeşitleme Yönteminin Kullanılması

II. BİÇİM ODAKLI ÖĞRETİM MODELİ

2.1. Biçim Odaklı Dilbilgisi Öğretimi

Biçim Odaklı Öğretim (Form-Focused Instruction), dil öğrencilerinin dilsel biçimlere odaklanmalarını teşvik etmeyi amaçlayan, planlanmış veya rastlantısal her türlü öğretim etkinliğidir (Ellis, 2001a: 1-2). Biçim Odaklı Öğretim Modeli (BOÖM), ikinci dil veya yabancı dil öğretiminde dilbilgisel biçimlerin öğretimi üzerinde odaklanmayı içerir. Dolayısıyla BOÖM, dil öğretim sürecinde dilbilgisel yapıların öğretimi için gerçekleştirilen bütün eylemler, yani dilbilgisi öğretimi, olarak kabul edilebilir.

Dilbilim ve anadili edinimi alanındaki çalışmalar yabancı dil öğretimini etkilemiştir. Bu etkinin en fazla görüldüğü alan dilbilgisi öğretimi olmuştur. Dolayısıyla Dilbilim ve anadili edinimi alanındaki çalışmaların etkileri BOÖM'ne de yansımıştır. BOÖM'nin daha iyi anlaşılması için yabancı dil öğretiminde görülen değişik akımların ve bu akımların sonucunda dilbilgisi öğretimi konusundaki egemen anlayışların ele alınması gereklidir.

Yabancı dil öğretiminde ilk olarak Geleneksel-Kuralcı Dilbilgisi (Traditional-Prescriptive Grammar) anlayışı egemen olmuştur. Bu anlayışta dilbilgisel yapıların öğretimi öncelenmektedir. Geleneksel-Kuralcı Dilbilgisine dayalı dilbilgisi öğretimi, yabancı dildeki biçimlerin ve sözdizimsel yapıların kurallarının belirttik bir biçimde incelenmesine ve öğretilmesine yöneliktir (Peçenek, 2008: 68). Öğretim sürecinde dilbilgisel yapılara ilişkin kuralların tündengelimli bir şekilde öğretimi ve öğretilen bu bilgilerin çeviride kullanılması söz konusudur.

Geleneksel-Kuralcı Dilbilgisi anlayışının yabancı dil öğretimine yansımaları olarak kabul edilen Dilbilgisi-Çeviri Yönteminde (Grammar-Translation Method), yazılı metinler çevrilerek yabancı dil öğretimi gerçekleştirilmektedir. Bu anlayışta öğretim sürecinde çevrilen cümlelerin dilbilgisel açıdan doğru olması önemlidir. Bu bağlamda öğretim sürecinde çevrilen cümlelerin dilbilgisel açıdan doğru olup olmadığının denetlenmesi ve yanlış olan cümlelerin kabul edilmemesi gerekmektedir. Geleneksel-Kuralcı Dilbilgisi anlayışına tepki, Dilbilim çalışmaları sonucunda 1930'lu yıllarda ortaya çıkan Yapısal Dilbilgisi anlayışıdır.

Yapısalcı Yaklaşım (Structural Approach), dili bir dizge ve yapı olarak ele almaktadır. Bu kurama göre sesler anlamlı bir şekilde bir araya gelerek biçimbirimleri, biçimbirimler sözcükleri, sözcükler öbekleri ve tümceleri oluştururlar ve böylece dil dizgesi oluşur (Kıran ve Kıran, 2006: 113). Yapısal Dilbilgisi, dili gözlemleyerek betimlemeyi amaç edinmektedir. Yapısal betimlemenin amacı, bir

dilin tüm öğelerinin sesbilim, biçimbilim ve sözdizimi düzeylerinde betimlenmesi (Peçenek, 2008: 69) olduğu için bu yaklaşımda konuşma diline öncelik verilmiştir.

Yapısal Dilbilgisinin ruhbilimdeki Davranışçılık (Behaviorism) akımı ile etkileşmesi sonucunda, dil öğrenimine yönelik varsayımlar ortaya çıkmıştır. Davranışçılık akımına göre, bilgilerin tekrar edilmesi ve uygulanması sonucunda öğrenme oluşmaktadır (Kumaravadivelu, 2006: 100). Bu akıma göre dil öğrenme de diğer öğrenme türleri gibi alışkanlık oluşturma sürecidir. Dil öğrenimi bağlamında alışkanlık oluşturma, öğretim sürecinde öğrencilerin dilsel özellikleri otomatik olarak kullanma yeteneğini geliştirmektir. Bu amaçla olumlu pekiştirici ile desteklenen tekrar tekniği kullanılmalıdır (Kumaravedivelu, 2006: 100). Diğer bir ifadeyle; öğretim sürecinde öğrenci, sözcüye uygun tepki vererek ve bu tepkinin pekiştirilmesi ile sözcüye anlamayı öğrenmektedir.

Yapısalcı Dilbilim ile Davranışçı Öğrenme Kuramının yabancı dil öğretimine yansımalarını İşitsel-Dilsel Yöntemde (Audio-Lingual Metod) görmek olanaklıdır (Peçenek, 2008: 70). Bu yönetime göre dil, bir alışkanlık oluşturma süreci olarak görülmekte ve örgü alıştırmaları ile dil üretimi sağlanmaktadır. Yabancı dil öğretiminde yapısal bir izlenice izlenerek diyaloglar yardımıyla sözlü dil örnekleri sunulmakta, dilbilgisel yapılara yönelik kural öğretimi ve örgü alıştırmaları sayesinde dilbilgisi öğretimi yapılmakta ve böylece dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Dolayısıyla bu dönemde tümevarımlı

bir dilbilgisi öğretiminden ve dilbilgisel yapılara ilişkin kuralların çıkarımsama ile keşfedilmesinden söz edilebilir. Bu dönemde doğrudan dilbilgisi yapısına odaklanılmamakla birlikte, dikkat çekme yöntemi olarak, yineleme ve dönüştürme teknikleri kullanılmaktadır (Peçenek, 2008: 71). Yapısalcılığın ve Davranışçılığın etkisi ile yapılan dil öğretiminin genel özellikleri şöyle özetlenmiştir:

Dil basitten zora doğru öğrenilecek dilbilgisel yapılar dizgesi olarak kabul edilmektedir. Dil öğrenimi; dilbilgisi alıştırmalarının yapılması, dilsel kuralların ezberlenmesi ve dilsel birimlere yönelik alışkanlık oluşturulması sonucunda gerçekleşmektedir. Öğretim sürecinde dilbilgisel yapılar konusunda yetkinleşmek amaçlanmaktadır. Öğretim süreci öğretmen merkezlidir. Öğretim sürecinde öğrenciler yapı örgüleri, oluşturma alıştırmaları, tekrar, ezbere-öğrenme (rote-learning) gibi dilbilgisi etkinliklerini gerçekleştirmektedir. Ayrıca bu süreçte basamaklandırılmış bir dilbilgisi öğretime yönelik etkinlikler içeren ders kitapları kullanılmaktadır (Joyce, 2001: 42).

1960'lı yılların Dilbilim çalışmalarında, yapısal betimleme sadece gözlemlenebilen dil davranışlarını incelemeyi öngörmesi ve anlambilimi önemsememesi yönünden eleştirilmiştir (Peçenek, 2008: 71). Bu bağlamda dili insan beyninde doğuştan var olan bir düzenek olarak tanımlayan Chomsky (1965) Üretken-Dönüşümlü Dilbilgisi Kuramında (Generative-Transformational Grammar) tümce üretimini açıklamaya yönelmiştir.

Üretken-Dönüşümlü Dilbilgisi Kuramına göre dil, derin yapı ve yüzey yapı düzleminde iş görmektedir. Derin yapı tümce ve sözcük arasındaki temel bağıntıların betimlendiği ve her dilde var olan evrensel dil kurallarını barındıran yapıdır. Yüzey yapı ise derin yapıdan dönüşüm kuralları ile elde edilen ve dilden dile farklılık gösteren tümce yapısıdır. Konuşucunun kendi anadili konusunda sahip olduğu sezgisel bilgi olan edinç, derin yapıdan dönüşümlerle yüzey yapıya aktarılmakta ve bu bilgi yüzey yapıda edim biçimini almaktadır (Chomsky, 1965). Kurama göre, insan beyninde doğuştan bir dil edinim düzeneği vardır, bu nedenle dil ediniminde evrensel dil ilkeleri öğrenilmez; sadece dilbilgisel özellikler, yani dilden dile değişen değişirgenler, öğrenilmektedir.

Üretken-Dönüşümlü Dilbilgisi Kuramının sezdirimleri Bilişsel Ruhbilimin öğrenme ilkelerine dayandırılarak Bilişsel Düzgü Öğrenme (Cognitive Code Approach) adı altında yabancı dil öğretimine yansımıştır (Peçenek, 2008: 72). Bilişsel Düzgü Öğrenme kapsamında dil öğrenme, dilin sesbilimsel, dilbilgisel ve sözcüksel birimlerinin bilinçli bir şekilde edinilmesi sürecidir (Carroll, 1966: 98). Bu kurama göre, öğretim sürecinde hedef dilin kurallarının kavranması ve kurallara yönelik farkındalık geliştirilmesi önemlidir (Chastain, 1971). Dolayısıyla dilbilgisel kuralların belirtik sunumu ile tümdengelimli öğrenilmesi söz konusudur. Böylece bu yaklaşımda, İşitsel-Dilsel Yöntemdeki dilbilgisel yapılarının sezdirme yoluyla edinilmesi öngörüsü yerine bilinçli bir dilbilgisi öğretimi benimsenmiştir. Öğretim sürecinde dilbilgisel kurallar sunulmuş ve bu kurallar dönüştürme alıştırmaları şeklinde uygulanmıştır (Larsen-Freeman, 2001: 37-39).

1970’li yıllardaki Dilbilim çalışmaları sonucunda, dilin işlevsel yönünü vurgulayan İşlevsel Yaklaşım (Functional Approach), dilbilgisi öğretimine farklı bir bakış açısı sağlamıştır. Bu yaklaşımda dil, iletişim işleviyle birlikte bir simge olarak görülmekte ve dilbilgisi, iletişimi düzenleyen bir araç olarak kabul edilmektedir (Peçenek, 2008: 73-74). Ayrıca dil öğretiminde betimleme yapmanın amacı, dilsel iletişim sağlayan öğeleri seçmek ve betimlemektir (Kıran ve Kıran, 2006: 138). Dolayısıyla dilbilgisel yapıların iletişimsel amaçlar doğrultusunda öğretilmesi hedeflenmektedir.

İşlevsel Yaklaşımın etkili olduğu dönemde, dilbilgisel açıdan doğru tümcelerin her zaman anlamsal olarak doğru olmadığı vurgulanmıştır. Dilbilgisel edinç kavramına “iletişimsel edinç” (Hymes, 1972) kavramı eklenmiştir. Bunun sonucunda dil öğretiminde işlevine uygun tümceler oluşturma ve akıcı bir biçimde iletişim kurma amaçlanmıştır (Cem, 2006: 8). Dolayısıyla, İşlevsel Yaklaşımın, Yapısalcı Yaklaşımı tamamen dışlamadığı, ancak dilin işlev boyutunu vurguladığı anlaşılmaktadır.

İşlevsel Yaklaşımın ve iletişim edinci modelinin yabancı dil öğretimine yansımaları özellikle Kavramsal-İşlevsel İzence (Notional-Functional Syllabus) (Wilkins, 1972) ile belirginleşmiştir. Böylece dilbilgisi, kuralların bilgisinden öte işlevleri gösteren bir araç olarak görülmüştür. Yabancı dil öğretimi içerikleri; “hastanede, alışverişte, lokantada, vb” gibi çeşitli işlevlere yönelik dilbilgisel yapıların seçilmesi ile oluşturulmuştur. Böylece yabancı dil öğretiminde ilk defa İletişimci Dil Öğretimi (Communicative Language Teaching) uygulamaları görülmeye başlanmıştır.

İletişimci Dil Öğretimi modellerinde dil toplumsal bir iletişim eylemi olarak ele alınmaktadır. Bu modele göre, öğretim sürecinde dilbilgisel doğruluğun yanı sıra anlamlı tümcelerin anlaşılması ve üretilmesi hedeflenmektedir (Peçenek, 2008: 75). Böylece dilbilgisi öğretiminde, dilbilgisel yapıların anlamlı bir bağlamda öğretimi ve yapılara ilişkin işlevsel amaçlara odaklanması söz konusudur.

İletişimci Dil Öğretimi modellerine göre, öğretim sürecinde dilbilgisel yapının nasıl sesletildiği, nasıl yazıldığı, dilbilgisel kurallarının neler olduğu ve hangi işlevler açısından kullanıldığı önemsenmelidir. Bu nedenle, dilbilgisi öğretiminde yapı kavramının yerini biçim kavramı almıştır ve anlamlı bağlamlarda biçime odaklanma gündeme gelmiştir. Bunun sonucunda; yabancı dil öğretiminde dilbilgisel yapıların anlam ve işlev boyutunu öne çıkaran bir anlayış benimsenmiştir.

1980'li yıllarda İletişimci Dil Öğretimi uygulamalarında anlamın biçimin, akıcılığın da doğruluğun önüne geçtiği görülmektedir (Peçenek, 2008: 75). Böylece, dilbilgisi öğretiminde farklı bir süreç başlamıştır. Bu sürecin oluşmasında İnsancıl Yaklaşım (Humanistic Approach) ile bu yaklaşımın eğitime yansması İletişimci Yaklaşım (Communicative Approach) etkili olmuştur.

İnsancıl Yaklaşımına göre insan duygusal, fiziksel ve bilişsel bir bütün olarak kabul edilmeli ve insan davranışlarının incelenmesinde tüm insan anlayışı benimsenmelidir

(Rogers, 1983). Bu yaklaşımın eğitime yansması İletişimci Yaklaşımında, öğrenmenin kolaylaşması öne çıkmaktadır. Dolayısıyla öğretim sürecinde, öğrenmeyi öğretmek hedeflenmektedir (Brown, 2001a: 89). İletişimci Yaklaşımına yönelik dil öğretiminin genel özellikleri şöyle özetlenmiştir:

Öğretim sürecinde iletişimsel amaçlara yönelik yeterli, uygun ve bağımsız dil kullanımı hedeflenmektedir. Öğrenciler toplumsal bağlamlarda dili kullanarak dilbilgisel dizgeye ilişkin denence oluşturmaktadır. Öğrenciler içeriğin etkin uygulayıcıları olduğu için öğretim süreci öğrenci merkezlidir. Öğretmen gereksinim çözümlemesi yapma, iletişimsel amaçlara yönelik dil kullanımını teşvik etme, öğrenen özerkliğini cesaretlendirme gibi rollere sahiptir. Öğretim sürecinde öğrencilerin gereksinimlerine yönelik geliştirilen araçların yanı sıra özgün metinler ve video görüntüleri kullanılmaktadır (Joyce, 2001: 42).

İletişimci Yaklaşımın egemenliği ile dilbilgisi öğretimi sürecindeki odak, farklılaşmıştır. Bu süreçte dilbilgisi öğretimi ötelenmiştir. Dilbilgisi öğretimine olan bu bakış açısı değişikliğinde İnsancıl-İletişimci Yaklaşımına dayanan varsayımlar etkili olmuştur. Bu varsayımlardan biri, Krashen'in Yönlendirme Modelinin (Monitor Model) (1981, 1982) bileşenlerinden Girdi Varsayımıdır (Ellis, 2001b:5).

Girdi Varsayımına (Input Hypothesis) göre dil, dilsel yapıları içeren anlaşılır girdilerin alınması ve anlaşılması sonucu gerçekleşmektedir (Krashen, 1982: 17). Bu nedenle, öğretim programlarında dinleme ve okuma becerileri öne çıkmaktadır. Ayrıca bu varsayımda konuşma akıcılığının öğretilemezliği varsayılmaktadır (Durmaz, 2001: 53). Diğer bir deyişle, bu varsayımın göre ikinci dilde akıcı bir şekilde konuşma veya yazma yetileri zamanla gelişmektedir. Dilsel yapılara ilişkin karmaşık kurallar ise anlaşılır girdiyle uzun bir süre örtük birliktelik yoluyla edinilebilmektedir (Han, 2004: 139). Sıfır Seçenek (No Interface Position) olarak adlandırılan bu tasarıda dilbilgisi öğretimi yapılmaması öngörülmektedir (Krashen, 1982: 25-28). Sıfır Seçenek tasarısının bu öngörüsü, çeşitli çalışmalarda, çok iyi öğrenilen dilbilgisel kurallarını kullanıma aktaramayan öğrenci edimlerine ilişkin gözlemlerle de desteklenmiştir. Dolayısıyla yabancı dil öğretiminde dilbilgisi öğretiminin bütünüyle dışlandığı bir dönem başlamıştır.

Dilbilgisi öğretiminin dışlanması ile birlikte, 1980-1990 yılları arasında dilbilgisi öğretiminin gerekliliğini ortaya koyan araştırmalar da yapılmaya başlanmıştır. Biçimsel eğitim alan öğrencilerle biçimsel eğitim almayan öğrencilerin başarı düzeylerini karşılaştıran araştırmalar (Long, 1983; Pica, 1983), biçimsel eğitim alan öğrencilerin başarı düzeylerinin biçimsel eğitim almayan öğrencilerden daha yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca; Krashen'in dilbilgisi konusundaki tezlerinin sınanması amacıyla daha çok göçmen sınıflarında yapılan araştırmalarda (Harley, 1989; Day ve Shapson, 1991; White, 1991; White ve diğerleri, 1991; Lyster, 1994) bazı dil öğelerinin ediniminde istenilen edimin gerçekleşmediği ve öğrencilerin

karma bir dil geliştirdikleri ortaya konulmuştur (Ellis, 2001b: 5-7). Dolayısıyla bu araştırmalar ile dilbilgisi öğretimının gerekliliğinin işaret edildiği anlaşılmaktadır. Öğretim süreci için sadece anlamlı girdi almanın yeterli olmadığı anlayışı ile birlikte Girdi Varsayımına yönelik eleştiriler, Brown (2001a) tarafından şöyle özetlenmiştir:

Girdi Varsayımına göre edinim ve öğrenim arasındaki ayırım dikkate alınmamaktadır. Ayrıca; edinim ve öğrenim arasında arayüzey olmadığını savunan Sıfır Seçenek durumu da birçok model tarafından eleştirilmiştir. Uzun süre anlaşılır girdi almalarına karşın dil kullanımında zorluk yaşayan öğrencilerin olması; edinimin gerçekleşmesi için anlaşılır girdinin gerekliliği yönündeki görüşü eleştirmektedir. Bu bağlamda girdi ile alındı arasındaki ayırımın altı çizilmelidir. Ayrıca; çıktıının önemszenmemesi de varsayımın eleştirilen diğer bir yönüdür (279-281).

Girdi Varsayımına yönelik eleştiriler sonucunda dilbilgisi öğretimının gerekliliği konusunda öneriler sunulmaya başlanmıştır. Bu seçeneklerden biri olan Arayüz Varsayımına (Interface Debate Hypothesis) (Sharwood-Smith, 1981; Stevick, 1980) göre biçimsel öğretimle sunulan belirtik bilgi, uygulama yoluyla örtük bilgiye dönüştürülebilmektedir. Lightbown (1985) ve Seliger (1979) gibi araştırmacılar tarafından yapılan araştırmalar sonucunda öne çıkarılan Gecikmeli Etki Varsayımına göre ise dilbilgisi öğretimi, öğretim süreci içerisinde zamanla edinime yardımcı olmaktadır. Öte yandan; dilbilgisel yapıların doğal edinim yoluyla öğretilmesi

durumunda etkili olabileceğini savunan Long (1991) ise Biçimlere Odaklı Öğretim ve Biçime Odaklı Öğretim şeklindeki ayrıma dikkat çekmektedir (Peçenek, 2008:7).

Biçimlere Odaklı Öğretim (Focus-on-Forms), özel dil biçimlerinin önceden belirlenmesi ve öğretim sürecinde ayrı ayrı öğretilmesi şeklinde gerçekleştirilen dilbilgisi öğretim sürecidir. Biçime Odaklı Öğretim (Focus-on-Form) ise anlam veya iletişim odaklı derslerde rastlantısal olarak ortaya çıkan dil biçimlerine belirtik bir biçimde dikkat çekerek gerçekleştirilen dilbilgisi öğretimidir (Long, 1991: 46). Bu ayrımla birlikte dilbilgisi öğretimi sürecinde, iletişimsel amaçların hedeflendiği anlamlı bağlamlarda dilbilgisel biçimlere odaklanma anlayışı benimsenmiştir. Bu anlayış, biçim odaklılık konusunda farklı öğretim seçeneklerinin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Ellis bu farklı öğretim seçeneklerini Biçim Odaklı Öğretim (Form-Focused Instruction) altında toplamıştır (2001a:14-15).

2.2. Biçim Odaklı Öğretim Modeli ve Alt Modelleri

Biçim Odaklı Öğretim Modeli (BOÖM), öğrencilerin dil biçimlerine odaklanmalarını amaçlayan her türlü öğretim etkinliğidir (Ellis, 2001a: 1). Bir dilbilgisel yapının nasıl biçimlendiğini, nasıl sesletildiğini, nasıl yazıldığını, dildeki diğer yapılarla nasıl etkileşimde bulunduğunu gösteren *biçim* boyutu; ne anlama geldiğini gösteren *anlam* boyutu ve hangi bağlamlarda kimler tarafından nasıl kullanıldığını gösteren *kullanım*

boyutu olmak üzere üç boyutu vardır (Larsen-Freeman, 2000: 4). BOÖM; biçim kavramı ile bu üç boyutu kapsamakta ve dilbilgisi öğretimi ile bu üç boyutun öğretilmesini amaçlamaktadır. Bu nedenle de dilbilgisel yapı (structure) kavramı yerine bilinçli olarak biçim (form) kavramı kullanılmaktadır.

BOÖM, dilbilgisel yapıların öğretimine yönelik etkinlikleri kapsadığı için öğretim sürecinde yapısal izlenim benimsenmektedir. Bunun yanında, modelde anlam odaklı etkinliklerin gerekliliği öngörüldüğü ve dilbilgisel yapıların kullanım ve işlev boyutu öne çıkarıldığı için İşlevsel Yaklaşım ile İletişimci Yaklaşım da dayandığı anlaşılmaktadır. Ayrıca bu modelde odak kavramıyla öğrencilerin dikkatlerinin hedeflenen yapıya çekilmesi belirtilerek bilişsel süreçlere de gönderimde bulunmaktadır. Dolayısıyla BOÖM’nde Dilbilim, Psikoloji ve Öğrenme Kuramlarından yararlanılarak öğretim seçenekleri düzenlenmektedir.

BOÖM’nin alt modelleri konusunda Ellis, Long tarafından öne sürülen iki alt model görüşüne katılmamıştır ve BOÖM’nin, birincil odağın yerine göre ve biçime yapılan odağın şekline göre kavramsallaştırılması gerektiğini belirtmiştir (2001a: 16). Bu çalışma kapsamında BOÖM’nin alt modellerinin incelenmesi Ellis’in (2001a) sınıflandırmasını içermektedir. Dolayısıyla üç alt model, Biçimlere Odaklanma (Focus-on-forms), Planlı Biçime Odaklanma (Planned focus-on-form) ve Rastlantısal Biçime Odaklanma (Incidental focus-on-form), kuramsal gönderimleriyle betimlenmiştir.

2.2.1. Biçimlere Odaklanma Modeli

Biçimlere Odaklanma, önceden seçilmiş bir biçimin belirtik veya örtük bir şekilde öğretilmesi sürecidir (Ellis, 2001a: 16). Modele göre dilbilgisel yapıların ayrı bir ders biriminde belirtik öğretim veya örtük öğretim ile öğretilmesi söz konusudur. Dolayısıyla sözdizimsel bir izleneye dayanan bu model geleneksel dilbilgisi öğretimi yaklaşımlarında görülmektedir (Ellis, 2001a: 14). Biçimlere Odaklanma Modeli, Geleneksel-Kuralcı Dilbilgisi Yaklaşımında ve İşitsel-Dilsel Yöntemde yer verilen dilbilgisi öğretim sürecini yansıtmaktadır.

Biçimlere Odaklanma Modelinde birincil odak biçim üzerindedir (Ellis, 2001a:17). Bu modele göre öğretim sürecinde anlam üzerinde yoğunlaşmaz; mekanik etkinlikler yoluyla biçimlerin işlevsel kullanımlarından öte biçimsel kullanımları amaçlanmaktadır (George, 2008: 2). Önceden seçilmiş bir biçimin öğretilmesinin amaçlandığı öğretim sürecinde öğretmen ve öğrenciler öğretimin amacının farkındadırlar. Öğretim sürecinde dilbilgisel yapılara yönelik kurallar sunulduğu için öğretmen merkezli bir öğretim süreci söz konusudur. Öğretim sürecinde öğrenciler mekanik ve örgü dilbilgisi alıştırmalarını yapmakla sorumludur.

Bu modelde, öğrencilerin dilbilgisel yapıların biçimsel özelliklerine odaklanmaları gerekmektedir. Bu nedenle, belirtik (explicit) öğretim, örtük (implicit) öğretim,

yapılandırılmış girdi (structured input), geleneksel üretim etkinlikleri (traditional production activities) ve işlevsel dil alıştırmaları (functional language practise) şeklinde bir dizi öğretim seçeneği sunulmuştur (Ellis, 2001a:17). Bu öğretim seçeneklerinin ortak özelliği, biçimin dilbilgisel özelliklerinin öne çıkarılmasıdır.

Belirtik / Örtük Öğretim

Dilbilgisel biçimlerle ilgili bilinçlenmenin gerçekleşmesi amacıyla öğretim sürecinde dilbilgisel kurallar belirtik veya örtük bir şekilde öğretilir. Belirtik öğretim dilbilgisel kuralların tümdengelimli (deductive) veya tümevarımlı (inductive) bir şekilde sunulduğu öğretim seçeneğidir (Ellis, 1998: 42). Tümdengelimli yaklaşımda kurallar öğrencilere sunulurken, tümevarımlı yaklaşımda öğrenciler hedef biçimleri içeren örnekleri inceleyerek kurallara ulaşmaktadır (Demirel; 2003: 93). Bu bağlamda İşitsel-Dilsel Yöntemde dilbilgisel yapıların belirtik öğretim yoluyla tümevarımlı bir şekilde öğretilmesi Biçimlere Odaklanma ile açıklanabilir. Benzer şekilde Üretici-Dönüşümlü Dilbilgisi Kuramında dilbilgisel kuralların belirtik bir şekilde öğretilmesi gündeme getirilmiştir ve bu kuramın yansıması olan Bilişsel Düzgü Öğrenme Yönteminde tümdengelimli bir dilbilgisi öğretimi benimsenmiştir.

Örtük öğretim öğrencilerin dilbilgisel kuralları farkında olmadan anlamasını içeren öğretim sürecidir (Ellis, 1998: 42). Belirtik öğretim ile örtük öğretim arasındaki fark; öğrencilerin dilbilgisel kuralları bilinçli veya bilinçaltı süreçlerle öğrenmesidir.

İlkinde öğrenci dilbilgisel kuralları öğrendiğinin farkında iken ikincisinde dilbilgisel kuralları öğrendiğinin farkında değildir. İletişimci Dil Öğretiminin, yabancı dil öğretimine ilk yansımalarında dilbilgisi öğretimi dışlanmamakta, dilbilgisel yapıların örtük öğretim yoluyla öğretilmesi öngörülmektedir.

Yapılandırılmış Girdi

Ellis'e göre Girdi Varsayımı birçok eleştiri almasına karşın, edinim sürecinde girdinin gerekliliğini öngördüğü için BOÖM'nde eğitsel açıdan önemlidir (1997: 104). BOÖM'nde edinimin gerçekleşmesinde girdinin önemli etkisi söz konusudur. Bu nedenle Biçimlere Odaklanma Modeline yönelik öğretim sürecinde Yapılandırılmış Girdi (Structured Input) kullanımı önerilmektedir.

Yapılandırılmış Girdi, öğrencilerin biçimin çeşitli özelliklerine odaklanmalarını sağlamak amacıyla özel olarak hazırlanmış girdi türüdür (Ellis, 2001a:19). Yapılandırılmış Girdi seçeneğinde hedef biçimin kullanımından çok, fark edilmesi ve anlamına ve özelliklerine odaklanması amaçlanmaktadır. Dolayısıyla öğrenciler, öğretim sürecinde sunulan girdi ile yeni bir biçimi öğreneceklerinin farkındadırlar. Yapılandırılmış Girdide, öğrencilerin girdiyi okurken veya dinlerken dilin bir özelliğine odaklanmaları amaçlanmaktadır. Bu amaçla, öğrencilerin sunulan girdiyi anladıklarını kanıtlamak için yönergelere göre sözel veya sözel olmayan tepkiler vermeleri gerekmektedir. Yapılandırılmış girdide öğrencilerin girdiye yönelik tepki

verirken hedef biçimi kullanmaları gerekmemektedir (Gerzic, 2005: 37). Aşağıdaki örnekte, İngilizcede iki ekle biten sıfatların (present ve past participles functioning as adjectives) öğretimi konusunda yapılan bir çalışmadan (Gerzic, 2005: 37) alınmış Yapılandırılmış Girdi verilmiştir:

Do you agree or disagree with the following questions:

1. Movie films are interesting.

2. I am interested in sports.

BOÖM’ne göre, öğretim sürecinde girdi önemli bir etmendir. Bununla beraber; BOÖM’nin alt modellerinde farklı türde girdi kullanımı öngörülmektedir. Bu bağlamda, Yapılandırılmış Girdi sadece Biçimlere Odaklanma Modelinde öngörülen girdi türüdür. Biçimlere Odaklanma Modelinde Yapılandırılmış Girdinin yanı sıra Üretim Alıştırmalarının kullanılması da öngörülmektedir.

Üretim Alıştırmaları

Üretim alıştırmaları (production practise), öğrencilerin hedef yapı ile ilgili üretimde bulunmalarını sağlayan etkinliklerdir (Ellis, 1998: 42). Bu etkinlikler hem mekanik hem de bağlamlaştırılmış etkinlikleri kapsamaktadır (Ellis, 2001a: 20). İşitsel-Dilsel Yöntemde sık kullanılan ve öğrencilerin hedef biçimle ilgili akıcı üretimde bulunmalarını sağlayan örgü alıştırmaları üretim alıştırmalarına örnek olarak

gösterilebilir. Aşağıda İngilizcede Geniş Zaman yapısının öğretimine yönelik mekanik üretim alıştırmaları örneği sunulmuştur:

Change the sentence with the given word:

I go to school every weekday.

1) (*Monday*)

2) (*he*)

3) (*the cinema*)

Üretim alıştırmalarında öğrencilerin hedef biçimi üretmeleri amaçlanmaktadır, ancak öğrencilerin alıştırmalarda verilen girdiyi anlamaları ve anlam üzerinde yoğunlaşmaları gerekli değildir. Dolayısıyla üretim alıştırmaları anlama yetisinin gelişmesinden çok hedef biçimin ezber kullanımının gelişmesini desteklemektedir. Yani üretim alıştırmaları, hedef biçimin akıcı kullanımını amaçlamaktadır (DeKeyser and Sokalski, 1996; Spada ve Lightbown,1993; White ve diğerleri,1991).

Üretim alıştırmaları, Biçimlere Odaklanma Modelinde öngörülen diğer öğretim seçeneği, Yapılandırılmış Girdiden farklıdır. Yapılandırılmış Girdide öğrencilerin girdiyi yorumlamaları hedeflenirken üretim alıştırmalarında öğrencilerin hedef biçimi kullanmaları hedeflenmektedir. Ayrıca Yapılandırılmış Girdide hedef biçimin anlaşılması amaçlanırken üretim alıştırmalarında biçimin anlam üzerinde yoğunlaşmadan kullanılması amaçlanmaktadır.

İşlevsel Dil Alıştırmaları

İşlevsel dil alıştırmaları (functional language practice), durumsal bağlamlarda öğrencilerin hedef yapıyı üretmelerini sağlayan öğretim araçlarıdır (Ellis, 2001a: 21). İşlevsel dil alıştırmalarında, tekrarlı kullanım yoluyla hedef yapının doğru kullanımı konusunda yetkinleşme amaçlanmaktadır (Gerzic 2005: 40).

İşlevsel Dil Alıştırmalarında öncelikli odak biçim üzerinde olmasına karşın anlama da dikkat çekmek gerekmektedir. Bu alıştırmalarda hedef biçimin işlevi ve kullanıldığı durumlara yönelik bağlamlar sunulmaktadır; böylece hedef yapıyı uygun bağlamlarda kullanma konusunda yetkinleşme amaçlanmaktadır. Aşağıdaki örnekte İngilizce gerçektışı koşul cümlelerinin öğretimine yönelik İşlevsel Dil Alıştırmaları sunulmuştur:

Complete sentences according to situations:

1-) *You are not rich. Think that you won a lottery. What would you do?*

If I won a lottery, I would buy a car.

2-) *You are fat. Think that you got slim. What would you do?*

If

İşlevsel dil alıştırmaları ile üretim alıştırmaları arasındaki temel fark, anlam konusundadır. Üretim alıştırmalarında verilen görevin gerçekleştirilmesi için anlamın

anlaşılması zorunlu değildir. Diğer taraftan işlevsel dil alıştırmalarında öğrencilerin girdide sunulan anlamı anlamadan, görevi gerçekleştirmeleri olası değildir.

Bıçimlere Odaklanma Modelinde öncelikli odak bıçım üzerinde olduğu için, modele uygun öğretim seçeneklerinde hedef bıçımın özelliklerine yönelik yetkinleşme ve akıcı kullanım amaçlanmaktadır. Bu bağlamda gerçekleştirilmesi öngörülen Yapılandırılmış Girdi, üretim alıştırmaları ve işlevsel dil alıştırmaları seçeneklerinde birincil odak hedef bıçımın bıçımsel özelliklerindedir. Dolayısıyla Bıçimlere Odaklanma Modelinin yapısal bir izleneye dayalı olduğu söylenebilir.

2.2.2. Rastlantısal Bıçime Odaklanma Modeli

Rastlantısal Bıçime Odaklanma Modeli, iletişim amaçlı dil öğretiminde dilbilgisel yapılara odaklanılmasını hedefleyen BOÖM seçeneklerinden biridir. Rastlantısal Bıçime Odaklanma, iletişimsel gereksinimleri yanıtlamak amacıyla rastlantısal olarak bıçime dikkat edilen öğretim türüdür (Ellis, 2001a: 25). Öğretim sürecinin doğal bir parçası olarak ortaya çıkan bu model, hata düzeltimi veya kural açıklaması şeklinde gerçekleştirilebilmektedir (Poole, 2005b: 3).

Rastlantısal Biçime Odaklanma Modeli, öğretim sürecinde öğrencilerin zorluk yaşadıklarını dile getirdikleri anda veya zorluk yaşayacaklarının tahmin edildiği anda ilgili biçimle ilgili dilbilgisel kuralların veya kullanımın açıklandığı süreçtir. Dolayısıyla, öğretim sürecinin herhangi bir evresinde öğrencilerden gelen istek veya öğretmenin öngörüsü ile yapılabilmektedir.

Rastlantısal Biçime Odaklanma Modelinde iletişimsel hedeflerin gerçekleştirildiği öğretim sürecinde zorluk yaşanan biçimlere odaklanılmakta ve biçimlerin özellikleri ile bilgilendirme yapılmaktadır. Dolayısıyla bu modelde öğretim süreci kapsamlıdır ve dilsel biçim dizisi oluşturulmaktadır (Gerzic, 2005: 41). Yani, aynı ders biriminde karşılaşılan pek çok dilbilgisel yapıya odaklanma söz konusu olacağı için pek çok biçimi içeren kapsamlı bir öğretim gerçekleştirilmektedir.

Rastlantısal Biçime Odaklanma, öğretim sürecinde öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci arasında gerçekleşen iletişim sürecinde rastlantısal olarak ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla Rastlantısal Biçime Odaklanma Modelinin, Etkileşim Denencesinin (Interaction Hypothesis) gönderimlerini içerdiği düşünülmektedir. Etkileşim Denencesi, Rus psikiyatrist Vygotsky'nin Sosyal Etkileşim Kuramına (Social Interaction Theory) dayanmaktadır (Gass ve Selinker, 2008: 283). Etkileşim Denencesi, Long (1996) tarafından yeniden gözden geçirilerek ikinci dil ediniminde ele alınmıştır. Etkileşim Denencesi dil edinim sürecinde öğrencinin çevresi ile etkileşimde bulunmasını; ek girdi ve dönüt sağlaması açısından önemli bir etmen

olarak kabul etmektedir (Richards ve Schmidt, 2002: 264). Etkileşim Denencesine göre edinimin gerçekleşmesi etkileşime bağlıdır. Bu etkileşim, öğretmen-öğrenci arasında gerçekleşebileceği gibi öğrenci-öğrenci arasında da gerçekleşebilmektedir.

Etkileşim Denencesine göre, etkileşimde bulunma ikinci dil öğrenimini kolaylaştırmaktadır (Mackey, 2007: 86). Öğretim sürecinde öğrenciler birbirleriyle veya öğretmenleriyle iletişim kurmak için anlaşılır girdi üretmek durumundadırlar. Böylece, hedef biçimlerin anlaşılması ve üretilmesi gerçekleştirilmektedir. Dolayısıyla, Etkileşim Denencesinin en önemli bileşenleri girdi, çıktı ve dönüttür (Mackey ve Abbuhl, 2005: 207). Başka bir ifade ile Etkileşim Denencesi öğrenmeyi; girdi (dille karşılaşma), çıktı (dil üretimi) ve etkileşimin sonucu olarak ortaya çıkan dönüt olarak kabul etmektedir.

Rastlantısal Biçime Odaklanma Modelinde, öğretim sürecinde öğrencilerin birbirleriyle, öğretmenleriyle ve çevresiyle etkileşim içinde oldukları varsayılmaktadır. Bu modele göre öğrenci etkileşim ortamında girdi almakta ve üretmektedir. Ayrıca, öğrenci ürettiği çıktının anlaşılıp anlaşılmadığını etkileşim sayesinde anlamaktadır. Aldığı dönüt sayesinde, ürettiği çıktının yeterince anlaşılır olmadığını fark eden öğrenci, dilbilgisel özelliklere daha fazla dikkat etmektedir. Böylelikle biçimsel özelliklere dikkati çekilen öğrenci çıktısını düzelterek yeniden oluşturmaktadır. Dolayısıyla bu süreç sonunda hedef biçimlerin doğru bir şekilde öğrenilmesi gerçekleşmektedir. Rastlantısal Biçime Odaklanma Modeli; biçim

üzerine odaklanma anına göre Önleyici ve Tepkisel Biçime Odaklanma olmak üzere ikiye ayrılmaktadır:

Önleyici Biçime Odaklanma (Pre-emptive focus-on-form), öğretim sürecinde sorun yaşanmamasına karşın, sorunlu olduğu düşünülen biçimin iletişimsel etkinlik sırasında vurgulanmasıdır (Ellis, 2001a: 23). Diğer bir deyişle; öğrencilerden olumsuz bir tepki gelmemesine karşın öğretmenin sorun yaşanabileceğini öngördüğü biçimler için yapıya odaklanması önleyici biçime odaklanmadır.

Önleyici Biçime Odaklanma, dil öğretim sürecinde doğal olarak oluştuğu için bu alanda çok az çalışma bulunmakta ve modelin edinim üzerindeki etkisi veya öğrenci ve öğretmenlerin kullandığı teknikler konusunda yeterli bilgiye ulaşılamamıştır. Bununla beraber; yapılan bir kısım çalışmada önleyici biçime odaklanma konusu da ele alınmıştır. Söz gelimi; Williams, öğrencilerin birbirleriyle etkileşimde bulunma süreçlerindeki odaklanma biçimlerini araştırdığı çalışmasında; öğrencilerin özellikle öğretmenlerden yardım istedikleri zaman önleyici biçime odaklanmanın gerçekleştiğini göstermiştir (1999: 1-48). Benzer şekilde; Ellis, Baştürkmen ve Loewen; önleyici biçime odaklanmanın tepkisel biçime odaklanma kadar sık gerçekleştiğini belirlemişlerdir (2001: 281-318).

Tepkisel biçime odaklanma (Reactive focus-on-form) ise, öğrencinin dilsel hatalarının öğretmen tarafından dönüt yoluyla düzeltilmesi sürecinde oluşan odaklanma türüdür (Ellis, 2001a: 23). Bu odaklanma türünün oluşması için öncelikle öğrencinin hata yapması gerekmektedir. Böylelikle; öğrencinin hatası öğretmen veya diğer öğrenciler tarafından düzeltilirken biçime odaklanma yapılmaktadır.

Tepkisel biçime odaklanmada öğrencinin dilsel hatalarının dönüt yoluyla düzeltilmesi söz konusudur. Bu bağlamda olumsuz dönüt (negative feedback) kullanılmaktadır. Olumsuz dönüt, öğrencinin söyleminin doğru olmadığını gösteren dönüt türüdür (Gerzic, 2005: 43). Olumsuz dönüt, öğrencilerin sorunlu dilsel özelliklere dikkat ederek bu özellikleri anlamalarını sağlamaktadır (Poole, 2005b: 4).

Öğrenci hatalarına verilen tepkiler; belirtik olumsuz dönüt (explicit negative feedback) veya örtük olumsuz dönüt (implicit negative feedback) şeklinde olabilmektedir. Belirtik olumsuz dönüt; öğrencinin sözcesinin yanlış olduğunun öğretmen tarafından açıkça belirtilmesi ve doğru biçimin üretilmesidir. Örtük olumsuz dönüt ise, öğrencinin hatalı sözceyi fark etmesi için gerçekleştirilen her türlü etkinliği içermektedir (Gerzic, 2005: 45). İki farklı dönüt türü olmasına karşın öğretim sürecinde örtük olumsuz dönütün daha fazla benimsendiği bilinmektedir (Ellis, 2001a: 24). Dolayısıyla dönüt konulu çalışmaların (Lyster ve Ranta, 1997; Lok, 2000; Lyster, 2004b; Gerzic, 2005; Kılınç, 2007) örtük olumsuz dönüt ve bu dönütün etkileri konusunda toplandığı görülmektedir.

Öğrencilerin dilsel biçimlere yönelik hataları, öğretim sürecinin doğal bir özelliğidir. Hataların yinelenmemesi için öğrencilerin hatalarının farkına varmaları ve bu hatalarını düzeltmeleri gerekmektedir. Hata düzeltimi, öğrencilerin dilsel üretimlerini denetlemelerini ve incelemelerini sağlamaktadır. Böylece hata düzeltimi sürecindeki işlemler biçime odaklanmayı gerektirmektedir. Bu bağlamda Tepkisel Biçime Odaklanma; BOÖM'nin alt modeli olarak uygulandığı gibi herhangi bir yöntemin kullanıldığı dil sınıflarında da uygulanabilmektedir.

2.2.3. Planlı Biçime Odaklanma Modeli

İletişimci Yaklaşımın dil öğrenimi alanındaki egemenliği, dilbilgisi öğretimi konusunda görüş farklılıklarına yol açmıştır. Dilbilgisi öğretimi reddeden anlayışa karşılık, dilbilgisi öğretiminin gerekliliğini savunan bir dizi öğretim seçeneği sonucunda, iletişim amaçlı dil öğretiminde de dilbilgisel yapılara odaklanılmasını hedefleyen dilbilgisi öğretim seçenekleri ortaya çıkmıştır. Bunlardan biri de bu araştırma kapsamında etkililiği araştırılan PBOM'dir.

PBOM, anlamlı bağlamlarda öğrencilerin dikkatini hedef biçime çeken stratejiler içeren bir öğretim seçeneğidir (Ellis, 2001a: 6). Dolayısıyla PBOM, dil öğretiminde İletişimci Yaklaşımın etkisi sonucunda oluşmuştur. PBOM, anlam odaklı etkinlik bağlamında biçimin fark edilmesini sağlamak amacını taşımaktadır. Öncelikli odak

anlam üzerindedir; dilbilgisi öğretimi iletişim amacına yöneliktir. PBOM'nin amacı, öğrencilerin biçimleri etkili ve doğru bir şekilde kullanmalarını sağlamaktır (George, 2008: 5). Etkili ve doğru kullanım sadece dilbilgisel açıdan değil aynı zamanda anlam bağlamında da amaçlanmaktadır.

PBOM'ne uygun bir öğretim sürecinde, önceden belirlenen tek bir biçime pek çok kez odaklanma gerçekleştirildiği için yoğun bir öğretim söz konusudur (Gerzic, 2005: 33). Bir öğretim birimi, tek bir hedef yapıyı öğretmek için düzenlenmektedir. Öğretim sürecinde hedef yapının anlaşılması, dilbilgisel kurallarının öğrenilmesi ve hedef yapının kullanılması yer almak zorunda olduğu için uzun süreli bir öğretim gerçekleştirilmektedir.

İletişimci Yaklaşımına göre, sınıf içerisinde anlamlı iletişim amacının gerçekleştirilmesi için özgün dil kullanımı, dili bağlam içerisinde sunma ve becerilere yönelik etkinlikler geliştirme gerekmektedir (Kumaravadivelu, 2006: 120). Dolayısıyla PBOM'ne göre düzenlenen bir öğretim süreci; dilbilgisi öğretimi, dilbilgisi alıştırmaları ve becerilere yönelik etkinliklerin gerçekleştirilmesi şeklinde bir sıra izlemelidir. Modelin bu özelliği ile Beceri Oluşturma Kuramına (Skill-Building Theory) gönderme yaptığı düşünülmektedir.

Bilişsel bir kuram olan Beceri Oluşturma Kuramı, bildirimsel bilgi (declarative knowledge) ile işlemsel bilgi (procedural knowledge) arasındaki ayrıma dayanmaktadır. Beceri Oluşturma Kuramına göre öğrenme, bildirimsel bilgi ile başlamaktadır. Bildirimsel bilgi alıştırmaya yoluyla yeniden oluşturularak işlemsel bilgiye dönüşmektedir. Bunun sonucunda öğrenme oluşmaktadır (Ellis, 2005a: 4).

Beceri Oluşturma Kuramına göre, bildirimsel bilgiden işlemsel bilgiye geçiş uzun süren ve alıştırmaya yapılmasını gerektiren bir süreçtir. Bu nedenle, dil öğrencileri eşzamanlı iletişim ortamlarında hedef dil kullanımında zorluk yaşamaktadırlar (Muranoi, 2007: 60). Dolayısıyla, öğrencilerin iletişim ortamlarında hedef dili kullanmaları için yeterince alıştırmaya yapmaları ve yetkinleşmeleri gerekmektedir. Beceri Oluşturma Kuramına göre dil öncelikle dilbilgisi kurallarının bilinçli bir şekilde öğrenilmesi, sonra bu kurallarla ilgili alıştırmaların yapılması ve son olarak bu kuralların uygulanması ile edinilmektedir (DeKeyser ve Sokalski, 1996: 85). Bu bağlamda PBOM’nde öğretim süreci, dilbilgisi öğretimi ve becerilere yönelik etkinlikler şeklinde gerçekleştirilmektedir. Ancak bu öğretim sürecinde öncelikli amaç, biçimin dilbilgisel, anlamsal ve kullanımsal açıdan vurgulanmasıdır.

BOÖM’ne göre öğrenmenin gerçekleşmesi için Girdi Varsayımında (Krashen, 1982) öngörülen anlaşılır girdi koşulu, PBOM’nde de geçerlidir. PBOM hedef biçimin anlamlı etkinlik bağlamında fark edilmesini sağlamak amacıyla Zenginleştirilmiş Girdi (Enriched Input) kullanımını öngörmektedir (Ellis, 2001a: 21).

Zenginleştirilmiş Girdi, hedef biçimin birçok örneğini sunmak amacıyla özel olarak düzenlenen ve öncelikli odağın anlam üzerinde olduğu yabancı dil girdisidir (Ellis, 2001a: 21). PBOM'ne göre, öğretim sürecinde girdi sunulması kadar sunulan girdinin özellikleri de önemlidir. Zenginleştirilmiş Girdi içeren görevler, iletişimseldir (Gerzic, 2005: 34). Yani, sunulan girdiler öğrencilerin sözel veya sözel olmayan tepki vermelerini sağlamalıdır. Böylece biçime odaklanmanın yanı sıra hedeflenen biçimin anlaşılması da öne çıkarılmıştır.

PBOM'nde öngörülen Zenginleştirilmiş Girdi, özellikleri nedeniyle Biçimlere Odaklanma Modelinde öngörülen Yapılandırılmış Girdiden farklılaşmaktadır. İki girdi türü arasındaki fark anlama yapılan odak noktasındadır. Yapılandırılmış Girdi öncelikle biçime odaklanma amacıyla düzenlenirken Zenginleştirilmiş Girdide öncelikli odak, anlam üzerindedir (Ellis, 2001a: 21).

PBOM'ne göre öğrencilerin hedef dille karşılaşmalarını sağlamak amacıyla öğretim sürecinde olabildiğince fazla hedef dil kullanılması gerekmektedir. Dolayısıyla, Girdi Akışı tekniğinin kullanımı öngörülmektedir (Ellis, 2005a: 8). Girdi Akışı hedef yapının pek çok şekilde kullanımını içeren girdilerden oluşmaktadır (Ellis, 2001a: 20). Öğretim sürecinde tek bir hedef biçime yönelik oyun, öykü, şarkı gibi araçların kullanımını Girdi Akışı tekniğinin kullanımını sergilemektedir.

PBOM'ne göre hedef dil girdisinin alındıya (intake) dönüşmesi için girdinin dilbilgisel ve anlamsal özelliklerinin içselleştirilmesi gerekmektedir. Bu amaca yönelik olarak öğrencinin öncelikle girdinin özelliklerini fark etmesi sağlanmalıdır (Ellis, 2005a: 6). Öğretim sürecinde girdinin fark edilmesi gerekliliği yönündeki öngörü, PBOM'nde Fark Etme Varsayımının (Noticing Hypothesis) (Schmidt, 1990) etmen olduğunu göstermektedir.

Fark Etme Varsayımında, girdinin fark edilmedikçe ve bilinçli olarak kaydedilmedikçe alındıya dönüşmeyeceği savunulmaktadır (Richards ve Schmidt, 2002: 365). Yani; girdinin alındıya dönüşmesi için öğrencinin girdideki hedef biçimi fark etmesi ve bilinçli bir şekilde içselleştirmesi gerekmektedir. Dolayısıyla Fark Etme Varsayımı, öğretim sürecinde fark etmenin ve anlamının bilinçli bir şekilde gerçekleştirilmesini öngörmektedir (Leow, 2007: 24).

PBOM'ne göre edinimin gerçekleşmesi için öncelikle girdideki hedef biçimlerin fark edilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla fark etme düzeyindeki farkındalık, girdinin alındıya dönüşmesini sağlamaktadır (Leow ve Bowles, 2005: 182). Fark etme düzeyindeki farkındalığın oluşması için öğrencinin dikkatinin hedef biçime çekilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla dikkat, farkındalık için önemli bir etmendir. Öğrencilerin anlam odaklı etkinlik bağlamında girdideki biçime dikkat etmelerini sağlamak amacıyla Girdi Genişlemesi (Input Enhancement) tekniği kullanılmaktadır.

Girdi Genişlemesi, öğrencilerin dikkatini hedef biçime çekmek amacıyla hedef biçimin altının çizilmesini, koyu renkle yazılmasını veya büyük harf kullanımını içermektedir (Ellis, 2001a: 21). PBOM'ne göre edinimin gerçekleşmesi için öncelikle girdideki biçimin fark edilmesi gerekmektedir. Ancak; öğrencinin girdideki özelliği fark etmesini etkileyen etmenler olabilir. Ellis “görevin gerekliliği, girdideki biçimin sıklığı, özelliği ve dikkat çekiciliği” (1993: 99) gibi etmenlerin öğrencinin girdideki özelliği fark etmesini olumlu veya olumsuz yönde etkileyebileceğini belirtmiştir. Bu nedenle; öğretim sürecinde dikkati hedef biçime çekmek amacıyla kullanılacak araçlar hazırlanırken bu özellikler göz önüne alınmalıdır.

Öğretim sürecinde biçimin fark edilmesi (fark etme düzeyinde farkındalık) gerçekleştirildikten sonra, anlama düzeyinde farkındalığın oluşturulması gerekmektedir. Anlama düzeyindeki farkındalık; çözümleme, karşılaştırma, denenceleri deneme yetisi ile gösterilmektedir (Leow ve Bowles, 2005: 182). PBOM, Girdi Genişlemesi tekniği ile biçim üzerine çekilen dikkatin yeniden anlama çekilmesini vurgulamaktadır. Sözelimi, hedef biçimin sunumu amacıyla düzenlenen bir etkinlikte metinle ilgili okuma-anlama soruları, anlama düzeyinde farkındalığın oluşturulması için kullanılabilir. Ayrıca anlama odaklanma amacıyla göreve dayalı etkinlikler de kullanılabilir (Ellis, 2005a: 4). Dil, bir iletişim aracı olduğu için, göreve dayalı etkinlikler aracılığıyla dilin anlaşılması ve kullanılması olasılığı da artırılmaktadır.

PBOM'ne göre öğretim sürecinde hedef biçime yönelik fark etme ve anlama düzeyinde farkındalık oluşturulduktan sonra, hedef biçime yönelik dilbilgisi öğretimi gerçekleştirilmektedir. Bu bağlamda PBOM'ne uygun bir dilbilgisi öğretim sürecinde formüle edilmiş ifadelerin ve kuralların öğretimi üzerinde durulmaktadır (Ellis, 2005a: 2). Dolayısıyla PBOM'nde dilbilgisi öğretim için belirtik öğretim tercih edilmektedir (George, 2008: 6). Belirtik öğretim, bilinç uyandırma (consciousness raising) görevlerinin ve odaklandırılmış iletişimsel görevlerin (focused communicative tasks) kullanımını öngörmektedir.

Bilinç uyandırma görevleri, öğrencilerin verilen örneklerden yola çıkarak dilbilgisel kuralları çıkarmaları konusunda teşvik edildiği görevlerdir (Rodriguez, 2009: 2). Bilinç uyandırma görevlerinde, öğrencinin hedef biçimle ilgili farkındalık geliştirmesi ve bilinçli varsayımlara ulaşması sağlanmaktadır. Bu görevler, dilsel özelliklerin belirtik öğrenimini, dilbilgisel özelliklerin edinimini ve biçimin işleyişinin anlaşılmasını sağlamaktadır (Scott ve Fuente, 2008: 102). Bu bağlamda PBOM'nde, Buluş Yoluyla Öğrenme Yönteminin (Bruner, 1967) işaretlendiği düşünülmektedir. Buna göre, öğretim sürecinde dilbilgisel yapılara ilişkin kurallar belirtik bir şekilde sunulmamakta ve sağlanan dil girdisindeki hedef biçimle ilgili sorular sorularak kuralların keşfedilmesi amaçlanmaktadır.

Odaklandırılmış iletişimsel görevler, görevin gerçekleştirilmesi amacına yönelik olarak hedef biçimin üretilmesini sağlayan görevlerden oluşmaktadır (Rodriguez,

2009: 2). Bu görevler; biçime odaklama amacına yöneliktir ve iletişimsel görevlerin özelliklerini taşımaktadır. Yani; anlam önceliklidir, amaca yöneliktir, gerçek yaşam ile ilintilidir ve öğrenme ürünü ile sonuçlandırılmalıdır (Ellis, 2001a: 21).

Biçimlere Odaklanma Modelinde öngörülen işlevsel dil alıştırmaları ile PBOM’nde öngörülen odaklandırılmış iletişimsel görevler arasında fark vardır. İşlevsel dil alıştırmaları, hedef biçimin kullanımına odaklanma amacı taşımaktadır. Odaklandırılmış iletişimsel görevler ise, anlama ve anlamsal kullanıma odaklanmanın gerçekleştirilmesini hedeflemektedir.

PBOM’ne yönelik öğretim sürecinde dilbilgisi öğretimi dilbilgisi alıştırmaları ile sonlandırılmaktadır. PBOM’nde öğrencilerin öncelikle dilbilgisel yapıyı anlamaları, içselleştirmeleri, girdiyi alındıya dönüştürmeleri ve son olarak üretmeleri beklenmektedir. Öğrencilerin hedef dili üretmesi için zamanın gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle öğrencilerin dikkatini girdideki hedef yapıya ve bu yapının anlamına çeken ve Yorumlama Görevleri (Interpretation Tasks) olarak adlandırılan alıştırmaların kullanılması gerekmektedir (Ellis, 1995: 94).

Yorumlama Görevlerinde öğrencilerin hedef biçimi üretmelerinden çok, hedef biçimi içeren girdiyi anlamaları ve girdiye uygun tepki vermeleri hedeflenmektedir. Öğrencilerin hedef biçimi içeren girdiyi anlaması için girdideki biçime odaklanması

gerekmektedir. Bu bağlamda Yorumlama Görevlerinin amaçları Ellis tarafından özetlenmiştir:

- dilbilgisel biçim ile sağlanan anlamı anlama (dilbilgisel anlam),
- hedef yapının fark edilmesini kolaylaştırma (girdi genişletilmesi),
- bilişsel karşılaştırma yapma olanağı sağlama (hata düzeltimi) (1995: 95).

Yorumlama Görevleri; hedef biçimi içeren girdinin anlaşılması amacına yönelik ilk etkinlik, hedef biçimin önemli özelliklerine odaklanması amacı taşıyan ikinci etkinlik, bilişsel karşılaştırma yapma amacıyla geliştirilen üçüncü etkinlik (Ellis, 1995: 96) şeklinde gerçekleştirilmektedir. Ayrıca, Yorumlama Görevlerinin etkililiğinin artırılmasına yönelik ilkeler Ellis tarafından belirlenmiştir:

- Etkinliklerde öğrencilerin hedef yapıyı işlemesi gerekmektedir.
- Etkinlikler, öğrencilerin sözel veya sözel olmayan tepkide bulunması amacıyla sözlü veya yazılı bir uyaran içermelidir.
- Etkinlikler; önce anlama, sonra biçime, en son hata düzeltimine odaklanma sırasında düzenlenmelidir.
- Etkinliklerde hedef biçimin işlevsel amaçlara yönelik kullanımı amaçlanmalıdır.
- Etkinlikler, öğrencilere duydukları veya okudukları girdiyi anlama olanağı yaratmalıdır.
- Etkinliklerde öğrencilerin nesnel veya öznel tepki vermeleri amacına yönelik görevler kullanılmalıdır.

- Etkinliklerde hedef biçimle ilgili hatalara yönelik farkındalık oluşturma amaçlanmalıdır.
- Etkinliklerin gerçekleştirilmesi sürecinde öğrencilerin tepkilerine anında ve belirtik bir şekilde dönüt verilmelidir (1995: 97).

PBOM'ne uygun öğretim sürecinin, hedef biçime ilişkin belirtik bilginin yanı sıra örtük bilgiyi de geliştirmesi amacıyla öğrencilerin iletişimsel etkinlikler içinde görev almaları sağlanmalıdır (Ellis, 2005a: 5). Bu bağlamda Yorumlama Görevlerinin tamamlanmasının ardından becerilere yönelik etkinliklerle hedef biçimin işlenmesi hedeflenmektedir. Öğretim sürecinde öğrencilerin önce hedef biçimi anlamaları ve anladıklarını verdikleri tepkilerle göstermeleri amaçlanmaktadır. Dolayısıyla öncelikle anlama becerisine yönelik etkinliklerin vurgulandığı düşünülmektedir.

Anlama becerisine yönelik olarak düzenlenen okuma ve dinleme etkinliklerinde sunulan dil girdilerinin hedef biçimin dilbilgisel ve işlevsel özelliklerini içermesi önem taşımaktadır. Bu açıdan PBOM'nin yine Girdi Varsayımını işaretlediği düşünülmektedir. Yönlendirme Modelinin bileşenlerinden Edinim Varsayımı (Acquisition Hypothesis) ve Girdi Varsayımına göre edinim; bağlamsal, dilsel ve dil dışı bilgi içeren girdinin alınmasıyla ilerleme göstermektedir (Krashen, 1985). PBOM'nde edinim için girdinin anlaşılır ve yeterli olması koşuluna ek olarak girdinin dilbilgisel biçimlerin özelliklerini yansıtması da gerekmektedir (Ellis, 2005a:

6). Bu nedenle PBOM'ne göre, dilbilgisel özelliklere dikkat çeken metinler ile anlama ve yorumlama alıştırmaları kullanılmalıdır.

PBOM'ne uygun öğretim sürecinde, geniş bir dil girdisi sunulmasının yanında çıktı için de olanak sağlanmalıdır (Ellis, 2005a: 9). Çıktı, öğrencinin hedef dili kullanarak ürettiği sözcelerdir. Bu bağlamda becerilere yönelik etkinliklerde, çıktı için de olanak yaratılması amaçlanmaktadır. Bu nedenle PBOM'nin Çıktı Varsayımını (Output Hypothesis) işaretlediği düşünülmektedir.

Çıktı Varsayımı (Swain, 1985) üretim odaklı kuramsal temelleri olan bir kuramdır. Çıktı Varsayımına göre, hedef dilde yeterlik sağlanabilmesi için anlaşılır girdinin yanı sıra hedef dili üretme olasılığı da sağlanmalıdır (Swain, 1985: 236). Öğretim sürecinde, çıktı yoluyla öğrencilerin hedef dili kullanmaları ve hedef dille ilgili hata düzeltimi yapmaları sağlanmaktadır. Çıktının “akıcılığı teşvik etme, öğrencilerin dikkatini ikinci dilde yaşadıkları dilsel sorunlara çekme, ikinci dilin özellikle sözdizimsel olarak işlenmesini destekleme, hedef dilin yapısı hakkındaki denenceleri deneme” (Mackey ve Abbuhl, 2005: 216-218) şeklinde etkileri söz konusudur.

PBOM'ne göre, öğrencilerin yüksek düzeyde dilbilgisel ve toplumsal-kültürel yeterliklere ulaşması için anlaşılır girdi kadar anlaşılır çıktı da gerekmektedir (Ellis, 1999: 11). Çıktının önemli olmasının sebeplerini Ellis şöyle özetlemiştir:

- İletişimin engellendiği durumlarda çıktı, öğrencinin iletisini doğru ve uygun bir şekilde iletmek için alternatif araçları kullanmasını sağlamaktadır.
- Dili kullanma öğrencilerin anlamsal işlemeleden sözdizimsel işlemeleme geçişini sağlamaktadır.
- Öğrenci, çıktı sayesinde ikinci dil konusundaki denencelerini sınama şansına sahiptir (1985: 159).

Çıktı, ikinci dil edinimi için tek kaynak olmamasına karşın, öğrencilerin kendi konuşmaları ile karşısındaki kişinin konuşmaları arasındaki anlaşmazlığı veya yanlışlığı fark etmesi için gereklidir. Fark etme, öğrencilerin kendi dil üretimlerini yeniden değerlendirmelerini gerektirmektedir. Hataların fark edilmesini sağlamanın yanı sıra çıktının diğer işlevleri şöyle özetlenmiştir:

- Çıktı öğrencinin kendi hatalarını fark etmesini sağlayarak biçime yönelik hatalar konusunda bilinçlendirme oluşturmaktadır.
- Çıktı öğrencilerin ikinci dil ile ilgili denenceleri denemesini sağlamaktadır. Öğrenciler, üretimleri sonrasında olumsuz dönüt almaları durumunda çıktıları yeniden üretmektedirler. Böylece hedef biçime yönelik denence geliştirmektedirler.
- Çıktı içeriğin dilbilgisi olduğu iletişimsel görevler sırasında, öğrencilerin ikinci dil biçimleri konusunda bilinçli bir şekilde yansıtımda bulunmalarını sağlamaktadır (Ellis, 1985: 159).

Çıktının, dilde akıcılığı ve otomatikleştirmeyi artırma işlevi de vardır (Muranoi, 2007: 52). Çıktı işlevleri; öğrenciye var olan bilgilerini, aldıkları dönüt yoluyla kullanarak ve genişleterek dili üretme şansı vermektedir. Çıktı, öğrencilerin kendi dil becerileri ile uygulama yapmalarını ve akıcılık geliştirmelerini de sağlamaktadır (Dutta, 2002: 26). Diğer bir deyişle; okuyarak okumanın, yazarak yazmanın öğrenilmesi gibi konuşarak da konuşmanın öğrenilmesi ve geliştirilmesi söz konusudur. Dil üretimi, yani çıktı, öğrenciyi anlambilimsel işleme düzeyinden sözdizimsel işleme düzeyine geçmesini sağlamaktadır (Gass ve Selinker, 2008: 326). Başka bir ifade ile, öğrenci girdiyi anlarken sözdizimsel bilgiye gereksinim duymamaktadır. Ancak, çıktı üretiminde öğrencinin hedef dile yönelik sözdizimsel bilgisini kullanması gerekmektedir.

PBOM’nde, Çıktı Varsayımının yansımaları görülmektedir. Bu bağlamda öğretim sürecinde öğrencilere odaklandırılmış iletişimsel görevler verilerek öğrencilerin öğrendikleri hedef dili kullanmaları amaçlanmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin hatalarına karşılık sağlanan düzeltici dönütler de, çıktı üretimi amacına yöneliktir.

PBOM’ne uygun öğretim sürecinde öğrencilerin çıktı üretmelerini sağlamak için kullanılacak başlıca yöntemlerden biri kontrollü üretim etkinlikleridir. Öğrencilerin hedef biçimi kullanma olasılıklarını artırmak için yazma veya konuşma etkinliklerinin öncelikli olarak kontrollü yapılması gerekmektedir. PBOM’ne uygun öğretim süreci, kontrollü üretimin yanı sıra serbest üretime de olanak sağlamalıdır

(Ellis, 2005a: 11). Böylece çıktının, dil becerileri ile uygulama yapılmasını ve akıcılık geliştirilmesini sağlama işlevi gerçekleştirilmektedir. Bunun yanı sıra üretim etkinlikleri öğrencilerin yaptıkları hataların farkına varmasını, sorunlu dil yapılarını öğrenmesini ve böylelikle öğrencilerin bu sorunlu yapılar konusunda da yeterlik kazanmasını sağlamaktadır (Poole, 2005b: 3).

Özetle; anlam odaklı etkinlik bağlamında biçimin öğretilmesinin amaçlandığı PBOM'ne uygun bir öğretim süreci, aşağıdaki özellikleri taşımaktadır:

- Seçilmiş bir biçime pek çok defa odaklanma söz konusu olduğu için öğretim yoğunudur.
- Biçimin öğretilmesi iletişimsel ve anlamlı bir bağlamda gerçekleştirilmektedir.
- Öğretim dilbilgisel biçiminin anlamlı bağlamda sunumu, dilbilgisel kuralların bilinçli bir şekilde öğrenilmesi, dilbilgisel kurallarla ilgili alıştırmaların yapılması ve dilbilgisel kuralların beceri öğretimiyle tümleştirilmesi aşamalarından oluşmaktadır.
- Öğretim sürecinde anlamlı iletişim amacıyla özgün dil kullanımı, dili bağlam içerisinde sunma ve becerilere yönelik etkinlikler gerçekleştirilmektedir.
- Öğretim sürecinde öncelikle anlama odaklanma hedeflenmektedir.
- Hedef biçimin sunumunda Zenginleştirilmiş Girdi tekniği kullanılmaktadır.
- Öğretim sürecinde anlama odaklanma kadar biçime odaklanma da hedeflenilmektedir.

- Biçime odaklanmanın gerçekleştirilmesi için Girdi Genişlemesi tekniği kullanılmaktadır.
- Edininin gerçekleşmesi için, hedef biçimleri içeren girdi sağlanmaktadır.
- Öğretim süreci formüsel ifadelere ve kurala dayalı yeterliliğe yer vermektedir.
- Tümevarımlı veya tümdengelimli bir dilbilgisi öğretimi benimsenmektedir.
- Dilbilgisel kuralların içselleştirilmesi için Yorumlama Görevleri kullanılmaktadır.
- Belirtik bilginin yanı sıra örtük bilginin de geliştirilmesi için iletişimsel etkinliklere yer verilmektedir.
- Öğretim sürecinde öğrencilerin hedef biçimi beceriler bağlamında kullanması ve akıcılık geliştirmesi amaçlanmaktadır.
- Öğretim süreci girdinin yanı sıra çıktı için de olanak sağlamalıdır.
- Öğretim kontrollü üretimin yanı sıra serbest üretime de olanak sağlayacak bir biçimde tasarlanmalıdır.

2.3. Biçim Odaklı Öğretim Modelini Konu Alan Çalışmalar

BOÖM’ni konu alan çalışmalar, dil öğretimindeki yeni akımlarla devam etmektedir. Alanyazında BOÖM konusunda yapılan çalışmalarda, ilk olarak dilbilgisel yapıların öğretilmesi amacıyla yöntemlerin karşılaştırılması konusuna ağırlık verildiği görülmektedir. Ardından, anadili edinimi alanındaki gelişmelerin etkisi ile

BOÖM'nin edinim ve edinim sırası üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bunu izleyen çalışmalarda, İletişimci Yaklaşımın izleri görülmektedir. Dolayısıyla iletişimsel öğretim süreçlerinde dilbilgisel biçimlerin öğretilmesi konusunda çalışmalar yapılmıştır. Ayrıca Bilişsel Psikolojideki gelişmelerle; çalışmalarda dikkat, fark etme, bilinç, hata düzeltimi ve dönüt konuları araştırılmaya başlanmıştır.

BOÖM, yabancı dil öğretimindeki akımlardan etkilenmektedir. Bunun sonucunda BOÖM çalışmalarında da yabancı dil öğretimindeki yeni fikirlere göre değişim gözlenmiştir. Bu çalışma kapsamında BOÖM konusunda yapılan araştırmalar; modelin edinim/öğrenme üzerindeki etkisi, edinim sırası üzerindeki etkisi ve kalıcılık üzerindeki etkisi şeklinde gruplandırılmıştır. Ayrıca bu çalışma kapsamında, BOÖM çalışmalarını belli bir ölçüte göre inceleyerek araştırma sonuçlarını değerlendiren meta-analiz araştırmalarına da ayrı bir başlık altında yer verilmiştir.

2.3.1. Biçim Odaklı Öğretim Modelinin Edinim/Öğrenme Üzerindeki Etkisi

BOÖM konusunda yapılan çalışmalarda genellikle, söz konusu modelin öğrenme üzerindeki etkililiği araştırılmıştır. Bu konuda gerçekleştirilen çalışmalarda biçim odaklı öğretim alan öğrenciler, hedef biçimlerle ilgili kazanımları doğrultusunda biçim odaklı öğretim almayan öğrenciler ile karşılaştırılmıştır. Bu bağlamda yabancı dil öğretiminde Geleneksel-Kuralcı Dilbilgisi ve Yapısalcı Yaklaşımın etkili olduğu

dönemlerde gerçekleştirilen çalışmalarında geleneksel dilbilgisi öğretimi süreçleri ile biçim odaklı öğretim süreçleri karşılaştırılmıştır. Bu çalışmaların sonucunda; BOÖM'nin edinim üzerindeki etkisine yönelik farklı sonuçlar görülmüştür.

Alanyazında, Geleneksel-Kuralcı Dilbilgisi ve Yapısalcı Yaklaşımın etkili olduğu dönemlerde BOÖM'nin edinim üzerinde etkili olmadığını gösteren araştırmalar yer almaktadır. Söz gelimi; Ellis (1984) ikinci dil olarak İngilizce öğrenen 13 öğrenci üzerinde yaptığı çalışmasında, hedef biçime (Wh-questions) yönelik 3 saatlik biçim odaklı öğretim gerçekleştirmiştir. Bu öğretim süreci sonunda, biçim odaklı öğretim alan öğrencilerin iletişimsel bir oyunda hedef yapıyı biçim odaklı öğretim almayan öğrenciler kadar kullanabildikleri görülmüştür. Ellis (1992) tarafından gerçekleştirilen başka bir araştırmada da benzer bulgulara rastlanmıştır. Bu çalışmada, 15 yetişkin öğrencinin hedef biçime yönelik (verb-end in the communicative speech) 6 aylık biçim odaklı öğretim süreci sonunda, biçim odaklı öğretim almayan öğrencilere göre daha fazla başarı sağlamadıkları görülmüştür. Söz konusu bu iki çalışmada da biçim odaklı öğretim sürecinin edinim üzerinde etkili olmamasının nedeni olarak hedef biçimlerin karmaşık sözdizimsel işlemler gerektirmesi olabileceği belirtilmiştir (Ellis, 2001b: 57).

Alanyazında, BOÖM'nin edinim üzerinde olumsuz etkisi olduğunu gösteren çalışmalar da yer almaktadır. Lightbown (1983) ikinci dil olarak Fransızca öğrenen 10-11 yaşlarındaki öğrencilerle gerçekleştirdiği çalışmasında, biçim odaklı öğretim

alan öğrencilerin hedef biçimle ilgili (progressive -ing) aşırı genelleme yaptıklarını göstermiştir. Eubank (1987) ise, Almancayı ikinci dil olarak öğrenen yetişkin öğrencilerin biçim odaklı öğretim sürecinden sonra hedef biçimle (deviant-sentence final negotiation) ilgili olmayan sözdizimleri kullanmaya başladıklarını göstermiştir. Benzer şekilde Weinert (1987) Almancada hedef biçimle (negative) ilgili ve VanPatten (1990) İspanyolcada hedef biçimle (clitic pronouns) ilgili gerçekleştirdikleri çalışmalarda biçim odaklı öğretim sürecinin edinimi engellediğine yönelik sonuçlar sunmuşlardır. Bu çalışmalarda, BOÖM'nin edinim üzerinde olumsuz etkisi olmasının nedeni; bu öğretim şeklinin edinimin normal süreçlerinin düzgün bir şekilde işlemlenmesini engellemesidir (Ellis, 2001b: 58). Yani; bu çalışmalarda öğrencilere yeterli girdi sağlanmamış ve öğrencilerin hazıroluşluğu dikkate alınmadan üretimde bulunmaları istenmiştir.

Alanyazında, BOÖM'nin edinim üzerinde etkili olduğunu gösteren çalışmalar da söz konusudur. Bu çalışmalarda dilbilgisel doğruluk sağlayan BOÖM'nin edinim üzerinde etkili olduğu kabul edilmiştir. Örneğin; Lightbown, Spada ve Wallace (1980) tarafından İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen 175 Fransız öğrenci ile gerçekleştirilen araştırmada, hedef biçimlerin (plural -s, possessive -s, 3rd person singular -s, copula -s, auxiliary -s, copula be, locative prepositions) öğrenilmesi sürecinde BOÖM'nin etkili olduğu anlaşılmıştır. Benzer şekilde Pica (1985) tarafından İngilizcenin ikinci dil olarak öğretilmesi sürecinde gerçekleştirilen araştırmada üç hedef biçime yönelik farklı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Birinci hedef biçime (plural -s) yönelik görüşme testinde, deney grubunun daha başarılı olduğu;

ikinci hedef biçime (progressive –ing) yönelik görüşme testinde kontrol grubunun daha başarılı olduğu; üçüncü hedef biçimle (articles) ilgili olarak ise, her iki grup arasında görüşme testi sonuçları açısından fark olmadığı görülmüştür. Çalışma sonucunda, BOÖM'nin basit hedef biçimlerin edinimi konusunda etkili olduğu ve biçim-işlev ilişkisinin oluşturulmasını sağladığı belirtilmiştir.

BOÖM'nin edinim üzerinde etkili olduğunu gösteren bazı araştırmalarda, hedef yapıların kullanımı sırasında kontrollü/planlı ve serbest/plansız kullanım ayrımı dikkat çekmiştir. Bu çalışmalarda BOÖM'nin kontrollü/planlı üretim konusunda etkili olduğu ancak serbest/plansız üretim konusunda etkili olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Schumann (1978), yetişkin bir İngilizce öğrencisinin hedef biçimle (negatives) ilgili dilbilgisel doğruluk yeterliğinin BOÖM ile gerçekleştirilen öğretimden sonra taklit testinde geliştiğini, ancak eşzamanlı konuşma üretiminde gelişmediğini göstermiştir. Aynı şekilde Kadia (1987) hedef biçimlerle (ditransitive ve phrasal verbs) ilgili 40 dakikalık birebir biçim odaklı öğretim sürecinin etkisini araştırmıştır. Bu çalışmada, BOÖM'nin eş zamanlı üretim becerisini geliştirmediği, ancak kontrollü/planlı üretim becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmalar ışığı altında Yapısalcı Yaklaşımın etkisi ile gerçekleştirilen ikinci dil edinimi süreçlerinde BOÖM'nin, dilbilgisel doğruluk veya kontrollü/planlı üretim açısından edinim üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Ancak, edinimin eşzamanlı konuşma ile ölçülmesi durumunda BOÖM'nin etkili olmadığı anlaşılmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde İletişimci Yaklaşımın etkisi ile birlikte öğretim süreçlerinde dilin iletişim boyutu vurgulanmaya ve biçim-işlev ilişkisine odaklanılmaya başlanmıştır. Buna bağlı olarak, göçmen sınıflarında veya iletişimsel dil öğretiminin yoğun bir şekilde gerçekleştirildiği ortamlarda, BOÖM'nin etkililiği araştırılmaya başlanmıştır. İletişimsel dil öğretimi sürecinde gerçekleştirilen bu çalışmalarda öğretim süreçlerinin, dilbilgisi öğretimine yönelik güncel gelişmelere uygun olarak hazırlandığını bilinmektedir (Ellis, 2001b: 58).

İletişimsel dil öğretim süreçlerinde BOÖM'nin etkisi konusunda gerçekleştirilen ilk çalışmalar, Kanada'da göçmen sınıflarında yapılmıştır. Bu çalışmaların bir kısmı, Fransızcanın ikinci dil olarak öğretilmesi sürecinde gerçekleştirilmiş ve farklı hedef biçimlerin öğrenilmesi konusunda BOÖM'nin etkili olduğunu göstermiştir. Bu çalışmaların dikkat çeken özellikleri, farklı yaşlardaki öğrencilerle gerçekleştirilmiş olmaları ve farklı hedef biçimleri konu almalarıdır. Örneğin; Harley (1989), 11-12 yaşlarındaki öğrenciler ile 12 ders birimi süresince gerçekleştirdiği çalışmasında, farklı bir hedef biçimi (Passe compose ve imparfait) konu alırken, 7-8 yaşlarındaki öğrencilerle gerçekleştirdiği diğer bir çalışmasında (1998) farklı bir hedef biçimi (grammatical gender and phonological clues in noun endings) incelemiştir. Benzer şekilde Lyster (1994), 13-14 yaşlarındaki öğrencilerle gerçekleştirdiği çalışmasında, hedef biçimlerin (tu ve vous) toplumdilbilimsel dil normlarına uygun olarak kullanılması konusunda modelin etkisini araştırırken, 10-11 yaşlarındaki öğrencilerle gerçekleştirdiği diğer çalışmasında (2004b) ise hem BOÖM'nin etkisini hem de öğretim sürecinde kullanılan dönütlerin etkisini araştırmıştır. Bu çalışmada, “verilen

uygun tepkiler aracılığıyla öğrencinin hatasının farkına varmasını ve hatasını düzeltmesini sağlamak” anlamına gelen *prompts* olarak adlandırılan dönütün hedef biçimin öğrenilmesi sürecinde en etkili dönüt türü olduğu anlaşılmıştır.

Kanada’da göçmen sınıflarında yapılan çalışmaların bir kısmında ise, BOÖM’nin iletişimsel dil öğretim süreçlerindeki etkisi, İngilizcenin ikinci dil olarak öğretilmesi sürecinde araştırılmıştır. Örneğin; Day ve Shapson (1991), 12-13 yaşlarındaki Fransız göçmen öğrencilerle 17 ders birimi süresince gerçekleştirdiği çalışmasında; işbirliğine dayalı öğrenme teknikleri ile desteklenen BOÖM’nin, hedef biçimlere (If Clauses) yönelik planlı dil kullanımı konusunda etkili olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde White (1991), hedef biçimlere (adverb placement) yönelik 2 haftalık biçim odaklı öğretim alan deney grubu öğrencilerinin dilbilgisi değerlendirme testinde, seçmeli testte ve cümle oluşturma testinde kontrol grubuna göre çok daha başarılı olduğunu göstermiştir. Bu çalışmalarda BOÖM’nin etkili olduğu anlaşılırken White ve diğerleri (1991) tarafından gerçekleştirilen diğer bir çalışma farklı sonuçları açısından dikkat çekmektedir. Çalışma sonucunda öğretim sürecinde girdi genişlemesi tekniğinin kullanıldığı deney grubunun kontrol grubu ile aynı ilerlemeyi gösterdiği anlaşılmıştır. Ancak söz konusu çalışmanın kayıtlarını inceleyen araştırmacılar; kontrol grubundaki öğretmenin hedef biçimle ilgili bilgi verdiğini görmüştür. Dolayısıyla hem kontrol grubundaki hem de deney grubundaki öğrencilerin hedef biçime ilişkin biçim odaklı öğretim almış oldukları anlaşılmıştır.

Göçmen sınıflarında yapılan diğer bir çalışmada ise, İspanyolcanın ikinci dil olarak öğretilmesi sürecinde BOÖM'nin etkisi farklı bir açıdan incelenmiştir. DeKeyser ve Sokalski (1996); Pitsburg Üniversitesindeki 109 İngiliz öğrenciyle gerçekleştirdikleri çalışmalarında girdi ve çıktı odaklı öğretim seçeneklerini karşılaştırmışlardır. İspanyolcadaki iki hedef biçimin (direct object clitic ve conditional forms) kullanımı konusunda gerçekleştirilen bu çalışma sonucunda, çıktı odaklı öğretim sürecinin anlama ve üretim becerilerinin gelişiminde daha etkili görülmüştür.

İletişimci Yaklaşımın etkisi ile birlikte, özellikle Kanada'da, göçmen sınıflarında yapılan bu çalışmalarda, BOÖM'nin iletişimsel ortamlarda uygulanması sonucunda hedef biçimlere yönelik daha etkili öğrenme olduğu görülmüştür. Böylelikle BOÖM konusunda yapılan çalışmaların araştırma alanı genişlemiştir. Çeşitli ülkelerde yapılan çalışmalarda modelin öğrenme üzerindeki etkisinin yanı sıra modelin öngördüğü tekniklerin ve dönütlerin etkililiği de araştırılmıştır.

BOÖM'nin etkisinin araştırıldığı çalışmalarda, farklı araştırma şekillerinin kullanılması dikkat çeken bir unsurdur. Örneğin; Erlam (2003) Yeni Zelanda'da ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmasında, belirtik öğretim ile örtük öğretimi ve anlam odaklı öğretim ile çıktı odaklı öğretimi karşılaştırarak modelin etkili olduğunu savunmuştur. Çin'de 72 üniversite öğrencisi ile çalışan Xiao-xia (2006) ise, bilinç uyandırma etkinlikleri ile desteklenen iletişimsel etkileşim seçeneğini, anlam odaklı öğretim ve biçim odaklı öğretim ile karşılaştırmıştır.

Çalışma sonucunda bilinç uyandırma etkinlikleri ile desteklenen iletişimsel etkileşim seçeneği ile biçim odaklı öğretimin benzer oranda etkili olduğu görülmüştür.

Elgün (2009), BOÖM'nin etkisini, içerik ve dilbilgisini birlikte ve ayrı öğreterek incelemiştir. 120 ilköğretim öğrencisi ile gerçekleştirilen bu çalışma sonucunda, dilbilgisi ve içeriğin birlikte öğretildiği grubun, diğer gruptan sözcük, dilbilgisi ve yazma öğretimi konusundaki tüm ölçümlerde daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür. Öte yandan Eroğlu (2009) ise, BOÖM'nin etkililiğini, belirtik girdi odaklı öğretim seçeneği ile araştırmıştır. Üniversite öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmasında; hedef biçimle (noun clauses) ilgili anlama ve üretme becerisinin gelişiminde belirtik girdi odaklı öğretim sürecinin daha etkili olduğunu kanıtlamıştır.

BOÖM'ni konu alan çalışmalarda modelin etkililiğinin yan sıra modelde öngörülen teknikler de araştırılmıştır. Söz gelimi, dilbilgisel bilinç uyandırma görevlerinin hedef biçimlerin öğrenilmesi konusunda etkili olduğunu gösteren çalışmalar söz konusudur. Örneğin; Fotos (1994) Japon üniversite öğrencilerinin İngilizcedeki hedef biçimleri (adverb placement, place of indirect object and relative clauses) öğrenmeleri konusunda bilinç uyandırma görevlerinin etkili olduğunu göstermiştir. Söz konusu bu çalışmaya, Wan (1999) da, farklı hedef biçimlere (simple past tense, passive voice, reported speech) yönelik yaptığı çalışmasıyla destek oluşturmuştur. Yine, Türkiye'de Öncü (1998), 60 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirdiği çalışmasında, bilinç uyandırma görevleri kullanılarak hedef biçimlere (can, may,

must, have to) yönelik 5 hafta öğretim alan deney grubunun, öğretmen anlatımlı geleneksel dilbilgisi öğretimi alan kontrol grubuna göre daha başarılı olduğunu göstermiştir. Ayrıca Özkan (2005), 96 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirdiği çalışmada, hedef biçime (Reflexive) yönelik dilsel doğruluğun gelişimi üzerinde, Bağlama Kuramının A ve B ilkeleri doğrultusunda, bilinç uyandırma yönteminin etkili olduğunu göstermiştir. Bununla beraber Kafes (1998), bilinç uyandırma görevlerinin etkisini, dilbilgisi öğretimi dışında araştırarak çalışmalara farklı bir boyut kazandırmıştır. Söz konusu bu çalışmada, anlama becerisinin gelişiminde bilinç uyandırma yönteminin etkisi, sözcük tahmini açısından araştırılmıştır. 46 lise öğrencisi ile gerçekleştirilen bu çalışma sonucunda, sözcük tahmini tekniğinin okuduğunu anlamayı olumlu yönde etkilediği ve sözcüklerin anlamını tahmin etmede bilinç uyandırma yönteminin etkili olduğu görülmüştür.

Dilbilgisel bilinç uyandırma görevlerinin yan sıra örtük öğretim seçeneğinin etkisi konusunda da gerçekleştirilmiş çalışmalar söz konusudur. Örneğin; Andringa (2005) basit dilbilgisel yapıların (degrees of comparison) öğretiminde belirtik öğretimin, karmaşık dilbilgisel yapıların (subordinate clauses) öğretiminde ise örtük öğretimin daha etkili olduğunu göstermiştir. Chan Shiu Yip (2005) ise, Çin’de 12 yaşlarında, 44 öğrenci ile gerçekleştirdiği çalışmada hedef biçimlerin (Conditional Type 1 and 2) öğrenilmesi konusunda tümevarımlı öğretim gerçekleştirerek örtük öğretimin etkili olduğunu göstermiştir.

BOÖM kapsamında gerçekleştirilen çalışmalarda, yorumlama görevlerinin etkililiği de araştırılmıştır. Örneğin; Cantürk (2001), belirtik dilbilgisi öğretimi kapsamında 150 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirdiği çalışmasında, hedef biçimlere (noun clauses) yönelik anlama ve üretme becerilerinin gelişiminde, anlam-odaklı ve üretim-odaklı öğretimler arasında etkililik açısından fark olmadığını göstererek yorumlama görevlerinin etkili olduğunu savunmuştur.

BOÖM’ni konu alan çalışmalar arasında, modelin öngördüğü öğretim seçeneklerinin karşılaştırılması da söz konusudur. Örneğin; Eş (2003), İngilizce öğretiminde çıktı odaklı öğretim seçeneğinin düzeltici dönüt ile desteklense de desteklenmese de hedef biçimin (If Clause Type 2) öğretilmesi sürecinde etkili olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Oruç (2007) ise BOÖM’nde itili üretim ve süreç odaklı dil öğretimi seçeneklerinin, görsel genişletilmiş girdi seçeneğinden daha etkili olduğu görülmüştür. Vural (2010), hedef biçimlerin (Verb-Noun Collocations) öğrenilmesi konusunda belirtik öğretimin daha etkili olduğunu göstermiştir.

BOÖM’nde öngörülen öğretim seçeneklerinin etkisi konusunda gerçekleştirilen çalışmaların bir kısmında, hedef biçimlere yönelik anlama ve üretme becerileri ayrımı dikkat alınmıştır. Bu çalışmalar arasında anlama ve üretme becerilerinin her ikisi üzerinde de modelde öngörülen öğretim seçeneklerinin etkili olduğunu gösteren çalışmalar söz konusudur. Örneğin; Tuncer (2005), İngilizce öğretiminde yapılandırılmış girdi tekniğinin çıktı odaklı öğretim ile birlikte kullanılması

durumunda hedef biçimlere (Passive voice) yönelik tanıma ve üretim becerilerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Modelin öngördüğü öğretim seçeneklerinin anlama ve üretme becerileri üzerindeki etkisinin farklı olduğunu gösteren çalışmalar da söz konusudur. Örneğin; Alptekin (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, hedef biçimlere (Passive Voice in PresentTense) yönelik tanıma becerisinin gelişimi üzerinde, süreç odaklı öğretimin daha etkili olduğu ve üretim becerisi konusunda ise süreç odaklı öğretimin çıktı odaklı öğretimle benzer oranda etkili olduğu görülmüştür. Baykan (2010), hedef biçimlere (If Clauses, Passive Voice in Past Tense, Adjective Clauses with whose&where) yönelik anlama becerisinin gelişiminde girdi odaklı ve çıktı odaklı öğretim süreçlerinin benzer etkisi olduğunu, kullanma becerisi üzerinde ise çıktı odaklı öğretimin daha etkili olduğunu göstermiştir. Öztuna (2009) ise ilköğretim düzeyinde, hedef biçimlere (make/do collocations) yönelik üretim becerisinin geliştirilmesi konusunda girdi akışı ve olumsuz kanıt tekniği etkili olduğunu, tanıma becerisinin gelişiminde olumsuz kanıt tekniğini etkili olduğunu göstermiştir.

BOÖM kapsamında gerçekleştirilen çalışmalarda araştırılan diğer bir konu da, öğretim sürecinde kullanılan dönütlerdir. Bu kapsamda yabancı dil öğretiminde en fazla kullanılan dönüt türleri araştırılmıştır. Örneğin; Kılınç (2007) üniversite öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmasında, en fazla kullanılan dönüt türünün, hatalı yapının düzeltilerek yanlış ifadenin yinelenmesi anlamında gelen *recast* olarak

adlandırılan dönüt olduğunu göstermiştir. Bunun yanı sıra dönüt türlerinin etkisi konusunda yapılan çalışmalar arasında farklı sonuçlar ortaya çıkaran iki araştırma dikkat çekmektedir. Lok (2000), Hong Kong'da bir ortaokulda 43 öğrenci ile gerçekleştirdiği çalışmasında, İngilizcedeki hedef biçimlere (wh-questions, yes/no questions, possibly alternative questions) yönelik anlamlı soru oluşturma edimi üzerinde biçim-odaklı veya anlam-odaklı dönütlerin etkili olmadığını göstermiştir. Diğer taraftan Dutta (2002); 12 ortaokul öğrencisi ile yaptığı çalışmasında öğrencilerin dönütlerinin etkili ve yararlı olduğunu göstermiştir.

Özetle, BOÖM'nin edinim/öğrenme üzerindeki etkisini konu alan çalışmalarda öncelikle biçim odaklı öğretim alan ve almayan öğrenciler karşılaştırılmıştır. Son yıllarda gerçekleştirilen çalışmalarda, iletişimsel dil öğretim süreçlerinde BOÖM çerçevesinde kullanılan tekniklerin karşılaştırılması ve bu tekniklerin etkililiğinin değerlendirilmesi söz konusudur. Buna karşın, PBOM'ni uygulayan herhangi bir çalışmanın olmaması dikkat çeken bir noktadır. Bu çalışma kapsamında PBOM'nin uygulanması ile alanyazındaki araştırmalara destek olunması amaçlanmıştır.

2.3.2. Biçim Odaklı Öğretim Modelinin Edinim Sırası Üzerindeki Etkisi

Anadili edinimi çalışmalarında edinimin doğal bir sıra izlediğine ilişkin sonuçların elde edilmesi üzerine BOÖM'ni konu alan çalışmalarda edinimin doğal sırası

(natural order of acquisition) araştırılmıştır. Bu çalışmalarda biçimsel öğretim alan öğrenciler ile biçimsel öğretim almayan öğrenciler karşılaştırılmıştır. Bu çalışmaların sonucunda genellikle her iki grubun aynı edinim sırasını izledikleri görülmüştür. Sözelimi; Makino (1980) İngilizce öğrenen Japon öğrenciler ile yaptığı çalışmasında ve Pica (1983) İngilizce öğrenen İspanyol öğrencilerle yaptığı çalışmasında edinim sırası konusunda gruplar arasında önemli farklar olmadığını göstermiştir. Benzer şekilde Turner (1979) 18 yaşındaki 3 İspanyol öğrencisi ile yaptığı çalışmasında edinim sırasının, doğrulukla (accuracy) ilişkili olduğunu ancak öğretim sırası ile ilişkili olmadığını göstermiştir. Perkins ve Larsen-Freeman (1975) 12 Venezuelalı öğrenci ile yaptıkları çalışmalarında öğretim sürecinin başındaki sıranın öğretimin sonundaki sıradan çok farklı olmadığını göstermiştir. Pienemann (1989) tarafından Avustralya’da üniversite öğrencileri ile yapılan uzun süreli bir çalışma ise, sözcük dizilişi ediniminde edinim sırasının değişmezliğini göstermiştir.

Edinim sırasının değişmezliğini ortaya çıkaran bazı araştırmalarda, BOÖM’nin edinim sırası üzerinde etkili olmadığı, ancak edinimin ilerlemesinde etkili olduğu görülmüştür. Örneğin Pavesi (1986) ve Ellis (1989) tarafından yapılan karşılaştırmalı çalışmalar sonucunda, hedef biçimlere (İngilizce ad cümlecikleri ve Almanca sözcük dizilişi) yönelik olarak, biçimsel öğretim alan öğrencilerin biçimsel öğretim almayan öğrencilerle aynı edinim sırasını izledikleri, ancak daha ileri düzeyde daha hızlı edinim gerçekleştirdikleri anlaşılmıştır. Dolayısıyla, bu çalışmalarda, modelin edinim sırası üzerinde etkisi olmadığı, ancak edinimin daha başarılı ve hızlı gelişimi konusunda etkili olduğu anlaşılmıştır.

2.3.3. Biçim Odaklı Öğretim Modelinin Öğrenme Kalıcılığı Üzerindeki Etkisi

BOÖM'nin etkililiğine yönelik çalışmaları; iletişimci yaklaşımın yansımalarından önce yapılan çalışmalar, iletişimci yaklaşımın yansımaları ile birlikte özellikle göçmen sınıflarında düzenlenen ilk çalışmalar ve iletişimci dil sınıflarında düzenlenen çalışmalar şeklinde gruplamak olasıdır. Bu çalışmalarda modelin öğrenme kalıcılığı oluşturup oluşturmadığı izleme testi uygulamaları ile anlaşılmıştır.

İletişimci yaklaşımın yansımalarından önce gerçekleştirilen çalışmalarda, BOÖM'nin öğrenilmiş bilginin kalıcılığı konusunda etkili olmadığı görülmektedir. Lighthown (1980) gerçekleştirdiği çalışmasında sontest uygulamasından altı ay sonra izleme testi uygulamıştır. Benzer şekilde Pienemann (1985) çalışmasında sontestten hemen sonra izleme testi uygulamasını yapmıştır. Ancak bu iki çalışmada izleme testlerinden elde edilen verilerin incelenmesi sonucunda biçimsel öğretim alan öğrenciler ile biçimsel öğretim almayan öğrenciler arasında fark kalmadığı görülmüştür. Dolayısıyla bu çalışmalarda BOÖM'nin etkililiğinin kısa süreli olduğu yönünde bulguya ulaşılmıştır.

İletişimci Yaklaşımın yabancı dil öğretiminde etkili olması ile birlikte BOÖM'ni konu alan çalışmalar, ilk olarak göçmen sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Özellikle Kanada'da gerçekleştirilen çalışmalar, BOÖM'nin öğrenme kalıcılığı konusundaki

etkisine yönelik farklı sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Söz gelimi; Harley (1989) üç ay, Day and Shapson (1991) on bir hafta, White (1991) bir yıl, DeKeyser ve Sokalski (1996) son testten hemen sonra uyguladıkları izleme testleri sonucunda modelin etkililiğinin uzun süreli olmadığını göstermiştir. Öte yandan Lyster (1994) dört hafta, Harley (1998) üç ay, Lyster (2004b) iki ve sekiz ay sonra uyguladıkları izleme testleri sonucunda, modelin öğrenilmiş bilginin uzun süreli bellekte korunmasını sağladığına yönelik bulgulara ulaşmışlardır.

İletişimci Yaklaşımın etkisi ile birlikte göçmen sınıflarında başlayan araştırmalar ikinci dil edinimi sürecindeki iletişimci dil sınıflarında da uygulanarak genişletilmiştir. Bu bağlamda gerçekleştirilen çalışmaların büyük bir kısmında (Baykan, 2010; Chan Shiu Yip, 2005; Dutta, 2002; Elgün, 2009; Eroğlu, 2009; Kafes, 1998; Kılınç, 2007; Lok, 2000; Öncü, 1998; Xiao-xia, 2006; Wan, 1999) izleme testi uygulaması gerçekleştirilmemiştir. Dolayısıyla bu çalışmalarda BOÖM'nin etkililiğinin uzun süreli olup olmadığının araştırılmadığı anlaşılmaktadır.

BOÖM'nin uzun süreli etkililiğinin araştırıldığı çalışmalar arasında, modelin kalıcılık konusunda etkili olmadığını gösteren az sayıda çalışma vardır. Söz konusu bu çalışmaların ilkinde Erlam (2003), belirtik öğretimin etkililiğinin uzun süreli olmadığını göstermiştir. Diğer çalışmada (Alptekin, 2010) ise, son testten 5 hafta sonra uygulanan izleme testi ile, süreç odaklı ve çıktı odaklı öğretim süreçlerinin kalıcı öğrenme oluşturmadığı anlaşılmıştır.

BOÖM'nin uzun süreli etkililiğinin araştırıldığı çalışmalarda, modelin öngördüğü öğretim süreçleri sonunda kalıcı öğrenme olduğu bulgusu çoğunluktadır. Söz gelimi; Cantürk (2001) son testten 8 ay sonra uyguladığı izleme testi ile, yorumlama görevlerinin geleneksel dilbilgisi öğretimine göre daha kalıcı bir öğrenme oluşturduğunu göstermiştir. Eş (2005) araştırmasında çıktı odaklı öğretim sürecinin etkililiğinin 5 hafta sonra uygulanan izleme testinde de devam ettiğini göstermiştir. Fotos (1994) yaptığı çalışmasında modelin etkililiğinin uzun süreli olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Yine Oruç (2007), süreç odaklı öğretimin etkililiğine yönelik bulguya ulaştığı araştırmasında; bu etkililiğin 4 hafta sonra devam ettiğini ortaya çıkarmıştır. Özkan (2005) ise 6 ay sonra uyguladığı izleme testinde bilinç uyandırma görevlerinin etkililiğinin korunduğunu açıklamıştır. Öztuna (2009), Girdi Akışı ve olumsuz kanıt tekniklerinin 3 hafta sonra, öğretim sürecinin sonundaki kadar olmamasına karşın, etkili olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Tuncer (2005) de yaptığı araştırma kapsamında, Çıktı Odaklı Öğretim sürecinin Yapılandırılmış Girdi tekniği ile desteklenmesi durumunda kalıcı öğrenmenin oluştuğunu göstermiştir. Ek olarak Vural (2010) da çalışmasında belirtik öğretim tekniği ile gerçekleştirilen öğrenmenin unutulmaya yatkın olmadığını göstermiştir.

Sonuç olarak; BOÖM'ni konu alan çalışmalarda farklı çalışma grupları, hedef biçimler ve öğretim süreçleri söz konusu olduğu için modelin uzun süreli etkililiği konusunda bir genelleme yapılmasının olası olmadığı düşünülmektedir. Ayrıca öğretim süreci sonunda edinilen bilginin korunmasında farklı etmenlerin etkisinin olabileceği düşünülmektedir. Ellis'e göre öğrencilerin öğrendikleri hedef biçimi

korumalarının nedeni; hedef biçimin dilsel özellikleri olabileceği gibi öğrencilerin söz konusu biçime verdikleri önem de olabilmektedir (2001b: 66). Başka bir ifade ile; öğrencilerin öğretim sürecinden sonra hedef biçimle karşılaşma sıklıkları veya hedef biçime ilişkin dilbilgisel kuralların basit veya karmaşık süreçler içermesi öğretim sürecinin etkisinin uzun süreli olmasını etkileyebilmektedir.

2.3.4. Biçim Odaklı Öğretim Modelini Konu Alan Meta-Analiz Çalışmaları

BOÖM’ni konu alan çalışmalar arasında, yapılan araştırmaları belirli ölçütlere göre gruplandırarak değerlendiren meta analiz çalışmaları da söz konusudur. Bu araştırma kapsamında yapılan tarama sonucunda, farklı araştırmaları ele alan 3 meta-analiz çalışmasına ulaşılmıştır.

Norris ve Ortega (2000b) tarafından yapılan meta-analizde, 1980-1998 yılları arasında BOÖM’ni konu alan araştırmalardan belirli ölçütlere göre belirlenen 77 araştırma incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda; BOÖM’nin, öğrencilerin kazanımları üzerinde etkisi olduğu, belirtik öğretimin kullanıldığı öğretim süreçlerinin örtük öğretime göre daha etkili sonuçlar oluşturduğu, kısa süren öğretim sürecinin uzun süren öğretim sürecine göre daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Lyster (2004a) yaptığı meta-analiz çalışmasında, Fransızca'yı ikinci dil olarak öğrenen göçmen sınıflarında gerçekleştirilen çalışmaları incelemiştir. Bu çalışmaların incelenmesi sonucunda öğretim süreci sonucunda öğrencide meydana gelen gelişimin, hedef biçime yönelik dilsel özelliklerden etkilenmediği anlaşılmıştır. Ayrıca kural odaklı sunumların farkındalığını sağlayan kontrollü alıştırmaların, dil öğretimi alanında etkili olduğu yönünde bir bulguya ulaşılmıştır. Son olarak Biçim Odaklı Öğretim süreçlerinin dağılımlarının; fark etme, dil farkındalığı ve alıştırma yapma seçenekleri arasında dengeli bir şekilde yapıldığı belirlenmiştir.

Schipper (2007) tarafından gerçekleştirilen meta-analizde ise, 2000-2006 yılları arasında gerçekleştirilmiş olan çalışmalar incelenmiştir. Bu alanda genellikle ileri düzeyde dil yeterliliği olan veya üniversite öğrencisi olan öğrencilerle yapılan araştırmaların fazla olduğu belirtilmiştir. İncelenen araştırmalarda belirtik öğretim seçeneğinin ve düzeltici dönüt türünün ikinci dil edinim sürecinde etkili olduğu anlayışı ortaya çıkmıştır. Ayrıca incelenen çalışmalarda belirtik bilginin; girdinin anlaşılmasını ve çıktının üretilmesini kolaylaştırdığı görülmüştür. Düzeltici dönütle ilgili olarak ise; düzeltici dönütün oluşturulma şeklinin ve oluşturulduğu bağlamın çeşitlilik gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

III. UYGULAMA

3.1. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Araştırma kapsamında verilerin toplanmasına yönelik çalışmalar; **ön çalışma** ve **uygulama** olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Ön çalışma, ilköğretim sekizinci sınıf düzeyinde dilbilgisi öğretiminin incelenmesidir. Bu bağlamda İDÖP, ders kitabı ve gerçekleştirilmekte olan öğretim süreci değerlendirilmiştir. Buna göre; ön çalışmada nitel veriler, belge inceleme ve görüşme teknikleri ile elde edilmiştir. Uygulama aşamasında ise PBOM'ne uygun öğretim modelinin geliştirilmesi, geliştirilen modelin denenmesi ve uygulanması gerçekleştirilmiştir. Ayrıca programın etkililiğini değerlendirmek amacıyla öğretim sürecinden sonra uygulanan ölçme araçlarının geliştirilmesi ve uygulanması da uygulama aşaması kapsamındadır.

3.1.1. Nitel Veri Araçları

PBOM'nin geliştirilip uygulanmasından önce ilköğretim sekizinci sınıf düzeyinde dilbilgisel yapıların öğretim süreci incelenmiştir. Bu amaçla belge inceleme ve görüşme teknikleri kullanılarak nitel veriler elde edilmiştir.

3.1.1.1. Belge İnceleme

İlköğretim sekizinci sınıf düzeyinde İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesinde dilbilgisi öğretiminin nasıl gerçekleştirildiğinin belirlenmesi amacıyla İDÖP ve programın uygulama aşaması olarak kabul edilen ders kitabı incelenmiştir.

İngilizce Dersi Öğretim Programının İncelenmesi

İDÖP (TTKB, 2006), dilbilgisi öğretimine yönelik öngörülerinin belirlenmesi amacıyla incelenmiştir. Bu inceleme Stake'in Uyumluluk/Uygunluk Modeli (Betimlemeye ve Yargıya Dayalı Model) (the two Countenance) (Stake, 1990) kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu modele göre değerlendirme farklı kaynaklardan farklı yöntemlerle toplanan ve *uygulananlar* (performace) adı verilen bilgileri betimlemek ve yargılamaktır (Stake, 1990: 5). Bu modelde veriler; programın uygulanmasından önce var olan beceriler (antecedents), öğrenme-öğretme süreci (transactions) ve programın sonuçları (outcomes) olmak üzere üç düzlemde elde edilmekte ve bu veriler *uygulananlar* (performance) kapsamında derinlemesine incelenmektedir (Sert, 2008: 297). Değerlendirme süreci, *betimleme* (description) ve *yargılama* (judgment) işlemleri ile gerçekleştirilmektedir (Stake, 1990: 4).

Uyumluluk/Uygunluk Modeli, betimleme ve yargılama kavramlarını ön planda tutmaktadır. Modelde iki farklı yargılama türünden söz edilmektedir: a) kişisel yargılar ile yansıtılan kesin standartlara göre yargılama, b) alternatif bir programın özelliklerine göre yargılama (Stake, 1990). Bu bağlamda İDÖP öncelikle; amaçlar, içerik, öğrenme süreçleri ve değerlendirme süreci boyutları kapsamında betimlenmiştir (bkz. Ek B). Ardından; araştırma kapsamında farklı bir modelin etkililiğinin sınanması söz konusu olduğu için var olan program üzerinde alternatif bir programın özelliklerine göre yargılama yapılmıştır. Bu bağlamda söz konusu program PBOM ilkeleri ile karşılaştırma yapılarak değerlendirilmiştir (ayrıntılı bilgi için bkz. BÖLÜM IV).

Uyumluluk/Uygunluk Modelinde incelenen veri üzerinden yargıya götürebilecek bir değerlendirme ölçütünden söz edilmemekle (Sert, 2008: 298) birlikte; bu çalışma kapsamında nesnel bir değerlendirme gerçekleştirmek amacıyla değerlendirme ölçütü kullanılmıştır. Dolayısıyla PBOM ilkeleri çerçevesinde hazırlanmış ve alan uzmanı görüşü alındıktan sonra gerekli düzeltmeler yapılarak son şekli verilmiş olan değerlendirme ölçütü (bkz. BÖLÜM IV) esas alınmıştır.

Ders Kitabının İncelenmesi

İlköğretim sekizinci sınıf düzeyinde İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesinde kullanılmakta olan *Spot on Grade 8* (Kurt ve diğerleri, 2008) adlı ders kitabı,

dilbilgisi öğretiminin nasıl gerçekleştirildiğinin belirlenmesi amacıyla incelenmiştir. Ders kitabının incelenmesi; betimleme, ölçüt ile inceleme ve PBOM ilkelerine göre değerlendirme şeklinde üç aşamada gerçekleştirilmiştir.

Ders kitabının incelenmesi sürecinde öncelikle betimleme yapılmıştır. Bu bağlamda söz konusu ders kitabı amaçlar, içerik, öğretim süreçleri ve değerlendirme süreci boyutları açısından betimlenmiştir (bkz. Ek C). Ardından; ders kitabı Cunningsworth (1993) tarafından geliştirilmiş olan ders kitabı değerlendirme ölçütüne göre incelenmiştir (bkz. Ek D). Bu bağlamda; ölçütte yer alan sorular yanıtlanırken kitaptan örneklemeler yapılmıştır. Son olarak ders kitabına yönelik bu veriler kullanılarak, ders kitabı PBOM ilkelerine göre değerlendirilmiştir (bkz. Ek E). Böylece ders kitabında dilbilgisel biçimlerin ele alınışının söz konusu modelle uyumluluğu; amaçlar, içerik, öğrenme süreçleri ve değerlendirme boyutları bakımından açıklanmıştır (ayrıntılı bilgi için bkz. BÖLÜM IV).

3.1.1.2. Görüşme

İDÖP'nda ve ders kitabında yer alan öngörülerin, sekizinci sınıf düzeyinde nasıl gerçekleştirildiğinin saptanması amacıyla görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu doğrultuda dört İngilizce öğretmeni ile önceden hazırlanmış sorular çerçevesinde görüşme yapılmıştır.

Görüşmeler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde kullanılacak açık uçlu sorular, biçimsel ve sıralama özellikleri bakımından önceden bir çizelge üzerinde belirlenmektedir. Bu görüşme; kişiye kendini ifade etme olanağı verirken araştırmacıya derinlemesine veri elde etme olanağı sağlamaktadır (Karasar, 2007: 168, Büyüköztürk ve diğerleri, 2009: 160-161).

Programın ve ders kitabının değerlendirilmesinin ardından görüşme çizelgeleri hazırlanmış ve alan uzmanlarının görüşleri alındıktan sonra gerekli biçim ve içerik düzeltmeleri yapılarak çizelgelere son şekli verilmiştir. Görüşme çizelgeleri, biçime odaklanma konusundaki uygulamaların belirlenmesine yönelik olarak bilgi elde etmek amacıyla hazırlandığı için, genellikle dilbilgisi yapısının öğretimi üzerinde yoğunlaşmıştır. Bununla beraber programla ilgili sorunların ve bu sorunların nedenlerinin saptanması amacıyla farklı sorulara da yer verilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin önerileri de sorulmuştur. Bu kapsamda görüşme çizelgesinde yer alan sorular şunlardır:

1. İngilizce dersinde genel olarak nasıl bir öğretim süreci gerçekleştiriyorsunuz?
2. Dilbilgisi yapılarını öğretmek amacıyla sınıf içinde ya da ödev olarak hangi etkinliklere yer veriyorsunuz?
3. İngilizcenin yapısını öğretmeye yönelik kullandığınız etkinliklerin öğrenme süreçleri açısından olumlu ya da olumsuz etkilerini açıklar mısınız?

4. İngilizcenin yapısını öğretmeye yönelik kullandığınız etkinliklerin öğrenci başarısı (dinleme, okuma, konuşma, yazma becerilerini etkili kullanabilme) açısından olumlu ya da olumsuz etkilerini açıklar mısınız?
5. Öğrencilerinizin İngilizce bilgilerini ölçmek için hangi ölçme ve değerlendirme araçlarını ve bu araçlarda hangi teknikleri kullanıyorsunuz?
6. İngilizce öğretiminde yaşadığınız sorunlar nelerdir?
7. İngilizce dersi öğretim sürecine ilişkin önerileriniz nelerdir?

Görüşme sürecinde not alma tekniği kullanılmış ve görüşme sürecinden sonra alınan notlar düzenlenmiştir. Görüşme verileri, içerik çözümlemesi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Ayrıca; görüşme verilerinin sunumu aşamasında katılımcıların görüşlerinin yansıtılabilmesi amacıyla doğrudan alıntılama tekniği kullanılmıştır (bkz. BÖLÜM IV) ve görüşme çizelgeleri (bkz. Ek F) de sunulmuştur.

3.1.2. Nicel Veri Araçları

Deneysel desenli bu çalışmada PBOM'nin etkililiği, iki hedef biçime (When/While Clauses ve Present Perfect Tense) yönelik düzenlenen öğretim modelinde araştırılmıştır. Bu bağlamda söz konusu hedef biçimler çerçevesinde, PBOM'ne uygun olarak tasarlanan öğretim modeli (bkz. Ek G ve İ) uygulanmıştır. Söz konusu modelin etkililiğinin sınanması aşamasında kullanılan ölçme araçları (bkz. Ek H ve

J), çalışmanın nicel veri toplama araçlarını oluşturmuştur. lme aracı olarak geliştirilen başarı testleri, araştırma soruları ve denenceleri gereğince ntest, sontest ve izleme testi olarak uygulanmıştır.

Öğretim sürecinden hemen önce uygulanan ntest ile deney grubu ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin, hedef biçime yönelik bilgilerinin olup olmadığının ve hedef biçime yönelik becerilerinin benzer düzeyde olup olmadığının anlaşılması amaçlanmıştır. Öğretim sürecinden hemen sonra uygulanan sontest ile öğrencilerin hedef biçime yönelik olarak ulaştıkları düzey belirlenmiştir. Böylece PBOM'nin etkililiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca söz konusu modelin öğrenilmiş bilginin korunması konusundaki etkililiğinin belirlenmesi amacıyla, sontestten 6 hafta sonra izleme testi uygulanmıştır.

Hedef biçimlere ilişkin lme araçları, test geliştirme ilkelerince hazırlanmıştır. Bu bağlamda hedef yapıyı temsil eden davranışlar belirlenerek belirtke tablosu oluşturulmuştur. Ardından her davranışa yönelik üç maddeden oluşan denemelik test hazırlanmıştır. 3 alan uzmanının görüşü alınarak son şekli verilen bu test pilot uygulamada lme aracı olarak kullanılmıştır. Pilot uygulama sonucunda elde edilen veriler kullanılarak madde istatistikleri hesaplanmış ve indeks ve katsayıları uygun olan maddeler seçilmiştir (ayrıntılı ilgi için bkz. BÖLÜM 3.2). Seçilen maddeler düzenlenerek testlere uygulamada kullanılmak üzere son şekli verilmiştir.

Öğrencilerin dil performanslarının sadece bir çeşit görev içeren bir test aracılığıyla ölçülmesi çalışmaların güvenilirliği için tehdit oluşturmaktadır (Hulstjin, 1997). Diğer bir deyişle; dil kazanımlarının tam olarak ölçülebilmesi için birden fazla görevlerin olduğu testler kullanılmalıdır. Aynı şekilde Ellis de edinimin, dilbilgisi değerlendirme, anlama ve üretim açısından ölçülmesi gerektiğini ve bu farklı test türlerinin farklı sonuçlar ortaya çıkarabildiğini savunmaktadır (2001a: 33). Ayrıca, araştırma denencelerinde, modelin öğrenme üzerindeki (birinci denence) etkililiğinin yanı sıra dilbilgisel yeterlilik (ikinci denence), anlama becerisi (üçüncü denence) ve dilsel kullanım (dördüncü denence) konusundaki etkililiği de sınanmıştır. Bu nedenle güvenilir ve geçerli bir ölçme yapabilmek amacıyla, ölçme araçlarında dilbilgisine ve becerilere yönelik değerlendirme yapılmıştır. Ancak bu çalışma kapsamında anlamaya yönelik becerilerden okuma becerisi, üretmeye yönelik becerilerden ise yazma becerisi ölçme işlemi kapsamındadır. Bu nedenle, bu öğretim sürecinin etkililiğini ölçmek ve değerlendirmek amacıyla düzenlenen ölçme araçları dilbilgisi, anlama ve üretim görevlerinden oluşmuştur.

PBOM'nin öngördüğü ölçme ve değerlendirme araçları farklılık göstermektedir. Bu nedenle ölçme ve değerlendirme araçları geliştirilirken her bir bölüm için bu modele uygun araçların geliştirilmesinin gerekli olduğu düşünülmüştür. Ancak; çalışmada sadece PBOM'ne uygun ölçme aracı kullanmanın kontrol grubu için olumsuz bir durum oluşturacağı ve bu durumun çalışmanın sonuçları açısından güvenilir olmayacağı düşünülmüştür. Bu nedenle ölçme araçlarında hem PBOM'ne hem de geleneksel ölçme araçlarına uygun testlerin geliştirilmesi uygun görülmüştür.

Dolayısıyla ölçme araçlarındaki dilbilgisi, okuma ve yazma bölümleri, iki tür test şeklinde hazırlanmıştır. Birinci bölümlerde geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarına, ikinci bölümlerde ise PBOM'ne uygun maddeler kullanılmıştır.

Bu bağlamda birinci hedef biçime (When/While Clauses) yönelik olarak geliştirilen ölçme aracı (bkz. Ek H), dilbilgisi, okuma ve yazma bölümlerinden oluşmaktadır. Dilbilgisi testi, çoktan seçmeli dilbilgisi ve dilbilgisi değerlendirme testlerini kapsamaktadır. Çoktan seçmeli dilbilgisi testinde, cümle düzeyinde hedef biçimin çeşitli kullanımlarını ölçen 10 madde yer almaktadır. Bu 10 maddeyle hedef biçime yönelik 10 davranış ölçülmüştür. Dilbilgisi değerlendirme testinde ise öğrencilerin hedef biçimin metin içerisindeki kullanımını doğru olup olmadığına karar vermesi ve yanlış olduğuna karar verdiği biçimin verilen seçenekler arasından doğrusunu işaretlemesi istenmektedir. Dolayısıyla bu testte öğrencilerin hedef biçimle ilgili bağlamsal ipuçlarını kullanmaları amaçlanmıştır. Bu testte ölçülmesi planlanan 3 davranışa yönelik 5 madde yer almaktadır (bkz. Tablo 1).

Bu testteki okuma testi; anlama becerisinin ölçümüne yönelik çoktan seçmeli okuma testi ile anlam-biçim ilişkisi üzerinde odaklanma sağlayan okuma-yorumlama testinden oluşmaktadır. 2 davranışa yönelik 3 maddeden oluşan çoktan seçmeli okuma testinde, öğrencilerden metinle ilgili anlama sorularının yanıtlarını uygun seçenekten işaretlemeleri istenmiştir. Okuma-yorumlama testinde ise ölçülmesi planlanan 2 davranışa yönelik 2 madde yer almaktadır (bkz. Tablo 1).

Tablo 1. Birinci Hedef Biçime Yönelik Testin Belirtke Tablosu

YÖNTEM		YAPI	YETERLİLİK
YÖNTEM		ÖLÇÜLEN DAVRANIŞ	
DİLBİLGİSİ (30 puan)	I. Çoktan Seçmeli Testi (10 madde) 10 puan		1) <i>When</i> bağlacının doğru kullanımını seçme 2) <i>While</i> bağlacının doğru kullanımını seçme 3) Devam etmeyen eylemler için uygun zamanı seçme 4) Devam eden eylemler için uygun zamanı seçme 5) İki cümle için doğru bir şekilde birleştirilmiş şeklini seçme 6) Geçmiş zaman yapısının doğru kullanımını seçme 7) Şimdiki zamanın hikayesi yapısının doğru kullanımını seçme 8) Resimde anlatılan olayı şıklar arasından seçme 9) Cümleyi doğru bir şekilde tamamlayıcı seçme 10) Fiillerin zamanlara göre doğru yazımını seçme
	II. Dilbilgisi Değerlendirme Testi (5 madde) 20 puan		1) Devam etmeyen eylemler için uygun zamanı seçme 2) Devam eden eylemler için uygun zamanı seçme 3) Devam eden ve etmeyen olaylar arasındaki farkı ayırt etme
OKUMA (14 puan)	I. Çoktan Seçmeli Test (3 madde) 6 puan		1) Geçmiş yaşantıları ve olayları kavrama 2) Geçmiş yaşantıları ve olayları ayırt etme
	II. Okuma Yorumlama Testi (2 madde) 8 puan		1) WHEN ile verilen cümleyi aynı şekilde ifade eden cümleyi seçme 2) WHILE ile verilen cümleyi aynı şekilde ifade eden cümleyi seçme
YAZMA (56 puan)	I. Metin Tamamlama Testi (4 madde) 16 puan		1) Otobiyografiyi verilen ipuçları ile when-while cümlelerine uygun olarak tamamlayabilme
	II. Öykü Yazma Testi (8 madde) 40 puan		1) Resimlerden yararlanarak when-while bağlaçları ile cümle kurabilme

Birinci hedef biçimle ilgili yazma testinde; hedef biçime yönelik kontrollü yazma ve serbest yazma ölçülmüştür. Kontrollü yazma becerisine yönelik olan ilk alt testte, öğrencilerden metni uygun cümle ile tamamlamaları istenmiştir. Hedef biçimle ilgili 1 davranışın ölçülmesinin planlandığı bu 4 maddelik testte, öğrencilerin kontrollü dil üretimini yazma becerisi bağlamında gerçekleştirmeleri amaçlanmıştır. Bu testte öğrencilere, hedef biçimi kullanmaları gerektiği açık ve net bir şekilde gösterilmiştir. Serbest yazma becerisine yönelik olan ikinci alt testte, öğrencilerden görsellerin ve söz öbeklerinin yardımıyla kısa öykü yazmaları istenmiştir. Söz konusu yazma testinde öğrencilerin yaşları ve düzeyleri göz önüne alınarak, cümle düzeyinde üretimde bulunmaları istenmiştir. Bununla birlikte cümlelerin bir öykü oluşturduğu belirtilmiştir. Bu testte ölçülen 1 davranışa yönelik 8 madde vardır (bkz. Tablo 1).

Birinci hedef biçime yönelik ölçme aracı, 100 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Puan dağılımında maddelerin zorluk derecesi göz önüne alınmıştır. Üretime yönelik becerilerin gelişmesinde daha fazla sorun yaşandığı çeşitli araştırmalar (bkz. BÖLÜM 1.1) tarafından da ortaya konmuştur. Bu nedenle, yazma becerisinin gelişimini ölçen bölümünün, diğer bölümlerden daha zor olduğu düşünülmüştür. Yanı sıra, öğrencilerin sözcük varlığı sayesinde okuma becerisinde fazla sorun yaşamayacakları düşüncesi ile okuma testinin daha kolay olduğu düşünülmüştür. Bu bağlamda dilbilgisi testi 30, okuma testi 14 ve yazma testi 56 puandır.

Birinci hedef biçime yönelik ölçme aracında, her bir bölüme ilişkin alt testlerdeki puan dağılımlarında da maddelerin zorluk dereceleri göz önüne alınmıştır. Her bölümdeki ilk alt testler, tanımaya dayalı olduğu için daha basit olarak değerlendirilmiştir. İkinci alt testler ise, üretmeye ve yorumlamaya dayalı olduğu için daha zor olarak değerlendirilmiştir. Araştırma sorunu kapsamında özellikle üretime ve yorumlamaya yönelik becerilerin geliştirilememesi ele alındığı için, testin puanlanmasında daha fazla zorluk yaşanması öngörülen alt testler, daha yüksek puanla değerlendirilmiştir (bkz. Tablo 1). Ayrıca yazma testinin puanlaması hazırlanan ölçütlere dayalı olarak (bkz. Ek K) gerçekleştirilmiştir.

İkinci hedef biçime yönelik olarak geliştirilen ölçme aracı (bkz. Ek J) da, dilbilgisi, okuma ve yazma bölümlerinden oluşmaktadır. Dilbilgisi testi, çoktan seçmeli dilbilgisi ve dilbilgisi değerlendirme testlerini kapsamaktadır. Çoktan seçmeli dilbilgisi testinde cümle düzeyinde hedef biçimin çeşitli kullanımlarını ölçen 5 madde yer almakta ve bu 5 maddeyle hedef biçime yönelik 5 davranışın ölçülmesi planlanmıştır. Dilbilgisi değerlendirme testinde ise öğrencilerin hedef biçimin metin içerisindeki kullanımının doğru olup olmadığına karar vermesi istenmektedir. Bu testte aynı davranışlara yönelik 5 madde yer almaktadır (bkz. Tablo 2).

Tablo 2. İkinci Hedef Biçime Yönelik Testin Belirtke Tablosu

Yapı		YETERLİLİK
YÖNTEM		YÖNTEM
		ÖLÇÜLEN dAVRANIŞ
DİLBİLGİSİ (20 puan)	I. Çoktan Seçmeli Test (5 madde) 5 puan	1) Geçmişte belirli olan ve olmayan zaman zarflarına göre uygun zamanı kullanma 2) Konuşma anıyla ilgili olan eylemler için uygun zamanı kullanma 3) Geçmişten konuşma anına kadar devam eden eylemler için uygun zamanı kullanma 4) Kullanılan zaman zarflarına ayırt etme 5) Present Perfect Tense yapısı için fiillerin uygun halini kullanma
	II. Dilbilgisi Değerlendirme Testi (5 madde) 15 puan	
OKUMA (20 puan)	I. Doğru/Yanlış Testi (8 madde) 8 puan	1) Present Perfect Tense yapısı ile verilen bilgilerin doğruluğunu belirtme
	II. Okuma-Yorumlama Testi (4 madde) 12 puan	1) Present Perfect Tense yapısının verdiği bilgiyi ayırt etme
YAZMA (60 puan)	I. Tabloya Göre Cümle Yazma (6 madde) 30 puan	1) Tabloda verilen bilgileri uygun yapı ile ifade etme
	II. Görsellerde Verilen Durumu Yazma (5 madde) 30 puan	1) Durumları uygun zaman yapısı ile ifade edebilme 2) Duruma uygun zaman zarfı kullanabilme

İkinci hedef biçimle ilgili ölçme aracındaki okuma testi; anlama becerisinin ölçümüne yönelik doğru/yanlış testi ile anlam-biçim ilişkisinin anlaşılmasına yönelik okuma-yorumlama testinden oluşmaktadır. İlk testte sunulan maddelerin metne göre doğru olup olmadıklarını bildirmeleri istenmiştir. 8 maddeden oluşan bu testte 1

davranış ölçülmüştür. İkinci testte ise öğrencilerden metinden alınan cümlelerin ifade ettiği anlamı farklı bir şekilde ifade eden cümleyi seçmeleri istenmiştir. 4 maddeden oluşan bu testte de 1 davranış ölçülmüştür (bkz. Tablo 2).

İkinci hedef biçimle ilgili yazma testinde; hedef biçime yönelik kontrollü yazma ve serbest yazma ölçülmektedir. Kontrollü yazma becerisine yönelik olan ilk alt testte öğrencilerden tabloda anlatılan bilgileri cümle ile ifade etmeleri istenmiştir. Hedef biçimle ilgili 1 davranışın ölçülmesinin planlandığı bu testte 6 madde yer almaktadır. Serbest yazma becerisine yönelik olan ikinci alt testte öğrencilerden görseller ve söz öbekleri ile sunulan durumu ifade etmeleri istenmektedir. Bu testte hedef biçimin serbest üretiminin yanı sıra hedef biçime yönelik zaman zarflarının uygun kullanımı da ölçülmüştür. 5 maddeden oluşan bu testte 2 davranış ölçülmüştür (bkz. Tablo 2).

İkinci hedef biçime yönelik ölçme aracının da 100 puan üzerinden değerlendirilmesi kararlaştırılmıştır. Belirlenen puan dağılımında, bölümlerin zorluk derecesi göz önüne alınmıştır. Birinci hedef biçimde olduğu gibi, üretim becerisinin gelişiminde sorun yaşanabileceği düşüncesiyle, en zor bölüm olarak yazma testi düşünülmüştür. Ancak ikinci hedef biçimin barındırdığı özelliklerden dolayı, okuma becerisinin gelişiminin dilbilgisel özelliklerin öğrenilmesinden daha kolay olmadığı düşünülmüştür. Bu nedenle dilbilgisi ve okuma bölümleri aynı puanla değerlendirilmiştir. Buna göre dilbilgisi testi 20 puan, okuma testi 20 puan ve yazma testi 60 puan değerindedir.

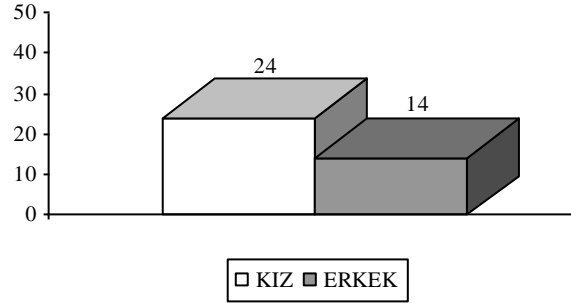
İkinci hedef biçime yönelik ölçme aracında, her bir bölüme ilişkin alt testlerdeki puan dağılımlarında da maddelerin zorluk dereceleri göz önüne alınmıştır. Bu bağlamda, tanımaya dayalı ilk testler daha kolay olarak değerlendirilirken üretime ve yorumlamaya dayalı ikinci alt testler daha zor olarak değerlendirilmiştir (bkz. Tablo 2). Ayrıca yazma testinin puanlaması hazırlanan ölçütlere dayalı olarak (bkz. Ek K) gerçekleştirilmiştir.

3.2. Pilot Uygulama

Uygulamada kullanılan modelin ve ölçme araçlarının etkililiğini, geçerliliğini ve güvenilirliğini belirlemek amacıyla pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamanın diğer bir amacı da; ölçme araçlarının test geliştirme ilkeleri doğrultusunda hazırlanmasıdır. Ayrıca; pilot uygulamada geliştirilen öğretim programının denenmesi ve uygun zamanlamanın belirlenmesi de amaçlanmıştır.

Pilot uygulama, sadece deney gruplu, öntest-sontest uygulamalı deneysel desenli bir çalışma özelliğini taşımaktadır. Pilot uygulama, Ankara ili Şereflikoçhisar ilçesinde bir ilköğretim okulu sekizinci sınıf öğrencileri ile 2008–2009 Eğitim-Öğretim yılında araştırmacının kendisi tarafından gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamanın çalışma grubunu, 14-15 yaşlarında anadilleri Türkçe olan ve İngilizceyi yabancı dil olarak

öğrenen 14 erkek, 24 kız olmak üzere toplam 38 öğrenci oluşturmuştur (bkz. Grafik 3).



Grafik 3. Pilot Uygulamanın Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımları

Araştırmanın benzer özellikleri taşıyan çalışma grubuna uygulanmasını sağlamak amacıyla, pilot uygulamanın yapıldığı öğrencilerin özellikleri belirlenmiştir. Bu nedenle pilot uygulamadaki çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin yaşları, anne ve baba meslekleri ve aylık gelirlerine ilişkin bilgi edinilmiştir. Yapılan inceleme sonucunda; öğrencilerin çoğunluğunun 1995 doğumlu olduğu; öğrencilerin çoğunluğunun babasının işçi olarak çalıştığı ve aylık gelirlerinin 1000TL olduğu belirlenmiştir. Buna göre ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerinin orta ve alt düzeydir (bkz. Ek N).

Her iki hedef biçime yönelik aynı çalışma grubu ile iki ayrı pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamaya öntestin uygulanması ile başlanmıştır. Ardından hedef yapıların öğretilmesi, PBOM'ne yönelik öğretim modeli ile gerçekleştirilmiş; sonrasında ise sontestler uygulanmıştır.

Pilot uygulamada kullanılan ölçme araçlarında amaç; asıl uygulama için ölçme araçlarının hazırlanmasıdır. Bu nedenle pilot uygulamada test geliştirme ilkeleri (Atılğan, Kan ve Doğan, 2007: 315–334) uygulanmıştır. Buna göre test puanlarının kullanılmasının amacı, öğretim modelinin etkililiğini ve dolayısıyla öğrenci başarısını değerlendirmek olarak belirlenmiştir. Ardından hedef yapıyı temsil eden davranışlar belirlenerek belirtke tabloları (bkz. Tablo 1 ve Tablo 2) oluşturulmuştur. Denemelik maddeler yazılmıştır. Pilot uygulamada kullanılacak testler; asıl uygulamadaki testlerle aynı olmasına rağmen soru sayısı açısından daha fazladır; çünkü her bir davranışa yönelik üç madde yazılmıştır. Yazılan test maddeleri gözden geçirildikten ve 3 alan uzmanının görüşü alındıktan sonra testler hazırlanmış ve yönergeler yazılmıştır. Böylece pilot uygulamada kullanılan ölçme araçları hazırlanmıştır (bkz. Ek O ve Ek R).

Pilot uygulamada öntest ve sontest olarak kullanılan testlerin güvenirlik katsayıları hesaplanırken; testler farklı türde bölümler içerdiği için eşdeğer yarılar tekniği uygulanmıştır. Eşdeğer yarılar tekniğinde testler, tek ve çift sayılar şeklinde ikiye ayrılmakta ve iki yarı arasındaki korelasyon hesaplanmaktadır. Bu hesaplamada Pearson Momentler Çarpımı Katsayısı formülü kullanılmaktadır:

$$r_{XY} = \frac{\sum X.Y - N\bar{X}.\bar{Y}}{\sqrt{\left(\sum X^2 - N\bar{X}^2\right) \cdot \left(\sum Y^2 - N\bar{Y}^2\right)}}$$

Pearson Momentler Çarpımı Katsayısı Formülü (Atılğan, Kan ve Doğan, 2007: 441)

Bulunan değer; uygulanan testin yarısının güvenirlik katsayısını göstermektedir. Bu değer Spearman-Brown formülü ile tekrar hesaplanarak tüm testin güvenirlik katsayısı hesaplanmaktadır. Eşdeğer yarılar tekniği ile yapılan işlemler sonucunda hedef biçimlere yönelik lme araçlarının güvenirlik katsayısı 0,97 olarak bulunmuştur. Bu değer lme araçların güvenilir olduğunu göstermektedir.

$$r_{\text{tüm}} = \frac{2r_{AB}}{1 + r_{AB}}$$

Spearman-Brown Formülü (Atılğan, Kan ve Doğan, 2007: 441)

Araştırma kapsamında kullanılan lme araçlarının belirlenmesi amacıyla, pilot uygulamadan elde edilen veriler kullanılarak testlere yönelik madde istatistikleri hesaplanmıştır. Madde analizleri yapılırken test şeklindeki dilbilgisi ve okuma bölümleri için Henryson Yöntemi kullanılmıştır. Henryson Yönteminde deneme grubunun tamamından elde edilen veriler kullanıldığı için daha duyarlı sonuçlar elde edilmektedir (Atılğan, Kan ve Doğan, 2007: 329). Henryson Yönteminde kâğıtlar puanlandıktan sonra yksekteen düşüğe doğru sıralanmakta ve frekans tablosu oluşturulmaktadır. Yapılan işlemler yardımıyla madde ayırt edicilik indeksi ile madde güvenirlik katsayısı hesaplanarak madde istatistikleri bulunmaktadır. Madde güçlük indeksi 0,50 civarında olan ve madde ayırt edicilik indeksi 0,40’ın üzerinde olan veya 0,30 ile 0,40 arasında olan maddeler teste alınabilecek maddeler olarak kabul edilmektedir (Atılğan, Kan ve Doğan, 2007: 300).

Test şeklinde olmayan yazma bölümünün değerlendirilmesinde ise, Henryson Yöntemine bağlı kalınmakla beraber bazı değişiklikler yapılmıştır. Öğrencilerin testten aldıkları puanlar belirlendikten sonra test puanları ortalaması hesaplanmıştır. Madde analizi yapmak için test sonuçları, ortalamanın üstünde (üst grup) ve ortalamanın altında (alt grup) olanlar diye ikiye ayrılmış ve üst gruptaki öğrencilerin hata yaptıkları cümleler ile alt gruptaki öğrencilerin hata yaptıkları cümleler karşılaştırılmıştır. Üst gruptaki öğrencilerin en az, alt gruptaki öğrencilerin en fazla hata yaptıkları maddelerin bilen ile bilmeyeni ayırdığı düşünülmüştür. Bu nedenle de üst grup ve alt grup arasındaki farkın en fazla olduğu maddeler asıl uygulamada kullanılmak üzere seçilmiştir.

Bu bağlamda birinci ve ikinci hedef biçime yönelik olarak hazırlanan denemelik testlerdeki maddelerin analizleri gerçekleştirilmiştir. Böylece testlerdeki maddelerin güçlük indeksleri ve güvenilirlik katsayıları hesaplanarak madde seçimi yapılmıştır (bz Ek P ve S). Bu şekilde oluşturulan test tekrar düzenlenerek güvenilirlik katsayısının belirlenmesi amacıyla benzer bir gruba tekrar uygulanmıştır. Eşdeğer yarılar tekniği kullanılarak yapılan işlemler sonucunda birinci hedef biçime yönelik testin güvenilirliği 0,97 olarak, ikinci hedef biçime yönelik testin güvenilirliği ise 0,95 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler araştırmada kullanılacak bir güvenilirlik değeri olduğu için bu testlerin araştırma kapsamında kullanılması kararlaştırılmıştır.

Pilot uygulama sonucunda; uygulama sırasında uygulamayı gerçekleştiren öğretmenin karşılaşılabileceği sorunların çözümü ve etkinliklerin daha etkin gerçekleştirilebilmesi için hedef biçimlere yönelik öğretmen kitapları (bkz. Ek T ve Ek U) hazırlanmıştır. Ayrıca etkinliklerin denemesi yapılarak uygulama kapsamındaki öğretim modeline yönelik uygun zamanlama belirlenmiştir. Bunların yanı sıra tasarlanan ölçme araçları denenerek son şekilleri verilmiş ve güvenilirlik düzeyleri belirlenmiştir. Dolayısıyla pilot uygulama öğretim ve ölçme araçlarının etkililiğini göstererek uygulamada bu araçların kullanımına olanak sağlamıştır.

3.3. Araştırmanın Uygulama Aşaması

Bu çalışma 2009–2010 Eğitim-Öğretim yılında Ankara-Şereflikoçhisar'da bir ilköğretim okulundaki sekizinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın uygulama kısmı nesnelliğin sağlanabilmesi amacıyla araştırmacı tarafından değil, başka bir İngilizce öğretmeni tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın güvenilirliği için uygulamanın gerçekleştirileceği okul; bölgedeki iki şubeli devlet okulları arasından seçilmiştir. Bölgedeki bütün iki şubeli okullarda (4 okul) görev alan İngilizce öğretmenleri ile yüz yüze görüşülmüş ve gönüllü katılmak isteyen öğretmenin olduğu okul belirlenmiştir. Çalışmaya gönüllü olarak katılan erkek İngilizce öğretmeni; Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi mezunu olup mesleğinde beşinci yılını yaşamakta ve 5 yıldır aynı okulda görev yapmaktadır.

Uygulama sürecinden önce uygulamayı gerçekleştirecek öğretmen; PBOM konusunda bilgilendirilmiştir. 6 saat (3 hafta) süren eğitim sürecinde öncelikle araştırmanın amacı ve içeriği konusunda bilgilendirme yapılmış; daha sonra PBOM tanımlanmış ve modele uygun öğretim sürecinin özellikleri hakkında bilgi verilmiştir. Ardından uygulama sürecinde kullanılacak olan öğretim modeli betimlenmiş ve karşılaşılabilecek sorunlara değinilmiştir. Öğretmen kitabının ve ölçme araçlarının tanıtımı ile eğitim süreci sonlandırılmıştır.

Araştırma kapsamında hem deney hem de kontrol grubunda gerçekleştirilen öğretim süreçleri; öntestin uygulanması ile başlamış, hedef biçimlere ilişkin öğretim ile devam etmiş ve sontest uygulaması ile sonlandırılmıştır. Sontestten 6 hafta sonra ise izleme testi uygulanmıştır. İzleme testinin uygulanması esnasında öğrencilerin öğretim bütünlüğünü bozmamak için ve sene sonunda devamsızlık yapma olasılıklarını da göz önüne alarak 6 haftalık süre uygun görülmüştür. Sontestin uygulanmasının ardından ilgili hedef biçim konusunda her iki grubun da yeni bir öğretim süreci geçirmediği, sınıf içerisinde ilgili hedef biçimle ilgili etkinlik veya ek alıştırmaya yapmadıkları, araştırmayı gerçekleştiren öğretmen tarafından bildirilmiştir.

Bu araştırma devlet okulunda uygulandığı için hedef biçimlerin İDÖP'nda yer alan dilbilgisi yapıları arasından seçilmesi gerekmektedir. Ayrıca alanyazında farklı özellikler taşıyan hedef biçimlerle ilgili olarak farklı sonuçlar olduğunu gösteren çalışmalar vardır (bkz. BÖLÜM II). Bu bağlamda araştırmada kullanılan hedef

biçimlerin sözdizimsel ve anlamsal açıdan farklı özelliklerde olması gerektiği kararlaştırılmıştır. Araştırma kapsamındaki ilk hedef biçim (When/While Clauses) sözdizimsel açıdan birleşik bir yapıdır, iki ayrı cümlenin birleştirilmesi söz konusudur. Ayrıca iki bağlacın (when/while) kullanımlarında zamansal ve anlamsal farklılık vardır. İkinci hedef biçim (Present Perfect Tense) ise sözdizimsel açıdan basit bir yapı olmasına karşın Türkçede tam olarak karşılığı olmadığı için öğrencilerin aradil dizgelerindeki boşluğu dolduramama olasılıkları fazladır. Bardovi-Harlig'e göre Present Perfect Tense konusunun öğrenilmesi; hem yapısal özelliklerin yani dilbilgisel kuralların hem de anlambilimsel ve kullanımbilimsel özelliklerin öğrenilmesini kapsamaktadır (2001: 57).

3.3.1. Deney Grubunda Uygulanan Öğretim Modeli

Deney grubunda gerçekleştirilen öğretim, hedef biçimlere yönelik öntestin uygulanması, öğretim modelinin uygulanması ve sontestin uygulanması aşamalarından oluşmaktadır. Bu süreçte; her iki hedef biçim için PBOM ilkeleri doğrultusunda hazırlanan öğretim modelleri uygulanmıştır.

3.3.1.1. Birinci Hedef Biçime Yönelik Model

Deney grubunda birinci hedef biçime (When-While Clauses) yönelik öğretim modelinde (bkz. Ek G); PBOM çerçevesinde hedef biçimin sunumu, dilbilgisel özelliklerin öğretimi, dilbilgisi alıştırmalarının yapılması ve becerilere yönelik etkinliklerin gerçekleştirilmesi söz konusudur. Deney grubunda birinci hedef biçime yönelik öğretim modelinin tanımı ve betimlemesi aşağıda sunulmuştur:

Konu: When/While Clauses

Tema: Rüya ve Öykü (Dreams&Stories)

Süre: 19 ders saati

Amaçlar: Bu öğretim modelinde, öğrencilerin geçmişte olan olayları ve durumları ifade etmeleri ve anlamaları hedeflenmiştir. Bu bağlamda düzenlenen etkinliklerle aşağıda belirtilen amaçlar hedeflenmiştir:

- hedef biçime ilişkin dilbilgisel kuralları anlayabilme ve kullanabilme
- hedef biçimi barındıran okuma metnini anlayabilme ve yorumlayabilme
- hedef biçimi barındıran metni dinleyip anlayabilme ve yorumlayabilme
- hedef dilbilgisi yapısı ile ifade edilmiş cümleleri yorumlayabilme
- hedef dilbilgisi yapısını yazılı üretimde kontrollü kullanabilme
- raporu hedef biçimin özelliklerine uygun olarak tamamlayabilme
- hedef dilbilgisi yapısını sözlü üretimde serbest kullanabilme
- görsellerin yardımı ile hedef biçimi kullanarak olayları anlatabilme

Öğrenme Çıktıları: Bu öğretim modelinde her bir etkinliğe yönelik öğrenme çıktıları belirlenmiştir (bkz. Tablo 3).

Tablo 3. Birinci Hedef Biçime İlişkin Öğretim Modelindeki Öğrenme Çıktıları

ETKİNLİK	ÖĞRENME ÇIKTILARI
<i>Güdüleme:</i>	Temayı tahmin eder.
<i>Sunum:</i>	Hedef biçimi fark eder. Söz varlığına uygun basit bir metni genel olarak anlar. Metinle ilgili anlam sorularını yanıtlar.
<i>Kural Açıklama:</i>	Hedef biçimin biçimsel özelliklerine ilişkin soruları yanıtlar. Hedef biçimin dilbilgisel kurallarını keşfeder. Hedef biçimin dilbilgisel kurallarına ilişkin bilinçlenir.
<i>1.Yorumlama Görevi</i>	Duyduğu metni genel olarak anlayarak uygun görseli seçer.
<i>2.Yorumlama Görevi</i>	Verilen cümleleri biçimsel özelliklere dikkat ederek eşleştirir. Eşleştirerek bütünleştirdiği cümleleri metin içerisine yerleştirir.
<i>3.Yorumlama Görevi</i>	Okuduğu metindeki hataları fark eder. Okuduğu metinde fark ettiği hataların uygun düzeltimini seçer. Hedef biçime ilişkin bilişsel karşılaştırma yapar.
<i>Okuma</i>	Olayların özelliklerini görsel işaret kullanarak ifade eder. Cümleleri uygun şekilde tamamlar. Okuduğu metne başlık bulur. Anlatılan olaya yönelik kişisel deneyimlerini açıklar. Geçmişte meydana gelen olayları anlar ve yorumlar.
<i>Dinleme</i>	Başlıklardan yola çıkarak öykü türünü tahmin eder. Kısa ve basit iletide istenen temel sözcüğü yakalar. Dinlediği metinle ilgili çoktan seçmeli soruları yanıtlar. Dinlenen metinde boş bırakılan fiilleri doğru bir şekilde yazar. Geçmişte meydana gelen olayları anlar. Tema ile ilgili kişisel görüşlerini yansıtır.
<i>Yazma</i>	İstenen bilgileri okuduğu metinden çıkararak karta yazar. Metindeki boşluklara fiillerin uygun biçimlerini yazar. Rapor ettiği olaya yönelik tahminlerde bulunur. Geçmiş olayların kısa ve basit bir betimlemesini yapar.
<i>Konuşma</i>	Verilen eylemleri uygun görsellerle eşleştirir. Söz varlığından uygun sözcükleri hatırlar. Geçmiş olaylarla ilgili basit sorular sorar, bu soruları yanıtlar. Anlatılan olayları yazılı rapor şekline dönüştürür.

İçerik: Söz konusu öğretim modelinin içeriği, İDÖP çerçevesinde düzenlemiştir. Öğretim modelinin teması, bu program gereğince rüyalar ve öykülerdir. Geçmiş olayların anlaşılması ve betimlenmesi amacı doğrultusunda, hedef dilbilgisel yapıların (When/While Clauses) öğretimi söz konusudur. Programın içeriğinin hazırlanışında PBOM'ne yönelik araçlar geliştirilmiştir. Bu nedenle hedef biçimi öğretme amacıyla özel olarak hazırlanmış dil girdileri kullanılmıştır. Bu dil girdilerinin geliştirilmesinde araç geliştirme ilkelerinden yararlanılırken öğrencilerin yaş, ilgi ve söz varlıkları göz önüne alınmıştır.

Eğitim Yöntemleri ve Teknikleri: Programda Girdi Akışı, Girdi Zenginleştirilmesi, Girdi Genişlemesi, Bilinç Uyandırma Yöntemleri, Yorumlama Görevleri gibi PBOM'nin öngördüğü yöntem ve teknikler kullanılmıştır. Bunların yanı sıra, eşleştirme, soru-yanıt, rol yapma, ikili çalışma ve kontrollü yazma gibi çeşitli yabancı dil öğretimi tekniklerinden de yararlanılmıştır.

Eğitim Stratejileri ve Araçları: Öğretim modelinde PBOM ilkeleri gereğince kullanılan araçlar aşağıda betimlenmiştir:

Dikkat Çekme ve Güdüleme (Warm-Up and Motivation):

Amaç, öğrencilerin ders için hazır oluşunu sağlamaktır. Bu amaca yönelik olarak dersin temasına yönelik öğrenci tahminleri alınır. Görseller yardımıyla soru cevap tekniği kullanılabilir. Birinci hedef biçime yönelik öğretim sürecinde öğrencilere rüyalarla ilgili sorular sorulduktan sonra rüyaların anlamına ilişkin bir metni okumaları istenmiştir.

Hedef Biçimin Sunumu (Presentation):

Hedef biçimin anlamlı bir bağlamda sunulmasıdır. Amaç, öğrencilerin hedef biçimi fark etmesini sağlamaktır. Ancak öğrencilerin öncelikle metnin anlamına odaklanmaları hedeflenir. Öğrencinin hedef biçime dikkat etmesini sağlamak amacıyla Girdi Genişlemesi tekniği kullanılarak metin içerisinde hedef biçimi içeren cümleler koyu yazılır. Öğrencilerin dikkatini anlama çekmek için soru-cevap ve doğru/yanlış teknikleri kullanılabilir. Birinci hedef biçime yönelik öğretim modelinde öğrencilerden metinle ilgili okuma-anlama sorularını yanıtlamaları istenmiştir. Ayrıca öğrencilere çeşitli durumlarda ne gibi tepki verecekleri konusunda tartışma soruları da yöneltilmiştir.

Hedef Biçime Yönelik Kuralların Öğretilmesi (Grammar Rules Explanation):

Amaç, öğrencilerin hedef biçime yönelik dilbilgisel kurallar konusunda bilinçlenmesini sağlamaktır. Bilinç Uyandırma Yöntemi kullanılarak hedef biçime ilişkin kurallar belirtik öğretim yoluyla öğretilir. Birinci hedef biçime yönelik öğretim modelinde öğrencilerden metinden alınmış cümleleri incelemeleri ve sorulara yanıt vermeleri istenmiştir.

Dilbilgisi Alıştırmaları-Yorumlama Görevleri (Interpretation Task):

Amaç; öğrencilerin hedef biçime ilişkin dilbilgisel kuralları içselleştirmeleridir. Bu amaç doğrultusunda 3 işlemlilik etkinlikler dizisi şeklinde gerçekleştirilen Yorumlama Görevleri kullanılır.

1. *Etkinlik (Interpretation Task 1)*: Dilbilgisel biçimin anlamına odaklanma amaçlanır. Bu nedenle öğrencilerden duydukları ipuçları ile verilen görevi yerine getirmeleri beklenir. Öğrencilerin hedef biçimi anlaması ve tepki göstermesi gerekir. Tasarlanan öğretim modelinde öğrencilerden dinleme anında resimleri kişilerle eşleştirmeleri istenmiştir. Bu bölümde Tessa, Carrole ve Trevor adlı kişilerin rüyaları okunur. Öğrencilerden bu metinleri dinlerken kendilerine verilen resimlerin yanına kimin rüyası olduğunu yazmaları istenir. Burada ünitenin temasına yönelik, Kurbağa Prens, Hansel ve Gretel, Rapunzel öykülerini anlatan resimler kullanılmıştır.

2. *Etkinlik (Interpretation Task 2)*: Öğrencilerin hedef biçimin dilbilgisel özelliklerine ilişkin bilinçlenmelerini sağlamak amaçlanmaktadır. Bunun yanı sıra hedef biçimin anlamına odaklanma da hedeflenmektedir. Bu nedenle biçimsel ve anlamsal özelliklere aynı anda odaklanmayı gerekli kılan görevler düzenlenmelidir. Öğretim modelinde; önce öğrencilerden verilen söz öbeklerini eşleştirerek cümle oluşturmaları istenmiştir. Burada öğrencilerin when-while kullanımında biçimsel özelliklere dikkat etmeleri gerekmektedir. Ardından öğrencilere eşleştirdikleri cümleleri metne yerleştirmeleri görevi verilmiştir. Öğrencilerin eşleştirdikleri cümleleri metne yerleştirirken hikâyenin anlamına odaklanmaları gerekmektedir. Ünitenin temasına uygun olarak metinde Kırmızı Başlıklı Kız öyküsü anlatılmıştır.

3. *Dilbilgisi Değerlendirme Testi (Task 3-Grammatical Judgment Test)*: Hedef biçimin dilbilgisel özelliklerine odaklanma amaçlanmaktadır. Bu amaca yönelik olarak dilbilgisi değerlendirme testi kullanılır. Bu etkinlikte öğrencilerin hedef biçime yönelik bilişsel karşılaştırma yapmaları ve hata düzeltimi gerçekleştirmeleri

beklenir. Uygulanan öğretim modelinde öğrencilerden Tessa adlı kişinin yazdığı ödevi düzeltmeleri istenmiştir. Metinde Tessa'nın rüyası anlatılmıştır ve soru maddeleri hedef biçimin kullanımını kapsamaktadır. Öğrencilerden koyu yazılmış hedef biçimin dilbilgisi açısından doğru kullanılıp kullanılmadığını belirtmeleri istenmiştir. Öğrencilerden dilbilgisel açıdan yanlış kullanıldığını belirttikleri, maddelerin doğru kullanımını seçenekler arasından işaretlemeleri de istenmiştir.

Okuma Becerisi (Reading):

Bu bölümün amacı, hedef biçimin kullanıldığı bir metni okuyarak anlamadır. Bu amaçla metinle ilgili hedef biçimin anlamsal ve biçimsel özelliklerine dikkat çeken etkinlikler gerçekleştirilir. Birinci hedef biçime yönelik öğretim modelinde okuma etkinliğinde amaç, geçmişte meydana gelen olayları anlama ve yorumlamadır. Okuma etkinliği okuma öncesi, anında ve sonrasında şeklinde 3 aşamalıdır. Okuma öncesinde öğrencilerden resmi inceleyerek Trevor adlı kişinin rüyasına ilişkin tahminde bulunmaları istenmiştir. Okuma anında yapılan ilk etkinlikte öğrencilerden metinde devam eden ve tamamlanan olayları görsel işaretlerle göstermeleri istenmiştir. Böylece öğrencilerin hedef biçime ilişkin kuralları anlamaları ve görsel olarak ifade etmeleri hedeflenmiştir. Dilbilgisel biçime ilişkin kuralların işaretlerle sembolleştirilmesini kapsayan bu etkinlik; Grammar Dimension (Larsen-Freeman, 2000) adlı kitapta uygulanmıştır ve araştırmacı tarafından bu metne uyarlanmıştır. Okuma sırasında yapılan ikinci etkinlikte ise öğrenciler verilen cümleleri metne göre tamamlamıştır. Metinde bir hedef yapı (WHEN) ile yer alan cümleler diğer hedef yapı (WHILE) ile ifade edilmiştir. Böylece; öğrencilerin cümleleri okurken anlama odaklanmaları, metin içerisinde benzer cümleyi ararken biçime odaklanmaları

amaçlanmıştır. Okuma sonrasında yapılan etkinlikte ise öğrencilerden metne uygun bir başlık yazmaları istenmiştir. Ardından öğrencilerin kendi deneyim ve duygularını ifade edecekleri sorulara yer verilmiştir.

Dinleme Becerisi (Listening):

Dinleme becerisine yönelik etkinlikte, hedef biçimle ilgili özel olarak düzenlenmiş bir metni dinleyerek anlama ve yorumlama amaçlanmaktadır. Dinleme öncesi, anında ve sonrasında şekilde 3 aşamalı olarak gerçekleştirilir. Birinci hedef biçime yönelik dinleme etkinliğinde geçmişte meydana gelmiş üç olay anlatılmıştır. Bu anlatıların dergiden alındığı söylenmiştir. Dinleme öncesinde öğrencilerden metnin başlığını; alt başlıklara uygun öykü türünün adını yazarak tamamlamaları istenmiştir. Dinleme anında yapılan ilk etkinlikte Sarah, David ve Megan adlı kişileri öykülerinin anlatıldığı resimlerle eşleştirmeleri istenmiştir. İkinci etkinlikte öyküleri dinlerken çoktan seçmeli sorulara yanıt vermeleri belirtilmiştir. Bu etkinlikte kullanılan soru maddelerinde, hedef biçimin biçimsel ve anlamsal özelliklerine odaklanma ön plandadır. Son etkinlikte ise öğrencilere dağıtılan metindeki boşluklara eylemleri uygun şekliyle yazma görevi verilmiştir. Böylece öğrencilerin dinleme anında biçime odaklanmaları amaçlanmıştır. Dinleme sonrası etkinliğinde öğrencilerden metinde anlatılan olayla ilgili deneyimlerini ve fikirlerini açıklamaları istenmiştir. Dolayısıyla öğrencilere hedef biçimi üretimde kullanma olasılığı sağlanmıştır, ancak öğrencilerin hedef biçimi kullanması için içselleştirmesi gerektiği anlayışı nedeniyle hedef biçimi kullanmalarının zorunlu olduğu yönergeler kullanılmamıştır.

Yazma Becerisi (Writing):

Hedef biçimin kullanımına yönelik yazma etkinliğinde, öğrencilerin hedef biçime yönelik bilinçli yansıtımlarda bulunmaları amaçlanmaktadır. Üretimin, kontrollü üretimden serbest üretime doğru olması gerektiği için, yazma etkinliğine kontrollü yazma tekniği tercih edilmiştir. Birinci hedef biçime yönelik öğretim sürecinde yazma etkinliği; yazma öncesi, anında ve sonrasında şeklinde 3 aşamalı gerçekleştirilmiştir. Yazma etkinliğinde Lewis Meyer adlı kişinin öldüğü ve Phil Fork adlı müfettişin bu olayı incelediği yönergesi verilmiştir. Yazma öncesi etkinliğinde öğrencilerden verilen kısa diyalogu kullanarak rol canlandırmaları ve ardından olay kartında istenen bilgileri kısaca yazmaları istenmiştir. Yazma anı etkinliğinde öğrencilere muhabirlik görevi verilmiş ve Meyer'in ölümü ile ilgili gazete haberini tamamlamaları istenmiştir. Gazete haberinde tamamlanılması istenen cümleler hedef biçimi içeren cümlelerdir. Ayrıca when-while bağlaçlarının sunulmuş olması, öğrencilerin hedef biçimi kullanmaları konusunda uyarılmalarını sağlanmıştır. Böylece kontrollü yazma gerçekleştirilmiştir. Yazma sonrası etkinliğinde Meyer'i ölümü ile ilgili sorular sorulmuştur. Böylece öğrencilerin katile yönelik tahminde bulunmaları sağlanmıştır.

Konuşma Becerisi (Speaking):

Öğrencilerin hedef biçimle ilgili akıcılık geliştirmelerinin amaçlandığı bu bölümde, öğrencilerin hedef biçimi serbest bir şekilde üretmesi beklenmektedir. Rol yapma ve diyalog ağırlıklı olarak kullanılmaktadır. Birinci hedef biçime yönelik konuşma etkinliği; konuşma öncesi, anı ve sonrası şeklinde 3 aşamalıdır. Konuşma etkinliğinde öğrencilere Mr Thomson adlı kişinin evinin soyulduğu belirtilmiştir.

Konuşma öncesi etkinliğinde öğrencilerden öncelikle resme göre kişilerle bu kişilerin hırsızlık olayı anında yaptıkları işleri ifade eden söz öbeklerini eşleştirmeleri istenmiştir. Konuşma anı etkinliğinde ise öğrencilere müfettiş ve Mr Thomson adlı kişinin komşusu olma rolü ve müfettişe komşuları sorgulama görevi verilmiştir. Öğrencilere kolaylık olması amacıyla bazı ifadeler sunulmuştur. Konuşma sonrası etkinliğinde; sorgulama görevi sonunda elde edilen bilgileri raporlama görevi verilmiştir. Bu bağlamda raporun ilk 3 cümlesi verilmiş ve öğrencilerden raporu resme ve diyaloga göre tamamlamaları istenmiştir.

Ölçme Değerlendirme Stratejileri ve Araçları: Tasarlanan öğretim modeli, öğretimin etkililiğine yönelik olarak ölçme ve değerlendirme yapılmasını da kapsamaktadır. Bu bağlamda öğretim modeli kapsamındaki ölçme değerlendirme stratejileri ve araçları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Birinci Hedef Biçime İlişkin Öğretim Modelinde Öngörülen Ölçme Değerlendirme Stratejileri ve Araçları

Araçlar Stratejiler	Başarı Testi	Analitik Ölçme Anahtarı
Başarı değerlendirmeleri	X	X
Ölçme Değerlendirme Araçları		
Başarı Testi	Öğretim süreci sonunda ulaşılan yeterliği belirlemek için hazırlanmış yazılı sınavdır.	
Analitik Ölçme Anahtarı	Öğrencilerin yazma becerilerinin ölçülmesi amacıyla başarı testi içinde yer alan yazma bölümünün puanlanması amacıyla geliştirilmiş puanlama anahtarıdır.	
Ölçme Değerlendirme Stratejileri		
Başarı Testi	Hedef biçimin dilbilgisel özelliklerinin yanı sıra anlamsal ve kullanımsal özelliklerinin ölçümü de hedeflendiği için başarı testi dilbilgisi, okuma ve yazma bölümlerinden oluşmuştur.	

Deney grubunda gerçekleştirilen öğretim modeli; öntestin uygulanması ile başlayıp öğretim modelinin uygulanması ile devam etmiştir. Modelin uygulanmasının ardından sontest uygulaması yapılmıştır. Sontestten altı hafta sonra aynı test, izleme testi olarak yeniden uygulanmıştır. Söz konusu hedef biçime yönelik öğretim modelinin uygulanması sürecinin şekilsel görünümü Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Deney Grubunda Birinci Hedef Biçimin Öğretildiği Modelin Şekilsel Görünümü

Öntest	Dilbilgisi ve okuma testlerinin uygulanması	40 dakika
	Yazma testinin uygulanması	40 dakika
Öğretim Süreci	1) Güdüleme ve dikkat çekme	10 dakika
	2) Hedef yapının sunumu	30 dakika
	3) Dilbilgisel kuralların açıklanması	80 dakika
	4) Dilbilgisi alıştırmalarının yapılması	80 dakika
	5) Okuma becerisine yönelik etkinlik	80 dakika
	6) Dinleme becerisine yönelik etkinlik	80 dakika
	7) Yazma becerisine yönelik etkinlik	80 dakika
	8) Konuşma becerisine yönelik etkinlik	80 dakika
Sontest	Dilbilgisi ve okuma testlerinin uygulanması	40 dakika
	Yazma testinin uygulanması	40 dakika
ALTI HAFTA SONRA		
İzleme Testi	Dilbilgisi ve okuma testlerinin uygulanması	40 dakika
	Yazma testinin uygulanması	40 dakika

3.3.1.2. İkinci Hedef Biçime Yönelik Model

Deney grubunda ikinci hedef biçime (Present Perfect Tense) yönelik öğretim modeli de (bkz. Ek İ), PBOM çerçevesinde geliştirilmiştir. Bu bağlamda deney grubunda ilgili hedef biçime yönelik öğretim modeli şu şekilde betimlenmiştir:

Konu: Present Perfect Tense

Tema: Deneyimler, Günlük İşler ve Başarı Öyküleri

Süre: 17 ders saati

Amaçlar: Bu öğretim modelinde öğrencilerin İngilizcedeki 'Present Perfect Tense' yapısını biçimsel, anlamsal ve kullanımsal özellikleri bakımından öğrenmeleri hedeflenmiştir. Bu bağlamda düzenlenen etkinliklerle aşağıda belirtilen amaçlar hedeflenmiştir:

- hedef biçime ilişkin dilbilgisel kuralları anlayabilme ve kullanabilme
- hedef biçimi içeren bir metni okuyup anlayabilme ve yorumlayabilme
- hedef biçime yönelik zarfları doğru kullanabilme
- hedef biçimi içeren şarkıyı dinleyip anlayabilme ve yorumlayabilme
- hedef biçimin biçimsel özelliklerini duyup yazabilme
- hedef dilbilgisi yapısını yazılı üretimde kontrollü kullanabilme
- görselde verilen durumu hedef biçimi kullanarak ifade edebilme
- hedef biçimi sözlü üretimde kullanarak deneyimlerle ilgili konuşabilme

Öğrenme Çıktıları: Söz konusu modelde; her bir etkinliğe yönelik belirlenen öğrenme çıktıları Tablo 6'da sunulmuştur.

İçerik: Programın içeriği İDÖP çerçevesinde düzenlemiştir. Tasarlanan öğretim modelinde deneyimlerin, şimdiki ve geçmiş zamanla bağlantılı olayların ve gerçekleştirilmiş veya gerçekleştirilmemiş olayların anlaşılması ve betimlenmesi amacı doğrultusunda ilgili dilbilgisel yapının (Present Perfect Tense) öğretimi söz konusudur. PBOM ilkeleri gereğince, hedef biçimi öğretme amacıyla özel olarak hazırlanmış dil girdileri kullanılmıştır.

Tablo 6. İkinci Hedef Biçime İlişkin Öğretim Modelindeki Öğrenme Çıktıları

ETKİNLİK	ÖĞRENME ÇIKTILARI
<i>Güdüleme:</i>	Temayı tahmin eder.
<i>Sunum:</i>	Hedef biçimi fark eder. Söz varlığına uygun basit bir metni genel olarak anlar. Metinle ilgili cümlelerin doğruluğunu belirtir.
<i>Kural Açıklama:</i>	Hedef biçimin biçimsel özelliklerine ilişkin soruları yanıtlar. Hedef biçimin dilbilgisel kurallarını keşfeder. Hedef biçimin dilbilgisel kurallarına ilişkin bilinçlenir.
<i>1.Yorumlama Görevi</i>	Duyduğu metni genel olarak anlayarak doğru görselleri seçer.
<i>2.Yorumlama Görevi</i>	Cümleleri biçimsel özelliklere odaklanarak metne yerleştirir. Anlamsal özelliklere dikkat ederek uygun kişi-meslek eşleştirmesini yapar.
<i>3.Yorumlama Görevi</i>	Okuduğu metindeki hataları fark eder. Okuduğu metinde fark ettiği hataların uygun düzeltimini seçer. Hedef biçime ilişkin bilişsel karşılaştırma yapar.
<i>Okuma</i>	Görseller yardımıyla soruların yanıtlarını tahmin eder. Metinle ilgili olayların ve durumların doğruluğuna karar verir. Zaman zarflarını doğru bir şekilde metne yerleştirir. Okuduğu metindeki olayların sonucunu tahmin eder. Sonucu dinleyerek anlar. Present Perfect Tense yapısı ile yapılmış cümleleri anlar. Kişisel deneyimleri yorumlar.
<i>Dinleme</i>	Görseller ve sorular yardımıyla metnin konusunu tahmin eder. Kısa ve basit iletideki istenen temel sözcüğü yakalar. Kişisel deneyimleri ve yaşantıları anlar. Dinlediği metinle ilgili çoktan seçmeli soruları yanıtlar. Dinlenen şarkıda boş bırakılan fiilleri doğru bir şekilde yazar.
<i>Yazma</i>	Ev işlerini ifade eden söz öbeklerini bilir. Görseller arasındaki farkları fark eder. Görsellerde anlatılan olayı yazılı olarak ifade eder. Tamamlanan ve tamamlanmayan ev işlerini betimler.
<i>Konuşma</i>	Verilen eylemleri uygun görsellerle eşleştirir. Deneyimler konusundaki söz varlığını hatırlar. Başkalarının deneyimlerini sorar. Deneyimlere ilişkin bilgileri yazılı rapor şekline dönüştürür.

Eğitim Yöntemleri ve Teknikleri: Programda Girdi Akışı, Girdi Zenginleştirilmesi, Girdi Genişlemesi, Bilinç Uyandırma Yöntemleri, Yorumlama Görevleri gibi PBOM'nin öngördüğü yöntem ve teknikler kullanılmıştır: Bunların yanı sıra,

eşleştirme, soru-yanıt, doğru-yanlış, rol yapma, ikili çalışma ve kontrollü yazma gibi çeşitli yabancı dil öğretimi tekniklerinden de yararlanılmıştır:

Eğitim Stratejileri ve Araçları: PBOM ilkelerine uygun olarak geliştirilen, ikinci hedef biçimle ilgili süreçler aşağıda betimlenmiştir:

Dikkat Çekme ve Güdüleme (Warm-Up and Motivation):

Bu etkinlikte Avustralya'dan bazı yerlerin fotoğrafları verilmiş ve öğrencilerin bu ülke hakkındaki bilgileri yoklanmıştır.

Hedef Biçimin Sunumu (Presentation):

Hedef biçimin sunulması amacıyla hazırlanan bu etkinlikte, öğrencilerden Tim adlı bir kişi ile ilgili metni okumaları ve doğru/yanlış alıştırmasını yapmaları istenmiştir. Girdi Genişlemesi tekniği kullanılarak hedef biçime dikkat edilmesi amaçlanırken doğru/yanlış soru maddeleri ile metnin anlamına odaklanılması sağlanmıştır.

Hedef Biçime Yönelik Kuralların Öğretilmesi (Grammar Rules Explanation):

Dilbilgisel kuralların keşfedilmesi amacıyla düzenlenen bu bölümde, öğrencilerden metinden alınmış cümleleri inceleyerek sorulara yanıt vermeleri istenmiştir.

Dilbilgisi Alıştırmaları-Yorumlama Görevleri (Interpretation Task):

Dilbilgisel kuralların içselleştirilmesi amacıyla özel olarak düzenlenen ve üç aşamada gerçekleştirilen Yorumlama Görevleri kullanılmıştır.

1. *Etkinlik (Interpretation Task 1)*: Dilbilgisel biçimin anlamına odaklanması amaçlanan bu etkinlikte, resimler kullanılmıştır. Öğrencilerden dinleme anında Sally Smith adlı kişinin eylemlerini anlatan resimleri işaretlemeleri istenmiştir.

2. *Etkinlik (Interpretation Task 2)*: Hedef biçimin biçimsel ve anlamsal özelliklerine odaklanmayı öngören bu etkinlikte, öğrencilerden meslek-kişi eşleştirmesini yapmaları istenmiştir. Ancak öncelikle öğrencilerin her kişiye yönelik özellikleri okuyarak eksik bilgiyi verilen seçeneklerden tamamlamaları istenmiştir.

3. *Dilbilgisi Değerlendirme Testi (3. Task-Grammatical Judgment Test)*: Bu etkinlikte, öğrencilere Fiona'nın Jack'e yazdığı mektubu okuyup hatalarını düzeltme görevi verilmiştir. Öğrencilerden dilbilgisel açıdan doğru olmadığını belirttikleri cümlelerin doğrusunu seçenekler arasından seçmeleri de istenmiştir.

Okuma Becerisi (Reading):

Okuma öncesi etkinlikte, öğrencilerden soruları yanıtlayarak resimdeki kişilerle ilgili tahminde bulunmaları istenmiştir. Okuma anı etkinliğinde öğrencilerden metni okuduktan sonra cümlelerin doğruluğunu belirtmeleri istenmiştir. İkinci olarak ise metni tekrar okurken zaman zarflarını uygun cümlelere yerleştirmeleri istenmiştir. Okuma sonrası etkinliğinde ise, öncelikle metinde anlatılan olayın sonunu tahmin etmeleri istenmiş, ardından dinleyerek olayın sonunu söylemeleri belirtilmiştir.

Dinleme Becerisi (Listening):

Hedef biçimi içeren metnin dinlenerek anlaşılması ve yorumlanması hedefine yönelik gerçekleştirilen dinleme etkinliğinde, metin olarak şarkı seçilmiştir. Dinleme öncesi etkinliğinde öğrencilere U2 adlı grubun fotoğrafı gösterilerek metnin bir şarkı olduğu sezdirilmiştir. Dinleme anı ilk etkinliğinde şarkıda neyin/kimin arandığı sorusuna görselleri işaretleyerek yanıtlamaları istenmiştir. Böylece öğrencilerin anlama odaklanmaları sağlanmıştır. Dinleme anı ikinci etkinlikte öğrencilerden şarkıyı dinlerken çoktan seçmeli testi yapmaları istenmiştir. Testteki maddeler hedef biçimi içerdiği için, anlama ve biçime odaklanmanın eş zamanlı gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir. Dinleme anı son etkinlikte ise öğrencilere şarkının yazılı olduğu fotokopi dağıtılmış ve şarkıyı dinlerken fiillerin uygun şekillerini yazmaları istenmiştir. Böylece hedef biçimle ilgili biçimsel odaklanma sağlanmıştır. Dinleme sonrası etkinliğinde ise şarkıda anlatılan temaya ilişkin deneyimleri sorulmuştur.

Yazma Becerisi (Writing):

Hedef biçimin yazılı üretimde kullanılmasının amaçlandığı bu etkinlikte, günlük işler teması işlenmiştir. Yazma öncesi etkinliğinde, öğrencilerden verilen resimleri ve söz öbeklerini inceleyerek, Tessa'nın günlük işler listesindeki hangi işleri yaptığını ve yapmadığını işaretleyerek göstermeleri istenmiştir. Yazma anı etkinliğinde ise, öğrencilere Tessa'nın yapmış olduğu işleri yazarak belirtmeleri yönergesi verilmiştir. Yönergede hedef biçim kullanılarak, öğrencilere hedef biçimi kullanma zorunlulukları yansıtılmış ve böylece kontrollü üretiminin gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır. Yazma sonrası etkinliğinde ise, öğrencilerin günlük işler konusundaki duygu ve düşüncelerini açıklamalarına yönelik sorular sorulmuştur.

Konuşma Becerisi (Speaking):

Hedef biçimin serbest üretiminin amaçlandığı konuşma etkinliğinde, deneyimler teması ele alınmıştır. Yazma öncesi etkinliğinde, öğrencilerden verilen resimlerle söz öbeklerini eşleştirmeler istenmiştir. Konuşma anı etkinliğinde ise, öğrencilerden sınıf içerisinde dolaşarak arkadaşlarına verilen söz öbekleri kapsamında deneyimlerini sormaları ve yanıtları not etmeleri istenmiştir. Konuşma sonrası etkinlikte ise, tümleşik beceri öğretimi kapsamında konuşma etkinliği yazma görevi ile sonlandırılmıştır. Öğrencilerin sözlü anket ile elde ettikleri bilgileri yazılı rapora dönüştürmeleri görevi verilmiştir. Bu etkinliklerde hedef biçimi gösteren örnek verilmediği için serbest üretim hedeflenmiştir.

Tablo 7. İkinci Hedef Biçime İlişkin Öğretim Modelinde Öngörülen Ölçme Değerlendirme Stratejileri ve Araçları

Araçlar Stratejiler	Başarı Testi	Analitik Ölçme Anahtarı
Başarı değerlendirmeleri	X	X
Ölçme Değerlendirme Araçları		
Başarı Testi	Öğretim süreci sonunda ulaşılan yeterliği belirlemek için hazırlanmış yazılı sınavdır.	
Analitik Ölçme Anahtarı	Öğrencilerin yazma becerilerinin ölçülmesi amacıyla başarı testi içinde yer alan yazma bölümünün puanlanması amacıyla geliştirilmiş puanlama anahtarıdır.	
Ölçme Değerlendirme Stratejileri		
Başarı Testi	Hedef biçimin dilbilgisel özelliklerinin yanı sıra anlamsal ve kullanımsal özelliklerinin ölçümü de hedeflendiği için başarı testi dilbilgisi, okuma ve yazma bölümlerinden oluşmuştur.	

Ölçme Değerlendirme Stratejileri ve Araçları: Tasarlanan öğretim modeli, öğretimin etkililiğine yönelik olarak ölçme ve değerlendirme yapılmasını da kapsamaktadır. Bu bağlamda öğretim modeli kapsamındaki ölçme değerlendirme stratejileri ve araçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Deney grubunda bu şekilde gerçekleştirilen öğretim modelinin şekilsel görünümü Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Deney Grubunda İkinci Hedef Biçimin Öğretildiği Modelin Şekilsel Görünümü

Öntest	Dilbilgisi ve okuma testlerinin uygulanması Yazma testinin uygulanması	40 dakika 40 dakika
Öğretim Süreci	1) Güdüleme ve dikkat çekme 2) Hedef yapının sunumu 3) Dilbilgisel kuralların açıklanması 4) Dilbilgisi alıştırmalarının yapılması 5) Okuma becerisine yönelik etkinlik 6) Dinleme becerisine yönelik etkinlik 7) Yazma becerisine yönelik etkinlik 8) Konuşma becerisine yönelik etkinlik	10 dakika 30 dakika 80 dakika 80 dakika 80 dakika 80 dakika 40 dakika 80 dakika
Sontest	Dilbilgisi ve okuma testlerinin uygulanması Yazma testinin uygulanması	40 dakika 40 dakika
ALTI HAFTA SONRA		
İzleme Testi	Dilbilgisi ve okuma testlerinin uygulanması Yazma testinin uygulanması	40 dakika 40 dakika

3.3.2. Kontrol Grubunda Gerçekleştirilen Öğretim Süreci

Kontrol grubunda gerçekleştirilen öğretim süreci, ders kitabında hedef biçimlerin yer aldığı ünitelerden oluşmaktadır. Bu öğretim sürecinde, becerilerin geliştirilmesi bağlamında dilbilgisel yapıların sunumu söz konusudur. Bu bağlamda kontrol grubunda sadece ders kitabında önerilen öğretim sürecine bağlı kalınmış, ünitelerdeki etkinliklerin sırası takip edilmiş ve ek araç gereç kullanılmamıştır. Bu bağlamda birinci ve ikinci hedef biçime yönelik ünitelerin tanımı şu şekildedir:

3.3.2.1. Ders Kitabında Birinci Hedef Biçime Yönelik Öğretim Süreçleri

Kontrol grubunda birinci hedef biçime yönelik olarak gerçekleştirilen öğretim süreci, ders kitabındaki iki üniteye ilişkindir (bkz. Ek L). Birinci hedef biçimin ele alındığı ilk ünite olan 4. üniteye yönelik öğretim süreçleri aşağıda betimlenmiştir:

Konu: 4. Ünite

Tema: Rüyalarda (Dreams)

Süre: 8 ders saati

Amaçlar: Ders kitabında üniteye ilişkin amaçlara yer verilmemiştir.

Öğrenme Çıktıları: Ders kitabında 4. ünitenin ilk sayfasında, ünite sonunda öğrencilerin yapabilecekleri şu şekilde listelenmiştir:

- Şaşkınlık belirtir,

- Geçmişte meydana gelen olaylar ve durumlar hakkında konuşur,
- Basit betimlemeler yapar ve bu betimlemeleri anlar,
- Geçmişteki yetenekleri/yeteneksizlikleri ifade eder.

İçerik: 4. üniteyi oluşturan içerik kısaca şu şekilde listelenmiştir:

- Görselleri betimleme
- Rüyaların anlamlarına ilişkin bir okuma parçası
- Bir ailede geçen diyalog (dinleme)
- Konuşma balonları
- Dilbilgisi yapısına yönelik sorular ve tablo şeklinde kural açıklaması
- Dilbilgisi alıştırmaları (Geleneksel dilbilgisi öğretimi)
- Rüya anlatma görevi ve yardımcı dil kutusu
- Hayalini yazma görevi ve örnekler ile yardımcı dil kutusu

Eğitim Yöntemleri ve Teknikleri: Ders kitabında, kullanılan yöntem ve teknikler konusunda bilgi verilmemiştir. Ancak ünitenin incelenmesi sonucunda, Oluşturmacı Yaklaşım ve Beceri Oluşturma Kuramı çerçevesinde eşleştirme, soru-cevap, ikili çalışma gibi tekniklerin kullanıldığı anlaşılmıştır.

Eğitim Stratejileri ve Araçları: Ders kitabında ünite kapsamında uygulanacak olan eğitim stratejileri ve araçları konusunda bilgi verilmemiştir. Ünitenin incelenmesi sonucunda gerçekleştirilen etkinliklerin tanımı ve betimlemesi yapılmıştır:

Tekrar (Re-Spot):

Amaç, daha önce öğrenilmiş bilginin gözden geçirilmesidir. Öğrencilerden, önce sayfadaki görselleri incelemeleri ve sonra da kitabı kapatarak hatırladıklarını arkadaşlarına anlatmaları istenmiştir.

Okuma (Reading Spot):

Ünitede okuma etkinliği okuma öncesi, anı ve sonrası şeklinde 3 aşamadan oluşmaktadır. Okuma metni; rüyaların anlamlarının verildiği bir metindir. Bu metinde hedef biçimi içeren cümle olmaması dikkat çeken bir unsurdur. Bu bağlamda okuma etkinliğinin ünitenin temasına yönelik olduğu anlaşılmıştır. Okuma öncesi etkinliğinde amaç, öğrencilerin okuyacakları metne zihinsel olarak hazırlanmalarını sağlamaktır. Öğrencilerden rüyaların anlamları konusunda sorulan sorulara yanıt vermeleri istenmiştir. Okuma sırası ilk etkinliğinde amaç, öğrencilerin metni genel bir bakış açısıyla okumalarını sağlamaktır. Öğrencilerden rüya anlamları sözlüğünün neden yazıldığına yönelik soruya cevap vermeleri istenmiştir. Bu sorunun, okuma anlama becerisinden çok, düşünme ve konuşma becerilerine yönelik olduğu düşünülmektedir. Okuma sırası ikinci etkinliğinde, öğrencilerden ifade edilen rüyaları anlamlarını gösteren resimlerle eşleştirmeleri istenmiştir. Bu etkinlikte öğrencilerin ayrıntılı okuma yapmalarının amaçlandığı anlaşılmaktadır. Okuma sonrası etkinliğinde amaç; öğrencilerin ünite temasına yönelik düşüncelerinin ifade edilmesidir. Bu etkinlikte öğrencilere resimdeki eşya veya hayvanları rüyada görmenin ne anlama gelebileceği sorulmuştur. Öğrencilerin okudukları metinden hareketle tahmin etmeleri amaçlanmıştır.

Dinleme (Listening Spot):

Dinleme becerisine yönelik etkinlik; dinleme öncesi, anı ve sonrası şeklinde aşamalandırılmıştır. Bu etkinlikte bir ailenin kahvaltı yaptığını gösteren bir resim verilmiştir ve dinleme metni ailenin kahvaltı esnasındaki diyalogudur. Bu diyalogda hedef biçimi içeren dört cümle yer almaktadır. Dinleme öncesi etkinliğinde amaç,

öğrencilerin dinleme için hazır olmalarını sağlamaktır. Öğrencilerden resme bakarak dinleme metninin türü ve içeriği açısından tahminde bulunmaları istenmiştir. Dinleme anındaki ilk etkinliğin amacı, öğrencilerin metni genel bir bakış açısıyla anlamalarını sağlamaktır. Öğrencilerden dinleme öncesi etkinliğinde yaptıkları tahminlerin doğru olup olmadığını belirtmeleri istenmiştir. İkinci etkinliğin amacı öğrencilerin metni ayrıntılı olarak anlamalarını sağlamaktır. Öğrencilerden diyalogu gerçekleştiren kişilerin rüyalarında gördükleri eşya veya hayvanları resimler arasından seçmeleri istenmiştir. Dinleme sonrası etkinliğinde öğrencilerden resimde gösterilen kişinin gerçek yaşamı ile rüyasında gördüğü yaşamı karşılaştırmaları istenmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin dinledikleri metne dayanarak yorum yapabilmeleri amaçlanmıştır.

Dilbilgisi Yapısına Dikkat Çekme (Spotlight):

Dilbilgisi öğretiminin ilk aşaması olan bu bölümün amacı, öğrencilerin dilbilgisi yapısını kavramalarını sağlamaktır. Bu bölümde dinleme metninden alınmış bir cümle sunulmuş ve cümledeki dilbilgisel özelliklere yönelik sorular sorulmuştur. Dolayısıyla bu etkinlikte bilinç uyandırma tekniğinin kullanımı söz konusudur.

Dilbilgisel Kurallar (Language Spot):

Dilbilgisi öğretiminin ikinci aşaması olan bu bölümde, öğrencilerin dilbilgisi yapısına ilişkin özellikleri öğrenmeleri amacıyla, dilbilgisi yapısının biçimsel ve işlevsel özellikleri tablo ile gösterilmiştir.

Dilbilgisi Alıştırılmaları (Check Spot):

Dilbilgisi öğretiminin son aşaması olan bu bölümde, dilbilgisi alıştırmaları sunulur. Bu bölümün amacı, öğrencilerin dilbilgisel yapıya ilişkin biçimsel özellikleri uygulamalarını sağlamaktır. Bu bölümde alıştırmaların çok az olması dikkat çeken bir unsurdur. Bu ünite kapsamında öğrencilerden iki cümlede hedef biçimin doğru kullanımını seçenekler arasından seçmeleri istenmiştir.

Konuşma (Speaking Spot):

Öğrencilerin konuşma etkinliği bağlamında, dilsel üretimde bulunmalarının amaçlandığı konuşma becerisi etkinliğidir. Bu ünite de öğrencilerden her bir diyaloga uygun başlığı seçmeleri istenmiştir. Bu etkinlikte, genel konuşma becerileri kapsamında dilsel ifadelerin kullanımı söz konusudur; dolayısıyla hedef biçime yönelik bir amaç benimsenmemiştir. Ardından öğrencilerden arkadaşlarına gördükleri bir rüyayı anlatmaları istenmiştir. Bu etkinlikte örnek diyalog ve söz öbeklerinin sunulması ile hedef biçimin kullanılmasının gerekliliği gösterilmiştir. Dolayısıyla kontrollü konuşma etkinliği gerçekleştirilmiştir.

Yazma (Writing Spot):

Bu bölüm, öğrencilerin yazılı üretimde bulunmalarının amaçlandığı etkinliktir. Bu ünite kapsamında, öğrencilerden gözlerini kapayarak, öğretmenin verdiği yönergelere göre hayal kurmaları istenmiştir. Ardından kurdukları hayali yazmaları istenmiştir. Ayrıca örnek bir hayal ve söz öbekleri sağlanmıştır. Böylece öğrencilerin kontrollü yazma etkinliğini gerçekleştirmeleri amaçlanmıştır.

Ölçme Değerlendirme Stratejileri ve Araçları: Ders kitabında 4. üniteye yönelik herhangi bir ölçme değerlendirme aracı yer almamaktadır. Bu araştırma kapsamında geliştirilen ölçme aracı, hedef biçime yönelik öğretim tamamlanınca uygulanmıştır.

Kontrol grubunda 4. üniteye ilişkin öğretim süreci tamamlandıktan sonra 5. ünite hedef biçimi ele almadığı için yapılmamıştır. Birinci hedef biçimin ele alındığı diğer bir ünite olan 6. üniteye yönelik öğretim süreci şöyle betimlenmiştir:

Konu: 6. Ünite

Tema: Hikayeler/Çalınan Kolyenin Hikayesi (Stories/The Story of Stole Necklace)

Süre: 8 ders saati

Amaçlar: Ders kitabında üniteye ilişkin amaçlara yer verilmemiştir.

Öğrenme Çıktıları: Ders kitabında 6. ünitenin ilk sayfasında, ünite sonunda öğrencilerin yapabilecekleri şu şekilde listelenmiştir.

- Gerçek bilgiyi araştırır ve belirtir,
- Geçmişte meydana gelen olaylar ve durumlar hakkında konuşur,
- Basit betimlemeler yapar ve bu betimlemeleri anlar,
- Geçmişteki yetenekleri/yeteneksizlikleri ifade eder.

İçerik: 6. üniteyi oluşturan içerik kısaca şu şekilde listelenmiştir:

- Sözcük çalışması
- Kısa bir öykünün anlatıldığı okuma metni
- Dilbilgisi yapısına yönelik sorular ve tablo şeklinde kural açıklaması
- Dilbilgisi alıştırmaları (Geleneksel dilbilgisi öğretimi)
- Kısa bir öykünün seslendirildiği dinleme metni
- Görsellerden yardım alarak görüşme yapma görevi

- Sonuç-rapor yazma görevi

Eğitim Yöntemleri ve Teknikleri: Ders kitabında, kullanılan yöntem ve teknikler konusunda bilgi verilmemiştir. Ancak ünitenin incelenmesi sonucunda, Oluşturmacı Yaklaşım ve Beceri Oluşturma Kuramı çerçevesinde eşleştirme, soru-cevap, ikili çalışma gibi tekniklerin kullanıldığı anlaşılmıştır.

Eğitim Stratejileri ve Araçları: Ders kitabında ünite kapsamında uygulanacak olan eğitim stratejileri ve araçları konusunda bilgi verilmemiştir. Ünitenin incelenmesi sonucunda, gerçekleştirilen etkinliklerin tanımı ve betimlemesi yapılmıştır:

Tekrar (Re-Spot):

Öğrencilerin ders için güdülenmesinin amaçlandığı bu bölümde, öğrencilerden sorulan soruya yanıt vermeleri istenmiştir. Öğrencilerin soruya yanıt verirken hedef biçimi kullanmalarının gerekli olması dikkat çeken bir unsurdur.

Okuma (Reading Spot):

Okuma becerisinin geliştirilmesi amacını taşıyan bu bölüm, okuma öncesi, anı ve sonrası etkinliklerinden oluşmaktadır. Ünite teması kapsamında, detektif öyküsü okuma metnini oluşturmaktadır. Okuma metninde hedef biçimi içeren sadece iki cümlenin olması dikkat çekicidir. Öğrencilerin metne zihinsel olarak hazırlanmaları amacıyla geliştirildiği açıklanan okuma öncesi etkinliğinde, öğrencilerden sözcükleri zıt anlam kategorisine göre eşleştirmeleri istenmiştir. Okuma anı ilk etkinliğinde, öğrencilerden metni okuyarak ana karakteri bulmaları istenmiştir. Bu etkinliğin genel bakış açısı ile metni anlama amacına yönelik olduğu düşünülmektedir. Okuma anı ikinci etkinliğinde, öğrencilerden zamirlerin gönderimlerini metinden bulmaları

istenmiştir. Bu etkinliğin metnin ayrıntılı okunarak anlaşılması amacı taşıdığı; ancak söz konusu hedef biçime yönelik bir amaca yer vermediği anlaşılmıştır. Üçüncü etkinlikte öğrencilerden hırsızlık olayını yapan kişiye yönelik tahminde bulunmaları istenmiştir. Bu bağlamda öğrencilerden metne göre kişilerin hırsızlık olayını gerçekleştirme olasılıklarını nedenleri ile destekleyerek açıklamaları istenmiştir. Öğretmen kitabında okuma sonrası etkinliğinde amacın; öğrencilerin okudukları metne dayanarak yeni öğrendikleri ifadeleri kullanmalarını sağlamak olduğu belirtilmiştir. Bu ünite kapsamında yer alan okuma sonrası etkinliğinde öğrencilere hırsızlık suçlaması ile karşı karşıya kalmaları durumunda suçsuz olduklarını kanıtlamak için neler yapacakları sorusu yöneltilmiştir. Dolayısıyla; öğrencilerin düşüncelerini ifade etme becerisinin amaçlandığı düşünülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin dili kullanma becerisinin geliştirilmesi amaçlandığı düşünülmektedir.

Dilbilgisi Yapısına Dikkat Çekme (Spotlight):

Öğrencilerden, okuma metninden alınmış iki cümleyi incelemeleri ve farklı renklerle yazılmış fiillere dikkat etmeleri istenmiştir. Fiillerin kullanımları ile ilgili sorular sorulmuştur; dolayısıyla bilinç uyandırma yöntemi kullanılmıştır.

Dilbilgisel Kurallar (Language Spot):

Dilbilgisi yapısına yönelik biçimsel ve işlevsel özellikler tablo aracılığıyla sunulmuştur ve öğrencilerden tabloyu incelemeleri istenmiştir. Böylece dilbilgisel yapıya yönelik biçimsel ve işlevsel özelliklerin öğrenilmesi amaçlanmıştır.

Dilbilgisi Alıştırmaları (Check Spot):

Bu bölümde öğrencilerden, dört cümleyi verilen resme göre uygun şekilde tamamlamaları istenmiştir. Böylece dilbilgisel yapıya ilişkin biçimsel özelliklerin geleneksel dilbilgisi alıştırmaları yardımıyla aktarılması amaçlanmıştır.

Dinleme (Listening Spot):

Okuma metninde anlatılan olayın devamının ele alındığı dinleme metninde, hedef biçimi içeren iki cümle yer almaktadır. Dinleme öncesi etkinliğinde, hırsızlık olayını kimin yaptığına yönelik sorudaki eksik bilgileri, öğrencilerin tahminleri doğrultusunda tamamlamaları istenmiştir. Dinleme anındaki ilk etkinlikte, öğrencilerden dinleme öncesi etkinliğinde yaptıkları tahminlerin doğruluğunu belirtmeleri istenmiştir. Dolayısıyla dinlenen metni genel anlamda anlama amacı güdülmüştür. İkinci etkinlikte ise öğrencilerden, Jim adlı kişinin sorduğu soruların yanıtlarını, dinleme sırasında yazmaları istenmiştir. Dolayısıyla bu etkinlikte metnin ayrıntılı bir şekilde dinlenmesinin ve anlaşılmasının amaçlandığı görülmüştür. Dinleme sonrası etkinliğinde, öğrencilerden dinledikleri metne göre kişilerin yapıp yapamadıkları işleri belirtmeleri istenmiştir. Bu bağlamda verilen yönerge ve örnekler aracılığıyla farklı bir dilbilgisel yapının (could) kullanımı işaretlenmektedir.

Konuşma ve Yazma (Speaking&Writing Spot):

Bu ünite, konuşma ve yazma becerileri bir bölüm altında birleştirilerek tümleşik beceri öğretimi yolu gerçekleştirilmiştir. Öncelikle öğrencilerden, resimde anlatılan suç olayı ile ilgili diyalog canlandırmaları istenmiştir. Detektif ile şüpheli arasında gerçekleşmesi öngörülen diyalog esnasında kullanılması amacıyla örnek söz öbekleri

sunulmuştur. Ayrıca detektif rolündeki öğrencilerin, şüphelinin verdiği yanıtlara yönelik not tutması istenmiştir. Bu etkinliğin ardından öğrencilerden detektifin notlarına göre suça yönelik bir rapor yazmaları istenmiştir. Bu bağlamda örnek söz öbekleri arasında hedef biçimin olması, kontrollü yazma becerisinin amaçlandığını göstermektedir.

Ölçme Değerlendirme Stratejileri ve Araçları: Ders kitabında 6. üniteye yönelik herhangi bir ölçme değerlendirme aracı yer almamaktadır. Ancak araştırma kapsamında birinci hedef biçime yönelik öğretim süreci kontrol grubunda bu ünitenin tamamlanması ile sonlandığı için; araştırma kapsamında geliştirilen ölçme aracı kontrol grubunda da uygulanmıştır. Birinci hedef biçime yönelik olarak gerçekleştirilen öğretim sürecinin özet görünümü şu şekildedir:

Tablo 9. Kontrol Grubunda Birinci Hedef Biçimin Öğretim Sürecinin Şekilsel Görünümü

Öntest	Dilbilgisi ve okuma testlerinin uygulanması	40 dakika
	Yazma testinin uygulanması	40 dakika
Öğretim Süreci	4. ünite etkinlikleri	8x40 dakika
	6. ünite etkinlikleri	8x40 dakika
Sontest	Dilbilgisi ve okuma testlerinin uygulanması	40 dakika
	Yazma testinin uygulanması	40 dakika
ALTI HAFTA SONRA		
İzleme Testi	Dilbilgisi ve okuma testlerinin uygulanması	40 dakika
	Yazma testinin uygulanması	40 dakika

3.3.2.2. Ders Kitabında İkinci Hedef Biçime Yönelik Öğretim Süreçleri

Kontrol grubunda, ders kitabında ikinci hedef biçimin ele alındığı üç üniteye ilişkin öğretim süreci (bkz. Ek M) gerçekleştirilmiştir. Bu öğretim süreci; aynı eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde gerçekleştirilmiştir. İkinci hedef biçimin ele alındığı ilk ünite olan 7. Üniteye yönelik öğretim süreçleri aşağıda betimlenmiştir.

Konu: 7. Ünite

Tema: Kişisel Deneyimler-Yerler (Personal Experiences-Places)

Süre: 8 ders saati

Amaçlar: Ders kitabında üniteye ilişkin amaçlara yer verilmemiştir.

Öğrenme Çıktıları: Ders kitabında 7. ünitenin ilk sayfasında ünite sonunda öğrencilerin yapabilecekleri şu şekilde listelenmiştir:

- Kişisel deneyimler hakkında konuşur,
- Kişisel deneyimlerle ilgili soru sorar ve cevap verir.

İçerik: 7. üniteyi oluşturan içerik kısaca şu şekilde listelenmiştir:

- İngilizcedeki zamanları gösteren çizelge
- Konuşma balonları
- Dergide yayınlanmış bir röportajın kullanıldığı okuma metni
- Ana fikri ve destekleyici fikirleri bulma çalışması
- Sözcük tahmini çalışması
- Dilbilgisi yapısına yönelik sorular ve tablo şeklinde kural açıklaması
- Dilbilgisi alıştırmaları (Zincirleme) sırasında haritadan yararlanma
- Günlükten bir bölüm içeren dinleme metni

- Tekrar etmeye yönelik sesletim çalışması
- Özdeyişle ilgili düşüncelerin açıklanmasını öngören fikir çalışması
- Röportaj görevi
- Röportaj görevi için kavram haritası oluşturma
- Röportajla elde edilen bilgileri makale şeklinde yazma ve şarkı dinleme

Eğitim Yöntemleri ve Teknikleri: Ders kitabında temel alınan yaklaşım, yöntem ve teknikler konusunda bilgi verilmemiştir. Ünitenin incelenmesiyle, Oluşturmacı Yaklaşım ve Beceri Oluşturma Kuramı çerçevesinde eşleştirme, soru-yanıt, ikili çalışma, bilgi boşluğu, beyin fırtınası gibi tekniklerin kullanıldığı anlaşılmıştır.

Eğitim Stratejileri ve Araçları: Ders kitabında ünite kapsamında uygulanacak olan eğitim stratejileri ve araçları konusunda bilgi verilmemiştir. Ünitenin incelenmesi sonucunda gerçekleştirilen etkinliklerin tanımı ve betimlemesi yapılmıştır:

Tekrar (Re-Spot) :

Öğrencilerden verilen cümleleri zaman çizelgeleri ile eşleştirmeleri istenmiştir. Bu bölümde öğrencilerin, İngilizcede var olan zamanlara yönelik bilgileri yoklanmıştır. Dolayısıyla öğrencilere yeni bir zaman öğrenecekleri sezdirilmiştir.

Okuma (Reading Spot):

Okuma metninde, günlükten alıntı yapıldığı belirtilmiştir. Günlükteki metnin ise bir dergi röportajı olduğu açıklanmıştır. Metin, bir kişinin gerçekleştirdiği rekor deneme eylemi ile ilgilidir. Bu kişinin deneyimlerini ve başarılarını anlatmaktadır. Okuma metni incelendiğinde hedef biçimi içeren beş cümle olduğu görülmüştür. Okuma öncesi etkinliğinde, öğrencilere günlük tutup tutmadıkları sorusu yöneltilmiştir.

Okuma anı ilk etkinlikte, öğrencilerden metni okuyarak ne anlatıldığını belirtmeleri istenmiştir. İkinci etkinlikte ise, metinden alınan dört cümleden hangisinin ana fikir, hangilerinin desteleyici fikirler oluşunu belirtmeleri istenmiştir. Bu bağlamda hedef biçimin anlaşılması amacıyla çok, ana fikri bulma becerisinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Üçüncü etkinlikte ise, öğrencilerden parçadan alınan sözcüklerin anlamlarını seçenekler arasından seçmeleri istenmiştir. Dolayısıyla bu etkinliğin hedef biçimle ilgili olmadığı, sözcük çalışması ile ilgili olduğu anlaşılmıştır.

Dilbilgisi Yapısına Dikkat Çekme (Spotlight):

Öğrencilerden, okuma metninden alınmış cümleleri inceleyerek sorulan soruları yanıtlamaları istenmiştir. Dolayısıyla bilinç uyandırma yöntemi kullanılmıştır.

Dilbilgisel Kurallar (Language Spot 1):

Hedef biçime yönelik biçimsel ve işlevsel kurallar, tablo aracılığıyla sunulmuş ve öğrencilerden bu kuralları incelemeleri istenmiştir.

Dilbilgisi Alıştırmaları (Check Spot 1):

Türkiye haritası ve örnek diyalog yardımıyla, öğrencilerin deneyimleri hakkında sorular istenmiştir. Deneyimlerin sadece Türkiye haritası ile sorulması; aynı sorunun kullanılmasını ve sadece il adının değiştirilmesini gerektirmektedir. Dolayısıyla örgü alıştırmalarının kullanıldığı anlaşılmıştır.

Dinleme (Listening Spot):

Dinleme metni, iki kişi arasında geçen diyalogdur. Bu kişiler, teyzelerinin gnlgn okuyarak, onun yurt dışı deneyimleri hakkında konuşmaktadır. Dinleme ncesi etkinliğinde, öğrencilere yurt dışına gidip gitmedikleri sorulmuş ve metne yönelik tahminde bulunmaları istenmiştir. Dinleme anı etkinliğinde ilk olarak, öğrencilerin tahminlerinin doğruluğu araştırılmıştır. İkinci olarak; öğrencilerden tabloda eksik bilgileri tamamlamaları istenmiştir. Tablo, dinleme metninde konuşan üç kişinin yurt dışı deneyimleri hakkında bilgiler içermektedir. Dolayısıyla bir çeşit bilgi boşluğu etkinliği gerçekleştirilmiştir. Dinleme sonrası etkinliğinde ise, öğrencilerden sözcükleri anlamları ile eşleştirmeleri istendiği için sözcük becerisi hedeflenmiştir.

Ses alışması (Sound Spot):

Öğrencilerden, dört sözcüğün nasıl sesletildiğini dinleyerek yinelemeleri istenmiştir.

Fikir alışması (Idea Spot):

Dinleme metninde geçen bir deyiş sunularak bu deyişin ne ifade ettiği sorulmuştur.

Dilbilgisi Yapısına Dikkat ekme (Spotlight 2):

Dilbilgisel Kurallar (Language Spot 2):

Dilbilgisi Alıştırmaları (Check Spot 2):

Bu nitede ikinci bir hedef biçim ele alındığı için, ünite kapsamında ikinci bir dilbilgisi ğretimi süreci yer almaktadır. Ancak bu hedef biçim, araştırma kapsamında olmadığı için, bu bölümler yapılmamıştır.

Konuşma ve Yazma (Speaking&Writing Spot):

Bu bölümde önce, öğrencilerden kavram haritasını ve örnek soruları inceleyerek röportaj gerçekleştirmeleri istenmiştir. Bu etkinlik bağlamında kullanılacak söz öbekleri sağlanmıştır. Sonrasında, öğrencilerden gerçekleştirdikleri röportajı dergide yayınlanmak üzere yazıya aktarmaları istenmiştir.

Şarkı (Melody Spot) :

Bu bölümde öğrencilerden şarkıyı dinlemeleri istenmiştir. Şarkıda hedef yapıyı içeren cümlelerin yer alması dikkat çeken bir unsurdur.

Ölçme Değerlendirme Stratejileri ve Araçları: Ders kitabında 7. üniteye yönelik herhangi bir ölçme değerlendirme aracı yer almamaktadır.

Kontrol grubunda ikinci hedef biçime yönelik 8.ünitenin tanımı ve betimlemesi şu şekildedir:

Konu: 8. Ünite

Tema: Ailede İşbirliği-Günlük İşler (Coopeation in the Family-Runing Errands)

Süre: 8 ders saati

Amaçlar: Ders kitabında üniteye ilişkin amaçlara yer verilmemiştir.

Öğrenme Çıktıları: Ders kitabında 8. ünitenin ilk sayfasında ünite sonunda öğrencilerin yapabilecekleri şu şekilde listelenmiştir:

- Son zamanlarda olan olaylar hakkında konuşur,
- İnsanlardan bir şey yapmasını ister veya emreder,
- Mazeret belirtir ve özür diler,
- Reddeder.

İçerik: 8. üniteyi oluşturan içerik kısaca şu şekilde listelenmiştir:

- Görsellerle ilgili diyalog oluşturma
- Kişisel diyalogların oluşturduğu dinleme metni
- Sözcük eşleştirme çalışması
- Dilbilgisi yapısına yönelik sorular ve tablo şeklinde kural açıklaması
- Dilbilgisi alıştırmaları (cümle tamamlama)
- Kişisel diyaloglardan oluşan okuma metni
- Sözcük çalışmasıyla söz öbekleri oluşturma
- Kavram haritası şeklinde yapılacaklar listesi hazırlama
- Rol yapma görevi
- Günlük yazma

Eğitim Yöntemleri ve Teknikleri: Ders kitabında temel alınan yaklaşım, yöntem ve teknikleri konusunda bilgi verilmemiştir. Ancak ünitenin incelenmesi sonucunda, Oluşturmacı Yaklaşım ve Beceri Oluşturma Kuramı çerçevesinde, diyalog, bilgi boşluğu, eşleştirme, soru-yanıt, ikili çalışma, beyin fırtınası gibi tekniklerin kullanıldığı anlaşılmıştır.

Eğitim Stratejileri ve Araçları: Ders kitabında ünite kapsamında uygulanacak olan eğitim stratejileri ve araçları konusunda bilgi verilmemiştir. Ünitenin incelenmesi sonucunda gerçekleştirilen etkinliklerin tanımı ve betimlemesi yapılmıştır:

Tekrar (Re-Spot):

Öğrencilerden, resimlerden yararlanarak deneyimleri konusunda birbirlerine soru yönelmeleri ve yanıtlamaları istenmiştir.

Dinleme (Listening Spot):

Dinleme metni, bir ailenin yapılacak işler konusunda gerçekleştirdikleri diyalogu içermektedir. Dinleme öncesi etkinliğinde, resimlerde gösterilen ev işlerini söz öbekleri ile eşleştirmeleri istenmiştir. Böylece sözcük çalışması gerçekleştirilmiştir. Dinleme anı etkinliklerinin ilkinde, diyalogda konuşan kişilerden biri olan Tessa'nın günlük işler konusunda ne hissettiği sorulmuştur. Böylece öğrencilerin metni genel anlamda dinleyerek anlamaları amaçlanmıştır. İkinci etkinlikte ise, öğrencilerden diyaloga göre ev işlerinden hangisini kimin yaptığını işaretleyerek belirtmeleri istenmiştir. Dolayısıyla bu etkinlikte ayrıntılı dinleme amaçlanmıştır. Dinleme sonrası ilk etkinlikte, öğrencilere sözcükleri anlamları ile eşleştirmeleri görevi verilmiştir. Dolayısıyla bu etkinlik sözcük çalışması kapsamındadır. İkinci etkinlikte ise, öğrencilerden yapılacak işleri listelemeleri ve arkadaşlarına bu konuda yönerge vermeleri istenmiştir. Dolayısıyla dinleme sonrasında hedef biçimi kapsayıcı bir etkinlik yapılmadığı anlaşılmıştır.

Dilbilgisi Yapısına Dikkat Çekme (Spotlight 1):

Bu ünite kapsamında dilbilgisi öğretiminde, hedef biçimin beraber kullanıldığı zaman zarflarının öğretimi söz konusudur. İlk bölümde *recently* ve *lately* zarfları ele alınmıştır. Öğrencilerden dinleme metninden alınmış iki cümleyi incelemeleri ve söz konusu zarfların biçimsel özelliklerine yönelik soruları yanıtlamaları istenmiştir.

Dilbilgisel Kurallar (Language Spot 1):

Bu bölümde öğrencilere iki zarfın kullanımsal özellikleri konusunda bilgilendirme yapılmıştır.

Dilbilgisi Alıştırmaları (Check Spot 1):

Öğrencilerden konuşma balonlarındaki iki cümleyi *lately* ve *recently* zarfları ile tamamlamaları istenmiştir.

Okuma (Reading Spot):

Okuma metni, bir parti sırasında gençlerin yapılması gereken işler konusundaki konuşmalarından oluşan diyaloglar şeklindedir. Bu bağlamda okuma öncesi etkinliğinde, öğrencilere partiler konusundaki fikirlerini açıklamalarını sağlayan sorular sorulmuştur. Okuma anı ilk etkinliğinde, öğrencilerden diyalogların gerçekleştirildiği yer ve konu hakkında sorulan soruları yanıtlamaları istenmiştir. Böylece genel hatları ile okuma ve anlama çalışması gerçekleştirilmiştir. İkinci etkinlikte ise, öğrencilerden metni okurken, diyaloglardaki boşluklara verilen cümleleri yerleştirmeleri istenmiştir. Öğrencilerin anlam üzerinde yoğunlaşmaları sağlanarak ayrıntılı okuma-anlama çalışması yapılmıştır. Okuma sonrası etkinliğinde, öğrencilerden rol kartları yardımıyla diyalog yapmaları istenmiştir.

Sözcük Çalışması (Word Spot):

Öğrencilerden çeşitli fiillerle (get, make, do, take, tidy) söz öbeği oluşturarak, ev işlerini betimleyen sözcükleri kavram haritasına yazmaları istenmiştir.

Dilbilgisi Yapısına Dikkat Çekme (Spotlight 2):

Hedef biçimle ilgili zaman zarflarının öğretildiği ikinci dilbilgisi bölümünde, öğrencilerden okuma metninden alınmış cümleleri incelemeleri ve *yet* ve *already* zarflarının biçimsel özelliklerine yönelik soruları yanıtlamaları istenmiştir.

Dilbilgisel Kurallar (Language Spot 2):

Söz konusu zarfların kullanımı örneklendirilmiş ve kullanım işlevi sunulmuştur.

Dilbilgisi Alıştırmaları (Check Spot 2):

Öğrencilerden zaman zarflarını diyaloglara yerleştirmeleri istemiştir. Her bir zarf için aynı renkte boşluk bırakılarak öğrencilere kolaylık sağlanmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin, biçimsel kurallara dikkat etmeden, etkinliği gerçekleştirme olasılığı olduğu anlaşılmıştır.

Konuşma (Speaking Spot):

Öğrencilerden öncelikle, yapılacaklar listesi adı altındaki kavram haritasında eksik bilgileri tamamlamaları istenmiştir. Ardından öğrencilere, dil kutusundaki söz öbeklerini kullanarak rol kartlarına göre diyalog yapma görevi verilmiştir.

Yazma (Writing Spot):

Öğrencilere duygularını ifade edebilmeleri için günlük yazma görevi verilmiştir. Öğrencilere, Tessa'nın yapılacak işler listesindeki sorumluluklarını yerine getirmediği için nasıl hissettiği konusunda, Tessa kimliğine girerek günlük yazmaları istenmiştir. Bu etkinlikte hedef biçimin kullanılması gerekliliği anlaşılmaktadır. Ayrıca örnekler ve söz öbekleri arasında hedef biçimin gösterilmesi, kontrollü yazma etkinliğinin amaçlandığını göstermektedir.

Ölçme Değerlendirme Stratejileri ve Araçları: Ders kitabında 8. üniteye yönelik herhangi bir ölçme değerlendirme aracı yer almamaktadır.

Kontrol grubunda ikinci hedef biçime yönelik 9. Ünitenin tanımı ve betimlemesi şu şekildedir:

Konu: 9. Ünite

Tema: Başarı Hikayeleri-Yaşayan Bilimadamı (Success Stories-A Living Scientist)

Süre: 8 ders saati

Amaçlar: Ders kitabında üniteye ilişkin amaçlara yer verilmemiştir.

Öğrenme Çıktıları: Ders kitabında 9. ünitenin ilk sayfasında ünite sonunda öğrencilerin yapabilecekleri şu şekilde listelenmiştir:

- Gerçek bilgiyi araştırır ve açıklar,
- Eğitim durumu, nitelikleri ve becerileri betimler,
- Başarılar hakkında konuşur.

İçerik: 9. üniteyi oluşturan içerik kısaca şu şekilde listelenmiştir:

- Görsellerle ilgili diyalog oluşturma
- Bilgilendirici dinleme metni
- Taslak halinde özgeçmiş yazma
- Sözcük çalışması
- Dilbilgisi yapısına yönelik sorular ve tablo şeklinde kural açıklaması
- Dilbilgisi alıştırmaları (cümle tamamlama)
- Bilgilendirici okuma metni
- Ana fikri ve destekleyici fikirleri bulma
- Verilen rolle ilgili röportaj yapma
- Röportaj sonucunda elde edilen bilgilerle makale yazma

Eğitim Yöntemleri ve Teknikleri: Ders kitabında temel alınan yaklaşım, yöntem ve teknikler konusunda bilgi verilmemiştir. Ancak ünitenin incelenmesi sonucunda,

Oluşturmacı Yaklaşım ve Beceri Oluşturma Kuramı çerçevesinde soru-yanıt, bilgi boşluğu, seçici dinleme, rol yapma, ikili çalışma, serbest yazma gibi tekniklerin kullanıldığı anlaşılmıştır.

Eğitim Stratejileri ve Araçları: Ders kitabında ünite kapsamında uygulanacak olan eğitim stratejileri ve araçları konusunda bilgi verilmemiştir. Ünitenin incelenmesi sonucunda gerçekleştirilen etkinliklerin tanımı ve betimlemesi yapılmıştır:

Tekrar (Re-Spot):

Bu bölümde öğrencilere yöneltilen “başarı nedir?” sorusu ile temaya dikkat çekilmiştir. Ardından hedef biçimi içeren bir soru ile hem hedef biçim hatırlatılmış hem de konuya dikkat çekilmiştir.

Dinleme (Listening Spot):

Dinleme öncesi etkinliklerinin ilkinde, öğrencilerden başarının tanımını seçenekler arasından işaretlemeleri istenmiştir. Ardından öğrencilerden, başarının tanımını kendi fikirleri ile söylemeleri istenmiştir. Dinleme öncesi ikinci etkinlikte, öğrencilerden bilim adamları ile çalışma alanlarını eşleştirmeleri ve hangi bilim adamı ile ilgili metin dinleyecekleri konusunda tahminde bulunmaları istenmiştir. Dinleme anındaki ilk etkinlikte, öğrencilerden dinleme öncesinde yaptıkları tahminlerinin doğruluğunu belirtmeleri istenmiştir. Dolayısıyla genel anlamda dinleme etkinliği yapılmıştır. İkinci etkinlikte ise, öğrencilerden bilim adamı ile ilgili tabloyu tamamlamaları istenmiştir. Dolayısıyla bilgi boşluğu etkinliği kapsamında seçici dinleme tekniği uygulanmıştır. Dinleme sonrasında ise, öğrencilerden örnek cümle içerisinde verilen

sözcükleri anlamları ile eşleştirmeleri istenmiştir. Dolayısıyla tema ve dilbilgisi yapısı dışında, sözcük öğretimi etkinliği gerçekleştirildiği anlaşılmıştır.

Dilbilgisi Yapısına Dikkat Çekme (Spotlight 2):

Bu ünite kapsamında hedef biçimle ilgili zaman zarflarının öğretimine devam edilmektedir. Bu ünite de *since* ve *for* zarfları ele alınmıştır. Öğrencilerden dinleme metninden alınmış cümleleri incelemeleri ve söz konusu zarfların biçimsel özelliklerine yönelik soruları yanıtlamaları istenmiştir.

Dilbilgisel Kurallar (Language Spot 2):

Öğrencilerden, tablodaki örnek cümleleri ve verilen açıklamayı incelemeleri istenmiştir. Böylece zarflara yönelik kuralların öğrenilmesi amaçlanmıştır.

Dilbilgisi Alıştırmaları (Check Spot 2):

Öğrencilerden, cümlelerdeki boşlukları bu iki zarf ile tamamlamaları istenmiştir.

Okuma (Reading Spot):

Okuma metni, duygusal zeka kavramıyla ilgili bilgilendirici bir metindir. Bu bağlamda dinleme öncesi etkinliğinde, öğrencilerin duygusal zeka kavramı ile ilgili ön bilgilerinin olup olmadığı sorgulanmıştır. Metnin genel olarak anlaşılmasını amaçlayan okuma sırasındaki ilk etkinlikte, öğrencilerden duygusal zeka kavramı konusunda yaptıkları tahminlerin doğru olup olmadığını belirtmeleri istenmiştir. İkinci etkinlikte, öğrencilerden dört cümleyi ana fikir ve destekleyici fikirleri şeklinde gruplandırmaları istenmiştir. Son etkinlikte ise, öğrencilerden metni tekrar

okurken, başarı kavramını anlatan cümlelerin altını çizmeleri istenmiştir. Dolayısıyla bu etkinlikte öğrencilerin hedef biçime dikkat etmesi amaçlanmıştır. Okuma sonrası etkinliğinde, sözcük becerisinin geliştirilmesine yönelik olarak öğrencilerden, dört sözcüğün anlamını, iki seçenek arasından bulmaları istenmiştir.

Konuşma ve Yazma (Speaking&Writing Spot):

Konuşma becerisine yönelik etkinliğin yazma görevi ile sonlandırıldığı bu etkinlikte, öğrencilere rol kartlarına uygun bir şekilde rol yapmaları görevi verilmiştir. Rol kartlarına göre, öğrencilerden birinin bilim adamı, diğerinin ise muhabir olması gerekmektedir. Öğrencilerden diyalog sırasında bilim adamına yönelik bilgi kartını doldurmaları istenmiştir. Ardından öğrencilerden bilgi kartlarındaki bilgilerden yararlanarak bilim adamına ilişkin dergi yazısı yazmaları istenmiştir.

Ölçme Değerlendirme Stratejileri ve Araçları: Ders kitabında 9. üniteye yönelik herhangi bir ölçme değerlendirme aracı yer almamaktadır. Ancak araştırma kapsamında ikinci hedef biçime yönelik öğretim süreci kontrol grubunda bu ünitenin tamamlanması ile sonlandığı için; araştırma kapsamında geliştirilen ölçme aracı kontrol grubunda da uygulanmıştır.

İkinci hedef biçime yönelik olarak gerçekleştirilen öğretim sürecinin görünümü şu şekildedir:

Tablo 10. Kontrol Grubunda İkinci Hedef Biçimin Öğretim Sürecinin Şekilsel Görünümü

Öntest	Dilbilgisi ve okuma testlerinin uygulanması	40 dakika
	Yazma testinin uygulanması	40 dakika
Öğretim Süreci	7. ünite etkinlikleri	8x40 dakika
	8. ünite etkinlikleri	8x40 dakika
	9. ünite etkinlikleri	8x40 dakika
Sontest	Dilbilgisi ve okuma testlerinin uygulanması	40 dakika
	Yazma testinin uygulanması	40 dakika
ALTI HAFTA SONRA		
İzleme Testi	Dilbilgisi ve okuma testlerinin uygulanması	40 dakika
	Yazma testinin uygulanması	40 dakika

3.4. Veri Çözümleme İşlemleri ve Verilerin Çözümlemesi

Verilerin çözümlenmesinde, nicel ve nitel veri çözümleme yöntemlerinden yararlanılmıştır. Programın ve ders kitabının incelenmesinden elde edilen veriler, *betimsel çözümleme* tekniği ile çözümlenmiştir. Betimsel çözümlemede bulguların düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulması amaçlanmaktadır (Campbell, 1996; Davis, 1995; Seliger ve Shohamy, 1989; Silverman, 2000; Yıldırım ve Şimşek, 1999). Bu bağlamda program ve ders kitabı öncelikle betimlenmiştir (bkz. Ek B ve C). Ardından dilbilgisel biçimlere yönelik öğretim süreçleri; PBOM ilkeleriyle karşılaştırılarak açıklanmıştır. Bu amaçla PBOM ilkeleri doğrultusunda hazırlanmış olan ölçüt kullanılmıştır (ayrıntılı bilgi için BÖLÜM IV).

Dilbilgisel biçimlerin öğretiminin nasıl gerçekleştirildiğine yönelik olarak öğretmenlerle görüşme yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme sırasında not alma tekniği kullanılmış, ardından alınan bu notlar yazıya aktarılarak düzenlenmiştir (bkz. Ek F). Düzenlenen veriler *içerik çözümlemesi* tekniğinden yararlanılarak çözümlenmiştir. İçerik çözümlemesi ile; toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak amaçlanmaktadır (Campbell, 1996; Silverman, 2000:76-79; Yıldırım ve Şimşek, 1999:162-175). Bu bağlamda görüşme yoluyla elde edilen veriler sınıflandırılarak, öğretim sürecinde dilbilgisel yapıların nasıl ele alındığı açıklanmıştır. Ardından bu bulgular PBOM ilkeleri ile uyumluluğu açısından yorumlanmıştır. Katılımcıların görüşlerini yansıtabilmek amacıyla görüşme çizelgelerinden doğrudan alıntılama yapılmıştır (ayrıntılı bilgi için bkz. BÖLÜM IV).

Araştırma kapsamında geliştirilen modelin etkililiğini değerlendirmek amacıyla öntest ve sontest uygulanmıştır. Bu testlerin puanlanması ile elde edilen verilerin çözümlenmesinde nicel veri çözümleme tekniklerinden yararlanılmıştır.

Öntestin çözümlenmesinde testi bütün olarak incelemenin yanı sıra, testten elde edilen puanların dağılımları arasındaki farkı görebilmek için dilbilgisi, okuma ve yazma bölümlerinden elde edilen puanlar da incelenmiştir. Bölümlere ilişkin farkın test türleri açısından dağılımını görebilmek amacıyla; dilbilgisi, okuma ve yazma bölümlerindeki iki ayrı testten elde edilen veriler de ayrı ayrı incelenmiştir. Öntestten

elde edilen verilerin üç grupta çözümlenmesinde ilişkisiz örneklemeler için t-testi analizinden yararlanılmıştır.

Sontestten elde edilen verilerin çözümlenmesinde de, öntestte olduğu gibi tüm test, bölümler ve alt testlerden elde edilen veriler şeklinde üç tür inceleme ilişkisiz örneklemeler t-testi analizi ile gerçekleştirilmiştir. Ancak sontestten elde edilen verilerin çözümlenmesinde öncelikle grup içi ve gruplar arası ayırım dikkate alınmıştır. Bu bağlamda deney ve kontrol gruplarının öntest-sontest sonuçlarını karşılaştırmak amacıyla grup içi inceleme yapılmıştır. Böylece her iki grubun da öğretim sürecinden önceki ve sonraki düzeylerine yönelik bulgular elde edilmiştir. Bunun yanı sıra, gruplar arası incelemede deney grubunun sontest sonuçları ve kontrol grubunun sontest sonuçları ile karşılaştırılmıştır. Böylece hangi öğretim sürecinin daha etkili olduğuna yönelik bulgular elde edilmiştir (ayrıntılı bilgi için bkz. BÖLÜM IV).

Araştırma kapsamında modelin öğrenilmiş bilginin korunmasındaki etkililiğini değerlendirmek amacıyla, sontestten altı hafta sonra izleme testi uygulanmıştır. İzleme testinin puanlanması ile elde edilen veriler üzerinde hem grup içi hem de gruplar arası inceleme yapılmıştır. Grup içi incelemede, her iki grup için öntest-sontest-izleme testinden elde edilen veriler Anova analizi tekniği kullanılarak incelenmiştir. Böylece, her iki grupta gerçekleştirilen öğretim sürecinin kalıcı olup olmadığı anlaşılmıştır. Gruplar arası incelemede ise deney grubunun test puanları

ortalaması, kontrol grubunun test puanları ortalaması ile karşılaştırılmıştır. Böylece hangi modelle gerçekleştirilen öğretimin daha kalıcı olduğu anlaşılmıştır (ayrıntılı bilgi için bkz. BÖLÜM IV).

Araştırma kapsamında nitel verilerin çözümlenmesi ile elde edilen bulguların sunumunda, betimleyerek ve yorumlayarak ilişkilerin açıklanması yoluna gidilmiştir. Nicel verilerin çözümlenmesi ile elde edilen bulgular ise, araştırma soruları kapsamında sınıflandırılarak ve grafik ve tablo ile desteklenerek açıklanmıştır.

IV. BULGULAR

4.1. İlköğretim Sekizinci Sınıf Düzeyinde Dilbilgisi Öğretimi

Bu çalışmanın amacı gereği PBOM'nin etkililiğini araştırmak için; öncelikle ilköğretim sekizinci sınıf düzeyinde dilbilgisel biçimlerin öğretim sürecinin nasıl biçimlendirildiğinin ve gerçekleştirildiğinin incelenmesi gerekmektedir. Bu nedenle; ilgili öğretim programı ve ders kitabı incelenmiş ve dilbilgisi öğretimi bakımından değerlendirilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin ilgili programı ve ders kitabını ne ölçüde ve nasıl kullandıklarını ve dilbilgisi öğretimini nasıl gerçekleştirdiklerini anlamak amacıyla, küçük bir örneklem oluşturan dört İngilizce öğretmeniyle görüşme yapılmıştır. Bu incelemeler sonucunda elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.1.1. İngilizce Dersi Öğretim Programında Dilbilgisi Öğretimi

Talim Terbiye Kurulunun 10.02.2006 tarih ve 14 sayılı kararıyla kabul edilen İDÖP'nda, yabancı dil olarak İngilizce öğretiminin "Türk vatandaşlarının diğer ülke vatandaşları ile anlaşmalarını sağlamak için ortak bir dili etkin şekilde kullanmalarına hizmet etmek" (TTKB, 2006: 2) amacıyla yapılması gerekliliğinin altı çizilmiştir. Dolayısıyla programın "öğrencinin dili doğru ve uygun kullanma

yeteneğini artırmak” (TTKB, 2006: 2) amacıyla süreç odaklı ve öğrenci merkezli yaklaşımların, Beyin Temelli Öğrenme Kuramının ve Çoklu Zeka Kuramının ön planda tutularak hazırlandığı belirtilmiştir. Bununla birlikte İDÖP’nın incelenmesi konulu çalışmalarda (Sert, 2008; Topkaya ve Küçük, 2009) programın Oluşturmacı Yaklaşımı temel aldığı belirtilmiştir.

Program genel olarak Türk Milli Eğitiminin amaçlarından, dil öğretimi ve programı ile ilgili Türkçe ve İngilizce açıklamalardan, 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıfların öğretim programlarından oluşmaktadır. Sınıflara yönelik öğretim programlarında, öğrencilerin yaşlarına göre özellikleri ve öğrenme durumları açıklanarak her sınıf düzeyindeki izlenceler ve etkinlik örnekleri sunulmuştur. Sınıflara yönelik öğretim programları içerisinde sunulan izlencelerde, düzeyin amaçları, ünitelerin temaları ve adları, becerilere göre belirlenen öğrenme çıktıları, ünitelerde amaçlanan işlevler ve yapılması öngörülen görevler yer almaktadır. Bu çalışma kapsamında sadece 8.sınıfa yönelik öğretim programı ele alınmıştır.

Program öncelikle, amaçlar, içerik, eğitim yöntemleri, eğitim stratejileri ve araçları, ölçme değerlendirme stratejileri ve araçları başlıkları altında ayrıntılı olarak betimlenmiştir (bkz. Ek B). Ardından dilbilgisel biçimleri ele alışı açısından; amaç, içerik, öğrenme süreçleri ve değerlendirme boyutları bakımından incelenmiştir. Bu değerlendirme sürecinde programın dilbilgisel biçimleri ele alışı ile PBOM

arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları sergilemek amacıyla PBOM ilkeleri çerçevesinde hazırlanmış olan ölçek (bkz. Tablo 11) kullanılmıştır.

Tablo 11. İngilizce Dersi Öğretim Programın PBOM İlkeleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi

Alan	Değerlendirmeye İlişkin Ayrıntılar	Uygun	Kısmen uygun	Uygun değil
<i>Amaçlar</i>	İletişimci Yaklaşımın ve Yapısalcı Yaklaşımın özelliklerini taşır.		X	
	Anlamli ve iletişimsel bir bağlamda dilsel biçime odaklanma hedeflenir.			X
	Alındıyla sonuçlanan fark etme düzeyinde farkındalık geliştirilmesi hedeflenir.			X
	(Derin) Öğrenmeyle sonuçlanan anlama düzeyinde farkındalık geliştirilmesi hedeflenir.			X
	Dilsel biçimin beceriler çerçevesinde kullanılması hedeflenir.		X	
	Dilsel biçimle ilgili akıcılığın geliştirilmesi hedeflenir.			X
<i>İçerik</i>	Özgün dil girdisi kullanılır.		X	
	Zenginleştirilmiş Girdi tekniği ile uyumludur.		X	
	Girdi Genişlemesi tekniği ile uyumludur.			X
	Dilsel biçim, anlamli bir bağlamda sunulur.	X		
	Dilsel biçime yönelik beceri öğretimini öngören etkinliklere yer verilir.		X	

Tablo 11- Devam

Alan	Değerlendirmeye ilişkin ayrıntılar	Uygun	Kısmen uygun	Uygun değil
Öğretim Süreçleri	Öğretim yoğundur, bir biçime çok kez odaklanılır.			X
	Öğretim süreci; biçimin sunulması, biçimle ilgili dilbilgisel kuralların çalışılması, dilbilgisi alıştırmalarının yapılması ve biçimin beceri öğretimiyle tümleştirilmesi aşamalarından oluşur.			X
	Tümevarımlı veya tümdengelimli bir şekilde dilbilgisi öğretimi yapılır.		X	
	Dilsel biçime ilişkin kuralların öğretiminde, Bilinç Uyandırma Görevleri kullanılır.			X
	Formüleleştirilmiş ifadelere ve kurallara yer verilir.		X	
	Yorumlama Görevleri kullanılır.			X
	Odaklandırılmış İletişimsel Görevler kullanılır.			X
	Biçimin beceriler bağlamında kullanılmasını sağlayan etkinlikler sağlanır.			X
	Biçimin özümsemesi için öğrencilere zaman sağlanır.			X
	Çıktı üretimi için olanak sağlanır.			X
	Kontrollü üretimin yanı sıra serbest üretim için de olanak sağlanır.		X	
Ölçme ve Değerlendirme	Biçimlendirici ve düzey belirleyici ölçme araçlarını kapsar.		X	
	Öğrenme süreçlerine uygun araçlar kullanılır.			X
	Belirtik veya örtük bir şekilde düzeltici dönüt verilir.	X		
	Dönütler olumlu veya olumsuz olabilir.	X		
	Öğrencilerin dönüt alma/verme sürecine katılmaları sağlanır.	X		
	Hata düzeltimine yer verilir.	X		

Programda öngörülen amaçlar boyutunda yapılan inceleme sonucunda amaçların İletişimci Yaklaşım özelliği taşıdığı, ancak Yapısalıcı Yaklaşım özelliği taşımadığı anlaşılmıştır. Amaçlar arasında okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerine yönelik amaçların yer almasına rağmen dilbilgisi öğretimine yönelik amaçlara yer verilmediği görülmüştür. Bu nedenle PBOM’nde benimsenen dilbilgisel biçimlere yönelik fark etme düzeyinde ve anlama düzeyinde farkındalık geliştirilmesinin hedeflenmediği anlaşılmıştır. Programda anlamlı bir iletişimin amaçlandığı görülmüş; anlamlı ve iletişimsel bağlamlarda biçime odaklanmanın ve beceriler çerçevesinde dilbilgisel biçimin kullanılmasının hedeflenmediği anlaşılmıştır. Dolayısıyla programın amaçlar boyutunda, dilbilgisel biçimlerin öğretimine yönelik hedeflere yer vermediği düşünülmektedir.

İçerik düzleminde programın çok fazla bilgilendirici olmadığı, sadece ünite temalarına, izlencede yer alması gereken dilbilgisel yapılara ve bağlamlara yer verdiği görülmüştür. Biçimin öğretilmesi konusunda kullanılması gereken yöntem ve teknikler konusunda bir açıklık getirilmemiştir. Program özgün dil girdisi kullanılmasının gerekliliğini öngörürken, dil girdisinin dilsel biçimlerin öğretilmesi ve beceriler çerçevesinde kullanılması gerektiğine yönelik bir öngörüye yer vermemiştir. Ayrıca program, bağlamların oluşturulmasında dilbilgisel biçimlerin öğretilmesi amacıyla özel olarak hazırlanmış özgün dil girdisi içeriğini benimsememiştir. Bu çerçevede programın PBOM’yle, yalnızca iletişimci içerik bakımından örtüştüğü, dilbilgisel biçimlerin öğretilmesi içeriği bakımından örtüşmediği anlaşılmıştır.

Öğretim süreçleri boyutunda programın, öğrencilerin özelliklerine uygun ilke ve stratejilere yer verdiği görülmüştür. Ayrıca programda, beceri öğretimiyle ve iletişim edincinin geliştirilmesiyle ilgili öngörüler de sunulmuştur. Ancak programda dilsel biçimlerin öğretimine ve iletişim amaçlı kullanımına yönelik herhangi bir öngörü yer almamıştır. Öğretim sürecine yönelik ilkeler arasında, biçime odaklanma, bilinç uyandırma tekniklerinin kullanımı, formüleleştirilmiş ifadelerle yer verme, yorumlama görevlerinin ve odaklandırılmış iletişimsel görevlerin kullanımı, çıktı üretimi ilkelerine değinilmemiştir. Öğretim sürecinde dilsel biçimin öğretilmesi amacıyla etkinlik çeşitliliği sunulmasına yönelik öngörüler de yer almadığı için, programın PBOM'nin öngördüğü yoğunlukta ve modellerle uyumlu bir dilbilgisi öğretiminden yoksun olduğu belirlenmiştir. Ayrıca programda öngörülen öğretim süreçlerinde, dilbilgisi öğretimine ilişkin herhangi bir ilkeye rastlanmamıştır. Programda hedef dilbilgisel yapılar içerik boyutunda sunulmasına karşın, bu dilbilgisel yapıların öğretimi ile ilgili bir açıklama yapılmamıştır. Bu yönüyle programın dilbilgisel biçimlerin öğretimine yönelik süreçlere yer vermediği söylenebilir.

Değerlendirme süreci boyutunda programın, biçimlendirici ve düzey belirleyici araçları öngördüğü açıktır. Ancak değerlendirme araçlarının içeriği ve özellikleri konusunda bilgi verilmemiş, sadece kullanılması gereken araçlar belirlenmiştir. Dolayısıyla değerlendirme işleminde, dilbilgisel yapıların nasıl ele alınacağı ve değerlendirileceği konusunda bilgilendirme yapılmamıştır. Bununla beraber programda, öğrencilere her türlü dönüt sağlamanın gerekliliğinin altı çizilmiştir.

Öz olarak İDÖP'nın değerlendirilmesi sonucunda, programın içeriğinde sınıf düzeyinde öğretilmesi hedeflenen dilbilgisel biçimlerin sunulmasına karşın, bu dilbilgisel biçimlerin öğretim amaçlarına ve öğretim sürecine yönelik öngörülerin yer almadığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla programın amaçlar, öğretim süreçleri ve ölçme ve değerlendirme boyutlarında dilbilgisi öğretimine yer vermediği anlaşılmıştır. Sonuç olarak programda PBOM ilkelerine yer verilmediği belirlenmiştir.

4.1.2. Ders Kitabında Dilbilgisi Öğretimi

Spot On 8 (Kurt ve diğerleri, 2008) adlı kitap, anadili Türkçe olan öğrencilere, İngilizceyi yabancı dil olarak öğretme sürecinde kullanılmak üzere, Türk yazarlar tarafından hazırlanmıştır. Söz konusu bu kitap, Talim Terbiye Kurulunun 14.02.2008 tarih ve 105 sayılı kararı ile ders kitabı olarak kabul edilmiştir.

Bu çalışma kapsamında öncelikle, söz konusu ders kitabı betimlenmiştir (bkz Ek C). Ardından kitaba yönelik ayrıntılı veri elde etmek amacıyla ders kitabı, alanyazında var olan bir ölçüt (Cunningsworth, 1993) kullanılarak, amaçlar ve yaklaşımlar, düzenleme, dil içeriği, beceriler, konular, yöntembilgisi, öğretmen kitabı ve kullanımsal yönler boyutları ile incelenmiştir (bkz. Ek D). Bu bağlamda ölçütte yer alan sorulara ders kitabından örnekler aracılığıyla yanıt verilmiştir.

Ders kitabının ayrıntılı bir şekilde incelenmesi sonucunda; ders kitabının öngörülen yaklaşımlarla uyumlu olmayan yönlerinin olduğu belirlenmiştir. Eğitim yöntemi açısından kitabın Oluşturmacı Yaklaşımın özelliklerini barındırdığı belirtilmiştir. Ancak Oluşturmacı Yaklaşım ilkelerine göre ayrıntılı olarak değerlendirilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Etkinliklerin görsel olarak sunumu ve rol yapma çalışmalarının fazla olması Çoklu Zeka Kuramının özelliklerine tam olarak bağlı kalınmadığını göstermiştir. Ayrıca beynin sağ yarımküresine yönelik etkinliklerin genellikle dinleme ve görüş bildirme şeklinde olması; Beyin Temelli Öğrenme Kuramının ilkeleri ile örtüşmediğini göstermiştir. Her ünite kapsamında sağ beyin yarımküresi baskın öğrencilerin etkin olarak katılabileceği etkinliklere yer verilmemiştir. Kitapta yer verilen sağ beyin yarımküresine yönelik etkinliklerde ise öğrencilerin etkin katılımının gerekli olmadığı anlaşılmıştır.

Öğretim süreçleri açısından ders kitabının tekdüze bir yaklaşım sergilediği anlaşılmıştır. Her ünite de kullanılan beceri etkinlikleri benzer özelliklere sahiptir. Anlamaya yönelik beceriler öncesinde, anında ve sonrasında bir aşamalandırma ile gerçekleştirilmişken, üretime yönelik becerilerde böyle bir aşamalandırma yapılmamış, ünite temasına yönelik görev verme ön planda tutulmuştur. Sonuç olarak; ders kitabının programın öngörülere ile örtüşmeyen yönlerinin olduğu anlaşılmıştır.

Söz konusu ders kitabı ile program arasındaki en önemli uyumsuzluğun, dilbilgisi öğretimi konusunda olduğu anlaşılmıştır. Programda dilbilgisi öğretimine yönelik öngörüler bulunmamasına karşın, ders kitabında üç basamaklı dilbilgisi öğretimi gerçekleştirilmiştir. Ders kitabında dilbilgisi öğretimi; her üniteye anlama becerisine yönelik olarak verilen ilk etkinliğin ardından gelmektedir. Ayrıca dilbilgisi yapılarının sunulduğu örnek cümlelerin, okuma/dinleme metninden alınması, bu metinlerin hedef yapıyı sunma amacı taşıması gerektiğini düşündürmüştür. Ancak metinler incelendiğinde, bu metinlerin hedef biçimi sunma amacından öte, temanın işlenmesine yönelik olduğu görülmüştür. Ayrıca metinlerin hedef biçimi dikkat çekecek oranda içermedikleri de saptamıştır. Dolayısıyla anlamaya yönelik etkinlikte, biçimin örtük sunumunun gerçekleştirildiği ve dilbilgisi öğretimine örtük öğretim ile başladığı anlaşılmıştır.

Bu bağlamda ders kitabı söz konusu programda öngörülme bir süreci işaretlemektedir. Ayrıca; Oluşturmacı Yaklaşım gereğince farklı türde etkinliklerin gerçekleştirilmesini öngören programın aksine; ders kitabında düzenlenen etkinliklerin benzer türde olduğu görülmüştür. Bununla beraber; kitabın içerik ve düzey açısından öğrencilerin düzeylerine uygun olmadığı düşünülmektedir. Özellikle içerdiği kapsamlı söz varlığı açısından, kitabın öğrencilerin düzeyinin üstünde olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla ders kitabının programda öngörülenleri yansıtmada konusunda yetersiz kaldığı düşünülmektedir.

Ders kitabında dilbilgisi yapılarının öğretimi üç aşamalı bir şekilde gerçekleştirilmektedir. Bununla birlikte ders kitabında okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerine yönelik süreçlere de yer verilmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı gereğince, ders kitabındaki söz konusu süreçlerde dilbilgisel yapıların nasıl ele alındığının betimlenmesi gerekmektedir. Bu nedenle; PBOM ilkelerine yönelik olarak hazırlanan ölçüt aracılığıyla, ders kitabının dilbilgisel biçimleri ele alış biçimi amaç, içerik, öğrenme süreçleri ve değerlendirme boyutlarında incelenmiştir (bkz. Ek E).

Ders kitabının sergilediği amaçlar incelendiğinde; daha çok işlevsel amaçların güdüldüğü görülmüştür. Her ünitenin başında sunulan amaçlar arasında, dilbilgisi yapısına ilişkin bir amacın olması dikkat çeken bir unsurdur. Buna karşın bu amaçların daha çok yapıya yönelik işlevleri yansıttığı anlaşılmıştır. Dolayısıyla dilbilgisel yapılara yönelik sunulan amaçlar arasında, dilbilgisel yapıların biçimsel özelliklerine veya dilbilgisel kuralların bilinçlendirilmesine ilişkin amaçların bulunmadığı anlaşılmıştır. Bu durumda, ders kitabının biçime odaklanma amacı taşımadığını, dilbilgisel biçimin beceriler çerçevesinde kullanılmasını hedeflemediğini, hedef biçimle ilgili akıcılık geliştirilmesini amaçlamadığını söylemek olasıdır. Sonuç olarak kitabın dilbilgisi öğretimine yönelik amaçlara, PBOM'nin öngördüğü oranda ve biçimde yer vermediği anlaşılmıştır.

Ders kitabının içeriği incelendiğinde, her ünite için programda benimsenen temaların işlendiği görülmüştür. Bu temaların işlenişi kapsamında, programda sunulan dilbilgisel yapılara yer verilmiş ve bağlamlar kullanılmıştır. İçeriğin ayrıntılı incelenmesi sonucunda, ders kitabında sunulan içeriğin dilbilgisel yapıların sunumu ve öğretimi için özel olarak hazırlanmadığı, tema kapsamında beceri geliştirmeye ve etkileşimde bulunmaya yönelik olarak hazırlandığı anlaşılmıştır. Dinleme ve okuma metinleri veya diyalogları ile rol kartları çok sık kullanıldığı için, dilbilgisel yapıların ve temaların ele alındığı bağlamların benzer özellikler taşıdığı düşünülmüştür. Ayrıca bu araçların niceliksel olarak hedef biçimi içermediği veya çok az içerdiği saptanmıştır; dolayısıyla bu araçların dilbilgisel biçimlerin işlenmesi amacıyla çok, belli bir konu kapsamında etkileşimde bulunma amacı taşıdığı anlaşılmıştır. Yani kitaptaki dinleme ve okuma metinleri, PBOM'nin öngördüğü ölçüde biçimi sunma amacı taşımamakta, beceri öğretimi konusunda da biçimin becerilerde kullanılmasını hedeflememektedir. Bu çerçevede ders kitabının yalnızca iletişimci içerik bakımından PBOM'yle örtüştüğü; ancak biçimin öğretilmesi ve kullanılması amacıyla içerik sunumu konusunda modelle uyumlu olmadığı saptanmıştır.

Ders kitabındaki öğretim süreçlerinin incelenmesi sonucunda, dilbilgisi öğretimi ve beceri öğretimi süreçlerinin PBOM ilkeleri ile uyumlu olmadığı yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Dilbilgisi öğretimine yönelik öğretim sürecinin birinci aşamasında; okuma/dinleme metninden alınan örnek cümleler, koyu renkle sunularak hedef dilbilgisel yapının sunumu gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla Girdi Genişlemesi tekniğinin bağlam içerisinde olmasa da kullanıldığı görülmüştür. Ayrıca sunulan bu

örnekler aracılığıyla dilbilgisel yapının özelliklerine ilişkin sorulara yanıt istenmesi, bilinç uyandırma yönteminin kullanıldığını göstermiştir. İkinci aşamada, dilbilgisel yapıların kullanımına yönelik kurallar tablo şeklinde sunulmuş ve kullanım işlevleri verilmiştir. Bu bağlamda belirtik dilbilgisi öğretimi yapıldığı saptanmıştır. Üçüncü ve son aşamada ise, dilbilgisel yapıların kullanımına yönelik, genellikle boşluk doldurma şeklinde, geleneksel dilbilgisi alıştırmaları verilmiştir. Bu alıştırmaların iletişimsellikten çok mekanik özellik taşıdığı ve bağlam dışı kullanım sergilediği belirlenmiştir. Dolayısıyla ders kitabında dilbilgisi alıştırmaları boyutunda geleneksel dilbilgisi öğretiminin geçerli olduğu düşünülmektedir.

Beceri öğretiminde ise, ünite teması kapsamında anlama ve üretime yönelik çeşitli etkinlikler sergilenmiştir. Öğrencilerin hedef biçimi kullanmaları için özel olarak düzenlenen odaklandırılmış iletişimsel görevlerden çok, hedef tema kapsamında iletişimde bulunmalarını gerektiren etkinliklere yer verildiği anlaşılmıştır. Anlama etkinliklerinde, hedef biçimin anlaşılması amacından çok, anlama edincinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Üretim etkinliklerinde ise, öğrencilerin sunulan dil destekleri (dil kutuları) yardımıyla, tema ile ilgili serbest üretimde bulunmaları amaçlanmıştır. Böylece öğrencilerin, kontrollü üretimle biçimi kullanmalarının zorunlu hale getirilmesinin ve biçimin özümsemek serbest üretimde de kullanılmasının söz konusu olmadığı anlaşılmıştır. Dolayısıyla beceri öğretimi konusunda, hedef biçimlerin beceriler çerçevesinde kullanılmasının amaçlanmadığı ve hedef biçimin sunumu, işlenmesi ve kullanılması amacıyla araç hazırlanmadığı belirlenmiştir.

Ders kitabında herhangi bir değerlendirme aracı örneği sunulmadığı için, dilbilgisel yapıların değerlendirilmesine yönelik bir bulgu tespit edilememiştir. Öğretmen kitabında sunulan pekiştirme ünitelerinin incelenmesi sonucunda, dilbilgisel yapıların bağlam dışı ele alındığı ve mekanik dilbilgisi alıştırmalarının kullanıldığı anlaşılmıştır. Dolayısıyla dilbilgisi öğretiminin ölçülmesi sürecinde, geleneksel dilbilgisi öğretimi anlayışının temel alındığı belirlenmiştir. Çalışma kitabındaki ölçme ve değerlendirme araçları ise, öz değerlendirme özelliği taşımaktadır. Burada sunulan amaçlar içerisinde, ders kitabında olduğu gibi, dilbilgisel yapıların işlevine yönelik amaçlar yer almıştır. Dolayısıyla dilbilgisel yapıların biçimsel özelliklerinin değerlendirilme kapsamına alınmadığı, yapıların hangi durumlarda kullanılması gerektiğinin amaçlar arasında yer aldığı anlaşılmıştır. Dolayısıyla dilbilgisi öğretiminde öz değerlendirme yapıldığına ilişkin bir bulgu saptanmamıştır.

Yapılan bu incelenme sonucunda, programda dilbilgisi öğretimi ele alınmamasına karşın, ders kitabında örtük ve geleneksel tarzların birleşimi yüzeysel bir dilbilgisi öğretimi gerçekleştirildiği anlaşılmıştır. Kitabın becerilere yönelik bir öğretim süreci benimsediği ve dilbilgisi öğretimini karma bir yaklaşımla sergilediği anlaşılmıştır. Kitapta dilbilgisel yapıların öğretiminin örtük olarak gerçekleştirilmek istendiği, ancak hedef yapıların sunumu ve kuralların açıklanması kısmında belirtik öğretim gerçekleştirildiği, dilbilgisi alıştırmaları boyutunda ise geleneksel dilbilgisi öğretimine başvurulduğu anlaşılmıştır. Bunun yanı sıra kitapta gerçekleştirilen dilbilgisel biçimlere yönelik öğretim sürecinin; PBOM'ndeki öğretime göre çok daha

yüzeysel ve mekanik olduğu anlaşılmıştır. Dolayısıyla ders kitabının PBOM ile uyumlu olmadığı tespit edilmiştir.

4.1.3. Öğretim Sürecinde Dilbilgisi Öğretimi

Programın ve ders kitabının PBOM ile uyumlu olmadığına saptanmasının ardından, program ve ders kitabıyla gerçekleştirilen öğretim sürecinde, dilbilgisi öğretiminin nasıl ele alındığını ve söz konusu modelden yararlanılıp yararlanılmadığını belirlemek amacıyla, dört İngilizce öğretmeni ile önceden hazırlanmış sorular çerçevesinde görüşme yapılmıştır.

Görüşme dilbilgisel yapıların öğretimi çerçevesinde yoğunlaşmasına karşın öğretmenlerin program, ders kitabı ve öğretim süreci ile ilgili düşünceleri, karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri de ele alınmıştır. Görüşme sonucunda elde edilen veriler, PBOM ölçütlerine göre sınıflandırılarak İçerik Çözümlemesi tekniği ile incelenmiştir. Yapılan görüşmelere yönelik çizelgeler ekler bölümünde (bkz. Ek F) sunulduğu için bu bölümde yapılan değerlendirme ile ilgili doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Öğretmen görüşlerinden, programda biçime odaklanmanın öngörülmediği anlaşılmaktadır. Öğretmenlere göre, ders kitabında ve programda dilbilgisi öğretimi üzerinde yoğunlaşma yapılmamaktadır. Öğretmenler, biçime odaklanılmamasının öğretim süreci için bir sorun oluşturduğunu düşünmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin dilbilgisi öğretiminin gerekliliğini vurguladıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

“Dilbilgisi konuları fazla ama dilbilgisi öğretimi çok az. Bu kadar üst düzey konuyu öğrencilere dilbilgisine önem vermeden nasıl kavratacaksınız bilemiyorum.” N

“Dilbilgisi öğretimine zaman ayrılmadığı için diğer bölümlere ayrılan zamanlardan almak zorunda kalıyorum.” H

“Ders kitabında ve müfredatta dilbilgisi konularının çok önemsiz bir şeymiş gibi sadece parçaların bir-iki yerinde geçmesi de var ... Öğrenilen dilbilgisi konularında yeterli alıştırtma olmaması... Etkinliklerin çok az olması, var olan etkinliklerin de sıkıcı olması.” G

“Hazırlanan müfredat dört dil becerisini geliştirmeye yönelik olması açısından güzel, ancak dilbilgisine önem vermemesi açısından kötü” B

Programda dilbilgisi öğretiminin öngörülmemesini sorun olarak algılayan öğretmenlerin, öğretim sürecinde bu sorunu çözmek için dilbilgisel biçimlere odaklama yaptıkları anlaşılmıştır. Görüşme yapılan öğretmenler ders kitabındaki etkinliklere başlamadan önce dilbilgisel yapıyı öğrettiklerini bildirmiştir.

“ yeni üniteye öncelikle, hangi dilbilgisi konusu öğretilecekse onu öğretiyorum. Dilbilgisinden sonra kitaptaki etkinliklere geçtiğim için” N

“... Bu nedenle yeni bir üniteye başladığımızda önce gramer yapısını öğretiyorum. Grameri anlatınca kitaptaki sırayı takip ediyorum. ...” H

“Önce dilbilgisi yapısına ait kuralları veriyorum. Sonra kitaba geçiyoruz.” G

“Ünitedeki dilbilgisi konusunu anlatıp öğrenciler yapıyı kavradıktan sonra ders kitabındaki etkinliklere geçiyorum.” B

Öğretmenlerin görüşlerinden, biçimin öğretilmesinde kurallara ve formüleleştirilmiş ifadelere yer verildiği çıkarılmıştır. Dolayısıyla programda öngörülmemesine ve ders kitabında farklı ele alınmasına karşın, öğretim sürecinde öğretmenlerin belirttik geleneksel dilbilgisi öğretimi gerçekleştirdikleri anlaşılmıştır.

“Kurallar ve Türkçe açıklamalarla öğretiyorum yapıları...” N

“Türkçe olarak yapının nasıl kullanılacağını açıklıyorum, kuralını yazdırıyorum.” H

“ ... dilbilgisi yapısına ait kuralları veriyorum.” G

“Genel olarak önce kuralları anlatıp sonra alıştırmalar yapıyorum.” B

Ayrıca biçimin öğretilmesinde, geleneksel dilbilgisi alıştırmalarının kullanıldığı anlaşılmıştır. Öğretmenler, öğrencilerin de dilbilgisel biçimleri öğrenmeye ilgi duyduklarını ve dilbilgisi alıştırmalarından zevk aldıklarını da belirtmiştir. Dolayısıyla hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin dilbilgisi öğretimine gereksinim duydukları saptanmıştır.

“... kitaptaki yazma ve konuşma bölümleri ... yeni konuyla alakalı değilse, cümleleri tamamlama, eşleştirme, boşluk doldurma gibi alıştırmaları bolca yapıyorum... Kuralı verince öğrencilerimin daha iyi anladıklarını görüyorum. Kendileri söylüyor. Anladıkları zaman zevk alıyorlar dersten. Öğrenmek istiyorlar.” N

“ Change ..., fill in the blank ..., re-write ... , ask question for the underlined words gibi alıştırmalar kullanıyorum. Meaning olması amacıyla sonlara doğru da “you” içeren kişisel sorular soruyorum. ... SBS nedeniyle artık multiple-choise de kullanıyorum mutlaka... Gramer öğretirken kullandığım alıştırmalar daha çok hoşlarına gidiyor... Fotokopilerdeki alıştırmaları yaparken daha fazla öğrenci derse katılıyor. SBS’den sonra genellikle test çözmek istiyorlar. Gramer alıştırmaları yaparken öğrenciler daha zevk alıyor.” H

“... matching, boşluk doldurma yapıyorum az miktarda... Yapılan alıştırmalar pekiştirici olarak etkili...” G

“Cümleyi anlasınlar diye cümlede boşluk doldurma, eşleştirme ve test kullanıyorum... Bu tarz alıştırmalar öğrencilerin de hoşuna gidiyor...” B

Görüşme sonucunda öğretmenlerin, ders kitabında yeni bir üniteye başlamadan önce, dilbilgisi yapısına yönelik öğretim süreci gerçekleştirdiği anlaşılmıştır. Öğretmenler, dilbilgisel yapıların ders kitabında öngörülen süreçten önce öğretilmesinin, ders kitabındaki öğretim süreci üzerinde olumlu etkisi olduğunu belirtmiştir.

“Dilbilgisinden sonra kitaptaki etkinliklere geçtiğim için çok fazla zorlanmıyorlar, kelime haricinde.” N

“Önce grameri öğrenince okuma ve dinleme parçalarında daha başarılı oluyorlar.” H

“... önce dilbilgisi yapısını öğretiyorum, sonra kitaba geçiyorum. Böylece biraz daha az zorlanıyor öğrenci kitaptaki etkinlikleri yaparken.” G

“Önceden kuralı aktarmış olmak, etkinlikleri daha iyi anlamada ... fayda sağlıyor diye düşünüyorum.” B

Kullanılan programın, becerilerin gelişimi üzerindeki etkileri konusunda farklı görüşler dikkat çekmektedir. İki öğretmen okuma ve dinleme becerilerini, bir öğretmen sadece okuma becerisini geliştirdiğini ifade ederken, bir öğretmen ise becerileri geliştirmediğini ifade etmiştir. Dolayısıyla bu görüşlerden, programın okuma ve dinleme becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu, ancak dil kullanımı üzerinde olumlu etkisi olmadığı anlaşılmaktadır.

“Dilbilgisi alıştırmaları kuralı öğrenmelerinde çok faydalı oluyor. ... Her üniteye mutlaka metin okudukları ve metinle ilgili anlama çalışmaları yaptıkları için daha kolay anlıyorlar artık. Dinlemeye gelince ... İlk zamanlar öğrenciler alışık olmadıkları için tek kelime bile anlamıyorlardı. Sonradan anlamaya, istenen kelimeleri yakalamaya başladılar. ... Konuşma ve yazmaya gelince hala gelişmiyor.” N

“Sonuç hüsran. Substitution drill’leri çok iyi yapan, ama kendini ifade edemeyen öğrenciler.” H

“Matching ve boşluk doldurma yapıyorum ve yazılı da bu tarz sorduğumda çok iyi yapıyorlar. Ancak kullanmaya gelince yapamıyorlar. ... Okuma becerisine aşırı yer vermiş. Böylece öğrencilere reading sorulduğunda bildikleri kelimeler varsa ve dilbilgisini de biliyorlarsa anlıyorlar metinleri, soruları cevaplayabiliyorlar. ... Yazma etkinliklerinde ... öğrencilerden çok fazla yapı kullanmalarını istiyor kitap. ... dinleme metinlerini mecburen geçiyorum... Dolayısıyla öğrencilerin dinleme becerisi de gelişmiyor. Konuşmaya gelince onu hiç yaptırmıyorum, çünkü vakit kalmıyor...” G

“... Böylece öğrencinin dinleme ve okuma becerileri gelişiyor. Kitaptaki konuşma ve yazma bölümlerinde genelde farklı türde konulara yer veriliyor direk dilbilgisi yapısı ile ilgili olmuyor. Ama yine de konuşmalarını ve yazmalarını sağlamak öğrencilerin dili kullanmalarını sağlıyor.” B

Öğretmen görüşlerinden elde edilen diğer bir görüş de, ilköğretim düzeyinde İngilizce öğretiminde programdan kaynaklanan sorunların olduğudur.

“Öncelikle konu sorun. Çok üst düzey dilbilgisi konuları var sınıfların hepsinde. Hele de sekizler de abartmışlar iyicene.” N

“Müfredat çok ağır... Başlangıçtaki öğrenciler için gereksiz olan konular var...” H

“Müfredatta çok fazla konunun yer alması sorunu...” G

“Bu ağır müfredatla ve ilgi doğrultusunda olmayan içerikle İngilizce öğretilmez.” B

Programdan kaynaklanan sorunların yanı sıra, kullanılan ders kitabından kaynaklanan sorunların da olduğu anlaşılmaktadır.

“Kitapta o kadar çok kelime var ki... Bu çocukların yaşları belli, bilişsel düzeyleri aşağı yukarı belli. Neden bu kadar üst düzey kelime o zaman?” N

“Kitabın üst düzey olması çok sorun. Metinler ve etkinlikler öğrencilerin düzeyine uygun değil hiç.” H

“Parçaların çok uzun ve çok fazla bilinmeyen kelimeli olması büyük bir sorun, kitabın seviyesinin öğrencinin düzeyinin çok üstünde olması” G

“Kitaplar ... becerilere göre hazırlanmış ama parçalar oldukça ağır, öğrenci seviyesine uygun değil. Öğrencinin dil öğrenme hevesini kırıcı nitelikte çünkü çoğunu anlamıyor...” B

Yapılan görüşmelerden elde edilenlerin ışığı altına genel sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine göre, programın okuma ve dinleme becerilerinin gelişiminde etkili olduğu, ancak yazma ve konuşma becerilerinin gelişiminde etkili olmadığı anlaşılmıştır. Öğretmenlerin, programda ve kitapta beceri öğretimine yer

verilmesini olumlu bir gelişme olarak değerlendirdikleri saptanmıştır. Öte yandan konu ve dilbilgisi yapılarının çokluğunu, kitabın öğrenci düzeyinin üzerinde olmasını dilbilgisi öğretimi önerilerine yer verilmemesini olumsuz yönler olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir.

Bu sonuçlara göre programda biçime odaklanma yapılmadığı, öğretmenlerin bunu bir sorun olarak algılayıp geleneksel dilbilgisi öğretimi ve alıştırmaları tekniğini kullanarak bu soruna çözüm aradıkları görülmüştür. Ancak öğretmenlerin programda öngörülmeyenleri uygulamalarına karşın, programın öğrencilerin öğrendikleri hedef dili kullanmalarını sağlamadıkları anlaşılmaktadır. Bu çerçevede program ve ders kitabıyla örtüşmeyen bir uygulama yapıldığı anlaşılmıştır. Dolayısıyla görüşme sonucunda, öğretim sürecinde programda ve ders kitabında öngörülmemesine rağmen biçim odaklı öğretim yapıldığı, ancak yapılan bu öğretimin PBOM ile uyumlu olmadığı, daha çok geleneksel dilbilgisi öğretimi şeklinde olduğu ve bu öğretim sürecinin istendik amaçlara ulaşmada yetersiz kaldığı anlaşılmıştır.

4.2. Planlı Biçime Odaklanma Modelinin Etkililiğine Yönelik Bulgular

PBOM'nin etkililiğinin araştırıldığı bu deneysel çalışmada, öğretim modeli iki hedef biçim için ayrı ayrı uygulanmıştır. Söz konusu hedef biçimler (When/While Clauses ve Present Perfect Tense) İDÖP'nda yer alan dilbilgisi yapıları arasından seçilmiştir.

Dolayısıyla ölçme ve değerlendirme amacıyla kullanılan testler de iki hedef biçim kapsamında ayrı ayrı uygulanmıştır. Uygulanan testlerden elde edilen veriler de, iki biçim için ayrı bir şekilde incelenmiştir. Dolayısıyla verilerinin incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular, birinci hedef biçime ve ikinci hedef biçime yönelik bulgular şeklinde iki başlık altında sunulmuştur.

Bu çalışma kapsamında, çalışma grubunu oluşturan deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin, öğretim sürecinden önce hedef biçimlerle ilgili bilgi düzeylerini saptamak amacıyla, öntest uygulaması gerçekleştirilmiştir. Ardından, uygulanan öğretim sürecinin etkililiğini değerlendirmek amacıyla, öğretim sürecinin hemen sonrasında aynı test, sontest olarak uygulanmıştır. Son olarak, söz konusu modelin öğrenme kalıcılığı sağlayıp sağlamadığını incelemek amacıyla, sontestten altı hafta sonra izleme testi uygulanmıştır. Öntestten elde edilen veriler gruplar arası; sontest ve izleme testinden elde edilen veriler ise grup içi ve gruplar arası incelenmiştir. Dolayısıyla araştırma sonucunda elde edilen veriler öntest, sontest ve izleme testinden elde edilen bulgular şeklinde üç başlık şeklinde sunulmuştur. Ayrıca sontestten ve izleme testinden elde edilen verilerin grup içi ve gruplar arası incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular, ayrı bir başlık altında sunulmuştur.

Bu çalışmada, PBOM'nin öğrenme konusundaki etkililiğinin yanı sıra dilbilgisi, okuma ve yazma becerileri üzerindeki etkililiğinin araştırılması da amaçlanmıştır. Bu nedenle; çalışma kapsamında öntest, sontest ve izleme testi olarak uygulanan testler

dilbilgisi, okuma ve yazma şeklinde üç bölümden oluşmuştur. Testlerden elde edilen verilerin incelenmesinde testin tümü grup içi ve gruplar arası değerlendirildikten sonra, testi oluşturan alt bölümlere yönelik ayrı bir inceleme yapılmıştır. Dolayısıyla; testin tümünde elde edilen bulgular açıklandıktan sonra dilbilgisi, okuma ve yazma bölümlerine yönelik bulgulara da yer verilmiştir.

Bu çalışma kapsamında, PBOM'nin etkililiği araştırılırken sadece modele uygun ölçme araçlarının kullanılmasının kontrol grubu için sorun oluşturabileceği düşünülmüştür. Bu nedenle ölçme aracı olarak kullanılan testte; iki şekilde ölçme gerçekleştirilmiştir. Bu testlerden biri PBOM ilkeleri kapsamında bir ölçme aracı iken diğeri yabancı dil öğretiminde kullanılan geleneksel ölçme aracı özelliğindedir. Bu nedenle iki tür test açısından da ayrı ayrı inceleme yapılmıştır. Dolayısıyla her bir bölüme yönelik bulgular sunulduktan sonra, bölümü oluşturan iki test türüne yönelik bulgular da, karşılaştırmalı bir şekilde sunulmuştur.

4.2.1. Birinci Hedef Biçime Yönelik Bulgular

İlköğretim sekizinci sınıf düzeyinde ilgili hedef biçimin (When/While Clauses) öğretimi sürecinde PBOM'nin etkililiğini incelemeyi amaçlayan bu deneysel çalışmada, ölçme aracı olarak uygulanan testin güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Söz konusu bu test, farklı soru tarzlarından oluştuğu için güvenilirlik katsayısının

hesaplanmasında eş yarılar oluşturma yöntemi (bkz. BÖLÜM III) kullanılmıştır. Yapılan işlem sonucunda testin güvenilirlik katsayısının 0,91 olduğu görülmüştür. Bu değer, oldukça yüksek güvenilirlik değeri olduğu için uygulanan testin güvenilir olduğu kabul edilmiştir. Bu araştırma kapsamında birinci hedef biçime yönelik elde edilen bulgular; öntest, sontest ve izleme testi verilerine yönelik bulgular şeklinde üç alt başlık halinde sunulmuştur.

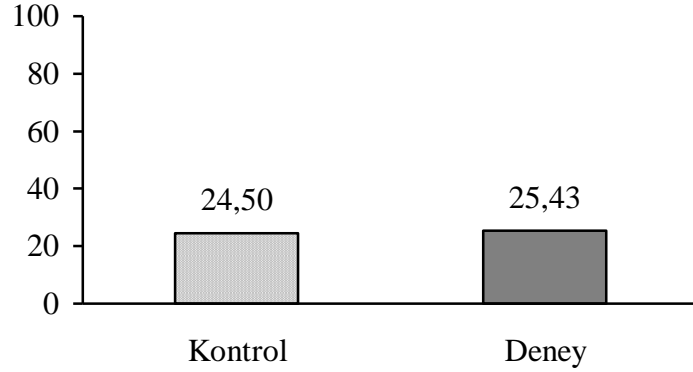
4.2.1.1. Öntest Verilerine Yönelik Bulgular

Bu araştırma kapsamında öğretim süreci uygulanmadan önce, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ilgili hedef biçime (When/While Clauses) yönelik bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla, öntest uygulanmıştır. Öntestten elde edilen verilerin, ilişkisiz örneklem için t-testi ile incelenmesi sonucunda, kontrol ve deney gruplarında yer alan öğrencilerin öntest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı [$t_{(54)} = -0,30$; $p > .05$] görülmüştür (bkz. Tablo 12). Dolayısıyla deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin hedef biçime yönelik bilgilerinin benzer düzeyde olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 12: Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntest Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

ÖNTEST	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kontrol Grubu	28	24,50	12,26	54	-0,30	0,76
Deney Grubu	28	25,43	10,72			

Birinci hedef biçime yönelik öntest, 100 puan değerindedir. Yapılan inceleme sonucunda deney grubunun test ortalamasının 25,43 olduğu ve kontrol grubunun test ortalamasının 24,50 olduğu bulunmuştur (bkz. Grafik 4). Dolayısıyla öğrencilerin hedef biçimlere yönelik bilgilerinin yetersiz olduğu anlaşılmıştır.



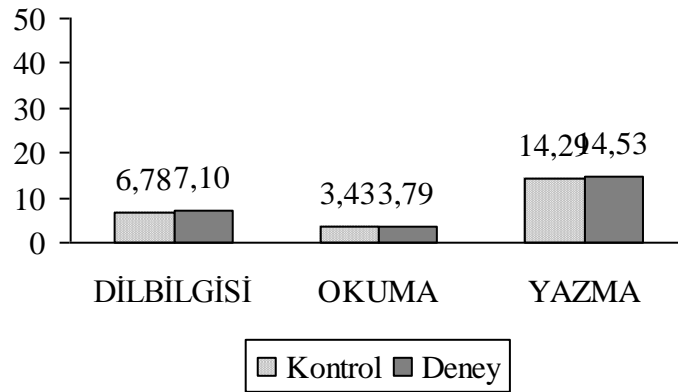
Grafik 4. Öğrencilerin Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntest Ortalamaları

Bu çalışma kapsamında deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilerin hedef biçimle ilgili dilbilgisi, okuma ve yazma becerilerindeki bilgi düzeylerini ortaya çıkarmak amacıyla testi oluşturan alt bölümler de incelenmiştir. Deney ve kontrol grupları arasında öntesti oluşturan dilbilgisi, okuma ve yazma bölümleri açısından fark olup olmadığına, ilişkisiz örneklem için t testi analizi yapılarak, bakılmıştır. Bölümlerin ayrı ayrı incelenmesi sonucunda, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin dilbilgisi, okuma ve yazma öntesti puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür (bkz. Tablo 13). Dolayısıyla her iki gruptaki öğrencilerin hedef biçimle ilgili benzer düzeyde dilbilgisel bilgiye ve okuma ve yazma becerisine sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 13. Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Dilbilgisi, Okuma ve Yazma Bölümleri Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Bölümler	Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Dilbilgisi	Kontrol Grubu	28	6,78	2,82	54	-0,41	0,68
	Deney Grubu	28	7,10	3,05			
Okuma	Kontrol Grubu	28	3,43	2,92	54	-0,46	0,65
	Deney Grubu	28	3,79	2,85			
Yazma	Kontrol Grubu	28	14,29	9,68	54	-0,10	0,92
	Deney Grubu	28	14,53	8,48			

Dilbilgisi testi 30 puan değerinde olduğu için; kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin dilbilgisi testi puan ortalamalarının düşük olduğu anlaşılmıştır. 14 puan değerinde olan okuma testi puanları ortalamaları incelendiğinde, her iki gruptaki öğrencilerin test puan ortalamalarının yine düşük olduğu görülmüştür. Benzer durum, 56 puan değerindeki yazma testi puan ortalamaları için de geçerlidir (bkz. Grafik 5). Dolayısıyla her iki grubunda hedef biçimle ilgili dilbilgisel yeterliğin, okuma ve yazma becerilerinin yetersiz olduğu anlaşılmaktadır.



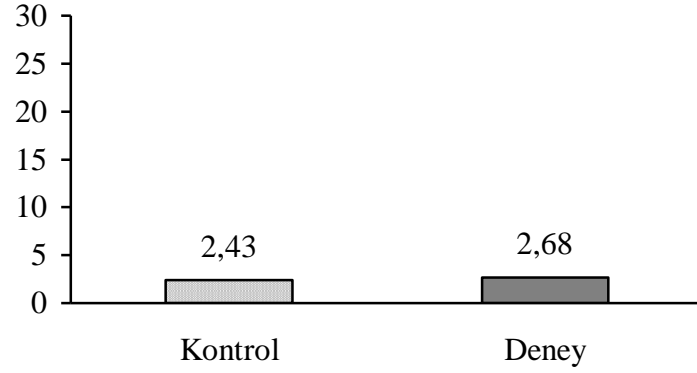
Grafik 5. Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Dilbilgisi, Okuma ve Yazma Bölümlerine Yönelik Test Puanları Ortalamaları

Bu araştırmada ölçme geçerliliğini sağlamak amacıyla, öntesti oluşturan her bölümde iki tür alt test kullanılmıştır. Birinci hedef biçime yönelik öntestte, dilbilgisi bölümünde, çoktan seçmeli dilbilgisi testi ve dilbilgisi değerlendirme testi kullanılmıştır. Çoktan seçmeli dilbilgisi testinden elde edilen verilerin incelenmesi sonucunda, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin test puanları arasında anlamlı bir fark [$t_{(54)} = -0,89$; $p > .01$] bulunmamıştır (bkz. Tablo 14). Dolayısıyla her iki gruptaki öğrencilerin, çoktan seçmeli dilbilgisi testinde benzer oranda başarı sağladıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 14. Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Çoktan Seçmeli Dilbilgisi Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Çok. Seç. Dilb.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kontrol grubu	28	2,43	0,92	54	-0,89	0,37
Deney grubu	28	2,68	1,16			

Öntestteki çoktan seçmeli dilbilgisi testinin 10 puan değerinde olması nedeniyle; kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin test puan ortalamalarının düşük olduğu görölmüştür (bkz. Grafik 6). Dolayısıyla her iki gruptaki öğrencilerin hedef biçimle ilgili çoktan seçmeli dilbilgisi testinde başarılı olmadıkları anlaşılmaktadır.



Grafik 6. Öğrencilerin Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Çoktan Seçmeli Dilbilgisi Testine Yönelik Test Puanları Ortalamaları

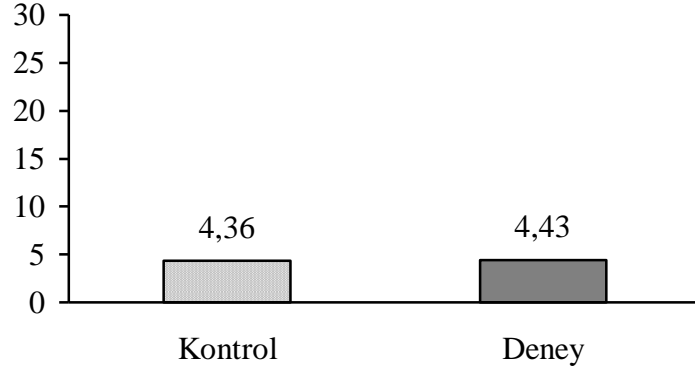
Birinci hedef biçime yönelik dilbilgisi değerlendirme testinden elde edilen verilerin incelenmesi sonucunda, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı [$t_{(54)} = -0,10$, $p > .01$] görülmüştür (bkz. Tablo 15). Dolayısıyla her iki gruptaki öğrencilerin söz konusu test türündeki başarı durumlarının benzer olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 15. Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Dilbilgisi Değerlendirme Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Dilb. Değ.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kontrol grubu	28	4,36	2,44	54	-0,10	0,92
Deney grubu	28	4,43	2,69			

Öntestteki dilbilgisi değerlendirme testinin 20 puan değerinde olması nedeniyle; kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin test puan ortalamalarının düşük olduğu

görülmüştür (bkz Grafik 7). Dolayısıyla her iki gruptaki öğrencilerin hedef biçimle ilgili dilbilgisi değerlendirme testinde başarılı olmadıkları anlaşılmaktadır.



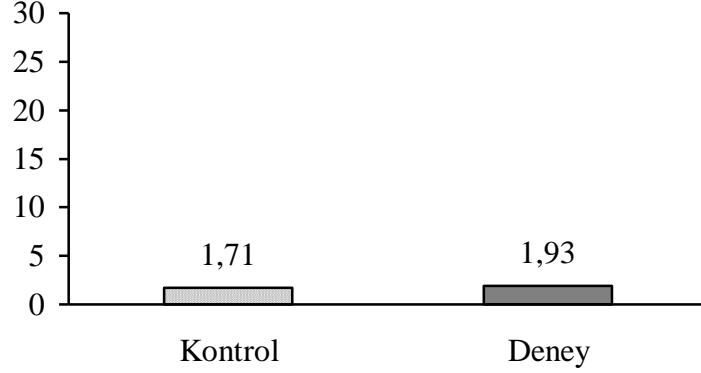
Grafik 7. Öğrencilerin Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Dilbilgisi Değerlendirme Testine Yönelik Test Puanları Ortalamaları

Birinci hedef biçime yönelik öntestteki okuma bölümünde, ölçme geçerliliği amacıyla kullanılan iki test türünden biri olan çoktan seçmeli okuma testinden elde edilen verilerin incelenmesi sonucunda; deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin test puanları arasında anlamlı bir fark [$t_{(54)} = -0,52$; $p > .01$] bulunmamıştır (bkz. Tablo 16). Dolayısıyla her iki gruptaki öğrencilerin söz konusu test türündeki başarı durumlarının benzer olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 16. Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Çoktan Seçmeli Okuma Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Çok. Seç. Oku.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kontrol grubu	28	1,71	1,51	54	-0,52	0,61
Deney grubu	28	1,93	1,59			

Öntestteki çoktan seçmeli okuma testinin 6 puan değerinde olması nedeniyle; kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin test puan ortalamalarının düşük olduğu görülmüştür (bkz. Grafik 8). Dolayısıyla her iki gruptaki öğrencilerin hedef biçimle ilgili çoktan seçmeli okuma testinde başarılı olamadıkları anlaşılmaktadır.



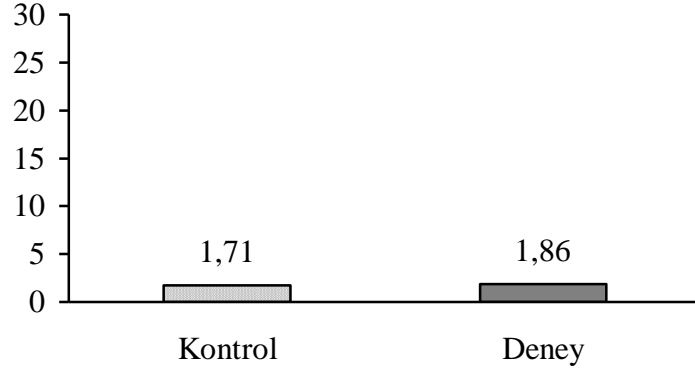
Grafik 8. Öğrencilerin Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Çoktan Seçmeli Okuma Testine Yönelik Test Puanları Ortalamaları

Öntestte okuma bölümündeki ikinci test türü olan okuma-yorumlama testinden elde edilen verilerin incelenmesi sonucunda, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin test puanları arasında anlamlı bir fark [$t_{(54)} = -0,26$; $p > .01$] bulunmamıştır (bkz. Tablo 17). Dolayısıyla öğrencilerin başarı durumlarının benzer olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 17. Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Okuma-Yorumlama Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Oku.-Yor.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kontrol grubu	28	1,71	2,02	54	-0,26	0,79
Deney grubu	28	1,86	2,03			

Okuma-yorumlama testi 8 puan olduğu için, kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin puan ortalamalarının düşük olduğu görülmüştür (bkz. Grafik 9). Dolayısıyla öğrencilerin, bu testte başarılı olamadıkları anlaşılmaktadır.



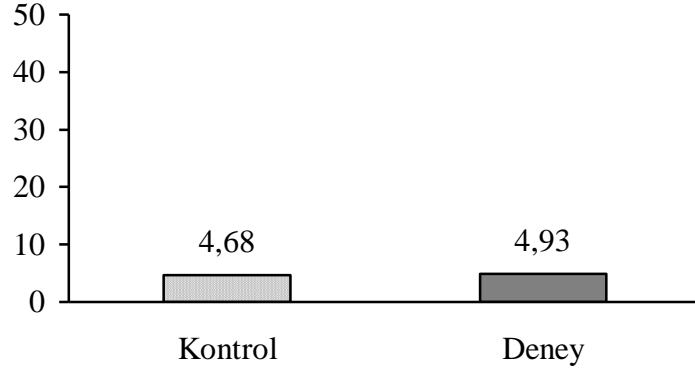
Grafik 9. Öğrencilerin Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Okuma-Yorumlama Testine Yönelik Test Puanları Ortalamaları

Öntestteki yazma bölümünde, ölçme geçerliliği amacıyla kullanılan iki test türünden biri olan kontrollü yazma testi verilerinin incelenmesi sonucunda, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin test puanları arasında anlamlı bir fark [$t_{(54)} = -0,29$; $p > .01$] bulunmamıştır (bkz. Tablo 18). Dolayısıyla öğrencilerin, kontrollü üretim becerisindeki gelişimlerinin benzer olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 18. Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Kontrollü Yazma Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Kont. Yaz.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kontrol grubu	28	4,68	3,28	54	-0,29	0,78
Deney grubu	28	4,93	3,28			

Kontrollü yazma testi 16 puan değerinde olduğu için; her iki gruptaki öğrencilerin test puan ortalamalarının düşük olduğu görülmüştür (bkz. Grafik 10). Dolayısıyla öğrencilerin, kontrollü yazma becerilerinin yetersiz olduğu anlaşılmaktadır.



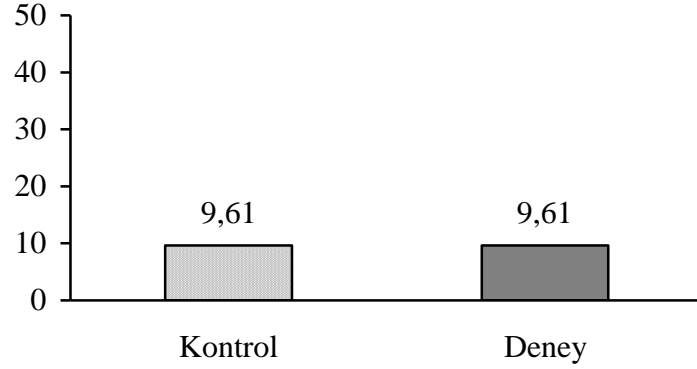
Grafik 10. Öğrencilerin Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Kontrollü Yazma Testine Yönelik Test Puanları Ortalamaları

Öntestteki yazma bölümünde, ölçme geçerliliği amacıyla kullanılan ikinci test olan serbest yazma testi verilerinin incelenmesi sonucunda, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin test puanları arasında anlamlı bir farkın [$t_{(54)} = 0,00$; $p > .01$] olmadığı görülmüştür (bkz. Tablo 19). Dolayısıyla öğrencilerin serbest üretim becerisindeki gelişimlerinin aynı olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 19: Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Serbest Yazma Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Serb. Yaz.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kontrol grubu	28	9,61	8,23	54	0,00	1,00
Deney grubu	28	9,61	6,57			

Serbest yazma testi, 40 puan değerindedir. Yapılan inceleme sonucunda, kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin test puanları ortalamalarının düşük olduğu görülmüştür (bkz. Grafik 11). Dolayısıyla öğrencilerin hedef biçimle ilgili serbest yazma becerilerinin gelişmediği anlaşılmaktadır.



Grafik 11. Öğrencilerin Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Serbest Yazma Testine Yönelik Test Puanları Ortalamaları

Öz olarak; birinci hedef biçime yönelik öntestten elde edilen verilerin incelenmesi sonucunda, kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin hedef biçimle ilgili yeterli oranda bilgilerinin olmadığı anlaşılmıştır. Ayrıca öntest sonuçları, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin hedef biçime yönelik bilgilerinin benzer düzeyde olduğunu da göstermiştir. Bu nedenle sontest sonuçlarının olumlu veya olumsuz yönde farklı olmasının nedeni olarak, öğrencilerin geçirmiş oldukları öğretim süreçleri kabul edilmektedir.

4.2.1.2. Sontest Verilerine Yönelik Bulgular

Bu çalışmada, Planlı Biçime Odaklanma Modelinin öğretim sürecindeki etkililiğine yönelik olarak, sontest uygulaması yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarında, birinci hedef biçime (When/While Clauses) yönelik öğretim modelinin uygulanmasının hemen ardından sontest uygulanmıştır. Sontestten elde edilen veriler üzerinde ilişkisiz örneklem için t-testi analizi ile istatistiksel inceleme yapılmıştır.

Sontest verileri iki şekilde incelenmiştir. Öncelikle öğretim sürecinden sonra deney ve kontrol gruplarının hedef biçime yönelik bilgilerini ölçmek amacıyla grup içi inceleme yapılarak, her iki grubun öntest-sontest sonuçları karşılaştırılmıştır. Ardından, gruplarda uygulanan öğretim süreçlerinin etkililiğini belirlemek amacıyla, gruplar arası inceleme yapılarak sontest sonuçları karşılaştırılmıştır.

4.2.1.2.1. Sontest Verilerinin Grup İçi İncelenmesi

Sontest verileri grup içi incelenirken, önce testin tamamından elde edilen puanlar üzerinden inceleme yapılmıştır. Ardından test puanının dilbilgisi, okuma ve yazma becerilerindeki dağılımlarını belirlemek amacıyla; testi oluşturan dilbilgisi, okuma ve yazma bölümlerinden elde edilen puanlara göre ayrı bir inceleme gerçekleştirilmiştir.

Son olarak ise; her bir bölümde kullanılan farklı test türleri konusundaki dağılımın incelenmesi amacıyla alt testlerden elde edilen veriler ayrı ayrı incelenmiştir. Buna göre sontest verilerinin grup içi incelenmesi sonucunda, elde edilen bulgular, inceleme sırası kapsamında önce kontrol grubuna yönelik, ardından deney grubuna yönelik bulgular şeklinde sunulmuştur.

4.2.1.2.1.1. Kontrol Grubunun Verilerine Yönelik Bulgular

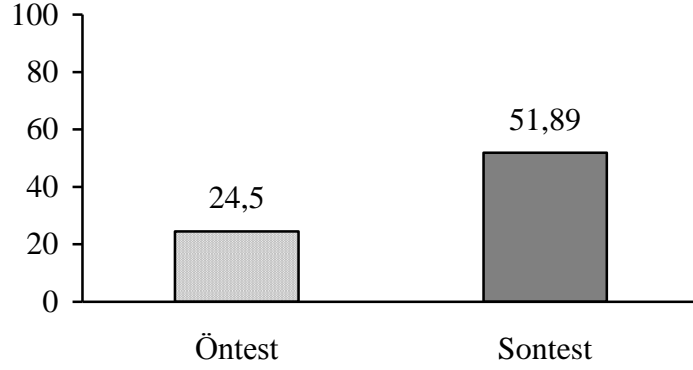
Kontrol grubundaki öğrencilerin sontest puanları üzerinde yapılan grup içi inceleme sonucunda, öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğu [$t_{(27)} = -11,28$; $p < .01$] görülmüştür (bkz. Tablo 20). Dolayısıyla kontrol grubundaki öğrencilerin hedef biçime yönelik bilgilerinin, öğretim sürecinden sonra gelişmiş olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 20. Kontrol Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntest-Sontest Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

KONTROL	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Öntest	28	24,50	12,26	27	-11,28	0,00
Sontest	28	51,89	19,58			

Kontrol grubundaki öğrencilerin öntest ve sontestteki başarı durumları incelendiğinde; öğrencilerin sontestte daha başarılı oldukları görülmüştür (bkz. Grafik 12). Dolayısıyla kontrol grubundaki öğrencilerin öğretim sürecinden sonra

hedef biçime yönelik bilgilerinin geliştiği anlaşılmaktadır. Kontrol grubunun sontest sonuçlarına yönelik elde edilen bu bulgu; kontrol grubunda gerçekleştirilen öğretim sürecinin hedef biçimin öğrenilmesi konusunda etkili olduğunu göstermektedir.



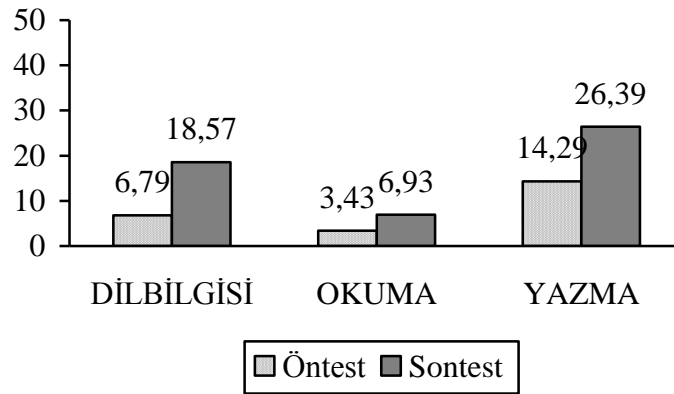
Grafik 12. Kontrol Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntest-Sontest Ortalamaları

Kontrol grubundaki öğrencilerin sontestten elde etmiş oldukları bu başarının dilbilgisi, okuma ve yazma becerilerindeki dağılımını anlayabilmek için sontesti oluşturan bölümlerden elde edilen veriler incelenmiştir. Buna göre; dilbilgisi, okuma ve yazma bölümleri açısından kontrol grubundaki öğrencilerin öntest-sontest puanları arasında, sontest lehine anlamlı fark bulunmuştur (bkz. Tablo 21). Dolayısıyla öğrencilerin hedef biçimle ilgili dilbilgisel yeterliğinin ve okuma ve yazma becerilerinin, öğretim sürecinden sonra gelişmiş olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 21. Kontrol Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Dilbilgisi, Okuma ve Yazma Bölümleri Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

BÖLÜM	TEST	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Dilbilgisi	Öntest	28	6,79	2,82	27	-11,81	0,00
	Sontest	28	18,57	4,99			
Okuma	Öntest	28	3,43	2,92	27	-4,74	0,00
	Sontest	28	6,93	3,15			
Yazma	Öntest	28	14,29	9,68	27	-8,11	0,00
	Sontest	28	26,39	14,06			

Kontrol grubundaki öğrencilerin dilbilgisi, okuma ve yazma bölümlerinde gösterdikleri başarı durumunun incelenmesi amacıyla, bölümlerdeki puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Grafik13'te de görüldüğü gibi, öğrencilerin dilbilgisi okuma ve yazma bölümüne yönelik ortalamalarının, sontestte daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla kontrol grubunda yapılan öğretim sürecinin öğrencilerin hedef biçimle ilgili dilbilgisel yeterliklerini ve okuma ve yazma becerilerini geliştirdiğini söylemek olasıdır.



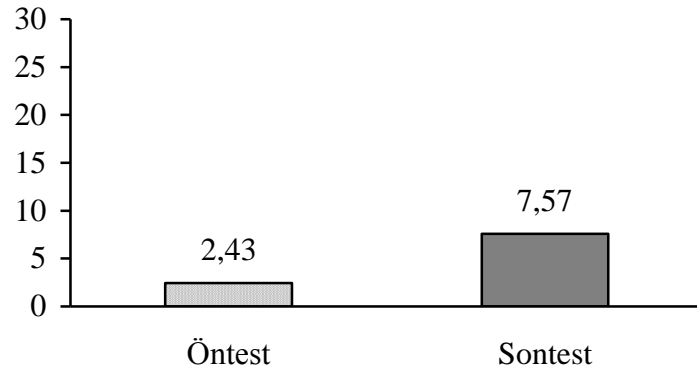
Grafik 13. Kontrol Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Dilbilgisi, Okuma ve Yazma Bölümlerine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları

Öğrencilerin bölümlerde göstermiş oldukları başarının, test türüne göre dağılımı da incelenmiştir. Dilbilgisi bölümündeki ilk test olan çoktan seçmeli dilbilgisi testi verilerinin incelenmesi sonucunda, öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark [$t_{(27)} = -8,13$; $p < .01$] bulunmuştur (bkz. Tablo 22). Dolayısıyla öğrencilerin, dilbilgisel kuralların anlam dışı bağlamlarda aktarılması konusundaki gelişimlerinin, öğretim sürecinden sonra gerçekleştiği anlaşılmaktadır.

Tablo 22. Kontrol Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Çoktan Seçmeli Dilbilgisi Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Çok. Seç. Dilb.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Öntest	28	2,43	0,92	27	-14,95	0,00
Sontest	28	7,57	1,77			

Çoktan seçmeli dilbilgisi testine yönelik ortalamaların karşılaştırılması sonucunda, öğrencilerin sontest ortalamalarının daha yüksek olduğu anlaşılmıştır (bkz. Grafik 14). Dolayısıyla kontrol grubunda gerçekleştirilen öğretim sürecinin, dilbilgisel kuralların anlam dışı bağlamlarda aktarılması becerisini geliştirdiği anlaşılmaktadır.



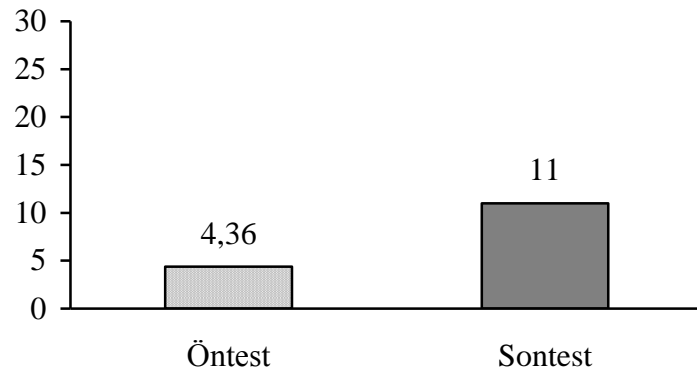
Grafik 14. Kontrol Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Çoktan Seçmeli Dilbilgisi Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları

Dilbilgisi bölümündeki ikinci test dilbilgisi değerlendirme testi için de benzer durum söz konusudur. Öğrencilerin öntest-sontest sonuçları arasında, sontest lehine anlamlı bir fark [$t_{(27)} = -8,13$; $p < .01$] vardır (bkz. Tablo 23). Dolayısıyla dilbilgisel kuralların anlamlı bağlamlarda kullanılması ve hata düzeltimi konularının, öğretim sürecinden sonra ilerleme sağladığı anlaşılmaktadır.

Tablo 23. Kontrol Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Dilbilgisi Değerlendirme Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Dilb. Değ.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Öntest	28	4,36	2,44	27	-8,13	0,00
Sontest	28	11,00	3,98			

Dilbilgisi değerlendirme testine yönelik başarı durumları karşılaştırıldığında; sontest ortalamalarının, öntest ortalamalarından yüksek olduğu anlaşılmaktadır (bkz. Grafik 15). Dolayısıyla, öğrencilerin dilbilgisel kuralların anlamlı bağlamlarda kullanma ve hata düzeltimi becerilerinin, öğreti sürecinden sonra geliştiği anlaşılmaktadır.



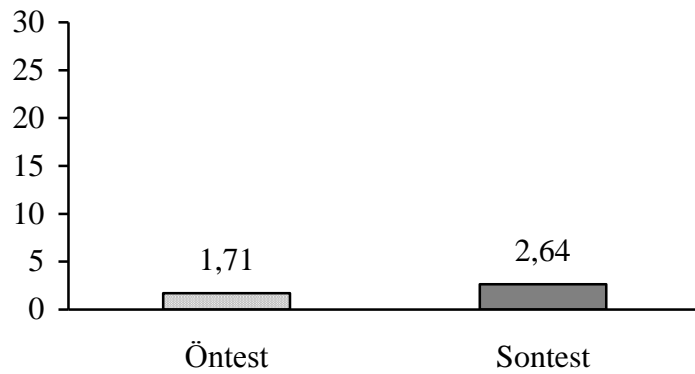
Grafik 15. Kontrol Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Dilbilgisi Değerlendirme Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları

Okuma bölümünde ilk test türü olan çoktan seçmeli okuma testi için, kontrol grubundaki öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında, sontest lehine anlamlı bir fark [$t_{(27)} = -2,29$; $p < .05$] olduğu görülmüştür (bkz. Tablo 24). Dolayısıyla öğrencilerin, hedef biçimle ilgili okuyup anlama becerilerinde görülen gelişmenin, öğretim sürecinden sonra gerçekleştiği anlaşılmaktadır.

Tablo 24. Kontrol Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Çoktan Seçmeli Okuma Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Çok. Seç. Oku.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Öntest	28	1,71	1,51	27	-2,29	0,03
Sontest	28	2,64	1,64			

Öğrencilerin çoktan seçmeli okuma testindeki başarı durumları karşılaştırıldığında; sontest puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür (bkz. Grafik 16). Dolayısıyla kontrol grubunda gerçekleştirilen öğretim sürecinin, öğrencilerin okuma anlama becerilerinin gelişmesi konusunda etkili olduğu anlaşılmaktadır.



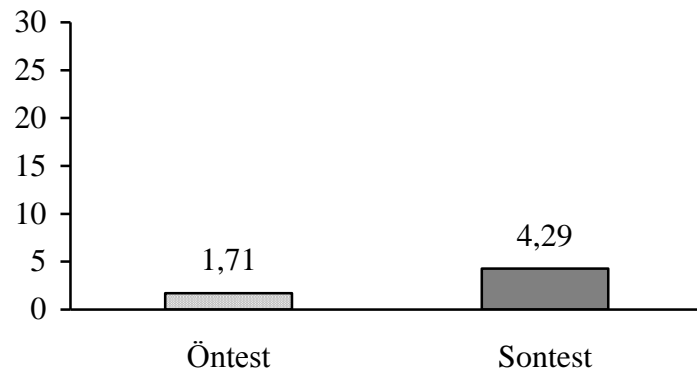
Grafik 16. Kontrol Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Çoktan Seçmeli Okuma Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları

Okuma bölümündeki ikinci test okuma-yorumlama testi sonuçları açısından da benzer durum söz konusudur. Kontrol grubundaki öğrencilerin test sonuçları arasında, sontest lehine anlamlı bir fark [$t_{(27)} = -4,12$; $p < .01$] vardır (bkz. Tablo 25). Dolayısıyla öğrencilerin, hedef biçimle ilgili okuyup yorumlama becerilerinin gelişiminin, öğretim sürecinden sonra gerçekleştiği anlaşılmaktadır.

Tablo 25. Kontrol Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Okuma-Yorumlama Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Oku.-Yor.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Öntest	28	1,71	2,02	27	-4,12	0,00
Sontest	28	4,29	2,65			

Öğrencilerin okuma-yorumlama testindeki başarı durumlarında bakıldığında, öğrencilerin sontestte daha fazla başarı sağladığı görülmektedir (bkz. Grafik 17). Dolayısıyla kontrol grubunda gerçekleştirilen öğretim sürecinin, öğrencilerin okuyup yorumlama becerilerini geliştirdiği anlaşılmaktadır.



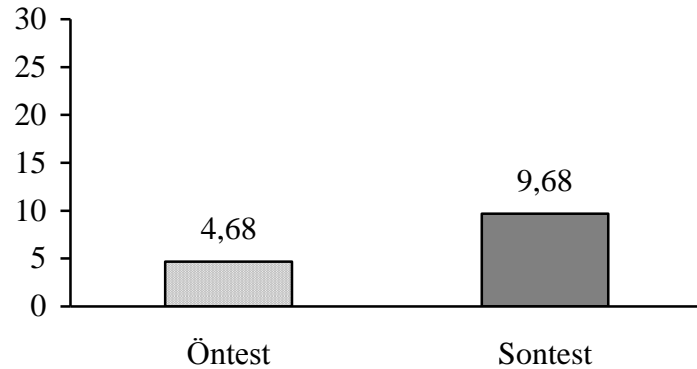
Grafik 17. Kontrol Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Okuma-Yorumlama Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları

Yazma becerisine yönelik ilk test olan kontrollü yazma testi için, kontrol grubundaki öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında, sontest lehine anlamlı bir fark [$t_{(27)} = -9,07$; $p < .01$] bulunmuştur (bkz. Tablo 26). Dolayısıyla öğrencilerin, anlama yoğunlaşmadan hedef biçimi üretme becerilerinin gelişiminin, öğretim sürecinden sonra gerçekleştirdiği anlaşılmaktadır.

Tablo 26. Kontrol Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Kontrollü Yazma Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Kont. Yaz.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Öntest	28	4,68	3,28	27	-9,07	0,00
Sontest	28	9,68	3,61			

Kontrol grubundaki öğrencilerin kontrollü yazma testi ortalamaları incelendiğinde, öğrencilerin sontest ortalamalarının, öntest ortalamalarından yüksek olduğu görülmüştür (bkz. Grafik 18). Dolayısıyla kontrol grubunda gerçekleştirilen öğretim sürecinin, öğrencilerin hedef biçimi anlama yoğunlaşmadan üretme becerileri üzerinde etkili olduğu anlaşılmaktadır.



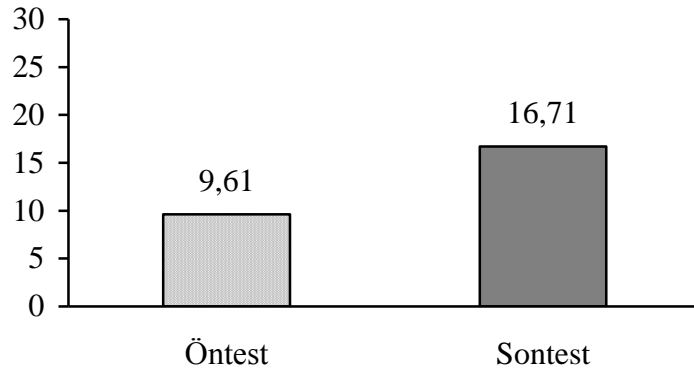
Grafik 18. Kontrol Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Kontrollü Yazma Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları

Yazma becerisine yönelik ikinci test türü serbest yazma testinde de benzer durum söz konusudur. Öğrencilerin öntest ve sontest sonuçları arasında, sontest lehine anlamlı bir fark [$t_{(27)} = -5,51$; $p < .01$] vardır (bkz. Tablo 27). Dolayısıyla öğrencilerin hedef biçime ilişkin kontrollü üretim becerisinin, öğretim sürecinden sonra geliştiği anlaşılmaktadır.

Tablo 27. Kontrol Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Serbest Yazma Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Serb. Yaz.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Öntest	28	9,61	8,23	27	-5,51	0,00
Sontest	28	16,71	11,87			

Serbest yazma testine yönelik başarı durumlarında bakıldığında, öğrencilerin sontest puanlarının, öntest puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür (bkz. Grafik 19). Dolayısıyla kontrol grubunda gerçekleştirilen öğretim sürecinin, öğrencilerin görsellerde anlatılan olayı hedef biçimi kullanarak ifade etme ve serbest üretim becerisi üzerinde etkili olduğu anlaşılmaktadır.



Grafik 19. Kontrol Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Serbest Yazma Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları

Kontrol grubunun öntest ve sontest sonuçlarının karşılaştırılması sonucunda; öğrencilerin sontestte daha başarılı oldukları anlaşılmıştır. Dolayısıyla kontrol grubunda gerçekleştirilen öğretim sürecinin, hedef biçimle (When/While Clauses) ilgili öğrenme süreci üzerinde etkili olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca test bölümlerinden elde edilen verilerin tek tek incelenmesi sonucunda, öğrencilerin dilbilgisi, okuma ve yazma bölümleri açısından da sontest sonuçlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Dolayısıyla kontrol grubunda gerçekleştirilen öğretim sürecinin, hedef biçime yönelik dilbilgisel yeterliğin ve okuma ve yazma becerilerinin gelişimini sağladığı anlaşılmıştır. Sontestten hemen önce kontrol grubunda hedef biçimle ilgili öğretim süreci gerçekleştirildiği için, bu bulgu araştırma açısından beklenen bir sonuçtur.

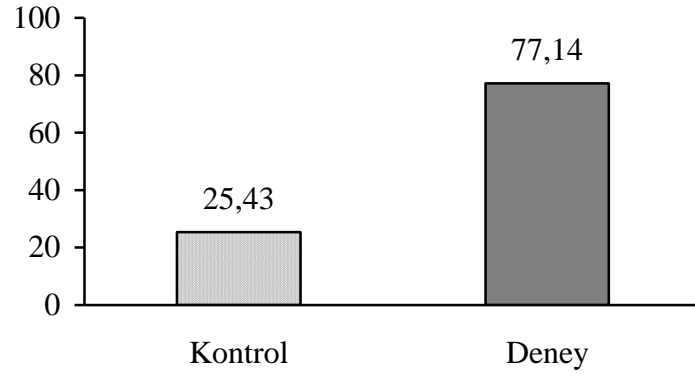
4.2.1.2.1.2. Deney Grubunun Verilerine Yönelik Bulgular

Deney grubundaki öğrencilerin sontest puanları üzerinde yapılan grup içi inceleme sonucunda, öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğu [$t_{(27)} = -26,81$; $p < .01$] görülmüştür (bkz. Tablo 28). Dolayısıyla öğrencilerin hedef biçime yönelik bilgilerinin, öğretim sürecinden sonra gelişmiş olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 28. Deney Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntest-Sontest Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

DENEY	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Öntest	28	25,43	10,72	27	-26,81	0,00
Sontest	28	77,14	15,87			

Öğrencilerin başarı durumları incelendiğinde (bkz. Grafik 20); sınavtaki başarı daha fazla olduğu görülmüştür. Dolayısıyla öğrencilerin hedef biçime yönelik bilgilerinin, öğretim sürecinden sonra geliştiği anlaşılmaktadır. Bu bulgu; deney grubunda gerçekleştirilen öğretim sürecinin hedef biçimin öğrenilmesi konusunda etkili olduğunu göstermektedir.



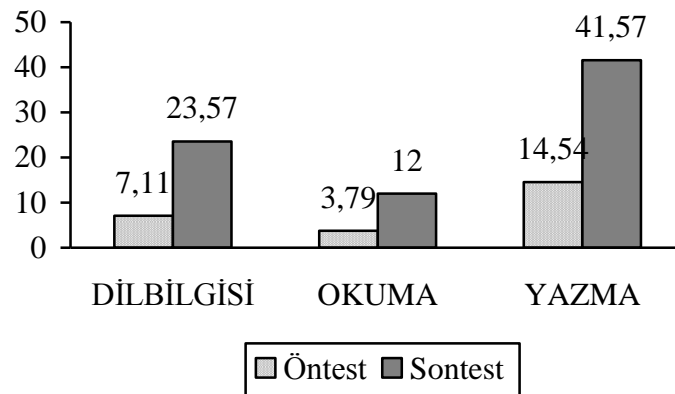
Grafik 20. Deney Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntest-Sınav Ortalamaları

Deney grubundaki öğrencilerin sınavtan elde etmiş oldukları bu başarının dilbilgisi, okuma ve yazma becerilerindeki dağılımını anlayabilmek için sınavı oluşturan bölümlerden elde edilen veriler incelenmiştir. Buna göre; deney grubundaki öğrencilerin bölümlere ilişkin öntest puanları ile sınav puanları arasında, sınav lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (bkz. Tablo 29). Dolayısıyla öğrencilerin öğretim sürecinden sonra hedef biçimle ilgili dilbilgisel yeterliğinin ve okuma ve yazma becerilerinin gelişmiş olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 29. Deney Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Dilbilgisi, Okuma ve Yazma Bölümleri Öntest-Sontest Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

BÖLÜM	TEST	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Dilbilgisi	Öntest	28	7,11	3,05	27	-24,03	0,00
	Sontest	28	23,57	5,27			
Okuma	Öntest	28	3,79	2,85	27	-13,07	0,00
	Sontest	28	12,00	2,24			
Yazma	Öntest	28	14,54	8,48	27	-17,01	0,00
	Sontest	28	41,57	10,89			

Deney grubundaki öğrencilerin dilbilgisi, okuma ve yazma bölümlerinde gösterdikleri başarı durumunun karşılaştırılması amacıyla bölümlerdeki puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Aşağıdaki grafikte de görüldüğü gibi, öğrencilerin dilbilgisi, okuma ve yazma bölümüne yönelik ortalamalarının sontestte daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla deney grubunda yapılan öğretim sürecinin öğrencilerin hedef biçimle ilgili dilbilgisel yeterliklerini ve okuma ve yazma becerilerini geliştirdiğini söylemek olasıdır.



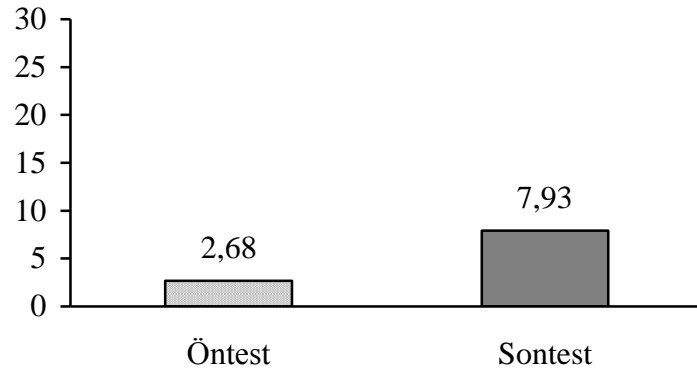
Grafik 21. Deney Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Dilbilgisi, Okuma ve Yazma Bölümlerine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları

Öğrencilerin dilbilgisi, okuma ve yazma bölümlerinde almış oldukları puanların test türüne göre dağılımı da incelenmiştir. Dilbilgisi bölümündeki ilk test türü olan çoktan seçmeli dilbilgisi testi için yapılan inceleme sonucunda; öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark [$t_{(27)} = -17,87$; $p < .01$] bulunmuştur (bkz. Tablo 30). Dolayısıyla öğrencilerin dilbilgisel kuralların anlam dışı bağlamlarda aktarılması konusundaki gelişimlerinin, öğretim sürecinden sonra gerçekleştiği anlaşılmaktadır.

Tablo 30. Deney Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Çoktan Seçmeli Dilbilgisi Testi Öntest-Sontest Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Çok. Seç. Dilb.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Öntest	28	2,68	1,16	27	-17,87	0,00
Sontest	28	7,93	1,70			

Çoktan seçmeli dilbilgisi testine yönelik ortalamaların karşılaştırılması sonucunda; sontest ortalamalarının daha yüksek olduğu anlaşılmıştır (bkz. Grafik 22). Dolayısıyla deney grubunda gerçekleştirilen öğretim sürecinin, dilbilgisel kuralların anlam dışı bağlamlarda aktarılması becerisini geliştirdiği anlaşılmaktadır.



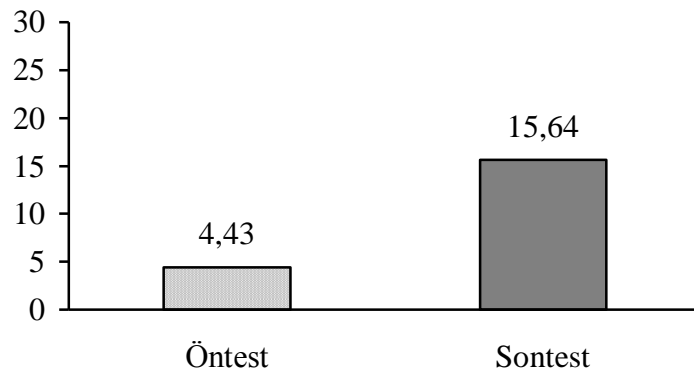
Grafik 22. Deney Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Çoktan Seçmeli Dilbilgisi Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları

Dilbilgisi bölümündeki ikinci test türü olan dilbilgisi değerlendirme testi için de benzer durum söz konusudur. Test sonuçları arasında, sontest lehine anlamlı bir fark [$t_{(27)} = -18,88$; $p < .01$] olduğu görülmüştür (bkz. Tablo 31). Dolayısıyla öğrencilerin dilbilgisel kuralların anlamlı bağlamlarda kullanma ve hata düzeltimi konularındaki gelişmelerinin, öğretim sürecinden sonra ilerleme sağladığı anlaşılmaktadır.

Tablo 31. Deney Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Dilbilgisi Değerlendirme Testi Öntest-Sontest Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Dilb. Değ.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Öntest	28	4,43	2,69	27	-18,88	0,00
Sontest	28	15,64	4,25			

Dilbilgisi değerlendirme testine yönelik başarı durumları karşılaştırıldığında; öğrencilerin sontestteki ortalamalarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır (bkz. Grafik 23). Dolayısıyla; deney grubunda gerçekleştirilen öğretim sürecinin, öğrencilerin dilbilgisel kuralların anlamlı bağlamlarda kullanma ve hata düzeltimi becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu anlaşılmaktadır.



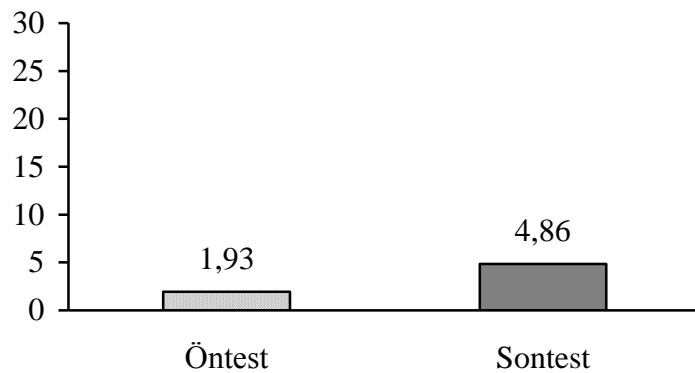
Grafik 23. Deney Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Dilbilgisi Değerlendirme Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları

Okuma bölümünde ilk test türü çoktan seçmeli okuma testi sonuçları açısından yapılan inceleme sonucunda, sontest lehine anlamlı bir fark [$t_{(27)} = -8,40$; $p < .01$] bulunmuştur (bkz. Tablo 32). Dolayısıyla öğrencilerin hedef biçimle ilgili okuyup anlama becerilerinin, öğretim sürecinden sonra geliştiği anlaşılmaktadır.

Tablo 32. Deney Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Çoktan Seçmeli Okuma Testi Öntest-Sontest Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Çok. Seç. Oku.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Öntest	28	1,93	1,59	27	-8,40	0,00
Sontest	28	4,86	1,15			

Deney grubundaki öğrencilerin çoktan seçmeli okuma testindeki başarı durumları karşılaştırıldığında (bkz. Grafik 24), öğrencilerin sontest puanlarının öntest puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Dolayısıyla deney grubunda gerçekleştirilen öğretim sürecinin öğrencilerin okuma anlama becerilerinin gelişmesi konusunda etkili olduğu anlaşılmaktadır.



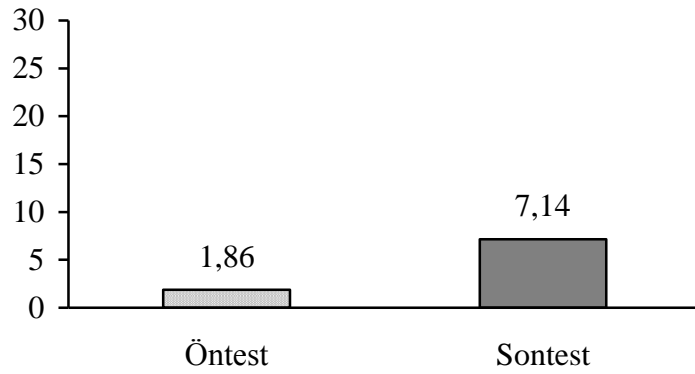
Grafik 24. Deney Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Çoktan Seçmeli Okuma Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları

Okuma bölümündeki ikinci test olan okuma-yorumlama testi sonuçları arasında, sontest lehine anlamlı bir fark [$t_{(27)} = -18,88$; $p < .01$] vardır (bkz. Tablo 33). Dolayısıyla öğrencilerin hedef biçimle ilgili okuyup yorumlama becerilerinin öğretim sürecinden sonra geliştiği anlaşılmaktadır.

Tablo 33. Deney Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Okuma-Yorumlama Testi Öntest-Sontest Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Oku.-Yor.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Öntest	28	1,86	2,03	27	-11,43	0,00
Sontest	28	7,14	1,67			

Deney grubundaki öğrencilerin okuma-yorumlama testindeki başarı durumlarına bakıldığında; öğrencilerin sontestteki ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir (bkz. Grafik 25). Dolayısıyla deney grubunda gerçekleştirilen öğretim sürecinin öğrencilerin okuyup yorumlama becerilerini geliştirdiği anlaşılmaktadır.



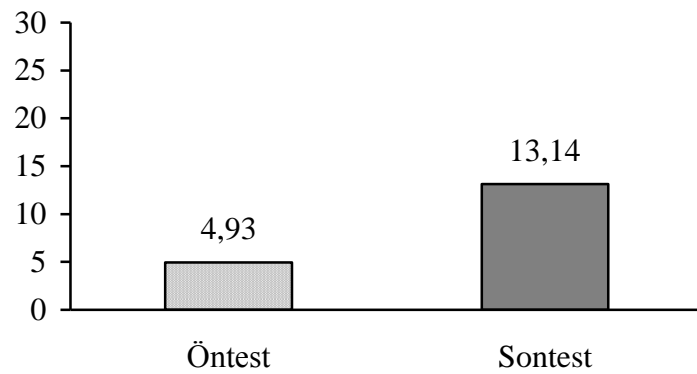
Grafik 25. Deney Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Okuma-Yorumlama Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları

Yazma becerisine yönelik ilk test türü olan kontrollü yazma testi için, deney grubundaki öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı bir fark [$t_{(27)} = -16,53$; $p < .01$] bulunmuştur (bkz. Tablo 34). Dolayısıyla öğrencilerin anlama yoğunlaşmadan hedef biçimi üretme becerilerinin gelişiminin öğretim sürecinden sonra gerçekleştirdiği anlaşılmaktadır.

Tablo 34. Deney Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Kontrollü Yazma Testi Öntest-Sontest Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Kont. Yaz.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Öntest	28	4,93	3,28	27	-16,53	0,00
Sontest	28	13,14	3,08			

Öğrencilerin kontrollü yazma testi ortalamaları incelendiğinde; sontest ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür (bkz. Grafik 26). Dolayısıyla deney grubunda gerçekleştirilen öğretim sürecinin, öğrencilerin hedef biçimi anlama yoğunlaşmada üretme becerileri üzerinde etkili olduğu anlaşılmaktadır.



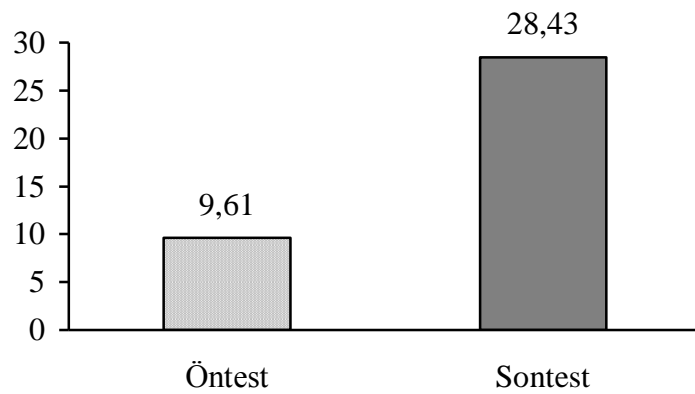
Grafik 26. Deney Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Kontrollü Yazma Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları

Yazma becerisine yönelik ikinci test türü serbest yazma testinde de benzer durum söz konusudur. Öntest ve sontest sonuçları arasında, sontest lehine anlamlı bir fark [$t_{(27)} = -13,53$; $p < .01$] vardır (bkz. Tablo 35). Dolayısıyla öğrencilerin hedef biçimle ilgili kontrollü üretim becerisinin, öğretim sürecinden sonra geliştiği anlaşılmaktadır.

Tablo 35. Deney Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Serbest Yazma Testi Öntest-Sontest Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Serb. Yaz.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Öntest	28	9,61	6,57	27	-13,53	0,00
Sontest	28	28,43	8,46			

Serbest yazma testine yönelik başarı durumlarında bakıldığında (bkz. Grafik 27); öğrencilerin sontest puanlarının, öntest puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Dolayısıyla deney grubunda gerçekleştirilen öğretim sürecinin, öğrencilerin görsellerde anlatılan olayı hedef biçimi kullanarak ifade etme ve serbest üretim becerisi üzerinde etkili olduğu anlaşılmaktadır.



Grafik 27. Deney Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Serbest Yazma Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları

Deney grubunun öntest ve sontest sonuçlarının karşılaştırılması sonucunda; deney grubundaki öğrencilerin sontestte daha başarılı oldukları anlaşılmıştır. Dolayısıyla deney grubunda gerçekleştirilen PBOM'ne uygun öğretim sürecinin hedef biçimle (When/While Clauses) ilgili öğrenme süreci üzerinde etkili olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca test bölümlerinden elde edilen verilerin tek tek incelenmesi sonucunda deney grubundaki öğrencilerin dilbilgisi, okuma ve yazma bölümleri açısından da sontest sonuçlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Dolayısıyla deney grubunda gerçekleştirilen modele uygun öğretim sürecinin hedef biçime yönelik dilbilgisel yeterliği ve okuma ve yazma becerilerinin gelişimini sağladığı anlaşılmıştır. Bununla birlikte; kontrol grubu sonuçları da kontrol grubunda uygulanan öğretim sürecinin etkili olduğunu göstermektedir. Bu nedenle; deney ve kontrol gruplarında uygulanan iki farklı öğretim seçeneklerinden hangisinin daha etkili olduğunun araştırılması için sontest verileri üzerinde gruplar arası inceleme yapılması gerekmektedir.

4.2.1.2.2. Sontest Verilerinin Gruplar Arası İncelenmesi

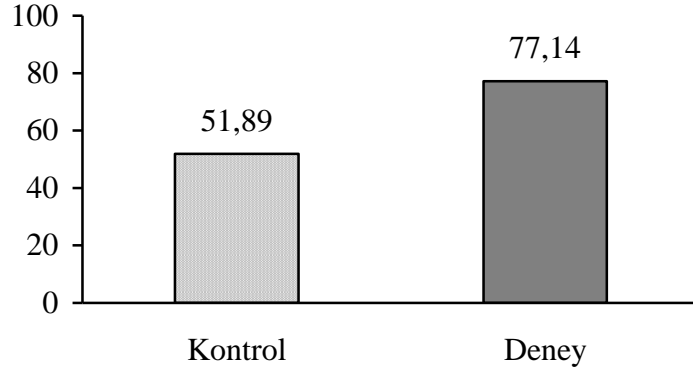
Bu araştırmada, PBOM'nin ilköğretim sekizinci sınıf düzeyinde ilgili hedef biçimlerin öğrenilmesi sürecinde, normal öğretim sürecine göre daha etkili olduğu denencesi benimsenmektedir. Bu denencenin sınanması amacıyla deney ve kontrol gruplarının sontestten elde ettikleri puanlar ilişkisiz örneklem için t-testi analizi kullanılarak incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark [$t_{(27)} = -5,30$; $p < .01$] olduğu görülmüştür (bkz. Tablo

36). Dolayısıyla deney grubunda gerçekleştirilen PBOM'ne uygun öğretim modelinin hedef biçimin öğrenilmesinde daha etkili olduğu görülmüştür. Yani; araştırmanın birinci denencesi kanıtlanmıştır.

Tablo 36. Birinci Hedef Biçimle İlgili Sonteste İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi

SONTEST	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kontrol grubu	28	51,89	19,58	54	-5,30	0,00
Deney grubu	28	77,14	15,87			

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin sontestteki başarı durumları karşılaştırıldığında; deney grubundaki öğrencilerin sontest puanlarının, kontrol grubundaki öğrencilerin sontest puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür (bkz. Grafik 28). Test ortalamaları arasındaki puan farkının oldukça fazla olması, deney grubunun söz konusu testte çok daha başarılı olduğunu göstermektedir. Öntest sonuçlarına göre iki grup arasında fark olmaması, gruplarda gerçekleştirilen öğretim sürecinin bu farka yol açtığını göstermektedir. Dolayısıyla deney grubunda uygulanan öğretim sürecinin daha başarılı sonuçlar ortaya çıkardığı anlaşılmaktadır. Bu sonuçla; PBOM ile gerçekleştirilen öğretim süreci sonunda hedef biçime yönelik oluşan öğrenmenin, daha etkili bir öğrenme olduğu kabul edilmektedir.



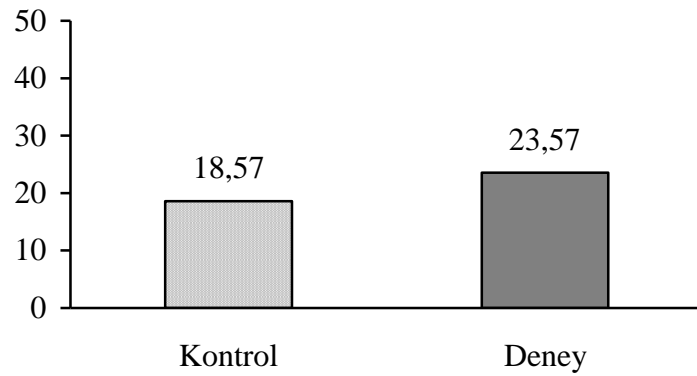
Grafik 28. Birinci Hedef Biçimle İlgili Sonteste İlişkin Puan Ortalamaları

Bu araştırmada PBOM'nin ilgili hedef biçimlere yönelik dilbilgisel yeterliğin geliştirilmesinde daha etkili olduğu denencesi benimsenmektedir. Bu denencenin sınanması amacıyla deney ve kontrol gruplarının sontestteki dilbilgisi bölümünden elde ettikleri puanlar ilişkisiz örneklemeler için t-testi analizi kullanılarak incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda deney grubu lehine anlamlı bir fark [$t_{(54)} = -3,65$; $p < .01$] olduğu görülmüştür (bkz. Tablo 37). Öntest sonuçlarına göre iki grup arasında dilbilgisi bölümü için fark olmadığından, gruplarda gerçekleştirilen öğretim sürecinin bu farka yol açtığı kabul edilmektedir. Dolayısıyla deney grubunda gerçekleştirilen öğretim sürecinin, hedef biçimle ilgili dilbilgisel yeterliğin geliştirilmesinde daha etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu bulgu; araştırmanın ikinci denencesinin kanıtlandığını göstermektedir.

Tablo 37. Birinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Dilbilgisi Bölümüne İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi

Dilbilgisi	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kontrol Grubu	28	18,57	4,99	54	-3,65	0,00
Deney Grubu	28	23,57	5,27			

Öğrencilerin dilbilgisi bölümünde gösterdikleri başarı durumunun karşılaştırılması amacıyla, kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin bu bölümdeki puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Aşağıdaki grafikte de görüldüğü gibi, deney grubu öğrencilerinin dilbilgisi bölümüne yönelik sontest puanlarının ($\bar{X}=23,57$), kontrol grubu öğrencilerinin sontest puanlarından ($\bar{X}=18,57$) daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle deney grubundaki öğretim sürecinin hedef biçimle ilgili dilbilgisel kuralların aktarılmasında ve yorumlanmasında daha etkili olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla, PBOM ile gerçekleştirilen öğretim sürecinin dilbilgisel yeterliğin geliştirilmesinde daha etkili olduğu anlaşılmıştır.



Grafik 29. Birinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Dilbilgisi Bölümüne İlişkin Puan Ortalamaları

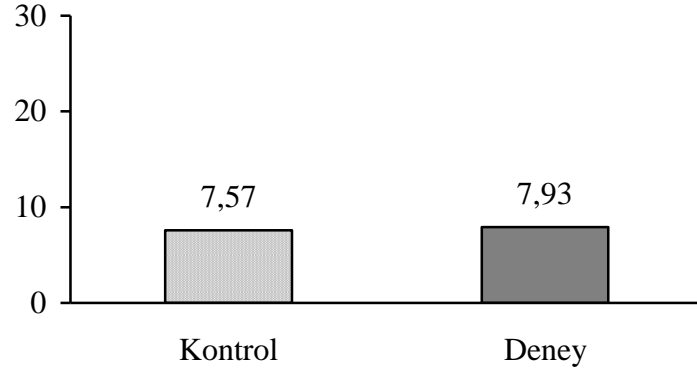
Dilbilgisi bölümünde deney grubu lehine görülen bu farklılığın test türleri açısından dağılımını görebilmek ve öğretim modellerinin test türlerindeki etkililiğini incelemek amacıyla çoktan seçmeli dilbilgisi testi ve dilbilgisi değerlendirme testi verileri ayrı ayrı incelenmiştir.

Dilbilgisi bölümündeki ilk test türü olan çoktan seçmeli dilbilgisi testi için deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir fark [$t_{(54)} = -0,77, p > .05$] olmadığı görülmüştür (bkz. Tablo 38). Dolayısıyla her iki grupta kullanılan öğretim sürecinin; dilbilgisel yapılara ilişkin kuralların anlam dışı bağlamlara aktarılması konusunda aynı derecede etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 38. Birinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Çoktan Seçmeli Dilbilgisi Testine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi

Çok. Seç. Dilb.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kontrol grubu	28	7,57	1,77	54	-0,77	0,45
Deney grubu	28	7,93	1,70			

Birinci hedef biçime yönelik çoktan seçmeli dilbilgisi testi 10 puan değerindedir. Kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin söz konusu testteki puan ortalamaları karşılaştırıldığında (bkz Grafik 30); her iki grubun ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=7,93$) iken kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=7,57$) olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla her iki grubun söz konusu testte benzer oranda başarılı oldukları anlaşılmıştır.



Grafik 30. Birinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Çoktan Seçmeli Dilbilgisi Testine İlişkin Puan Ortalamaları

Çoktan seçmeli dilbilgisi testi verilerine yönelik bu bulgu sonucunda; her iki grupta uygulanan öğretim sürecinin, dilbilgisel yapıların anlam dışı bağlamlarda ölçülmesi durumunda başarılı olduğu anlaşılmaktadır. Ancak PBOM dilbilgisi öğretiminde, çoktan seçmeli dilbilgisi testinde yer alan maddelerde olduğu gibi, anlamın önemli olmadığı bağlamlarda bir öğretim süreci öngörülmemektedir. Bu nedenle deney grubunda hedef biçimlerin öğretilmesi sürecinde bu tarz alıştırmalar gerçekleştirilmemiştir. Buna karşın kontrol grubunda hedef biçimlerin öğretilmesi sürecinde mekanik dilbilgisi alıştırmaları gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle, deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrenciler kadar başarılı olması araştırmanın sonucu açısından önem taşımaktadır. Bu bulgu PBOM’nde gerçekleştirilen dilbilgisi öğretim sürecinin, mekanik dilbilgisi alıştırmaları ile ölçülmesi durumunda da etkili olduğunu göstermektedir.

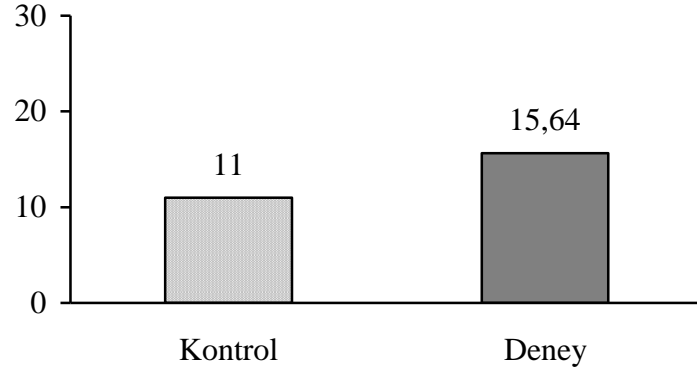
Dilbilgisi bölümündeki diğer test türü olan dilbilgisi değerlendirme testi için, öğrencilerin sınav puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark [$t_{(54)} = -4,22$; $p < .01$] olduğu görülmüştür (bkz. Tablo 39). Buna göre; PBOM'ne uygun öğretim sürecinin, öğrencilerin dilbilgisel biçime ilişkin kuralları anlamlı bağlamlarda kullanma becerilerini ve yapılan hataları fark etme ve düzeltme becerilerini daha çok geliştirdiği anlaşılmaktadır.

Tablo 39. Birinci Hedef Biçimle İlgili Sınavtaki Dilbilgisi Değerlendirme Testine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi

Dilb. Değ.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kontrol grubu	28	11,00	3,98	54	-4,22	0,00
Deney grubu	28	15,64	4,25			

Birinci hedef biçime yönelik dilbilgisi değerlendirme testi 20 puan değerindedir. Puan ortalamalarının karşılaştırılması sonucunda (bkz Grafik 31); deney grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Dolayısıyla deney grubundaki öğrencilerin bu testte kontrol grubundaki öğrencilerden daha başarılı oldukları anlaşılmıştır.

Dilbilgisi değerlendirme testi verilerine yönelik bu bulgu sonucunda; PBOM'ne yönelik öğretim sürecinin, dilbilgisel biçime ilişkin kuralların anlamlı bağlamlarda kullanılması ve yapılan hataların fark edilerek düzeltilmesi becerilerini daha çok geliştirdiği anlaşılmaktadır. Dilbilgisi değerlendirme testi, PBOM'nin dilbilgisi öğretimi sürecinde öngördüğü dilbilgisi alıştırmaları arasında yer almaktadır. Bu



Grafik 31. Birinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Dilbilgisi Değerlendirme Testine İlişkin Puan Ortalamaları

nedenle deney grubunun söz konusu testte daha başarılı olması model açısından öngörülen bir durumdur. Söz konusu test, dilbilgisel yapıları anlamlı bağlamlarda sunduğu için, öğretim sürecinde iletişimsel amaçlarla dilbilgisel amaçları birleştirmektedir. Ayrıca söz konusu testte hata düzeltimi de amaçlandığı için, bu test öğrencilerin aradil dizgelerinin gelişimi açısından etkili bir yöntemdir. Dolayısıyla deney grubunun söz konusu testte daha başarılı olması; dilbilgisel yeterliklerinin, iletişimsel amaçlar açısından ve hata düzeltimi açısından geliştirilmesinde PBOM'nin daha etkili olduğunu göstermektedir.

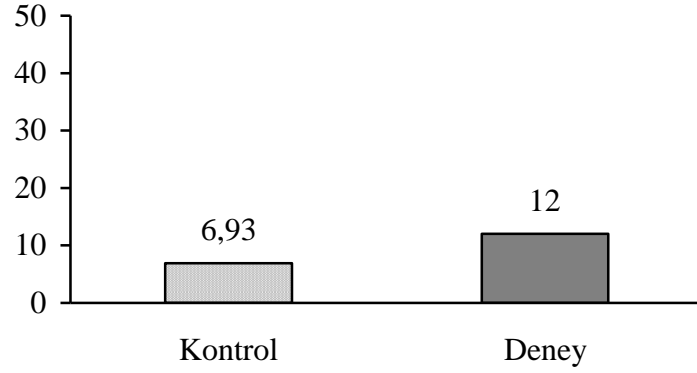
Bu araştırmada ilgili hedef biçimlere yönelik okuma becerisinin geliştirilmesinde PBOM'nin daha etkili olduğu denencesi benimsenmektedir. Bu denencenin sınanması amacıyla deney ve kontrol gruplarının sontestteki okuma bölümünden elde ettikleri puanlar ilişkisiz örneklem için t-testi analizi kullanılarak incelenmiştir. Bu

inceleme sonucunda deney grubu lehine anlamlı bir fark [$t_{(54)} = -6,94; p < .01$] olduğu görülmüştür (bkz. Tablo 40). Öntest sonuçlarına göre iki grup arasında fark olmadığından, gruplarda gerçekleştirilen öğretim sürecinin bu farka yol açtığı kabul edilmektedir. Dolayısıyla deney grubunda PBOM'ne yönelik öğretim sürecinin okuma becerisinin geliştirilmesinde daha etkili olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu; araştırmanın üçüncü denencesinin kanıtlandığını göstermektedir.

Tablo 40. Birinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Okuma Bölümüne İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi

Okuma	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kontrol Grubu	28	6,93	3,15	54	-6,94	0,00
Deney Grubu	28	12,00	2,24			

Öğrencilerin okuma bölümünde gösterdikleri başarı durumunun karşılaştırılması amacıyla, kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin bu bölümdeki puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Aşağıdaki grafikte de görüldüğü gibi, deney grubu öğrencilerinin sontestteki okuma bölümündeki puan ortalamaları, kontrol grubu öğrencilerinin sontestteki ortalamalarından çok daha yüksektir. Dolayısıyla deney grubunda gerçekleştirilen öğretim sürecinde kullanılan PBOM'nde öngörülen yöntem ve tekniklerin hedef biçimin anlaşılması ve yorumlanması konusunda daha etkili sonuçlar ortaya çıkardığı anlaşılmaktadır.



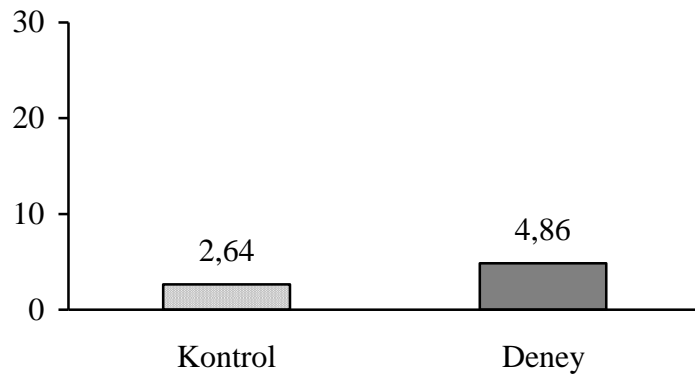
Grafik 32. Birinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Okuma Bölümüne İlişkin Puan Ortalamaları

Okuma bölümünde deney grubu lehine görülen bu farklılığın test türleri açısından dağılımını görebilmek ve öğretim modellerinin test türlerindeki etkililiğini incelemek amacıyla çoktan seçmeli okuma testi ve okuma-yorumlama testi verileri ayrı ayrı incelenmiştir. Çoktan seçmeli okuma testi için sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark [$t_{(54)} = -5,86$; $p < .01$] bulunmuştur (bkz. Tablo 41). Dolayısıyla hedef biçimin okuma becerisi çerçevesinde anlaşılması konusunda PBOM'nin daha etkili olduğu kabul edilmektedir.

Tablo 41. Birinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Çoktan Seçmeli Okuma Testine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Çok. Seç. Oku.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kontrol grubu	28	2,64	1,64	54	-5,86	0,00
Deney grubu	28	4,86	1,15			

Birinci hedef biçime yönelik çoktan seçmeli okuma testi 6 puan değerindedir. Kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin söz konusu testteki puan ortalamaları karşılaştırıldığında (bkz Grafik 33); deney grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu nedenle; deney grubunda uygulanan PBOM'nin hedef biçimle ilgili okuma-anlama becerisinin ölçümünde daha başarılı sonuçlar ortaya çıkardığı anlaşılmaktadır.



Grafik 33. Birinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Çoktan Seçmeli Okuma Testine İlişkin Puan Ortalamaları

Çoktan seçmeli okuma testi verilerine yönelik bu bulgu sonucunda; hedef biçime yönelik okuma becerisinin, okuma anlama şeklinde ölçülmesi durumunda, deney grubunun daha başarılı olduğu anlaşılmaktadır. Deney grubunda PBOM'nin öngörülerini doğrultusunda hedef biçime yönelik dil girdisi sunulmuştur. Kontrol grubunda ise okuma becerisine yönelik dil girdisi sunulmasına karşın bu girdilerin hedef biçimi içermek ve öğretmek amacıyla olmadığı görülmüştür. Dolayısıyla çoktan seçmeli okuma testinden elde edilen bu bulgu, hedef biçime yönelik girdi

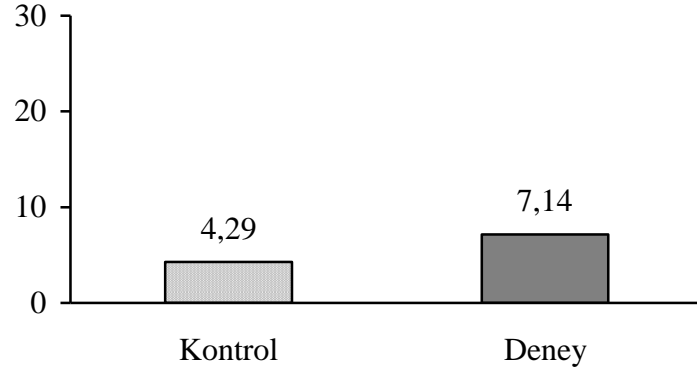
sunmanın, hedef biçimle ilgili okuma anlama becerisini geliştirmede daha etkili olduğunu göstermektedir.

Okuma bölümündeki diğer test türü olan okuma-yorumlama testi sonuçlarına bakıldığında; test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark [$t_{(54)} = -4,83$; $p < .01$] bulunmuştur (bkz. Tablo 42). Buna göre; PBOM'nin hedef biçimle ilgili yorumlama becerisinin geliştirilmesinde daha etkili olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 42. Birinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Okuma-Yorumlama Testine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi

Oku.-Yor.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kontrol grubu	28	4,29	2,65	54	-4,83	0,00
Deney grubu	28	7,14	1,67			

Birinci hedef biçime yönelik okuma-yorumlama testi 8 puan değerindedir. Kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin söz konusu testteki puan ortalamaları karşılaştırıldığında (bkz Grafik 34); deney grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarının, kontrol grubundaki öğrencilerin ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Dolayısıyla bu testte deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilerden daha başarılı olduğu anlaşılmaktadır.



Grafik 34. Birinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Okuma-Yorumlama Testine İlişkin Puan Ortalamaları

Okuma-yorumlama testi verilerine yönelik bu bulgu sonucunda; her iki grupta uygulanan öğretim sürecinin etkililiğinin, hedef biçime yönelik okuma becerisinin hedef biçimi yorumlama şeklinde ölçülmesi durumunda, deney grubunun daha başarılı olduğu anlaşılmaktadır. Deney grubunda PBOM'nin öngörülerini doğrultusunda, hedef biçimle ilgili girdileri anlama ve dilbilgisel, anlamsal ve kullanımsal boyutlarıyla yorumlama becerilerine yönelik etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda ise okuma becerisine yönelik olarak, hedef biçimin dilbilgisel, anlamsal ve kullanımsal boyutlarıyla yorumlanması amacıyla yönelik etkinlikler gerçekleştirilmemiştir. Dolayısıyla okuma-yorumlama testinden elde edilen bu bulgu, dilbilgisel yapıların biçim, anlam ve kullanım boyutlarıyla ele alınmasının, okuma becerisinin gelişimi için önemli olduğunu göstermektedir.

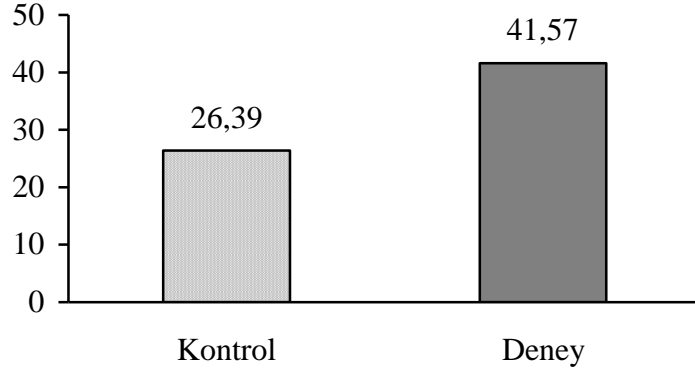
Bu araştırmada PBOM'nin ilgili hedef biçimlere y6nelik yazma becerisinin geliştirilmesinde daha etkili olduğu denencesi benimsenmektedir. Bu denencenin sınanması amacıyla deney ve kontrol gruplarının sontestteki yazma b6l6m6nden elde ettikleri puanlar, ilişkisiz 6rneklemeler için t-testi analizi kullanılarak incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu [$t_{(54)} = -4,52$; $p < .01$] g6r6lm6ştir (bkz. Tablo 43). 6ntest sonuçlarına g6re iki grup arasında yazma b6l6m6 için fark olmadığından, gruplarda gerçekleştirilen 6ėretim s6recinin bu farka yol açtığı kabul edilmektedir. Dolayısıyla deney grubunda gerçekleştirilen 6ėretim s6recinin, hedef biçimle ilgili yazma becerilerinin geliştirilmesinde daha etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç; araştırma kapsamında sınanan d6rd6nc6 denencenin kanıtlandığını g6stermektedir.

Tablo 43. Birinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Yazma B6l6m6ne İlişkin İlişkisiz 6rneklemeler t-testi

Yazma	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kontrol Grubu	28	26,39	14,06	54	-4,52	0,00
Deney Grubu	28	41,57	10,89			

6ėrencilerin yazma b6l6m6nde g6sterdikleri başarı durumunun incelenmesi amacıyla, kontrol ve deney grubundaki 6ėrencilerin puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Aşağıdaki grafikte de g6r6ld6ėu gibi, deney grubu 6ėrencilerinin yazma b6l6m6ne y6nelik sontest puanlarının, kontrol grubu 6ėrencilerinin sontest puanlarından çok daha y6ksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle deney grubundaki 6ėretim s6recinin hedef biçimle ilgili kontroll6 ve serbest yazma becerisinin geliştirilmesinde daha etkili olduğu d6ř6n6lmektedir. Dolayısıyla PBOM ile

gerçekleştirilen öğretim sürecinin yazma becerisinin geliştirilmesinde farklılık oluşturduğu kabul edilmektedir.



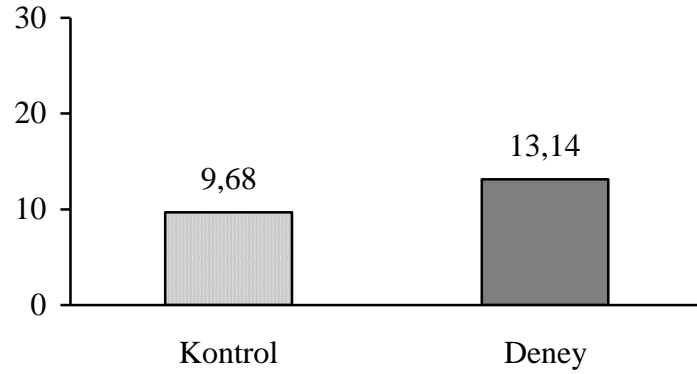
Grafik 35. Birinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Yazma Bölümüne İlişkin Puan Ortalamaları

Yazma bölümünde görülen bu farklılığın dağılımını görebilmek amacıyla iki alt testten elde edilen veriler ayrı ayrı incelenmiştir. Kontrollü yazma testi sonuçları incelendiğinde, sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark [$t_{(54)} = -3,86$; $p < .01$] bulunmuştur (bkz. Tablo 44). Dolayısıyla deney grubundaki öğrencilerin, anlama yoğunlaşmadan hedef biçimi üretme becerilerinin daha fazla geliştiği anlaşılmaktadır.

Tablo 44. Birinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Kontrollü Yazma Testine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi

Kont. Yaz.	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Kontrol grubu	28	9,68	3,61	54	-3,86	0,00
Deney grubu	28	13,14	3,08			

Birinci hedef biçime yönelik kontrollü yazma testi 14 puan değerindedir. Kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin söz konusu testteki puan ortalamaları karşılaştırıldığında (bkz Grafik 36); deney grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla deney grubunun söz konusu test türünde daha başarılı olduğu anlaşılmaktadır.



Grafik 36. Birinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Kontrollü Yazma Testine İlişkin Puan Ortalamaları

Kontrollü yazma testi verilerine yönelik bu bulgu sonucunda; her iki grupta uygulanan öğretim sürecinin; hedef biçime yönelik yazma becerisinin kontrollü üretim şeklinde ölçülmesi durumunda, deney grubunun daha başarılı olduğu anlaşılmaktadır. Deney grubunda, PBOM'nin öngörülerini doğrultusunda, hedef biçime yönelik üretim becerilerinde, önce kontrollü üretime yönelik etkinlikler, ardından serbest üretime yönelik etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda ise yazma becerisine yönelik etkinlikler gerçekleştirilmesine karşın, bu etkinliklerin hedef biçimin kullanılmasını sağlamaktan öte, ünite temasına yönelik üretimde bulunmak amacıyla hazırlandığı görülmüştür. Dolayısıyla bu bulgu, öğretim

sürecindeki yazma etkinliklerinde hedef biçimin kullanılmasını amaçlamanın, hedef biçimle ilgili kontrollü üretim becerisini geliştirmede daha etkili olduğunu göstermektedir.

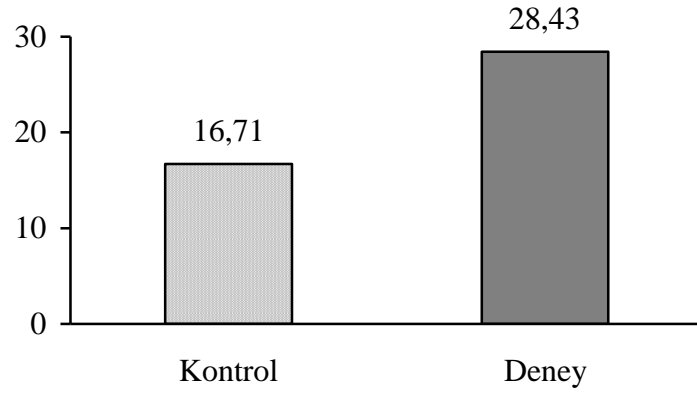
Yazma bölümünün ikinci test türü olan serbest yazma testi sonuçları incelendiğinde; sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark [$t_{(54)} = -4,25$; $p < .01$] bulunmuştur (bkz. Tablo 45). Dolayısıyla PBOM'nin, hedef biçimle ilgili serbest yazma becerisinin geliştirilmesinde daha etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 45. Birinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Serbest Yazma Testine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi

Serb. Yaz.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kontrol grubu	28	16,71	11,87	54	-4,25	0,00
Deney grubu	28	28,43	8,46			

Birinci hedef biçime yönelik serbest yazma testi 40 puan değerindedir. Kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin söz konusu testteki puan ortalamaları karşılaştırıldığında (bkz Grafik 37), deney grubundaki öğrencilerin ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Dolayısıyla bu test türünde deney grubunun daha başarılı olduğu anlaşılmaktadır.

Serbest yazma testi verilerine yönelik bu bulgu sonucunda; hedef biçime yönelik yazma becerisinin serbest üretim şeklinde ölçülmesi durumunda, deney grubunun



Grafik 37. Birinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Serbest Yazma Testine İlişkin Puan Ortalamaları

daha başarılı olduğu anlaşılmaktadır. Deney grubunda PBOM'nin öngörülere doğrultusunda, aynı hedef biçime yönelik yoğun bir öğretim süreci yaşanmış ve öğretim sürecinin son aşamasında, hedef biçimin serbest üretimde kullanılmasını olası kılan etkinlikler yapılmıştır. Kontrol grubunda ise yazma ve konuşma becerilerine yönelik etkinlikler öğretim sürecinin son aşamalarında gerçekleştirilmesine karşın; bu etkinliklerin hedef biçimin kullanılmasını zorunlu kılmadıkları görülmüştür. Ayrıca kontrol grubunda deney grubundaki ile eş düzey yoğunlukta bir öğretim süreci gerçekleştirilmemiştir. Dolayısıyla bu bulgu, PBOM'nde öngörülen yoğun öğretim sürecinin, dil üretiminde hedef biçimin kullanılması becerisini geliştirmede daha etkili olduğunu göstermektedir.

4.2.1.3. İzleme Testi Verilerine Yönelik Bulgular

Bu araştırmada PBOM ile gerçekleştirilen öğretim sürecinin hedef biçime yönelik öğrenilen bilginin korunmasını sağladığı denencesi benimsenmiştir. Bu denencenin sınanması amacıyla sontestın uygulanmasından 6 hafta sonra izleme testi uygulanmıştır. Araştırma kapsamında izleme testinden elde edilen veriler grup içi ve gruplar arası bir şekilde incelenmiştir.

4.2.1.3.1. İzleme Testi Verilerinin Grup İçi İncelenmesi

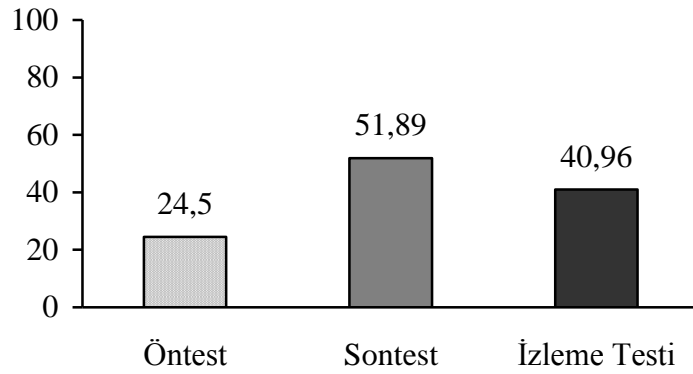
Kontrol ve deney gruplarına uygulanan izleme testinden elde edilen verilerin grup içi incelenmesi amacına yönelik tekrarlı ölçümler için Anova analizi kullanılmıştır. Bu inceleme sonucunda deney ve kontrol gruplarında gerçekleştirilen öğretim süreçlerinin, hedef biçimle ilgili öğrenilmiş bilginin korunmasındaki etkililiği belirlenmiştir.

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öntest, sontest ve izleme testinde aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark [$F_{(2-54)}= 90,43; p<.01$] olduğu görülmüştür. Ancak öğrencilerin sontest puanları ile izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (bkz. Tablo 46).

Tablo 46. Kontrol Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı fark
Deneklerarası	22533,47	27	834,57			Sontest –öntest İzleme-öntest
Ölçüm	10648,16	2	5324,08	90,43	,000	
Hata	3179,16	54	58,87			
Toplam	36360,81	83				

Aşağıdaki grafikte de görüldüğü gibi, kontrol grubundaki öğrencilerin sontestteki ve izleme testindeki puan ortalamaları, öntestteki puan ortalamalarından daha yüksektir. Bu bulgu hedef biçimin korunduğunun, yani kontrol grubunda yapılan öğretim sürecinin öğrenilmiş bilginin korunmasını sağladığının bir göstergesidir.



Grafik 38. Kontrol Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntest, Sontest ve İzleme Testine İlişkin Puan Ortalamaları

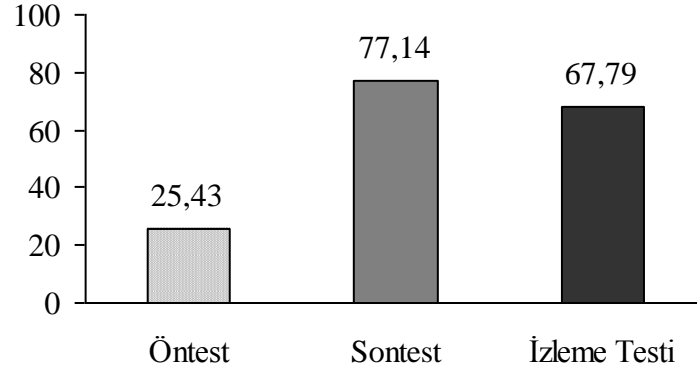
Deney grubundaki öğrencilerin öntest, sontest ve izleme testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark [$F_{(2-54)}= 477,55$; $p<.01$] olduğu görülmüştür. Ancak öğrencilerin sontest puanları ile izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (bkz. Tablo 47).

Tablo 47. Deney Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı fark
Deneklerarası	16484,81	27	610,54			Sontest –öntest İzleme-öntest
Ölçüm	42523,14	2	21261,57	477,55	,000	
Hata	2404,19	54	44,52			
Toplam	61412,14	83				

Deney grubundaki öğrencilerin sontestteki ve izleme testindeki puan ortalamaları, öntestteki puan ortalamalarından daha yüksektir (bkz. Grafik 39). Bu bulgu hedef biçimin korunduğunun, yani deney grubunda yapılan öğretim sürecinin, öğrenilmiş bilginin korunmasını sağladığının bir göstergesi olarak kabul edilmektedir.

İzleme testinden elde edilen verilerin grup içi incelenmesi sonucunda deney ve kontrol gruplarında öntest, sontest ve izleme testi puanları arasında anlamlı fark olduğu ve sontest ile izleme testi puanları arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Dolayısıyla kontrol ve deney gruplarında gerçekleştirilen öğretim süreçlerinin, öğrenilmiş bilginin korunmasını sağladığı anlaşılmıştır. Bu bulgu; PBOM’ne uygun öğretim süreciyle öğrenilen bilginin korunduğunu kanıtlamaktadır.



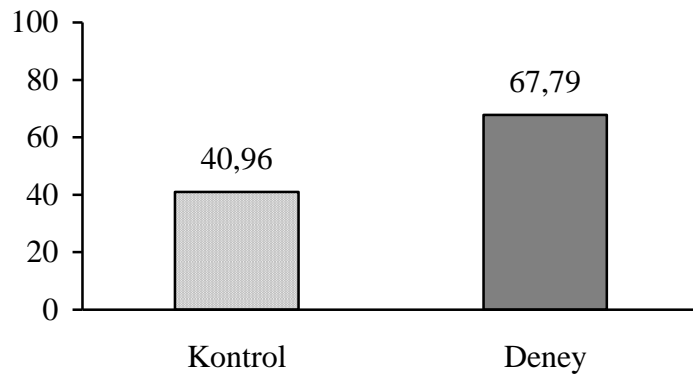
Grafik 39. Deney Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntest, Sontest ve İzleme Testine İlişkin Puan Ortalamaları

4.2.1.3.2. İzleme Testi Verilerinin Gruplar Arası İncelenmesi

Araştırma kapsamında izleme testinden elde edilen verilerin grup içi incelenmesi sonucunda, deney ve kontrol gruplarında öğretim süreci sonunda hedef biçime yönelik öğrenilen bilginin kalıcı olduğu anlaşılmıştır. Bununla beraber araştırmanın amacı gereği; hangi öğretim sürecinin kalıcılık üzerinde daha etkili olduğunun anlaşılması gerekmektedir. Bu nedenle izleme testinden elde edilen puan ortalamaları karşılaştırılarak gruplar arası inceleme yapılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin, izleme testinden elde ettikleri test puanları ortalamalarının karşılaştırılması sonucunda (bkz. Grafik 40); kontrol

grubunun izleme testi puan ortalamasının 40,96 olduğu görülmüştür. Diğer tarafta deney grubundaki öğrencilerin izleme testindeki puan ortalamalarının ise 67,79 olduğu görülmüştür. İki gruba yönelik puan ortalamalarının karşılaştırılması durumunda; deney grubunun test puanları ortalamasının kontrol grubunun test puanları ortalamasından daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla izleme testinde deney grubunun kontrol grubundan daha başarılı olduğu anlaşılmaktadır.



Grafik 40. Birinci Hedef Biçimle İlgili İzleme Testine İlişkin Ortalamalar

İzleme testinden elde edilen verilerin gruplar arası incelenmesi sonucunda, deney grubunun izleme testinde daha başarılı olduğu görülmüştür. Bu nedenle deney grubundaki öğrencilerin, hedef biçime yönelik öğrendikleri bilgileri daha fazla hatırladıkları düşünülmektedir. Bu bulgu; PBOM ile gerçekleştirilen öğretim sürecinin, hedef biçime yönelik öğrenilen bilginin korunmasını sağlamada daha etkili olduğunu göstermektedir.

4.2.2. İkinci Hedef Biçime (Present Perfect Tense) Yönelik Bulgular

PBOM'nin etkililiğini ikinci bir hedef biçimin (Present Perfect Tense) öğretilmesi sürecinde tekrar incelemeyi amaçlayan bu deneysel çalışmada ikinci hedef biçimle ilgili ölçme aracı olarak uygulanan testin güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Söz konusu bu test; farklı soru tarzlarından oluştuğu için güvenilirlik katsayısının hesaplanmasında eş yarılar oluşturma yöntemi (bkz. BÖLÜM III) kullanılmıştır. Yapılan işlem sonucunda testin güvenilirlik katsayısının 0,94 olduğu görülmüştür. Bu değer oldukça yüksek bir güvenilirlik değeri olduğu için uygulanan testin güvenilir olduğu kabul edilmektedir. Bu araştırma kapsamında ikinci hedef biçime (Present Perfect Tense) yönelik elde edilen bulgular; öntest, sontest ve izleme testi verilerine yönelik bulgular şeklinde üç alt başlık halinde sunulmuştur.

4.2.2.1. Öntest Verilerine Yönelik Bulgular

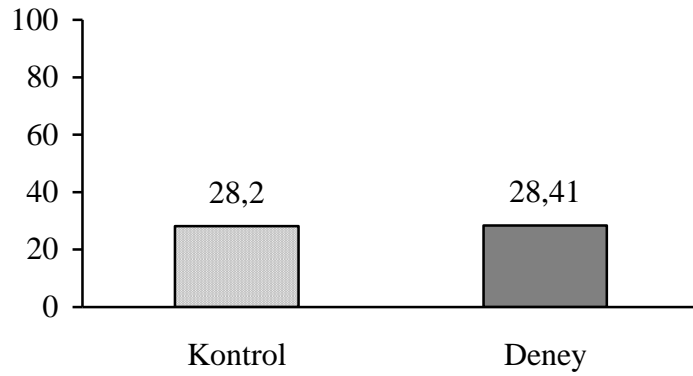
Bu çalışma kapsamında öğretim modelinin uygulanmasından önce; deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ilgili hedef biçime (Present Perfect Tense) yönelik bilgilerini belirlemek için öntest uygulanmıştır. Öntestten elde edilen puanlar üzerinde ilişkisiz örneklem için t-testi kullanılarak yapılan istatistiksel inceleme sonucunda kontrol grubundaki öğrencilerin öntest puanları ile deney grubundaki öğrencilerin öntest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı [$t_{(50)} = -0,11$; $p > .05$]

görülmüştür (bkz. Tablo 48). Dolayısıyla deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin hedef biçime yönelik bilgilerinin benzer düzeyde olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 48. İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntest Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi Sonuçları

ÖNTEST	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kontrol grubu	25	28,20	4,30	50	-0,11	0,91
Deney grubu	27	28,41	8,09			

Çalışma kapsamında öntest 100 puan değerindedir. Yapılan inceleme sonucunda deney grubunun test ortalaması $\bar{X}=28,41$ olarak ve kontrol grubunun test ortalaması $\bar{X}=28,20$ olarak hesaplanmıştır (bkz. Grafik 41). Böylece öğrencilerin hedef biçimlere yönelik bilgilerinin yetersiz olduğu anlaşılmıştır.



Grafik 41. Öğrencilerin İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntest Ortalamaları

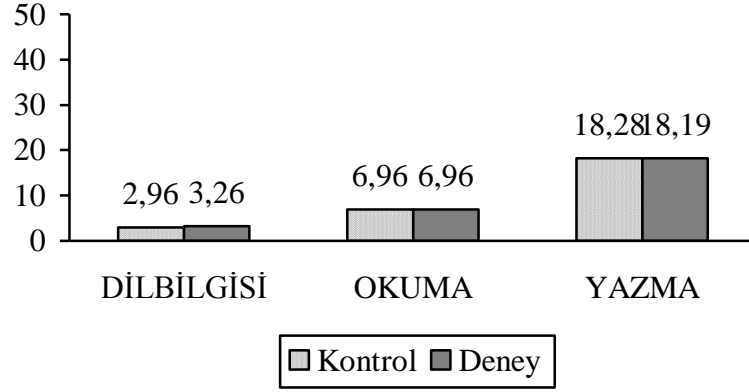
Birinci hedef biçimle ilgili verilerin incelenmesinde olduğu gibi; ikinci biçimle ilgili öntest; bölümleri açısından yeniden incelenmiştir. Deney ve kontrol grupları arasında öntestteki dilbilgisi, okuma ve yazma bölümleri açısından fark olup olmadığına

ilişkisiz örneklemeler için t testi analizi yapılarak bakılmıştır. Buna göre, kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin bölümlere ilişkin puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür (bkz. Tablo 49). Dolayısıyla her iki gruptaki öğrencilerin inci hedef biçimle ilgili dilbilgisel yeterliklerinin ve okuma ve yazma becerilerinin benzer olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 49. İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Dilbilgisi, Okuma ve Yazma Bölümleri Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi Sonuçları

Bölümler	Grup	N	X̄	S	sd	t	p
Dilbilgisi	Kontrol Grubu	25	2,96	1,10	50	-0,89	0,38
	Deney Grubu	27	3,26	1,32			
Okuma	Kontrol Grubu	25	6,96	1,90	50	-0,01	1,00
	Deney Grubu	27	6,96	2,41			
Yazma	Kontrol Grubu	25	18,28	3,90	50	0,06	0,95
	Deney Grubu	27	18,19	6,71			

Bu çalışmada dilbilgisi testinin 20 puan değerinde olması nedeniyle; kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin dilbilgisi testi puan ortalamalarının düşük olduğu anlaşılmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin hedef biçimle ilgili dilbilgisel bilgilerinin yeterli olmadığı anlaşılmaktadır. Benzer durum 20 puan değerindeki okuma bölümü için de geçerlidir. Öğrencilerin test puanları ortalamaları düşük olduğu için, hedef biçime yönelik okuma becerilerinin yeterli gelişmediği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin 60 puan değerindeki yazma bölümü ortalamalarının da düşük olduğu görülmüştür. Dolayısıyla her iki grubunda hedef biçimle ilgili yazma becerilerinin yeterli olmadığı anlaşılmaktadır (bkz. Grafik42).



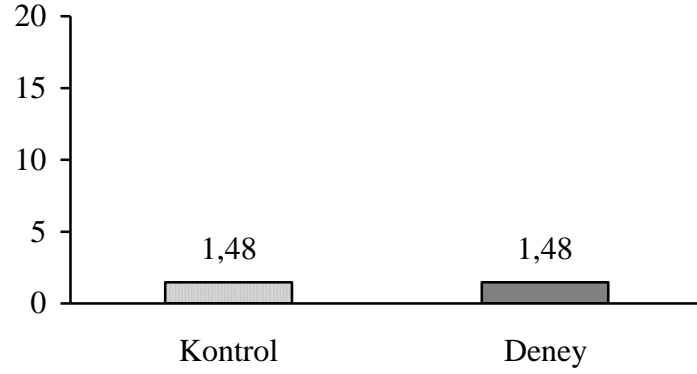
Grafik 42. İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Dilbilgisi, Okuma ve Yazma Bölümlerine Yönelik Test Puanları Ortalamaları

Bu araştırmada ölçme geçerliliği amacına yönelik olarak öntesti oluşturan her bölümde iki test türü kullanılmıştır. İkinci hedef biçime yönelik öntestte dilbilgisi bölümündeki ilk test olan çoktan seçmeli dilbilgisi testinden elde edilen verilerin incelenmesi sonucunda, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir fark [$t_{(50)} = -0,01$; $p > .01$] olmadığı görülmüştür (bkz. Tablo 50). Dolayısıyla her iki gruptaki öğrencilerin ikinci hedef biçimin ölçülmesi durumunda söz konusu test türündeki başarı durumlarının benzer olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 50. İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Çoktan Seçmeli Dilbilgisi Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Çok. Seç. Dilb.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kontrol grubu	25	1,48	0,65	50	-0,01	0,99
Deney grubu	27	1,48	0,70			

Öntestteki çoktan seçmeli dilbilgisi testinin 5 puan değerinde olması nedeniyle, öğrencilerin test puan ortalamalarının düşük olduğu anlaşılmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin hedef biçimle ilgili çoktan seçmeli dilbilgisi testinde başarılı olmadıkları anlaşılmaktadır (bkz Grafik 43).



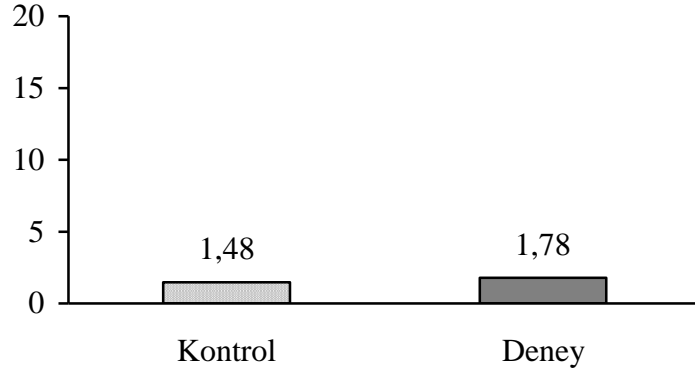
Grafik 43. Öğrencilerin İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Çoktan Seçmeli Dilbilgisi Testine Yönelik Test Puanları Ortalamaları

Öntestteki dilbilgisi değerlendirme testi verilerinin incelenmesi sonucunda da, puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı [$t_{(50)} = -0,99$; $p > .01$] görülmüştür (bkz. Tablo 51). Söz konusu testteki başarı düzeyinin benzer olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 51. İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Dilbilgisi Değerlendirme Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Dilb. Değ.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kontrol grubu	25	1,48	0,87	50	-0,99	0,33
Deney grubu	27	1,78	1,25			

15 puan değerindeki dilbilgisi değerlendirme testinin incelenmesi sonucunda, öğrencilerin puan ortalamalarının düşük olduğu görülmüştür (bkz. Grafik 44). Bu bulgu, hedef biçimle ilgili dilbilgisi değerlendirme testinde, öğrencilerin başarılı düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir.



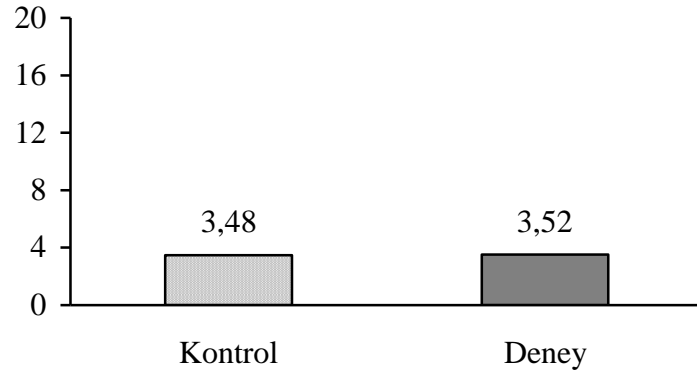
Grafik 44. Öğrencilerin İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Dilbilgisi Değerlendirme Testine Yönelik Test Puanları Ortalamaları

İkinci hedef biçime yönelik öntestteki okuma bölümünde ölçme geçerliliği amacıyla iki tür test kullanılmıştır. İlk test olan doğru-yanlış okuma testinden elde edilen verilerin incelenmesi sonucunda; öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir fark [$t_{(50)} = -0,16$; $p > .01$] bulunmamıştır (bkz. Tablo 52). Dolayısıyla öğrencilerin hedef biçime yönelik okuma becerilerinin benzer olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 52. İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Dilbilgisi Değerlendirme Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Doğ-Yan. Oku.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kontrol grubu	25	3,48	0,92	50	-0,16	0,88
Deney grubu	27	3,52	0,85			

İkinci hedef biçime yönelik doğru-yanlış okuma testi 8 puan değerindedir. Yapılan inceleme sonucunda kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarının düşük olduğu anlaşılmıştır (bkz. Grafik 45). Dolayısıyla ikinci hedef biçime yönelik doğru-yanlış okuma testinde her iki grubun da başarı düzeylerinin düşük olduğu ve hedef biçime yönelik okuma anlama becerilerinin yeteli oranda gelişmediği anlaşılmaktadır.



Grafik 45. Öğrencilerin İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Doğru-Yanlış Okuma Testine Yönelik Test Ortalamaları

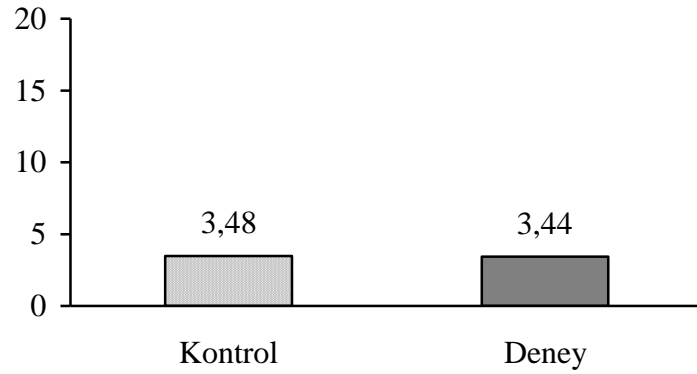
İkinci hedef biçimle ilgili öntestteki okuma-yorumlama testine yönelik olarak; deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı

[$t_{(50)} = 0,06$; $p > .01$] bulgusuna ulaşılmıştır (bkz. Tablo 53). Dolayısıyla öğrencilerin okuyup yorumlama becerilerinin benzer düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 53. İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Okuma-Yorumlama Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Oku.-Yor.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kontrol grubu	25	3,48	1,87	50	0,06	0,95
Deney grubu	27	3,44	2,15			

Öntestteki okuma-yorumlama testi 12 puan değerindedir. Yapılan inceleme sonucunda, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin test ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmüştür (bkz. Grafik 46). Dolayısıyla öğrencilerin okuma yorumlama becerilerinin yeterli gelişmediği anlaşılmaktadır.



Grafik 46. Öğrencilerin İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Okuma-Yorumlama Testine Yönelik Test Puanları Ortalamaları

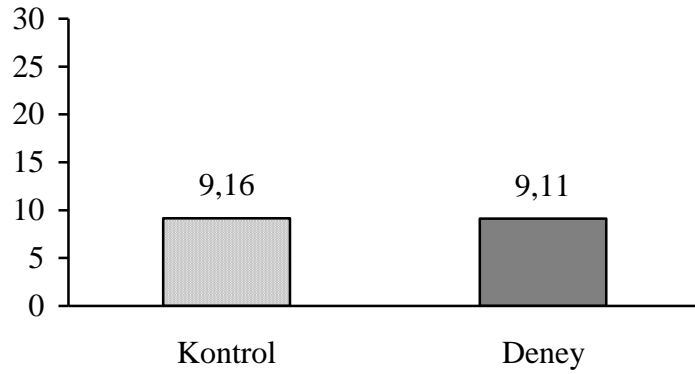
Araştırma kapsamında yazma becerisine yönelik uygulanan iki farklı testten ilki olan kontrollü yazma testi sonuçları açısından, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir fark [$t_{(50)} = 0,05$; $p > .01$] bulunamamıştır

(bkz. Tablo 54). Dolayısıyla her iki gruptaki öğrencilerin kontrollü üretim becerilerinin benzer düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 54. İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Kontrollü Yazma Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Kont. Yaz.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kontrol grubu	25	9,16	2,51	50	0,05	0,96
Deney grubu	27	9,11	3,99			

İkinci biçime yönelik kontrollü yazma testi 30 puan değerindedir. İnceleme sonucunda kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin puan ortalamalarının düşük olduğu görülmüştür (bkz. Grafik 47). Dolayısıyla öğrencilerin hedef biçime yönelik kontrollü üretim becerilerinin gelişmediği anlaşılmıştır.



Grafik 47. Öğrencilerin İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Kontrollü Yazma Testine Yönelik Test Puanları Ortalamaları

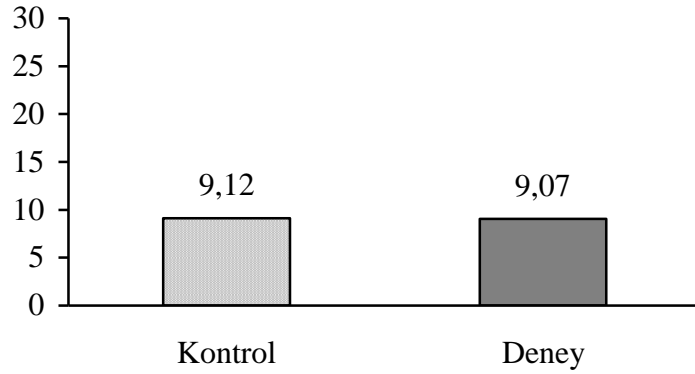
Öntestteki serbest yazma testinden elde edilen verilerin incelenmesi sonucunda; deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir fark

olmadığı [$t_{(50)} = 0,05$; $p > .01$] görülmüştür (bkz. Tablo 55). Dolayısıyla öğrencilerin serbest yazma becerilerinin benzer düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 55. İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Serbest Yazma Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Serb. Yaz.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kontrol grubu	25	9,12	3,00	50	0,05	0,96
Deney grubu	27	9,07	3,85			

Öntestteki serbest yazma testine yönelik inceleme sonucunda; deney grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarının 9,07 olduğu görülmüştür. Benzer şekilde, kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarının 9,12 olduğu görülmüştür (bkz. Grafik 48). Çalışma kapsamında serbest yazma testi 30 puan değerinde olduğu için; öğrencilerin serbest üretim becerilerinin gelişmediği anlaşılmaktadır.



Grafik 48. Öğrencilerin İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Serbest Yazma Testine Yönelik Test Puanları Ortalamaları

Sonuç olarak; söz konusu hedef biçim açısından araştırmada yer alan iki grubun dilbilgisel yeterliliklerinin, okuma ve yazma becerilerinin benzer olduğu ve her iki grubunda bu hedef biçimle ilgili dilbilgisel yeterliliklerinin ve okuma ve yazma becerilerinin yeterli olmadığı anlaşılmaktadır.

4.2.2.2. Sontest Verilerine Yönelik Bulgular

Bu çalışmada PBOM'nin söz konusu hedef biçimin öğretilmesinde etkisi olup olmadığına ortaya çıkarılması amacıyla uygulanan sontestlerden elde edilen veriler üzerinde ilişkisiz örneklem için t-testi analizi ile kullanılarak hem grup içi hem de gruplar arası inceleme yapılmıştır. Bu bölümde grup içi inceleme sonuçları ve gruplar arası inceleme sonuçları sunulmuştur.

4.2.2.2.1. Sontest Verilerinin Grup İçi İncelenmesi

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulanan öğretim süreci sonunda ulaştıkları düzeyi görebilmek amacıyla grup içi inceleme yapılmıştır. Bu bağlamda hem kontrol hem de deney grubunun sontestten elde ettikleri puanlar öntest puanları ile karşılaştırılarak aralarında fark olup olmadığı ilişkisiz örneklem için t-testi kullanılarak bulunmuştur.

Birinci hedef biçim verilerinin sunumunda olduğu gibi, ikinci hedef biçime yönelik sontest bulguları da önce testin tamamından elde edilen puanlar üzerinden yapılan inceleme sonucundaki bulgular sunulmuştur. Ardından test puanının dilbilgisi, okuma ve yazma becerilerindeki dağılımlarını görebilmek amacıyla; testi oluşturan dilbilgisi, okuma ve yazma bölümlerinden elde edilen puanlar üzerinde yapılan inceleme sonucundaki bulgular verilmiştir. Son olarak ise; her bir bölümde kullanılan farklı test türleri konusundaki dağılımın görülebilmesi amacıyla iki tür testten elde edilen verilerin ayrı ayrı incelenmesi sonucundaki bulgular açıklanmıştır. Sontest verilerinin grup içi incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular; önce kontrol grubuna yönelik, ardından deney grubuna yönelik bulgular şeklinde söz konusu inceleme sırası ile sunulmuştur.

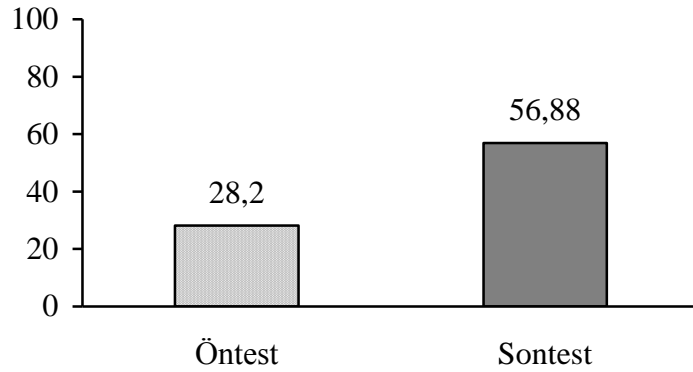
4.2.2.2.1.1. Kontrol Grubunun Verilerine Yönelik Bulgular

Kontrol grubundaki öğrencilerin öğretim süreci sonucundaki kazanımlarını belirlemek amacıyla yapılan inceleme sonucunda öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı bir fark [$t_{(24)} = -9,14$; $p < .01$] olduğu görülmüştür (bkz Tablo 56). Dolayısıyla öğrencilerin hedef biçime yönelik bilgilerinin öğretim sürecinden sonra gelişmiş olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 56. Kontrol Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntest-Sontest Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

KONTROL	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Öntest	25	28,20	4,30	24	-9,14	0,00
Sontest	25	56,88	14,47			

Kontrol grubundaki öğrencilerin ön ve sontestlerde göstermiş oldukları başarı durumları incelendiğinde; öğrencilerin sontestte daha başarılı oldukları görülmüştür. Kontrol grubunun sontest sonuçlarına yönelik elde edilen bu bulgu; kontrol grubunda gerçekleştirilen öğretim sürecinin ikinci hedef biçimin öğrenilmesi konusunda etkili olduğunu göstermektedir.



Grafik 49. Kontrol Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntest-Sontest Ortalamaları

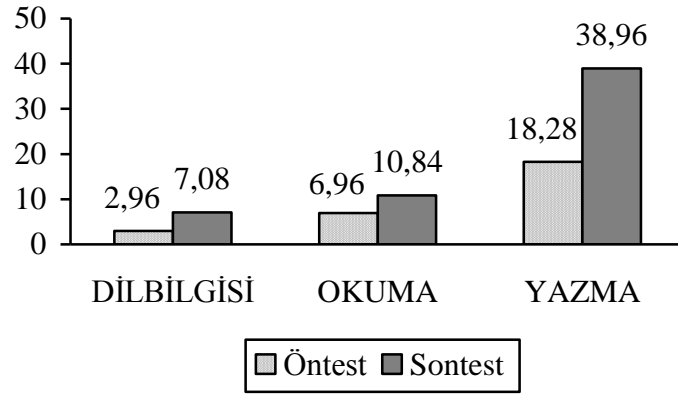
Kontrol grubundaki öğrencilerin sontestten elde etmiş oldukları bu başarının dilbilgisi, okuma ve yazma becerilerindeki dağılımını anlayabilmek için sontesti oluşturan bölümlerden elde edilen veriler incelenmiştir. Buna göre; öğrencilerin

dilbilgisi, okuma ve yazma sontest puanları ile öntest puanları arasında sontest lehine anlamlı fark (bkz. Tablo 57) vardır. Dolayısıyla öğrencilerin ikinci hedef biçimle ilgili dilbilgisel yeterliğin ve okuma ve yazma becerilerinin öğretim sürecinden sonra gelişmiş olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 57. Kontrol Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Dilbilgisi, Okuma ve Yazma Bölümleri Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Bölüm	TEST	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Dilbilgisi	Öntest	25	2,96	1,10	24	-5,689	0,00
	Sontest	25	7,08	3,48			
Okuma	Öntest	25	6,96	1,90	24	-4,52	0,00
	Sontest	25	10,84	3,59			
Yazma	Öntest	25	18,28	3,90	24	-7,116	0,00
	Sontest	25	38,96	13,01			

Kontrol grubundaki öğrencilerin dilbilgisi, okuma ve yazma bölümlerinde gösterdikleri başarı durumunun incelenmesi amacıyla bölümlerdeki puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Aşağıdaki grafikte de görüldüğü gibi, öğrencilerin dilbilgisi, okuma ve yazma bölümüne yönelik ortalamalarının sontestte daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla kontrol grubunda yapılan öğretim sürecinin öğrencilerin ikinci hedef biçimle ilgili dilbilgisel yeterliklerini ve okuma ve yazma becerilerini geliştirdiğini söylemek olasıdır.



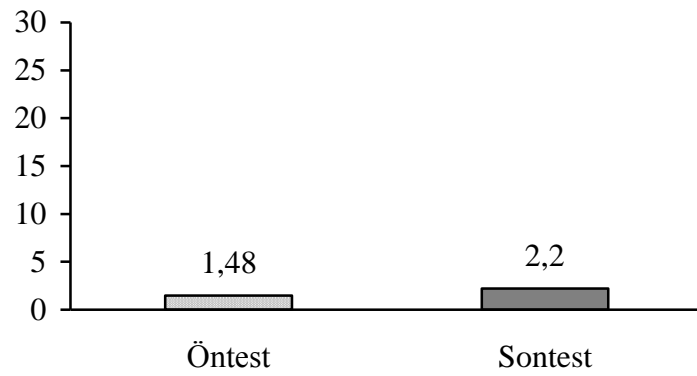
Grafik 50. Kontrol Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Dilbilgisi, Okuma ve Yazma Bölümlerine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları

Kontrol grubundaki öğrencilerin dilbilgisi, okuma ve yazma bölümlerinde göstermiş oldukları başarının test türüne göre dağılımı da incelenmiştir. Dilbilgisi bölümündeki ilk test türü olan çoktan seçmeli dilbilgisi testi için yapılan inceleme sonucunda; kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark [$t_{(24)} = -3,07$; $p < .05$] görülmüştür (bkz. Tablo 58). Dolayısıyla kontrol grubundaki öğrencilerin dilbilgisel kuralların anlam dışı bağlamlarda aktarılması konusundaki gelişimlerinin öğretim sürecinden sonra gerçekleştiği anlaşılmaktadır.

Tablo 58. Kontrol Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Çoktan Seçmeli Dilbilgisi Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Çok. Seç. Dilb.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Öntest	25	1,48	0,65	24	-3,07	0,01
Sontest	25	2,20	1,00			

Kontrol grubundaki öğrencilerin çoktan seçmeli dilbilgisi testine yönelik ortalamalarının karşılaştırılması sonucunda; sontest ortalamalarının öntest ortalamalarından daha yüksek olduğu anlaşılmıştır (bkz. Grafik 51). Dolayısıyla kontrol grubunda gerçekleştirilen öğretim sürecinin öğrencilerin ikinci hedef biçime yönelik dilbilgisel kuralların anlam dışı bağlamlarda aktarılması becerilerini geliştirdiği anlaşılmaktadır.



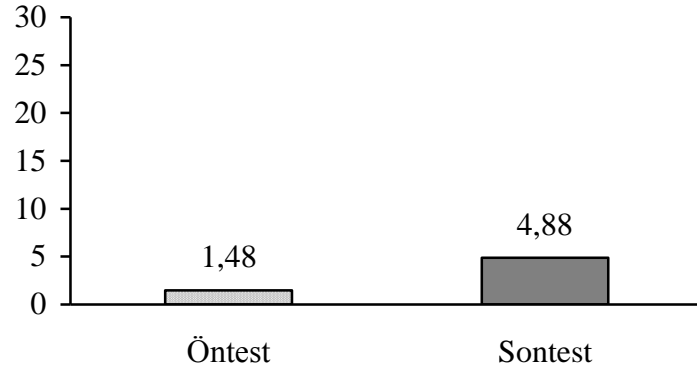
Grafik 51. Kontrol Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Çoktan Seçmeli Dilbilgisi Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları

Dilbilgisi bölümündeki ikinci test türü olan dilbilgisi değerlendirme testi için de benzer durum söz konusudur. Kontrol grubundaki öğrencilerin söz konusu test sonuçları arasında sontest lehine anlamlı bir fark [$t_{(24)} = -5,80$; $p < .01$] olduğu görülmüştür (bkz. Tablo 59). Dolayısıyla öğrencilerin dilbilgisel kuralların anlamlı bağlamlarda kullanma ve hata düzeltimi konularındaki gelişimlerinin, öğretim sürecinden sonra ilerleme sağladığı anlaşılmaktadır.

Tablo 59. Kontrol Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Dilbilgisi Değerlendirme Testi Veriline İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Dilb. Değ.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Öntest	25	1,48	0,87	24	-5,80	0,00
Sontest	25	4,88	2,73			

Dilbilgisi değerlendirme testine yönelik başarı durumları karşılaştırıldığında; kontrol grubundaki öğrencilerin sontestteki test ortalamalarının öntesttekenden yüksek olduğu anlaşılmaktadır (bkz Grafik 52). Bu bulgu sayesinde; kontrol grubundaki öğretim sürecinin öğrencilerin dilbilgisel kuralların anlamlı bağlamlarda kullanma ve hata düzeltimi becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu anlaşılmaktadır.



Grafik 52. : Kontrol Grubundaki Öğrencilerin İkinci Hedef Biçimle İlgili Dilbilgisi Değerlendirme Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları

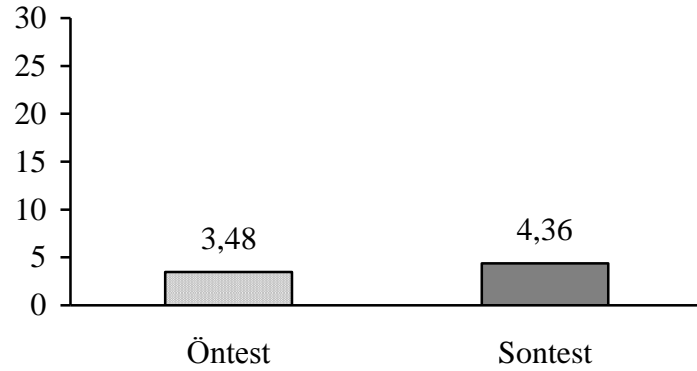
Okuma bölümünde ilk test türü olan doğru/yanlış okuma testi için kontrol grubundaki öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında, sontest lehine anlamlı bir fark [$t_{(24)} = -2,82$; $p < .05$] olduğu görülmüştür (bkz. Tablo 60). Dolayısıyla

öğrencilerin hedef biçimle ilgili okuyup anlama becerilerinde görülen gelişmenin öğretim sürecinden sonra gerçekleştiği anlaşılmaktadır.

Tablo 60. Kontrol Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Doğru/Yanlış Okuma Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Doğ-Yan. Oku.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Öntest	25	3,48	0,92	24	-2,82	0,01
Sontest	25	4,36	1,50			

Kontrol grubundaki öğrencilerin doğru/yanlış okuma testindeki başarı durumları karşılaştırıldığında; sontest puanlarının, öntest puanlarına göre daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Dolayısıyla kontrol grubunda gerçekleştirilen öğretim sürecinin, öğrencilerin okuma anlama becerilerinin gelişmesi konusunda etkili olduğu anlaşılmaktadır.



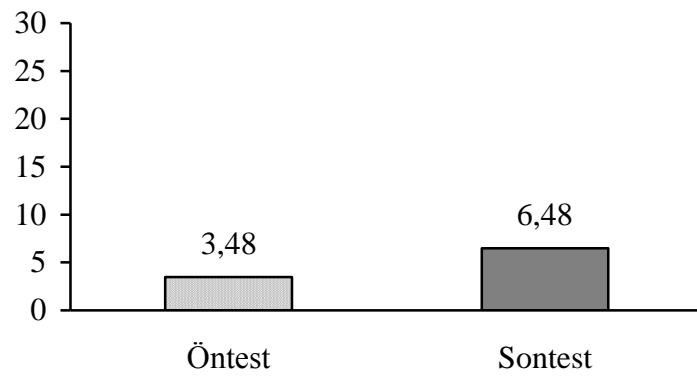
Grafik 53. Kontrol Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Doğru/Yanlış Okuma Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları

Okuma bölümündeki ikinci test olan okuma-yorumlama testinde de benzer durum geçerlidir. Öğrencilerin test puanları arasında sontest lehine anlamlı bir fark [$t_{(24)} = -4,80$; $p < .01$] olduğu görülmüştür (Tablo 61). Dolayısıyla öğrencilerin hedef biçimle ilgili okuyup yorumlama becerilerinin, öğretim sürecinden sonra geliştiği anlaşılmaktadır.

Tablo 61. Kontrol Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Okuma-Yorumlama Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Oku.-Yor.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Öntest	25	3,48	1,87	24	-4,80	0,00
Sontest	25	6,48	2,40			

Kontrol grubundaki öğrencilerin okuma-yorumlama testindeki başarı durumlarında bakıldığında; öğrencilerin sontestte daha fazla başarı sağladığı görülmektedir (bkz. Grafik 54). Dolayısıyla kontrol grubunda gerçekleştirilen öğretim sürecinin öğrencilerin okuyup yorumlama becerilerini geliştirdiği anlaşılmaktadır.



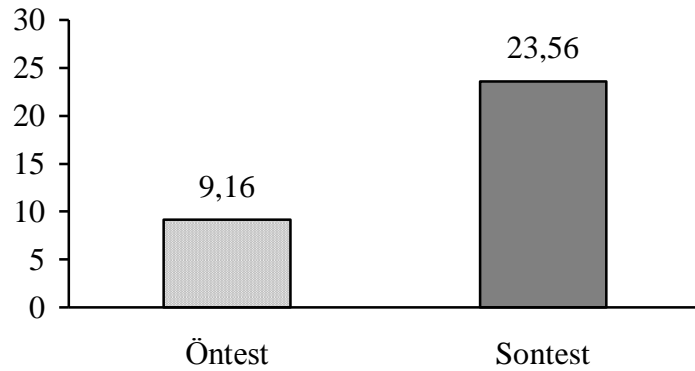
Grafik 54. Kontrol Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Okuma-Yorumlama Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları

Kontrollü yazma testi için kontrol grubundaki öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı bir fark [$t_{(24)} = -12,00$; $p < .01$] bulunmuştur (bkz. Tablo 62). Dolayısıyla öğrencilerin anlama yoğunlaşmadan hedef biçimi üretme becerilerinin gelişiminin öğretim sürecinden sonra gerçekleştirdiği anlaşılmaktadır.

Tablo 62. Kontrol Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Kontrollü Yazma Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Kont. Yaz.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Öntest	25	9,16	2,51	24	-12,00	0,00
Sontest	25	23,56	5,04			

Kontrol grubundaki öğrencilerin ikinci hedef biçimle ilgili sontestteki kontrollü yazma testi ortalamalarının, öntest ortalamalarından yüksek olduğu görülmüştür (bkz. Grafik 55). Dolayısıyla kontrol grubundaki öğretim sürecinin öğrencilerin hedef biçimi kontrollü üretme becerileri üzerinde etkili olduğu anlaşılmaktadır.



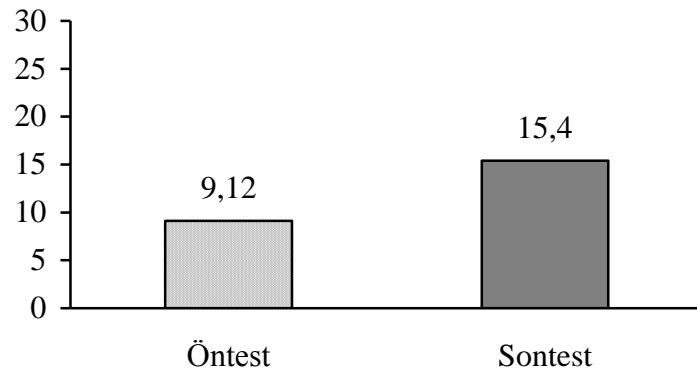
Grafik 55. Kontrol Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Kontrollü Yazma Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları

Benzer durum ikinci hedef biçimle ilgili yazma becerisine yönelik ikinci test türü olan serbest yazma testi için de geçerlidir. Kontrol grubundaki öğrencilerin serbest yazma testi sonuçları arasında sontest lehine anlamlı bir fark [$t_{(24)} = -3,14$; $p < .01$] vardır (bkz. Tablo 63). Dolayısıyla öğrencilerin kontrollü üretim becerisinin gelişiminin, öğretim sürecinden sonra gerçekleştiği anlaşılmaktadır.

Tablo 63. Kontrol Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Serbest Yazma Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Serb. Yaz.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Öntest	25	9,12	3,00	24	-3,14	0,00
Sontest	25	15,40	9,11			

Serbest yazma testine yönelik başarı durumlarında bakıldığında, öğrencilerin sontest puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür (bkz. Grafik 56). Dolayısıyla kontrol grubunda gerçekleştirilen öğretim sürecinin, öğrencilerin görsellerle anlatılan olayları veya durumları hedef biçimi kullanarak ifade etme ve serbest üretim becerisi üzerinde etkili olduğu anlaşılmaktadır.



Grafik 56. Kontrol Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Serbest Yazma Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları

Kontrol grubunun ikinci hedef biçimle ilgili öntest ve sontest sonuçlarının karşılaştırılması sonucunda; kontrol grubundaki öğrencilerin sontestte daha başarılı oldukları anlaşılmıştır. Dolayısıyla kontrol grubunda gerçekleştirilen öğretim sürecinin, birinci hedef biçimde olduğu gibi, ikinci hedef biçimle (Present Perfect Tense) ilgili öğrenme süreci üzerinde de etkili olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca ikinci hedef biçime yönelik testin bölümlerinden elde edilen verilerin tek tek incelenmesi sonucunda, öğrencilerin dilbilgisi, okuma ve yazma bölümleri açısından da sontest sonuçlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Dolayısıyla kontrol grubunda gerçekleştirilen öğretim sürecinin ikinci hedef biçime yönelik dilbilgisel yeterliğin ve okuma ve yazma becerilerinin gelişimini sağladığı anlaşılmıştır. Sontestten hemen önce kontrol grubunda hedef biçimle ilgili 3 ünite kapsamında öğretim süreci gerçekleştirildiği için, bu bulgu araştırma açısından beklenen bir sonuçtur.

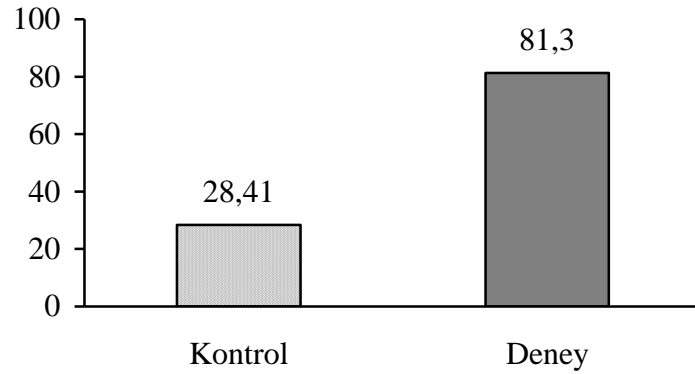
4.2.2.2.1.2. Deney Grubunun Verilerine Yönelik Bulgular

Deney grubundaki öğrencilerin öğretim süreci sonucundaki kazanımlarını belirlemek amacıyla yapılan inceleme sonucunda, öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark [$t_{(26)} = -25,47$; $p < .01$] olduğu görülmüştür (bkz. Tablo 64). Dolayısıyla deney grubundaki öğrencilerin hedef biçime yönelik bilgilerinin öğretim sürecinden sonra gelişmiş olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 64. Deney Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntest-Sontest Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

DENEY	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Öntest	27	28,41	8,08	26	-25,47	0,00
Sontest	27	81,30	14,94			

Öğrencilerin öntest ve sontestteki başarı durumları incelendiğinde (bkz. Grafik 57); öğrencilerin sontestte daha başarılı oldukları görülmüştür. Dolayısıyla öğrencilerin öğretim sürecinden sonra hedef biçime yönelik bilgilerinin geliştiği anlaşılmaktadır. Bu bulgu; deney grubunda gerçekleştirilen öğretim sürecinin ikinci hedef biçimin öğrenilmesi konusunda da etkili olduğunu göstermektedir.



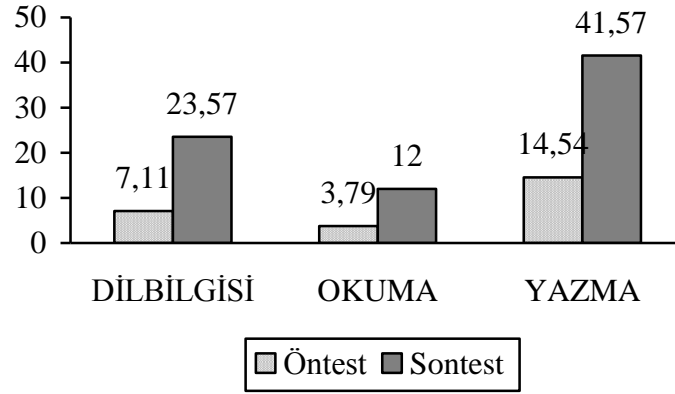
Grafik 57. Deney Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntest-Sontest Ortalamaları

Deney grubundaki öğrencilerin sontestten elde etmiş oldukları bu başarının dilbilgisi, okuma ve yazma becerilerindeki dağılımını anlayabilmek için sontesti oluşturan bölümlerden elde edilen veriler incelenmiştir. Buna göre; deney grubundaki öğrencilerin dilbilgisi, okuma ve yazma bölümleri sontest puanları ile öntest puanları

arasında sontest lehine anlamlı fark bulunmuştur (bkz. Tablo 65). Dolayısıyla öğrencilerin hedef biçimle ilgili dilbilgisel yeterliğinin ve okuma ve yazma becerilerinin öğretim sürecinden sonra gelişmiş olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 65. Deney Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Dilbilgisi, Okuma ve Yazma Bölümlerine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları

Bölüm	Test	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Dilbilgisi	Öntest	27	3,26	1,32	26	-18,905	0,00
	Sontest	27	15,52	3,32			
Okuma	Öntest	27	6,96	2,41	26	-16,731	0,00
	Sontest	27	16,81	2,96			
Yazma	Öntest	27	18,19	6,71	26	-21,279	0,00
	Sontest	27	48,96	9,80			



Grafik 58. Deney Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Dilbilgisi, Okuma ve Yazma Bölümlerine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları

Öğrencilerin dilbilgisi, okuma ve yazma bölümlerinde gösterdikleri başarı durumlarının incelenmesi sonucunda, sontest puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür (bkz. Grafik 58). Dolayısıyla deney grubunda yapılan öğretim sürecinin,

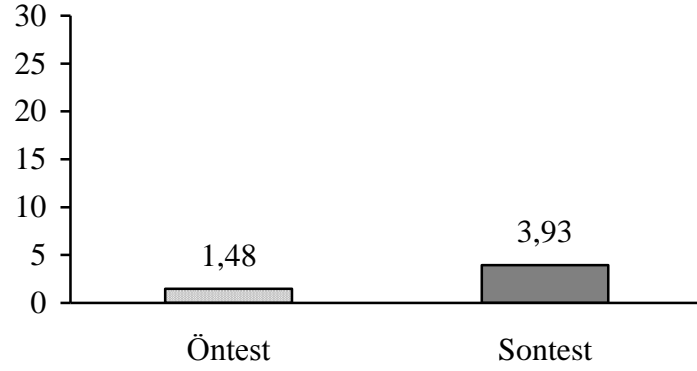
ikinci hedef biçimle ilgili dilbilgisel yeterliği ve okuma ve yazma becerilerini geliştirdiğini söylemek olasıdır.

Deney grubundaki öğrencilerin ikinci hedef biçimle ilgili sontestte dilbilgisi, okuma ve yazma bölümlerinde almış oldukları puanların test türüne göre dağılımı da incelenmiştir. Dilbilgisi bölümündeki ilk test türü olan çoktan seçmeli dilbilgisi testi için yapılan inceleme sonucunda; deney grubundaki öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark [$t_{(26)} = -13,04$; $p < .01$] bulunmuştur (bkz. Tablo 66). Dolayısıyla öğrencilerin dilbilgisel kuralların anlam dışı bağlamlarda aktarılması konusundaki gelişimlerinin öğretim sürecinden sonra gerçekleştiği anlaşılmaktadır.

Tablo 66. Deney Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Çoktan Seçmeli Dilbilgisi Testi Öntest-Sontest Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Çok. Seç. Dilb.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Öntest	27	1,48	0,70	26	-13,04	0,00
Sontest	27	3,93	0,83			

Deney grubundaki öğrencilerin çoktan seçmeli dilbilgisi testine yönelik ortalamalarının karşılaştırılması sonucunda; sontest ortalamalarının öntest ortalamalarından daha yüksek olduğu anlaşılmıştır (bkz. Grafik 59). Dolayısıyla deney grubunda gerçekleştirilen öğretim sürecinin öğrencilerin dilbilgisel kuralların anlam dışı bağlamlarda aktarılması becerilerini geliştirdiği anlaşılmaktadır.



Grafik 59. Deney Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Çoktan Seçmeli Dilbilgisi Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları

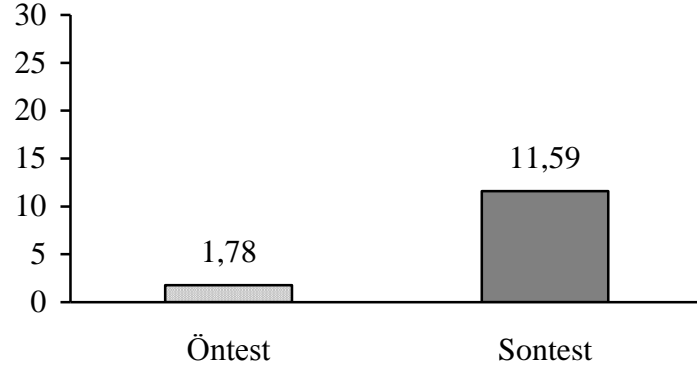
Öğrencilerin dilbilgisi değerlendirme testi sonuçları arasında da, sontest lehine anlamlı bir fark [$t_{(26)} = -16,78$; $p < .01$] olduğu görülmüştür (bkz. Tablo 67). Dolayısıyla dilbilgisel kuralların anlamlı bağlamlarda kullanma ve hata düzeltimi konularındaki gelişimin öğretim sürecinden sonra ilerlediği anlaşılmaktadır.

Tablo 67. Deney Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Dilbilgisi Değerlendirme Testi Öntest-Sontest Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Dilb. Değ.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Öntest	27	1,78	1,25	26	-16,78	0,00
Sontest	27	11,59	2,82			

Dilbilgisi değerlendirme testine yönelik başarı durumları karşılaştırıldığında; öğrencilerin sontestteki ortalamalarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır (bkz. Grafik 60). Dolayısıyla; deney grubunda gerçekleştirilen öğretim sürecinin

öğrencilerin dilbilgisel kuralların anlamlı bağlamlarda kullanma ve hata düzeltimi becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu anlaşılmaktadır.



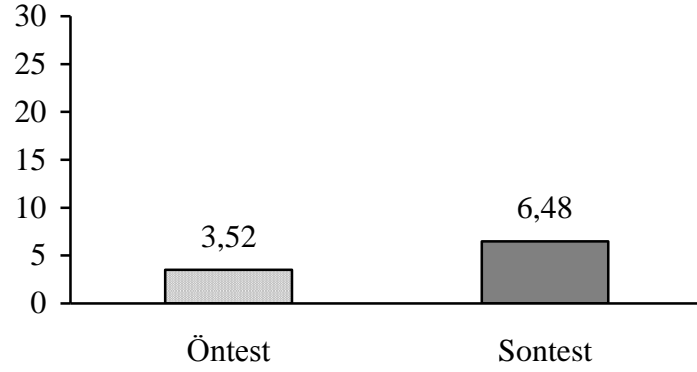
Grafik 60. Deney Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Dilbilgisi Değerlendirme Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları

İkinci hedef biçime yönelik sontestteki okuma bölümünde ilk test türü olan doğru/yanlış okuma testi için, deney grubundaki öğrencilerin puanları arasında, sontest lehine anlamlı bir fark [$t_{(26)} = -14,59$; $p < .01$] bulunmuştur (bkz. Tablo 68). Dolayısıyla öğrencilerin hedef biçimle ilgili okuyup anlama becerilerinde görülen gelişmenin, öğretim sürecinden sonra gerçekleştiği anlaşılmaktadır.

Tablo 68. Deney Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Doğru/Yanlış Okuma Testi Öntest-Sontest Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Doğ-Yan. Oku.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Öntest	27	3,52	0,85	26	-14,59	0,00
Sontest	27	6,48	1,05			

Deney grubundaki öğrencilerin doğru/yanlış okuma testindeki sontest puanlarının, öntest puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür (bkz. Grafik 61). Dolayısıyla deney grubundaki öğretim sürecinin öğrencilerin okuma anlama becerilerinin gelişmesi konusunda etkili olduğu anlaşılmaktadır.



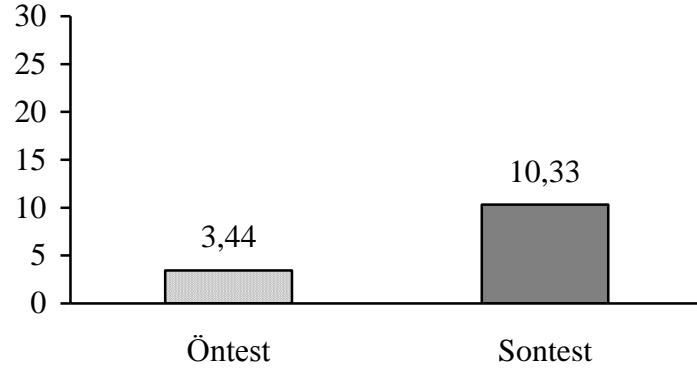
Grafik 61. Deney Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Doğru/Yanlış Okuma Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları

Deney grubundaki öğrencilerin okuma-yorumlama testi sonuçları arasında, sontest lehine anlamlı bir fark olduğu [$t_{(26)} = -14,49$; $p < .01$ görülmüştür (bkz. Tablo 69). Dolayısıyla öğrencilerin ikinci hedef biçimle ilgili okuyup yorumlama becerilerinin gelişiminin öğretim sürecinden sonra gerçekleştiği anlaşılmaktadır.

Tablo 69. Deney Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Okuma-Yorumlama Testi Öntest-Sontest Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Oku.-Yor.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Öntest	27	3,44	2,15	26	-14,49	0,00
Sontest	27	10,33	2,40			

Deney grubundaki öğrencilerin okuma-yorumlama testindeki başarı durumlarına bakıldığında, öğrencilerin sontestteki ortalamalarının daha yüksek görülmektedir (bkz. Grafik 62). Dolayısıyla deney grubunda gerçekleştirilen öğretim sürecinin öğrencilerin okuyup yorumlama becerilerini geliştirdiği anlaşılmaktadır.



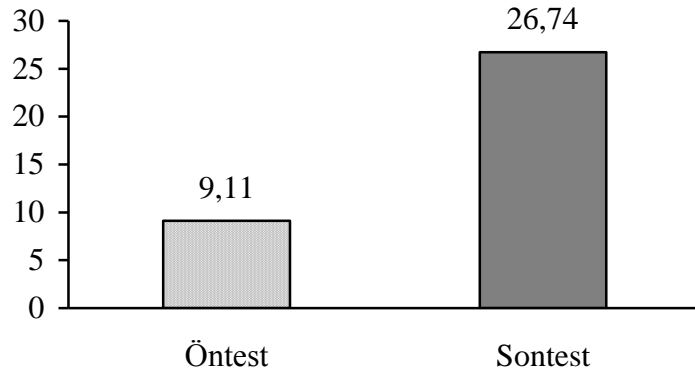
Grafik 62. Deney Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Okuma-Yorumlama Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları

İkinci hedef biçimle ilgili yazma becerisine yönelik ilk test türü olan kontrollü yazma testi için, öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında, sontest lehine anlamlı bir fark [$t_{(26)} = -18,43$; $p < .01$] bulunmuştur (bkz. Tablo 70). Dolayısıyla öğrencilerin anlama yoğunlaşmadan hedef biçimi üretme becerilerinin gelişiminin öğretim sürecinden sonra gerçekleştirdiği anlaşılmaktadır.

Tablo 70. Deney Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Kontrollü Yazma Testi Öntest-Sontest Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Kont. Yaz.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Öntest	27	9,11	3,99	26	-18,43	0,00
Sontest	27	26,74	5,54			

Deney grubundaki öğrencilerin ikinci hedef biçime yönelik kontrollü yazma testi ortalamaları incelendiğinde; öğrencilerin sontest ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür (bkz. Grafik 63). Dolayısıyla deney grubunda gerçekleştirilen öğretim sürecinin öğrencilerin ikinci hedef biçimi anlama yoğunlaşmada üretme becerileri üzerinde etkili olduğu anlaşılmaktadır.



Grafik 63. Deney Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Kontrollü Yazma Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları

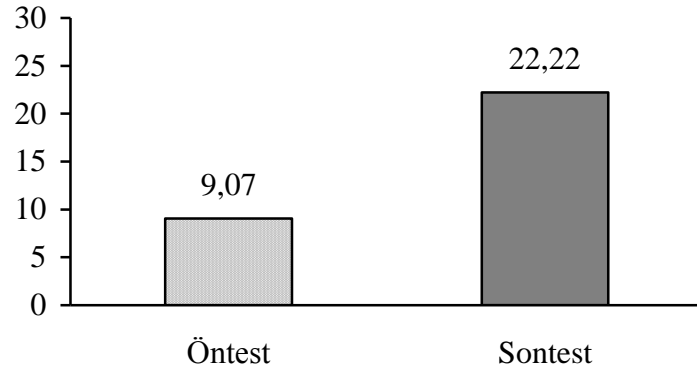
İkinci hedef biçimle ilgili yazma becerisine yönelik ikinci test türü serbest yazma testinde de benzer durum söz konusudur. Deney grubundaki öğrencilerin öntest ve

sontest sonuçları arasında; sontest lehine anlamlı bir fark [$t_{(26)} = -16,58$; $p < .01$] vardır (bkz. Tablo 71). Dolayısıyla öğrencilerin ikinci hedef biçimle ilgili kontrollü üretim becerisinin gelişiminin, öğretim sürecinden sonra gerçekleştiği anlaşılmaktadır.

Tablo 71. Deney Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Serbest Yazma Testi Öntest-Sontest Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Serb. Yaz.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Öntest	27	9,07	3,85	26	-16,58	0,00
Sontest	27	22,22	5,12			

Serbest yazma testine yönelik başarı durumlarında bakıldığında; öğrencilerin sontest puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür (bkz. Grafik 64). Dolayısıyla deney grubunda gerçekleştirilen öğretim sürecinin, öğrencilerin görsellerde anlatılan olayı veya durumu hedef biçimi kullanarak ifade etme ve serbest üretim becerisi üzerinde etkili olduğu anlaşılmaktadır.



Grafik 64. Deney Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Serbest Yazma Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları

Deney grubundaki öğrencilerin ikinci hedef biçimle ilgili öntest ve sontest sonuçlarının karşılaştırılması sonucunda; öğrencilerin sontestte daha başarılı oldukları anlaşılmıştır. Dolayısıyla deney grubunda gerçekleştirilen PBOM'ne uygun öğretim sürecinin, birinci hedef biçim için olduğu gibi, ikinci hedef biçimle (Present Perfect Tense) ilgili öğrenme süreci üzerinde de etkili olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca test bölümlerinden elde edilen verilerin tek tek incelenmesi sonucunda deney grubundaki öğrencilerin dilbilgisi, okuma ve yazma bölümleri açısından da sontest sonuçlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Dolayısıyla deney grubunda gerçekleştirilen modele uygun öğretim sürecinin söz konusu hedef biçime yönelik dilbilgisel yeterliği ve okuma ve yazma becerilerinin gelişimini sağladığı anlaşılmıştır. Bununla birlikte; kontrol grubu sonuçları da kontrol grubunda uygulanan öğretim sürecinin ikinci hedef biçimin öğrenimi üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Bu nedenle; deney ve kontrol gruplarında uygulanan iki farklı öğretim seçeneklerinden hangisinin ikinci hedef biçimin öğreniminde daha etkili olduğunun araştırılması için sontest verileri üzerinde gruplar arası inceleme yapılması gerekmektedir.

4.2.2.2.2. Sontest Verilerinin Gruplar Arası İncelenmesi

Bu araştırmada PBOM'nin ilköğretim 8.sınıf düzeyinde ilgili hedef biçimlerin öğrenilmesi sürecinde normal öğretim sürecine göre daha etkili olduğu denencesi benimsenmektedir. Bu denencenin sınanması amacıyla deney ve kontrol gruplarının

sontestten elde ettikleri puanlar ilişkisiz örneklemeler için t-testi analizi kullanılarak incelenmiştir. Birinci hedef biçime yönelik inceleme deney grubunda PBOM ile gerçekleştirilen öğretim sürecinin daha etkili olduğunu göstermiştir. Dolayısıyla PBOM'nin sözdizimsel açıdan karmaşık, kullanımsal açıdan basit bir yapının öğretimi sürecinde etkili olduğu anlaşılmaktadır. Araştırma güvenilirliği açısından farklı özelliklerde ikinci bir hedef biçime yönelik bulgular da araştırılmıştır.

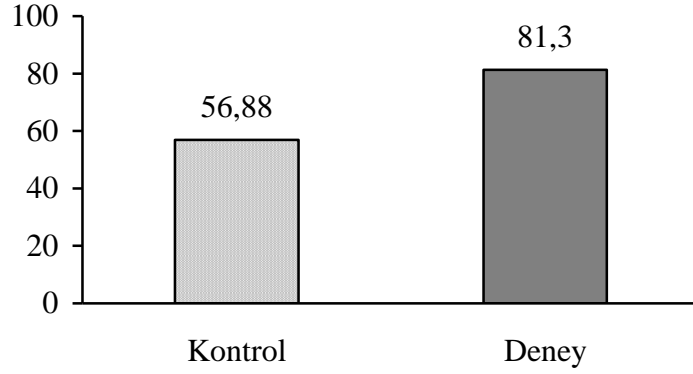
Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ikinci hedef biçimle ilgili sontest puanlarından elde edilen verilerin incelenmesi sonucunda sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark [$t_{(50)} = -5,97$; $p < .01$] olduğu görülmüştür (bkz. Tablo 72). Dolayısıyla deney grubunda gerçekleştirilen PBOM'ne uygun öğretim sürecinin hedef biçimin öğrenilmesinde daha etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Yani; araştırmada benimsenen denence bir kez daha doğrulanmıştır. Ayrıca ikinci hedef biçimin özelliği nedeniyle; PBOM'nin sözdizimsel açıdan basit, kullanımsal açıdan karmaşık olan bir yapının öğretilmesi sürecinde de etkili olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 72. İkinci Hedef Biçimle İlgili Sonteste İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi

SONTEST	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kontrol grubu	25	56,88	14,47	50	-5,97	0,00
Deney grubu	27	81,30	14,94			

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ikinci hedef biçimle ilgili sontestteki başarı durumları karşılaştırıldığında; deney grubundaki öğrencilerin sontest puanlarının ($\bar{X}=81,30$), kontrol grubundaki öğrencilerin sontest puanlarından

$\bar{X}=56,88$) daha yüksek olduğu görülmüştür (bk. Grafik 65). Test ortalamaları arasındaki puan farkının oldukça fazla olması, deney grubunun söz konusu testte çok daha başarılı olduğunu göstermektedir. Öntest sonuçlarına göre iki grup arasında fark olmaması gruplarda gerçekleştirilen öğretim sürecinin bu farka yol açtığını göstermektedir. Bu sonuçla; PBOM ile gerçekleştirilen öğretim süreci sonunda hedef biçime yönelik oluşan öğrenmenin daha etkili bir öğrenme olduğu kabul edilmektedir. Böylece; araştırmanın birinci denencesi söz konusu hedef biçim açısından da doğrulanmıştır.



Grafik 65. İkinci Hedef Biçimle İlgili Sonteste İlişkin Puan Ortalamaları

Bu araştırmada PBOM'nin ilgili hedef biçimlere yönelik dilbilgisel yeterliğin geliştirilmesinde daha etkili olduğu denencesi benimsenmektedir. Bu denencenin sınanması amacıyla deney ve kontrol gruplarının sontestteki dilbilgisi bölümünden elde ettikleri puanlar ilişkisiz örneklemeler için t-testi analizi kullanılarak incelenmiştir. Birinci hedef biçime yönelik inceleme sonucunda sözdizimsel açıdan karmaşık, kullanımsal açıdan basit bir yapıya yönelik dilbilgisel yeterliğin geliştirilmesinde modelin daha etkili olduğu anlaşılmıştır.

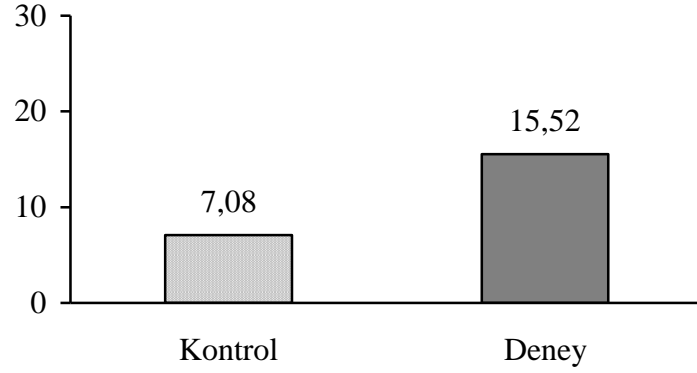
Benzer şekilde ikinci hedef biçime yönelik dilbilgisi bölümünden elde edilen verilerin incelenmesi sonucunda deney grubu lehine anlamlı bir fark [$t_{(50)} = -8,95$ $p < .01$] olduğu görülmüştür (bkz. Tablo 73). Öntest sonuçlarına göre iki grup arasında dilbilgisi bölümü için fark olmadığından gruplarda gerçekleştirilen öğretim sürecinin bu farka yol açtığı kabul edilmektedir. Dolayısıyla sözdizimsel açıdan basit kullanımsal açıdan karmaşık özellikteki hedef biçimle ilgili dilbilgisel yeterliğin geliştirilmesinde de PBOM'nin daha etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Tablo 73. İkinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Dilbilgisi Bölümüne İlişkin İlişkisiz

Örneklemler t-testi

Dilbilgisi	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kontrol Grubu	25	7,08	3,48	50	-8,95	0,00
Deney Grubu	27	15,52	3,32			

Öğrencilerin dilbilgisi bölümünde gösterdikleri başarı durumunun karşılaştırılması amacıyla kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin bu bölümdeki puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Grafik 66'dan da görüldüğü gibi, deney grubu öğrencilerinin dilbilgisi bölümüne yönelik sontest puanlarının ($\bar{X}=15,52$), kontrol grubu öğrencilerinin sontest puanlarından ($\bar{X}=7,08$) daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle deney grubundaki öğretim sürecinin hedef biçimle ilgili dilbilgisel kuralların aktarılmasında ve yorumlanmasında daha etkili olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla PBOM ile gerçekleştirilen öğretim sürecinin dilbilgisel yeterliğin geliştirilmesinde daha etkili olduğu anlaşılmıştır. Bu bulgu araştırma kapsamında sınanan ikinci denencenin söz konusu hedef biçim açısından da doğruladığını göstermektedir.



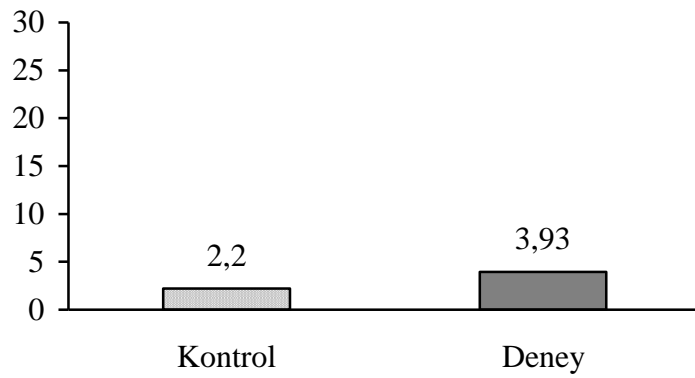
Grafik 66. İkinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Dilbilgisi Bölümüne İlişkin Puan Ortalamaları

Dilbilgisi bölümünde deney grubu lehine görülen bu farklılığın test türleri açısından dağılımını görebilmek ve öğretim modellerinin test türlerindeki etkililiğini incelemek amacıyla iki alt test verileri ayrı ayrı incelenmiştir. Dilbilgisi bölümündeki ilk test türü olan çoktan seçmeli dilbilgisi testi için deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark [$t_{(50)} = -6,80$; $p < .01$] olduğu görülmüştür (bkz. Tablo 74). Dolayısıyla PBOM'nin; sözdizimsel açıdan basit anlamsal açıdan karmaşık özellikteki hedef biçime ilişkin kuralların anlam dışı bağlamlara aktarılması konusunda daha etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 74. İkinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Çoktan Seçmeli Dilbilgisi Testine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Çok. Seç. Dilb.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kontrol grubu	25	2,20	1,00	50	-6,80	0,00
Deney grubu	27	3,93	0,83			

İkinci hedef biçime yönelik çoktan seçmeli dilbilgisi testi 5 puan değerindedir. Kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin söz konusu testteki puan ortalamaları karşılaştırıldığında (bkz Grafik 67), deney grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Dolayısıyla anlamsal ve kullanımsal açıdan karmaşık süreçler içeren ikinci hedef biçimin, anlam dışı bağlamlarda ölçülmesi durumunda, PBOM'nin daha başarılı olduğu anlaşılmaktadır.



Grafik 67. İkinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Çoktan Seçmeli Dilbilgisi Testine İlişkin Puan Ortalamaları

İkinci hedef biçimle ilgili çoktan seçmeli dilbilgisi testi verilerine yönelik bu bulgu sonucunda; deney grubunda uygulanan öğretim sürecinin sözdizimsel açıdan basit anlamsal açıdan karmaşık özellikteki hedef biçimin anlam dışı bağlamlarda ölçülmesi durumunda başarılı olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla birinci ve ikinci hedef biçime yönelik çoktan seçmeli dilbilgisi testinden elde edilen bulgular arasında fark olduğu anlaşılmaktadır. Birinci hedef biçim için her iki öğretim modelinin de benzer etkisi olduğu, ikinci hedef biçim için ise PBOM'nin dilbilgisel yapıların kurallarının aktarılmasını daha iyi sağladığı anlaşılmaktadır. İki hedef biçime yönelik

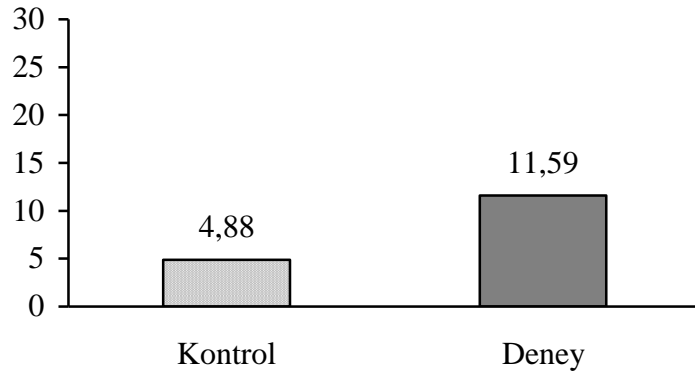
bulgulardaki bu uyumsuzluğun, hedef biçimlerin özelliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Birinci hedef biçimin sözdizimsel açıdan birleşik olmasına karşın anlamsal açıdan anadildeki benzerliğinden dolayı karmaşık süreçler içeren bir yapı olmadığı düşünülmektedir. İkinci hedef biçim konusunda ise tanınması, anlaşılması ve üretilmesi sürecinde; yapıya yönelik biçimsel özelliklerin yanı sıra kullanımsal ve anlamsal özelliklerin de önem taşıdığı bilinmektedir (bkz. BÖLÜM III). Dolayısıyla her ne kadar çoktan seçmeli test anlam boyutunun dikkate alınmadığı bir test türü özelliği taşısa da ikinci hedef biçimin özelliğinden dolayı anlam boyutu önem taşımaktadır. PBOM'ne uygun öğretim sürecinde dilbilgisel yapıların bu üç boyutuyla öğretimi söz konusu olduğu için ikinci hedef biçimin öğretilmesi sürecinde deney grubunun kontrol grubundan daha başarılı olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla bu bulgu sonucunda; hedef biçimlerin anlam boyutu söz konusu olduğunda PBOM'nin daha etkili dilbilgisi öğretimi oluşturduğu anlaşılmıştır.

Dilbilgisi bölümündeki diğer test türü olan dilbilgisi değerlendirme testi için deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark [$t_{(50)} = -8,71$; $p < .01$] olduğu görülmüştür (bkz. Tablo 75). Buna göre; PBOM'ne uygun öğretim sürecinin öğrencilerin dilbilgisel biçime ilişkin kuralları anlamlı bağlamlarda kullanma becerilerini ve yapılan hataları fark etme ve düzeltme becerilerini daha çok geliştirdiği anlaşılmaktadır.

Tablo 75. İkinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Dilbilgisi Değerlendirme Testine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Dilb. Değ.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kontrol grubu	25	4,88	2,73	50	-8,71	0,00
Deney grubu	27	11,59	2,82			

İkinci hedef biçime yönelik dilbilgisi değerlendirme testi 15 puan değerindedir. Kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin söz konusu testteki puan ortalamaları karşılaştırıldığında (bkz Grafik 68); deney grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarının ($\bar{X}=11,59$), kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarından ($\bar{X}=4,88$) daha yüksek olduğu görülmüştür. Dolayısıyla bu testte, deney grubundaki öğrencilerin daha başarılı oldukları anlaşılmıştır.



Grafik 68. İkinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Dilbilgisi Değerlendirme Testine İlişkin Puan Ortalamaları

İkinci hedef biçimle ilgili dilbilgisi değerlendirme testi verilerine yönelik bu bulgu sonucunda; PBOM'ne yönelik öğretim sürecinin dilbilgisel biçime ilişkin kuralların anlamlı bağlamlarda kullanılması ve yapılan hataların fark edilerek düzeltilmesi becerilerini daha çok geliştirdiği anlaşılmaktadır. Dilbilgisi değerlendirme testine yönelik bu bulgunun birinci hedef biçim için de geçerli olduğu bilinmektedir. Bu nedenle anlamsal açıdan biri basit diğeri karmaşık özellikteki her iki hedef biçime yönelik dilbilgisel yeterliğin geliştirilmesinde PBOM'nin daha etkili olduğu yönünde bulgulara ulaşılmıştır. PBOM'ne uygun öğretim modelinde, dilbilgisel kurallar anlamsal ve kullanımsal boyutlarıyla beraber ele alındığı ve dilbilgisel kurallarla ilgili hata düzeltimi etkinlikleri yapıldığı için, anlamsal açıdan basit veya karmaşık özellikteki iki hedef biçimin öğrenimi sürecinde modelin daha etkili olduğu düşünülmektedir.

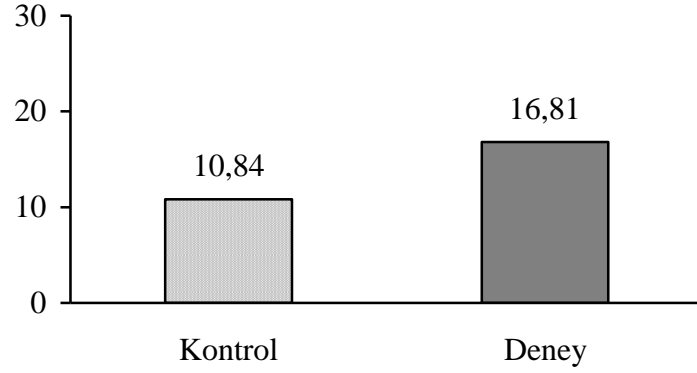
Bu araştırmada ilgili hedef biçimlere yönelik okuma becerisinin geliştirilmesinde PBOM'nin daha etkili olduğu denencesi benimsenmektedir. Bu denencenin sınanması amacıyla deney ve kontrol gruplarının ikinci hedef biçimle ilgili sonestteki okuma bölümünden elde ettikleri puanlar ilişkisiz örneklem için t-testi analizi kullanılarak incelenmiştir. Birinci hedef biçime yönelik inceleme sonucunda modelin söz konusu hedef biçimle ilgili okuma becerilerinin geliştirilmesinde daha etkili olduğu görülmüştür.

İkinci hedef biçime yönelik sontestteki okuma bölümünden elde edilen puanlar arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark [$t_{(50)} = -6,57$; $p < .01$] olduğu görülmüştür (bkz. Tablo 76). Öntest sonuçlarına göre iki grup arasında okuma bölümü için fark olmadığından gruplarda, gerçekleştirilen öğretim sürecinin bu farka yol açtığı kabul edilmektedir. Dolayısıyla deney grubunda PBOM'ne yönelik öğretim sürecinin ikinci hedef biçimle ilgili okuma becerisinin geliştirilmesinde daha etkili olduğu anlaşılmaktadır. Böylece söz konusu hedef biçim açısından da araştırmada benimsenen üçüncü denence doğrulanmıştır.

Tablo 76. İkinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Okuma Bölümüne İlişkin İlişkiz Örneklem t-testi Sonuçları

Okuma	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kontrol Grubu	25	10,84	3,59	50	-6,57	0,00
Deney Grubu	27	16,81	2,96			

Öğrencilerin ikinci hedef biçimle ilgili sontestteki okuma bölümünde gösterdikleri başarı durumunun karşılaştırılması amacıyla kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin bu bölümdeki puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Grafikte 69'da görüldüğü gibi, deney grubu öğrencilerinin sontestteki okuma bölümündeki puan ortalamaları, kontrol grubu öğrencilerinin sontestteki ortalamalarından çok daha yüksektir. Dolayısıyla deney grubunda öğretim modelinde öngörülen yöntem ve tekniklerin ikinci hedef biçimin anlaşılması ve yorumlanması konusunda daha etkili sonuçlar ortaya çıkardığı anlaşılmaktadır.



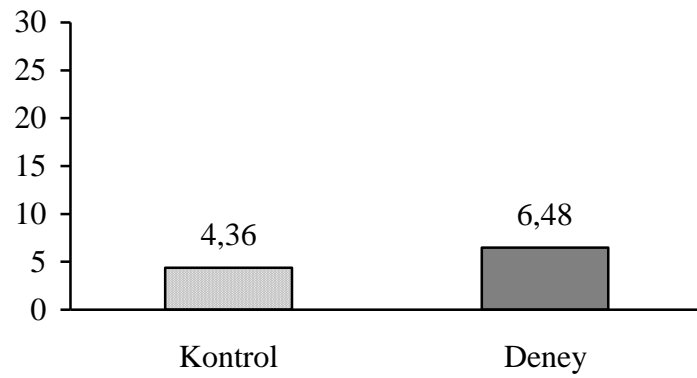
Grafik 69. İkinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Okuma Bölümüne İlişkin Puan Ortalamaları

Okuma bölümünde deney grubu lehine görülen bu farklılığın test türleri açısından dağılımını görebilmek ve öğretim modellerinin test türlerindeki etkililiğini incelemek amacıyla iki alt test verileri ayrı ayrı incelenmiştir. Okuma bölümündeki ilk test türü olan doğru/yanlış okuma testi için deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark [$t_{(50)} = -5,95$; $p < .01$] bulunmuştur (bkz. Tablo 77). Dolayısıyla hedef biçimin okuma becerisi çerçevesinde anlaşılması konusunda PBOM'nin daha etkili olduğu kabul edilmektedir.

Tablo 77. İkinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Doğru/Yanlış Okuma Testine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Doğ-Yan. Oku.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kontrol grubu	25	4,36	1,50	50	-5,95	0,00
Deney grubu	27	6,48	1,05			

İkinci hedef biçime yönelik doğru/yanlış okuma testi 8 puan değerindedir. Kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin söz konusu testteki puan ortalamaları karşılaştırıldığında (bkz. Grafik 70); deney grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu nedenle; deney grubunda uygulanan PBOM'nin hedef biçimle ilgili okuma-anlama becerisinin ölçümünde daha başarılı sonuçlar ortaya çıkardığı anlaşılmaktadır.



Grafik 70. İkinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Doğru/Yanlış Okuma Testine İlişkin Puan Ortalamaları

Doğru/yanlış okuma testi verilerine yönelik bu bulgu sonucunda; hedef biçime yönelik okuma becerisinin okuma anlama şeklinde ölçülmesi durumunda deney grubunun daha başarılı olduğu anlaşılmaktadır. Birinci hedef biçime yönelik çoktan seçmeli okuma testi için de deney grubunun daha başarılı olduğu bulgusu söz konusudur. Deney grubunda PBOM'nin öngörülerini doğrultusunda, hedef biçime yönelik dil girdisi sunulmuştur. Kontrol grubunda ise okuma becerisine yönelik dil girdisi sunulmasına karşın bu girdilerin hedef biçimi içermek ve öğretmek amacıyla olmadığı görülmüştür. Ayrıca ikinci hedef biçim, öğrencilerin anadillerinde yer

almadığı ve özelliğinden dolayı bilişsel karşılaştırmayı zorunlu kıldığı için anlaşılması ve üretilmesi sorunlu bir yapı olarak kabul edilmektedir (bkz. BÖLÜM III). Bu nedenle özellikle bu özellikteki bir yapıya yönelik olabildiğince çok girdi sunmanın öğretim sürecinin sonucu açısından etkili olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda hedef biçime yönelik girdi sunmanın hedef biçimle ilgili okuma anlama becerisini geliştirmede daha etkili olduğunu göstermektedir.

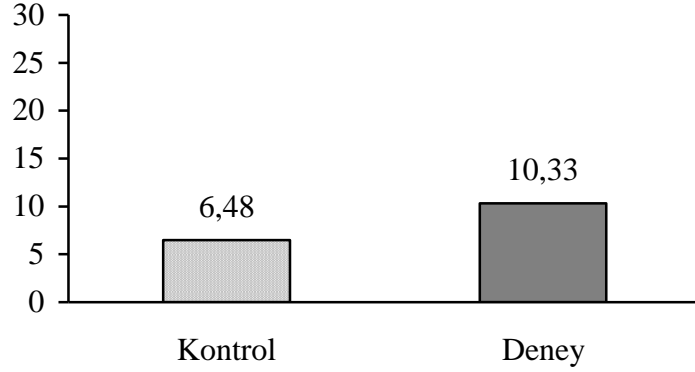
Okuma bölümündeki diğer test türü olan okuma-yorumlama testi sonuçlarına bakıldığında; deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark [$t_{(50)} = -5,78$; $p < .01$] bulunmuştur (bkz. Tablo 78). Buna göre; PBOM'nin hedef biçimle ilgili yorumlama becerisinin geliştirilmesinde daha etkili olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 78. İkinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Okuma-Yorumlama Testine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Oku.-Yor.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kontrol grubu	25	6,48	2,40	50	-5,78	0,00
Deney grubu	27	10,33	2,40			

İkinci hedef biçime yönelik okuma-yorumlama testi 12 puan değerindedir. Kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin söz konusu testteki puan ortalamaları karşılaştırıldığında (bkz Grafik 71); deney grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarının, kontrol grubundaki öğrencilerin ortalamalarına göre daha yüksek

olduğu görülmüştür. Dolayısıyla bu testte deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilerden daha başarılı olduğu anlaşılmaktadır.



Grafik 71. İkinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Okuma-Yorumlama Testine İlişkin Puan Ortalamaları

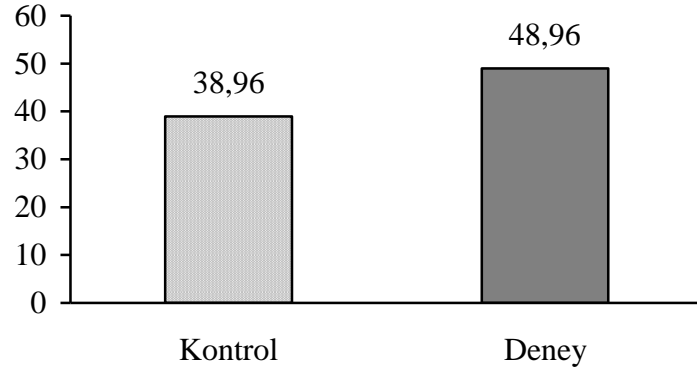
Okuma becerisinin ölçülmesinde kullanılan okuma-yorumlama testi PBOM'nin öngördüğü ve hedef biçimle ilgili girdilerin anlaşılmasını ve dilbilgisel, anlamsal ve kullanımsal boyutta yorumlanmasını gerektiren lçme aracıdır. Öğretim süreci içerisinde deney grubunda okuma becerisinde kullanılan bir etkinlik çeşididir. Bu teste ait verilerin incelenmesi sonucunda her iki hedef biçim için deney grubunun sonuçları ile kontrol grubunun sonuçları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Deney grubundaki öğrencilerin bu testte de daha başarılı olmaları PBOM'nin hedef biçimle ilgili girdileri anlama ve dilbilgisel, anlamsal ve kullanımsal boyutlarıyla yorumlama becerilerini daha çok geliştirdiğini göstermektedir.

Bu araştırmada PBOM'nin ilgili hedef biçimlere y6nelik yazma becerisinin geliştirilmesinde daha etkili olduğu denencesi benimsenmektedir. Bu denencenin sınanması amacıyla deney ve kontrol gruplarının sontestteki yazma b6l6m6nden elde ettikleri puanlar ilişkisiz 6rneklemeler için t-testi analizi kullanılarak incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu [$t_{(50)} = -3,15, p < .01$] g6r6lm6ştir (bkz. Tablo 79). 6ntest sonuçlarına g6re iki grup arasında yazma b6l6m6 için fark olmadığından gruplarda gerçekleştirilen 6ėretim s6recinin bu farka yol açtığı kabul edilmektedir. Dolayısıyla deney grubunda gerçekleştirilen 6ėretim s6recinin hedef biçimle ilgili yazma becerilerinin geliştirilmesinde daha etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç; araştırmanın d6rd6nc6 denencesinin ilgili hedef biçim kapsamında doğrulandığını g6stermektedir.

Tablo 79. İkinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Yazma B6l6m6ne İlişkin İlişkisiz 6rneklemeler t-testi Sonuçları

Yazma	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kontrol Grubu	25	38,96	13,01	50	-3,15	0,00
Deney Grubu	27	48,96	9,80			

6ėrencilerin yazma b6l6m6nde g6sterdikleri başarı durumunun incelenmesi sonucunda, deney grubu 6ėrencilerinin yazma b6l6m6ne y6nelik sontest puanlarının daha y6ksek olduğu g6r6lm6ştir (bkz. Grafik 72). Bu nedenle deney grubundaki 6ėretim s6recinin hedef biçimle ilgili kontroll6 ve serbest yazma becerisinin geliştirilmesinde daha etkili olduğu d6ř6n6lmektedir. Dolayısıyla PBOM ile gerçekleştirilen 6ėretim s6recinin yazma becerisinin geliştirilmesinde farklılık oluşturduğu kabul edilmektedir.



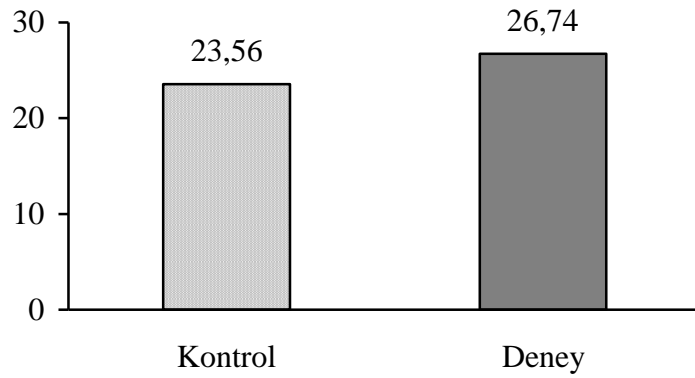
Grafik 72. İkinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Yazma Bölümüne İlişkin Puan Ortalamaları

Yazma bölümünde deney grubu lehine görülen bu farklılığın test türleri açısından dağılımını görebilmek ve öğretim modellerinin test türlerindeki etkililiğini incelemek amacıyla alt test verileri ayrı ayrı incelenmiştir. Yazma bölümünün ilk test türü olan kontrollü yazma testi sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin sontest puanları arasında, deney grubu lehine anlamlı bir fark [$t_{(50)} = -2,16$; $p < .05$] bulunmuştur (bkz. Tablo 80). Dolayısıyla deney grubundaki öğrencilerin anlama yoğunlaşmadan hedef biçimi üretme becerilerinin daha fazla geliştiği anlaşılmaktadır.

Tablo 80. İkinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Kontrollü Yazma Testine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Kont. Yaz.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kontrol grubu	25	23,56	5,04	50	-2,16	0,04
Deney grubu	27	26,74	5,54			

İkinci hedef biçime yönelik kontrollü yazma testi 30 puan değerindedir. Kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin söz konusu testteki puan ortalamaları karşılaştırıldığında (bkz Grafik 73); deney grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarının kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla deney grubunun söz konusu test türünde daha başarılı olduğu anlaşılmaktadır.



Grafik 73. İkinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Kontrollü Yazma Testine İlişkin Puan Ortalamaları

Kontrollü yazma testi verilerine yönelik bu bulgu sonucunda; her iki grupta uygulanan öğretim sürecinin etkililiğinin; hedef biçime yönelik yazma becerisinin kontrollü üretim şeklinde ölçülmesi durumunda deney grubunun daha başarılı olduğu anlaşılmaktadır. Ancak kontrol grubunun test ortalamasının da oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Söz konusu testte tabloda yansıtılan bilgilerin cümle şeklinde yazılması istenmektedir. Hedef biçimin kullanılması gerektiği ise yönergedeki sorudan kolaylıkla anlaşılmaktadır. Dolayısıyla kontrol grubundaki öğrencilerin hedef biçime yönelik biçimsel özellikleri kolaylıkla aktardığı, ancak bir takım hatalar

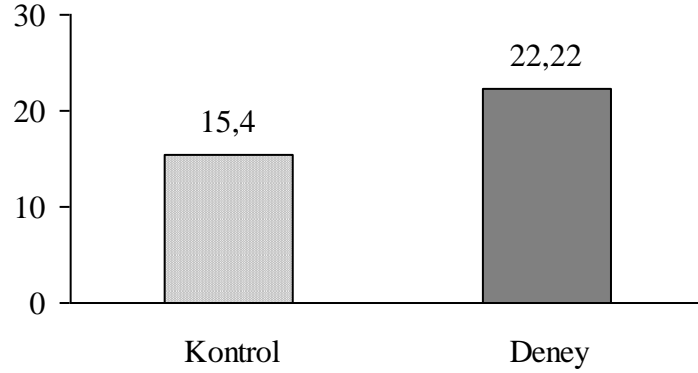
(özne-yardımcı fiil uyumu, fiilin uygun şekli ve yazım yanlışları) yaptığı görülmüştür. Bu noktada söz konusu bu testin hedef biçimin anlamsal özelliklerine odaklanılmasını gerekli kılmadığı düşünülmektedir.

Yazma bölümünün ikinci test türü olan serbest yazma testi sonuçları incelendiğinde; deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin sınav puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark [$t_{(50)} = -3,36; p < .01$] bulunmuştur (bkz. Tablo 81). Dolayısıyla PBOM'nin, hedef biçimle ilgili serbest yazma becerisinin geliştirilmesinde daha etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 81. İkinci Hedef Biçimle İlgili Sınavtaki Serbest Yazma Testine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Serb. Yaz.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kontrol grubu	25	15,40	9,11	50	-3,36	0,00
Deney grubu	27	22,22	5,12			

İkinci hedef biçime yönelik serbest yazma testi 30 puan değerindedir. Kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin söz konusu testteki puan ortalamaları karşılaştırıldığında (bkz Grafik 74); deney grubundaki öğrencilerin ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Dolayısıyla bu test türünde deney grubunun kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu anlaşılmaktadır.



Grafik 74. İkinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Serbest Yazma Testine İlişkin Puan Ortalamaları

Serbest yazma testi verilerine yönelik bu bulgu sonucunda; ikinci hedef biçime yönelik yazma becerisinin serbest üretim şeklinde ölçülmesi durumunda deney grubunun daha başarılı olduğu anlaşılmaktadır. PBOM çıktı üretiminde kontrollü üretimden serbest üretime doğru bir sıranın izlenmesi gerektiğini öngördüğü için deney grubunda serbest yazma test çeşidine yönelik olarak konuşma etkinliği yapılmıştır. Kontrol grubunda gerçekleştirilen öğretim sürecinde ise öğrencilerin daha çok serbest üretimde bulunmaları hedeflenmiş, hedef biçimi kullanmaları gerektiği ise verilen örnek dil kutuları aracılığıyla sezdirilmiştir; ancak öğrencilerin hedef biçimi kullanmalarının zorunlu olduğu girdiler sağlanmamıştır. Dolayısıyla kontrol grubunda gerçekleştirilen öğretim sürecinde öğrencilerin hedef biçimi kullanmadan da üretimde bulunma olasılıkları fazla olan yazma etkinlikleri kullanılmıştır. Serbest yazma testi verilerine göre deney grubunun daha başarılı olması; PBOM'nin çıktı üretiminde kontrollü üretimden serbest üretime doğru bir sıranın izlenmesi gerektiği öngörüsünü doğrular nitelikte olduğu düşünülmektedir.

4.2.2.3. İzleme Testi Verilerine Yönelik Bulgular

Bu araştırmada PBOM ile gerçekleştirilen öğretim sürecinin hedef biçime yönelik öğrenilen bilginin korunmasını sağladığı denencesi benimsenmiştir. Bu denencenin sınanması amacıyla ikinci hedef biçimle ilgili sontestin uygulanmasından altı hafta sonra izleme testi uygulanmıştır. Araştırmada izleme testinden elde edilen veriler grup içi ve gruplar arası incelenmiştir.

4.2.2.3.1. İzleme Testi Verilerinin Grup İçi İncelenmesi

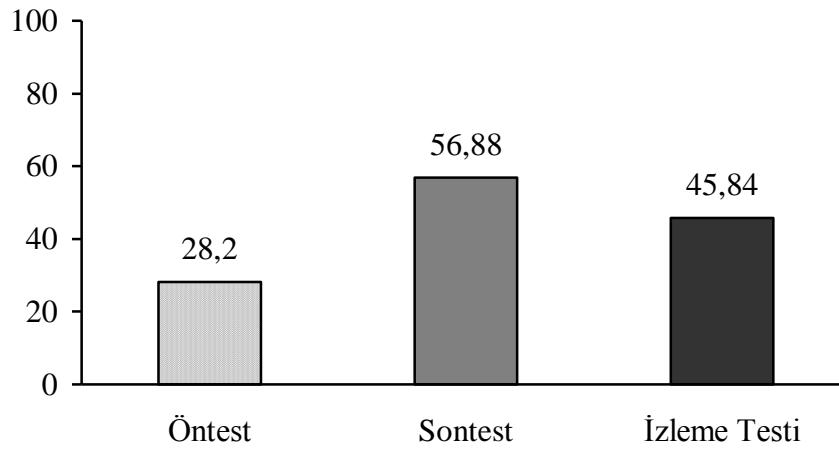
Kontrol ve deney gruplarına uygulanan izleme testinden elde edilen verilerin grup içi incelenmesi amacına yönelik, tekrarlı ölçümler için Anova analizi kullanılmıştır. Bu incelemenin sonucunda, deney ve kontrol gruplarında gerçekleştirilen öğretim süreçlerinin hedef biçimle ilgili bilginin korunmasındaki etkililiği belirlenmiştir.

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öntest, sontest ve izleme testinde aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark [$F_{(2-48)} = 59,60$; $p < .01$] olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin sontest puanları ile izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (bkz. Tablo 82).

Tablo 82. Kontrol Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı fark
Deneklerarası	6080,61	24	253,35			Sontest –öntest İzleme-öntest
Ölçüm	10463,28	2	5231,64	59,60	,000	
Hata	4213,38	48	87,77			
Toplam	20757,28	74				

Grafik 75'te görüldüğü gibi, kontrol grubundaki öğrencilerin sontestteki ve izleme testindeki puan ortalamaları, öntestteki puan ortalamalarından daha yüksektir. Bu bulgu hedef biçimin korunduğunun, yani kontrol grubunda yapılan öğretim sürecinin öğrenilmiş bilginin korunmasını sağladığının, bir göstergesi olarak kabul edilmektedir.



Grafik 75. Kontrol Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Test Puanları Ortalamaları

Deney grubundaki öğrencilerin öntest, sontest ve izleme testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark [$F_{(2,52)}=378,10$; $p<.01$] olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin sontest puanları ile izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (bkz. Tablo 83).

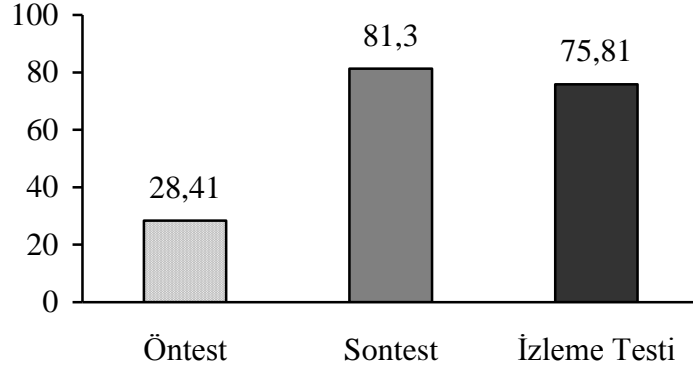
Tablo 83. Deney Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı fark
Deneklerarası	13521,58	26	520,06			Sontest –öntest İzleme-öntest
Ölçüm	45672,69	2	22836,34	378,10	,000	
Hata	3140,64	52	60,39			
Toplam	62334,91	80				

Grafik 76’da görüldüğü gibi, deney grubunun sontestteki ve izleme testindeki puan ortalamaları, öntestteki puan ortalamalarından daha yüksektir. Bu bulgu hedef biçimin korunduğunun, yani PBOM’ne uygun öğretim sürecinin öğrenilmiş bilginin korunmasını sağladığının, bir göstergesi olarak kabul edilmektedir.

İzleme testinden elde edilen verilerin grup içi incelenmesi sonucunda deney ve kontrol gruplarında ikinci hedef biçimle ilgili öntest, sontest ve izleme testi puanları arasında anlamlı fark olduğu ve sontest ile izleme testi puanları arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Dolayısıyla kontrol ve deney gruplarında gerçekleştirilen öğretim süreçlerinin öğrenilmiş bilginin korunmasını sağladığı anlaşılmıştır. Bu

bulgu; PBOM'ne uygun öğretim süreciyle öğrenilen bilginin korunduğunu doğrulamaktadır.

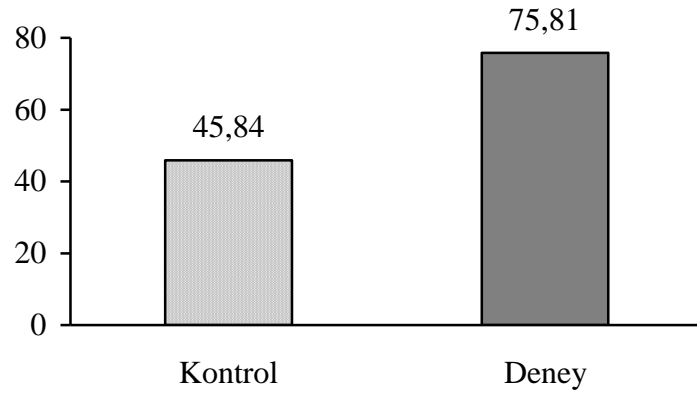


Grafik 76. Deney Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Test Puanları Ortalamaları

4.2.2.3.2. İzleme Testi Verilerinin Gruplar Arası İncelenmesi

Araştırma kapsamında ikinci hedef biçimle ilgili izleme testinden elde edilen verilerin grup içi inceleme sonucunda, deney ve kontrol gruplarında öğretim süreci sonunda hedef biçime yönelik öğrenilen bilginin kalıcı olduğu anlaşılmıştır. Bununla beraber araştırmanın amacı gereği; hangi öğretim sürecinin kalıcılık üzerinde daha etkili olduğunun anlaşılması gerekmektedir. Bu nedenle izleme testinden elde edilen puan ortalamaları karşılaştırılarak gruplar arası inceleme yapılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin izleme testinden elde ettikleri test puanları ortalamalarının karşılaştırılması sonucunda (bkz. Grafik 77), deney grubunun test puanları ortalamasının kontrol grubunun test puanları ortalamasından çok daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla izleme testinde deney grubunun kontrol grubundan daha başarılı olduğu anlaşılmaktadır.



Grafik 77. İkinci Hedef Biçimle İlgili İzleme Testine İlişkin Ortalamalar

İkinci hedef biçime yönelik izleme testinden elde edilen verilerin gruplar arası incelenmesi sonucunda, deney grubunun izleme testinde çok daha başarılı olduğu görülmüştür. Bu nedenle deney grubundaki öğrencilerin hedef biçime yönelik öğrendikleri bilgileri daha fazla hatırladıkları düşünülmektedir. Bu bulgu; PBOM ile gerçekleştirilen öğretim sürecinin ikinci hedef biçime yönelik öğrenilen bilginin korunmasını sağlamada daha etkili olduğunu göstermektedir.

V. DEĞERLENDİRME, SONUÇ VE TARTIŞMA

5.1. Araştırma Sonuçları ve Değerlendirme

Bu çalışmada PBOM'nin İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesindeki etkililiğinin araştırılması amaçlanmıştır. Bu amaçla, iki hedef biçim (When/While Clauses ve Present Perfect Tense) için PBOM ilkelerine göre geliştirilen öğretim modeli deney grubunda uygulanırken, var olan ders kitabının öngördüğü öğretim süreci de kontrol grubunda uygulanmıştır. Öğretim modelinin etkililiğini değerlendirmek amacıyla dilbilgisi, okuma ve yazma testlerinden oluşan öntest, sontest ve izleme testi uygulaması gerçekleştirilmiştir. Bu testlerden elde edilen verilerin incelenmesi sonucunda, PBOM'nin hedef biçimlerin öğrenilmesi, hedef biçimlere yönelik dilbilgisi öğretimi, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi ve öğrenilmiş bilginin korunması konusundaki etkililiğine ilişkin sonuçlar elde edilmiştir.

5.1.1. Planlı Biçime Odaklanma Modelinin Öğrenme Üzerindeki Etkililiği

Bu çalışma kapsamında, PBOM'nin öğrenme üzerindeki etkililiğinin değerlendirilmesi amacıyla, deney ve kontrol gruplarına uygulanan sontestten elde

edilen veriler gruplar arası incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, deney grubundan yana anlamlı bir fark görülmüştür. Buna göre; **deney grubunda uygulanan PBOM'nin, öğrenme üzerinde daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.** Bu sonuçla; PBOM ile gerçekleştirilen öğretimin hedef biçimlerin öğrenilmesinde daha etkili olduğu yönündeki araştırma denencesi, söz konusu hedef biçimler açısından doğrulanmaktadır.

Araştırma kapsamında her iki gruba da uygulanan öntest sonuçları, gruplar arasında fark olmadığını gösterdiği için sontest sonuçlarında çıkan anlamlı farkın, deney grubunda gerçekleştirilen öğretim modelinden kaynaklandığı düşünülmektedir. PBOM kuramsal özellikleri açısından hedef biçimlerin biçimsel ve kullanımsal boyutlarına eşzamanlı odaklanmayı öngörmektedir. Buna göre, hedef biçimlerin dilbilgisel, anlamsal ve kullanımsal açıdan öğretilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla modelde, tek bir biçimle ilgili yoğun bir öğretim söz konusudur (ayrıntılı bilgi için bkz BÖLÜM II). Bu bağlamda araştırma kapsamında deney grubunda gerçekleştirilen öğretim modelinde hedef biçime yönelik dilbilgisel etkinliklerin yanı sıra, anlama ve üretme becerilerine yönelik etkinlikler de gerçekleştirilmiştir. Bu etkinliklerde hedef biçimi içeren, özel olarak uyarlanmış girdiler kullanılmıştır. Böylece öğrencilere hedef biçimi içeren dil girdisi ile sık sık karşılaşma olanağı tanınmıştır. Bu nedenle öğretim modelinde, girdinin alındıya dönüşmesinin sağlandığı düşünülmektedir.

Girdi Denencesine (Krashen, 1981,1982) göre edinimin gerçekleşmesi için öğretim sürecinde yeterli girdi sunulmalıdır. PBOM; edinim için sadece girdi sunulmasını yeterli görmezken hedef biçimi içeren her türlü girdinin sunulmasını öngörmektedir. Bu açıdan bakıldığında; deney grubunda Zenginleştirilmiş Girdi seçeneği aracılığıyla, hedef biçimi sunmak ve öğretmek amacıyla özel olarak uyarlanan dil girdileri kullanılmıştır. Kontrol grubunda ise girdilerin hedef biçimi öğretmek için özel olarak hazırlanmadığı, dolayısıyla Zenginleştirilmiş Girdi kullanılmadığı görülmüştür.

Zenginleştirilmiş Girdi, Girdi Akışı ve Girdi Genişlemesi tekniklerinin kullanımını gerektirir. Çalışma kapsamında deney grubunda hedef biçime dikkat çekmek amacıyla, hedef biçimin sunumu ve dilbilgisel kuralların öğretimi aşamalarında Girdi Genişlemesi tekniği ile hedef biçimi içeren cümleler koyu renkle yazılmıştır. Kontrol grubunda ise sadece dilbilgisel kuralların öğretiminde Girdi Genişlemesi tekniğinin kullanıldığı görülmektedir. Girdi Genişlemesi tekniğinin hedef biçimin sunumu aşamasında kullanılması, öğrencilerin öğretim sürecinin başında hedef biçime dikkat etmesini kolaylaştırmakta ve hedef biçime ilişkin bilinç kazanmalarını sağlamaktadır. Ayrıca deney grubunda gerçekleştirilen her türlü etkinlikte hedef biçimi içeren dil girdileri sunulduğu için, Girdi Akışı tekniğinin de kullanıldığı görülmektedir. Kontrol grubunda ise okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerine yönelik girdilerin kullanımı söz konusudur. Dolayısıyla kontrol grubunda girdilerin hedef biçimi öğretmek amacıyla özel olarak uyarlanmadığı ve modelin öngördüğü biçimde Girdi Akışı tekniğine yer verilmediği anlaşılmıştır.

Öğretim sürecinde, hedef dilde olası olan *olumlu kanıt girdisi* ve dilbilgisel kurallar veya hata düzeltimi şeklinde olan *olumsuz kanıt girdisi* olmak üzere iki çeşit girdi söz konusudur (Long ve Robinson, 1998: 21). Bu çalışma kapsamında kontrol grubunda, hedef biçimi, nicel olarak yetersiz de olsa, içeren metinler kullanıldığı için olumlu kanıt girdisinin kullanıldığı anlaşılmaktadır. Deney grubunda uygulanan öğretim modelinde ise, hedef biçimi nicel olarak yeterli oranda içeren metinlere yer verildiği için olumlu kanıt girdisi kullanılırken, dilbilgisi alıştırmalarında hata düzeltimine yönelik dilbilgisi değerlendirme testi yapıldığı için, olumsuz kanıt girdisinin de kullanıldığı anlaşılmaktadır. Öğretim sürecinde iki tür girdinin kullanılması, deney grubunun daha başarılı olmasını sağlayan nedenlerden biri olarak görülmektedir. Dolayısıyla bu çalışma sonucunda yabancı dil öğretiminde hedef dil girdisinin önemi bir kere daha vurgulanmıştır.

5.1.2. Planlı Biçime Odaklanma Modelinin Dilbilgisel Yeterlik Üzerindeki Etkililiği

Söz konusu modelin dilbilgisel yeterlik üzerindeki etkililiği, sınıftaki dilbilgisi bölümünden elde edilen verilerin gruplar arası incelenmesi sonucunda anlaşılmıştır.

Dilbilgisi testi verilerinin incelenmesinden elde edilen bulgulara göre, deney grubu kontrol grubundan daha başarılıdır. Bu bulgu, araştırma kapsamında sınanan PBOM ile yabancı dil eğitimi alan öğrencilerin, dilbilgisel biçimleri öğrenme ve kullanma düzeylerinin, normal süreç eğitimi alan öğrencilere göre daha yüksek

olduğu yönündeki araştırma denencesini, çalışma kapsamındaki öğrenciler ve hedef biçimler açısından, doğrulamaktadır.

Çalışma kapsamında deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin öntest sonuçları arasında, dilbilgisi testi açısından fark olmadığı görülmüştür. Buna göre, sontest sonuçları arasındaki fark, iki grupta gerçekleştirilen farklı öğretim sürecinden kaynaklanmaktadır. Bu bağlamda kontrol grubunda dilbilgisi öğretimi önce örtük, ardından belirtik bir şekilde yapılmış ve geleneksel dilbilgisi alıştırmaları ile sonlandırılmıştır. Deney grubunda ise; belirtik ve tümevarımlı dilbilgisi öğretimi gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla; çalışma sonucunda belirtik dilbilgisi öğretiminin ilköğretim sekizinci sınıf düzeyinde, söz konusu hedef biçimlerin öğretimi sürecinde, etkili olduğu anlaşılmaktadır.

PBOM'ne göre; öğrencilerin dilbilgisel yapılarla ilgili işleme süreçlerinde bulunması öğretim sürecinin önemli bir bileşenidir. Ayrıca, öğrencilerin dilbilgisel yapılara ilişkin kurallara veya kullanımlara dikkat etmesi de, öğretim sürecinin önemli bir unsurudur. Bu iki öğenin gerçekleşmesinde en önemli etken ise dikkattir. Ancak aynı anda ilgilenilen-dikkat edilen konular sınırlıdır. Bu nedenle beyin, işleme süreçlerinde konular arasında seçim yapmaktadır (Kihlstrom, 1987: 154). Bu kapsamda PBOM, öğretim sürecinde dikkatin çekilmek istendiği noktanın, açık olmasını öngörmektedir.

Araştırma kapsamında deney grubunda uygulanan öğretim modelinde, Girdi Genişlemesi tekniği sunum aşamasında kullanılarak, metindeki hedef biçimi içeren cümleler koyu yazılmıştır. Ayrıca, metnin anlamına da yoğunlaşılmasını sağlamak amacıyla, anlam içerikli sorular kullanılmıştır. Ardından, dilbilgisel kuralların öğretimi sırasında girdi genişlemesi tekniği ve bilinç uyandırma görevleri kullanılarak, öğrencilerin hedef biçime dikkat etmesi ve dilbilgisel kuralları keşfetmesi sağlanmıştır. Kontrol grubunda ise öğretim süreci okuma/dinleme etkinliği ile başlamış, ancak öğrencilerin dikkatini hedef biçime çekmek için herhangi bir teknik kullanılmamıştır. Bu etkinliğin ardından yapılan dilbilgisi öğretimi sürecinde girdi genişlemesi tekniği ile hedef biçime yönelik örnek cümleler sunulmuş ve bilinç uyandırma görevleri kısmen kullanılarak dilbilgisel biçimlerin özelliklerine yönelik sorular sorulmuştur. İkinci aşamada ise kurallar tablo aracılığıyla sunulmuştur. Dilbilgisine yönelik testte deney grubunun kontrol grubundan daha başarılı olması, hedef biçimlerin sunum aşamasından itibaren dikkat çekme ve bilinç uyandırma tekniklerinin kullanılmasının, dilbilgisel yeterliğin geliştirilmesinde etkili olduğunu düşündürmektedir.

PBOM'nde dilbilgisel yeterlik, dilbilgisel kuralların sadece anlam dışı bağlamda kullanılmasını değil aynı zamanda hedef yapıların dilbilgisel, anlamsal ve kullanımsal boyutlarının eş zamanlı öğretilmesini de kapsamaktadır. Dolayısıyla modelde, Yapısalcı Yaklaşımda olduğu gibi mekanik dilbilgisi alıştırmalarının yerine, anlama dayalı yorumlama görevlerinin kullanımı önerilmektedir. Yorumlama görevleri iletişimsel dilbilgisi alıştırmalarıdır ve biçim-anlam-kullanım ilişkisinin

anlaşılmasını gerektirir. Bu alıştırmalar, öğrencilerin hedef biçimle ilgili biçimsel ve anlamsal özelliklere ve hata düzeltimine odaklanmasını sağlayarak, dilbilgisel yeterliğin gelişmesini sağlamaktadır. Bu çalışmada, kontrol grubunda dilbilgisel yapılara yönelik mekanik alıştırmalar yapılırken deney grubunda yorumlama görevleri gerçekleştirilmiştir. Dilbilgisi testi sonuçlarında, deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı oldukları görülmüştür. Buna göre PBOM ile yabancı dil eğitimi alan öğrencilerin, dilbilgisel biçimleri öğrenme ve kullanma düzeylerinin, normal süreç eğitimi alan öğrencilere göre daha yüksek olmasında, yorumlama görevlerinin etkisinin olduğu düşünülmektedir.

Çalışma kapsamında dilbilgisel yeterliğin ölçülmesi sürecinde, iki farklı test türü kullanılmıştır. Bunlardan birincisi, geleneksel dilbilgisi öğretiminde kullanılan ve hedef yapılarla ilgili dilbilgisel kuralların cümle düzeyinde aktarılmasını gerektiren çoktan seçmeli dilbilgisi testidir. Bu testte, cümle düzeyinde sunulan hedef yapıların biçimsel özellikleri ön plandadır. Çalışma kapsamında kullanılan diğer bir test türü ise dilbilgisi değerlendirme testidir. Bu testte metin bağlamında sunulan hedef biçimlerin biçimsel ve anlamsal boyutlarının yanı sıra, hedef biçime yönelik hataların farkına varılması ve düzeltimi ön plandadır. Çalışmada bu iki test sonuçları, iki hedef biçim için farklı sonuçlar ortaya çıkarmıştır.

Birinci hedef biçim için çoktan seçmeli dilbilgisi test açısından deney ve kontrol grupları arasında fark görülmezken **dilbilgisi değerlendirme testi açısından deney**

grubundan yana fark görülmüştür. Hedef biçimin ve test türünün bu farklı sonuçta etkisi olduğu düşünülmektedir. Birinci hedef biçim, sözdizimsel açıdan birleşik bir yapı olmasına karşın anlamsal açıdan basit bir yapıdır. Dolayısıyla yapılara yönelik anlamsal boyutun öne çıkarılmadığı test türünde sadece dilbilgisel kuralların aktarılması yoluyla başarı sağlanılabilecek bir yapı özelliğindedir. Bu nedenle, yapıların cümle düzeyinde biçimsel özelliklerinin sorgulandığı çoktan seçmeli dilbilgisi testinde, kontrol grubu deney grubu kadar başarılı olmuştur. Ancak yapıların biçimsel boyutlarının anlamsal boyutlarıyla beraber sorgulandığı ve hata düzeltimine yer veren dilbilgisi değerlendirme testinde kontrol grubunun deney grubu kadar başarılı olamaması; öğrencilerin sadece biçimsel özellikleri öğrenmesinin dilbilgisel yeterlik için yeterli olmadığını düşündürmektedir.

İkinci hedef biçim için hem çoktan seçmeli dilbilgisi testinde hem de dilbilgisi değerlendirme testinde deney grubundan yana fark olduğu görülmüştür. Bu farkın hedef biçimin özelliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. İkinci hedef biçim, sözdizimsel açıdan basit bir yapı olmasına karşın anlamsal açıdan anadilde olmaması ve hedef dilde iki zaman arasında karşılaştırma yapma zorunluluğu taşıması açısından, öğrenciler için sorunlu bir yapıdır. İkinci hedef biçimin kullanılması ve anlaşılması sürecinde yapıya ilişkin biçimsel özellikler yeterli değildir, yanı sıra anlamsal ve kullanımsal özelliklere de yer verilmelidir. Dolayısıyla her iki dilbilgisi testinde deney grubunun başarılı olmasının; ikinci hedef biçimin özelliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

İkinci hedef biçimin öğretilmesi sürecinde sadece biçimsel özelliklerin yeterli olmaması; kontrol grubunda gerçekleştirilen öğretim sürecinin ilgili hedef biçim açısından yetersiz olduğunu düşündürmüştür. **PBOM’ne göre gerçekleştirilen öğretimde, dilbilgisel yapıların biçim-anlam-kullanım boyutlarıyla öğretimi söz konusu olduğu için, ikinci hedef biçimin öğretilmesinde deney grubunun kontrol grubundan daha başarılı olduğu düşünülmektedir.** Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara göre; PBOM’nin dilbilgisel yeterliliğin hem farklı şekillerde ölçülmesi hem de farklı özellikteki biçimler açısından ölçülmesi durumunda daha etkili olduğu anlaşılmaktadır.

5.1.3. Planlı Biçime Odaklanma Modelinin Okuma Becerisi Üzerindeki Etkililiği

Araştırma kapsamında uygulanan sonestteki okuma bölümünden elde edilen verilerin gruplar arası incelenmesi sonucunda, **okuma testinde deney grubunun kontrol grubundan daha başarılı olduğu görülmüştür.** Öntest sonuçları iki grup arasında fark olmadığını gösterdiği için, sonestteki bu farkın öğretim sürecinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Bu nedenle, bu çalışma sonucunda deney grubunda gerçekleştirilen öğretim modelinin, öğrencilerin okuma becerilerinde farklılık oluşturduğu yönündeki denencenin, söz konusu hedef biçimlere yönelik olarak, doğrulandığı anlaşılmaktadır.

PBOM; dilbilgisi öğretimi ile başlayan öğretim sürecinin anlama becerisi ile devam etmesini öngörmektedir. Bu bağlamda, deney grubunda gerçekleştirilen öğretim modelinde anlama becerisine yönelik hedef biçimle ilgili özel olarak uyarlanmış metinler ve etkinlikler aracılığıyla okuma ve dinleme etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlikler hedef biçimle ilgili özellikleri yansıtmakta ve hedef biçimin anlamının ve kullanılmasının anlaşılmasını hedeflemektedir. Dolayısıyla anlama becerisine yönelik olarak gerçekleştirilen etkinliklerde metnin anlaşılmasının yanı sıra hedef biçimin metne sağladığı kullanımsal ve biçimsel özelliklerin de yorumlanması hedeflenmektedir.

Bu çalışmada, deney grubunda uygulanan öğretim modelinde hedef biçimle ilgili dilbilgisi öğretimi gerçekleştirildikten sonra hedef biçimle ilgili özel olarak uyarlanmış metinlerin ve etkinliklerin yardımıyla, anlamaya yönelik beceri etkinlikleri düzenlenmiştir. Bu etkinliklerde en önemli özellik, hedef biçimle ilgili özel olarak uyarlanmaları ve hedef biçimin anlamsal ve kullanımsal özelliklerini yansıtmasıdır. **PBOM'nin öngörülere doğrultusunda öğretim alan öğrencilerin okuma testinde daha başarılı olmaları, uygulanan öğretimin okuma becerisinin gelişiminde olumlu etkisi olduğunu göstermektedir.** Bunun yanı sıra PBOM'nin öngörüsüne uygun olarak öğretim sürecinin her aşamasında sunulan dil girdilerinin de, okuma becerisinin gelişiminde etkili olduğu düşünülmektedir.

Okuma becerisinin ölçülmesi konusunda, iki farklı test türü kullanılmıştır. Bunlardan ilki, daha çok geleneksel yabancı dil öğretiminde kullanılan çoktan seçmeli ve doğruyanlış okuma testidir. Bu test türünde, öğrencilerin metni anlamaları ve istenen bilgileri metin içerisinden bulmaları istenmektedir. Çalışma kapsamında kullanılan diğer test türü ise, PBOM'nin öngördüğü süreçleri içeren okuma-yorumlama testidir. Bu testte, hedef biçimi içeren girdilerin anlaşılması ve dilbilgisel, anlamsal ve kullanımsal boyutta yorumlanması gerekmektedir. Test sonuçları ayrı ayrı incelendiğinde, **iki hedef biçim için her iki test türünde deney grubundan yana anlamlı fark görülmüştür. Buna göre PBOM ile gerçekleştirilen öğretimin; söz konusu hedef biçimi içeren girdileri anlama ve dilbilgisel, anlamsal ve kullanımsal boyutlarıyla yorumlama becerilerini daha çok geliştirdiği düşünülmektedir.**

5.1.4. Planlı Biçime Odaklanma Modelinin Yazma Becerisi Üzerindeki Etkililiği

PBOM'nin yazma becerisi üzerindeki etkililiği sınavtaki yazma bölümünden elde edilen verilerin gruplar arası incelenmesi sonucunda anlaşılmıştır. Buna göre **yazma testinde deney grubunun, kontrol grubundan daha başarılı olduğu görülmüştür.** Bu bulgu, PBOM ile yapılan öğretimin, öğrencilerin yazma becerilerinde farklılık oluşturduğu yönündeki araştırma denencesini doğrulamaktadır.

Öntestteki yazma testi sonuçları açısından deney ve kontrol grubu arasında fark olmaması, sontest sonuçlarındaki farkın, deney grubunda uygulanan öğretim modelinin içeriğinden kaynaklandığını göstermektedir. Bu bağlamda, deney grubunda uygulanan öğretim modelinde dilbilgisi öğretimi, anlama becerisi ve üretim becerisi şeklinde bir sıra izlenmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin hedef biçimle ilgili üretimde bulunması için, hedef dil girdilerini içselleştirmeleri amacıyla zaman sağlandığı düşünülmektedir.

PBOM, öğretim sürecinde öğrencilerin çıktı üretiminde bulunmalarını sağlayacak etkinlikleri öngörmektedir. Bu nedenle, deney grubunda öğrencilerin hedef biçimi kullanmaları amacıyla özel olarak hazırlanmış görevler kullanılmıştır. Ayrıca deney grubunda, PBOM'nin öngörüsü doğrultusunda, öğrencilerin kontrollü üretimde bulunmaları amacıyla, yazma etkinliği ve serbest üretimde bulunmaları amacıyla konuşma etkinliği gerçekleştirilmiştir. Böylece öğrencilerin kontrollü üretimden serbest üretime doğru bir sıra izleyerek, hedef biçimle ilgili akıcılık geliştirmesi amaçlanmıştır. Kontrol grubunda ise dil kutuları ve görevler aracılığıyla üretime yönelik etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Bu etkinliklerde, öğrencilerden hedef tema kapsamında yazılı ve sözlü üretimde bulunmaları istenmiştir. Bu süreçte, hedef biçimi kullanmaları gerektiği, verilen örnek dil kutuları aracılığıyla sezdirilmiştir; ancak öğrencilerin hedef biçimi kullanmalarının zorunlu olduğu girdiler sağlanmamıştır. Dolayısıyla öğrencilerin hedef biçimi kullanmadan da üretimde bulunma olasılıkları fazla olan yazma etkinlikleri kullanılmıştır. Bunun sonucunda da

öğrencilerin hedef biçimde akıcılık geliştirmesi deney grubuna oranla yetersiz olmuştur.

Yazma becerisinin ölçülmesi konusunda kontrollü yazma testi ve serbest yazma testi olmak üzere iki test türü kullanılmıştır. İlkinde hedef biçimin kullanılmasının gerekli olduğu yönergede açıkça gösterilerek öğrencilerden hedef biçimle ilgili yazılı üretimde bulunmaları istenmiştir. İkincisinde ise hedef biçimin kullanılmasının gerekliliği girdiler aracılığıyla sezdirilerek öğrencilerin hedef biçime yönelik yazılı üretimde bulunmaları hedeflenmiştir. **Kontrollü yazma ve serbest yazma testlerinden elde edilen verilerin incelenmesi sonucunda, deney grubunun kontrol grubundan daha başarılı olduğunu görülmüştür.** Dolayısıyla deney grubunda uygulanan öğretim modelinin yazma becerilerinde farklılık oluşturduğu; hem kontrollü yazma hem de serbest yazma becerisi açısından doğrulanmıştır.

5.1.5. Planlı Biçime Odaklanma Modelinin Kalıcılık Üzerindeki Etkililiği

Araştırma kapsamında, PBOM ile gerçekleştirilen öğretimin kalıcı olup olmadığı da araştırılmıştır. Bu nedenle izleme testi uygulaması yapılmıştır. **İzleme testinden elde edilen verilerin ANOVA tekniği ile incelenmesi sonucunda, deney grubunda uygulanan öğretim modelinin, öğrenilmiş dilsel biçimin korunmasını sağladığı anlaşılmıştır.**

İzleme testinden elde edilen verilerin incelenmesi sonucunda, kontrol grubunda gerçekleştirilen öğretimin de, öğrenilen bilginin korunmasını sağladığı görülmüştür. Bu noktada izleme testi ortalamaları ile yapılan gruplar arası karşılaştırma sonucunda, modellerin kalıcılık üzerindeki etkisi saptanmıştır.

İzleme testinden elde edilen test ortalamalarının gruplar arası karşılaştırılması sonucunda, deney grubunun kontrol grubundan daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Dolayısıyla deney grubundaki öğrencilerin almış oldukları öğretim sonucunda, daha çok bilgi hatırladıkları düşünülmektedir. Öğretim sürecinde aynı hedef biçimle ilgili dilbilgisi, anlama ve üretim becerilerine yönelik yoğun bir süreç yaşanmasının bu sonuç üzerinde büyük etken olduğu kabul edilmektedir. İzleme testi aracılığıyla elde edilen bu bulgunun; PBOM ile gerçekleştirilen öğretimin öğrenilen dilbilgisel biçimin korunmasını sağladığı yönündeki araştırma denencesini desteklediği kabul edilmektedir.

Özetlemek gerekirse, bu araştırma kapsamında PBOM'nin etkililiğine ilişkin şu sonuçlar ortaya çıkmıştır:

- PBOM, çalışma kapsamındaki hedef biçimlerin öğrenilmesi ve kullanılması konusunda, var olan programa dayalı olarak gerçekleştirilen uygulamaya göre daha etkilidir.
- PBOM, çalışmadaki hedef biçimlerin dilbilgisel kurallarının öğrenilmesi ve kullanılması konusunda, var olan programa göre daha etkilidir.

- PBOM'ne uygun olarak gerçekleştirilen öğretim sonunda, öğrencilerin hedef biçimlere yönelik okuma becerisi, anlama ve yorumlama düzlemlerinde daha etkili gelişmiştir.
- PBOM'ne uygun olarak gerçekleştirilen öğretim sonunda, öğrencilerin hedef biçimlere yönelik yazma becerisi, kontrollü üretim ve serbest üretim düzlemlerinde daha etkili gelişmiştir.
- Söz konusu hedef biçimlere ilişkin, PBOM ile gerçekleştirilen öğrenme, daha kalıcıdır.

5.2. Tartışma

İlköğretim sekizinci sınıf düzeyinde dilbilgisel yapıların öğretim sürecinin ele alındığı bu çalışmada, PBOM'nin çalışma kapsamındaki hedef biçimleri öğrenme ve bu biçimlere yönelik okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi konusunda etkili olduğuna yönelik sonuçlar elde edilmiştir. İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesi ortamında gerçekleştirilen bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, yabancı dil öğretimi alanında veya göçmen sınıflarında ikinci dil edinimi alanında gerçekleştirilen çalışmaların sonuçlarıyla uyumluluk göstermektedir. Cantürk (2001), Day ve Shapson (1991), Eş (2003), Fotos (1994), Harley (1989), Lyster (1994), Özkan (2005), Wan (1999), White (1991) ve Xiao-xia (2006) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda da, BOÖM'yle öğretim alan öğrencilerin, bu modele göre öğretim almayan öğrencilere göre daha başarılı oldukları görülmüştür. Alanyazındaki bu

çalışmalarda çeşitli biçimlerin (noun clause, if clause tyoe 1 and 2, place of indirect object, relative clause, passe compose, imparfait, tu ve vous, reflexive, simple past tense, passive voice, reported speech, adverb placement) öğretilmesinde BOÖM'nin olumlu etkisi olduğu görölmüştür. Bunlara ek olarak bu çalışma, When/While Clauses ve Present Perfect Tense adlı hedef biçimlerin öğretilmesinde de modelin olumlu etkilere sahip olduğunu desteklemiştir. Ayrıca BOÖM'nin alt modellerinden biri olan PBOM'nin tam olarak uygulanması ve değerlendirilmesi boyutlarıyla da sözü edilen çalışmaları desteklemektedir.

BOÖM'nin dilbilgisel doğruluk üzerinde olumlu etkisi olduğuna yönelik destek oluşturan çalışmalardan elde edilen genel bulgu, öğretilen hedef yapının basit olması, yani karmaşık işlemelemler süreceri içermemesi, durumunda modelin etkisinin fazla olduğudur. Özellikle Kadia (1987), Pica (1985) ve Schumann (1978) tarafından gerçekteşirilen çalışmalarda, biçimsel açıdan basit olan hedef biçimlerin öğretilmesinde modelin etkili olduğu, ancak biçimsel açıdan karmaşık hedef biçimlerin öğretilmesinde etkili olmadığı görölmüştür. Bu çalışmada kullanılan hedef biçimlerden biri (When/While Clauses), Türk öğrenciler için sözdizimsel açıdan birleşik iken, diğer (Present Perfect Tense) anlamsal ve kullanımsal açıdan karmaşıktır; yani her iki hedef biçim de, Türk öğrencileri için çeşitli açılardan dil dizgelerinin ötesinde bir yapı olarak kabul edilebilmektedir. Bu açıdan bakıldığında söz konusu çalışmalarda öne süröldüğünün aksine, PBOM'nin, öğrencilerin kendi aradil dizgesinin ötesinde bir yapıya dikkat etmeleri konusunda da olumlu etkiye sahip olduğu görölmektedir.

Yazma testi sonuçlarına göre PBOM hem kontrollü hem de serbest üretim konusunda daha etkilidir. PBOM'ne göre aynı hedef biçimle ilgili yoğun bir öğretim süreci ilkesinin bu çalışmada gerçekleştirilmiş olmasının bu sonucu doğurduğu düşünülmektedir. Ancak; bu çalışmada üretim sadece yazma testi ile ölçüldüğü için konuşma becerisinde farklı sonuçlar doğurabileceği gerçeği de göz önüne alınmalıdır.

Bu çalışmada PBOM'nin söz konusu hedef biçimler için okuma ve yazma becerilerinin gelişiminde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Öte yandan Biçim Odaklı Öğretimin becerilerin geliştirilmesi konusundaki etkisini araştıran Schuman (1978) ve Kadia (1987); çalışmalarında modelin eşzamanlı üretim becerisinin gelişimine olumlu etkisi olmadığını bildirmiştir. Çalışmalar arasında farklı sonuç çıkmasının nedeni araştırılmalıdır.

Kadia (1987) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, sözcük öğretimi bağlamında sadece kırk dakikalık bir dilbilgisi öğretimi yapılmıştır. Schumann (1978) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise, sadece dilbilgisel yapının öğretimi gerçekleştirilmiş ve hedef biçimlerin becerilere yönelik kullanımına ilişkin öğretim süreci gerçekleştirilmemiştir. Dolayısıyla bahsedilen iki çalışmada, PBOM'nden çok Biçimlere Odaklanma Modelinin ele alındığı anlaşılmaktadır. Bunun sonucunda da beceri öğretimi gerçekleştirilmeden üretime dayalı becerilerde başarılı olunamaması ve çok kısa bir sürede gerçekleştirilen dilbilgisi öğretimi sonucunda başarı

sağlanamaması olağan bir sonuç gibi görülmektedir. Çalışmamızda ise öğretim süreci hedef biçimlere yönelik dilbilgisi öğretiminin yanı sıra, beceri öğretimini kapsadığı ve yoğun bir öğretim süreci yaşandığı için, PBOM'nin okuma ve yazma becerilerinin gelişiminde etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

BOÖM konusunda gerçekleştirilen çalışmalarda üzerinde durulan konulardan biri de belirtik dilbilgisi öğretiminin etkililiğidir. Bu bağlamda belirtik dilbilgisi öğretiminin etkili olduğunu gösteren çalışmaların (Cantürk, 2001; Elgün, 2009; Erlam, 2003; Eroğlu, 2009; Hulstjin ve de Graaf, 1994; Özkan, 2005; Vural, 2010; Wan, 1999) çokluğu dikkat çekmektedir. Bu çalışma kapsamında da ilköğretim sekizinci sınıf düzeyinde söz konusu hedef biçimlere yönelik dilbilgisel özellikler belirtik öğretim ile öğretilmiştir. Çalışma sonucunda dilbilgisel yeterliliğin daha fazla gelişmiş olması bu öğretim sürecinin etkili olduğunu göstermiştir.

Çalışmada yanıtlanan diğer bir soru ise PBOM'nin öğrenilmiş bilginin korunmasını sağlayıp sağlamadığıdır. Bu bağlamda, söz konusu modelin öğrenilmiş bilginin uzun süreli belleğe aktarılması konusunda daha etkili olduğunu söylemek olasıdır. Ancak öğrenilmiş bilginin korunması konusunda BOÖM'nin etkisi konusunda alanyazında farklı sonuçlar dikkat çekmektedir. Lightbown (1983), Pienemann (1985), White (1991) tarafından yapılan çalışmalarda farklı zaman aralıkları ile uygulanan izleme testi sonuçlarına göre öğrenilmiş bilginin korunmadığı anlaşılmıştır. Diğer taraftan Day ve Shapson (1991), Harley (1989), Lyster (1994), White ve diğerleri (1991)

tarafından yapılan çalışmalarda yine farklı zaman aralıkları ile uygulanan izleme testi sonuçlarına göre ise öğrenilmiş bilginin uzun süreli belleğe aktarıldığı görülmüştür.

Lightbown'a göre kalıcılık konusunda çalışmalardan elde edilen farklı sonuçlar; öğrencilerin öğretim sürecinden sonra hedef biçimi duyma veya kullanma şansına sahip olup olmaması ile ilgilidir (1992: 32). Bu açıdan bakıldığında; bu çalışmada her iki grubun da, gerçekleştirilen öğretimden sonra, hedef biçimlerle ilgili bir öğretim almadıkları bilinmektedir. Öğrenilmiş bilginin uzun süreli bellekte korunması konusunda etkili olan etmenler konusunda farklı bir görüş daha vardır. Ellis; öğrenmenin kalıcılığı konusunda neyin etkili olduğunu tam olarak belirlemenin olanaklı olmadığını belirtmiş ve öğrenilmiş bilginin korunması konusunda hedef biçimin doğal dilsel özelliğinin veya öğrencilerin öğrenilen biçime verdikleri önemin etkili olabileceğini ileri sürmüştür (2001b: 66-67). Bunun yanı sıra bu çalışma kapsamında, hedef biçimlerle ilgili yoğun bir öğretim sürecinin geçirilmiş olmasının da, öğrenilmiş bilginin uzun süreli belleğe aktarılmasında etkili olduğu düşünülmektedir.

5.3. Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına göre oluşturulan öneriler, eğitim ve uygulama ile gelecekte bu alanda yapılacak olası çalışmalara ilişkin olarak aşağıda sunulmuştur.

5.3.1. Eğitim ve Uygulamaya Yönelik Öneriler

PBOM dilbilgisi öğretimini yadsımamakta, tersine anlamlı bağlamlarda iletişimsel amaçlar için dilbilgisi öğretimini desteklemektedir. Bu çalışmada, deney grubunda gerçekleştirilen öğretimde, dilbilgisi öğretimi için ayrılan süre, kontrol grubunda ayrılan süreden daha fazladır. Ayrıca deney grubunda anlamlı ve sayıca fazla dilbilgisi alıştırmaları yapılırken kontrol grubunda mekanik ve sayıca az alıştırmalar yapılmıştır. Çalışma kapsamında uygulanan başarı testlerinde, deney grubunun kontrol grubundan daha başarılı olmasının, dilbilgisi öğretimi konusunda destek oluşturduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla, ilköğretim öğrencileri için hedef yapıya yönelik belirtik dilbilgisi öğretimi yapılmasında sakınca olmadığı, hatta dilbilgisel yeterliğin gelişiminde olumlu etkisi olduğu düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında, deney grubunda dilbilgisi alıştırmaları aşamasında yorumlama görevleri kullanılırken, kontrol grubunda sadece mekanik alıştırmalar kullanılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin, dilbilgisine yönelik her iki test türünde de, kontrol grubundaki öğrencilerden başarılı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu nedenle; yabancı dil öğretim sürecinde biçim-anlam ilişkisini odaklayan ve hata düzeltimine yer veren yorumlama görevlerinin kullanılmasının, dilbilgisel yeterliğin gelişiminde daha önemli bir rol oynayacağı düşünülmektedir.

Deney grubunda gerçekleştirilen öğretim sürecinde anlamaya ve üretime yönelik etkinlikler sırayla düzenlenmiştir. Böylece, öğrencilerin hedef biçimi içeren girdi almaları ve aldıkları girdileri alınıya dönüştürmek için işlemleri sağlanmıştır. Yabancı dil öğretimi sürecinde hedef biçimlerle ilgili, olabildiğince çok girdi sunmanın girdinin alınıya dönüşmesinde etkili olduğu bilinmektedir. Bu açıdan öğretim sürecinde girdi akışı, girdi genişlemesi, zenginleştirilmiş girdi tekniklerinin kullanılması gerektiği düşünülmektedir.

PBOM kapsamında hedef dil girdisi kadar, hedef dil çıktısı da önemlidir. Bu nedenle araştırma kapsamında öğrencilerin hedef biçimlerle ilgili çıktı üretmeleri de sağlanmıştır. Ancak üretime yönelik etkinliklerde dikkat çeken bir nokta, hem kontrollü hem de serbest üretim gerektiren etkinlikler gerçekleştirilmiş olmasıdır. Yazma testinden elde edilen sonuçlar, deney grubunun her iki alt testte de kontrol grubundan daha başarılı olduğunu göstermiştir. Dolayısıyla yabancı dil öğretiminde dilsel akıcılığın gerçekleşmesi için, öğretim sürecinde serbest üretime yönelik etkinliklerin de düzenlenmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

Araştırma kapsamında öğretmenlerle yapılan görüşme sonucunda, öğrencilerin özellikle üretim becerilerinde sorun yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Uygulama sonucunda test verilerinden elde edilen sonuçlar, üretim testinde deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilerden çok daha başarılı olduklarını göstermiştir. Dolayısıyla, yabancı dil öğretiminde özellikle üretimde zorluk yaşanan

biçimlerin öğretilmesi sürecinde, PBOM'nin kullanılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

5.3.2. Ardıl Çalışmalara Yönelik Öneriler

BOÖM, 1960'lı yıllardan itibaren alanyazında önemli çalışma alanı bulan bir konudur. Söz konusu model, yıllar içerisinde çeşitli yaklaşımların etkisi nedeniyle alt modellere ayrılmıştır. Alanyazında yapılan ilk çalışmalar daha çok Biçimlere Odaklanma Modeli ağırlıklıdır. Bu çalışmada, BOÖM'nin bir alt modeli olan PBOM konusu ele alınmıştır. Bu alt model, Türkiye'de Oluşturmacı Yaklaşım ilkeleri doğrultusunda hazırlanan İDÖP'ndeki ve ders kitabındaki öğretim ile karşılaştırılmıştır. Bu bağlamda PBOM'nin hedef biçimlerin dilbilgisel, anlamsal ve kullanımsal boyutlarıyla öğrenilmesinde etkili olduğu ve bu süreç sonucunda gerçekleştirilen öğrenimin de uzun süreli olduğu görülmüştür. BOÖM'nin daha iyi anlaşılması için, gerek alt modellerinin birbirleriyle karşılaştırılmasının gerekse bu modellerin farklı yöntemlerle karşılaştırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmada, PBOM'ne yönelik öğretim modelinin, ilköğretim sekizinci sınıf düzeyinde söz konusu iki hedef biçimin öğrenilmesinde ve kullanılmasında etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. PBOM'nin yabancı dil öğretiminde etkili olduğu genellemesinin yapılabilmesi için, çalışma grubunun ve çalışılan hedef biçimin

genişletilmesi gerektiği dūřünölmektedir. Dolayısıyla PBOM konulu çalışmaların, farklı düzeydeki ve yaştaki öğrenci gruplarıyla, farklı hedef biçimleri ele alınması ile gerçekleştirilmesi, destek çalışmaları için önemlidir.

Bu alışmada, PBOM'nin okuma ve yazma becerilerinin gelişiminde etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Uygulanabilirlik ilkesi gereğince bütün becerilerin ölçölmesi ve değerlendirilmesi yapılamamış, bu nedenle anlamaya ve üretime yönelik becerilerden okuma ve yazma seçilmiştir. Bu açıdan, PBOM'nin becerilerin gelişimi üzerindeki etkililiği yönünde bir genelleme yapılmamıştır. PBOM'nin dinleme ve konuşma becerilerinin gelişimindeki etkisinin farklı olma olanağı vardır. Bu açıdan söz konusu modelin, konuşma ve dinleme becerilerinin gelişimindeki etkililiğinin araştırılması için ardıl çalışmaların düzenlenmesi de önemli görölmektedir.

Bu alışmada PBOM'nin öğrenme ve öğrenilmiş bilginin kalıcılığı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma kapsamında yalnızca çalışma grubundan elde edilen veriler üzerinden sonuçlara ulaşılmıştır. Çalışmada öğretim sürecinde verilen dönütlerin öğrenme üzerindeki etkisi incelenmemiştir. BPÖM öngörülerine göre, öğretim sürecinde verilebilen düzeltici dönüt, örtük veya belirtik dönüt şeklindeki farklı dönüt türlerinin etkileri de farklı olmaktadır. PBOM ile dönüt kullanımının öğrenme sürecinde nasıl bir etkisi olacağının araştırılması gereken konular arasında olduğu dūřünölmektedir.

KAYNAKÇA

Abalı, N. (1999). *Yabancı dil öğretim programlarının değerlendirilmesi: Sakarya Üniversitesi İngilizce hazırlık sınıfı örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.

Akgüzel, G. (2006). *Yabancı dil öğretimindeki başarısızlık nedenlerinin incelenmesi*: Yayınlanmamış yüksek lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye.

Akufuk, A. Z. (1996). *An analysis of factors causing student failure in foreign language learning at the Gaziantep Özel Sunguroğlu Erkek Lisesi and Cumhuriyet Lisesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye.

Alptekin, D. (2010). *The acquisition of aorist passive voice in Turkish EFL context: A comparison between processing instruction and meaningful output-based instruction*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.

Andersen, R. (1979). (Yay.) *The acquisition and use of Spanish and English as first and second languages*. Washington: TESOL.

- Andringa, S. (2005). *Form-focused instruction and the development of second language proficiency*. Yayınlanmamış doktora tezi, Behavioral and Cognitive Neurosciences Research School, Groningen. Erişim 13 Haziran 2008, <http://dissertations.ub.rug.nl/faculties/arts/2005/s.j.andringa/>.
- Atılgan, H., Kan, A., Doğan, N. (2007). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı
- Bardovi-Harlig, K. (1994). Another piece of the puzzle: The emergence of the present perfect tense. R. Ellis. (Yay.), (2001c), *Form-focused instruction and second language learning* (ss: 215-264) içinde. Madlen: Blackwell Publ.
- Bax, M. (2002). (Yay.). *Reflections on language and language learning: In honour of Arthur van Essen*. Philedelphia: John Benjamins.
- Baykan, A. (2010). *The effect of input-based instruction and output-based instruction on EFL learners' noticing, comprehension and production of the target forms*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Brown, H. D. (2001a). *Principles of language learning and teaching*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- (2001b). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. New York: Addison Wesley Longman.

Bruner, J.S. (1967). *On knowing: Essays for the left hand*. Cambridge: Mass
Harvard University Press

Büyüköztürk, Ş. ve diğerleri. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.

Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Erişim 18 Eylül 2008,
<http://assets.cambridge.org/052177/3253/sample/0521773253WS.pdf>.

Campbell, T. (1996). Technology, multimedia and qualitative research in education.
Journal Of Research on Computing in Education, 30 (9), 122-133.

Cantürk, B. (2001). *Explicit grammar instruction: Comparison of comprehension-
based and production based instruction for EFL learners*. Yayınlanmış
doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.

Carroll, J. (1966). The contributions of psychological theory and educational
research to teaching of foreign languages. A. Valdman (Yay.), *Trends in
language teaching*. (ss.93-106) içinde. New York: McGraw-Hill.

Carter, R. ve Nunan, D. (2001), (Yay.), *The Cambridge guide to teaching English to
speakers of other languages*. Cambridge: CUP.

Celce-Murcia, M. (1991). Grammar pedagogy in second and foreign language
teaching. *TESOL Quarterly*, 25(3), 459-480.

----- (1992). Formal grammar instruction: An educator comments.
TESOL Quarterly, 26(2), 406-409.

Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., Thurrell, S. (1997). Direct approaches in L2 instruction: A turning point in communicative language teaching. *TESOL Quarterly*, 31(1), 141-152.

Cem, A. (2006). *Dilbilgisi öğretiminde biçim-anlam-kullanım üçlüsü: Ders malzemesi hazırlama ve uygulama önerisi*. Erişim, 11 Temmuz 2008, <http://www.tomer.ankara.edu.tr/dildergileri/128/7-24.pdf>.

Ceylan, H. (2007). *Learning grammar with edutainment activities in high schools*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.

Chan Shiu Yip, S. (2005). *An implicit approach to second language grammar instruction: The effects on average ability secondary learners*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hong Kong University, Hong Kong. Erişim 11 Temmuz 2008, <http://sunzi1.lib.hku.hk/hkuto/record/B35320345> .

Chastain, K. (1971). *The development of modern language skills: Theory to practice*. Chicago: Rand McNally.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press.

Clark, S. (2004). *Short stories*. Erişim 10 Mart 2008,
<http://learnenglishkids.britishcouncil.org>.

Courchene, R., Gilden, J. ve Therien, C. (1992). (Yay.) *Comprehensive-based second language teaching*. Ottawa: University of Ottawa Press.

Crace, A. ve Quintana, J. (2006). *Reach: Student's Book 1*. Oxford: OUP

Cunningsworth, A. (1993). *Choosing your coursebook*. Oxford: Heinemann

Çalış, G. (2001). *Teachers's and learners' perceptions about the effectiveness of grammar courses in the foreign language department of Anadolu University*.
Yayınlanmamış yüksek lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Davis, K. A. (1995). Qualitative theory and methods in applied linguistics research.
TESOL Quarterly, 29, 427-453.

Day, E.M. ve Shapson, S.M. (1991). Integrating formal and functional approaches to language teaching in French immersion: An experimental study. R. Ellis.
(Yay.),(2001c). *Form-focused instruction and second language learning* (ss: 47-80) içinde. Madlen: Blackwell Publishers.

De Bot, K., Ginsberg, R. ve Kramsch, C., (2001), (Yay.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (ss: 39-52). Amsterdam: John Benjamins.

DeKeyser, R. (1994). Implicit and explicit learning of L2 grammar: A pilot study.
TESOL Quarterly, 28(1), 188-193.

----- (2007). (Yay.). *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology*. Cambridge: CUP.

DeKeyser, R. ve Sokalski, K. (1996). The differential role of comprehension and production practice. R. Ellis. (Yay.), (2001c). *Form-focused instruction and second language learning* (ss. 81-112) içinde. Madlen: Blackwell Publishers.

Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: Pegem

----- (2003). *Eğitim Sözlüğü*. Ankara: Pegem Yay.

----- (2007a). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem.

----- (2007b). *Öğretim ilke ve yöntemleri: Öğrenme sanatı*. Ankara: Pegem.

Doughty, C. ve Williams, J. (1998). (Yay.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: CUP.

Durmaz, S. (2001). *Teachers' working definitions of content-based instruction (CBI) at English language support unit (ELSU) Bilkent University*. Yayınlanmamış yüksek lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi, Ankara, Türkiye

Dutta, L. (2002). *The role of output in SLA*. Yayınlanmamış yüksek lisans tez, Hong Kong Üniversitesi, Hong Kong, Erişim 11 Kasım 2008, <http://sunzi1.lib.hku.hk/hkuto/record/B31945260> .

Elgün, Z. (2009). *An exploratory study on isolated versus integrated form-focused instruction at the primary level in an EFL context*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Ellis, R. (1984). Can syntax be taught? A Study of the effects of formal instruction on the acquisition of wh-questions by children. *Applied Linguistics* 5: 138-155.

----- (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

----- (1988). *Classroom second language development: A study of classroom interaction and language acquisition*. New York: Prentice Hall.

----- (1987), (Yay.), *Second language acquisition in context*. NJ: Prentice Hall.

- (1989). Are classroom and naturalistic acquisition the same? A study of the classroom acquisition of German word order rules. *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 305-328.
- (1992). On the relationship between formal practice and second language acquisition. *Die Neuen Sprachen* 91: 131-147.
- (1993). The structural syllabus and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 27 (1), 91-113.
- (1995). Interpretation tasks for grammar teaching. *TESOL Quarterly*, 29(2), 87-105. Erişim 10 Ağustos 2008, http://dzibanche.biblos.uqroo.mx/hemeroteca/tesol_quartely/1967_2002
- (1997). *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford Uni. Press.
- (1998). Teachings and research: Options in grammar teaching. *TESOL Quarterly*, 32 (1), 39-60.
- (1999). *Learning a second language through interaction*. Amsterdam: John B. Publishing.
- (2001a). Investigating form-focused instruction. (R. Ellis) (Yay), *Form-focused instruction and second language learning* (ss:1-46) içinde. Madlen:

Blackwell Publishers.

----- (2001b). *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

----- (2001c), (Yay.), *Form-focused instruction and second language learning*. Madlen: Blackwell Publishers.

----- (2002a). The place of grammar instruction in second language / foreign language curriculum. E. Hinkel ve S. Fotos. (Yay.). (2002). *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms* (ss:17-35) içinde. New Jersey: L. Erlbaum Associates

----- (2002b). Does form-focused instruction affect the acquisition of implicit knowledge? *Studies of Second Language Acquisition*, 24 (2), 223-236.

----- (2004). The definition and measurement of explicit knowledge. *Language Learning*, 54 (2), 281-318.

----- (2005a). *Instucted second language acquisition: A literature review*. Erişim, 10 Ağustos 2008, <http://www.atrilinguarum.org/contenido/pdf>.

----- (2005b). *Planning and task-performance in a second language*. Philadelphia: J. B. Pub.

- Ellis, R., Basturkmen, H. ve Loewen, S. (2001). Learner uptake in communicative ESL lessons. *Language Learning*, 51, 281-318.
- Erlam, R. M. (2003). *Form-focused instruction in L2 French*. Yayınlanmamış doktora tezi, Auckland Üniversitesi, Yeni Zelanda, Erişim, 25 Haziran 2008, <http://researchspace.auckland.ac.nz/bitstream/2292/321/7/02whole.pdf>.
- Eroğlu, M. (2009). *The effects of explicit input-based focus on form on the comprehension and use of noun clauses by intermediate level efl learners at Atılım University*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, ODTÜ, Ankara, Türkiye.
- Eş, Ş. (2003). *Applying focus on form in EFL classes: Focus on form through input flood, output and corrective feedback*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye
- Eubank, L. (1987). The acquisition of German negation by formal language learners. B. VanPatten, T. Dvorak ve J. Lee (Yay.). (1987). *Foreign language learning: A research perspective* (ss: 78-113) içinde. Mass: Newbury House.
- Fidan, Ö. (2006). *Dilbilgisi öğretiminde söylemdilbilgisi yaklaşımı: Eski köye yeni adet mi. yoksa "Biz bunu zaten yapıyoruz" mu?*. Erişim, 2 Temmuz 2008, <http://www.tomer.ankara.edu.tr/dildergileri/128/25-37.pdf>.

- Fotos, S. (1993). Consciousness raising and noticing through focus on form: Grammar task performance versus formal instruction. *Applied Linguistics*, 14 (4), 385-407.
- (1994). Integrating grammar instruction and communicative language use through grammar consciousness-raising tasks. *Tesol Quarterly*, 28 (2), 323-351.
- Gabrielatos, C. (1994). Materials evaluation and adaptation: A case study of grammar teaching. The treatment of grammar in The WOW Book 1. Unpublished essay, *Research Centre for English and Applied Linguistics*, University of Cambridge.
- Gao, S. (2009). Focus on Form in College English Teaching. *English Language Teaching* 2 (2), 46-48.
- Gass, S. ve Madden, C. (1995). (Yay.). *Input in second language acquisition*. Rowley: Newbury
- Gass, S. M. ve Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: An introductory course*. Erişim, 1 Aralık 2008, www.eBookstore.tandf.co.uk.
- George, A.M. (2008). The role and effects of various types of instruction in SLA: Form-Focused Instruction (FFI). *Glocality* 3, 1-15.

Ginsberg, R. ve Kramersch, C. (1991). (Yay.). *Foreign language research in cross-cultural perspective*. Amsterdam: John Benjamins.

Gerzic, A. (2005). *How do teachers with different ESOL teaching backgrounds approach form-focused instruction?* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Auckland Üniversitesi, Yeni Zelanda, Erişim, 1 Ağustos 2008, <http://repositoryaut.lconz.ac.nz/theses/254/>.

Gürata, A. (2008). *The grammar learning strategies employed by Turkish university preparatory school EFL students*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bilkent Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Gürbüz, G. (2003). *Yapısalcılık ve yapısalcılık sonrası yabancı dil öğretimi ve yansımaları*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Han, Z. (2004). *Fossilization in adult second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Harley, B. (1989). Functional grammar in French immersion: A classroom experiment. *Applied Linguistics* 10, 331-359.

----- (1998) The role of form-focused tasks in promoting child L2 acquisition. C. Doughty ve J. Williams (Yay.). (1998). *Focus on form in*

classroom second language acquisition (ss: 156-174) içinde. Cambridge: CUP.

Harman, K. (1999). *İlköğretim okullarında yabancı dil dersi program uygulamalarında karşılaşılan sorunlar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Harran Üniversitesi, Şanlıurfa, Türkiye

Higgs, T., (1982). (Yay.), *Curriculum, competence and the foreign language teacher*. Skokie: National Textbook

Higgs, T., ve Clifford, R. (1982). The push toward communication. T. Higgs (Yay.), *Curriculum, competence and the foreign language teacher* (ss:75-79) içinde. Skokie: National Textbook.

Hinkel, E. ve Fotos, S. (2002). (Yay.). *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*. New Jersey: L. Erlbaum Associates.

Hulstjin, J. (1997). Second language acquisition research in the laboratory: Possibilities and limitations. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 131-143.

Hulstjin, J. ve de Graff, R. (1994). Under what conditions does explicit knowledge of a second language facilitate the acquisition of implicit knowledge? A research proposal. J. Hulstjin ve R. Schmidt (Yay.) *Consciousness in second language learning* (58-86) içinde. Clevedon: Multilingual

Hulstijn, J. ve Schmidt, R. (1994) (Yay.) *Consciousness in second language learning*.
Clevedon: Multilingual

Hyltenstam, K. ve Pienemann, M. (1985). (Yay.). *Modelling and assessing second
language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Hymes, D. (1972). *Language in society*. Cambridge: CUP.

Jourdenais, R. ve diğerkleri (1995). Does textual enhancement promote noticing? A
think-aloud protocol analysis. R. Schmidt (Yay.) *Attention and awareness in
foreign language learning* (s:183-216) içinde. Honolulu: HUP.

Joyce, H. S. (2001). *Focus on grammar*. Sydney: Macquarie University.

Kadia, K. (1987). The effect of formal instruction on monitored and spontaneous
naturalistic interlanguage performance. *TESOL Quarterly* 22 (2), 509-515

Kafes, H. (1998). *Enhancing EFL students' reading comprehension through
consciousness-raising training on contextual guesswork: An experimental
study with Afyon Kocatepe Anatolian Lycee II students*, Yayınlanmamış
yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*.
Ankara: Nobel Yay.

Kılınç, E. (2007). *Use of corrective feedback in EFL classes*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.

Kıran, A. ve Kıran Z. (2006). *Dilbilime giriş*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Kihlstrom, J.F. (1987). Cognition: Unconscious. *Science*, 237, 1445-1452.

Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.

----- (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

----- (1985). *The Input Hypothesis*. Beverly Hills: Laredo Publishing.

Kumaravodivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to postmethod*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Kurt, C. ve diğerleri. (2008). *Spot on Grade 8*. İstanbul: MEB Yay.

Larsen-Freeman, D. (2000). *Grammar dimensions 1-2-3: Form, meaning and use*. Boston: Heinle & Heinle.

----- (2001). Grammar. R Carter ve D. Nunan (Yay.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (ss. 34-41) içinde. Cambridge: CUP.

Leow, R. (2007). Input in the L2 Classroom. R. DeKeyser. (Yay.) (2007). *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology* (ss. 21-51) içinde. Cambridge: CUP.

Leow, R. P. ve Bowles, M. A. (2005). Attention and awareness in SLA. C. Sanz. (Yay.). *Mind and context in adult second language acquisition: Methods, theory and practice* (ss. 179-206) içinde. Washington: GUP.

Lifelines Pre-Intermediate Tests, Erişim 20 Şubat 2008,
<http://rapidlibrary.com/lifeliness-preintermediate-tests.html>

Lightbown, P. (1983). Exploring relationships between developmental and instructional sequences in L2 acquisition. H. Seliger ve M. Long (Yay.). *Classroom-oriented research in second language acquisition* (ss: 217-243) içinde. Rowley Mass: Newbury House.

----- (1985). Can language acquisition be altered by instruction? K. Hyltenstam ve M. Pienemann (Yay.), *Modelling and assessing second language acquisition* (ss: 101-112) içinde. Clevedon: Multilingual Matters.

Lightbown, P., Spada, N. ve Wallace, R. (1980). Some effects of instruction on child and adolescent ESL learners. R. Scarcella ve S. Krashen. (Yay.). *Research in second language acquisition* (ss: 276-304) içinde. Rowley: Newbury House.

Lok, C. (2000). *An inquiry into question formation in Hong Kong ESL learners*.
Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hong Kong Üniversitesi, Hong Kong
Erişim 11 Kasım 2008, <http://sunzi1.lib.hku.hk/hkuto/record/B31961861> .

Long, M. (1983). Does second language instruction make a difference? A review of the research. *TESOL Quarterly*, 17 (3), 359-382.

----- (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. K. de Bot, R. Ginsberg, ve C. Kramsch (Yay.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (ss: 39-52) içinde.
Amsterdam: John Benjamins.

----- (1996). The role of linguistic environment in second language acquisition. W. Ritchie ve T. Bhatia (Yay.). *Handbook of second language acquisition* (ss: 413-468) içinde. San Diego: Academic Pres.

Long, M. ve Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research and practice. C. Doughty ve J. Williams (Yay.). *Focus on form in classroom second language acquisition* (ss: 15-41) içinde. Cambridge: CUP.

Lyster, R. (1994). The effect of functional-analytic teaching on aspects of French immersion students' sociolinguistic competence. *Applied Linguistics* 15, 263-287.

----- (1997). Negotiation of form, recasts and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classroom. R. Ellis. (Yay.).(2001b). *Form-focused instruction and second language learning* (ss: 265-301) içinde. Madlen: Blackwell Publishers.

----- (2004a). Research on form-focused instruction in immersion classrooms: Implications for theory and practice. *French Language Studies* 14 (2004), 321–341, Erişim 1 Ağustos 2008, http://www.education.mcgill.ca/profs/lyster/Lyster2004_JFLS.pdf.

----- (2004b). Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 26: 399–432.

Lyster, R. ve Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.

Mackey, A. (2007). Interaction as practice. R. DeKeyser. (Yay.). *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology* (ss. 85-111) içinde. Cambridge: CUP.

Mackey, A. ve Abbuhl, R. (2005). Input and interaction. C. Sanz. (Yay.). (2005).

Mind and context in adult second language acquisition: Methods, theory and practice (ss. 207-233) içinde. Washington: GUP.

Makino, T. (1980). Acquisition order of English morphemes by Japanese secondary school students. *Journal of Hokkaido University Education* 30: 101-148.

Muranoi, H. (2007). Output practice in the L2 classroom. R. DeKeyser. (Yay.).

Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology (ss. 51-85) içinde. Cambridge: CUP.

New Hotline Elementary Tests, Erişim 12 Nisan 2008,

<http://rapidog.com/new-htline-elementary-tests-rapidshare.html>

Norris, J. ve Ortega, L. (2000a). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50, 417–528.

----- . (2000b). Does type of instruction make a difference?: A

substantive findings from a meta-analytic review. R. Ellis. (Yay.). (2001b).

Form-focused instruction and second language learning (ss. 157-213) içinde.

Madlen: Blackwell.

Odabaşı, F. (1994). *Yabancı dilde dilbilgisi öğrenmede bilgisayar destekli öğrenme yönteminin öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu

Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.

Oruç, N. (2007). *Visually enhanced input, input processing or pushed output: A study on grammar teaching*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.

Öncü, H. (1998). *A Study on comparison of grammar consciousness-raising tasks and traditional teacher-fronted grammar instruction on teaching models in English*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Özdemir, B. (2000). *Denizli ili ilköğretim okullarında yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların öğretmen performansı üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Özkan, Y. (2005). *The role of input enhancement in ELT*. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye.

Öztuna, S. (2009). *Effects of input flood and negative evidence on learning of make/do collocations: A study with seventh grade Turkish EFL students*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.

Öztürk, A. R. (2006). *An analysis of ELT teachers' perceptions of some problems concerning the implementation of English language teaching curricula in elementary schools*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep

Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye.

Pavesi, M. (1986). Markedness, discursal modes and relative clause formation in a Formal and informal context. *Studies in Second Language Acquisition*, 8, 38-55.

Peçenek, D. (2008). Yabancı dil öğretiminde dilbilgisi. *Dil Dergisi*, 148 (3), 67-84.

Perkins, K. ve Larsen-Freeman, D. (1975). The effects of formal language instruction on the order of morpheme acquisition. *Language Learning* 25: 237-243.

Pica, T. (1983). Adult acquisition of English as a second language under different conditions of exposure. *Language Learning* 33: 465-497.

----- (1985). The selective impact of instruction on second language acquisition. *Applied Linguistics*, 6, 214-222.

Pienemann, M. (1985). Learnability and syllabus construction. K. Hyltenstam ve M. Pienemann (Yay.), *Modelling and assessing second language acquisition* (ss: 23-112) içinde. Clevedon: Multilingual Matters.

----- (1989). Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. *Applied Linguistics* 10: 52-79.

- Poole, A. (2005a). Focus on form instruction: foundations, applications, and criticisms. *The Reading Matrix* 5(1) April: 47-57. Erişim 1 Nisan 2008. <http://www.readingmatrix.com/articles/poole/article.pdf>.
- (2005b). The Kinds of Forms Learners Attend to During Focus on Form Instruction: A Description of an Advanced ESL Writing Class. *Asian EFL Journal*. Erişim 3 Ocak 2008. <http://www.asian-efl-journal.com>
- Quintana, J. (2006). *Reach: Student's Book 1*, Oxford: Oxford University Press.
- Richards, J. C. ve Schmidt, R. (2002). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. London: Longman
- Ritchie, W. ve Bhatia T. (1996). (Yay.). *Handbook of second language acquisition*. San Diego: Academic Pres.
- Rodrigues, A. G. (2009). Teaching grammar to adult English language learners: Focus on form, *CAELA Network Brief*, April 2009, 1-4
- Rogers, C. (1983), *Freedom to learn for the eighties*, Columbus: C. E. Merrill.
- Sanz, C. (2005). (Yay.). *Mind and context in adult second language acquisition: Methods, theory and practice*. Washington: Georgetown University Press.

Scarcella, R. ve Krashen, S. (1980). (Yay.). *Research in second language acquisition*
Rowley Mass: Newburry House.

Schipper, N. S. (2007). *Forms under focus through instruction: A meta analysis of studies into the effects and effectiveness of form-focused instruction.*

Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Utrecht Üniversitesi, Maassluis, İngiltere,
Erişim 11 Kasım 2008, <http://igiturarchie.library.uu.nl/studenttheses>

Schmidt, R. W. (1990) The role of consciousness in second language learning.
Applied Linguistics 11(2), 17-46.

----- (1995) (Yay.). *Attention and awareness in foreign language learning.*
Honolulu: HUP.

Schuman, J. (1978). *The pidginization process: A model for second language acquisition.* Rowley Mass: Newburry House.

Scott W. ve Fuente M. J. (2008). What' the problem? L2 learners use of the
L1 during consciousness raising, form-focused tasks. *The Modern Language Journal*, 2 i, 100-113

Seliger, H. W. (1979). On the nature and function of language rules in language
teaching. *TESOL Quarterly 13(3)*, 359-69.

Seliger, H.W. ve Long, M. (1983). (Yay.). *Classroom-oriented research in second language acquisition*. Rowley Mass: Newburry House.

Seliger, H. ve Shohamy, E. (1989). *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press.

Semerci, M. (1999). *Yabancı dil öğretiminde eğitim politikası sorunu ve yeni bir yaklaşım*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye

Sert, N. (2008). İlköğretim Programında Oluşturmacılık. *Eğitimde Kuram ve uygulama*, 4 (2), 291-316. Erişim 22 Kasım 2009, <http://eku.comu.edu.tr/index/4/2/nsert.pdf>

Sharwood-Smith, M. (1981). Consciousness-raising and the second language learner. *Applied Linguistics* 2, 159-169.

----- (1993). Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases. *Studies in Second Language Acquisition* 15(2), 165-179.

Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research: A practical handbook*. California: Thousand Oaks.

Sönmez, V. (1999). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yay.

- Spada, N. ve Lightbown, P. (1993). Instruction and development of questions in L2 classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 205-224
- Stake, R. E. (1990). *The countenance of educational evaluation*. Erişim 13 Ocak 2009, <http://www.ed.uiuc.edu/circe/Publications/Countenance.pdf>
- Stevick, E. W. (1980). *Teaching languages: A way and ways*. Rowley: Newbury Pub.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. S.Gass and C.Madden (Yay.), *Input in Second Language Acquisition* (ss:235-253) içinde. Rowley: Newbury.
- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2006). *İlköğretim İngilizce Dersi (4., 5., 6., 7. ve 8. sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yay.
- The Little Red Riding Hood. (2005). Erişim 3 Ocak 2008, <http://www.teachingenglish.org.uk/try/lessonplans/cuisenaire-rods-storytelling>.
- Topkaya, E.Z. ve Küçük, Ö. (2009). *An evaluation of 4th and 5th grade English language teaching program*, Elementary Education Online, 9(1), 52-63, Erişim 3 Şubat 2010, <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Tuncer, F. (2005). *Processing instruction through structured input activities and*

output practice activities: A study on causative instruction. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskşehir, Türkiye.

Turner, D. (1979). The effect of instruction on second language learning and second language acquisition. R. Andersen (Yay.). *The acquisition and use of Spanish and English as first and second languages.* Washington: TESOL.

University of Cambridge Local Examinations Syndicate. (2001). *Cambridge key English test 2: Examination papers.* Cambridge: CUP.

Ur, P. (2003). *A course in language teaching: Practice and theory.* Cambridge: CUP.

Valdman, A. (1966). (Yay.). *Trends in language teaching.* New York: McGraw-Hill.

Van Lier, L. (2002). The role of form in language learning. M. Bax. (Yay.). (2002). *Reflections on language and language learning: In honour of Arthur van Essen* (ss. 253-267) içinde. Philadelphia: John Benjamins.

VanPatten, B. (1990). The acquisition of clitic pronouns in Spanish: Two case studies. B. VanPatten ve J.Lee. 1990. *Second Language acquisition Foreign Language learning.* (ss:1-59) içinde. Clevedon: Multilingual Matters.

VanPatten, B. ve Cadierno, T. (1993). Explicit instruction and input processing. *Studies in Second Language Acquisition, 15,* 225-243.

VanPatten, B. ve Lee, J. F. (1990). *Second language acquisition: Foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.

Vural, E. (2010). *Explicit and incidental teaching of english verb-noun collocations in an EFL context*, Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.

Wan, H.C.L. (1999). *Consciousness-raising and the acquisition of grammar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hong Kong Üniversitesi, Hong Kong, Erişim 11 Kasım 2008, <http://sunzi1.lib.hku.hk/hkuto/record/B31945004> .

Weinert, R. (1987). Processes in classroom second language development: The acquisition of negation in German. R. Ellis. (Yay.). *Second language acquisition in context* (ss. 287-313) içinde. New Jersey: Prentice Hall.

White, L. (1991). The verb-movement parameter in second language acquisition: Some effects of positive and negative evidence in the classroom. *Second Language Research* 7, 133-161.

White, L. ve diğerleri. (1991). Input enhancement and L2 question formation. *Applied Linguistics*, 12, 416-432.

Wilkins, D. A. (1972). Grammatical, situational and notional syllabuses. *AILA Proceedings*. Julius Gross Verlag, Germany.

Williams, J. (1995). Focus on form in communicative language teaching: Research findings and the classroom teacher. *TESOL Journal*, 4, 12-16.

Williams, J. (1999). Memory, attention, and inductive learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 1-48.

Xiao-xia, Q. (2006). Form-focused instruction in a communicative language classroom. *Sino-US English Teaching*, 3, Erişim 13 Haziran 2008, <http://www.linguist.org.cn/doc/su200612/su20061204.pdf>.

Yıldırım, A. ve Simsek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Yurtcan, İ. H. (1995). *Atatürk Üniversitesi Almanca bölümleri hazırlık sınıflarında dil öğretimi : Program geliştirme ve uygulamalar*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.

ÖZET

PLANLI BIÇİME ODAKLANMA MODELİNİN İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE BAŞARIYA ETKİSİ

GEZMİŞ CEYHAN, Nejla

Doktora Tezi

Dilbilim Anabilim Dalı Yabancı Dil Öğretimi Programı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Dilek PEÇENEK

Nisan, 2011, 423 sayfa

Planlı Biçime Odaklanma Modelinin etkililiğinin araştırılmasının amaçlandığı bu çalışmada, öncelikle İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programında ve programın uygulanması aşamasında, söz konusu modelin yerini saptamak amacıyla program değerlendirme çalışması yapılmıştır. Ardından hedef biçimlere yönelik (When-While Clauses ve Present Perfect Tense), Planlı Biçime Odaklanma Modeline uygun olarak geliştirilen model, Ankara-Şereflikoçhisar ilçesindeki bir ilköğretim okulunda sekizinci sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Öğretim modelinin etkililiği, öntest, sontest ve izleme testleri ile ölçülmüştür. Testlerden elde edilen verilerin, istatistiksel olarak incelenmesi sonucunda Planlı Biçime Odaklanma Modelinin

- hedef biçimlerin öğrenilmesi ve kullanılması konusunda daha etkili olduğu

- hedef biçimlerle ilgili dilbilgisel kuralların öğrenilmesi ve kullanılması konusunda daha etkili olduğu
- hedef biçimlerle ilgili okuma becerisinin gelişiminde hem okuduğunu anlama hem de okuduğunu yorumlama konusunda daha etkili olduğu
- hedef biçimlerle ilgili yazma becerisinin gelişiminde hem planlı üretim hem de plansız üretim konusunda daha etkili olduğu
- hedef biçimlerle ilgili gerçekleştirilen öğrenmenin kalıcı olmasını daha fazla sağladığı anlaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Biçim Odaklı Öğretim Modeli, Planlı Biçime Odaklanma Modeli, Dilbilgisi Öğretimi, Program Değerlendirme, Yabancı Dil Öğretimi.

ABSTRACT

THE EFFICIENCY OF PLANNED FOCUS ON FORM ON THE SUCCESS IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING

GEZMİŞ CEYHAN, Nejla

B.A. Thesis

Linguistics Department, Foreign Language Teaching Program

Thesis Supervisor: Doç. Dr. Dilek PEÇENEK

April, 2011, 423 pages

It is aimed to investigate the efficiency of Planned Focus on Form in this study. Firstly, a curriculum evaluation was made in order to identify whether English Language Curriculum for Primary Education and its applicants contained the principles of Planned Focus on Form. Then, a language teaching model developed on the basis of Planned Focus on Form was conducted in eighth grade class at a secondary school in Ankara-Şereflikoçhisar. The target forms of this study are When-While Clauses and Present Perfect Tense in English. The effectiveness of treatment procedure was measured with the pretests, posttests and follow-up posttests. At the end of the statistically analysis of the data obtained from the tests; it is concluded that Planned Focus on Form

- is more efficient in learning and using of the target forms.

- is more efficient in learning and using grammatical rules of target forms.
- is more efficient in comprehension and interpretation of target forms in reading skills.
- is more efficient in planned and unplanned production of target forms in writing skills.
- is more efficient in retention of target forms which are learned.

Key Words: Form Focus Instruction, Planned Focus on Form, Grammar Teaching, Program Evaluation, Foreign Language Teaching.