

**T.C.**  
**BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**BİLİŞSEL YÜK KURAMINA DAYALI İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNİN**  
**TÜMLEŞİK DİL BAŞARILARINA, ÖZ YETERLİK İNANÇLARINA**  
**VE BİLİŞSEL YÜKE ETKİSİ**

**İSHAK ERSİN KIRAÇ**

**BOLU-2019**

**T.C.**  
**BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**BİLİŞSEL YÜK KURAMINA DAYALI İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNİN**  
**TÜMLEŞİK DİL BAŞARILARINA, ÖZ YETERLİK İNANÇLARINA**  
**VE BİLİŞSEL YÜKE ETKİSİ**



**Doktora Tezi**

**Hazırlayan**  
**İshak Ersin KIRAÇ**

**Danışman**  
**Prof. Dr. Zeki ARSAL**

**BOLU, TEMMUZ-2019**

## DOKTORA TEZ ONAY FORMU

İshak Ersin KIRAÇ tarafından hazırlanan “Bilişsel Yük Kuramına Dayalı İngilizce Öğretiminin Tümüleşik Dil Başarılarına, Öz-Yeterlik İnançlarına ve Bilişsel Yüke Etkisi” adlı çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir. (25.07.2019)

### Akademik Ünvan ve Adı Soyadı

Üye (Tez Danışmanı) :Prof. Dr. Zeki ARSAL  
Üye :Prof. Dr. Ömer Faruk TUTKUN  
Üye Dr. Öğr. Üyesi Meriç TUNCEL  
Üye :Dr. Öğr. Üyesi Sedat AKAYOĞLU  
Üye :Dr. Öğr. Üyesi Aslıhan KUYUMCU VARDAR

İmza



Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı

Prof. Dr. Türkan ARGON

Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

## ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN

Doktora Tezi olarak sunduğum, " Bilişsel Y¼k Kuramına Dayalı İngilizce Öğretiminin T¼mleŐik Dil Başarılarına, Öz Yeterlik İnançlarına Ve Bilişsel Y¼ke Etkisi" baŐlıklı çalışmanın yazılmasında, bilimsel ve etik kurallara uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.25../07/2019

İshak Ersin KIRAÇ

## TEŐEKKÖR

Öncelikle, tüm doktora çalışmam süresince desteğini ve yapıcı tutumunu esirgemeyen, tezin her aşamasında bana destek olan değerli hocalarım Meriç TUNCEL'e ve Sedat AKAYOĞLU'na teşekkürü bir borç bilirim.

Tez yazma sürecimde bana sürekli destek olan, kendisinden çok şey öğrendiğim değerli yöneticim, abim Sayın Yıldırım KARAARSLAN'a teşekkür ederim.

Doktora çalışmamın her evresinde bana sonsuz destek olan ve yönlendiren, anlayışlı ve saygın kişiliğiyle bana örnek olan saygıdeğer danışmanım Sayın Prof. Dr. Zeki ARSAL'a ne kadar teşekkür etsem azdır.

Bu süreçte beni sabırla destekleyen, Annem, Babam ve Kardeşime, tüm sıkıntıları birlikte paylaştığım sevgili eşim Asiye KIRAÇ ve oğlum Yavuz Mete KIRAÇ'a hep yanımda oldukları için teşekkür ediyorum.

**İshak Ersin KIRAÇ**

**Bolu-2019**

## İÇİNDEKİLER

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
İÇİNDEKİLER .....	iv
TABLolar DİZİNİ.....	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ .....	ix
KISALTMALAR DİZİNİ.....	x
I.BÖLÜM.....	1
1. Giriş .....	1
1.1. Problem Durumu .....	1
1.1.1. Problem cümlesi .....	5
1.2. Amaç .....	5
1.3. Önem .....	6
1.4. Sınırlıklar.....	8
1.5. Sayıtlılar .....	9
1.6. Tanımlar .....	9
II. BÖLÜM .....	10
2. Kuramsal Çerçeve Ve İlgili Literatür .....	10
2.1. Kuramsal Çerçeve .....	10
2.1.1. Tümlşik dil becerileri .....	10
2.1.1.1. İngilizce öğretim programı.....	11
2.1.2. Bilgiyi işleme kuramı .....	15
2.1.2.1. Bellek .....	18
2.1.2.2. Duyusal bellek.....	19
2.1.2.3. Kısa süreli bellek .....	19
2.1.2.4. Uzun süreli bellek .....	21
2.1.3. Bilişsel yük kuramı.....	23
2.1.3.1. Bilişsel yük türleri .....	25
2.1.3.2. Konu dışı bilişsel yük (Extraneous load).....	26
2.1.3.3. İçsel bilişsel yük (Intrinsic Load) .....	26
2.1.3.4. Etkili bilişsel yük (Germane load).....	27

2.1.4. Bilişsel yükü etkileyen faktörler.....	30
2.1.5. Bilişsel yük kuramı ilkeleri .....	31
2.1.5.1. Bilgilerin depolanması ilkesi.....	32
2.1.5.2. Ödünç alma ve yeniden düzenleme ilkesi.....	33
2.1.5.3. Rastgele bilgi oluşturma ve test etme ilkesi .....	34
2.1.5.4. Değişimin dar sınırları ilkesi .....	35
2.1.5.5. Çevresel düzenleme ve birleştirme ilkesi .....	35
2.1.6. Bilişsel yük etkileri.....	36
2.1.6.1. Çalışılmış örnek etkisi (worked example effect) .....	37
2.1.6.2. Bölünmüş dikkat etkisi (split-attention effect).....	37
2.1.6.3. Biçem etkisi (modality effect).....	38
2.1.6.4. Gereksizlik etkisi (redundancy effect) .....	39
2.1.6.5. Öge etkileşimi etkisi (the element interactivity effect) .....	40
2.1.6.6. Yalıtılmış etkileşimli öğeler etkisi(the isolated interacting element effect) .....	41
2.1.6.7. Uzmanlıkta tersine dönme etkisi (the expertise reversal effect) .....	41
2.1.6.8. Hayal etme etkisi (the imagination effect) .....	41
2.1.6.9. Rehberliğin azaltılması etkisi (the guidance fading effect).....	42
2.1.7. Bilişsel yükün ölçülmesi .....	43
2.1.8. Bilişsel yük kuramı ve İngilizce öğretimi .....	45
2.1.9. Öz yeterlik inancı .....	46
2.1.9.1. Öz yeterlik inancı ve öğrenme ilişkisi .....	47
2.1.9.2. Öz yeterlik İnancı ve yabancı dil öğretimi.....	49
2.2. İlgili Literatür .....	51
2.2.1. Bilişsel yük kuramı ile ilgili Türkiye’de yapılan araştırmalar.....	51
2.2.2. Bilişsel yük kuramı ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar .....	54
2.2.3. Öz yeterlik inancı ile ilgili Türkiye’de yapılan araştırmalar .....	59
2.2.4. Öz yeterlik inancı ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar .....	62
2.2.5. Tümlleşik dil becerileri ile ilgili Türkiye’de yapılan araştırmalar.....	65
2.2.6. Tümlleşik dil becerileri ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar .....	68
III. BÖLÜM.....	71
3. Yöntem.....	71

3.1. Araştırmanın Modeli .....	71
3.2. Araştırma Grubu.....	72
3.3. Grupların Denkleştirilmesi .....	73
3.4. Veri Toplama Araçları.....	75
3.4.1. Tümüleşik dil becerisi testi .....	75
3.4.2. Okuma ve dinleme becerisi testi .....	76
3.4.3. Yazma becerisi testi .....	79
3.4.4. Konuşma becerisi testi .....	79
3.4.5. Bilişsel yük ölçeği.....	80
3.4.6. Öz yeterlik inancı ölçeği .....	81
3.5. Veri Toplama Süreci .....	82
3.5.1. Araştırma süreci .....	82
3.5.2. Araştırmacının rolü .....	84
3.5.3. Araştırmada öğretmenin rolü .....	85
3.5.4. Deney grubuna uygulanan öğretim.....	86
3.5.5. Kontrol grubuna uygulanan öğretim.....	91
3.6. Verilerin Analizi.....	92
IV. BÖLÜM.....	94
4. Bulgular ve Tartışma .....	94
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular Ve Tartışma .....	94
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	96
4.2. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	97
4.3. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	98
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	100
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	103
4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	104
V. BÖLÜM .....	106
5. Sonuç ve Öneriler.....	106
5.1. Sonuç .....	106
5.2. Öneriler .....	107
KAYNAKÇA.....	110
EKLER.....	133



Ek-1. Ders Planları .....	133
EK-2. Belirtke Tablosu .....	202
EK-3. Tümüleşik Dil becerileri Testi.....	203
EK-4. İngilizce Özyeterlik İnancı Ölçeği.....	213
EK-5. Bilişsel Yük Ölçeği.....	215
EK-6. İzinler.....	216
EK-7. Konuşma Becerisi Rubrik.....	217
Ek-8. Yazma Becerisi Rubrik .....	218
ÖZGEÇMİŞ.....	220



## TABLOLAR DİZİNİ

<b>Tablo 2.1.</b> Toplam bilişsel yük tablosu .....	28
<b>Tablo 2.2.</b> Bilişsel yük etkisi ve ilgili bilişsel yükü .....	36
<b>Tablo 3.1.</b> Çalışmada kullanılan araştırma deseni ve veri toplama araçları.....	71
<b>Tablo 3.2.</b> Araştırmanın değişkenleri ve işlemler .....	72
<b>Tablo 3.3.</b> Deney ve kontrol gruplarının cinsiyet dağılımı .....	73
<b>Tablo 3.4.</b> Öğretmenlerin kişisel özellikleri.....	74
<b>Tablo 3.5.</b> Deney ve kontrol gruplarının İngilizce tümleşik dil becerileri öntest puanlarının karşılaştırmalarını gösteren non-parametrik mann whitney-u testi Sonuçları. .....	74
<b>Tablo 3.6.</b> Deney ve kontrol gruplarının öz yeterlik inançları öntest puanlarının karşılaştırmalarını gösteren mann whitney-u testi sonuçları .....	75
<b>Tablo 3.7.</b> Kazanımlara göre ve okuma-dinleme becerisi testi soru sayıları .....	77
<b>Tablo 3.8.</b> Başarı testine ilişkin madde güçlük (p) ve ayırt edicilik indeksi (rjx).....	78
<b>Tablo 3.9.</b> İngilizce yazma becerisi rubrik örneği Türkçe çevirisi .....	79
<b>Tablo 3.10.</b> İngilizce konuşma becerisi rubrik örneği Türkçe çevirisi .....	80
<b>Tablo 3.11.</b> Bilişsel yük ölçeği örneği .....	81
<b>Tablo 4.1.</b> Deney grubunun İngilizce tümleşik dil becerileri öntest-sontest puanlarının karşılaştırmalarını gösteren wilcoxon testi sonuçları.....	94
<b>Tablo 4.2.</b> Kontrol grubunun İngilizce tümleşik dil becerileri öntest-sontest puanlarının karşılaştırmalarını gösteren wilcoxon testi sonuçları.....	96
<b>Tablo 4.3.</b> Deney grubunun öz yeterlik inancı öntest-sontest puanlarının karşılaştırmalarını gösteren wilcoxon testi sonuçları.....	97
<b>Tablo 4.4.</b> Kontrol grubunun öz yeterlik inancı öntest-sontest puanlarının karşılaştırmalarını gösteren wilcoxon testi sonuçları.....	99
<b>Tablo 4.5.</b> Deney ve kontrol gruplarının İngilizce tümleşik dil becerileri sontest puanlarının karşılaştırmalarını gösteren bağımsız örneklemler için mann whitney-u testi sonuçları.....	100
<b>Tablo 4.6.</b> Deney ve kontrol gruplarının öz yeterlik inançları sontest puanlarının karşılaştırmalarını gösteren mann whitney-u testi sonuçları .....	103
<b>Tablo 4.7.</b> Deney ve kontrol grubunun bilişsel yük durumları açısından sontest puanlarının karşılaştırmalarını gösteren mann whitney-u testi sonuçları .....	104

## ŞEKİLLER DİZİNİ

<b>Şekil 2.1.</b> Bilgiyi işleme modeli .....	17
<b>Şekil 2.2.</b> Bilişsel yükün üç ögesi ve çalışan bellek kapasitesi arasındaki ilişki (Akt. Sezgin; Doolittle, McNeill, Terry ve Scheer, 2005) .....	29
<b>Şekil 2.3.</b> Bilişsel yük seviyesini ortaya çıkaran faktörler (Paas ve Merrienboer,1993). .....	30



## KISALTMALAR DİZİNİ

- CEFR : Common European Framework References  
CLT : Cognitive Load Theory  
COE : Council of Europe  
MEB : Milli Eğitim Bakanlığı  
MONE : Ministry of National Education  
NACE : National Association of Colleges and Employers  
SRS : Subjective Rating Scale  
Vb : Ve benzeri

## ÖZET

### **BİLİŞSEL YÜK KURAMINA DAYALI İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNİN TÜMLEŞİK DİL BAŞARILARINA, ÖZ YETERLİK İNANÇLARINA VE BİLİŞSEL YÜKE ETKİSİ**

Kıraç, İshak Ersin  
Doktora Tezi  
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı  
Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı  
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Zeki Arsal  
Mart-2019, xiv+219 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, bilişsel yük kuramı ilkelerine göre hazırlanmış öğretim tasarımının, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin İngilizce tümleşik dil başarılarına, öz yeterlik inançlarına ve bilişsel yüklerine etkisini saptamaktır.

Araştırma, öntest-sontest deney ve kontrol gruplu yarı deneysel desende gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, Ankara ilindeki bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 36 yedinci sınıf öğrencisinden (18 deney grubu, 18 kontrol grubu) oluşmaktadır. Deney grubunda bilişsel yük kuramı ilkeleri doğrultusunda hazırlanmış öğretim tasarımı uygulanırken, kontrol grubuna ise mevcut öğretim uygulanmıştır. Sekiz haftalık uygulamanın öğrencilerin tümleşik dil becerileri üzerindeki etkisini ölçmek amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen tümleşik dil becerileri testi kullanılmıştır. Öğrencilerin bilişsel yüklerini ölçmek amacıyla, her ünite sonunda, iki gruba da tek maddeli ve dokuzlu bir derecelendirilmeden oluşan bilişsel yük ölçeği kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının öz yeterlik inançları ise İngilizce öz yeterlik inancı ölçeği kullanılarak ölçülmüştür. Araştırma verilerinin analizinde parametrik olmayan testler ve betimsel istatistikler kullanılmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre, deney grubuna uygulanan öğretiminin, kontrol grubundaki mevcut öğretime göre dinleme, okuma, yazma becerileri üzerinde anlamlı ve olumlu bir değişime neden olduğu ancak konuşma becerisi üzerinde anlamlı bir etkisi

olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubundaki dinleme becerisi öz yeterlik inancının, kontrol grubuna göre anlamlı olduğu ancak, yazma, okuma, konuşma becerileri öz yeterlik inançlarının anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada, deney grubuna uygulanan öğretimin, kontrol grubuna göre, öğrencilerin bilişsel yüklerini anlamlı düzeyde azalttığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Bilişsel Yük Kuramı, Öz Yeterlik, Tümüleşik Dil Becerileri, İngilizce Öğretimi, Öğretim Tasarımı



**ABSTRACT****THE EFFECT OF ENGLISH LANGUAGE INSTRUCTION BASED ON  
COGNITIVE LOAD THEORY PRINCIPLES ON ACADEMIC ACHIEVEMENT  
OF INTEGRATED LANGUAGE SKILLS, SELF EFFICACY BELIEFS AND  
COGNITIVE LOAD**

Kıraç, İshak Ersin

Phd Thesis

Department of Educational Science

Curriculum and Instruction

Supervisor: Prof. Dr. Zeki Arsal

March-2019, xiv+219 Pages

The purpose of this study is to find out the effect of an English language instruction designed by the Cognitive Load Theory (CLT) principles on 7th grade students' academic achievement in English language integrated skills, self efficacy beliefs and cognitive load.

The present study adopts a quasi-experimental research design in two groups (experimental and control) from a public school in Ankara. Both experimental and control groups of the study involved 18 students, totalling 36 participants. The instruction designed in accordance with CLT principles was implemented in the experimental group, while the available instruction recommended by the MONE was followed in the control group of the study. Integrated skills test developed by the researcher with the aim of finding out to what extent the students integrated their language skills throughout the 8 weeks. The Subjective Rating Scale (SRS) was employed to measure cognitive load of the students at the end of each unit for both groups. The English language self-efficacy beliefs scale was also used to measure students' self efficacy beliefs on English language. Both descriptive statistics and non-parametric test were used in study.

The results showed that Statistical mean differences were found by the result of treatment on experimental group instruction designed by CLT principles on listening, reading and writing but not on speaking when compared with the control group. The

results of the study show that the experimental group listening skill self efficacy belief was significantly different than that of the control group, except for writing, reading and speaking skills self efficacy beliefs. In addition, the findings suggest that instructional design implemented on experimental group significantly decreased cognitive load of students in comparison with the control group.

**Keywords:** Cognitive load theory, self efficacy, integrated skills, English language teaching, instructional design





# I. BÖLÜM

## 1. Giriş

### 1.1. Problem Durumu

İngilizce, gerek dünya dili gerekse bilim dili olarak kabul görmesi nedeniyle, öğrenilmesi ayrıcalıklı bir dil olmaktan çıkmış, bir gereksinim halini almıştır. Bu ihtiyaç hem iş hayatının hem de öğrenim hayatının her yerinde bireyin karşısına çıkmaktadır. İş verenlerin çalışanlarında görmek istedikleri ilk on beceri arasında yer alan dil becerisi, sadece konuşma becerisini değil, dinleme, okuma ve yazma becerilerini de etkili biçimde kullanmayı içermektedir. Kişileri ikna edebilmek, takım ile uyumlu çalışabilmek, yazılı ve sözlü etkili iletişim kurmak, yukarıda belirtilen becerilere örnek olarak gösterilebilir (NACE, 2018).

Bu becerilerin kazandırılmasında ve dil öğretiminde pek çok problem ile karşılaşmaktadır. Dil öğretim sürecinde karşılaşılan problemler ülkeden ülkeye farklılık gösterse de, genel olarak bu problemleri, öğretmen (Erdem ve Tutkun, 2016), program, öğrenci (Johnson, 1995) ve aile kaynaklı problemler olarak sınıflandırmak mümkündür (Can ve Can, 2014). Özellikle öğrenci kaynaklı problemler incelendiğinde ise motivasyon ve yöntem temelli (öğrencilerin bilişsel öğrenme süreçlerini dikkate almayan) problemlerin, öğrencilerin İngilizce öğrenmelerine etkisinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir (Johnson, 1995). İngilizce dersi için ayrılan ders saatlerinin düşük olması, öğretim dili olarak İngilizcenin kullanılmaması, öğretmen merkezli etkinlikler gibi konular da İngilizce öğretimini olumsuz etkilemektedir (Choi ve Lee, 2008). Yetersiz kaynak ve materyal kullanımı, İngilizce öğretiminin uygulandığı sınıfların çok kalabalık olması, İngilizce öğretiminde başarıyı azaltan diğer faktörler olarak görülmektedir (Abrar, 2016).

Anadilin yanında, İngilizceyi ikinci bir dil olarak öğretmeyi amaçlayan mevcut dil öğretim yaklaşımı, okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini ayrı ayrı ele almaktadır (Ya-Chen, 2007). Mevcut yaklaşımda öğrenciler, İngilizce dil bilgisini öğrenmede başarılı olurken, okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmekte ise oldukça zorlanmaktadırlar (Askeland, 2013). Ayrıca öğretmenler bu becerilere doğrudan odaklanmak yerine dilbilgisi ve kelime öğretimine odaklanmaktadırlar (Gömleksiz ve Elaldı, 2011). Dolayısı ile öğretmenler, dinleme ve konuşma becerilerinden çok okuma ve yazma becerilerine önem vermektedir. Sınıf içi etkinliklerde ise öğretmen, öğretimin merkezinde, aktif, bilgi aktaran bir konumda iken öğrenci ise pasif bir konumdadır (Ya-Chen, 2007). Bu durumda öğrenciler, yabancı dil öğrenmenin çok zor hatta imkansız olduğunu düşünmektedirler (Çetintaş, 2010). Böylelikle, İngilizce dilini öğrenmeye dönük motivasyonları azalmakta ve öz yeterlik inançları ile başarıları da düşmektedir (Schunk, 2003). Öğretmenin merkezde olduğu, mevcut öğretim yöntem teknikleri, öğrencilerin, konuşma, yazma, dinleme (Batdı, 2013) ve okuduğunu anlama becerileri ile yabancı dil konuşma, yazma, okuma ve dinleme öz yeterlik inançlarını olumsuz etkilemektedir (Balcı, 2013). Bu durumda, hem öz yeterlik inancı düşük olan öğrenciler hem de öğretmen merkezli öğretim tasarımları, yabancı dil öğrenimini olumsuz etkilemektedir.

Yabancı dil öğretiminin niteliği açısından, yöntem ve tekniklerin (Kıraç ve Eren, 2015; Küçük, Yılmaz, Göktaş, 2014; Richards ve Rodgers, 2002), özelde ise öğrenmeyle doğrudan ilişkili olan bilişsel süreçleri etkileyen materyallerin (Anderson, 1995; Baddeley 1992; Jensen, 2000; Miller, 1956) ve öğrenme ortamlarının (Sweller, Merrienboer ve Paas, 1998) öğrencilerin bilişsel süreçleri dikkate alınmadan hazırlanması, İngilizce öğretimi için önemli bir sorun olmaktadır. Öğrenci-öğrenci etkileşiminin yeterince olmadığı, ders içinde sunulan etkinlerin, temelde, dil bilgisi kurallarını öğretmeyi hedefleyen (dil bilgisi çeviri yöntemi vb.) (Richards ve Rodgers, 2002) dil becerilerine doğrudan odaklanılmamış teknikler de bu problemler arasında gösterilebilir. Ayrıca, program uygulayıcıları olarak öğretmenlerin, ders esnasında, öğrencilerin bilişsel süreçlerine dikkat etmemeleri ise bu problemlerin merkezinde yer almaktadır (Sweller, Merrienboer ve Paas, 1998). İngilizce öğretimi tasarlanırken dikkate alınmayan önemli bir konu da, bilişsel sürecin temelinde bulunan çalışan belleğin limitli

olduğudur (Cowan, 2005; Miller, 1956; Paas, Van Gog ve Sweller, 2010). Bu durumda çalışan belleğin sınırlı kapasitesini aşmayacak uygun öğretim tasarımları oluşturmak, içeriğin açık ve anlaşılır bir şekilde tasarlanması, öğrenmenin gerçekleşmesi açısından göz ardı edilmemesi gereken bir durumdur (Sweller, Merrienboer ve Paas, 1998).

İngilizce öğretiminde kullanılan teknolojik araç ve gereçler gün geçtikçe artmaktadır. Bilgisayar, tablet, etkileşimli tahta ve uygulamalar ile sağlanan, sınıf içi çok ortamlı öğrenmeler, bilişsel yük kuramı ilkelerine göre öğretimi tasarlanmanın ihtiyacını ortaya koymaktadır. Özellikle çok ortamlı (metin, grafik, canlandırma, fotoğraf, video, ses, vb. materyallerin kullanıldığı öğrenme ortamları) öğrenme ile ilgili araştırmalarda incelenen bilişsel yük miktarlarının (Sezgin, 2009; Mayer ve Anderson, 1992; Mayer ve Moreno, 1998; Mayer ve Sims, 1994; Yıldız, 2009), yabancı dil öğretiminde oldukça sınırlı olarak çalışıldığı görülmektedir (Chang, Lei, Tseng, 2014; Zhang, 2013). Hâlbuki İngilizce öğretiminde karşılaşılan problemleri en aza indirmek ve etkililiği artırmak için, sınıf içinde kullanılan etkileşimli tahtanın, çevrimiçi/çevrimdışı, görsel ve işitsel materyallerin, uygulanan etkinliklerin bilişsel yükü artıran etkisi mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır. Bu açıdan, bilişsel yükü dikkate alarak hazırlanacak bir öğretim tasarımının, çalışılmış örnekler (worked examples), bölünmüş dikkat (split attention), gereksizlik etkisi (redundancy effect), biçim etkisi (modality effect), çoklu ortam, uzamsal birliktelik, zamansal birliktelik, özlülük/ tutarlılık, kanal, aşırılık (Mayer ve Anderson, 1992; Mayer ve Moreno, 1998; Moreno ve Mayer, 1999) vb. gibi tasarım ilkeleri ve etkileri doğrultusunda hazırlanması gerekmektedir.

Yabancı dil öğreniminde, yöntem ve tekniklerin (Kalantari ve Hashemian, 2016), materyallerin (Topal, 2015), şarkıların (Köksal ve Varışoğlu, 2012), dinleme, yazma, konuşma ve okuma becerileri (Kalantari ve Hashemian, 2016; Kang, 2015) üzerine etkisini araştıran pek çok araştırma bulunmaktadır. Özellikle dil alanında kullanılan materyallerin içerisinde teknolojik içeriklerin de bulunması (bilgisayar, tablet, akıllı tahta vb.), kullanılan materyallerin ve eğitim ortamlarının görsel (flash kartlar, videolar vb.) işitsel (müzikler, dinleme etkinlikleri vb.) donatılarla desteklenmesi, içeriğin, çalışan belleğin kapasitesini aşmayacak biçimde düzenlenmesini gerekli kılmaktadır. Bu durum, yabancı dil öğretiminde bilişsel yük kuramı ilkelerinin göz

önünde bulundurulduğu bir yabancı dil öğretim tasarımına olan ihtiyacı ortaya koymaktadır. İngilizce dil becerileri üzerine hazırlanmış öğretimlerdeki materyaller (görsel, işitsel ve teknolojik materyaller) ve eğitim ortamları (çoklu oram vb.) düşünüldüğünde, ancak bu öğretimin içerisindeki etkinliklerden kaynaklanan bilişsel yüklerin kontrol edilmesi ile dil öğretimi etkili hale gelebilir. Ayrıca, tüm bu etkenlerin ortaya koyacağı başarı ile öğrencilerin İngilizceyi öğrenebileceklerine olan inançları da artabilir. Böylelikle, yabancı dil öğreniminde karşılaşılan bazı problemlerin çözümüne (bilişsel yük açısından uygun olmayan ders planı, materyal, öğretim tasarımı, yöntem teknik, sunum sırası, öz yeterlik inancı vb. nedenlerle oluşan problemler) fayda sağlayacaktır. Öğretim esnasındaki etkinlik ve materyallerden kaynaklanan bilişsel yüklerin dikkate alınmaması İngilizce öğretiminin verimliliğini azaltmaktadır. Bu durum ise öğrencilerin öz yeterlik inançlarını olumsuz etkileyebilir (Vasile, Marhan & Singer, 2010). Yukarıda belirtilen problem durumları, İngilizce öğretimi üzerine etkili bir tasarım ortaya koymayı hedefleyen bir araştırmanın, tümleşik dil becerilerine odaklanmasının ve tasarımın bilişsel yük kuramı ilkeleri doğrultusunda hazırlanmasının gerekli olduğunu göstermektedir. Bu araştırma ise etkili bir öğretim için, görsel ve işitsel materyallerin nasıl sunulması gerektiğini, ders esnasındaki etkinlikler gerçekleştirilirken nelere dikkat edilmesi gerektiğini, bilişsel yüklerin kontrol altına alınması ve öğrencilerin konuşma, dinleme, yazma ve okuma öz yeterlik inançlarını artırmak için öğretmenin nelere dikkat etmesi gerektiğini ortaya koyması açısından önemlidir.

Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığının yeni İngilizce öğretim programı incelendiğinde, iletişimsel bir yaklaşım ve seçmeli öğretim yöntemleri doğrultusunda yabancı dil öğretiminin gerçekleşmesinin hedeflediği görülmektedir (MEB, 2013). Dinleme, konuşma, yazma ve okuma becerilerini geliştirmeyi hedefleyen bu programın İngilizce tümleşik dil becerileri üzerindeki etkisinin artırılması açısından da bu araştırma önemlidir. Programın sunduğu İngilizce tümleşik dil becerileri etkinliklerinin, seçmeli yöntem ile çeşitli ilkeler temel alınarak tasarlanması (örneğin bilişsel yük kuramı ilkeleri) öğretimin etkililiğini artırabilir. Bu araştırma, uygulayıcı olarak öğretmenlerin hangi ilkeler doğrultusunda, hangi etkinlikleri nasıl tasarlamaları gerektiği konusunda bilgi sağlama potansiyeline sahip olduğundan önemlidir.

Bilişsel yük kuramı ilkeleri doğrultusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde, Bilişsel yük ile kelime öğretimi (Lee ve Kalyuga, 2011; Mikk, 2008), çevrimiçi İngilizce okuma ve kelime öğrenimi (Al-Shehri ve Gitsaki, 2010) alt yazılı video izlemenin bilişsel yüke etkisi (Mayer, Lee ve Peebles, 2014), İngilizceyi çevrimiçi kurslar ile ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin ön bilgilerinin etkisi (Song, 2016), bilişsel yük ve İngilizce dil bilgisi (Özer, 2017), Dijital materyaller ve Bilişsel yükün etkileri (Küçük, Yılmaz ve Göktaş 2014), bilişsel yük ve yabancı dil öğretiminde anadil kullanımı (Bruen ve Kelly, 2014) gibi konularda pek çok çalışma yapıldığı görülmektedir. Ancak, bilişsel yük ilkelerini dikkate alarak oluşturulmuş yabancı dil öğretim tasarımının, tümleşik dil becerileri ve öz yeterlik inancı üzerine etkililiğini ölçen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma ile birlikte hazırlanan materyaller ve öğretim tasarımının, öğrencilerin İngilizce öğrenmeleri ile bilişsel yükleri ve öz yeterlik inançları açısından olumlu etkiye sahip olacağı ve İngilizce öğretiminde, öğrenen kaynaklı problemler için çözüm önerisi sunacağı düşünülmektedir.

#### 1.1.1. Problem cümlesi

Bilişsel yük kuramı ilkelerini temel alarak hazırlanmış bir İngilizce öğretim tasarımının, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin İngilizce tümleşik dil becerilerine, öz yeterlik inançlarına ve bilişsel yüklerine etkisi nedir?

#### 1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı, ortaokul yedinci sınıf öğrencileri için, bilişsel yük kuramı ilkelerine göre hazırlanmış öğretim tasarımının İngilizce tümleşik dil becerilerine, öz yeterlik inançlarına ve bilişsel yük puanlarına etkisini saptamaktır.

#### Alt problemler

1. Bilişsel yük kuramına dayalı öğretim yapılan deney grubunun İngilizce tümleşik dil becerileri öntest-sontest puanları arasında fark var mıdır?

2. Mevcut öğretim yapılan kontrol grubunun İngilizce tümleşik dil becerileri öntest-sontest puanları arasında fark var mıdır?
3. Bilişsel yük kuramına dayalı öğretim yapılan deney grubunun öz yeterlik inancı öntest-sontest puanları arasında bir fark var mıdır?
4. Mevcut öğretim yapılan kontrol grubunun öz yeterlik inancı öntest-sontest puanları arasında bir fark var mıdır?
5. Deney ve kontrol gruplarının İngilizce tümleşik dil becerileri sontest puanları arasında fark var mıdır?
6. Deney ve kontrol gruplarının öz yeterlik inançları sontest puanları arasında fark var mıdır?
7. Deney ve kontrol grubunun bilişsel yük durumları açısından sontest puanları arasında bir fark var mıdır?

### 1.3. Önem

Yabancı dilde tümleşik dil becerilerini incelemeyi hedefleyen bir araştırmanın; öğretim tasarımı yaparken bilişsel süreci etkileyen faktörleri dikkate alması, ortaokul gibi, dil öğretiminde erken bir evrede bulunan bireyler ile yürütülmesi, motivasyonel etkileri de kontrol etmesi gerekmektedir. Daha açık bir ifadeyle, konu ile ilgili literatürde bilişsel yük ve yabancı dil öğrenme ile ilgili sınırlı araştırmalar mevcutken (Chang ve diğ., 2014; Lee ve diğ., 2011; Küçük ve diğ., 2014; Zhang, 2013), nedensel bir bakış açısıyla, özel bir içerik olarak yabancı dilde (İngilizce) tümleşik dil becerilerine, bilişsel yüke ve motivasyona (öz yeterlik inancı), erken evredeki etkisini ölçen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Oysa böyle bir çalışma, “hangi konu veya konular?” ve “hangi materyaller ve/veya hangi sıra ile uygulama?” gibi sorulara ilişkin yanıt verme ve yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlara çözüm üretmesi açısından önemlidir. Yukarıda açıklandığı gibi, yabancı dil öğretilirken karşılaşılan problemlerin özellikle ders içinde karşılaşıldığı göz önünde bulundurulduğunda (Erdem ve Tutkun, 2016; Johnson, 1995) ve sınırlı miktarda İngilizce ders saatlerinin olduğu düşünüldüğünde, bir dersi en etkili biçimde tasarlamak gerektiği görülmektedir. Bu açıdan “hangi etkinliklerin nasıl daha etkili hale getirileceği?”, “ne zaman ve hangi sıra ile uygulanması gerektiği?”, öğrenciler

için en uygun öğrenme ortamlarının nasıl oluşturulması gerektiği? sorularına cevap bulmak oldukça önemlidir. Bu araştırma öğretmenlere ders esnasında pratik çözümler sunma potansiyeli açısından önemlidir.

Ders esnasında kullanılan materyallerin, öğrenme üzerindeki etkisini daha da artırabilmek, dersi daha etkili bir şekilde tasarlayabilmek amacıyla, öğrenmeyi etkileyen bir diğer değişken olan bilişsel yükü de göz önünde bulundurmaktadır. Özellikle yabancı dil öğretirken kullanılan görsel ve işitsel materyaller ile ders esnasındaki etkinliklerden kaynaklanan bilişsel yük miktarlarını dikkate alan bu çalışma, bilişsel yükü kontrol ederek İngilizce öğretiminin etkililiğini artırması açısından önemlidir.

Araştırmanın, İngilizce öğretimi konusunda sadece belirli bir beceriye (okuma, yazma, konuşma, dinleme becerilerinden bir veya bir kaç) ya da konuya odaklanmadan tümleşik olarak dört beceriyi aynı önemde incelemesi, gerek tek bir beceriye odaklanılan veya eşleşmiş becerilere dönük öğretimlerde (paired skills), gerekse tüm becerileri kapsayan öğretimlerde (integrated skills) etkililiği artırmak için öneri sunma potansiyeli açısından önemlidir.

Psikoloji alanında öğrenme ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, hem bilişsel, hem de duyuşsal boyutları dikkate alan içeriklerin öğrenmeyi olumlu etkilediği görülmektedir (Chen, 2014). Bu araştırma ise bilişsel ilkeler doğrultusunda hazırlanmış bir öğretim tasarımının öğrencilerin öz yeterlik inancı gibi duyuşsal bir boyuta etkisinin olup olmadığını göstermesi açısından önemlidir. Pek çok araştırma, öğrencilerin öz yeterlik inancının önemli bir motivasyon kaynağı olarak (Bandura, 1995), öğrenmeye ve performansa güçlü bir etkisinin olduğunu göstermektedir (Lane, Lane, ve Kyprianou, 2004; Pajares, Britner, ve Valiante, 2000; Pajares, 1996; Pajares ve Miller, 1994; Tremblay ve Gardner, 1995). Bu açıdan bilişsel yük kuramı ilke ve etkilerinin öğrencinin İngilizce tümleşik dil becerilerine dönük performanslarının öz yeterlik inancına etkisini nedensel bir bakış açısı ile incelemesinden dolayı önemlidir. Bu doğrultuda öğretmenlere ders esnasında kullanacakları çeşitli etkinlikler konusunda öneri sunma kapasitesine sahiptir. Ayrıca, Milli Eğitim Bakanlığının İngilizce öğretim programındaki iletişimsel

ve aktif öğrenme temelli yaklaşımı doğrultusunda, öz yeterlik inancının aktif öğrenme stratejilerine (Schunk, 1995; Zimmerman ve Martinez Pons, 1990) ve yabancı dil öğretimine etkisinin de oldukça yüksek olduğu çeşitli araştırmalarda görülmektedir (Hsieh ve Schallert, 2008; Pajares, Britner, ve Valiante, 2000). Bu açıdan, bu araştırma çeşitli pratik öneriler sunma potansiyeline sahiptir. Tüm bunların yanında, hem bilişsel yük kuramı ilkelerinin tümleşik dil becerilerine etkisini nedensel olarak incelemesi hem de duyuşsal boyutu da ele alarak araştırması çeşitli araştırmaların sınırlıkları incelendiğinde (Chang ve diğerleri, 2014; Zhang, 2013), bu araştırmanın literatüre katkı sağlayacağı ön görülebilir.

#### 1.4. Sınırlıklar

- a) Araştırma, bilişsel yük ölçeği, tümleşik dil becerileri testi ve öz yeterlik inancı ölçeği ile sınırlıdır.
- b) 2016-2017 eğitim öğretim yılı ikinci dönemi ile sınırlıdır.
- c) Ankara merkeze bağlı bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 36 yedinci sınıf öğrencisi ile sınırlıdır.
- d) Araştırma, haftada 2 ders saati ve toplamda 20 ders saati ile sınırlıdır.
- e) Araştırma Milli Eğitim Bakanlığı 7. Sınıf İngilizce öğretim programı ile sınırlıdır.
- f) Araştırma, Milli Eğitim Bakanlığı 7. Sınıf İngilizce öğretim programında bulunan dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerileri kazanımları ile 6. Ünite (Parties) ve 7. Ünite (Superstitions) üniteleri ile bu üniteleri kapsayan toplam 14 kazanım ile sınırlıdır.
- g) Araştırma, 6. Ünite (Parties), 7. Ünite (Superstitions) ünitelerinde geçen parti ve batıl inanç kavramları ve yapıları ile sınırlıdır (place, invitation letter, balloon, beverages, guest list, costume, wrapping presents, food, paper flags, hats, birthday cake, place, a lot of-many-some, evil eye, guess, luck, four-leaf clover, horse shoe, broke mirror, under the umbrella, lucky/unlucky, black cat, flying cars, technology, improvement, pills for food, mind reading).
- h) Araştırma, bilişsel yük, öz yeterlik inancı ve tümleşik dil becerileri (okuma, yazma, dinleme ve konuşma) değişkenleri ile sınırlıdır.



### 1.5. Sayılılar

Araştırmaya katılan öğrenciler, deney koşulları dışında öğretimi etkileyecek herhangi bir etkiye maruz kalmamıştır. Öğrenciler deneydeki etkinliklere isteyerek katılmışlardır. Öğrenciler kendi bilişsel yüklerinin farkındadır.

### 1.6. Tanımlar

**Tümleşik Dil Becerileri:** Okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin kullanımını kapsamaktadır.

**Bilişsel Yük Kuramı:** İnsanın sınırlı bir çalışan belleğe ve sınırsız bir uzun süreli belleğe sahip olduğunu temel alan, bu sınırlıkları öğretimi ve öğretim ortamını düzenlerken kullanmak amacıyla öğretim tasarım ilkeleri sunarak etkili öğrenmeyi amaçlayan bir öğrenme kuramıdır (Clark ve diğ., 2005; Wong, Leahy ve diğ., 2012).

**Bilişsel Yük Kuramı İlkeleri ve Etkileri:** Bilişsel yük kuramına göre, insanın bilişsel sistemine göre etkili öğretim gerçekleştirmek için oluşturulmuş öğretim tasarımı ilkeleri olarak belirtilmiştir (Mayer ve Anderson, 1992; Mayer ve Moreno, 1998; Moreno ve Mayer, 1999).

**Bilişsel Yük Puanı:** Paas ve Merriënboer (1993) tarafından geliştirilmiş, 1 (Çok çok az zihinsel çaba) ile 9 (çok çok fazla zihinsel çaba) arasında değişen Likert tipi bir ölçekten alınan puandır.

**Öz Yeterlik İnancı:** Bireylerin başarıya ulaşmak için gerekli eylemsel aşamaları yürütme ve düzenleme kapasitesine olan inancı olarak tanımlanmıştır (Bandura, 1997). Bu araştırmada, bireylerin İngilizce okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerine ulaşmak için gerekli çalışmalarını gerçekleştirme ve planlama kapasitesine olan inancı olarak kullanılmıştır.

## II. BÖLÜM

### 2. Kuramsal Çerçeve Ve İlgili Literatür

Çalışmanın bu kısmında tümleşik dil becerileri, bilgiyi işleme kuramı, bilişsel yük kuramı, öz yeterlik inancı ile ilgili kuramsal bilgiler sunulmuştur. Ardından yurt içi ve yurt dışında yapılan bazı araştırmalardan örnekler verilmiştir.

#### 2.1. Kuramsal Çerçeve

##### 2.1.1. Tümleşik dil becerileri

İngilizce öğretiminde kazandırılması hedeflenen becerileri, okuma, yazma, konuşma ve dinleme olmak üzere dört ana başlıkta incelemek mümkündür. Bu becerilerden okuma ve dinleme alıcı dil becerileri olarak adlandırılırken, konuşma ve yazma ise üretken dil becerileri olarak adlandırılmaktadır. Okuma becerisi; bireyin, bir metne baktığında, yazılı olan sembolleri anlamlandırması olarak açıklanabilir (Aebersold ve Field, 1997). Okuma, metinde görülen imgelerin anlamlandırılarak dinamik bir etkileşim içerisinde mevcut bilgiler ile yapılandırılma sürecidir (Anthony, Pearson ve Raphael, 1993). Yazılı metnin, gözler aracılığı ile beyine gönderilerek, bilişsel süreçler doğrultusunda anlamlandırılması ve çözümlenmesi sağlanır. Bu nedenle okuma, alıcı dil becerisi olarak adlandırılmaktadır. Dinleme ise, bireyin duyduklarının, aktif bir şekilde anlamlandırılması sürecidir (Helgesen, 2003). Dinleme, konuşma aracılığı ile alınan seslerin zihinsel olarak yapılandırmasıdır. İşitsel metinlerin veya konuşmaların kulaklar aracılığı ile beyine gönderilerek çözümlenmesi sağlanır. Bu nedenle dinleme de okuma gibi alıcı dil becerileri olarak adlandırılmaktadır. Konuşma ise, üretme ve alma süreçleri ile bilgiyi işleme süreçlerini içeren interaktif bir anlamlandırma sürecidir (Brown, 1994). Zihin anlamlandırdığı bir fikri çözümlenerek ağıza göndermektedir. Bu seslendirme

sistemi aracılığı ile konuşma meydana gelmektedir. Bu nedenle konuşma, üretken beceri olarak adlandırılmaktadır. Yazma ise, pek çok ayrı eylemin sonucu olarak meydana gelmektedir. El yazısı veya tek tek kodlama gibi pek çok eylem ile oluştuğundan, üretken dil becerisi olarak adlandırılmaktadır.

Tümleşik dil becerisi ders esnasında, okuma, yazma, konuşma ve dinleme etkinliklerinin bir biri ile bağlı biçimde sunulmasıdır (Richards, Platt, and Weber, 1985). Dil becerileri, bütüncül bir bakış açısı ile değerlendirildiğinde ve günlük doğal kullanım göz önünde bulundurulduğunda, sözlü ve yazılı dillerin birbirinden ayrılmaz olduğu görülmektedir (Peregoy ve Boyle, 2001). Hatta sık sık birbiri ile içiçe geçmiş iletişim kaynakları olarak görülmektedir. Ya-Chen (2007), dil öğrenme sürecinde okuma, dinleme, yazma ve konuşma, dilin tümleşik, birbirine bağımlı ve ayrılmaz unsurları olarak görmektedir. Okuma etkinliklerinde, öğrencilerin kendi kendine öğrenmelerini desteklemek amacıyla okudukları ve yazdıkları metinlere sözle cevaplar da ekleyebilmesi oldukça önemlidir. Bunun nedeni, yazılı ve sözlü dili, anlamsal ve işlevsel olarak birlikte kullanmanın ikinci dil yeterliliğini tam ve bütün olarak geliştirmesidir (Peregoy ve Boyle; 2001). Dolayısı ile sınıf ortamında yapılan etkinliklerin, aynı anda okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini kapsayacak şekilde tasarlanması, hem öğrenciyi motive edecek hem de günlük doğal kullanıma maruz kalmasını sağlayacaktır (Hungyo ve Kijai, 2009). Brown'a göre (2001), eğer tümleşik dil becerisi yaklaşımı doğrultusunda hazırlanmış bir öğretim tasarımı okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini içeriyorsa burada İngilizce, sadece akademik amaçlı değil iletişim amaçlı da öğretilmiş olur.

#### 2.1.1.1. İngilizce öğretim programı

Yabancı dil öğretimindeki gelişmeler incelendiğinde, çeşitli uluslararası akreditasyon programları (Cambridge International Education, AQA, Edexcel vb.), dil seviyelendirme ölçütleri (CEFR vb.), dil kullanım alanlarının (Oracy skills, gamification, vb.) ortaya çıktığı söylenebilir. Bu gelişmelerin yanında, Türkiye'deki İngilizce öğretim programını en çok etkileyen faktörlerden birisinin de Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı (CEFR) olduğu belirtilebilir.

Dil öğretiminde yaşanan gelişmeler ve programda yapılan son değişiklik ile (4+4+4 sistem değişikliği), İngilizce programlarında da değişiklik yapma ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu ihtiyacı karşılamak için İngilizce dersleri, 4. sınıf yerine 2. sınıftan itibaren müfredata eklenmiştir. 2. ve 3. sınıf seviyelerine eklenen yeni öğretim programlarının yanı sıra, İngilizce öğretiminin sürekliliği ve bütünlüğü açısından 7. ve 8. sınıf içeriklerinde de çeşitli değişiklikler yapılmıştır. Bu değişiklikler ile ilkokul ve ortaokul programının bir bütünlük oluşturması hedeflenmiştir.

Yeni program tasarlanırken CEFR, öğrenme, öğretme ve ölçme değerlendirme başlıkları temel alınmıştır. CEFR, öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda, günlük yaşamda kullanabilecekleri yapıları vurgulamaktadır. CEFR ile dil seviyesi konusunda, belirli bir standartlaşma hedeflenmektedir. Özellikle dil seviyeleri için referans kabul edilen bu çerçeve metni ile dil ölçütleri, her biri iki seviyeden oluşan üç temel seviyeden oluşmaktadır. Bunlar, temel kullanıcı (A1-A2), bağımsız kullanıcı (B1-B2) ve yetkin kullanıcı (C1-C2) olarak belirlenmiştir (CoE, 2001). Milli Eğitim Bakanlığı İngilizce öğretim programında, çeşitli seviyedeki öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarını karşılaması amacıyla, öğrenme stillerinin farklılıkları da göz önünde bulundurularak, tek bir dil öğretim metodolojisi yeterli görülmemiştir. Bunun üzerine seçmeli öğretim teknikleri eklenmiştir. Öğrencilerin iletişim kurmasını sağlayan ve İngilizceyi bir çalışma konusu gibi görmek yerine, bir iletişim aracı olarak deneyimlemesine izin veren eylem odaklı yaklaşım temel alınmıştır (MEB, 2013).

CEFR, dil öğreniminin yaşam boyu devam edeceğinden bahseder (CoE, 2001). Bunun ile birlikte İngilizce öğretim programı, erken yaşta İngilizceye karşı olumlu tutum geliştirmeyi hedefleyerek, öğrencilerin eğlendiği ve motive oldukları öğrenme ortamları oluşturulmasını önermektedir. Bu hedef doğrultusunda program, İngilizceyi dil bilgisi öğretimi üzerine inşa etmeyerek, gerçek anlamın oluşturulabilmesi amacıyla (Larsen-Freeman ve Anderson, 2011; Richards, 2006), iletişimsel yaklaşım içinde sunmuş, öğrenci-öğretmen arasında etkili (MEB, 2013) öğretim tasarımı, dil kullanımı, yapılar ve öğrenme materyalleri dikkate alınarak üç temel kademeye bölünmüştür. Bunlar, (a) 2., 3. ve 4. sınıflar, b) 5. sınıf ve 6. sınıf, c) 7. sınıf ve 8. sınıf olarak belirlenmiştir.

- a) 2., 3. ve 4. sınıflarda, dinleme ve konuşma becerilerine önem verilmiştir. Bu seviyedeki programlarda okuma, yazma ve temel dil bilgisi konularına vurgu yapılmamıştır. Şarkı, oyun ve drama etkinliklerine yer verilmiştir. Okuma yazma ise erken evredeki öğrenciler için oldukça limitli sunulmuştur.
- b) 5. ve 6. sınıflardaki öğrenciler kendi dil becerilerini geliştirmeye devam ettikleri için kısa metinlere maruz bırakılmaktadırlar. Aynı zamanda bu, öğrencileri kısa bilgileri içeren ve gerçek hayat ile uyuşan kontrollü yazma etkinliklerine de (başvuru kartı oluşturma vb.) maruz bırakmaktadır.
- c) 7. ve 8. sınıflarda ise okuma yazma gibi gerekli temel edinimlere sahip olan eski öğrenciler, basit okuma etkinlikleri ile kısa ve basit hikâye yazma etkinliklerine maruz bırakılmaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin dil ve okuma yazma becerilerini geliştirmek amacıyla, öğrenmede, öğrencinin bilişsel yapısını temel alan, Cummins'in (1984), bilişsel olarak kolaydan zora, bilinenden bilinmeyene doğru öğretimin gerçekleştiği içerik temelli öğretim modelinden yola çıkarak geliştirilmiştir (MEB, 2013).

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 7. sınıf öğrencilerine uygulanan (Bkz. Yöntem Bölümü) 7. sınıf İngilizce öğretim programının beceri dağılımını ise öncelikli olarak dinleme, konuşma, ikincil olarak okuma ve yazma oluşturmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı İngilizce öğretim programında sınıf içi öğrenme ortamı aşağıdaki iletişimsel özelliklere göre tasarlanması önerilmektedir (MEB, 2013):

- İletişim mümkün olduğunca İngilizce yürütülür.
- İletişim gerçek anlam oluşturmaya odaklıdır.
- Öğrenciler gerçek yaşamda o dili konuşan ülkelerdeki insanlar gibi dinleme ve konuşma eylemlerinde bulunurlar.
- Öğrenciler gelişen İngilizce becerilerini öğrenmenin her alanında kullanırlar.
- Öğrenciler görsel ve işitsel araçlar yardımıyla hedef dilde kullanılan yapı ve sözcüklerle sürekli olarak karşılaşılır.
- Öğrenciler dili, el işleri, tüm bedensel tepki ve drama etkinlikleriyle eğlenceli bir şekilde kullanırlar.

- Öğrenciler İngilizce öğrenirken kendi ana dillerine de saygı duyar ve dil gelişimlerinin önemli bir parçası olarak görürler.
- Ana dil kullanımını yasaklanmaz veya engellenmez fakat gerektiğinde kullanılır (Örn. karmaşık yönergeler verirken, zor yapıları açıklarken).
- Öğrenciler kendilerini gülümseyerek “anlayan” öğretmenler tarafından desteklenir ve yönlendirilirler.
- Öğretmenlerin sınıfta bulunma nedeni İngilizce (ve gerekirse Türkçe) iletişim kurmalarıdır.
- Öğrenmenin amacı belirli bir zaman aralığında ders programındaki konuları işleyip bitirebilmek yerine kurulan iletişimi derinleştirmeye çalışmaktır.
- Öğrenciler iletişim kurarken hata yapmaları halinde uyarılmaz ve düzeltilmez; iletişimin devamlılığına odaklanarak hatalarını daha sonra düzeltirler.
- Öğrenciler daha önceki derslerde karşılaştıkları işlev ve bilgileri tekrar tekrar kullanırlar ve bilgi ve becerilerini taze tutarlar.
- Öğrenciler kendilerini zorlayan ama yapılabilir etkinliklerin üstesinden başarıyla gelerek motivasyonlarını artırır.
- Öğrenciler okullarındakilerle ve okul dışındakilerle paylaşacak ürünler ortaya koyarlar.
- Veliler sürecin bir parçası olmaları için cesaretlendirilirler ve veli toplantıları aracılığıyla çocuklarının öğrenme sürecinden haberdar olurlar.
- Öğrenciler “Bir dil hakkında bir şeyler öğrenmek” yerine “o dille bir şeyler” yaparak İngilizce iletişim becerilerini geliştirirler.

Yukarıdaki açıklamalar ışığında, 7. Sınıf İngilizce Öğretim Programının CEFR A2 (Temel düzey kullanıcı/Temel gereksinim) seviyesi için bir kademe olarak belirlendiği, geliştirilmesi hedeflenen becerilerden ilk olarak dinleme ve konuşma ikincil olarak ise okuma ve yazma becerilerinin yer aldığı görülmektedir. Yazma becerisi ise ilk olarak 7. sınıfta verilmekte ve kazanımlar da bu temel durum üzerine oluşturulmaktadır. Bu kazanımlar ile birlikte, 7. Sınıfı bitiren bir öğrencinin dinleme-anlama, sözlü etkileşim, sözlü anlatım, okuma-anlama, yazma, strateji ve tutum alanlarında kazanım elde etmesi hedeflenmektedir. Tüm program içeriğinde öğrencinin bilişsel süreci ile ilgili, ‘yakından uzağa’/’bilinenden bilinmeyene’ ilkesini temel alarak, temaların ve konuların sıralandığı, yabancı dil öğrenme sürecinin etkin bir şekilde destekleyecek iletişimsel

yaklaşım ile birlikte 11 yaş çocuğunun gelişimsel özelliklerinin de dikkate alındığı belirtilmektedir.

Araştırmada, çalışma grubu olarak seçilen 7. sınıf öğrencilerinin, yukarıda açıklandığı üzere İngilizce tümleşik dil becerileri, öğretim programında bulunan kazanımlar doğrultusunda geliştirilmeye çalışılmıştır.

### 2.1.2. Bilgiyi işleme kuramı

Organizmanın yaşamını devam ettirebilmesi, büyük oranda yaşadığı ortama ayak uydurabilmesi ile doğru orantılıdır. Bu da ancak öğrenme ile mümkündür. Duruma özgü tepkide bulunarak, çevreye nasıl uyum sağlayacağını öğrenme, genel olarak, yaşamı sürdürebilmek için temel bir koşuldur (Senemoğlu, 2001). Bu noktada, organizma için hayati öneme sahip öğrenmeyi incelenmek ve bunu incelerken kuramların sunduğu açıklamalar ve ilkeler doğrultusunda, öğrenmenin doğasını anlamak, çeşitli öğretim tasarımları geliştirmek, eğitim-öğretim açısından oldukça büyük bir öneme sahiptir (Suppes, 1974). Öğrenme kuramlarının sunduğu açıklamalar ve ilkeler, bireylerin nasıl öğrendiklerini, bilgileri nasıl zihinlerinde tuttuklarını ve ihtiyaç duyduklarında, bu bilgileri, nasıl geri çağırdıklarını anlama konusunda bize yardımcı olmaktadır.

Öğrenmeyi açıklayan bilişsel kuramlar incelendiğinde, bilişsel öğrenmenin temelinde zihinsel çabalar ve etkileşimlerin olduğu söylenebilir. Öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli zihinsel süreçleri açıklayan kuramlardan biri olan sosyal bilişsel kuram (Bandura, 1986), insanların gözlem yoluyla öğrenebileceğini ve bu öğrenmenin gözlem sırasındaki kodlama ile mümkün olabileceğini, sosyal öğrenme ve bilişsel süreçlerin iç içe olduğunu ve uzun süreli belleğe kodlanan şemalar ile öğrenmenin gerçekleştiğini söylemektedir. İkili kodlama kuramı ise (Paivio, 1986), öğrenmenin birbirinden bağımsız ancak ilişkili sözel ve sözel olmayan iki sembolik sistem ile gerçekleştiğini ifade etmektedir. Beyin temelli öğrenme kuramı da, öğrenmeyi, sinir sistemi ve beyin aracılığı ile gerçekleşmesinden yola çıkarak, beyindeki kimyasal ve elektriksel değişiklikler yoluyla sinir sisteminde kurulan yeni sinaptik bağlar olarak tanımlamaktadır (Jensen, 1998). Uyarıcılar duyu organları aracılığı ile duyuşsal kayıta

ulaşır. Duyuşsal kayıttın ardından sınıflandırılan uyarıcılar, sinirler aracılığı ile beynin orta kısmında bulunan talamusa ulaşır. Bu çoklu duyusal akış talamustan hipokampüse geçerek biçimlendirilir ve ilgili beyin bölümlerine ulaştırılır (Freeman, 1995). Bu aşamadan sonra beynin ilgili bölümlerindeki beyin hücrelerinde elektriksel ve kimyasal tepkimeler meydana gelir. Elektriksel ve kimyasal tepkimelerdeki çoğalmalar dentritlerin dallanmasına neden olurlar. Bu dallanma ile birbirine bağlanan hücreler daha da büyürler (Jensen, 2000).

Beyin ile ilgili yapılan araştırmalar, öğrenme ve beyin ilişkisi doğrultusunda, öğrenmeyi etkileyecek çeşitli ilkeler ortaya koymuşlardır (Ekici, 2016):

1. Beyin paralel bir işlemcidir.
2. Öğrenme tüm fizyoloji ile ilgilidir.
3. Anlam arayışı içseldir.
4. Anlam arayışı örüntüleme ile oluşur.
5. Örüntülemede duygular çok önemlidir.
6. Beyin parçaları ve bütünü aynı zamanda işler.
7. Öğrenme hem çevresel hem de odaklanmış dikkati gerektirir.
8. Öğrenme her zaman bilinçli ve bilinç dışı süreçleri içerir.
9. Öğrenme zorlama ile zenginleşir, tehdit ile engellenir.
10. Her beyin kendine özgüdür.

Yukarıda ifade edilen kuramlar ile birlikte öğrenmeyi bilişsel bir bakış açısı ile açıklayan bilgiyi işleme kuramı ise bireyin bir bilgiyi nasıl aldığını, hangi aşamalardan geçireceğini, bu kaydın nasıl gerçekleştiğini, ihtiyaç duyulması halinde nasıl geri çağırdığını açıklamaktadır. Bilgiyi işleme kuramı, insan beynini bir bilgisayara benzetmektedir. İnsanın zihinsel kapasitesinin bir sınırının olduğunu ve alınan bir bilginin mutlaka bellekte kayıtlı olduğunu, bilginin kaybolmadığını, ancak geri getirmede problem yaşanabileceğini varsaymaktadır. Ayrıca öğrenmede esas olanın bellek olduğunu savunmaktadır.





algı ile kısa süreli belleğe aktarılır veya dikkat ve seçici algı tarafından aktarılmadan unutulur. Dikkat ve bilgiyi tekrar etmek, bilgiyi kategorize etmek gibi çeşitli bellek destekleyici stratejiler kullanılarak ve/veya uzun süreli bellekten geri çağırılan bilgiler, yeni bilgi ile birleştirilerek bilginin bellekte kalma süresini belirgin bir şekilde artırmak mümkündür (Stevens-Long, 1992). Duyusal belleğe giren ilk bilginin içeriği ilk kodlama sürecini belirlerken, yapılacak farklı bellek destekleyici stratejiler (gruplama ve tekrar vb.) nihai kodlamayı belirlemektedir (Craik ve Jennings, 1992). Bellek süreci, bilgi ilk alındığında ve görme, işitme gibi duyuşsal kayıt işlemi ile başlamaktadır. Duyusal bellek bu bilgiyi alır ve sadece birkaç saniye tutar. Ayrıca duyuşsal belleğin kapasitesi çalışan belleğin aksine sınırsızdır (Stevens-Long, 1992). Birey, bilgiyi anında davranışa dönüştürmez veya çalışan belleğe iletmezse, uyarıcıdan alınan bilgi hızla kaybolur. Kodlama, kayıt işlemi ise, uyarıcıdan alınan bilgi, duyuşsal bellekten çalışan belleğe geçtiğinde başlar. Sınırlı kapasiteye sahip kısa süreli belleğe geçen bilgi, diğer güncel bilgiler ile birleştirilir ve bilinçli farkındalık aşamasına geçilir (Cavanaugh, 1998). Kısa süreli belleğe aktarılan bilgi, zihinsel tekrarlar ile davranışa dönüştürülebilir. Kısa süreli bellekteki bu bilgi kodlama veya zihinsel tekrar gibi bellek stratejileri kullanılarak uzun süreli belleğe kaydedilebilir. Ayrıca, modelin her aşamasında yürütücü bir güç olan ve bilişsel süreci kontrol eden bir yürütücü kontrol yani üstbiliş mevcuttur.

Araştırmada ise bellek süreçlerinin verimliliğinin artırılması sonucunda öğrenmenin etkililiğinin artırılması hedeflenmiştir. Bellekleri ve süreçlerini anlamak mekanik işlemlerin aksine, öğrenme sürecinde belleği olumsuz etkileyen çeşitli zorlayıcı etkenleri kontrol etmeye ve belleği daha verimli kullanmaya yol açabilmektedir. Nitekim bu araştırmada Gagne ve arkadaşlarının (1992) dokuz maddelik öğretim modeli, öğrenmeyi yukarıda belirtilen aşamalara göre tasarladığı için temel alınmıştır.

#### 2.1.2.1.Bellek

Bilişsel öğrenme üzerine yapılan araştırmalar, genel olarak, uzun dönem belleğe odaklanmış bir şekilde yürütülmektedir. Uzun süreli bellek ise edinilmiş performansı açığa çıkarma açısından en önemli faktörlerden biri olarak kabul edilmektedir (Tricot ve Sweller, 2013). Bunun ile birlikte öğrenmenin ve performansın etkilendiği diğer bir bellek ise çalışan bellektir (Clark, Nguyen ve Sweller, 2015). Çalışan bellek, eşzamanlı

işlem karşısında sürekli bir görev için gerekli olan bilgilerin aktif olarak tutulmasından sorumludur (Miyake ve Shah, 1999). Bilgiyi işleme görevi olan çalışan belleğin depolama kapasitesi sınırlı olduğundan, bilgiyi depolama görevi uzun süreli bellek tarafından gerçekleştirilmektedir (Sweller, Merriënboer ve Paas, 1998).

Belleğin, insanların çeşitli bilgileri edinmesine, saklamasına ve almasına izin veren bir işlevi vardır. Bunun yanı sıra, insanları tanıma, mekânları bulma, çeşitli beceriler geliştirme, başkalarının davranışlarını yorumlama, yeni bilgileri değerlendirme ve tecrübelerden faydalanma gibi bilişsel süreçlere de yardımcı olmaktadır. Bu tecrübelerle birlikte bellek sürecinin, zamanla, kendi içinde uzmanlaştığı söylenebilir (Sherry ve Schacter, 1987).

#### 2.1.2.2. Duyusal bellek

Duyusal bellek, uyarıları, dokunsal, işitsel, görsel, koku ve tat duyuları aracılığı ile belleğine almaktadır. Çevrede olup biten tüm uyarılar duyusal belleğe kaydedilir. Ancak duyusal belleğin kapasitesi sınırsız olmasına karşın bilgilerin burada kalma süresi 50 milisaniye ile 2 saniye arasındadır (Stevens-Long, 1992). Dikkati çeken bilgiler kısa süreli belleğe geçer. Dikkat çekmeyen bilgiler ise kaybolur. Bazen, duyusal bellekten belirli bilgiler geçerek, bilinçli katılım olmadan, daha yüksek bir bilgi deposuna (kısa süreli bellek) aktarılabilir (Craik ve Jennings, 1992; Stevens-Long, 1992).

#### 2.1.2.3. Kısa süreli bellek

Son yıllarda, çalışan belleğe dönük pek çok araştırma yapılmıştır. Çalışan bellek, duyusal bellekten gelen bilgileri yönetme ve bellekte hâlihazırda depolamış bilgileri değiştirebilme becerisine sahiptir. Bilişsel psikologlar ve nörobilimciler çalışan belleğin işleyişi ile ilgili çeşitli modeller geliştirmişlerdir (Repovš ve Baddeley, 2006). Çalışan bellek, genellikle yürütücü bir işlev sistemi olarak görülür, burada yönetici işlevler üst düzey biliş için kullanılan tüm bilişsel süreçlerden sorumludur (Ilkowska ve Engle, 2010).

Daha yüksek düzeyde biliş, kişinin dikkatini, bilişsel stratejileri kullanmasını ve uzun süreli belleği diğer süreçler arasında aktif olarak araştırmasını içerir. Bilişsel yük ise doğrudan çalışan bellek ile ilgili bir konudur. Bu, çalışan bellek sisteminin sınırlı kapasitesi (5-9 birim) ve farklı türdeki görevlerin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi için gerekli dikkat miktarı ile ilgili bir durumdur (Miller, 1956).

İngilizce okuma etkinliğinde, uyarıcı bilgi, duyuşsal bellek yoluyla çalışan hafızaya iletilir. Uzun süreli bellekte bulunan anlamsal ve anısal hafızadan çağırılan bilgiler çalışan bellekte bütünleştirilir. Her üç bellek kaynağından toplanan bilgiler, bilgi kullanımında olduğu sürece etkindir. Ancak çalışan bellek, bu bilgiye ihtiyaç duymadığında, bilgi ile ilgili etkinliğini yitirir. Sonuç olarak, çalışan bellek bilgisini uzun süreli belleğe aktarmaz. Konu ile ilgili bir dahaki deneyimde birey, aynı bilgiyi tekrar almaya ya da belli başlı ön öğrenmelere ihtiyaç duyar (Cavanaugh, 1998).

Çok yönlülük, çalışma belleğinin temel özelliğidir. Bilgiyi aynı anda işlerken ve saklarken, ek bilgileri aynı anda alma ve yorumlama veya bir sorunu çözmek, karar vermek veya yeni bir kavram öğrenmek için bu bilgiyi kullanma yeteneğine sahiptir. Çalışan bellek ilgili veya farklı bilgileri aynı anda işlerken bilgileri koruyabilir (Stevens-Long, 1992).

Çalışan bellek ve öğrenmeyi konu alan araştırmalarda, öğrenme güçlüğü ve çalışan bellek arasındaki ilişkinin yadsınamaz düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Hallahan, Pullen ve Ward, 2013). Çalışan bellek, hem yazma (Toll, Van der Ven, Kroesbergen, Van Luit, 2011) hem de okuma güçlüğlerinin (Horowitz-Kraus, 2014) güçlü bir yordayıcısı olarak kabul edilir ve bu nedenle öğretim tasarımlarında performansı artırmak için önemli bir faktör olarak görülmektedir. Çalışma belleği sisteminin gelişimi hem yazmada hem de okumada performansa dayanır (Jerman, Reynolds ve Swanson, 2012). Öğrenme güçlüğü olan bireylerin sıklıkla çalışan bellek sistemi ile yaşadıkları sorunlar (Hallahan, Pullen ve Ward, 2013) dikkate alındığında, eğitimcilerin esas yükü ve konu dışı yükü azaltan dersleri planlaması ve uygulaması önemlidir (De Weerd, Desoete ve Roeyers, 2012). Çalışan bellek kapasitesi, insanların başka bir dikkat gerektiren faaliyeti gerçekleştirirken, bilgileri etkin şekilde nasıl sürdürebileceklerini

değerlendiren bireysel bir farklılık ölçüsü olarak düşünülebilir (Daneman ve Carpenter, 1980; Delaney ve diğerleri, 2018).

Kısa süreli belleğin kapasitesinin sınırlı olması, öğretimin planlanması ve uygulanması açısından dikkat edilmesi gereken bir durumdur. Öğrenenlerin, uzun süreli belleklerinde daha önce olmayan ve kavramsal olarak da organize edilmemiş bilgilerin bir düzen içinde sunulmaması, çeşitli tekrarlar için öğretim esnasında belli bir zaman ayrılmaması öğrenmeyi olumsuz etkileyecektir. Özellikle gruplama, tekrar gibi bellek stratejileri bilgiyi, uzun süreli hafızadaki mevcut bilgiler ile birlikte yapılandırmada etkili olacaktır. Örneğin, İngilizcede hayvanlar konusu ile ilgili kelime öğretiminde, öncelikle öğrencilerin bildikleri hayvanların İngilizcelerini söylemelerini istemek, ardından yeni hayvan isimlerini hedef dilde vermek, öğrenenlerin bu kelimeleri gruplamalarına olanak tanıyacaktır. Aynı zamanda yeni kelimeler verildikten sonra çeşitli materyaller ile (örn. Resimler veya sesler) tekrar yapılması, kelimelerin uzun süreli hafızaya geçmesine yardımcı olacaktır.

#### 2.1.2.4. Uzun süreli bellek

Uzun süreli bellek bilgilerin kalıcı olarak depolandığı bellektir. Çalışan belleğin aksine, sınırsız kapasiteye sahip olduğu kabul edilmektedir. Fakat kısa süreli bellek gibi işlem kabiliyeti yoktur (Reiser ve Dempsey, 2007). Bu belleğe aktarılan bilgiler kalıcı olarak belleğe yerleşebilmektedir. Bilgiler çalışan belleğe aktarılarak tekrar kullanılabilme özelliğine sahiptir (Senemoğlu, 2001). Uzun süreli bellek, yeni alınan bilgiyi güncel bilgilerle kodlayan bir süreçten geçirir (Craik ve Jennings, 1992). Nörofizyolojik öğrenme kuramında da belirtildiği üzere uyarıcı ile gelen bilgi kısa süreli bellekte sınırlı sürede kalmakta ancak tekrar veya uzun süreli belleğe aktarıldığı sürece kalıcı olabilmektedir. Yukarıda belirtilen aktarmalar ile birlikte elektriksel ve kimyasal tepkimelerdeki çoğalmalar, dentritlerin dallanmasına neden olurlar. Dallanma ile birbirine bağlanan hücreler daha da büyürler (Jensen, 1998). Bu durum bilginin uzun süreli belleğe ulaştığı anlamına gelmektedir.

Uzun süreli bellek; anısal bellek (epizodik), anlamsal bellek (semantik) ve işlemsel bellek (prosedural) olmak üzere toplam üç farklı bellekten oluşmaktadır. Anısal

bellek, kişisel yaşantıların kaydedildiği zaman ve mekân görüntülerini içeren bellektir. Örneğin, bir hayvanat bahçesi gezisinde öğrencilerin gördükleri hayvanları ve imgeleri görsel olarak kaydettikleri bellek anısal bellektir. Bu bellek ile geçmişte yaşanan deneyimler, sesler, kokular hatırlanmaktadır. Özellikle öğretim esnasında kullanılacak görsel materyaller ve sesler ile gezi ve drama gibi yaşantılar, bilginin anısal belleğe kayıt edilmesini kolaylaştıracak tekniklerdir. Anlamsal bellek; kavramlar, oldular, ilkeler ve kurallar gibi bilgi şemalarının depolandığı bellektir. Örneğin, sınıf içerisinde daha önce hiç görmedikleri, yeni bir hayvan görseli ile karşılaşan öğrenciler, bu görselin bir hayvana ait olduğunu düşünmeleri, anlamsal bellek yardımı ile gerçekleşmektedir. İşlemsel bellek, bir işlemin nasıl yapıldığına dair bilgiler ile basamakları depolamaktadır. Psikomotor işlemler ve uyarıcı-tepki eşleşmelerini doğru biçimde yapmaktadır. Bisiklete binmek, araba sürmek işlemsel bellekte tutulan bilgilerdir ve bu bellek aracılığı ile yapılan eylemlerdir.

Bilgiler uzun süreli bellekte şemalar şeklinde depolanmaktadır. Bilgilerin organize olmasını sağlayan bu şemalar bilişsel yapının bir elemanı olarak tanımlanmaktadır. Şemalar uyarıcılar tarafından sunulan bilgilerin uzun süreli bellekte organize olmuş temsilcileridir (Senemoğlu, 2001). Bir bireyin zihnindeki şemalar ne kadar güçlü olursa problem çözme süreci de bir o kadar kolaylaşır. Bu durum da çalışan belleğin yükünü azaltarak bilişsel yükün azalmasına neden olur (Sweller ve diğerleri, 1998). Belleğin yükünün azalması, şemaların alt birimlerden oluşmasına rağmen çalışan belleğe geldiğinde tek birim olarak işlenmesinden ve bilişsel yükü azaltmasından kaynaklanmaktadır (Kalyuga ve diğerleri, 2000). Öğrenme sürecinde ise şema bağlantıları daha da karmaşık bir hal alır ve bu güçlü bağlantılar ile birlikte bilişsel yük azalırken performans artar (Sweller ve diğerleri, 1998). Yukarıdaki bilgiler ışığında, şemaların depolandığı uzun süreli bellekte bilgileri organize etme ve çalışan belleğin yükünü azaltma görevlerinin olduğu söylenebilir (Sweller ve diğerleri, 1998). İşte bu durum bilişsel yük kuramının ilgilendiği alandır.

### 2.1.3. Bilişsel yük kuramı

Bilişsel yük kuramı, çalışan belleğin kapasitesinin sınırlı olması varsayımını temel alarak 1980'li yılların başında, John Sweller ve arkadaşları tarafından çalışılmaya başlanmış (Paas ve diğerleri, 2003) ve 1988 yılında Sweller tarafından geliştirilmiştir (Sweller, 1988). Van Gerven, Paas, Merrienboer ve Schmidt (2002), bilişsel yük kuramının, bireyin yeni durumlar ile karşılaştığında kullanması için ihtiyacı olan bilgi ve beceriyi edinmesine yardımcı olacak etkili öğretim materyali geliştirmeyi amaçladığını belirtmektedir. Van Bruggen, Kirschner ve Jochems (2002) ise çalışan hafızanın limitli kapasitesini en verimli şekilde kullanarak, şema oluşumunun desteklenebileceğini ve öğretimin daha etkin bir hale getirebileceğini belirtmektedir. Clark ve arkadaşları (2005) ise çalışan hafızanın limitli kapasitesini en verimli biçimde kullanmayı sağlayan öğretim tasarımlarını geliştirmeyi hedefleyen bir kuram olduğunu belirtmektedir. Paas, Van Gog ve Sweller (2010) ile Plass, Moreno ve Brünken (2010) de karışık bilişsel süreçlerin en etkili biçimde işlemesi için, öğrenme ortamını ve öğretim süreçlerini etkili biçimde tasarlayarak uzun süreli bellekten olabildiğince faydalanmayı temel alan bir kuramsal çerçeve olarak tanımlamaktadır.

Yukardaki tüm bu tanımlar ışığında bilişsel yük kuramının uzun süreli bellekteki şema değişimini temel aldığı söylenebilir (Paas ve diğerleri, 2010; Sweller ve diğerleri, 2011). Aynı zamanda bilişsel yük kuramının, çalışan hafızanın limitli kapasitesini, en verimli biçimde kullanmak için, materyal geliştirme ve öğretim tasarımı oluşturma süreçlerinde de oldukça önemli olduğu belirtilebilir.

Bilişsel yük kuramı, insanın bilişsel yapısı ile uyumlu koşullar altında öğrenmenin en iyi şekilde gerçekleştiğini göstermektedir (Sweller, 1988). George Miller'ın çalışan belleğin eşzamanlı olarak işleyebildiği birimlerin sayısının sınırlı olduğunu belirten ifadesinden hareketle, Sweller (1988), bireylerin bilgi veri tabanını oluşturan şemaları ele alarak bilişsel yük kuramını oluşturmuştur. Bilişsel yük kuramı, evrimsel eğitim psikolojisi ve insanın bilişsel mimarisi ile ilişkisi hakkındaki bilgiye dayanan bir öğrenme kuramı olarak açıklanmaktadır (Sweller ve diğerleri, 2011). Uzun süreli belleğin içeriği, “öğrenilmiş bir grup gerçeklerden” ziyade “problemleri

algılamaya, düşünmemize ve çözmemize izin veren gelişmiş yapılar”dır. Şemalar olarak bilinen bu yapılar, birden çok unsuru tek bir öge olarak ele almamıza izin veren ve birey için gerekli bilgi tabanını oluşturan bilişsel yapılardır (Sweller, 1988). Piaget (1952) şemayı, bilişsel fonksiyonlar ile fiziksel aktivitelerin bütünleşik kombinasyonu doğrultusunda oluşan bir bellek yapısı olarak tanımlamaktadır. Bu yapı, uzun süreli bellekte, kullanılacağı yere göre sınıflandırılmış bilgi kategorileri şeklinde yer almaktadır. Şemalar, bir ömür boyu öğrenme yoluyla edinilir ve kendi içlerinde bulunan başka şemalarla birleşebilir. Bir uzman ve acemi arasındaki fark, bir aceminin, bir uzmanın şemalarına sahip olmadığıdır. Bu durum öğrenme açısından şemaların ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

Piaget’in bilişsel öğrenme kuramına göre bilişsel gelişim çeşitli evrelere ayrılmaktadır. Bu evrelerin her biri, öğrenme ve şema oluşturma açısından farklı özelliklere sahiptir. Piaget (1952), bu evreleri aşağıdaki gibi sıralamıştır:

1. Duyusal motor dönem (0-2 yaş)
2. İşlem öncesi dönem (2-7 yaş)
3. Somut dönem (7-11 yaş)
4. Soyut dönem (11 ve üstü yaş)

Şemalar duysal motor dönemdeyken oldukça azdır. Bilişsel gelişim dönemlerinden bir diğerine geçen bireyde, tecrübe ve yaşantıları doğrultusunda şema oluşumu da fazlalaşmaktadır.

Öğrenme, uzun süreli belleğin şematik yapılarında bir değişiklik gerektirir. Performanstaki değişim, öğrencinin uyarıcıya gittikçe aşına hale gelmesi nedeniyle, uyarıcı ile ilişkili bilişsel özelliklerin değişmesi ve böylece belleğin daha verimli bir şekilde işlenebilmesi nedeniyle gerçekleşmektedir. Öğretimsel bir bakış açısı ile öğretim materyalinde yer alan bilgiler öncelikle çalışma belleği tarafından işlenmektedir. Şema oluşumunu kolaylaştırmak amacıyla, çalışma belleği yükünü azaltmak için yönergeler tasarlanmalıdır (Sweller ve diğerleri, 2011). Yukarıdaki bilgiler ışığında bilişsel yük



kuramı, çalışan bellek ile uzun süreli bellek arasındaki bilgi geçişleri (şemalar) ve öğretim sürecindeki materyallerin etkileşimini esas aldığı belirtilebilir.

Bilişsel yük kuramının, üç temel varsayımı bulunmaktadır (Mousavi ve diğ., 1995). Bunlar: a) İnsanların çalışan belleği sınırlı kapasiteye sahiptir. b) Uzun süreli belleğin kapasitesi sınırsızdır. c) Bilişsel süreçleri düzenleyerek çalışan belleğin yükünü azaltmak mümkündür. Bu varsayımlar ışığında öğretim tasarımlarını çalışan bellekteki aşırı yüklenmeyi uygun düzeyde tutacak şekilde geliştirmenin önemli olduğu görülmektedir.

Yukardaki açıklamalar ışığında bilişsel yük kuramının temelde çalışan belleğin aşırı yüklenmesini kontrol altında tutarak, uzun süreli bellekte güçlü şemalar oluşturmayı hedefleyen bir kuram olduğu görülmektedir. Limitli çalışan bellekteki her bir bilişsel süreç çeşitli bilişsel yükler oluşturmaktadır. Bilişsel yükü, bir görev esnasında, çalışanın öğrenme çabasını etkileyen çalışan bellekteki çok boyutlu yapı olarak ifade edebilmek mümkündür (Paas ve Van Merriënboer, 1994). Çalışan belleğin sınırlı kapasitesinden dolayı, çalışan bellekteki işlemler esnasında yük kontrol altında tutulmalı ve çalışan belleğin kapasitesi öğrenmeyi etkili kılacak şekilde dağıtılarak öğrenme ortamları buna göre düzenlenmelidir. (Chandler ve Sweller, 1991). Bilişsel yük kuramı üç tip yükten bahsetmekte ve bu yükleri kontrol edebilmek için, öğretim esnasında çeşitli öğretim ilkeleri ortaya koymaktadır.

#### 2.1.3.1. Bilişsel yük türleri

Bilişsel yük, bireyin belirli bir zamanda etkin olan çalışan hafızasındaki çok boyutlu işlemler bütünüdür (Paas ve Merrienboer, 1994). Sweller (1988) bilişsel yük kuramında, içsel bilişsel yük (intrinsic load), konu dışı bilişsel yük (extraneous load/ineffective load) ve etkili bilişsel yük (germane load/effective load) olmak üzere üç tür bilişsel yükü temel almaktadır (Sweller, Merrienboer ve Paas, 1998). Örneğin, İngilizce meyve isimlerini öğrenen bir öğrenci, meyvelerin İngilizce ismini söyleyebilir. İçsel yük, öğrenilecek olan bilgi miktarına (meyvelerin adı) ayrılan yükten oluşur. Konu dışı yük ise yeni öğrenilecek olan bilginin işlenmesine ayrılan yükten oluşur. Konu dışı yük ise yeni

bilginin öğrenildiği ortam ve koşullardan oluşur. Bu yük, gürültü seviyesini, sınıfta başka neler olup bittiğini vb. içerebilir. İdeal olarak, bir eğitimci, aşırı yükü olabildiğince azaltmaya çalışacaktır. Bu yüzden bilişsel yük çoğunlukla içsel yükten oluşmaktadır. Başka bir deyişle, öğrencinin enerjisinin ve dikkatinin çoğunluğu yeni bilgilerin işlenmesinde olmalıdır. İçsel yük manipüle edilemezken, öğretmenler konu dışı yükü sınırlandırmayı ve etkili yükü artırmayı hedefler. Sweller (1988), kendi kuramında, bilginin sunulma şeklinin, öğrencinin bilişsel yükünü etkileyebileceğini ve sonuç olarak, bir bireyin bilgiyi elinde tutup tutamamasına neden olabileceğini belirtmiştir.

### 2.1.3.2. Konu dışı bilişsel yük (Extraneous load)

Konu dışı bilişsel yük kazanımlar ile ilişkili olmayan her türlü içerikten kaynaklanan bilişsel yük olarak tanımlanabilir. Çalışan belleğin sınırlı yapısından dolayı, konu dışı bilişsel yükün öğrenmeye, hatırlamaya, transfer etmeye olumsuz etki etmemesi için, öğretim tasarımı süresince dikkat edilmesi gereken bir konu olarak ele alınması gerekmektedir. Bir öğretim tasarımı oluşturulurken dikkat edilecek önemli noktalardan biri, konu dışı bilişsel yükü en aza indirmeye gereksinimidir. Özellikle öğrenmenin çoğunun çalışan bellekte gerçekleştiği düşünüldüğünde (Mayer ve Moreno, 1998), öğretim tasarımının belirli ilkelere göre yapılması oldukça önemlidir. Örneğin İngilizce dersi için sunulan bir görselin yazılı ifadesinin birbirinden ayrı verilmesi durumunda konu dışı bilişsel yük artacaktır. Bunun yerine kelimenin görsel ve yazılı hali bütünleştirilmeli veya kelimenin görseli ile sesli ifadesi eş zamanlı sunulmalıdır. Örnekte de görüldüğü gibi konu dışı yükün azaltılması materyallerin, etkinliklerin ve içeriğin etkili bir biçimde tasarlanması ile mümkündür (Sweller ve diğerleri, 1998).

### 2.1.3.3. İçsel bilişsel yük (Intrinsic Load)

İçsel bilişsel yük, konu içeriğinden kaynaklanarak çalışan bellekte meydana gelen yük olarak tanımlanabilir. İçsel bilişsel yük, bir görevi tamamlarken ortaya çıkan gerekli çalışan bellek yükünü ifade etmektedir. Bu yük, öğretim tasarımının direkt etkisi kapsamında değildir ancak öğrenme öğelerinin etkileşiminden meydana gelen zihinsel çabanın içsel bilişsel yükü önemli oranda etkilediği söylenebilir (Sweller ve Chandler,

1994). Öge etkileşim düzeyi içsel bilişsel yükü etkileyen önemli bir faktördür (Sweller, 2010). Öge etkileşimi, öğrencinin verilen bir görevi başarabilmesi için kullanması gereken bilgilerin çalışan bellekte düzenlenmesi olarak açıklanabilir (Clark ve diğerleri, 2005).

İngilizce öğretiminde, kelime anlamını öğretmeyi hedefleyen etkinlikler düşük öge etkileşimine sahiptir. Öğrenci her kelimenin anlamını ayrı ayrı öğreneceği için düşük bir öge etkileşimi doğrultusunda içsel yükü de düşük olacaktır. Ancak öğrenen, cümle içeren okuma, dinleme, yazma veya konuşma etkinlikleri ile karşılaştığında ise öge etkileşimi artacaktır. Çünkü cümleler, dil bilgisi, yazım kuralları ile bütünsel bir anlam içermektedir. Bu durumda öğrencinin sadece kelimenin anlamını bilmesi yeterli olmayacaktır. Ayrıca tüm bunları zihninde bir bütün olarak düşünmesi gerekecektir (Sweller, 2010). Öğrenme için gerekli olan bilgi unsurları arasındaki etkileşim düzeyi, içsel yükü belirler. Öge etkileşimi düşükse, içsel yük de düşük olacaktır. Çünkü çalışan bellekte eş zamanlı olarak az sayıda öğelerin işlenmesi gerekecektir (Sweller ve diğerleri, 2011).

Her ne kadar öğretim tasarımında çeşitli değişiklikler yaparak içsel yükün azaltılması önemli bir teknik olarak görülse de, çoğu durumda bu fayda sürekli olmayabilir. Bunun nedeni, çalışan belleğin, birden çok öge olarak ele aldığı etkileşimli öğeleri daha küçük birer birime dönüştürme eğiliminden kaynaklanmaktadır. Bu durum yüksek miktardaki öge etkileşimini ortadan kaldırarak içsel bilişsel yükü azaltmaktadır (Sweller ve diğerleri, 2011).

#### 2.1.3.4. Etkili bilişsel yük (Germane load)

Öğrenme sürecine katkısı olan aktivitelerle etkili bilişsel yük arasında bir ilişki söz konusudur (Sweller, 2010). Etkili bilişsel yük, şemaların oluşması ve düzenlenmesi esnasında meydana gelmektedir. Öğrenilen içeriğin bilişsel bağlantılar ile güçlendirilmesi için etkili bilişsel yükün ortaya çıkması beklenir (Große ve Renkl, 2007). Öğretim tasarımlarında etkili bilişsel yükün artırılmasına dönük etkinliklerin öğrenmeyi kolaylaştıracağı belirtilebilir. Etkili bilişsel yük, öğrenmeyi ve şema oluşturmayı destekleyen etkinlik ve içeriklerle ilgili bir yük olarak tanımlanabilir (Mann, 2005). Öge etkileşimi kavramı “anlama” olarak tanımlandığında (Marcus, Cooper, ve Sweller, 1996)

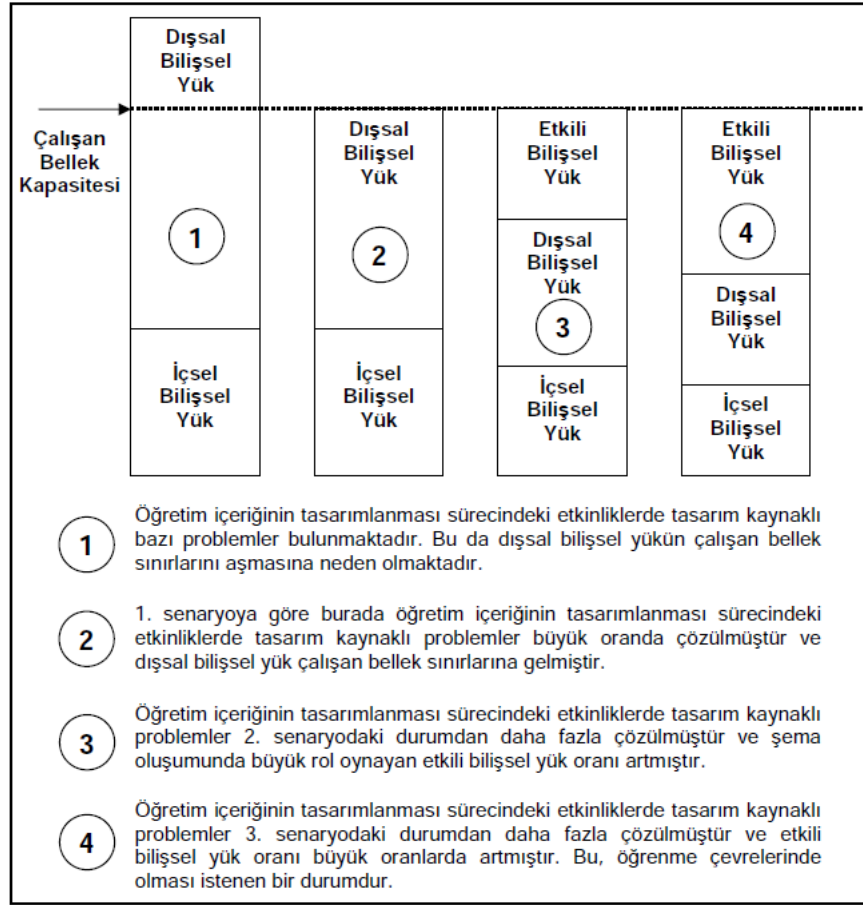
çalışan bellekteki tüm ilgili öğeler işlenebildiği zaman bilgilerin tamamen anlaşıldığı, ancak uygun öğelerin işlenmediğinde ise kavramada zorluk olacağı söylenebilir. Çalışan bellekte işlenebilecek öğe kapasitesinin üstünde öğe etkileşimi olduğunda anlama güçleşirken, düşük sayıda öğe etkileşiminde ise bilginin anlaşılması kolaylaşacaktır (Sweller ve diğerleri, 1998; 2011). Bilişsel yük kuramı, şema edinimi ile ilişkili uzun süreli bellek değişikliklerini kolaylaştırmak için çalışma belleği yükünü azaltma teknikleri ile ilgilidir. Bir şema oluşturulduktan sonra, ilk olarak ağır bir çalışan bellek yükü halindeyken, daha sonra çoklu öğeleri içeren şemalar oluşturmak için kullanılabilen tek bir öğe halini alır (Sweller ve diğerleri, 2011).

Bilişsel yükler birbirine eklenebilir bir yapıdadır ve çalışan bellekteki toplam bilişsel yükü oluşturmaktadır. Toplam bilişsel yük çalışan belleğin kapasitesini aştığı durumlarda ise öğrenme azalmaya başlar (Paas, Tuovinen, Tabbers ve van Gerven, 2003). İçsel, konu dışı ve etkili bilişsel yüklerin toplamının çalışan bellek kapasitesini aşmaması gerektiği vurgulanmaktadır (Paas, ve diğerleri, 2003).

**Tablo 2.1.** Toplam bilişsel yük tablosu

İçsel Yük	Bilişsel + Dışsal Yük	Bilişsel + Etkili Yük	Bilişsel =	Toplam Bilişsel Yük
--------------	--------------------------------	--------------------------------	---------------	---------------------

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi dışsal bilişsel, etkili bilişsel yük ve içsel yük, öğrenenin zihnindeki toplam bilişsel yükün parçaların olarak düşünülebilir.

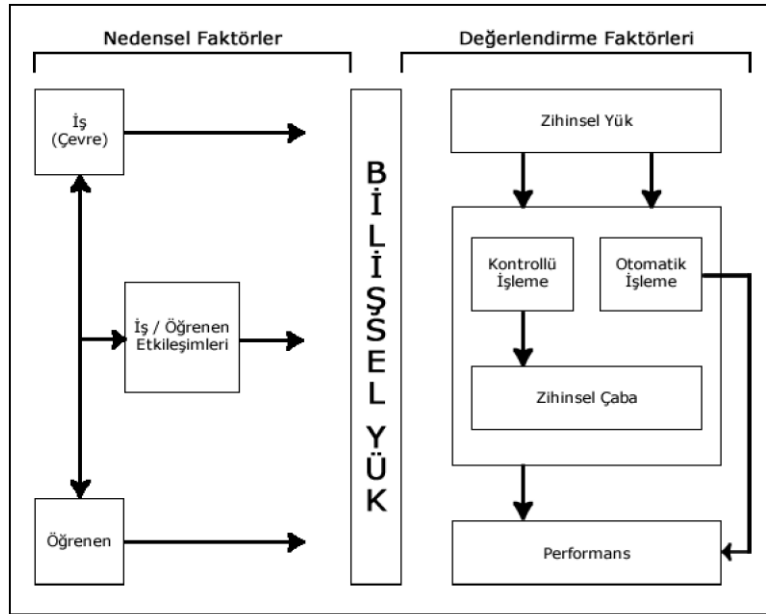


**Şekil 2.2.** Bilişsel yükün üç ögesi ve çalışan bellek kapasitesi arasındaki ilişki (Doolittle, McNeill, Terry ve Scheer, 2005; akt. Sezgin)

Bilişsel yük ve çalışan bellek kapasitesi arasındaki ilişki senaryoları (Doolittle, McNeill, Terry ve Scheer, 2005; Akt. Sezgin, 2009), öğretimin daha etkin olabilmesi için konu dışı yükün azaltılmasını, içsel yükün dengelenmesini, etkili yükün ise artırılmasını önermektedir. İçsel bilişsel yükün yanı sıra öğretimde sunulan bilgiler ve öğrenenin yapması gereken aktiviteler de bilişsel yükü etkileyen faktörler arasındadır. İçsel bilişsel yük, öğretimin doğrudan içerik yapısından kaynaklanırken, dışsal bilişsel yük öğretim tasarımının içindeki etkinliklerden meydana gelmektedir. Dışsal yükün öğretim tasarımı sürecindeki hatalardan kaynaklandığı görülse de (Paas, Renkl ve Sweller, 2003), öğretim tasarımcısının kontrolündedir (Sweller ve diğerleri, 1998). Örneğin, İngilizce dersindeki bir aktivitede metin ile görsel aynı anda verilmezse dışsal bilişsel yük artacaktır (Moreno ve Mayer, 1999). Bu nedenle görsel ve yazılı materyallerin aynı anda sunulması dışsal yükün azaltılması açısından önemlidir.

#### 2.1.4. Bilişsel yükü etkileyen faktörler

Bilişsel yük kuramının yapısını nedensel faktörler ve değerlendirme faktörleri olarak iki başlıkta incelenebilir. Öğrenen ile öğrenme ortamı ve öğrenme görevi arasındaki ilişkinin, bilişsel yük için nedensel faktörleri oluşturduğu görülmektedir. Değerlendirme faktörleri ise zihinsel yük, zihinsel çaba ve performans boyutlarını içermektedir.



**Şekil 2.3.** Bilişsel yük seviyesini ortaya çıkaran faktörler (Paas ve Merrienboer, 1993).

Yukarıdaki şekilde görüldüğü gibi, nedensel faktörler içinde bulunan, öğrenen özellikleri, hali hazırda öğrenenin özelliklerini ve yaşantı yoluyla değişmesi kolay olmayan değişkenleri kapsamaktadır. Bu değişkenlere, öğrencinin bilişsel kapasitesi, hazır bulunuşluk düzeyi, öğrenme stilleri örnek olarak gösterilebilir. Öğrenme ortamı ve görevi ile ilgili ise, etkileşim ve zorluk düzeyleri, etkinlik süresi, öğretim ortamı ve materyaller örnek verilebilir (Paas, Camp ve Rikers, 2001). Bu boyutların etkileşimi ile öğrencinin çalışan belleğinde oluşan yük öğrenmeyi engellemektedir (Paas, Renkl ve Sweller, 2004). Yazılı ve görsel öğelerin zaman (farklı zamanlarda sunulması) ve mekân (farklı yerlerde sunulması) açısından birbirinden ayrıldığı durumlarda konu dışı bilişsel yük oluşmaktadır. Bu tür bilgi kaynaklarının zihinde bütünleştirilmesi yoğun bir arama süreci ve bazı bilgilerin hatırlanmasını gerektirebileceğinden aşırı bilişsel yüke neden olur

(Ayres ve Sweller, 2005). Bir görselin kendi başına anlaşılabilir olduğu durumlarda aynı zamanda yazılı metin ile birlikte açıklanması gibi iki veya daha fazla bilgi kaynağının zihinsel bütünleştirmeye gerek olmadan birbirinden bağımsız olarak anlaşılacağı durumlarda da konu dışı yük ortaya çıkmaktadır (Chandler ve Sweller, 1991). Gereksizliğin en yaygın biçimi, yazılı metin ve bu metnin sesli anlatımı gibi aynı bilgiyi farklı biçemlerde sunmaktır (Kalyuga, Chandler ve Sweller, 2000).

Nedensel faktörlerin ölçülebilmesi için değerlendirme faktörleri oldukça önemlidir. Bu öğrenme görevleri (problem çözme vb.) sırasında oluşan bilişsel yük olarak tanımlanmaktadır (Sweller ve diğerleri, 1998). Aynı zamanda zihinsel yük, öğrenme ortamı ve görevinin oluşturduğu yük olarak açıklanabilir. Zihinsel çaba, öğrenme hedeflerine ulaşmak için öğrenenin sınırlı bilişsel kapasitesi doğrultusundaki zihinsel gayretini göstermektedir. Performans, zihinsel çaba sonucunda edindiği erişim düzeyi olarak ifade edilebilir (Sweller ve diğerleri, 1998). Nitekim bu araştırmada, değerlendirme faktörlerinden zihinsel çaba göz önünde bulundurulmuştur.

Yukarıda yapılan açıklamalar ışığında, çalışan bellekte bulunan, konu dışı bilişsel yük, içsel bilişsel yük ve etkili bilişsel yükten oluşan toplam bilişsel yükün öğretimin verimliliğini artırabilmek için kontrol edilerek, istenilen yönde değiştirilmesi gerekmektedir. Bu durumda, etkili bir öğretim tasarımı, eğitim süreçlerinde konu dışı yükü azaltırken, içsel yükü dengeleyip etkili yükü artıracaktır. Ayrıca bu yükleri oluşturan nedensel faktörlerin (hazır bulunuşluk, öğrenme stili vb.) öğretim tasarlanırken göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Tüm bu açıklamalar ile birlikte, etkili bir öğretim tasarımının, bilişsel yük ilkelerini dikkate alınarak hazırlanması, etkili bilişsel yükü artıracak, konu dışı bilişsel yükü azaltacak, içsel yükü ise dengeleyecek ve öğretimin etkinliğini de artıracaktır.

#### 2.1.5. Bilişsel yük kuramı ilkeleri

Bilişsel yük kuramı, öğretim tasarımcısı için, insanın bilişsel yapısına uygun bazı ilkeler ön görmektedir (Sweller ve diğ., 2011). Bu ilkeler bilgiyi işleme süreçleri ile

doğrudan ilişkilidir. Bilişsel yük kuramı kapsamında bilgi işlem süreçleri beş temel ilke ile açıklanmaktadır (Sweller, 2004; 2008).

1. Bilgilerin depolanması ilkesi (the information store principle)
2. Ödünç alma ve yeniden düzenleme ilkesi (the borrowing and reorganising principle)
3. Rastgele bilgi oluşturma ve test etme ilkesi (the randomness as genesis principle),
4. Değişimin dar sınırları ilkesi (the narrow limits of change principle)
5. Çevresel düzenleme ve birleştirme ilkesi (the environmental organising and linking principle).

İnsanın bilişsel yapısı ile ilgili bu ilkeler doğrultusunda, bir öğretim tasarımı yapılırken, bilgiyi uzun süre bellekte tutma amacı ile “bilgilerin depolanması ilkesini”, hızlı şema oluşturma ve düzenleme amacı ile “ödünç alma ve yeniden düzenleme ilkesini”, problem çözme esnasında bilgi eksikliği var ise “rastgele bilgi oluşturma ve test etme ilkesini”, çalışan bellekteki kapasiteyi göz önünde bulundurarak, uzun dönem bellekteki şemaların gücünden faydalanmak için “değişimin dar sınırları ilkesini”, bilgiyi uygun yerde kullanmak ve öğretim tasarımında uygun konular belirlemek için “çevresel düzenleme ve birleştirme ilkesini” göz önünde bulundurmak gerekmektedir (Sweller, 2004; 2008).

#### 2.1.5.1. Bilgilerin depolanması ilkesi

Bilişsel yük kuramı ile ilgili bölümde belirtildiği gibi, sınırsız kapasiteye sahip uzun dönem bellek, insanın bilişsel yapısının bir parçasıdır (Sweller, 2004). Tıpkı DNA’da biyolojik bilgilerin saklandığı gibi uzun dönem bellekte de insanın yaşamını devam ettirmesini sağlayan bilgiler saklanmaktadır (Stotz ve Griffiths, 2004). İnsanın karmaşık ortamlarda hayatta kalması yüklü miktarda bilgiye sahip olması ile ilgili bir durumdur. Bunun için uzun dönem bellek bilgileri depolamakta ve gerektiğinde ortaya çıkarmaktadır. Bu açıdan oldukça büyük bir kapasiteye sahip olduğu belirtilebilir (Sweller ve diğerleri, 2011). Yukardaki bilgiler ışığında uzun dönem bellekteki şema oluşumlarının hayati öneme sahip olduğu belirtilebilir.



Birey, ne kadar büyük miktarda bilgiyi uzun dönem belleğinde depolarsa işlenebilecek bilgi miktarı da artacağından, yetkin olacağı alan da artacaktır. Yabancı dil edinimi konusunda da, öğrenilecek hedef dil ile ilgili depolanan bilgi miktarınca yetkinlik artmaktadır (Ericsson ve Charness, 1994; Nandagopal ve Ericsson, 2012).

Örneğin, İngilizce dersinde konuşma etkinliği yaparken, öğrenenin konu ile ilgili eski bilgilerine başvurarak diyaloglara cevap vermesi, daha önce ilgili konuda oluşturduğu şemalar ile ilişkilidir. Bu yüzden özellikle İngilizce kelime çalışmaları doğrultusunda oluşacak şemalar, tümleşik dil becerileri için oldukça önemlidir.

Özellikle okuma ve etkinliklerinden önce bilinmeyen anahtar kelimeleri sunmak, yazma etkinliklerinden önce çeşitli cümle ve görseller sunmak, dinleme etkinliklerinden önce görsel ve işitsel materyallerle tekrarlar yapmak, konuşma etkinliklerinden önce diyalogları dinlemek, içsel yükü dengelemek açısından etkili olacaktır.

#### 2.1.5.2. Ödünç alma ve yeniden düzenleme ilkesi

Uzun süreli bellek, ödünç alma ve düzenleme ilkesi için gerekli mekanizmayı sağlamakla görevlidir. Ayrıca bu görevi karşılamak için yüksek miktarda bilgiye sahip olması gerekmektedir. Uzun süreli bellek başka insanların semantik belleklerindeki bilgiyi ödünç almaktadır (Boyd and Richerson, 1985; akt. Sweller, 2006). Yeni bilgiyi alma sürecine eski bilgiler de dâhil edilir ve bilgiler birleştirilip yeniden düzenlenir. Bu durum şema oluşturma süreci olarak adlandırılır (Sweller, 2006). Ödünç alma ve yeniden düzenleme ilkesinin çeşitli sonuçları, bilişsel yük kuramının “çalışılmış örnekler etkisi” ile ilgili çalışmalarda ortaya çıkarılmıştır (Paas ve van Merriënboer, 1994; Reisslein, Atkinson, Seeling ve Reisslein, 2006; Van Gog, Paas ve Merriënboer, 2006). Araştırmalar öğrencilerin örnekleri gördüklerinde, sonuca ulaşmadaki deneme miktarlarının düştüğünü göstermektedir. Bu durum ödünç alma ve yeniden düzenleme ilkesinin etkililiğini göstermektedir.

Yabancı dil öğretiminde bilgi ise etkili olarak diğer insanların yazdıklarını okumakla ve söylediklerini dinlemekle elde edilir. Örneğin, başkaları tarafından yazılan yazılar (ders kitabı) veya sözlü ifadeler (video ve söyleşiler), daha önce depolanmış bilgiler ile bu ilke doğrultusunda birleştirilir veya yeniden düzenlenir. Bu açıdan yabancı dil öğretiminde yoğun bir yazılı ve sözlü öğretimin gerekliliğinden söz edilebilir (Sweller, 2017). Örneğin, şarkı ve okuma parçası etkinlikleri ile okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası etkinlikler ödünç alma ve yeniden düzenleme ilkesi açısından oldukça önemlidir.

### 2.1.5.3. Rastgele bilgi oluşturma ve test etme ilkesi

Bilgilerin doğal süreçte nasıl aktarıldığını açıklamada kullanılan ödünç alma ve yeniden düzenleme ilkesi, yeni bilgi üretmek yerine daha çok bilgiyi tanımlamaktadır. Her ne kadar tekrar ödünç alma ve yeniden düzenleme ilkesi bir bilgi üretimi içerse de, bilgileri ödünç almak, yeniden düzenlemek ve yeni bilgi oluşturmak için farklı süreçlere de gereksinim duyulmaktadır. Ödünç alma ve yeniden düzenleme ilkesi, rastgele bilgi oluşturma ve test etme ilkesi, bilgi işleme sistemleri için bir bilgi üretme mekanizması görevi görmektedir (Sweller, 2006; Sweller ve diğerleri, 2011). Problem çözme sürecinde, problem çözücünün uzun dönem belleğinde çözüme götürecek direkt bilgi şemalarının mevcut olmaması nedeniyle, problemi çözmek amacıyla rastgele denemeler yapılmaya başlanır. Bu rastgele yapılan denemelerin, problemi çözmek için doğru adımlar olup olmadıkları test edilir. Yararlı olanlar şemalara eklenerek, şemalar oluşturulur veya düzenlenir ancak yararlı olmayanlar göz ardı edilir. Korunan denemeler, ödünç alma ve yeniden düzenleme ilkesi ile başkalarına aktarılabilir (Sweller, 2006; Sweller ve diğerleri, 2011).

Rastgele bilgi oluşturma ve test etme ilkesi daha çok problem çözme sürecinde ortaya çıkmaktadır. Yabancı dil öğreniminde ise genelleme olasılığı az olacağından daha çok bilgiye gereksinimi duyulmaktadır (Sweller, 2017).

Örneğin, tümlşik dil becerileri etkinliklerinde kullanılacak yarışmalar ve oyunlar, öğrencilerin rastgele bilgi oluşturma ve test etme ilkesi doğrultusunda şemaları düzenlemelerine ve yeni şema oluşturmalarına yardımcı olacaktır.

#### 2.1.5.4. Değişimin dar sınırları ilkesi

Çalışan belleğin sınırlı kapasitesi nedeniyle problem çözme etkinliklerinde her durum için tüm olasılıklar doğrultusunda bilgi oluşturup bu bilgileri test etmek mümkün olmayacaktır. Bu nedenle, hangi bilgilerin şemalara ekleneceği ve hangi bilgilerin düzenleneceği konusunda çeşitli mekanizmalara ihtiyaç vardır (Sweller, 2008). Çalışan belleğin kapasitesinin bilgiyi tutma açısından yedi birim (Miller, 1956), işleme açısından ise dört birim (Cowan, 2001) olduğu düşünüldüğünde, bilişsel yükten kaçınmak amacıyla şemaları kullanmak gerekmektedir. Bir konunun uzmanı olan kişiler, daha önce oluşturdukları şemalar dolayısı ile bu sınırlamalara maruz kalmazlar. Çalışan bellek limiti ile ortaya çıkan değişimin dar sınırları ilkesi sorunu, sadece yeni bilgiler ile uğraşılırken ortaya çıkacaktır (Sweller, 2003, 2004).

Yeni bilgiler ile uğraşırken, rastgele bilgi oluşturma ve test etme ilkesi doğrultusunda çok sayıda bilgiyi test etmekten kaçınmak için, sadece bir kaç bilgi unsuru ele alınabilir. Çalışan bellek, kapasite ve süre açısından oldukça sınırlıdır. Tekrar olmadan, bilgiyi ortalama, 15-20 saniye tutabilir olduğundan, sürekli yeni bilgilerle uğraşan yabancı dil öğrenenler, çalışan belleği zorlayabilirler. Öğretim tasarlanırken yabancı dil öğrenenlerin sürekli olarak yüksek bilişsel yüke maruz kaldığı gerçeğini unutmamak gerekir (Sweller, 2017). Bu nedenle içeriği sunarken tekrar etkinlikleri yapmak (ders planı içinde özetlere yer vermek) ile ders içinde, hedefle ilişkisi bulunmayan materyallerden (görsel, işitsel) kaçınmak, değişimin dar sınırları ilkesindeki çalışan bellek kapasitesinin verimli kullanılmasını sağlayacaktır.

#### 2.1.5.5. Çevresel düzenleme ve birleştirme ilkesi

Şimdiye kadar anlatılan tüm ilkeler, çevresel düzenleme ve birleştirme ilkesinin uygun şekilde çalışabilmesine yardımcı olmaktadır (Sweller, 2008; Sweller ve diğ., 2011). Tüm bu ilkeler öğretim tasarımı için doğrudan etkilere sahiptir (Sweller, 2008). Çevresel düzenleme ve birleştirme ilkesi doğal bir bilgi işlem sisteminin belirli bir ortamda çalışmasını sağlamaktadır. İnsanın bilişsel yapısında, doğal ortamda, kullanılmayacak yeni bilgileri üretmek, şemalaştırmak, kaydetmek ve başkalarına transfer etmek gibi bir amaç oluşmayacaktır. İlgili durumda hangi şemanın harekete

geçirileceği konusundaki etken ilke, çevresel düzenleme ve birleştirme ilkesidir (Sweller ve diğerleri, 2011).

Uzun dönem belleğin sınırsız olması, ikinci dile ait fazla bilgi depolanmasına imkân sağlamaktadır. İkinci dile ait şemaları fazla olan bireyler o dili daha iyi kullanmaktadır (Sweller, 2017).

Öğrencilere ödünç alma ve yeniden düzenleme ilkesi doğrultusunda uzun süreli belleğe, ikili kanaldan bilgi sunmak oldukça önemlidir. Bunun yanında, gereksiz öğelere dikkat ederek uzun dönem bellekte şema oluşumunun kolaylaştığı, dolayısıyla çevresel düzenleme ve birleştirme ilkesi doğrultusunda öğretimin hazırlanması gerekliliği belirtilebilir (Sweller, 2011). Öğretim tasarımında özellikle ders sonunda verilecek proje ödevleri, gerçek materyaller kullanılarak yapılan etkinlikler, oyun ve şarkı etkinliklerinin de bu etkiyi açığa çıkarabileceği söylenebilir.

#### 2.1.6. Bilişsel yük etkileri

Bilişsel yük etkileri, öğretim tasarlanırken bilişsel yükü uygun seviyede tutmak için çeşitli öneriler ortaya koymaktadır (Sweller, 2003; 2008). Bu etkiler ve ilgili bilişsel yükü tablo 2.2'deki gibidir (Plass, Moreno ve Brünken, 2010):

**Tablo 2.2.** Bilişsel yük etkisi ve ilgili bilişsel yükü

Bilişsel Yük Etkisi	Bilişsel Yük
Çalışılmış örnekler etkisi (The worked examples effect)	Konu dışı yük
Bölünmüş dikkat etkisi (The split attention effect)	Konu dışı yük
Biçem etkisi (The modality effect)	Konu dışı yük
Gereksizlik etkisi (The redundancy effect)	Konu dışı yük
Öge etkileşimi etkisi (The element interactivity effect)	İçsel yük
Yalıtılmış/etkileşimli öğeler etkisi (The isolated/interacting elements effect)	İçsel yük
Uzmanlıkta tersine dönmesi etkisi (The expertise reversal effect)	Konu dışı
Rehberliğin azaltılması etkisi (The guidance fading effect)	Konu dışı
Hayal etkisi (Imagination effect)	Etkili yük

### 2.1.6.1. Çalışılmış örnek etkisi (worked example effect)

Sweller 'e (1988) göre problem çözme stratejileri ile ilgili etkinlikler aşırı derecede bilişsel yüke neden olmaktadır ve bu durum da öğrenmeyi geciktirmektedir (Sweller, 1988). Çalışılmış örnekler özellikle boşluk doldurma, diyalog oluşturma vb. etkinliklerin yapılışı, bilgilerin depolanması ilkesi doğrultusunda uzun dönem bellekte ilgili şemaların oluşmasına katkı sağlamaktadır. Ardından çözülmüş örnek ilkesi yardımıyla kaydedilmiş şemaları kullanarak, bu tarz soruları çevresel düzenleme ve birleştirme ilkesi doğrultusunda çözebilmektedir. Bu şemalar, uzun dönem hafızdan, ödünç alma ve yeniden düzenleme ilkesi doğrultusunda çalışılmış örnekler etkisi yardımı ile elde edilmektedir (Sweller, 2008; Sweller ve diğerleri, 2011). Çalışılmış örnekler düşük bilişsel yüke neden olduğu için direk olarak değişimin dar sınırları ilkesi ile ilgili olduğu belirtilebilir (Sweller, 2008).

Konu ile ilgili bir etkinliğe başlamadan, etkinlikte verilen örnekler, öğrenenin, bu etkinliklerin uygulanışında gerekli, öncelikli bilgiler oluşturulmasına neden olacaktır. Özellikle ön öğrenmeleri yetersiz öğrenenlerin, etkinliğin sonucuna ulaştıracak adımların gösterilmesine daha çok ihtiyaç duyduğu görülmektedir (Renkl, 2002). Özellikle diyalog gibi konuşma becerisine dönük etkinliklerde, öğrenenin, öğretmeni ve akranı ile gireceği diyalogların örneklendirilmesi zihinsel çabalarını azaltmaktadır (Renkl ve Atkinson, 2003). Çalışılmış örnekler etkisinin, öğrencinin oldukça limitli bir zihinsel çaba göstermesine yol açtığından (Moreno, 2006), özellikle yeni öğrenenler için (Renkl ve Atkinson, 2003) oldukça önemli ve İngilizce etkinlikleri tamamlamada etkili olduğu görülmektedir. Ancak çalışılmış örnek etkisinin her zaman olumlu olmadığı, özellikle ön öğrenmeleri yeterli olan öğrenenlerde, gereksiz bir tekrar ve etkinliğin kolaylığından kaynaklı öğrenme etkisini azalttığı görülmektedir (Sweller ve Chandler, 1991).

### 2.1.6.2. Bölünmüş dikkat etkisi (split-attention effect)

İşitsel (sesli anlatımlar, müzik vb.) ve görsel (resim grafik vb.) olmak üzere iki algı kanalına sahip olduğu düşünülen çalışan belleğin (Baddeley, 2007), aynı kanala hitap edilen farklı bilgilerin sunulması doğrultusunda dikkatin bölünmesine bağlı olarak bilişsel yükün artacağı vurgulanmaktadır (Van Gevren, Paas, van Merienboer ve Schmidt,

2006; Sweller ve Chandler, 1994; Sweller, 2004). Bölünmüş dikkat etkisi, birbiri ile alakadar öğretim öğelerinin, birlikte sunulması yerine, ayrı ayrı sunulması sonucunda oluşan konu dışı yükün kaynağı olarak tanımlanabilir (Clark ve diğerleri, 2005). Bölünmüş dikkat etkisi, öğrenenin dikkatinin iki veya daha fazla bilgi kaynağına bölünmesi gerektiğinde meydana gelmektedir (Sweller, 2011). Öğrenmenin en üst seviyeye ulaşması için tüm bu kaynakların bilişsel olarak bütünleştirilmesi gerekmektedir. Öğretim tasarımı yapılırken farklı bilgi kaynaklarının fiziksel olarak bütünleşik bir şekilde sunulması bölünmüş dikkat etkisini ortadan kaldıracaktır (Sweller, 2011).

Bölünmüş dikkat etkisinin pek çok nedeni bulunmaktadır. Ders esnasında not almak da bölünmüş dikkat etkisini artırabilir. Bu durumda bilişsel yükü azaltmak amacıyla, sınıf içindeki zamanı öğrenme etkinliklerine ayırarak, içeriklerin özet yapılması, bilişsel yükü en düşük seviyeye çekecektir (Clark ve diğerleri, 2005). Gösterilecek materyalleri öğrenme gerçekleşmeden önce bütünleştirmek (Sweller ve diğerleri, 1990), birbiri ile ilişkili görsel ve yazılı materyalleri birbiri ile eş zamanlı sunmak öğrenme açısından etkilidir (Sweller, 2011). Örneğin İngilizce kelime öğretimi amacıyla yapılacak bir etkinlikte, İngilizce kelimenin resmini gösterirken, yazılışını resimden uzak bir yerde görmeleri dikkatlerinin bölünmesine neden olacaktır. Bu nedenle İngilizce kelime öğretimi amacıyla yapılacak tekrarlarda ve/veya sınıf ortamını çeşitli görseller ile zenginleştirme çalışmalarında, İngilizce resim ile kelimenin birbirine en yakın mesafede tutulması önemlidir. Ayrıca İngilizce dersinde öğrencilerin, bir etkinlik esnasında, bilinmeyen kelimeleri sözlükte aramaları ile etkinliklerin bölünmesi, dikkatin bölünmesi etkisini açığa çıkarmaktadır.

#### 2.1.6.3. Biçem etkisi (modality effect)

Biçem etkisi ile bölünmüş dikkat etkisi birbiri ile ilişkili iki etkidir (Sweller ve diğerleri, 2011). Bölünmüş dikkat etkisi, birbiri ile ilişkili, fakat farklı kaynaklardan bilgi alındığında ortaya çıkmaktadır. Bu durumun alternatifi olarak, sadece görsel kanal yerine işitsel kanalı da aktifleştiren, görsel ve işitsel materyallerin aynı anda sunulduğunda ortaya çıkan biçem etkisi gösterilebilir (Sweller ve diğerleri, 1998; 2011). Biçem etkisine göre, etkinliklerde yazılı ifadeler ve canlandırma etkinlikleri yerine sözlü ifade ve

canlandırma yapılıyorsa daha etkili olabilir. Nitekim Mayer ve Moreno (1998), şimşegin oluşumu ile ilgili yapmış oldukları araştırmada, sözlü ifadeler ve canlandırma etkinliklerinin uygulandığı öğretimin, yazılı ifadeler ve canlandırma etkinlikleri kullanılarak yapılan öğretime nazaran, hatırlama, kavrama ve kalıcılık açısından daha etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Özellikle İngilizce öğretiminde kullanılan video, diyalog canlandırma etkinlikleri, biçem etkisi için örnek olarak verilebilir. Bu durumda öğretim tasarlanırken, öğretimin hem görsel hem de işitsel kanalı aktif edecek şekilde düzenlenmesinin önemli olduğu görülmektedir.

#### 2.1.6.4. Gereksizlik etkisi (redundancy effect)

Öğretim tasarımı içindeki okuma etkinliklerinde hem yazılı hem de sesli olarak sunulan metinlerin aşırı bilişsel yüklenmeye neden olmaktadır. Bu durumun ortaya koyduğu etkiye de gereksizlik etkisi ile açıklanmaktadır (Chandler ve Sweller, 1991). Moreno ve Mayer (2002) gereksizlik ilkesi ile ilgili yapmış oldukları iki deneysel çalışmanın birincisinde dört farklı etkinlik uygulamıştır. Birinci etkinlikte, yalnız sesli anlatım, ikinci etkinlikte sesli anlatım ile yazılı metin, üçüncü etkinlikte animasyon sonrasında sesli bilgiler, dördüncü etkinlikte ise önce animasyon gösterimi ve ardından sesli ve yazılı anlatım birlikte sunulmuştur. Eşleştirme, transfer ve hatırlama değişkenlerinin incelendiği bu araştırmada sonuç olarak, animasyon ve seli anlatımın olduğu etkinliklerde, ek olarak yazılı metin verilmesinin aşırı bilişsel yüklenmeye neden olduğu ve öğrenmeyi engellediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu aşırı yüklenmenin, hem animasyonun hem de yazılı metnin görsel algı kanalından çalışan belleğe aktarıldığından ve bu iki materyalin de aynı kanala hitap etmesinden kaynaklandığı belirtilmektedir. Aynı kanal vasıtasıyla çalışan belleğe ulaşan bilgileri aynı anda sunmak yerine farklı kanal aracılığıyla bilgi akışını sağlamanın, bilişsel yükü azaltmak ve öğrenimin etkililiği açısından önemli olduğu belirtilebilir.

Yukardaki örneğin dışında, gereksizlik ilkesine bağlı olarak konu dışı bilişsel yükü artıran diğer bazı etkenler de bulunmaktadır. Bunlara, gereksiz herhangi bir ek bilgi

içeren dekoratif resimler, arka plan sesleri veya çizgi resimler, tekrar eden bilgiler ve tekrar yazılı bilgi içeren diyagramlar örnek gösterilebilir (Chandler ve Sweller, 1991).

Gereksiz bilgi, konu dışı bilişsel yükün artmasına neden olmaktadır. Bu da ödünç alma ilkesinin etkisiz bir kullanım şeklidir (Sweller, 2005, 2008). Başka bir ifade ile, gereksiz bilgi ile çalışan bellekte oluşacak bu yük, dışarıdan alınan uyarıcının konu ile bütünleştirilememesinden kaynaklanmaktadır ve öğrenmeyi olumsuz etkilemektedir.

#### 2.1.6.5. Öge etkileşimi etkisi (the element interactivity effect)

Yukarıda açıklandığı gibi toplam bilişsel yükü oluşturan yükler; konu dışı yük, içsel yük ve etkili yüküdür. Şimdiye kadar açıklanan etkiler, etkili bilişsel yükü ve konu dışı bilişsel yükü azaltmaya yarayan etkiler olarak görülmektedir. Bir öğretim tasarımında, içsel yük düşük ise konu dışı yükün artma olasılığı yüksektir. İçsel bilişsel yükü artırmaya yarayan faktör ise etkileşime katılan öğelerin sayısının oluşturduğu öge etkileşimidir.

Bilişsel yük kuramındaki etkiler incelendiğinde bazı etkilerin konu dışı bilişsel yüke (gereksizlik etkisi, biçem etkisi vb.) neden olduğu görülebilir. Ancak bilişsel yük kuramı ilkelerine göre tasarlanmış bir öğretimdeki etkinliklerin düşük içsel yüke sahip olması, öğrenende bilişsel yükün etkilerinin görülmesini dengeleyebilir. Başka bir ifade ile, bilişsel yükün yüksek öge etkileşimli materyallerin kullanımı esnasında görülebileceğidir (Sweller, 1994; Chandler ve Sweller 1996). Örneğin, bölünmüş dikkat ve gereksizlik etkisi (Sweller ve Chandler, 1994) ve biçem etkisinin (Thindall-Ford, Chandler ve Sweller, 1997) yüksek öge etkileşimli öğretim ortamlarında meydana geldiği belirtilmiştir. Bu nedenle, bilginin tek seferde tek bilgi şeklinde sunulması, ön öğrenmeleri oluşturan öge veya öğeler ile birleştirilmesi hedeflenmelidir.

Anlaşılır bilgilerin, açık bir şekilde tek öge biçiminde sunulması öğrenmeyi artıracaktır. Örneğin, İngilizce yiyeceklerin öğretildiği bir derste, sadece yiyecek kelimeleri üzerine odaklanmalı, bu kelimeler ise küçük kelime öbekleri şeklinde öğretilmelidir. Etkinliklerdeki kelimeler de bilinenden bilinmeyene doğru sıralanmalıdır.



#### 2.1.6.6. Yalıtılmış etkileşimli öğeler etkisi (the isolated interacting element effect)

Öge etkileşiminin çok yüksek olduğu öğretim tasarımlarında öğenin anlaşılması mümkün olmayabilir (Sweller, 2008). Çünkü etkileşimli öğelerin hepsini çalışan bellekte işlemek mümkün olmayacaktır. Bilişsel yük kuramı bakış açısı ile öğeleri ayrı ayrı ve birbiri ile olan etkileşimlerini göz ardı ederek sunmak, öğelerin öğrenilmesine olanak sağlayacaktır. Ancak bu durumda anlama gerçekleşmeyecektir. Öğeler ayrı ayrı öğretildikten sonra birbiri arasındaki etkileşim göz önünde bulundurularak vurgulanabilir. Kısaca her bir öge için uzun dönem bellekte ayrı bir şema oluşturma önceliği ve ardından etkileşimli öğelerin sunulması, öğrenmenin etkililiği açısından oldukça önemlidir (Pollock ve diğerleri, 2002).

#### 2.1.6.7. Uzmanlıkta tersine dönme etkisi (the expertise reversal effect)

Önceki tüm etkilerin iki önemli noktası bulunmaktadır. Bunlardan ilki öğrenenin yeni olduğu varsayımdır. Yeni öğrenciler ödünç alma prensibi doğrultusunda bilgiyi alırlar. İkincisi ise daha önce açıklanan gereksizlik etkisinin, tam olarak, hali hazırda kullanılan materyalin fonksiyonu ile ilgili olduğu varsayılmaktadır. Aslında bu ikisi de uzmanlık seviyesi ile alakalı bir durumdur. Uzman biri için gereksiz bir bilgi yeni bir öğrenen için kritik derecede önemli bir hal alabilir. Yeni öğrenen başka birinden ödünç alma ilkesine göre bilgiye ihtiyaç duyabilirken uzman öğrenen ihtiyaç duymayabilir (Sweller ve diğerleri, 2003). Örneğin çalışılmış örnekler ile çalışmak yeni öğrenen için problem çözmede etkili iken, uzman bir öğrenen için problem örnekleri ile uğraşmak daha verimli olacaktır (Sweller ve diğerleri, 2001). Yukarıda açıklandığı gibi yeni öğrenenler için bu durum olumlu iken, uzman öğrenenler için ise durum tersine dönebilir. Özellikle ikili çalışmalar ve grup etkinlikleri için çalışma grupları oluşturulurken bu etki göz önünde bulundurulmalıdır.

#### 2.1.6.8. Hayal etme etkisi (the imagination effect)

Hayal etme etkisi, öğrenenin izlenecek yolu veya kavramı hayal ederken ortaya çıkmaktadır. Bu teknik sadece, uzun dönem bellekte, çalışan bellek için gerekli bilgilere

sahip ve yönerge içeren materyallere ve yönlendirmeye ihtiyaç duymayan, yeterli deneyime sahip öğrenenler için oldukça etkilidir. İzlenecek yol ve kavramı önce hayal eden öğrenciler, aynı yol ve kavramı çalışan öğrencilerden daha iyi öğrenmektedirler (Cooper ve diğerleri, 2001; Leahy ve Sweller, 2005). Yeni öğrenenler için bu teşebbüsler yarar sağlamayacaktır. Uzmanlıkta tersine dönme ve rehberlikte azaltılma etkilerinde olduğu gibi, yeni öğrenenler için en iyi yolun, diğer insanların uzun dönem belleklerinden, zihinsel pratik yapma amacıyla bilgiyi edinme yöntemi olduğu belirtilebilir. Hayal etme etkisi, bir simülasyonla uğraşırken öğrenenlerin hangi zihinsel etkinliklerle meşgul olmaları gerektiği hakkında bilgi sağlar. Yeni öğrenenler, çalışan belleğin sınırlı kapasitesi nedeniyle izlenecek yolları ve öğrenilecek kavramları etkili bir şekilde hayal edebilecek kadar yeterli bilgiye sahip olmadıklarından dolayı, başlangıç olarak basit simülasyon materyalleri ile çalışılmalıdırlar. Uzmanlıkları arttıkça talimat içeren bilgiyi hayal etmeyi denemelidirler. Çünkü bilginin uzun süreli belleğe aktarılması ve dolayısıyla uzmanlık düzeylerinin artırılması için oldukça etkilidir (Sweller, 2008). Özellikle drama ve/veya hikâye etkinliklerinde, okuma öncesi etkinlik olarak kullanılabilir.

#### 2.1.6.9. Rehberliğin azaltılması etkisi (the guidance fading effect)

Rehberliğin azaltılması etkisi, çalışılmış örnekler etkisi ve uzmanlığın tersine dönme etkisi, bunların birleşik etkisi ile yakından ilişkilidir (Renkl and Atkinson, 2003). Düşük seviye uzmanlığa sahip öğrenenler, diğer insanların bilgilerini yoğun bir şekilde ödünç alma ilkesi doğrultusunda kullanmaktadırlar. Teknoloji temelli öğretimde rehberliğin azaltılması etkisi, başlangıçta yoğun bir şekilde verilen rehberliğin yavaş yavaş azaltılması şeklinde olmalıdır. Örnek olarak, başlangıçta öğrenenlere yapmaları gerekenlerin tam olarak ne olacağı gösterilmelidir. Hızlı değerlendirme teknikleri ile belirlenen uzmanlıktaki artışlar ile birlikte, öğrencinin etkinliği artırılmalı ve rehberlik azaltılmalıdır. Sonuç olarak, başlangıçta tamamıyla rehberliğin uygulandığı öğrenene, bütün rehberlik uygulamalarının kaldırılması mümkün olmalıdır (Sweller, 2008).

Bilişsel yük kuramı ilkeleri ve etkileri bilişsel yük miktarını azaltmak, dengelemek ve artırmak amacıyla öğretim tasarımlarında kullanılmaktadır. Ancak bilişsel

yük miktarlarının bilinmesi, tasarımın etkili olmasında ve hangi etkiyi ne zaman ortaya çıkarmak gerektiği konusunda tasarımcıya yol gösterecektir. Bu amaçla bilişsel yükü ölçmek oldukça önemlidir.

#### 2.1.7. Bilişsel yükün ölçülmesi

Bilişsel yükü ölçmek pek çok açıdan zorlu bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Bilişsel yükü ölçmek için öznel, fiziksel ve görev-performansa dönük olmak üzere üç tip ölçme şekli kullanılmaktadır. Öznel teknikler ile zihinsel çabayı ölçmek, araştırmacılar tarafından en çok tercih edilen ölçüm şekli olduğu görülmektedir (Paas ve diğerleri, 2003). Öznel teknikler içinde, bilişsel yükü ölçmek için en çok kullanılan öznel derecelendirme ölçeği, 1990'larda Fred Paas tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçme aracı pek çok araştırmacı tarafından kullanılmıştır (Paas, 1992; Al-Shehri and Gitsaki, 2010; Sweller ve diğerleri, 2011).

Paas ve Merrienboer (1993)'a göre bilişsel yük, zihinsel yükü, zihinsel çabayı ve performansı ölçerek değerlendirilebilir. Öğrenme görevi ve öğrenen özelliklerinden kaynaklanan bilişsel yükü ölçerken iş analizi gibi analitiksel teknikler kullanılabilir (Paas ve Merrienboer, 1994). Aynı zamanda bilişsel yük, zihinsel çaba ve performans düzeylerinin incelendiği deneysel araştırmalarda, öznel, fizyolojik veya görev performansa dayalı tekniklerle ölçülebilmektedir (Wierwille ve Eggemeier, 1993, Sweller ve diğerleri, 1998).

Özel teknikler, “insanlar kendi bilişsel süreçlerinin farkındalardır ve zihinsel çaba miktarlarını rapor edebilirler” varsayımına dayanmaktadır (Paas ve diğerleri, 2003). Araştırmada da, bu varsayım temel alınarak özel teknikler doğrultusunda, 9'lu derecelendirme ölçeği kullanılmıştır.

Fizyolojik teknikler, bilişsel değişikliklerin fizyolojik yansımalarının olduğu varsayımına dayanmaktadır ve bu tekniklerde bilişsel fonksiyonlar doğrultusunda kalp atışı ve kalp atışındaki değişkenlik, göz ve beyin aktiviteleri ile çeşitli vücut salgılarındaki değişimler ölçülmektedir (Paas ve diğerleri, 2003).

Görev ve performansa dayalı teknikler açısından performans, öğrenenin yaptığı doğru ve yanlışlar ile performansın süresidir (Sweller ve diğerleri, 1994). Bu teknikler, birincil ve ikincil görev metodu olarak ikiye alt bölüme ayrılmaktadır. Birincil görev metodu, öğrenenin verilen görevi yerine getirirken ortaya çıkan performansını temel alır. İkincil görev metodu, birincil görev metodu ile aynı anda gerçekleştirilmesini temel alır (Paas ve diğerleri, 2003, Paas ve diğerleri, 1994).

Yukarıda verilen bilgiler ışığında, belli bir zaman diliminde bilişsel yapıdaki yoğunluk olarak tanımlanan bilişsel yükü (Sweller, Merrienboer ve Paas, 1998) oluşturan çeşitli etkenler olduğu söylenebilir. Clark (2008; Akt, Turan, 2005) bir öğrenme ortamında bilişsel yükü oluşturan etkenleri şu şekilde açıklamıştır:

1. **Karmaşık ders içeriği:** Öğretim, karmaşık ve zorlu süreçler içeriyorsa bu durum öğrencinin bilişsel yükünü artıracaktır.
2. **Ön bilgi ve deneyim:** Öğrencilerin konuya ilişkin önbilgileri ve deneyimleri daha az bilişsel yüklenmelerine neden olacaktır.
3. **Bilginin sunulma hızı ve kontrolü:** İçerik öğrencinin kontrol edemeyeceği bir hızda sunulduğunda öğrencinin süreci kontrol edebildiği öğrenme ortamlarına göre bilişsel yükü daha fazla olacaktır.
4. **Öğretim yöntemi:** Kullanılan öğretim yöntemi öğrencinin bilişsel yüklenmesi üzerinde etkili olacaktır.

Yukarıdaki açıklamalar ışığında, bilişsel yükün dengelenmesi için, bu etkenlerin kontrol edilmesi gerekmektedir. Ayrıca İngilizce öğretiminde sunulacak görsel ve işitsel materyallerin aynı anda sunulmasına, öğrencilerin tekrar yapabilmeleri için yeterli zaman ayrılmasına, İngilizce videolarda İngilizce alt yazı kullanılmamasına dikkat edilmelidir. İngilizce etkinliklerden önce bu etkinliklerin aşamaları ile ilgili bilgilendirmelerin yapılması, gerektiğinde ise örnek verilerek açıklanması da bilişsel yükü dengeleyecektir.

### 2.1.8. Bilişsel yük kuramı ve İngilizce öğretimi

Bilişsel yük kuramının uygulama alanlarından birisi de İngilizce öğretimidir (Diao ve Sweller, 2007). Bilişsel yük kuramı ve İngilizce öğretimi konusunda çeşitli etkiler ve tekniklerden söz edilmektedir (Brünken ve diğerleri, 2004; Paas ve diğerleri, 2003). İngilizce de anlamlı öğrenme, bilişsel yük kuramının temelini oluşturarak (Kalyuga ve diğerleri, 2001) şema oluşumu tetiklemekte ve bilişsel yükleri dengelemektedir (Paas ve Merrienboer, 2004).

İngilizce öğretiminde pek çok araştırmacı, doğal dil öğrenme süreci doğrultusunda İngilizcenin öğretilmesini önermektedir (Sweller, 2017). Bu süreçler ise günlük etkinlikler ve konuşma becerisini geliştirecek diyaloglar doğrultusunda yürütülmeye çalışılmaktadır. Bu etkinliklerde dil öğretimi konusunda çeşitli ön öğrenmelere ihtiyaç duyulacağından, doğal süreçleri içeren etkinliklerin yanında, açıklayıcı bazı bilgilerin (kelime, cümle, dilbilgisi vb.) de sunulması gerekmektedir (Sweller, 2017). Uzun dönem hafızada İngilizce kelime ve cümle yapıları daha fazla olan bireylerin İngilizce öğrenmedeki yeterliliğinin, yeni öğrenenlere göre daha fazla olduğu görülmektedir (Nandagopal ve Ericsson, 2012). Bu durumda olabildiğince ön öğrenmeleri çeşitlendirmek kelime bilgisini artırmak dil öğretiminde önemli bir faktör gibi görülmektedir. Kelime ve cümleleri okumak ve dinlemek alıcı dil becerisini geliştirerek üretken dil becerilerini açığa çıkarmanın temelini oluşturmaktadır. İngilizce öğrenen bireyin olabildiğince bu dile maruz kalması genelleme ilkesine olan ihtiyacı azaltacaktır. Bu etkiler ile İngilizce öğrenmenin bilişsel yapı içerisindeki süreçleri hızlanacaktır (Sweller, 2017). İngilizce öğretiminde bilişsel yük ilkelerini göz önünde bulundurmak öğrenmeyi ve öğretimi olumlu etkileyeceğinden, öğretim esnasında yukarıda belirtilen etkiler ve ilkeler göz önünde bulundurulmalıdır (Sweller, 2006).

Tüm bu etkiler ile birlikte, motivasyonel faktörlerin de, İngilizce öğretiminde bilişsel süreçleri etkilediği ve öğretimin kendinden daha öncelikli olduğu belirtilmektedir (Moreno ve Mayer, 2007). Öğrenen, bilişsel süreçlerdeki gerekli zihinsel çabayı motivasyonel faktörler aracılığı ile gerçekleştirmektedir (Merriënboer ve Sweller, 2005). Bilişsel yük kuramı ilkeleri ve motivasyon arasındaki ilişkiyi temel alan pek çok araştırma

bu durumu desteklemekte (Paas, ve diğeri, 2003; Paas ve diğeri, 2005; Schnotz, Fries, Horz, 2009), motivasyon ile edinim üzerine yapılan araştırmalarda da öz yeterlik inancının başarıyı yordayan önemli bir faktör olduğu görülmektedir (Bandura ve Locke, 2003). Nitekim, öğrenenin bir işi yapabileceğine olan yüksek orandaki yeterlik inancı, onun bilişsel süreci üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir (Vasile ve diğeri, 2010). Bu açıklamalar ışığında öz yeterlik inancının İngilizce öğretiminde bilişsel yükü etkileyen önemli bir motivasyonel faktör olduğu söylenebilir.

#### 2.1.9. Öz yeterlik inancı

Bandura'ya göre (1997) öz yeterlik inancı, bireyin bir durumda becerileri doğrultusunda, gerekli eylemi organize etme ve gerçekleştirme kapasitesine olan inancıdır. Genel olarak öz yeterlik inancı, bireyin çeşitli durumlara karşı performans algısı olarak tanımlanmaktadır (Judge ve diğeri, 1998). Luszczynska ve arkadaşları (2005) ise öz yeterlik inancını, bireyin, yeni ve/veya zor bir durumun üstesinden gelme yeterliliğine olan inancı olarak tanımlamaktadır.

Bandura (1986), sosyal bilişsel kuramda bireylerin, davranışlarının temelinde dört farklı kapasiteye sahip olduğunu belirtmektedir. Bunlar; ön görü kapasitesi, öz düzenleme kapasitesi, temsil kapasitesi ve öz yansıtma kapasitesidir. Öz yeterlik inancı, Bandura'nın sosyal bilişsel kuramına göre (1986), öz yansıtma kapasitesi ve eylem arasında bir köprü vazifesi görmektedir. Yansıtıcı düşünme ise bireyin kendi deneyimlerini değerlendirmesini ve düşüncesini geliştirmesini sağlamaktadır. Bilgi ve beceriler genellikle davranışın zayıf tahminçileridirler çünkü bireylerin yetenekleri hakkındaki inançları onların davranış yönlerini güçlü şekilde etkilemektedir. Bu görüş pek çok araştırmacı tarafından da desteklenmektedir (Abelson, 1979; Dewey, 1933; Mead, 1982; Nisbett ve Ross, 1980). Bandura'nın bireylerin davranışlarının çevre ve öz inançları doğrultusunda nasıl değiştiğini (1986), a) bilişsel, deneyimsel ve biyolojik olayların oluşturduğu kişisel faktörler, b) davranış ve c) çevresel etmenler ile açıklamaktadır. Kişisel faktörler arasında en etkili olan insan özelliği ise öz yeterlik inancı olarak gösterilmektedir (Bandura, 1997).

### 2.1.9.1. Öz yeterlik inancı ve öğrenme ilişkisi

Öz kişisel yeterliliğe olan bu inanç, pek çok yönden davranışları ve kişilerin yapmış oldukları seçimleri ve izledikleri yolları etkilemektedir. İnsanlar kendilerini yeterli ve yapabileceklerini hissettikleri görevler ile ilgilenirken yapamayacaklarını düşündüklerinden de kaçınılmaktadırlar. Öz yeterlik inancı, bir etkinlikte, kişilerin ne kadar çaba sarf edeceklerine, ne kadar uzun süre çabalayacaklarına, karşılaştıkları zorluklara nasıl dayanacaklarına karar vermelerine yardımcı olmaktadır. Daha çok yeterlik inancı, daha çok çaba, sabır ve direnç anlamına gelirken, düşük öz yeterlilik inancı, olay veya durumların olduğundan daha zor olduğuna inanılmasına neden olabilir. Ayrıca, bu inanç stres ve depresyonu tetikleyebilir (Schunk, 1996).

Bandura (1997) algılanan kişisel etkililiğin basit görevleri yerine getirmeyi, orta derecede zorlu görevler ortaya koymayı veya tamamen zor görevleri kapsayabileceğini ifade etmektedir. Öz yeterlik inancının büyüklüğü veya seviyesi bireyin görevi yerine getirebileceğini hissettiği artan zorluk basamaklarının sayısı olarak tanımlanır. Bireyin algılanan kapasitesi, farklı zorluk derecelerini temsil eden görevin başarı ile sonuçlanması doğrultusunda, bu görevlerin büyüklüğü ile ölçülür. Öz yeterlik inancı ne kadar yüksek olursa çaba da ona oranla artacaktır. Bandura, öz yeterlik inancını destekleyen dört kaynaktan bahsetmektedir (Bandura 1986):

1. Gerçek deneyim: İlk ve en etkili kaynak gerçek deneyimlerdir. Bu gerçek yaşantılar bireyin, bir konu üzerinde uzman olmasını sağlamaktadır. Eğer gerçek deneyimlerde başarı zor ediniliyor ve birey de başaracağına inanıyorsa, bu sürecin devamlı bir süreç olduğu algılanır ve başarmak için çaba da artırılır (Bandura, 1997).

2. Dolaylı deneyim: Sosyal modeller tarafından edinilen dolaylı deneyim, bireyin diğer kişilerin başarılı ya da başarısız eylemlerini gözleme doğrultusunda oluşmaktadır. Bu gözlemler ile birey, kendisinin de bu eylemleri başarabileceğine veya başaramayacağına dönük inanç geliştirir (Bandura, 1995).

3. Sözel ikna: Bireyin başaracağına ya da başaramayacağına ilişkin çevresi tarafından iletilen sözlü destekler, değişik ölçüde öz yeterlilik inancını etkiler (Schunk, 1989).

4. Psikolojik ve duygusal durumu, Bireyin bir görevi başarma ya da başarısız olma konusunda bireyin kendi kapasitesini yargılama becerisini etkiler. Bandura'ya göre (1997), kişinin psikolojik durumu inanç durumunu etkileyen bir faktördür. Örneğin yüksek yeterlik inancına sahip bireyler, kendilerini enerjik hissederler. Stress seviyesini ve negatif duygu eğilimlerini azaltmak yeterlik inancını artıracaktır (Bandura, 1995).

Banduraya göre (1996), öğretmen öğrencinin algılamalarındaki güçlü ve zayıf yönler hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Yüksek öz-yeterliliğe sahip öğrenci, daha yüksek amaçlar belirlemeyi, amacına ulaşmayı zorlaştırmayı dener, ilerlemeyi sürdürürken mevcut düzeydeki etkinliğini geliştirir, eleştirel düşünme becerilerini ve stratejilerini kullanır ve karar verir (Schunk, 1995). Dolayısıyla yüksek öz yeterlik inancına sahip olan öğrenci daha kolay öğrenmekte (Schulze ve Schulze, 2003) ve motivasyonu da artmaktadır (Schunk, 2003).

Öz yeterlik inancı ve bilişsel yük arasında zihinsel çabayı artırma açısından oldukça güçlü bir ilişki vardır (Merriënboer ve Sweller, 2005). Bu bakış açısı ile limitli kapasitedeki çalışan belleği belirlenen öğrenme hedefine ulaşana kadar çalıştırabilmek, yüksek motivasyon ile mümkündür (Schunk ve diğerleri, 1996). Eğer birey bu hedefe ulaşmak için yeterli kapasitesinin olduğuna inanmazsa, çalışan belleğini de hedefe ulaşmak için zorlamayacaktır (Bandura ve diğerleri, 1996).

Öz yeterlik inancı ile öğrenme arasındaki bu ilişki (Heidari, Izadi ve Ahmadian, 2012), yüksek öz yeterlik inancına sahip öğrencilerde daha fazla çaba, düşük öz yeterlik inancına sahip öğrencilerde ise daha fazla çabadan kaçınma olarak ortaya çıkmaktadır. Dolayısı ile öz yeterlik inancı fazla olan öğrenciler daha zor görevleri yapmada gönüllü olabilmektedir. Bu durum da akademik başarılarını artırmaktadır (Piran, 2014). Örneğin, bireyin İngilizce öğrenebileceğine olan inancının yüksek olması zihinsel çabasını artıracığı gibi akademik başarısını da artıracaktır.



### 2.1.9.2.Öz yeterlik İnancı ve yabancı dil öğretimi

Öz yeterlik inancı, gerçekleştirilecek eyleme göre farklılık göstermektedir (Bandura, 1986). İngilizce öğretiminde öz yeterlik inancını etkileyen faktörlerin ortaya çıkarılması da bu açıdan oldukça önemlidir. Pek çok araştırma, öz yeterliliğin diğer dersler ile olan ilişkisine odaklanırken, İngilizce öğretiminde öz yeterlik inancı ise sınırlı sayıda araştırma ile incelenmektedir (Templin, 1999; Templin, Gulie ve Okuma, 2001). Bu araştırmalarda okuma ve yazma becerilerinde öz yeterlik inançları arasında (Huang ve Shanmao, 1996) ve yüksek öz yeterlik inancına sahip öğrenciler ile düşük öz yeterlik inancına sahip öğrencilerin yabancı dil puanları arasında anlamlı bir ilişki (Templin, 1999) bulunmuştur. Aynı zamanda dil öğrenme stratejilerinin de öz yeterlik inancından etkilendiği belirtilebilir (Anstrom, 2000). Wang (2007), yapmış olduğu araştırmada, İngilizce dinleme ve konuşma ile ilgili görevleri, okuma ve yazma becerisi ile ilgili görevlerden daha yüksek derecede tamamlayan öğrencilerin öz yeterlik inançlarının diğerlerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz (2010) da dil öğrenme stratejileri ile cinsiyet ve öz yeterlik inancı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, öz yeterlik inancı ile tüm öğrenme stratejileri arasında güçlü bir ilişkinin olduğunu bulmuştur. Bu araştırmalar genel olarak, öz yeterliliğin, İngilizce dersine olan ilgi, İngilizce öğrenmede ısrar, etkinliklerde çabayı artırma, hedefe ulaşma ve performans esnasında öz düzenleme stratejilerini kullanma konularında önemli bir motivasyonel faktör olduğunu göstermektedir (Lane, Lane, ve Kyprianou, 2004; Linnenbrink ve Pintrich, 2003; Schunk, 2003). Öğrencinin motivasyonunu (Bandura, 2006) ve İngilizce öğrenmesini etkileyen önemli bir faktör olarak öz yeterlik inancının, İngilizcede alıcı dil becerilerinin yanında üretken dil becerilerine dönük performansları da etkilediği görülmektedir (Wang, Spencer, ve Xing, 2009). Dolayısı ile İngilizce öğretiminde, alıcı dil becerileri ile birlikte üretken dil becerilerinin bir arada kullanıldığı (tümleşik dil becerileri), öğrencinin seviyesine uygun, basitten karmaşığa, kolaydan zora doğru çeşitlenen etkinlikler sunmak önemlidir. Bu etkinliklerde öğrencinin aktif katılımını sağlamak da öz yeterlik inancını olumlu etkileyecektir. Bu açıklamalar ışığında, öz yeterlik inancı ile dil öğrenimi arasında bir ilişki olduğunu ve yüksek öz yeterlik inancına sahip öğrencilerin yabancı dil öğrenme konusunda avantajlı oldukları söylenebilir.

Öğrenmenin temelinde yer alan bilişsel süreçleri ve motivasyonel faktörleri dikkate alarak oluşturulacak bir öğretim tasarımının çerçevesi, bilgiyi işleme modeline uygun bir yapı doğrultusunda şekillenmelidir. Bu yapı, ders esnasındaki etkinliklerin uygulanma sırası, derse başlama ve bitirme süreçlerini, kullanılacak materyalleri belirleme konularında tasarımcıya yol gösterici olmalıdır. Ayrıca bu aşamaları, bilgiyi işleme modelindeki süreci ve bellekleri dikkate alarak oluşturması oldukça önemlidir.

Gagne ve arkadaşlarının (1992) geliştirdiği öğretim modeli bu araştırmadaki öğretim tasarımının temelini oluşturmaktadır. Bunun nedeni Gagne'nin öğretim modelinin, insanın bilişsel yapısına göre tasarlanmış olmasından ve bilgiyi işleme kuramını temel almasından kaynaklanmasındır (Gagne, 1985). Bilişsel yük kuramı ve bilgiyi işleme modeli arasındaki ilişki daha önce de açıklandığı gibi, kısa süreli bellekteki limitli kapasitenin verimli kullanılmasına dönüktür. Gagne'nin öğretim modelinin tüm basamakları, bilişsel yük kuramı ilkeleri ve bilgiyi işleme modeli ile uyuşmaktadır.

Bilgiyi işleme modelinde olduğu gibi, uyarıcılar ilk olarak duyuşsal belleğe girmektedir. Bilginin en saf halinin, oldukça kısa süre kaldığı bu belleğin ardından bilgi, seçici algı ile birlikte kısa süreli belleğe aktarılmaktadır. Nitekim Gagne'nin öğretim modelinin ilk basamağı “dikkati çekme” olarak belirtilmiştir. Dikkati çekme etkinliğı ile öğrencinin duyuşsal belleğe aldığı bilginin, seçici algı ile kısa süreli belleğe aktarılması hedeflenmiştir. Modelin ikinci basamağı olan “hedeften haberdar etme” öğrenciyi hem güdülenmekte hem de zihinsel olarak bir öğrenme çerçevesi oluşturmasına olanak sağlamaktadır. Üçüncü olarak “ön öğrenmeleri açığa çıkarma” basamağı, öğrenenin uzun süreli bellekteki konu ile ilgili şemalarını etkinleştirip, dördüncü basamağı, yani “yeni bilgiyi sunma” basamağına bilişsel olarak hazırlamaktır. Bu aşamada tek bir öge olan çoklu bilgiler (şemalar), bilişsel yükü dengeleyerek sunulabilmektedir. Nitekim dördüncü basamakta uzun süreli bellekte tek bir öge olarak kaydedilen şemalar, kısa süreli bellekteki yeni bilgi ile bütünleştirilip, öğrenenin, bilgiyi özümsemesine veya düzenlemesine olanak sağlamaktadır. Bu durumda bilişsel yük kontrol edilebilmektedir. Beşinci basamak olan “öğrenene rehber olma” basamağı, öğrencinin yeni bilgi doğrultusunda karşılaşılabileceğı zihinsel çabanın azaltılmasına neden olmakta ve bilişsel yükün dengelenmesini sağlamaktadır. Altıncı basamak “performansı açığa çıkarma”

basamağıdır. Bu aşamada model, öğrencinin aktif olmasına ve öz yeterlik inancını geliştirmesine imkân tanımaktadır. Nitekim bu aşamaya kadar bilişsel yükü dengelenmiş bir öğrenenin performansının da artması beklenebilir. Yedinci basamak olan “geri dönüt sağlama”, bilişsel yük kuramı ilkelerinden “uzmanlıkta tersine dönme etkisini” azaltırken “rehberliğin sönme” etkisini ortaya çıkaracaktır. Sekizinci basamakta “performansı ölçme” ile öğrenenin ihtiyacı olan öğrenmeler ortaya çıkarılarak, uzun süreli belleğe aktarılamayan bilgiler tespit edilebilmektedir. Son aşamada ise “kalıcılığı sağlama ve gerçek yaşama aktarma” basamağı ile öğrenenin şemaları farklı ortamlarda da etkinleştirilebilecek şekilde güçlendirilebilmektedir. Bu şemalar, bilişsel yük kuramına göre, sonraki öğrenmeler için gerekli ön öğrenme halini alarak öge etkileşimini azaltmakta ve çoklu bilgilerin tek şema halinde depolanmasına olanak sağlamaktadır.

## 2.2. İlgili Literatür

Araştırmanın bu bölümünde, bilişsel yük kuramı, tümleşik dil becerileri ve öz yeterlik inancı ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış araştırmalara dönük bilgilere yer verilmiştir.

### 2.2.1. Bilişsel yük kuramı ile ilgili Türkiye’de yapılan araştırmalar

Kılıç ve Karadeniz (2004) hiper ortamlarda öğrencilerin bilişsel yüklenme ve kaybolma düzeylerini belirlemeyi amaçladıkları araştırmanın iki uygulamasından birincisine, toplamda 259 üniversite öğrencisi ikincisine ise 40 üniversite öğrencisi katılmıştır. Hiper ortamlarda öğrencilere verilen bir görevin tamamlanmasının istendiği birinci uygulamada, tamamlama süreleri kaydedilerek karşılaştırılmıştır. İkinci uygulamada öğrencilere hiper ortamda dört ayrı görev verilmiş ve her uygulama sonunda bilişsel yük ölçeği uygulanmıştır. Bilişsel yük ve kaybolmanın, öğrencilerin bölümlerine, cinsiyetlerine ve bilgisayar kullanma düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ancak bilişsel yük puanlarının internet kullanma düzeylerine göre farklılaştığı bulunmuştur.

Kablan (2005) bilgisayar destekli fen bilgisi dersinde yazılı metin ve animasyonlar içindeki mekansal konumlandırmaların (ekranda ayırma ve bütünleştirme) bilişsel yüke etkilerini incelemiştir. Deneysel desende yapılan bu araştırmada, yazılı metin ve animasyonların mekansal olarak bütünleştirilmesinin bilişsel yükü azalttığı ve öğrenmeyi olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Sezgin (2009) tarafından yapılan çalışmada, bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü, lisans programı ikinci sınıf, ölçme ve değerlendirme dersinde Mayer'in çok ortamlı öğrenmede, bilişsel yük kuramı ilkelerine göre hazırlanmış yazılım ile yapılan öğretimin, öğrencilerin istatistiksel kavramlar akademik başarı testi sontest toplam puanlarına, sontest hatırlama düzeyi puanlarına, sontest kavrama düzeyi puanlarına, sontest uygulama düzeyi puanlarına, kalıcılık testi toplam puanlarına, kalıcılık testi hatırlama düzeyi puanlarına, kalıcılık testi kavrama düzeyi puanlarına, kalıcılık testi uygulama düzeyi puanlarına ve bilişsel yük puanlarına etkisini araştırılmıştır. Araştırmaya 37 deney grubunda, 36 kontrol grubunda olmak üzere toplamda 73 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın sonunda, deney grubunda çok ortamlı öğrenmede bilişsel kuram ilkelerine göre hazırlanmış öğretim yazılımıyla bilgisayar ortamında gerçekleştirilen öğretimin, kontrol grubunda bilgisayar sunusu ile gerçekleştirilen öğretime oranla öğrencilerin toplam akademik başarıları, öğrenme düzeyleri, öğrenmedeki kalıcılık ve bilişsel yükleri üzerinde daha anlamlı düzeyde etkili olduğu belirlenmiştir.

Takır (2011), bilişsel yük kuramı ilkelerine göre hazırlanmış bir öğretimin 7. sınıf öğrencilerin cebir başarısına ve bilişsel yüklerine etkisini incelemiştir. 40 öğrencinin deney grubunda, 40 öğrencinin de kontrol grubunda yer aldığı araştırmayı yarı deneysel desende yürütmüştür. Bilişsel yük kuramı ilkelerine göre hazırladığı öğretim tasarımı deney grubunda; MEB tarafından önerilen mevcut öğretim programı ise kontrol grubunda uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen cebir başarı testi her bir uygulamanın sonunda; bilişsel yük ölçeği ise her bir konunun sonunda her iki gruba da uygulanmıştır. Araştırmada, deney grubunun bilişsel yükü, kontrol grubuna göre daha düşük ve akademik başarıları ise anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu sonucuna ulaşılmıştır.

Kala (2012), bilişsel yük kuramı ilkelerine göre sekiz oturumluk bir yazılım geliştirmiştir. Araştırmada, uzman ve uzman olmayan öğrencilerin bu yazılımın kullanıldığı, bilişsel yük kuramı ilkeleri doğrultusunda hazırlanmış öğretim tasarımından ve sunuş stratejisine dayalı bir başka öğretim tasarımından öğrenmelerini incelenmiştir. Toplamda 37 öğrencinin katıldığı bu deneysel çalışmada, bilişsel yük kuramına göre geliştirilen öğretim tasarımından konuyu öğrenen deney grubu öğrencilerinin çoğunlukla daha fazla yüklenmelerine rağmen hem hatırlama hem de transfer düzeyinde kontrol grubundaki öğrencilere göre daha etkili öğrenme sağladıkları sonucuna varılmıştır. Bunun yanında, bilişsel yük kuramına göre geliştirilen tasarımdan öğrenen, uzman olmayan öğrenciler, hatırlama düzeyinde, uzman öğrencilerden daha yüksek puan alırken uzman öğrencilerin transferde daha başarılı oldukları belirlenmiştir.

Kılıç (2014), öğretmen adaylarının ders esnasında bilişsel yüklerinin ve öğrenmelerinin farkında olmaları ve dijital öyküleme üzerine yürüttüğü araştırmasında, dijital hikâye anlatımının sonucunda ortaya çıkan öğrenci ürünlerini değerlendirmeyi ve süreç boyunca öğrencilerin bilişsel yüklerini ve konularını öğrenmeye yönelik farkındalığı belirlemeyi amaçlamıştır. Genel tarama modeli kullanılan araştırmaya 52 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, dijital hikâye anlatımının yarattığı temel kavram ve programlar ile ilgili farkındalığın arttığı ve bilişsel bir yüklenmenin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Küçük, Yılmaz ve Göktaş (2014), artırılmış gerçeklik (AG) uygulamaları doğrultusunda hazırladıkları öğretim tasarımının İngilizce öğretiminde ortaokul öğrencilerinin başarı, tutum ve bilişsel yük düzeylerine etkisini incelemiştir. Bu doğrultuda başarı düzeylerine göre öğrencilerin tutumları ve bilişsel yüklerinde farklılık olup olmadığı araştırılmış ve bu değişkenler arasındaki ilişkiler ortaya çıkarılmıştır. Çalışma grubunu Erzurum ilindeki 5 farklı ortaokuldaki toplam 122 beşinci sınıf öğrencilerinin oluşturmaktadır. Araştırmanın bulguları, başarılı öğrencilerin, başarısız öğrencilere göre AG uygulamalarına daha olumlu yönde bir tutum geliştirdiklerini göstermiştir. Diğer taraftan başarı düzeyine göre bilişsel yükte herhangi bir farklılık görülmemiştir. Böylelikle, bilişsel yüklenmenin başarı düzeyinden etkilenmediği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak başarılı öğrencilerin diğerine göre daha fazla bilişsel

yüklenmeye sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca başarı ve tutum arasında pozitif yönde zayıf ilişki görülürken, tutum ve bilişsel yük arasında negatif yönde zayıf ilişki belirlenmiştir. Diğer taraftan başarı ve bilişsel yük arasında herhangi bir ilişki görülmemiştir. Buna göre başarısı yüksek olan öğrencilerin AG uygulamasına yönelik olumlu yönde tutum gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca bilişsel yüklenmesi düşük olan öğrencilerin de olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir.

Özer (2017), İngilizce öğrenimi alan üniversite öğrencilerine, dört temel dil becerisi, dilbilgisi ve sözcük bilgisinin öğretiminde mobil destekli öğrenme çevresinin akademik başarılarına, mobil öğrenme araçlarını kabul düzeylerine ve bilişsel yüklerine etkisini araştırmıştır. Araştırmaya 63 yabancı dil öğrencisi katılmış ve veri toplama aracı olarak çoktan seçmeli akademik başarı testi, mobil öğrenme araçlarını Kabul ölçeği ve bilişsel yük ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarında ve mobil öğrenme araçlarını kabul düzeylerinde anlamlı bir fark olduğu, mobil destekli öğrenme çevresiyle yabancı dil öğrenen öğrencilerin bilişsel olarak yüklenmemelerine karşın (Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin bilişsel yük ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları incelenirken 1 ile 4.49 arasında puan alan öğrenciler “yüklenmedi”, 4.50 ile 5.50 arasında puan alan öğrenciler “arada” ve 5.51 ile 9 arasında puan alan öğrenciler ise “yüklendi” biçiminde sınıflandırma yoluna gidilmiştir) kontrol grubunda yer alan öğrencilerin bilişsel olarak yüklendikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Bilişsel yük kuramı ile ilgili Türkiye’de yapılan araştırmalar incelendiğinde, bilişsel yük kuramı ilkelerine göre tasarlanmış öğretimin, çok ortamlı öğrenmelerin, artırılmış gerçeklik uygulamalarının, dijital öykülemelerin, mobil-bilgisayar destekli İngilizce kelime ve dilbilgisi öğretiminin bilişsel yüke etkisinin araştırıldığı görülmektedir.

### 2.2.2. Bilişsel yük kuramı ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar

Mikk (2008), paragraflardaki cümle uzunluğunun bilişsel yüke etkisini araştırdığı çalışmasını 17-18 yaşlarındaki 37 öğrenci ile yürütmüştür. Öğrencilerden 30 adet paragraf içi boşluk doldurma testini tamamlamaları istenmiş ve sonuçlar bilişsel yükleri ile karşılaştırılmıştır. 140 karakter ve üstü cümlelerin olduğu sorularda bilişsel

yükün arttığı ve çalışan belleğin kapasitesini aştığı bulunmuştur. Sonuç olarak cümle tamamlama testlerinde 50-130 karakter veya 15-17 kelime arası cümlelerin kullanılmasını önermiştir.

Al-Shehri ve Gitsaki (2010) dikkatin bölünmesi ve tümleşik öğretimlerin, öğrencilerin bilişsel yükü ve ikinci dil olarak İngilizce öğretimindeki çevrimiçi okuma ve kelime öğrenimi üzerindeki etkilerini incelemiştir. Avustralya'daki bir dil eğitim merkezindeki 20 orta seviye İngilizceye sahip öğrenci ile gerçekleştirmişlerdir. Çalışma dört farklı grup ile gerçekleştirilmiştir. Birinci grupta dikkatin bölünmesine dikkat edilmemiş (önce paragraf ve ardından soruların verildiği etkinlikler) ve çevrimiçi sözlük kullanılmasına izin verilmemiştir. İkinci grupta dikkatin bölünmesine (önce paragraf ve ardından soruların verildiği etkinlikler) dikkat edilmemiş ve çevrimiçi sözlük kullanımına izin verilmiştir. Üçüncü grupta tümleşik öğretim yapılmıştır (paragraf ve sorular tümleşik olarak verilmiş) ve çevrimiçi sözlük kullanımına izin verilmemiştir. Dördüncü grupta tümleşik öğretim yapılmıştır (paragraf ve sorular tümleşik olarak verilmiş) ve çevrimiçi sözlük kullanımına izin verilmiştir. Adından çevrimiçi okuduğunu anlama görevleri ve çeşitli sorular ile karşılaştırılmıştır. Araştırmanın bulguları, tümleşik okuma öğretiminin, öğrencilerin ikinci dilde okuduğunu anlamalarına, dikkatin bölünme etkisinin göz önünde bulundurulduğu öğretimden çok daha yardımcı olduğunu göstermiştir. Ayrıca çevrimiçi sözlük kullanmalarına izin verilen öğrencilerin kelime testlerinde daha başarılı olduğu bulunmuştur.

Lee ve Kalyuga (2011) araştırmasında, bilişsel yük kuramı açısından ikinci bir dil olarak Çince'nin kelime dağarcığındaki pinyin (fonetik bir transkripsiyon sistemi) etkinliğini incelemiştir. Araştırmada, karakterlerin, pinyin ve İngilizce çevirilerin dikey ve yatay düzenlerinin kelime öğrenme üzerindeki etkileri karşılaştırılmıştır. Sonuçlar, bölünmüş dikkatin ortadan kaldırılmasına atfedilen dikey formatın önemli bir avantaj sağladığını göstermiştir. Pinyin sunumu için yaygın olarak kullanılan yatay düzen formatının, yüksek düzeyde bilişsel yük oluşturabileceği ve başlangıç seviyesinde karakter öğrenimini engelleyebileceği belirtilmiştir.

Chang ve diğerkleri (2014), farklı İngilizce yeterliliğine sahip kişilerde tek ya da çift kanallı İngilizce materyal sunumunun dinlediğini anlama, bilişsel yük ve öğrenmeye karşı tutuma etkisini incelemiştir. Taiwan Teknoloji Üniversitesinde 162 üniversite öğrencisi ile yarı deneysel desenin kullanıldığı araştırmada; a) yüksek İngilizce yeterliliğe sahip öğrencilerin, düşük İngilizce yeterliliğe sahip öğrencilere göre, yüksek derecede İngilizce dinlediğini anlama puanlarına, düşük içsel ve konu dışı yüke sahip olduklarını; b) Çift kanallı materyal sunumunun, tek kanallı materyal sunumuna göre, hem yüksek hem de düşük düzeyde İngilizce yeterliliğine sahip öğrencilerin İngilizce dinlediğini anlama puanlarını anlamlı düzeyde artırdığı ve olumlu öğrenme tutumu geliştirdiği; c) Tek kanallı materyal sunumunun yapıldığı düşük İngilizce yeterliliğine sahip öğrencilerin, yüksek İngilizce yeterliliğe sahip öğrencilere kıyasla, anlamlı düzeyde yüksek konu dışı yüke maruz kaldıkları; d) Çift kanallı materyal sunumunun yapıldığı düşük İngilizce yeterliliğine sahip öğrencilerin tek kanallı materyal sunumunun yapıldığı öğrencilere kıyasla daha düşük konu dışı bilişsel yüke maruz kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Zhang (2013), web temelli yabancı dil öğretim teknikleri doğrultusunda konu dışı yük ile içsel yükü azaltma ve esas yükü artırma etkinliklerini incelediği içerik analizinde, belirlediği stratejileri aşağıdaki gibi sıralamıştır:

İçsel yükü azaltmak amacı ile kullanılacak stratejiler:

- a) Ağ teknolojisi ve becerileri ile ilgili çeşitli eğitimler
- b) Yabancı dil öğrenimi rehberinin oluşturulması
- c) Bilgisayar temelli materyallerin kullanılması

Konu dışı yükü azaltacak stratejiler:

- a) Web sayfaları arasında geçişin azaltılması
- b) Gereksiz bilgilerin silinmesi
- c) Akademik materyallerin sunumu

Esas yükü artırma stratejileri:

- a) Öğrenme motivasyonunu açığa çıkarma
- b) Dönüt sağlama
- c) Özerk ve işbirliği öğrenme



Yang (2014), çift veya tek kanallı görsel sunumun, öğrenme stillerine göre, İngilizce öğrenen öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine ve bilişsel yüke etkisini incelemiştir. Öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı araştırmasında, kontrol grubuna tek kanallı görsel sunumu gerçekleştirilirken, deney grubuna ise çift kanallı materyal sunumu gerçekleştirilmiştir. Güney Çin teknoloji Üniversitesinde öğrenim gören 110 öğrenci ile gerçekleştirilen bu araştırmanın sonuçlarına göre, görsel öğrenme stilinde düşük eğilimi olan öğrencilerin, yüksek eğilim gösteren öğrencilere kıyasla, daha düşük performansa ve yüksek bilişsel yüke sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Bruen ve Kelly (2014), üniversitedeki yabancı dil sınıfında ana dil kullanımı ile ilgili yapmış oldukları araştırmada, öğretim üyelerinin ve öğrencilerin, tutum ve davranışlarını incelemiştir. Olay inceleme çalışması olarak yürüttükleri araştırmada altı Alman ve altı Japon öğretim görevlisi ile görüşmeler gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, ana dilin karmaşık terim ve kavramlar ile dil bilgisi yapılarının açıklanmasında, sınırlı kullanımının kaygıyı ve bilişsel yüklenmeyi azalttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Mayer, Lee ve Peebles (2014), ana dili İngilizce olmayan 68 üniversite öğrencisi ile bilgisayar temelli dersler oluşturarak bu derslerde iki farklı deney gerçekleştirmişlerdir. Videoları anlama, kelime bilgisi, dinleme gibi becerilerin ölçüldüğü bu çalışmanın birinci deneyinde, Antartika'daki vahşi yaşamı konu alan 16 dakikalık yavaş anlatımlı videolar izletilmiş, bu videoları ses ve görsellerin bir arada olduğu ve sadece görselin olduğu iki farklı etkinlik şeklinde sunulmuştur. Birinci deneyin sonucunda video ve sesin birlikte sunulduğu etkinliği alan grubun, sadece video alan gruba göre anlamlı düzeyde başarılı olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda her iki grubun da bilişsel çabalarının birbirine denk olduğu sonucu bulunmuştur. İkinci olarak, toplamda 73 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilen deneyde öğrenciler iki gruba ayrılmışlardır. Birinci gruba kimsiyal tepkimeler seslendirilerek anlatım videosu gösterilmiş, ikinci gruba ise hem seslendirilerek hem de alt yazı eklenerek video sunulmuştur. İki grupta da başarı açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. İki grubun da bilişsel yüklenmesinin bir birine denk düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Moussa-Inaty, Causapin ve Groombridge (2015), yazılı matematik sorularının çözümünde sadece İngilizce metinleri dinleme ve okuma ile hem İngilizce hem de Arapça metinleri okuma ve dinleme etkinliklerini ve ayrı ayrı İngilizce okuma ve dinleme etkilerini, bilişsel yük kuramı ilkelerine göre (biçem ve gereksizlik etkisini dikkate alarak) incelemeyi amaçlamışlardır. 132 üniversite öğrencisi ile yürüttükleri araştırmanın sonuçları, hem İngilizce hem de Arapça metinleri ile karşılaşan öğrencilerin yalnız İngilizce metin ile karşılaşan öğrencelere göre daha başarılı ve daha az zihinsel çabaya maruz kaldığını göstermiştir.

Song (2016), sıralı öğretim materyallerinin ve İngilizceyi çevrimiçi kurslar ile ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin ön bilgilerinin bilişsel yüke etkisini araştırmayı amaçlamış ve 121 Koreli ortaokul öğrencisi ile bir araştırma yürütmüştür. İkili faktörel desende yürüttüğü araştırmanın birinci faktörünü sıralı ve eşzamanlı öğretim formatı oluştururken ikinci faktörünü ise ön bilgiler (İngilizce dil bilgisi ve kelime bilgisi) oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçları, sıralı materyallerin (önce kelime ve sonra dil bilgisi kurallarının sunulduğu) ön bilgisi yüksek olan öğrencilerde, eş zamanlı sunulduğu öğrencilere kıyasla bilişsel yükü azaltmada oldukça etkili olduğunu göstermiştir.

Lin ve Yu (2017), Tayvan'daki 32 sekizinci sınıf öğrencisi ile yapmış oldukları araştırmada, yazı ve resim birleşiminin kelime öğretimindeki etkililiğini incelemişlerdir. Yazı, yazı-resim, yazı-ses, yazı-ses-resim olmak üzere dört farklı şekilde sunulan kelimeler ile birlikte öğrencilerin başarı skorları ve bilişsel yükleri incelenmiştir. İlk test sonucunda öğrencilerin yazı-ses ile kelimeleri daha iyi öğrendikleri, iki hafta sonra yazı-ses-resim şeklinde sunulan kelimelerin daha fazla hatırlandığı sonucuna ulaşmışlardır. Yazı-ses ve yazı-ses-resim şeklinde sunulan kelimelerin bilişsel yükü diğerine göre daha az artırdığını bulmuşlardır.

King ve Finn (2017) dikkati kontrol kuramını temel alarak, topluluğa konuşma sırasında meydana gelen bilişsel yük ile birlikte, anksiyete halinin sözsözsel iletişim ile ilişkisini incelemiştir. Özel bir üniversitede eğitim gören 17 ile 27 yaş arasındaki 117 öğrenci ile gerçekleştirdikleri araştırmada katılımcılar, yaklaşık beş dakika boyunca, akranlarına (n=20-25) bilgilendirici bir sunum yapmışlardır. Sunum esansında sadece 3

adet bilgi kâğıdı (sunum ile ilgili tamamlanmamış cümlelerin bulunduğu hatırlatma kâğıtları) kullanılmasına izin verilen katılımcıların sunumları, daha sonrasında çeşitli açılardan değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre normal şartlar altında, dikkati kontrol kuramı açısından ankisiyete ve sözsel iletişim arasında bir ilişki bulunmazken, anlamlı düzeyde bilişsel yükün meydana geldiği durumlarda ise ankisiyete ve sözsel iletişim arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur.

Bilişsel yük kuramı ile ilgili yurt dışında yapılan çalışmalarda, paragraflardaki cümle uzunluğunun, fonetiğin, bilgiyi tek kanallı veya çift kanallı sunmanın, öğrenenlerin İngilizce hazırbulunuşluk seviyelerinin, bilişsel yüke etkisi araştırılmıştır. Ayrıca, çeşitli bilişsel yük kuramı ilkeleri doğrultusunda hazırlanmış, çevrimiçi ve çevrimdışı okuma ve kelime öğretimi etkinliklerinin, bilişsel yüke ve İngilizce öğretime etkisi incelenmiştir. Bilişsel süreçler ile birlikte tutum gibi motivasyonel faktörler, anksiyete gibi öğrenme sürecini etkileyen diğer faktörlerin de araştırıldığı, tüm bu konuların yanında bilişsel yükleri kontrol altında tutmak amacıyla çeşitli stratejilerin de geliştirildiği görülmektedir.

### 2.2.3. Öz yeterlik inancı ile ilgili Türkiye’de yapılan araştırmalar

Başaran (2010) çalışmasında, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen birinci sınıf Türk üniversite öğrencilerinin dil öğrenme yargılarını ve öz yeterlik inançlarını incelemiştir. Araştırmada öğrencilerin podkestleri dil öğrenme nesnelere olarak kullanmadan önce ve kullandıktan sonraki dil öğrenme yargıları ve öz yeterlik inançları arasındaki farklar karşılaştırılmıştır. Araştırma 187 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin dil öğrenme yargıları ve öz yeterlik inançları üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermiştir.

Balcı (2013) öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin İngilizce dersinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ve öz yeterlik inançlarına etkisini incelemiştir. Araştırmada eşleştirilmiş yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmaya 78 öğrenci katılmış ve haftada üçer saatlik derslerle toplam sekiz hafta uygulama yürütülmüştür. Öğrenme stillerine dayalı okuma etkinlikleri, kontrol grubunda ise öğrenme stilleri dikkate alınmadan mevcut okuma etkinlikleri yapılmıştır. Araştırma

sonuçları, öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ve öz yeterlik inançları üzerindeki olumlu etkisi olduğunu göstermiştir.

Behjoo (2013), İngilizce öğretmen adayları ile yapmış olduğu çalışmasında, öz yeterlik inançları, akademik öz yeterlik inançları, problem çözme becerileri ve yabancı dil başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem ile araştırma yürütülmüştür. Araştırmanın bulgularına göre, yüksek başarılı öğrenciler ile düşük başarılılar arasında öz yeterlik inancı, akademik öz yeterlik ve problem çözme becerileri açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Batdı (2013) İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin öğrencilerin öz yeterlik inançları, öz-düzenleme stratejileri, üstbiliş becerileri, motivasyonları ve akademik başarılarına etkisini incelediği araştırmasında 34 deney 34 kontrol grubu olmak üzere 68 ortaokul 5. sınıf öğrencisi ile çalışmıştır. Deney grubunda, işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklere dayalı uygulama yapılmış, kontrol grubunda ise mevcut yöntem (dil bilgisi-çeviri vb. gibi) uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin başarı düzeylerinin arttığı ancak deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının son test ve kalıcılık puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca grupların dinleme, konuşma ve yazma becerilerinde de deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Karakış (2014), yaptığı çalışmasında lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik kaygıları, motivasyonları, öz yeterlik inançları ve İngilizce ders başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Toplamda 1505 öğrenci ile yürüttüğü çalışmada, İngilizce dersine yönelik kaygı, motivasyon, öz yeterlik inancı ve İngilizce ders başarılarının okul türüne, cinsiyete, sınıf düzeyine, anne baba eğitim durumuna ve haftalık İngilizce ders çalışma saatlerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca araştırmanın bulguları, İngilizce ders başarılarını direkt olarak en çok etkileyen faktörün İngilizce dersine yönelik kaygının olduğu, dolaylı olarak ise sırasıyla öz yeterlik inancı ve yabancı dil motivasyonunun olduğunu göstermiştir.

Bakır (2015), Türkçe hazırlık öğrenimi görmekte olan yabancı uyruklu öğrencilerin yazılı anlatım çalışmaları ve öğrenme yaklaşımları ile yazma becerisi öz yeterlik inançlarını araştırdığı çalışmada, öğrencilerin öğrenme yaklaşımları, yazma becerisi öz yeterlik inançları ve yazılı anlatım çalışmalarında yaptıkları hata tipleri belirlemiştir. Araştırmaya, C1 düzeyi İngilizce seviyesine sahip 172 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, Türkçe yazı yazmanın yazma becerileri öz yeterlik puanlarının üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı bulunmuştur.

Gömleksiz ve Kılınç (2014), çeşitli okul türlerine göre 12. sınıf öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inançlarına ilişkin görüşlerini incelediği araştırma, Elazığ ilinde öğrenim gören toplamda 264 öğrenci ile yürütmüştür. Tarama modelinde gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin okuma, yazma, konuşma ve dinleme alt boyutlarında öz yeterlik inançlarının orta düzeyde olduğu, Fen Lisesi öğrencilerinin, diğer lise türlerine göre yazma becerisinde daha yüksek düzeyde öz yeterlik inancına sahip oldukları, cinsiyete göre öz yeterlik inançlarının anlamlı düzeyde değişmediği görülmüştür. Ayrıca, baba eğitim durumu arttıkça öğrencilerin okuma ve yazma öz yeterlik inançlarının da anlamlı düzeyde arttığı, anne eğitim durumu arttıkça yazma öz yeterlik inancı da anlamlı düzeyde arttığı ve öğrencilerin İngilizce dersine ayırdığı zaman arttıkça okuma, yazma, konuşma, dinleme alt boyutlarında öz yeterlik inancının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ocak ve Baysal (2016), öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ve İngilizce öz yeterlik inançlarını incelemek amacı ile yapmış oldukları araştırma, Afyonkarahisar ilinde öğrenim gören 242 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ile İngilizce okuma, yazma, konuşma, dinleme becerileri ve öz yeterlik inançları arasında bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin İngilizce dersi öz yeterlik inançları ile dil öğrenme stratejileri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür.

Kanadlı ve bağçeci (2015), öğrencilerin İngilizce okuma, yazma, konuşma, dinleme becerilerine dönük öz yeterlik inançları ile algılanan özerklik arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmayı ilişkisel tarama modelinde yürütmüşlerdir. Araştırmaya

Gaziantep Üniversitesi Yabancı Diller Meslek Yüksek Okulunda öğrenim gören 414 öğrenci katılmıştır. Araştırmada, öğrencilerin okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerine dönük öz yeterlik inançları ile algıladıkları özerklik desteği arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Oğuz ve Baysal (2015), ortaöğretim öğrencilerinin yabancı dil kaygıları ile İngilizce öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmada, ilişkisel tarama modelini kullanmışlardır. Toplamda 280 ortaöğretim öğrencisi ile gerçekleştirilen çalışma sonucunda, öğrencilerin İngilizce okuma, yazma, konuşma, dinleme öz yeterlik inançlarının orta düzeyde, yabancı dil kaygılarının ise düşük olduğu, bu durumun cinsiyete göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Araştırmada ayrıca, kız öğrencilerin İngilizce okuma, yazma, dinleme alt boyutlarına dönük öz yeterlik inançlarının, erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İngilizce kaygı düzeyi ile İngilizce öz yeterlik inancı arasında anlamlı düzeyde negatif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öz yeterlik inancına ilişkin Türkiye’de yapılan araştırmalar incelendiğinde, öğrencilerin yabancı dil öğrenme öz yeterlik inançları ile öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin dil becerilerine etkisinin, öz yeterlik inancı ve akademik başarı ilişkisinin, dil öğrenme stratejileri ve çeşitli öğretim tekniklerinin öz yeterlik inancına etkisinin araştırıldığı görülmektedir. Ayrıca araştırmalarda akademik başarı gibi bilişsel süreçlerin yanında tutum, inanç gibi motivasyonel değişiklikler de araştırılmıştır.

#### 2.2.4. Öz yeterlik inancı ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar

Hsieh ve Schallert (2008), Amerika’da 500 öğrenci ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında, başarının yordayıcılarını ortaya çıkarmayı hedeflemişlerdir. Çeşitli değişkenler ile çalıştıkları bu araştırmada öz yeterlik inancının ikinci dil öğretimi için başarıyı en güçlü yordayıcısı olarak bulmuşlardır.

Chan ve Lam (2008), Hong Kong da gerçekleştirdikleri araştırmada 79 öğrencinin katılımı ile şekillendirici geri dönüt ile betimleyici geri dönütün öz yeterlik

inancına etkisini araştırmışlardır. Öğretim esnasında ve öğretim sonunda aldıkları dönüklerin ardından doldurdıkları anket sonuçları karşılaştırılmıştır. Araştırmanın bulguları süreç içerisinde aldıkları şekillendirici dönütlerin betimleyici dönütlere göre daha yüksek öz yeterlik inancı oluşturduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Zheng ve arkadaşları (2009), 61 Çinli öğrencinin katıldığı sanal dünya gibi bir 3B oyunda görev alan öğrencilerin, İngilizce becerilerini, İngilizceye karşı tutumlarını ve öz-yeterlilik inançlarını incelediği araştırmasında sanal dünyada iletişime geöen öğrencilerin, elektronik iletişime geömeyen kontrol grubuna göre İngilizce akademik başarılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular ayrıca sanal dünyanın, tüm dünyadaki öğrencilere özgüvenlerini ve rahatlıklarını arttırmak için fırsatlar sağladığını ve İngilizce öğrenme sürecinde karşılaşılan kültürel engellerin üstesinden kolayca gelebileceğini göstermiştir.

Vasile ve arkadaşları (2010), yapmış oldukları pilot çalışmada akademik öz yeterlik inançları ile bilişsel yük arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Romanya'daki bir üniversitede öğrenim gören 30 öğrenci ile geröekleşen araştırma sonucunda öğrencilerin akademik öz yeterlik inançları ile bilişsel yük arasında; bilişsel performansları ve öz yeterlik inançları arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Raooft, Tan ve Chan (2012), yapmış oldukları araştırmada öğrencilerin ikinci dil öğreniminde öz yeterlik inancını etkileyen faktörleri ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Bu amaçla içerik tarama yöntemini kullandıkları araştırmada toplamda 2003-2012 yılları arasında yayımlanmış 32 makaleyi incelemişlerdir. Araştırmanın sonucu olarak ikinci dil öğretiminde öz yeterlik inancını etkileyen faktörleri, strateji, stil ve bağlamsal değişkenler olmak üzere üç kategoriye ayırmışlardır. Strateji faktörüne ilişkin bulgularda, okuma stratejileri, sosyal ve bilişsel stratejilerin öz yeterlik inancını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Stil faktörüne ilişkin bulgularda, duygusal zekânın öz yeterlik inancını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bağlamsal değişkenler faktörüne ilişkin bulgularda ise, içsel (bilgi, ilgi, başarı vb.) ve dışsal (olumlu dönüt, sosyal ve kültürel bağlam, akranların olumlu performansları vb.) faktörlerin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Karla (2015), iş yükü, bilişsel aşırı yüklenme ve öz yeterlik inancı ile mükemmeliyetçilik ve psikolojik dayanıklılık arasında bir ilişkinin olup olmadığını incelemiştir. 278 çalışanın katıldığı nitel çalışmada veriler çevrimiçi anket yolu ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, iş yükü ve bilişsel yük arasında pozitif korelasyon bulunurken; öz yeterlik algısı, mükemmeliyetçilik ve dayanıklılık ile iş yükü ve bilişsel yük arasında bir ilişki bulunmamıştır.

Shadiev ve diğerleri (2017), konuşmadan yazıya aktarım (KYA) teknolojisi kullanımının, anadili İngilizce olmayan öğrencilerin ders esnasında İngilizceyi anlamalarına etkisini araştırmışlardır. Yaptıkları deneysel çalışmada 30 KYA teknolojisi olmadan öğrenen öğrenciler kontrol grubunu, 30 KYA teknoloji yoluyla öğrenen öğrenciler ise deney grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçları, deney grubunun yüksek performansa sahip olduğunu göstermiştir. Aynı zamanda düşük yabancı dil becerisine sahip öğrencilerin düşük öz yeterlik inancına sahip olduğunu, yüksek yabancı dil becerisine sahip öğrencilerin ise yüksek öz yeterlilik inancına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, düşük ve yüksek dil becerilerine sahip öğrencilerin bilişsel yüklerinde herhangi bir anlamlı farklılığa rastlanmamıştır.

Todaka (2017), Japonya Miyazaki Devlet Üniversitesinde 200 öğrenci ile öz düzenleme becerisi üzerine yapmış olduğu araştırmasında, İngilizce öğreniminde en iyi stratejiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, özellikle dinleme becerisi ve öz yeterlik inancı arasında pozitif ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Feldon ve diğerleri (2018), yapmış olduğu çalışmada bilişsel yük kuramı bakış açısı ile oluşturulmuş öğretim esnasında öğrencilerin motivasyonel değişimlerini incelemiştir. Yarı deneysel desenin kullanıldığı çalışmada öğrencilerin öğretim esnasında bilişsel yük miktarlarını değiştirerek bilişsel yükteki değişiklik sonucundaki öz yeterlik inançlarındaki değişimi incelenmişlerdir. Öğretim esnasında, deney grubundaki öğrencilere uygulanan öğretimde düşük konu dışı bilişsel yük uygulanırken, kontrol grubundaki öğrencilere ise yüksek konu dışı yük uygulanmıştır. Amerika Birleşik Devletlerinde öğrenim gören 2078 biyoloji öğrencisinin katıldığı (deney grubu=1052, kontrol grubu=1026) araştırma, 2008-2010 yılları arasında yer alan toplamda 5 ardışık



dönemde uygulanmış ve araştırmanın bulguları, dönem arası raporlarında, deney grubunun anlamlı düzeyde yüksek performans gösterdikleri ve öz yeterlik inançlarının da anlamlı düzeyde yüksek çıktığı belirlenmiştir. Ancak son öğretimdeki ölçümleri ise ön öğretimdeki öz yeterlik inançlarını, cinsiyeti ve bilimsel akıl yürütüme becerisi kontrol edildiğinde anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Yurt dışında öz yeterlik inancı ile ilgili yapılan araştırmalarda, akademik başarı, öğrenciye dönüt verme, tutum, psikolojik dayanıklılık ve öz yeterlik inancı arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca öz yeterlik inancı ile bazı diğer motivasyonel faktörlerin de araştırıldığı görülmektedir.

#### 2.2.5. Tümlleşik dil becerileri ile ilgili Türkiye’de yapılan araştırmalar

Dedebali (2014), çalışmasında çoklu ortam uygulamalarının, ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin dinlediklerini anlama becerileri, dinleme becerisi farkındalıkları ve dinlemeye yönelik tutumları üzerindeki etkisi ile bunların kalıcılığını araştırmıştır. Araştırma deneysel desende yürütülmüştür. Araştırma sürecinde, deney grubunda, çoklu ortam uygulamaları yoluyla dinleme becerisi öğretimi gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda ise mevcut Türkçe Öğretim Programına göre dinleme çalışmaları yapılmıştır. Araştırma sonunda, çoklu ortam uygulamalarının; öğrencilerin dinlediğini anlama, dinleme becerisi farkındalığı ve dinlemeye yönelik tutumlarını olumlu yönde artırdığı ve bu artışın kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akın (2015) çalışmasında çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimin 6. sınıf öğrencilerinin anlama becerilerine ve Türkçe dersi tutumlarına etkisini belirlemeye çalışmıştır. Karma modelin kullanıldığı bu araştırmayı toplam 46 öğrenci ile yürütmüştür. Deney grubunda, Türkçe dersinin işlenişi esnasında bilgisayar, projeksiyon, cd, ses sistemi gibi çoklu ortam araçları kullanılmıştır. Bu araçlarla video, animasyon, karikatür, resim, çizgi film, belgesel, müzik vb. materyaller kullanılarak çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretim ortamı hazırlanmış ve çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretim yapılmıştır. Kontrol grubunda ise mevcut öğretim programı ile dersler işlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretim ile

ders işlenen deney grubundaki öğrencilerin akademik başarıları (okuduğunu anlama ve dinleme becerisi) ile okuduğunu ve dinlediğini anlamadaki kalıcılık durumu ile Türkçe dersine yönelik tutum seviyelerinin arttığı görülürken, kontrol grubunda anlamlı bir değişime rastlanmamıştır.

Kemiksiz (2016) araştırmasında, doğrudan öğretim modeline dayalı konuşma eğitiminin 5. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine ve konuşma kaygılarına olan etkisi araştırmıştır. Deneysel desende yapmış olduğu çalışmasını toplamda 42 öğrenci ile yürütmüştür. Çalışmada, deney grubundaki dersler Doğrudan Öğretim Modeli temel alınarak hazırlanan ders programı ile kontrol grubundaki dersler ise Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitabındaki konuşma etkinliklerine ait yönergelerle uygun şekilde işlenmiştir. Araştırmanın bulguları, deney grubundaki öğrencilerin konuşma becerilerinde kontrol grubuna göre anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermiştir. Kalıcılık testi sonuçlarına göre ise deney grubunun son test puanları ile kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna göre doğrudan öğretim modeline uygun konuşma eğitiminin öğrencilerin konuşma becerilerine ve konuşma kaygılarına olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Gülözer (2016), beş farklı özellik taşıyan cümle düzeyindeki kısaltmalı ifadelerin bilgisayar destekli eğitim ile öğretilmesinin dinleme becerisindeki başarıya etkisini araştırmıştır. Eğitimin, duyuşal ve görsel olmak üzere iki şekilde sağlandığı derslerdeki beş özellik, (a) kısaltma, (b) benzeşme, (c) çarpmalı ses (flap), (d) ses düşmesi, (e) bağlama özelliklerini kapsamaktadır. Bilgisayar destekli eğitim ile sağlanan kısaltmalı ifadelerin eğitimi beş hafta sürmüş ve tüm çalışmada yer alan sekiz grubun dinleme becerisindeki performansları öntest – sontest aracılığı ile değerlendirilmiştir. Aynı zamanda, her iki öğretim yönteminin kısaltmalı ifadeleri öğrenme ve dinleme becerisinin geliştirmeleri açısından düşük ve ileri seviyedeki dil öğrenenler üzerindeki etkisi de araştırılmıştır. Toplamda 343 öğrenci ile yürüttüğü araştırma deneysel desende yapılmıştır. Deney grubundaki öğrenciler kendi içinde iki dil düzeyi ve öğretim grubuna ayrılarak öğretmeyi amaç edinilen özellikleri hakkında eğitim almışlardır. Bu çalışmada dil düzeyi düşük seviyede olan öğrencilere işitsel eğitim, (ALP+RFsI), dil düzeyi ileri seviyede olan öğrencilere işitsel eğitim, (AHP+RFsI); dil düzeyi düşük seviyede olan

öğrencilere görsel eğitim, (VLP+RFsI), dil düzeyi ileri seviyede olan öğrencilere görsel eğitim, (VLP+RFsI) olmak üzere dört deney grubu bulunmaktadır. Ayrıca her bir dil düzeyi ve öğretim ortamı için eşdeğer olmak üzere ALP-RFsI, AHP-RFsI, VLP-RFsI, VHP+RFsI dört kontrol grubu yer almaktadır.

Araştırmanın bulguları, cümle düzeyindeki kısaltmalı ifadelerin web tabanlı öğretiminin bu ifadeleri dinlediğini anlamaya katkı sağladığını göstermiştir. Diğer taraftan, kısaltmalı ifadelerin işitsel ya da görsel ortamda öğretimin dinlediğini anlama üzerinde ayırt edici bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte deney ve kontrol grubundaki aynı dil düzeyleri, birbiri ile karşılaştırıldığında deney grubunun dinleme becerisindeki başarısının kontrol grubundakilere göre daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Çalışmada, İngilizce kısaltmalı ifadeleri öğrenmenin dinleme becerisini geliştirdiğini fakat bu ifadelerden “flap” özelliğinin işitsel ya da görsel olarak dinleme arasında fark olmadığını sonucuna ulaşılmıştır.

Korkmaz Çelik (2016), çalışmasında çok duyulu dil öğretiminin dördüncü sınıf öğrencilerinin İngilizce kelime bilgilerine, dinleme ve okuma becerilerine etkisini araştırmayı amaçlamıştır. 25 deney ve 26 kontrol olmak üzere toplam 51 öğrenci ile yürüttüğü araştırmada yarı deneysel desen kullanmıştır. Deney grubuna İngilizce çeşitli görsel, işitsel, dokunsal/kinestetik materyal ve aktiviteler içeren Çok Duyulu Dil Öğretimi metodu ile öğretim gerçekleştirilirken, kontrol grubuna ise mevcut öğretim programı ile dersler yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, kelime bilgisi, dinleme ve okuma becerilerinde deney grubu lehine anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Nozad (2017), yürüttüğü çalışmasında, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerin konuşma becerisini öğrenirken yaşayabileceği zorlukları ve konuşma becerisini geliştirmeye faydalı olacak etkinlikleri ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Deneysel desende uygulanan araştırma 64 orta düzey İngilizce seviyesine sahip öğrenci ile dört grup halinde yürütülmüştür. Birinci grupta özel olarak tasarlanmış konuşma etkinlikleri kullanılmamış, ancak ana dili İngilizce olan öğretmen ile dersler işlenmiştir. İkinci gruba özel olarak tasarlanmış konuşma etkinlikleri kullanılmış ancak anadili İngilizce olmayan bir öğretmen ile dersler işlenmiştir. Üçüncü gruba özel olarak

tasarlanmış konuşma etkinlikleri kullanılmamış ve ana dili İngilizce olmayan öğretmen ile dersler işlenmiştir. Dördüncü gruba özel olarak tasarlanmış konuşma etkinlikleri kullanılmış ve anadili İngilizce olan bir öğretmen ile dersler işlenmiştir. Araştırmanın bulguları, film seyretmek ve kitap okumak İngilizce öğrenenlerin sözlü performansları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca, konuşma sınavı puanlarının karşılaştırmalı analizi öğretmenin ana dili ile öğrencilerin sözlü performansları arasında ilişki olmadığını göstermiştir.

Tümleşik dil becerileri ile ilgili Türkiye’de yapılan araştırmalar incelendiğinde, çoklu ortam uygulamaları, çok duyulu öğretim, bilgisayar destekli öğretim, doğrudan öğretim modeli ve tümleşik dil becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği görülmektedir. Ayrıca akademik başarı ile birlikte bazı motivasyonel faktörler de incelenmiştir.

#### 2.2.6. Tümleşik dil becerileri ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar

Kyun ve diğerleri (2013), çalışılmış örnekler etkisinin dil öğretimindeki etkisini araştırmıştır. Kore üniversitesindeki yabancı dil olarak İngilizce eğitimi alan öğrenciler ile gerçekleştirdiği deneysel araştırmasında, kontrol grubuna mevcut metin soruları sormuş, deney grubuna ise aynı soruları çözülmüş örnekler ile vermiştir. Araştırmanın bulguları, öğrencilerin bilgi düzeyleri azaldıkça çözülmüş örnek etkisinin yabancı dil öğretimine olumlu katkı yaptığını göstermektedir.

Fuqua (2015), yapmış olduğu araştırmada ana dili Arapça olan San Houston Devlet Üniversitesi İngilizce Dil Enstitüsü öğrencilerinin üç hafta sonunda “oku ve kopyala” strateji ile telaffuz, heceleme ve okuduğunu anlama becerileri üzerine öz güven algılarının gelişip gelişmediğini incelemiştir. Yüz yüze görüşme ve ders gözlem yoluyla toplamda 8 öğrenci ile yürüttüğü araştırmanın bulguları, “oku ve kopyala” stratejisinin telaffuz, heceleme ve okuduğunu anlama becerileri üzerine öz güven algılarını geliştirdiğini göstermiştir.

Banditvilai (2016) araştırmasında, teknoloji ile birleştirilmiş öğretimin, öğrencilerin dil becerilerini edinimine etkisini araştırmıştır. Deneysel yöntemin kullandığı araştırmasını Asian Üniversitesinde gerçekleştirmiştir. Yüz yüze ve bireysel çalışmaların birleştirildiği

teknoloji temelli öğretimin uygulandığı deneysel grubun puanlarının, mevcut öğretimin yapıldığı kontrol grubuna göre, dinleme, konuşma, yazma ve okuma becerilerinde anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonuna ulaşmıştır.

Córdoba Zuniga (2016), Kolombiya devlet üniversitesinde öğrenim gören İngilizce öğretimi programındaki 50 ilk dönem öğrencisi ile yürütülmüştür. Deneysel desenin kullanıldığı araştırmada deney ve kontrol grupları 25'er öğrenciden oluşturulmuştur. Zuniga araştırmasında, görev temelli öğretimin İngilizce tümleşik dil becerilerine etkisini ve iletişim becerisindeki yeterliklerini incelemiştir. Deney grubuna görev temelli öğretim uygulanırken, kontrol grubunda ise mevcut öğretim devam ettirilmiştir. Araştırmanın bulguları, görev temelli öğretimin İngilizce tümleşik dil becerilerini ve (okuma, yazma, konuşma ve dinleme) iletişim becerilerindeki yeterliliklerini geliştirmeye yardımcı olduğunu göstermiştir.

Biloon (2017), 30 dördüncü dönem Yabancı dil olarak İngilizce öğrenen üniversite öğrencisi ile yürüttüğü araştırmasında, kelime ve dil bilgisini oyun aracılığı ile öğretmenin dil becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri üzerine yapmış olduğu araştırmanın bulguları, oyunların öğrencilerin okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerileri ve motivasyonları üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğunu göstermiştir.

Hahn (2018), 43 öğrenci ile gerçekleştirdiği deneysel çalışmada öğrencilerin İngilizce dinleme becerisinin “konuşmayı bağlama” stratejisi ile gelişip gelişmediğini incelemiştir. Araştırmanın bulguları deney grubuna uygulanan “konuşmayı bağlama” stratejisinin (kelimelerin, doğal konuşmada olduğu gibi ard arda bağlandığı seslerin duyulmasını sağlama stratejisi), öğrencilerin dinleme becerilerinin anlamlı düzeyde geliştirdiğini göstermiştir.

Forbes ve Fisher (2018), yaptıkları araştırmada, lise öğrencilerinin üst biliş stratejilerinin yabancı dil derslerinde, öğrencinin öz güvenine ve konuşma becerisindeki yeterliliğine etkisini incelemiştir. Araştırma, deneysel desende, İngiltere’de yabancı dil olarak Fransızca dersi alan beşinci sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Araştırma bulguları, üst

biliş stratejilerinin öğretildiği öğrencilerin yabancı dil olarak Fransızca'yı konuşmada anlamlı düzeyde öz güvenlerinin ve konuşma becerisindeki yeterliklerinin arttığını göstermiştir.

Tümleşik dil becerileri ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde, çeşitli bilişsel yük kuramı ilkelerinin, bazı öğretim stratejilerinin, teknoloji ile birleştirilmiş dil öğretiminin, görev temelli öğretimin, oyunlaştırmanın, üst bilişsel stratejilerin dil öğretimindeki etkisinin araştırıldığı görülmektedir.



## III. BÖLÜM

### 3.Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma modeli, çalışma grubu, ölçme araçları, araştırma süreci, verilerin analizi ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bilişsel yük kuramı ilkelerine göre tasarlanmış öğretimin tümleşik dil becerilerine, öz yeterlik inancına ve bilişsel yüke etkisinin araştırıldığı bu çalışmada yarı deneysel desen kullanılmıştır. Okul yönetimi, öğrencilerin 2017-2018 eğitim-öğretim yılı başında yönetim tarafından rastgele sınıflara atandığını belirtmiştir. Dönem başında gerçekleşen bu atama nedeniyle öğrenciler sosyo-ekonomik açıdan, İngilizce ders başarıları ve cinsiyet açısından karışık şekilde sınıflandırılmıştır. Gerçek deneysel desenlerde seçkisiz atama olması gerekirken (Büyüköztürk, 2007, 2012), bu çalışmada seçkisiz atama yapılamamış ve yarı deneysel desende araştırmanın yürütülmesi kararlaştırılmıştır. Eğitim alanında kullanılan yarı deneysel desenler, deney ve kontrol grubuna yansız atamanın mümkün olamayacağı durumlarda tercih edilmektedir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007).

**Tablo 3.1.** Çalışmada kullanılan araştırma deseni ve veri toplama araçları

Grup	Değişken	Öntest	İşlem	Sontest
Deney	Başarı	TDBT	BYK ilkelerine göre öğretim tasarımı ile ders işleme	TDBT
Kontrol		TDBT		TDBT
Deney	Bilişsel yük	-	BYK ilkelerine göre öğretim tasarımı ile ders işleme	BYÖ
Kontrol		-		BYÖ
Deney		ÖYİÖ	BYK ilkelerine göre öğretim tasarımı ile ders işleme	ÖYİÖ
Kontrol	Öz yeterlik inancı	ÖYİÖ		ÖYİÖ

**ÖYİÖ:** Öz Yeterlik İnancı Ölçeği

**TDBT:** Tümleşik Dil Becerileri Testi

**BYÖ:** Bilişsel Yük Ölçeği

**BYK:** Bilişsel Yük Kuramı

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi, her iki gruba (deney ve kontrol gruplarına) da başarı testi ve öz yeterlik inancı ölçeği öntest olarak uygulanmıştır. Öntestlerin ardından, kontrol grubuna mevcut İngilizce 7. sınıf öğretim programı uygulanırken, deney grubuna ise araştırmacı tarafından geliştirilen, bilişsel yük kuramı ilkelerine göre hazırlanmış öğretim tasarımı uygulanmıştır. Son olarak ise İngilizce tümleşik dil becerisi testi, öz yeterlik inancı ölçeği ve bilişsel yük ölçeği son test olarak uygulanmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri, bilişsel yük, tümleşik dil becerisi ve öz yeterlik inancı olarak belirlenmiştir. Araştırma ile ilgili literatür incelendiğinde, bu çalışmada, yabancı dil öğretiminin temelinde bulunan, alıcı dil becerileri (okuma ve dinleme) ile üretken dil becerilerinden oluşan (yazma ve konuşma) tümleşik dil becerileri; öğretimi doğrudan etkileyen değişkenlerden biri olan bilişsel yük (içsel yük, etkili yük ve konu dışı yük) ile öz yeterlik inancı bağımlı değişken olarak alınmıştır. Çalışmanın bağımsız değişkeni bilişsel yük kuramı ilkelerine göre hazırlanmış öğretim tasarımı olarak tanımlanırken, tümleşik dil becerileri ön bilgisi ile öz yeterlik inancı ön düzeyi kontrol değişkeni olarak tanımlanmıştır.

**Tablo 3.2.** Araştırmanın değişkenleri ve işlemler

<b>Değişkenler</b>
<b>Bağımlı Değişkenler</b>
1. Bilişsel Yük
2. Öz yeterlik İnancı
3. Tümleşik dil becerileri
<b>Kontrol Değişkenleri</b>
1. Tümleşik Dil becerisi Ön Bilgisi
1.1. Konuşma Becerisi Ön Bilgisi
1.2. Yazma Becerisi Ön Bilgisi
1.3. Okuma Becerisi Ön Bilgisi
1.4. Dinleme Becerisi Ön Bilgisi
2. Öz yeterlik İnancı Ön Düzeyi
<b>Bağımsız Değişken</b>
1. Öğretim Tasarımı

### 3.2. Araştırma Grubu

Araştırmanın gerçekleştirildiği okul, Ankara ilinin Çankaya ilçesinde yer alan bir devlet okuludur. Ankara ilinde pek çok okul olmasına rağmen bu okulun seçilmesi,



araştırmacı tarafından kolay ulaşılabilir olmasından kaynaklanmıştır. Okulun bulunduğu bölge, sosyo-ekonomik açıdan gelir düzeyi yüksek ailelerin ikamet ettiği ve merkezi bir yerdir. Okulda toplam 35 öğretmen görev yapmakta, 22 derslik bulunmakta ve 387 öğrenci öğrenim görmektedir. Araştırma ortaokul 7. sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Okul bünyesinde üç adet 7. Sınıf bulunmaktadır. Kullanılan araştırma deseni doğrultusunda bir deney ve bir kontrol grubu belirlenmiştir. Üç sınıf içinden, cinsiyet açısından birbirine denk olan iki sınıf seçilmiştir. Çalışmayı araştırmacı dışında iki öğretmen gerçekleştirmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ikisi de 10-15 yıllık, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında İngilizce öğretmenliği yapma geçmişine sahiptir. Araştırmaya katılan öğrenciler 10 ile 11 yaş arasında değişmekte ve aynı bölgede ikamet etmektedir.

**Tablo 3.3.** Deney ve kontrol gruplarının cinsiyet dağılımı

	Deney	Kontrol
Kız	9	8
Erkek	9	10
Toplam	18	18

Tablo 3.3’de görüldüğü gibi araştırma, Ankara Çankaya bölgesindeki bir ortaokulda eğitim gören 7. Sınıf öğrencilerinden 18 (8 kız ve 10 erkek) öğrenci deney grubunda, 18 (9 kız ve 9 erkek) öğrenci de kontrol grubunda olmak üzere toplam 36 öğrenci ile yürütülmüştür.

### 3.3. Grupların Denkleştirilmesi

Araştırmada kontrol ve deney gruplarının birbirine denk olması için;

1. Okul ortamı, çevre gibi faktörler açısından denk olması amacıyla çalışma grupları aynı okuldan seçilmiştir.
2. Öğrenci sayıları ile yaş ve cinsiyet açısından denk olan sınıflar çalışma grubu olarak seçilmiştir.
3. Çalışma gruplarında uygulama yapan öğretmenler kıdem, yaş ve mezuniyet açısından birbirine denktir.

**Tablo 3.4.** Öğretmenlerin kişisel özellikleri

	Cinsiyet	Yaş	Mezuniyet	Kıdem
Deney	Kadın	41	İng. Öğrt.	16
Kontrol	Kadın	35	İng. Öğrt.	11

Tablo 3.4’de görüldüğü gibi, öğretmenler, 35-45 yaş aralığında ve dört yıllık İngilizce öğretmenliği programından mezun olmak ile birlikte kıdem açısından denktir.

Deney ve kontrol gruplarının araştırmanın bağımlı değişkenleri açısından denk olup olmadıklarını bulmak amacıyla mann whitney-u testi yapılmıştır. Tümüleşik Dil Becerileri kontrol değişkeni açısından elde edilen sonuçlar tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 3.5.** Deney ve kontrol gruplarının İngilizce tümleşik dil becerileri öntest puanlarının karşılaştırmalarını gösteren non-parametrik mann whitney-u testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Toplamı	Sıralar Ortalaması	U	z	p
Dinleme	Deney	18	18,06	325,00	154,000	-257	,797
	Kontrol	18	18,94	341,00			
Okuma	Deney	18	16,47	296,50	125,500	-1214	,225
	Kontrol	18	20,53	369,50			
Yazma	Deney	18	18,19	327,50	156,500	-174	,862
	Kontrol	18	18,81	338,50			
Konuşma	Deney	18	17,89	322,00	151,000	-408	,683
	Kontrol	18	19,11	344,00			

P<.05

Tablo 3.5 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının öntest puanlarının dinleme, okuma, yazma ve konuşma alt beceriler düzeyinde istatistiksel olarak anlamsız olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesinde, İngilizce dinleme ( $z=0,797;p>0.05$ ), okuma ( $z=0,225;p>0.05$ ), yazma ( $z=0,862;p>0.05$ ) ve konuşma ( $z=0,683;p>0.05$ ) boyutları tümleşik dil becerisi açısından birbirine denk oldukları söylenebilir.

**Tablo 3.6.** Deney ve kontrol gruplarının öz yeterlik inançları öntest puanlarının karşılaştırmalarını gösteren mann whitney-u testi sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Toplamı	Sıralar Ortalaması	U	Z	p
Dinleme	Deney	18	18,22	328,00	157,000	-	,874
	Kontrol	18	18,78	338,00		159	
Okuma	Deney	18	17,03	306,50	135,500	-	,401
	Kontrol	18	19,97	359,50		840	
Yazma	Deney	18	17,64	317,50	146,500	-	,623
	Kontrol	18	19,36	348,50		491	
Konuşma	Deney	18	17,11	308,00	137,000	-	,428
	Kontrol	18	19,89	358,00		793	

P<.05

Tablo 3.6 incelendiğinde, bu bulgulara göre deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesinde, dinleme öz yeterlik inancı ( $z=0,847;p>0.05$ ), okuma öz yeterlik inancı ( $z=0,401;p>0.05$ ), yazma öz yeterlik inancı ( $z=0,623;p>0.05$ ) ve konuşma öz yeterlik inancı ( $z=0,428;p>0.05$ ) puanlarının anlamsız olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesinde, öz yeterlik inançları açısından birbirine denk oldukları söylenebilir.

### 3.4. Veri Toplama Araçları

Çalışmada veriler, İngilizce tümleşik dil becerisi başarı testi, bilişsel yük ölçeği, öz yeterlik inancı ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Veri toplama araçları ile ilgili ayrıntılı bilgiler aşağıda sunulmuştur.

#### 3.4.1. Tümleşik dil becerisi testi

Tümleşik dil becerisi testi; öğrencilerin tümleşik dil becerilerini ölçmek amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Tümleşik dil becerisi testi, dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere toplam 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Test, çoktan seçmeli (okuma ve dinleme becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir) 23 madde ile açık uçlu sorular olmak üzere (yazma ve konuşma becerisini ölçme amacıyla

geliştirilmiştir) toplam 4 bölümden oluşmaktadır. Okuma ve dinleme boyutlarını kapsayan çoktan seçmeli tümleşik dil becerileri testi geliştirilirken aşağıdaki süreçler izlenmiştir.

1. Kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla, Milli Eğitim Bakanlığı 7. Sınıflar İngilizce Öğretim Programı incelenmiş ve belirtke tablosu (Bkz. Ek-5) oluşturulmuştur.
2. Her kazanımı ölçmek amacıyla en az iki soru hazırlanmıştır.
3. Hazırlanan sorular belirtke tablosu ile birlikte Eğitim Programları ve Öğretim alanında doktora derecesine sahip iki uzmana, İngiliz Dil Bilimi alanında doktora derecesine sahip bir uzmana ve üç İngilizce öğretmenine inceletilmiştir.
4. Gelen dönütler doğrultusunda, tümleşik dil becerisi testinde 1.-7.-16. ve 19. soruların soru kökleri değiştirilmiştir.
5. Tümleşik dil becerileri testi için pilot uygulama yapılmıştır.
6. Uygulama sonucunda, soruların ayırt edicilik ve güçlük dereceleri belirlenmiştir.
7. Ayırt edicilik ve güçlük derecelerine göre soru köklerinde ve çeldiricilerde değişiklik yapılmıştır.

Yukarıdaki işlemlerin ardından İngilizce tümleşik dil becerileri testine son şekli verilmiştir.

#### 3.4.2.Okuma ve dinleme becerisi testi

Tümleşik dil becerisi testinin 1. bölümü olan okuma ve dinleme testi, 15 soru dinleme becerisini ölçmeye yönelik, 8 soru ise okuma becerisini ölçmeye yönelik olmak üzere toplamda 23 maddeden oluşan dört seçenekli çoktan seçmeli bir testtir. Tablo 3.7’de kazanımlara göre soru dağılımları verilmiştir.

**Tablo 3.7.** Kazanımlara göre ve okuma-dinleme becerisi testi soru sayıları

<b>Beceri</b>	<b>Ünite</b>	<b>Kazanım</b>	<b>Soru Sayısı</b>
Dinleme	6	Students will be able to recognize phrases and expressions related to suggestions.	3
Dinleme	6	Students will be able to recognize phrases and expressions related to immediate needs.	4
Dinleme	6	Students will be able to recognize phrases and expressions related to quantity of things.	2
Dinleme	7	Students will be able to understand phrases and expressions related to future predictions if spoken clearly and slowly.	3
Dinleme	7	Students will be able to understand phrases and expressions related to future events if spoken clearly and slowly.	3
Okuma	6	Students will be able to understand simple written messages from friends or colleagues; for example, saying what time they should meet for a party and what to buy.	5
Okuma	7	Students will be able to understand short, simple texts written about future predictions.	3
<b>Soru sayısı</b>			<b>23</b>

23 maddeden oluşan deneme formu, üç İngilizce öğretmenine, Yabancı Dil Eğitimi alanında doktora derecesine sahip iki uzmana, Eğitim Bilimleri alanında doktora derecesine sahip iki uzmana gönderilmiştir. Gelen eleştiriler sonucunda bazı soruların soru kökü (1, 3, 6, 7) bazı maddelerin ise seçenekleri (15, 16) değiştirilmiştir. Testin içinde bulunan maddelerden bazıları resim içerdiği için, resimler uzman bir ressamla çizdirilmiş ve anlaşılıp anlaşılmadığını tespit etmek için, test, iki farklı İngilizce öğretmeni tarafından incelenmiştir. Başarı testinin pilot çalışmasına, Ankara ilinin Keçiören ilçesinde bulunan bir devlet ortaokulundaki 159 8. sınıf öğrencisi katılmıştır. Verilerin analizinde ITEMAN programı kullanılmıştır. Testin geliştirilme sürecinde yapılan pilot çalışma aracılığıyla elde edilen verilere ilişkin analiz sonuçlarına tablo 3.8’de yer verilmiştir.

**Tablo 3.8.** Başarı testine ilişkin madde güçlük (p) ve ayırt edicilik indeksi (r<sub>jx</sub>)

N	P	R <sub>jx</sub>
1	0.61	0.55
2	0.88	0.35
3	0.79	0.42
4	0.83	0.58
5	0.79	0.62
6	0.90	0.36
7	0.51	0.32
8	0.85	0.45
9	0.59	0.66
10	0.80	0.43
11	0.73	0.30
12	0.67	0.25
13	0.51	0.46
14	0.62	0.48
15	0.79	0.35
16	0.13	0.31
17	0.70	0.34
18	0.74	0.29
19	0.74	0.45
20	0.17	0.17
21	0.66	0.42
22	0.43	0.30
23	0.35	0.26

Pilot çalışma sonucunda, ayırt edicilikleri düşük olduğu görülen (r<sub>jx</sub> =.17) 20. madde testten çıkarılmıştır. 12. (r<sub>jx</sub> =.25), 18. (r<sub>jx</sub> =.29) ve 23. (r<sub>jx</sub> =.26) maddeler ise çeldiricileri değiştirilerek testte tekrar kullanılmıştır. 22 maddelik nihai test formu oluşturulmuştur. Kalan 22 maddenin ise gerek ayırt edicilik düzeyleri gerekse güçlük düzeyleri açısından kabul edilebilir oldukları saptanmıştır. Tablo 3'te görüldüğü gibi, söz konusu 22 maddenin güçlük indeksleri dağılımının .13 ile .90 arasında değişen değerlerle dengeli olduğu, ayırt edicilik indekslerinin ise .25 ile .62 arasında değişen değerlerle yeterli olduğu saptanmıştır. Nihai testin ortalama güçlüğü .67, ortalama ayırt ediciliği ise .57 olarak hesaplanmıştır. Testin aritmetik ortalaması 14.73, Standart sapması 3.90 olarak bulunmuştur. Buna göre, testin görece kolay bir test olmasına rağmen, ayırt edicilik geçerliğine sahip bir test olduğu ifade edilebilir. Testin iç tutarlılık güvenirliğine ilişkin, KR-21 değeri .71, Cronbach Alpha katsayısı ise .76 olarak hesaplanmış ve yeterli bulunarak (Nunally, 1978) nihai test 22 maddeden oluşmuştur. Çalışmanın ön uygulamasında ulaşılan öğrenci sayısının az olması nedeniyle (n=159), KR-21 (.71) değeri kabul edilebilir düzeyde olduğu belirtilebilir (Guilford, 1954; Charter, 2001).

### 3.4.3. Yazma becerisi testi

Yazma testini değerlendirmek amacıyla, orta seviyedeki İngilizce yazma becerisini ölçme rubriği (Rubric for Writing-Elementary/Intermediate) (Fry, Kress ve Fountoukidis; 2000) kullanılmıştır. Rubrik seçilirken bir eğitim uzmanı, iki yabancı dil bilimi uzmanı ve iki yabancı dil öğretmeninin görüşü alınmıştır. Rubrik içinde konu, organizasyon, paragraf, cümle, kelime, dil bilgisi, noktalama işaretleri, heceleme ve el yazısı olmak üzere toplam dokuz bölüm ile; başlangıç, gelişme, başarı, üstün olmak üzere dört derecelendirme bulunmaktadır. Yabancı dil el yazısının öğretilmemesi ve düz yazının kullanılması ile okunabilirlik konusunun etkisinin olmayacağı göz önünde bulundurularak rubrikten el yazısı ile ilgili değerlendirme kısmı çıkarılmış ve toplamda sekiz bölüm üzerinden yazılar değerlendirmeye alınmıştır. Bu bölümler incelenirken her bölüm için en az 0 en çok 4 olmak üzere, bir öğrencinin rubrikten alacağı toplam en fazla puan 32 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada yazma rubriği, iki adet İngilizce öğretmeni tarafından İngilizce olarak değerlendirmeye alınmıştır. Değerlendirme sonucunda maddeler tek tek karşılaştırılmış ve puan farkının olduğu maddeler tekrar değerlendirmeye alınmıştır. Sonuç olarak, her madde için toplam puan çıkarılıp ortalaması alınarak değerlendirme yapılmıştır.

**Tablo 3.9.** İngilizce yazma becerisi rubrik örneği Türkçe çevirisi

	Başlangıç (1)	Gelişmekte (2)	Başarılı (3)	Oldukça başarılı (4)	Puan
Konu	Başlangıç seviyesinde konu ile ilgili anahtar kelimeleri kullanır.	İlk cümle ana fikir veya konu ile ilgilidir.	Ana fikir veya konu ile ilgili iyi bir cümle kurar.	Başlangıçta, ilgi çekici bir ana fikir veya konu cümlesi kurar.	

### 3.4.4. Konuşma becerisi testi

Konuşma becerilerinin ölçülmesinde Cambridge İngilizce Konuşma Becerisi Performansı Ölçme A2 Seviye (Cambridge English Assessing Speaking Performance-Level A2) rubriği kullanılmıştır. Rubrik seçilirken bir eğitim uzmanı, iki yabancı dil bilimi uzmanı ve iki yabancı dil öğretmeninin görüşü alınmıştır. Toplam üç bölümden oluşan bu rubrik içinde, dil bilgisi ve kelime (Grammar and Vocabulary), telaffuz

(Pronunciation), karşılıklı iletişim (Interactive Communication) bölümleri bulunmaktadır. Bu bölümler incelenirken her bölüm için en az 0 en çok 5 olmak üzere, bir öğrencinin rubrikten alacağı toplam en fazla puan 45 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada konuşma rubriği, iki İngilizce öğretmeni tarafından İngilizce olarak değerlendirilmeye alınmıştır. Değerlendirme sonucunda maddeler tek tek karşılaştırılmış ve puan farkının olduğu maddeler tekrar değerlendirmeye alınmıştır. Sonuç olarak, her madde için toplam puan çıkarılıp ortalaması alınarak değerlendirme yapılmıştır.

**Tablo 3.10.** İngilizce konuşma becerisi rubrik örneği Türkçe çevirisi

Telaffuz	
İfadeler çoğunlukla anlaşılır mı? Genel olarak konuşmacı anlaşılabilir mi?	
İyi	Çok iyi değil

#### 3.4.5. Bilişsel yük ölçeği

Bilişsel Yük Ölçeği, bireyin verilen bir görevi ve/veya görevleri yerine getirirken zihinsel olarak ne kadar çaba harcadığını belirlemek için kullanılmıştır. Araştırmada ilk olarak Bralfisch, Borg ve Dornic (1972) tarafından geliştirilen bilişsel yük ölçeği, verilen bir görevin güçlük oranını ortaya çıkarmak amacıyla kullanılmıştır. Daha sonra bu ölçek Paas ve Merrienboer (1993) tarafından tekrar düzenlenerek “derecelendirme ölçeği” olarak son şekli verilmiştir. Bilişsel yük ölçeği ile elde edilen puanların anlamları, 1 ile 4.49 arasında “yüklenmedi”, 4.50 ile 5.50 arasında “arada” ve 5.51 ile 9 arasında puan arasında ise “yüklendi” şeklinde değerlendirilmiştir (Kılıç, 2006). Merrienboer (1993) tarafından son hali verilen bilişsel yük ölçeği, tek maddeli ve “çok çok az”, “çok az”, “az”, “kısmen az”, “ne az ne fazla”, “kısmen fazla”, “fazla”, “çok fazla” ve “çok çok fazla” şeklinde 9’lu bir derecelendirilmeden oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçeye uyarlamasını Kılıç ve Karadeniz (2004) gerçekleştirmişlerdir. Ölçeği Türkçe’ye çeviren araştırmacılar, uzman görüşü olarak deneme formu oluşturmuşlar ve Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesinde farklı programlarda öğrenim gören 259 öğrencinin katılımıyla ilk uygulama gerçekleştirilmiştir. Verilen görevi tamamlayan öğrencilere kaybolma ölçeği ve Bilişsel Yük Ölçeği uygulanmış, ayrıca öğrencilerin görevi tamamlama süreleri de kaydedilmiştir. Ölçeğin ölçüt geçerliği için öğrencilerin



hiper ortamda kaybolma puanlarının bilişsel yüklenmelerine göre değişip değişmediğini inceleyen araştırmacılar, aşırı yüklenen öğrencilerin bilişsel olarak da aşırı yüklendiklerini belirlemişlerdir. Rasgele iki gruba ayrılan 259 öğrencinin bilişsel yük puanları arasında yapılan t-testine göre anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ( $t(259) = 0,261$ ;  $p > 0,01$ ). Ayrıca öğrencilerin toplam bilişsel yük puanına göre oluşturulan alt ve üst %27'lik grupların madde ortalama puanları arasında anlamlı farklılık olduğu ( $t = 25,37$ ,  $p = 0,000$ ) bulunmuştur. 40 öğrencinin katıldığı ikinci uygulamadan elde edilen veriler ölçeğin güvenilirliğine ilişkin madde analizi yapabilmek amacıyla kullanılmıştır. İkinci uygulamada öğrencilere dört görev verilmiş ve her görevden sonra Bilişsel Yük Ölçeği uygulanmıştır. Yapılan analizler (Kılıç ve Karadeniz, 2004) sonucunda ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının 0,78; Spearman Brown iki yarı test korelasyonunun ise 0,79 olduğu belirlenmiştir. Sezgin (2009) ise çalışmasında ölçeğin iç tutarlılık katsayısını .78 bulmuştur. Araştırmada yapılan analiz sonucunda ise, iç tutarlılık katsayısı .83 olarak bulunmuştur. Sonuçlar ölçeğin geçerli ve güvenilir bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Bilişsel Yük Ölçeği hem deney hem de kontrol grubuna her ünite sonlarında uygulanmıştır. Puanlamada, 1 puan çok çok az zihinsel çaba anlamına gelirken, 9 puan ise çok çok fazla zihinsel çabayı göstermektedir. Uygulama sonrası oluşan bilişsel yükün ölçülmesi amacıyla bilişsel yük ölçeği sonest olarak her ünite sonunda uygulanmıştır.

**Tablo 3.11.** Bilişsel yük ölçeği örneği

Ünite- 6	Verilen görevleri tamamlarken ne kadar zihinsel çaba sarfettiniz?								
	Çok çok az	Çok az	Az	Kısmen az	Ne az ne fazla	Kısmen fazla	Fazla	Çok fazla	Çok çok fazla
	1	2	3	4	5	6	7	8	9

#### 3.4.6. Öz yeterlik inancı ölçeği

Öğrencilerin İngilizce okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerine dönük öz yeterlik inançlarını ölçmek amacıyla, Yanar ve Bümen (2012) tarafından lise öğrencileri için geliştirilen, daha sonra Uslu (2016), tarafından ortaokul 7. sınıf öğrencilerine uyarlanan 34 maddelik okuma, dinleme, konuşma ve yazma boyutlarına

sahip İngilizce öz yeterlik inancı ölçeği kullanılmıştır. Uslu (2016) tarafından 7. sınıf öğrencilerinin öz yeterlik inancını ortaya çıkarmak için yapılan araştırmada ölçeğin dört faktörlü yapısının toplanan verilerle ne derece uyum gösterdiğini incelemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Elde edilen uyum indeksleri ölçeğin yapı geçerliğinin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. (Ki kare/sd= 2,23; RMR=0.18, SRMR=0.05, GFI=0.88, AGFI=0.87, RMSEA=0.06, CFI=0.92, NNFI=0.92). Ölçek, öğrencilerin İngilizce öz yeterlik inancını ölçek amacıyla Türkiye içinde öğrenim gören lise ve ortaokul öğrencilerine uygulanmıştır (Kanadlı ve Bağçeci, 2015). Beşli likert tipi bir ölçek olan İngilizce öz yeterlik inancı ölçeği, bana hiç uymuyor: 1, Kısmen uyuyor: 2, Biraz uyuyor: 3, Oldukça uyuyor: 4, Bana tamamen uyuyor: 5 biçiminde puanlanmaktadır. Ölçekten en az 34 en fazla 170 puan alınmaktadır. İngilizce öz yeterlik inancı ölçeği, okuma, yazma, konuşma ve dinleme olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. İngilizce öz yeterlik inancı ölçeğinin bütününe ilişkin güvenilirlik Cronbach Alfa iç tutarlık yöntemiyle 0.89 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma için ölçeğin Cronbach- Alfa katsayısı ise, ölçeğin tamamı için 0.97, okuma alt boyutu için 0.92, yazma alt boyutu için 0.89, dinleme alt boyutu için 0.95, konuşma alt boyutu için 0.91 bulunmuştur. Ayrıca ölçek, lise öğrencilerinin (Bozkurt ve Ekşioğlu, 2018; Ocak ve Baysal, 2016) ve üniversite öğrencilerinin (Ocak ve Hocoğlu, 2015) öz yeterlik inançlarını ortaya çıkarmak amacıyla da çeşitli araştırmalarda kullanılmıştır.

### 3.5. Veri Toplama Süreci

Bu bölümde Araştırma süreci, uygulama öncesi, esnası ve sonrasındaki veri toplama süreçleri ile araştırmacı ve öğretmenlerin uygulamadaki rolleri açıklanmıştır.

#### 3.5.1. Araştırma süreci

Araştırmada sırasıyla aşağıdaki süreçler izlenmiştir.

1. Araştırmada kullanılacak ölçekler belirlenmiştir / ve geliştirilmiştir.
2. Araştırma önerisi hazırlanarak etik kurul izni alınmıştır.

3. Araştırmayı yapabilmek için ilgili milli eğitim müdürlüğünden araştırma izini alınmıştır.
4. Araştırma öncesinde okul müdürü ve gönüllü öğretmenler ile yapılan toplantı sonucunda 7. sınıflardan iki şube belirlenmiştir.
5. Milli Eğitim Bakanlığı İngilizce dersi 7. sınıf yıllık planına göre uygulama yapılacak tarihte, “Parties” ve “Superstitions” ünitelerinin uygun olduğu belirlenmiştir. Daha önce kararlaştırılan iki sınıfa, öntestler uygulanmış ve bir birine denk olan sınıfların birisi deney diğeri de kontrol grubu olarak uygulamaya alınmıştır.
6. Deney grubundan sorumlu öğretmen ile uygulama öncesi çeşitli görüşmeler yapılmış ve bilişsel yük kuramı ve ilkeleri ile ilgili bilgiler paylaşılmıştır.
7. Kontrol grubundan sorumlu öğretmene ise yıllık plan ve ders planı doğrultusunda derslerini işlemedi konusunda bilgi verilmiştir.
8. Araştırmacı uygulamaya doğrudan müdahil olmamıştır.
9. Her hafta sonunda öğretmenler ile görüşülüp bir aksaklığın olup olmadığı ile ilgili genel bilgiler alarak, sürecin devamlılığı kontrol edilmiştir.
10. Materyaller geliştirilirken ve öğretim planlanırken bilişsel yük kuramı ilkeleri göz önünde bulundurulmuştur. Materyaller ile ilgili bilgilendirme her hafta yapılan rutin görüşmelerde deney grubundan sorumlu öğretmene aktarılmıştır.
11. Her ders sonunda yapılan süreç izleme testi ile öğretim değerlendirilmiş ve etkinliklerde çeşitli düzenlemelere gidilmiştir.
12. Öğrencilerin İngilizce okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin haftalık planları hazırlanmıştır.
13. Uygulama öncesindeki her aşamada İngilizce öğretmenlerinden ve eğitim bilimleri uzmanlarından görüşler alınmıştır. Uygulama planları hazırlandıktan sonra uzman görüşüne sunulmuştur. Görüşler doğrultusunda düzenlemeler yapılmış ve planlara son halleri verilmiştir.
14. 06 Şubat 2017 tarihinde Ankara ilindeki bir ortaokulda öğrenim gören 36 7. sınıf öğrencisine öntest yapılmıştır. Öntest sonuçlarına göre bir sınıf deney ve diğeri bir sınıf kontrol grubu olarak belirlenmiştir.
15. Haftanın ilk günü (Pazartesi) araştırmacıyla görüşme, hazırlık ve dönüt günü olarak belirlenmiştir.

16. Öntestlerin ardından her ünite sonunda bilişsel yük ölçeği ve uyulama sonunda da sontestler uygulanmıştır.

### 3.5.2.Araştırmacının rolü

1. Bilişsel yük kuramı ilkelerine göre ders planları ve etkinlikler hazırlamıştır.
2. Bilişsel yük kuramı ilkelerini dikkate alarak, her ders için ihtiyaç duyulan materyaller geliştirmiştir.
3. Uygulama öncesi, deney grubuna öğretimi gerçekleştirecek öğretmene, bilişsel yük kuramı ve tümleşik dil becerileri ile ilgili aşağıdaki bilgilendirmeler yapılmıştır:
  - a. Kuramın ilkeleri ve etkileri açıklanmıştır.
  - b. Bilişsel yükün başarıyı nasıl etkilediği açıklanmıştır.
  - c. Bilişsel yükü kontrol etmenin önemi açıklanmıştır.
  - d. Ders esnasında becerilere ayrı ayrı odaklanmak yerine bir bütün olarak ele alınması gerektiği açıklanmıştır.
4. Uygulama süresince, her haftanın ilk günü öğretmene ders planları ve materyaller teslim edilmiş, o hafta işlenecek ders ile ilgili aşağıdaki bilgilendirmeler yapılmıştır:
  - a. Öğrencilerin çalışmaları esnasında dikkat çekmemesi gerektiği,
  - b. Yoğun materyal sunumundan kaçınması gerektiği,
  - c. Dinleme ve okuma etkinliklerinin üç aşamada uygulanması gerektiği (uygulama öncesinde, uygulama sırasında ve uygulama sonrasında),
  - d. Ders esnasında mümkün olduğunca konunun dağıtılmaması gerektiği,
  - e. Tek bir konu üzerine odaklanması gerektiği,
  - f. Adım adım konunun ilerlemesi ve etkinliklerin dört beceriyi kapsamaması gerektiği,
  - g. Dersin başında ön öğrenmelerin açığa çıkarılması gerektiği,
  - h. İlk defa yapılacak etkinliklerden önce mutlaka etkinlik ile ilgili örneklerin verilmesi gerektiği,
  - i. Materyal sunumunda olabildiğince hem işitsel hem de görsel materyalin kullanılması gerektiği,

- j. Gereksiz dikkat çekmelerden kaçınılması gerektiği,
- k. Öğrencilerin çok zorlanacağı veya çok basit bulacağı etkinliklerden kaçınılması gerektiği belirtilmiştir.

### 3.5.3. Araştırmada öğretmenin rolü

1. Deney grubuna öğretim yapan öğretmen, araştırmacı tarafından teslim edilen ders planlarında belirtilen süre ve zamana göre öğretimi gerçekleştirmiştir.
2. Araştırmacı tarafından her haftanın başında teslim edilen materyalleri ve etkinlikleri, bilişsel yük kuramı ilkelerine dikkat ederek uygulamıştır.
3. Araştırmacının vermiş olduğu bilgiler doğrultusunda, ders içinde bilişsel yükü artıran ve azaltan davranışlara dikkat etmiştir. Ekinlik sırasında dikkat çekmemek için belli bir yerde sabit durmuştur. Konuşma etkinlikleri esnasında, konuşma bitene kadar, müdahale etmemiş ve dönüt vermemiştir.
4. Ders esnasında konu dışı dikkat çekecek uyarıcıları kaldırmıştır (örn. Konu dışı poster vb.)
5. Uyarıcı materyalleri görsel ve işitsel olarak aynı anda sunmuştur.
6. Her dersin başında daha önce öğrenilen konu ile ilgili ön öğrenmeleri açığa çıkarmıştır.
7. İlk defa yapılacak etkinliklerden önce mutlaka bir örnek gerçekleştirilmiştir.
8. Etkinlerin tek bir beceri üzerine değil tümleşik becerileri kapsamasını sağlamıştır. Örneğin, okuma etkinliği yaparken çeşitli sorularla konuşma ve dinleme becerisini, okuma parçası ile ilgili boşluk doldurma veya tahtaya yazma etkinlikleri yaparak yazma becerisini bütünleştirmiştir.
9. Üniteler ile ilgili içerikler yalın bir şekilde, sırasıyla ve basitten karmaşığa doğru verilmiştir. Etkinlikler öge etkileşimine önem verilerek, yeni uyarıcı materyaller eski bilgiler ile birleştirilerek, okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerini bütünleştirerek yapılandırılmıştır.
10. Öğretmen, özellikle okuma ve dinleme etkinlikleri esnasında sessizce okumanın ve dinlemenin bitmesini beklemiştir.

### 3.5.4. Deney grubuna uygulanan öğretim

#### **Kazanımlar:**

**Listening:** Students will be able to recognize phrases and expressions to suggestions, immediate needs and quantity of things.

**Reading:** Students will be able to understand simple written messages from friends or colleagues; for example saying what time they should meet for a party and what to buy.

**Writing:** Students will be able to write simple sentences and phrases about what is needed for a special occasion.

**Spoken Production:** Students will be able to make suggestions and express quantity.

**Konu:** Parties

**Materyaller:** Slayt, resim kartları, çalışma metni

**Süre:** 80 dk.

#### **Uygulama 1**

Bu etkinlikte öğrenciler, önce bir parti hazırlığı yaparken sırasıyla nelerin olması gerektiğini hatırlamaya çalışırlar. Resimlere bakarak, sırasıyla, sesli bir şekilde tekrar ederler. Daha sonra resimler tahtaya yapıştırılır ve öğrenciler, resimlerin sembolize ettiği kelimeleri yanlarına yazarak, gösterilen resimleri sesli bir şekilde ifade ederler. Öğretmen, özellikle kelime öğrenimi sırasında yapılan tekrar etkinliklerinde görsel materyallerin sembolize ettiği kelimeleri seslendirmiştir. Etkinlikte öğrencilerin bunu gerçekleştirmesi ile (yani resmi göstererek kelimeyi sesli biçimde söylemek) hem görsel hem de işitsel kanalları aynı anda etkinleştirmiştir. Böylelikle tek kanalın aşırı yüklenmesini engellenmek ve biçim etkisini ortaya çıkarmak hedeflenmiştir. Bu etkinlikten önce **“I’m preparing a party plan list and what should I write in a list?”** **“What should I do for a surprise birthday party?”**, **“What I need to do?”** soruları sorularak, aynı zamanda öge etkileşimi etkisinin de ortaya çıkarılması sağlanmıştır. Öğrenciler, parti plan listesinde olması gerekenler ile ilgili daha önce öğrendikleri

kelimeleri ifade etmiş ve bu doğrultuda, uzun dönem belleklerdeki şemaların ilgili bilgiler ile bütünleştirilmesi için çalışan belleğe aktarılması sağlanmıştır. Dolayısı ile karmaşık içerik, öge etkileşimi azaltılarak daha anlamlı hale getirilmiştir.



## Uygulama 2

Bu etkinlikte öğrenciler, okumaya geçmeden önce “What should Jack do first for the party?” sorusuna cevap vermeye çalışırlar. Çeşitli cevaplardan sonra dinleme etkinliğine geçilir ve bu sorunun cevabını metin içinden bulmaya çalışırlar. Dinleme etkinliği bittikten sonra öğrenciler “What should Jack do first for the party? What should Jack do after buying balloons? What should Jack do to organize the party before invitation?” sorularını cevaplarlar. Uygulamada ön bilgileri ortaya çıkarılmış öğrencilere değişimin dar sınırları ilkesi doğrultusunda uyarıcı materyaller sunulmuştur. Böylelikle, sınırlı çalışan belleğin, gereksizlik etkisinden uzak tutulup ön bilgiler ile uyarıcı materyalin birleştirilmesi sağlanmıştır. Sınırlı bilgiler için ayrı ayrı şema oluşturulması amacıyla dinleme etkinlikleri üç bölüme ayrılmış ve dinleme öncesi, dinleme esnası, dinleme sonrası şeklinde öğrenciye sunulmuştur. Böylelikle, sınırlı kapasitedeki çalışan belleğin yükü öge etkileşimi etkisi de ortaya çıkararak azaltılmaya çalışılmıştır.

Dinleme:

- *J: Hello Timmy! Can I ask some Questions?*
- *T: Hello Jack! Yes, what is it about?*
- *J: Parties. I want to organize a fancy-dress party.*
- *T: Excellent idea! If you do that I will come to your party.*
- *J: Of course, you will. I want to start preparation, what should I do first...*

### Uygulama-3

Öğrenciler bu etkinlikte, dinleme öncesi çeşitli soruların cevabını bulmaya çalışırlar. Önce bir örnek yaparlar ve ardından diyalogu dinleyerek, diyalog içinden doğru cevapları bulurlar. Öncelikle kendileri cevapları bireysel olarak bulmaya çalışırlar. Daha sonra ikili gruplar halinde buldukları cevapları kontrol ederler. Son olarak ise tüm sınıf olarak cevaplar belirlenir. Öğrencilerin ilk defa yapmış oldukları etkinliklerden önce her defasında çeşitli örnekler verilerek etkinlik açıklanmıştır. Öğrencilerin, etkinliklerin nasıl yapacaklarını anlamaları, böylelikle öğrencilerin konu dışı bilişsel yüklerinin azaltılması hedeflenmiştir. Tüm becerilere dönük etkinliklerde çözülmüş örnek etkisi açığa çıkarılmıştır. Örneğin, diyalog ve boşluk doldurma etkinliklerinden önce çözülmüş örnek cümleler verilmiştir. Araştırmada aynı tür etkinlik tekrar gerçekleştirildiğinde, öğrenci bu konuda deneyim kazandığından, etkinliği örnek ile tekrar açıklamak bilişsel yükü artırdığından öğrenmeyi olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle tecrübe kazanılmış etkinlikler yapılırken çözülmüş örneğe başvurulmamıştır.

Diyalog:

- *W: Welcome Alex.*
- *R: Thank you for your invitation Walter. It's an excellent party.*
- *W: Thank you for attendance.*
- *R: I have a present for you.*
- *W: Really? Let me open it. Wow! This is a costume. I need a costume for the party. Thank you...*

### Uygulama 4

Öğrenciler bu etkinlikte diyalogu, dağıtılan metine göre doldururlar ve canlandırırılar. Öğrenciler kendilerine göre en uygun olan kelimeyi boşluğa yazarak diyalogu tamamlarlar. Öğrenciler önce diyalogu ikili olarak canlandırır daha sonra ise tüm sınıfa canlandırırılar. Bu etkinliğin öncesinde örnek bir eşleştirme yapılmış ve çalışılmış örnekler etkisi açığa çıkarılmıştır. Boşluk doldurma etkinliği yaparken bölünmüş dikkat etkisini azaltmak amacıyla, etkinlik esnasında kimsenin soru sormaması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca öğretmen etkinlik esnasında bir yerde hareket etmeden grupları gözlemleyerek eşleştirmelerin bitmesini beklemiştir. Tahtaya bu esnada hiçbir şey yazmamıştır. Bunun nedeni bölünmüş dikkat etkisinin azaltılmasıdır. Etkinlik



esnasında öğrencilerin, anlatılan konu dışında maruz kaldığı uyarıcı sayısı azaltılmaya çalışılmıştır. Bu amaçla, etkinlik esnasında öğretmen, sınıf içinde yürümek, sesli tekrarlarda bulunmak, tahtayı kullanmak gibi dikkati çekecek eylemlerden kaçınmıştır. Böylelikle öğrencinin dikkatini konuya vermesi ve bilişsel yükünün azaltılması hedeflenmiştir.

Diyalog:

***Read the dialog and fill in the blanks with your friend next to you and act out together.***

- *W: Welcome Robert.*
- *R: Thank you for your invitation Walter. It's excellent party.*
- *W: Thank you for attendance.*
- *R: I have a present for you.*
- *W: Really? Let me open it. Wow! This is a \_\_\_\_\_ . I need a \_\_\_\_\_ for the party. Thank you...*

### **Uygulama 5**

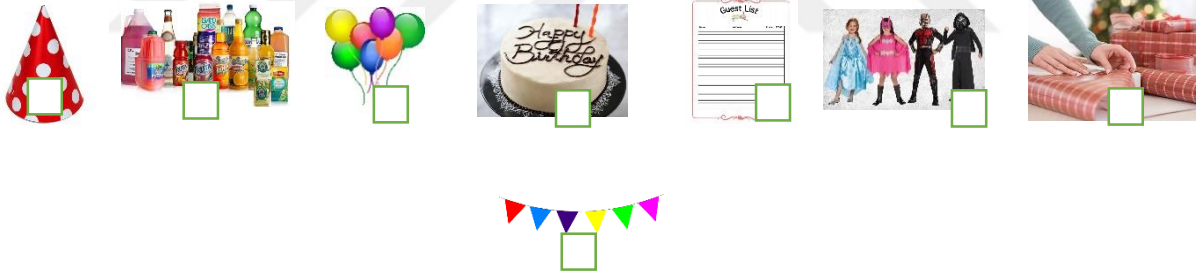
Öğrenciler bu etkinlikte, resimleri inceleyerek kendilerine özgü bir diyalog üretirler. Uygulamanın bu bölümünde, tahtaya yapıştırılan resimler ile diyaloglar hatırlatılmıştır. Çevresel düzenleme ve birleştirme etkisi öğrencinin uzun dönem belleğinde, daha sonra kullanabileceği bilgileri kaydetmesini, diğer bir deyişle şema oluşturmasını temel almaktadır. Bu etkinlikte de şemalar aktive edilerek yeni bilgi ile birleştirilmektedir. Yeni şema oluşumu sırasında ise daha önce öğrenilen kelimeler kullanılarak öge etkileşimi azaltılmıştır. Diyalog içinde rastgele bilgi oluşturma ve test etme ilkesi doğrultusunda çok sayıda bilgiyi test etmelerinin önüne geçip oldukça sınırlı ve eski bilgiler ile uyumlu yeni bilgiler sunulmuştur. Okuma öncesinde çeşitli sorular sorarak daha önce ortaya çıkarılan ön öğrenmeler hatırlatılmış ve bilgilerin depolanması ilkesi doğrultusunda oluşturulan şemalar etkinleştirilmiştir.



### Uygulama -6

Ders sonunda öğrenciler konu ile ilgili ders sonu değerlendirme sınavı olmuşlardır. Ünite sonunda ise ünite boyunca gerçekleştirmiş oldukları zihinsel çabayı değerlendirmişlerdir.

Listen to you teacher and put tick if your teacher needs these things for the party.



Deney grubuna uygulanan öğretim doğrultusunda açığa çıkarılması hedeflenen bilişsel yük etkileri aşağıdaki gibidir:

- Ders planı 1: Bölünmüş dikkat etkisi, çalışılmış örnek etkisi, biçem etkisi, gereksizlik etkisi.
- Ders planı 2: Bölünmüş dikkat etkisi, çalışılmış örnek etkisi, biçem etkisi, öge etkileşimi etkisi, gereksizlik etkisi, yalıtılmış etkileşimli öğeler etkisi, rehberliğin azaltılması etkisi.

- Ders planı 3: Bölünmüş dikkat etkisi, biçem etkisi, çalışılmış örnek etkisi, yalıtılmış etkileşimli öğeler etkisi, öge etkileşimi etkisi, rehberliğin azaltılması etkisi.
- Ders planı 4: Bölünmüş dikkat etkisi, çalışılmış örnek etkisi, yalıtılmış etkileşimli öğeler etkisi, öge etkileşimi etkisi, hayal etme etkisi, rehberliğin azaltılması etkisi.
- Ders planı 5: Bölünmüş dikkat etkisi, biçem etkisi, çalışılmış örnek etkisi, gereksizlik etkisi, rehberliğin azaltılması etkisi.
- Ders planı 6: Bölünmüş dikkat etkisi, biçem etkisi, çalışılmış örnek etkisi, yalıtılmış etkileşimli öğeler etkisi, öge etkileşimi etkisi, gereksizlik etkisi, rehberliğin azaltılması etkisi.
- Ders planı 7: Bölünmüş dikkat etkisi, biçem etkisi, çalışılmış örnek etkisi, öge etkileşimi etkisi, rehberliğin azaltılması etkisi.
- Ders planı 8: Bölünmüş dikkat etkisi, biçem etkisi, çalışılmış örnek etkisi, gereksizlik etkisi, rehberliğin azaltılması etkisi.
- Ders planı 9: Bölünmüş dikkat etkisi, biçem etkisi, çalışılmış örnek etkisi, yalıtılmış etkileşimli öğeler etkisi, öge etkileşimi etkisi, gereksizlik etkisi, hayal etme etkisi, rehberliğin azaltılması etkisi.

### 3.5.5. Kontrol grubuna uygulanan öğretim

Kontrol grubuna uygulanan tüm etkinlikler dört becerinin gelişmesini hedef alan Milli Eğitim Bakanlığı, 7. Sınıflar İngilizce Öğretim programında yer alan öğretim doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Deney grubundaki öğretim ile aynı kazanımlar hedeflenmiştir. Bu kazanımlar doğrultusunda öğretmen kitabındaki uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Uygulamalarda, öğrenci kitabı ve öğrenci çalışma kitabından faydalanılmıştır. Öğretmen, ilgili üniteleri hangi yöntem ile işleyeceğine kendisi karar vermiştir. Öğrenci ders kitabı ve çalışma kitabında yer alan dinleme (şarkı ve hikâye) etkinlikleri ile konuşma (diyalog) etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Ayrıca deney grubundan farklı olarak, ilgili öğretmen, öğretmen kitabı dışında, araştırmacı tarafından herhangi bir yönlendirmeye maruz kalmamıştır.

### 3.6. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde araştırmadan elde edilen veriler öncelikle bir istatistik programına yüklenmiş ve örneklem küçüklüğünden dolayı ( $n=36$ ) parametrik olamayan testler ile veriler analiz edilmiştir ve anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir (Sheskin, 2004). Verilerin analizinde wilcoxon ve mann whitney-u testleri kullanılmıştır.

Alt problemlere ilişkin kullanılan analizler aşağıdaki gibidir:

1. Deney grubunun İngilizce tümleşik dil becerileri öntest-sontest puanları arasında fark olup olmadığını bulmak amacıyla dinleme, okuma, yazma ve konuşma olmak üzere dört alt boyutta toplanan veriler Wilcoxon testi ile analiz edilmiştir.
2. Kontrol grubunun İngilizce tümleşik dil becerileri öntest-sontest puanları arasında fark olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla, veriler dört alt boyutta Wilcoxon testi ile analiz edilmiştir.
3. Deney grubunun öz yeterlik inancı öntest-sontest puanları arasında bir farkın olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla, dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerileri öz yeterlik inançları boyutlarında toplanan veriler, Wilcoxon testi ile analiz edilmiştir.
4. Kontrol grubunun dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerileri öz yeterlik inancı öntest-sontest puanları arasında bir farkın olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla öz yeterlik inancı ölçeğı kullanılmıştır. Dinleme, okuma, yazma ve konuşma boyutlarından oluşan ölçek ile toplanan veriler Wilcoxon testi ile analiz edilmiştir.
5. Deney ve kontrol gruplarının İngilizce tümleşik dil becerileri sontest puanları arasında fark olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla veriler, Mann Whitney-u testi ile analiz edilmiştir.
6. Deney ve kontrol gruplarının öz yeterlik inançları sontest puanları arasında fark olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla veriler, Mann Whitney-u testi ile analiz edilmiştir.

7. Deney ve kontrol grubunun bilişsel yük miktarları açısından sonest puanları arasında bir fark olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla veriler, Mann Whitney-u testi ile analiz edilmiştir.



## IV. BÖLÜM

### 4. Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri ile ilgili bulgulara ve araştırmanın bulgularına ilişkin tartışmalara yer verilmiştir.

#### 4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular Ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Deney grubunun İngilizce tümleşik dil becerileri öntest-sontest puanları arasında fark var mıdır?” ile ilgili bulgular Tablo 4.1’de sunulmuştur.

**Tablo 4.1.** Deney grubunun İngilizce tümleşik dil becerileri öntest-sontest puanlarının karşılaştırmalarını gösteren wilcoxon testi sonuçları

Puan	Sıralar	N	Sıralar Toplamı	Sıralar Ortalaması	z	P
Dinleme	Negatif Sıralar	0	,00	,00	-3,633	,000
	Pozitif Sıralar	17	153,00	9,00		
	Eşit	1				
	Toplam	18				
Okuma	Negatif Sıralar	3	13,00	4,33	-2,498	,013
	Pozitif Sıralar	11	92,00	8,36		
	Eşit	4				
	Toplam	18				
Yazma	Negatif Sıralar	3	8,00	2,67	-3,376	,001
	Pozitif Sıralar	15	163,00	10,87		
	Eşit	0				
	Toplam	18				
Konuşma	Negatif Sıralar	0	,00	,00	-3,272	,001
	Pozitif Sıralar	13	91,00	7,00		
	Eşit	5				
	Toplam	18				

P<.05

Tablo 4.1 incelendiğinde, deney grubu dinleme becerisi öntest-sontest ( $z=-3,633$ ;  $p<.05$ ), okuma becerisi becerisi öntest-sontest ( $z=-2,498$ ;  $p<.05$ ), yazma

becerisi öntest-sontest ( $z=-3,376$ ;  $p<.05$ ), konuşma becerisi öntest-sontest ( $z=-3,272$ ;  $p<.05$ ), puanları arasında anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir. Bilişsel yük kuramı ilkelerine göre hazırlanmış öğretimin uygulandığı deney grubunun öntest-sontest puanlarında anlamlı bir artışın olması, programın tümleşik dil becerilerini kazandırmada etkili olduğunun bir göstergesi olabilir.

Araştırmanın bulgularına göre, deney grubuna uygulanan, bilişsel yük kuramı ilkelerine göre hazırlanmış İngilizce öğretiminin, öğrencilerin okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerini anlamlı düzeyde geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerindeki bu gelişimin, bilişsel yük kuramı ilkeleri göz önünde bulundurularak hazırlanmış öğretimden kaynaklandığı düşünülebilir. Öğretim tasarlanırken dikkat edilen bilişsel yük kuramı ilkeleri (Sweller ve diğerleri, 2011), öğrencilerin çalışan hafızalarının aşırı yüklenmesini engelleyerek öğrenmenin etkililiğini artırmış olabilir. Deney grubuna uygulanan öğretim esnasında dikkatin bölünmesi etkisinin azaltılması, okuma etkinliklerinde dikkatin artmasına ve okuma becerisinin gelişmesine neden olduğu söylenebilir. Al-Shehri ve Gitsaki (2010), dikkatin bölünme etkisinin azaltıldığı etkinliklerde okuduğunu anlama oranının arttığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Deney grubunda yazma becerisinin gelişmiş olması, dikkatin bölünmesi etkisinin göz önünde bulundurularak bilişsel yükün azaltılmasından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Nawal (2018)'in bilişsel yükün azaltılmasının ikinci dilde yazma becerisini arttırdığı sonucu, araştırmanın bu bulgusunu desteklemektedir. Dinleme becerisindeki gelişme ise, etkinlikler sırasındaki uyarıcıların, hem görsel hem de işitsel kanaldan sunularak, bilişsel yükün azaltılmasından kaynaklanmış olabilir. Chang ve diğerleri (2014), çift kanallı materyal sunumunun İngilizce dinleme becerisinin gelişiminde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yang (2014)'in bulguları da çift kanallı uyarıcı sunumunun dinlediğini anlama becerisini geliştirdiğini göstermektedir. Konuşma becerisindeki bu etki, konuşma etkinlikleri esnasında, öğrencilerin bilişsel yükünün az olmasından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. King ve Finn (2017) araştırmalarında sözselsel iletişim yani konuşma ile bilişsel yük arasında güçlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bilişsel yük arttıkça, sözselsel iletişimin olumsuz etkilendiği sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular araştırmanın bu sonucunu desteklemektedir.

#### 4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Kontrol grubunun İngilizce tümleşik dil becerileri öntest-sontest puanları arasında fark var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular, tablo 4.2’de verilmiştir.

**Tablo 4.2.** Kontrol grubunun İngilizce tümleşik dil becerileri öntest-sontest puanlarının karşılaştırmalarını gösteren wilcoxon testi sonuçları

Puan	Sıralar	N	Sıralar Toplamı	Sıralar Ortalaması	z	P
Dinleme	Negatif Sıralar	2	13,50	6,75	-2,007	,045
	Pozitif Sıralar	10	64,50	6,45		
	Eşit	6				
	Toplam	18				
Okuma	Negatif Sıralar	9	64,50	7,17	-2,077	,038
	Pozitif Sıralar	3	13,50	4,50		
	Eşit	6				
	Toplam	18				
Yazma	Negatif Sıralar	7	73,50	10,50	-,523	,601
	Pozitif Sıralar	11	97,50	8,86		
	Eşit	0				
	Toplam	18				
Konuşma	Negatif Sıralar	1	2,50	2,50	-1,000	,317
	Pozitif Sıralar	3	7,50	2,50		
	Eşit	14				
	Toplam	18				

P<.05

Yukarıda verilen, kontrol grubunun İngilizce tümleşik dil becerileri öntest-sontest puanlarının karşılaştırmalarını gösteren wilcoxon sonuçlarına bakıldığında, yazma ( $z=-,523$ ;  $p>.05$ ) ve konuşma ( $z=-1,000$ ;  $p>.05$ ), alt becerilerinde (üretken becerileri/productive skills) anlamlı bir fark bulunmazken, kontrol grubunun dinleme ( $z=2,007$ ;  $p<.05$ ) ve okuma ( $z=-2,077$ ;  $p<.05$ ) alt becerilerinde (alıcı becerileri/receptive skills) anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu durumda, mevcut İngilizce öğretim programının dinleme ve okuma becerilerini geliştirdiği ancak konuşma ve yazma becerilerini geliştirmede yetersiz kaldığı belirtilebilir.

Mevcut öğretimin uygulandığı kontrol grubunun tümleşik dil becerileri ile ilgili bulgular incelendiğinde, dinleme ve okuma becerilerinde anlamlı bir artış bulunurken, yazma ve konuşma becerilerinde anlamlı bir artış olmadığı görülmektedir. Kontrol grubunda da bir öğretim yapıldığından, bazı becerilerin artmasının öğretimin doğasından



kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca, okuma ve dinleme (alıcı becerileri) becerilerinin mevcut öğretim yoluyla gelişmesinin yazma ve konuşma (üretken dil becerileri) becerilerine kıyasla, daha hızlı ve kolay olduğu ve bu nedenle başarı puanlarında bir artış gözlemlendiği belirtilebilir. Sheth (2015) ve Gabrielatos (1998) yaptıkları araştırmalarda, okuma ve dinleme becerilerinin yazma ve konuşma becerilerine göre daha hızlı geliştiği sonucuna ulaşmışlardır.

#### 4.2.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Deney grubunun öntest-sontest özyeterlilik puanları arasında fark var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular tablo 4.3’de verilmiştir.

**Tablo 4.3.** Deney grubunun öz yeterlik inancı öntest-sontest puanlarının karşılaştırmalarını gösteren wilcoxon testi sonuçları

Puan	Sıralar	N	Sıralar Toplamı	Sıralar Ortalaması	z	P
Dinleme	Negatif Sıralar	5	30,50	6,10	-2,182	,029
	Pozitif Sıralar	12	122,50	10,21		
	Eşit	1				
	Toplam	18				
Okuma	Negatif Sıralar	4	37,00	9,25	-1,871	,061
	Pozitif Sıralar	13	116,00	8,92		
	Eşit	1				
	Toplam	18				
Yazma	Negatif Sıralar	9	68,50	7,610	-,741	,459
	Pozitif Sıralar	9	102,50	11,39		
	Eşit	0				
	Toplam	18				
Konuşma	Negatif Sıralar	6	43,00	7,17	-1,588	,112
	Pozitif Sıralar	11	110,00	10,00		
	Eşit	1				
	Toplam	18				

P<.05

Tablo 4.3 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin öz yeterlik inançlarında; okuma ( $z=-1,872$ ;  $p>.05$ ), yazma ( $z=-,741$ ;  $p>.05$ ), konuşma ( $z=-1,588$ ;  $p>.05$ ) becerilerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Dinleme ( $z=-2,182$ ;  $p<.05$ ) becerisi üzerinde ise anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu durumda, deney grubuna uygulanan öğretimin, öğrencilerin dinleme becerisi öz yeterlik inançlarında anlamlı bir artışa neden olduğu biçiminde yorumlanabilir.

Araştırmanın bulguları, deney grubundaki öğrencilerin öz yeterlik inançlarında, okuma, yazma ve konuşma becerilerinde anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Dinleme becerisi üzerinde ise anlamlı bir fark bulunmuştur. Pek çok araştırmanın aksine (Lee ve Kalyuga, 2011; Mayer, Lee ve Peebles, 2014; Mikk, 2008; Song, 2016), deney grubundaki öğrencilerin okuma, yazma ve konuşma becerilerine dönük performanstaki artışlarına rağmen, öz yeterlik inançlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bunun nedeni, bilişsel yük kuramı etkilerinden, uzmanlıkta geriye dönme ve gereksizlik etkisinden kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Uzmanlıkta geriye dönme ve gereksizlik etkileri, daha önce karşılaşılmış bir durumun tekrarında ortaya çıkan bir etkidir. Öğrencilerin okuma, yazma ve konuşma etkinlikleri ile daha önce karşılaşılmış ve bu konuda eski performansları nedeniyle öz yeterlik inancı geliştirmiş olmalarından dolayı, öz yeterlik inançları, tekrar ettikleri performanslarından etkilenmemiş olabilir. Diğer bir deyişle, öz yeterlik inançlarında herhangi bir değişimin olmaması, öğrencilerin öz yeterlik inançlarının performans öncesi de yüksek olmasından kaynaklanmış olabilir.

#### 4.3. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Kontrol grubunun ön-son öz yeterlilik düzeyleri arasında fark var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular tablo 4.4’de verilmiştir.

**Tablo 4.4.** Kontrol grubunun öz yeterlik inancı öntest-sontest puanlarının karşılaştırmalarını gösteren wilcoxon testi sonuçları

Puan	Sıralar	N	Sıralar Toplamı	Sıralar Ortalaması	z	P
Dinleme	Negatif Sıralar	7	88,00	12,57	-,545	,586
	Pozitif Sıralar	10	65,00	6,50		
	Eşit	1				
	Toplam	18				
Okuma	Negatif Sıralar	9	63,00	7,00	-,639	,523
	Pozitif Sıralar	8	90,00	11,20		
	Eşit	1				
	Toplam	18				
Yazma	Negatif Sıralar	8	73,00	9,13	-,545	,586
	Pozitif Sıralar	10	98,00	9,80		
	Eşit	0				
	Toplam	18				
Konuşma	Negatif Sıralar	8	66,00	8,25	-,851	,395
	Pozitif Sıralar	10	105,00	10,50		
	Eşit	0				
	Toplam	18				

P<.05

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol grubunun, dinleme ( $z=-,545$ ;  $p>.05$ ), okuma ( $z=-,639$ ;  $p>.05$ ), yazma ( $z=-,545$ ;  $p>.05$ ), konuşma ( $z=-,851$ ;  $p>.05$ ) öz yeterlik inançlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kontrol grubuna uygulanan programın, öğrencilerin, hem alıcı becerilerle hem de üretken becerilerle ilgili özyeterlilik inançlarında bir fark oluşturmadığı belirtilebilir.

Araştırmanın bulguları, mevcut öğretimin öğrencilerin tümleşik dil becerilerine dönük öz yeterlik inançlarında herhangi bir anlamlı değişim sağlamadığını göstermiştir. Bu bulgunun nedeni, mevcut öğretimden kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin, etkinlikler esnasında, bilişsel yüklerinin artması ve bu doğrultuda aşırı zihinsel çaba göstermeleri, öz yeterlik inançlarını arttırmamış olabilir. Lee ve Kalyuga

(2011), öğretim esnasında bilişsel yükü artan öğrencilerin öz yeterlik inançlarının artmadığı sonucuna ulaşmıştır. Zihinsel çabanın artması ile öz yeterlik inancının artmadığı sonucuna ulaşılan pek çok araştırma mevcuttur (Mayer, Lee ve Peebles, 2014; Mikk, 2008; Song, 2016).

#### 4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “Deney ve kontrol gruplarının İngilizce tümleşik dil becerileri sontest puanları arasında fark var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular tablo 4.5’de verilmiştir.

**Tablo 4.5.** Deney ve kontrol gruplarının İngilizce tümleşik dil becerileri sontest puanlarının karşılaştırmalarını gösteren bağımsız örneklem için mann whitney-u testi sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Toplamı	Sıralar Ortalaması	U	z	P
Dinleme	Deney	18	402,00	22,33	93,000	-	,026
	Kontrol	18	264,00	14,67		2,224	
Okuma	Deney	18	423,50	23,53	71,500	-	,003
	Kontrol	18	242,50	13,47		2,932	
Yazma	Deney	18	417,50	23,19	77,500	-	,007
	Kontrol	18	248,50	13,81		2,677	
Konuşma	Deney	18	387,00	21,50	108,000	-	,071
	Kontrol	18	279,00	15,50		1,808	

P<.05

Deney ve kontrol gruplarının İngilizce tümleşik dil becerileri sontest puanlarının karşılaştırmalarını gösteren mann whitney-u testi sonuçları incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının, dinleme becerisi (U=93,000; p<.05), okuma becerisi (U=71,500; p<.05), yazma becerisi (U=77,500; p<.05), sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının konuşma becerisi (U=108,000; p>.05) sontest puanları arasında ise anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu durum, deney grubuna uygulanan öğretimin dinleme, konuşma, yazma becerilerini, kontrol grubuna

uygulanan öğretime göre anlamlı düzeyde olumlu etkilediği, ancak konuşma becerisine ise anlamlı bir etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın bulgularına göre, deney grubunun okuma, yazma ve dinleme becerilerinde kontrol grubuna göre anlamlı bir artış olduğu bulunmuştur. Konuşma becerisinde ise anlamlı bir fark bulunmamıştır. Okuma becerisinin deney grubu lehine anlamlı düzeyde artması, okuma etkinliklerinin, okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası etkinlikler şeklinde tasarlanarak, yüksek miktarda öge etkileşiminin önüne geçilmesinden ve dolayısı ile bilişsel yüklerinin azaltılmasından kaynaklanmış olabilir. Ayrıca, öğrencilerin okuma öncesi etkinlikler ile konu hakkında çeşitli ön öğrenmeleri açığa çıkarılmış, okuma esnasında ise mevcut bilgiler ile yeni bilgiler bütünleştirilmiştir. Bu da, bilişsel yük etkilerinden öge etkileşimi etkisinden kaynaklanmış olabilir. Bu sayede konu ile ilgili şemalar oluşturulmuş ve okuma sonrası etkinlikler ile şemalar pekiştirilmiştir. Uyarıcıların bir bütün şeklinde sunulmayarak, aşama aşama ve parça parça sunulması, okuma becerisini artırmış olabilir. Pollock ve arkadaşları (2002), araştırmalarında, çeşitli bölümlere ayrılmış şekilde sunulan materyallerin yüksek miktarda öge etkileşimini azalttığı ve böylelikle daha kolay öğrenildiği sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca, deney grubuna uygulanan öğretim esnasında dikkatin bölünmesi etkisinin azaltılması, okuma etkinliklerinde dikkatin artmasına ve okuma becerisinin gelişmesine neden olduğu söylenebilir. Al-Shehri ve Gitsaki (2010), dikkatin bölünme etkisinin azaltıldığı etkinliklerde okuduğunu anlama oranının arttığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular, araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir. Yazma becerisindeki bu gelişime, deney grubuna ilk defa uygulanan etkinliklerin her birinden önce en az bir örnek gösterilerek ortaya çıkarılan çalışılmış örnek etkisinin neden olduğu belirtilebilir. Öğrencilerin yazma etkinliklerini nasıl yapacaklarını, sorulara yazılı olarak nasıl cevap vermeleri gerektiğini gösteren çeşitli örnekler, öğrencilerin bilişsel yüklerini azaltarak öğrenmelerini artırmış olabilir. Moreno (2006), çalışılmış örneklerin, öğrenme ve problem çözme konusunda oldukça etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kyun ve arkadaşları (2013) araştırmalarından elde ettiği, çalışılmış örneklerin, metin yazma becerisi üzerindeki anlamlı ve olumlu olduğu sonucu da, araştırmanın bu bulgusunu desteklemektedir. Ayrıca, deney grubunda yazma becerisinin gelişmiş olması, dikkatin bölünmesi etkisinin göz önünde bulundurularak bilişsel yükün azaltılmasından

kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Nawal (2018)'ın bilişsel yükün azaltılmasının ikinci dilde yazma becerisini arttırdığı sonucu araştırmanın bu bulgusunu destekler niteliktedir. Dinleme becerisindeki anlamlı gelişme ise, farklı kaynaklardan uyarının sunulması ile bilişsel yükün azaltılmasından kaynaklanmış olabilir. Dinleme etkinlikleri gerçekleştirilirken sadece işitsel değil, görsel kanalın da aynı anda uyarılması biçem etkisi doğrultusunda bilişsel yükü azaltmış ve öğrenmeyi artırmış olabilir. Mayer ve Moreno (1998) araştırmalarında görsel ve işitsel materyal kullanımının dinlediğini anlama becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Chang ve diğerleri (2014), çift kanallı materyal sunumunun İngilizce dinleme becerisinin gelişiminde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yang (2014)'ın bulguları da çift kanallı uyarıcı sunumunun dinlediğini anlama becerisini geliştirdiğini göstermektedir. Bu sonuçlar araştırmanın bu bulgusunu desteklemektedir. Ayrıca dinleme etkinlikleri de tıpkı okuma etkinlikleri gibi öge etkileşiminin azaltılması amacıyla dinleme öncesi, dinleme esnası, dinleme sonrası olmak üzere üç bölümde gerçekleştirilmiştir. Bu durum öge etkileşimini azaltarak, dinleme becerisinin gelişmesini sağlamış olabilir. Sweller ve Chandler (1994), araştırmalarında elde ettiği, öge etkileşiminin azaltılmasının bilgileri anlamada etkili olduğu sonucu, araştırmanın bu bulgusunu desteklemektedir. Deney grubuna uygulanan, bilişsel yük kuramı ilkelerine göre tasarlanmış öğretimin, konuşma becerisine anlamlı bir etkisinin olmamasının nedeni, deney grubuna uygulanan öğretimin, bilişsel süreçlere dönük etkinlikleri içerirken, konuşma becerisini ve sözlü iletişimi etkileyen, utangaçlık, stres, kaygı, gibi duyuşsal süreçleri de etkileyen etkinlikleri içermemesi olabilir. Diğer bir deyişle, bilişsel yükü azaltan etkinliklerin yanında, stres ve kaygıyı belirli bir düzeye getirmeyi hedefleyen konuşma etkinliklerine yer verilmemesinden kaynaklanmış olabilir. Liu ve Littlewood (1997) ile Jackson (2002), öğrencilerin kendilerinin, konuşma ve iletişim derslerinde, okuma derslerinden daha kaygılı ve stresli olduğu belirtilmiştir. Ayrıca MacIntyre ve Gardner (1991), yaptıkları araştırmada kaygı ve konuşma yeterliliği arasında güçlü ve negatif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kondo (2010), araştırmasında, stres ve kaygının konuşma becerisini olumsuz etkileyecek faktörler arasında olduğunu ifade etmiştir.

#### 4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “Deney ve kontrol gruplarının öz yeterlik inançları sontest puanları arasında fark var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular tablo 4.6’da verilmiştir.

**Tablo 4.6.** Deney ve kontrol gruplarının öz yeterlik inançları sontest puanlarının karşılaştırmalarını gösteren mann whitney-u testi sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Toplamı	Sıralar Ortalaması	U	z	P
Dinleme	Deney	18	399,00	22,17	96,000	-	,036
	Kontrol	18	267,00	14,83			
Okuma	Deney	18	341,50	18,97	153,500	-,270	,787
	Kontrol	18	324,50	18,03			
Yazma	Deney	18	330,50	18,36	159,500	-,079	,937
	Kontrol	18	335,50	18,64			
Konuşma	Deney	18	339,50	18,86	155,500	-,206	,837
	Kontrol	18	326,50	18,14			

P<.05

Tablodaki deney ve kontrol gruplarının öz yeterlik inançları sontest puanlarının karşılaştırmalarını gösteren mann whitney-u testi sonuçları incelendiğinde, dinleme becerisi öz yeterlik inancında (U=96,000; p<.05), deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu ancak okuma (U=153,500; p>.05), yazma (U=159,500; p>.05), konuşma (U=155,500; p>.05), becerileri öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı bulunmuştur. Böylelikle, deney grubundaki öğretimin, kontrol grubundaki öğretime göre, dinleme becerisi öz yeterlik inancı üzerinde anlamlı düzeyde olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Araştırmanın bulguları, deney ve kontrol gruplarının okuma yazma, konuşma öz yeterlik inançlarında anlamlı bir değişikliğin olmadığını, ancak dinleme becerisinde, deney grubunun lehine anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermiştir. Okuma, yazma ve konuşma becerilerinde anlamlı farklılığın olmaması, deney grubunda yapılan öğretimin, doğrudan bilişsel süreçler ile ilgili olmasından ve duyuşsal boyutu konu alan etkinlikler bulunmamasından kaynaklanmış olabilir. Doğal olarak öz yeterlik inançları, bilişsel yük kuramı ilkeleri doğrultusunda hazırlanmış öğretimden etkilenmemiş olabilir. Çalışma

bilişsel yük kuramı ve bilişsel özellikleri geliştirmeye yönelik etkinlikleri içermektedir. Bu açıdan konuşma, yazma ve okuma becerilerine dönük öz yeterlik inançlarında bir artışın olmaması uzmanlıkta geriye dönme ve gereksizlik etkisinden kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin, okuma, yazma ve konuşma eski performansları nedeniyle öz yeterlik inancı geliştirmiş olmalarından dolayı, öz yeterlik inançları, tekrar ettikleri performanslarından etkilenmemiş olabilir. Feldon ve arkadaşlarının (2018) yaptıkları araştırmadaki son performans bulguları da, daha önce geliştirilen öz yeterlik inançlarının son performanstan etkinlenmediğini göstermiştir.

#### 4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi olan “Deney ve kontrol grubunun bilişsel yük durumları açısından sontest puanları arasında bir fark var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular tablo 4.7’de verilmiştir.

**Tablo 4.7.** Deney ve kontrol grubunun bilişsel yük durumları açısından sontest puanlarının karşılaştırmalarını gösteren mann whitney-u testi sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Toplamı	Sıralar Ortalaması	U	z	p
Bilişsel Yük	Deney	18	232,50	12,92	61,500	-	,001
	Kontrol	18	433,50	24,08			

P<.05

Tablo 4.7 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının bilişsel yüklerinin arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (U=61,500; p<.05). Deney grubunun bilişsel yüklenmesinin kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde az olduğu görülmektedir. Böylelikle, deney grubuna uygulanan öğretimin kontrol grubuna uygulanan öğretime göre bilişsel yüklenmeyi daha da azalttığı düşünülebilir.

Deney grubuna uygulanan öğretimin bilişsel yükü, kontrol grubuna kıyasla anlamlı düzeyde düşürmüş olması, bilişsel yük kuramı ilkelerine göre hazırlanmış öğretimin etkilerinden kaynaklandığı söylenebilir. Bilişsel yükün azalmasında, konu dışı yükün azaltılması amacıyla ilk defa yapılacak etkinliklerden önce, örnek bir etkinlik



yapılmasının etkili olduğu söylenebilir. Sweller (2008) çalışmasında, çalışılmış örneklerin bilişsel yükü azalttığı sonucuna ulaşmıştır. Materyallerin hem işitsel hem de görsel olarak aynı anda sunulması bilişsel yükü azaltmış olabilir. Kuramsal çerçevede belirtildiği gibi, Mayer ve Moreno'nun (1998) araştırmalarında ulaştığı, iki kanallı sunulan uyarıcıların, tek kanallı sunuma göre bilişsel yükü azalttığı sonucu bu bulguyu desteklemektedir. Ayrıca uygulama esnasında farklı kanalların aktive edilmesinin, dikkatin bölünmesi etkisinin ortaya çıkmasını engellediği ve dolayısı ile bilişsel yükü azalttığı söylenebilir. Chandler ve Sweller (1991) yapmış oldukları araştırmada elde ettiği, bölünmüş dikkatin bilişsel yükü artıracığı sonucunu, araştırmanın bulgusunu desteklemektedir. Sunulan video etkinliklerinde alt yazının açılmaması gereksizlik etkisinin açığa çıkmasını engelleyerek bilişsel yükü azaltmış olabilir. Moreno ve Mayer'in (2002) yapmış oldukları araştırmadaki, video etkinliklerinde alt yazı kullanılmamasının, alt yazı kullanılan video etkinliklerine göre bilişsel yükü anlamlı düzeyde azaltması sonucu, bu bulguyu destekler niteliktedir. Aynı zamanda öge etkileşimini azaltmak için dinleme ve okuma etkinliklerinin üç aşamaya (dinleme/okuma öncesi, dinleme/okuma esnası, dinleme/okuma sonrası) bölünmesinin de bilişsel yükü azalttığı söylenebilir. Pollock ve arkadaşları (2002), parça parça ve aşamalı sunulan uyarıcılar ile öge etkileşiminin azaltılmasının aynı zamanda bilişsel yükü de azalttığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç araştırmanın bu bulgusunu desteklemektedir.

Sonuç olarak tüm bulgular incelendiğinde bu araştırma, bilişsel yük kuramına uygun olarak hazırlanmış olan öğretim ile öğrencilerin bilişsel yüklerinin azalmasını, İngilizce okuma yazma ve dinleme becerileri üzerindeki öğrenme performanslarının artırılmasını olumlu olarak etkilediğinin, dinleme öz yeterlik inançlarını artırmada ise olumlu bir etkiye sahip olduğunun göstergesi olabilir.

## V. BÖLÜM

### 5. Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın sonuçlarına ve bu sonuçlar doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara dönük önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. Sonuç

Araştırmanın bulguları doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Araştırmanın bulgularına göre, deney grubuna uygulanan, bilişsel yük kuramı ilkelerine göre hazırlanmış İngilizce öğretiminin, öğrencilerin tümleşik dil becerilerini anlamlı düzeyde geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.
2. Mevcut öğretimin uygulandığı kontrol grubunun tümleşik dil becerileri ile ilgili bulgular doğrultusunda, dinleme ve okuma becerilerinde anlamlı bir artış bulunurken, yazma ve konuşma becerilerinde ise anlamlı bir artış olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
3. Deney grubundaki öğrencilerin öz yeterlik inançlarında, okuma, yazma ve konuşma becerilerinde anlamlı bir fark olmadığı ancak dinleme becerisi üzerinde ise anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
4. Araştırmada mevcut öğretimin, öğrencilerin tümleşik dil becerileri öz yeterlik inançları üzerinde herhangi bir değişikliğin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
5. Deney grubundaki dinleme becerisi öz yeterlik inancının, kontrol grubuna göre anlamlı olduğu ancak yazma, okuma, konuşma becerileri öz yeterlik inançlarının anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
6. Araştırmanın bulgularına göre, deney grubuna uygulanan öğretiminin, kontrol grubundaki mevcut öğretime göre dinleme, okuma, yazma becerileri üzerinde

anlamli ve olumlu bir değişime neden olduğu ancak konuşma becerisi üzerinde anlamli bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

7. Deney grubuna uygulanan öğretimin, mevcut öğretime kıyasla, bilişsel yükü anlamli düzeyde azalttığı sonucuna ulaşılmıştır.

## 5.2. Öneriler

### 5.2.1. İngilizce öğretimi konusunda uygulayıcılar için öneriler

1. Araştırmada elde edilen bilişsel yük kuramı ilkelerine göre hazırlanmış öğretimin, öğrencilerin bilişsel yükünü azalmakta ve okuma, yazma ve dinleme becerilerine dönük öğrenmeleri artırdığı sonucu doğrultusunda, İngilizce okuma, yazma ve dinleme becerilerine dönük öğretimler tasarlanırken, bilişsel yük kuramı ilkeleri göz önünde bulundurularak tasarlanmalıdır. Böylelikle öğretim esnasında bilişsel yükten kaynaklanan öğrenme problemlerinin önüne geçilebilir.
2. Araştırmada elde edilen bilişsel yük kuramı ilkelerinin İngilizce okuma ve dinleme becerileri üzerindeki olumlu etkisi göz önünde bulundurulduğunda, İngilizce okuma ve dinleme etkinlikleri tasarlanırken, öğrencilerin çalışan hafızalarının gereksiz yüklemelerden kaçınmak ve asıl yükü dengelemek amacıyla öğe etkileşimini azaltma stratejileri uygulanmalıdır.
3. Bilişsel yük etkilerinin (çözölmüş örnek etkisi vb.) bilişsel yükü azaltarak yazma becerisini olumlu etkilediği bulgusu doğrultusunda, yazma etkinlikleri tasarlanırken, konu dışı yükü azaltmak amacıyla, ilk defa yapılacak bir etkinlik öncesinde, en az bir adet çözölmüş örnek verilmelidir.
4. Araştırmadan elde edilen, bilişsel yük kuramı etkilerinin (öğe etkileşimi etkisi vb.) bilişsel yükü azalttığı ve dinleme, okuma becerilerini olumlu etkilediği bulgusu doğrultusunda, dinleme ve okuma etkinlikleri yapılırken, dinleme öncesi, dinleme esnası ve dinleme sonrası olmak üzere üç aşamada etkinlik gerçekteştirilirken, öğrencinin dikkatini bölecek uyarıcılardan uzak durulmalıdır.

5. Araştırmanın bilişsel yük ilkeleinin dinleme etkinliklerinde etkili olduğu bulgusu doğrultusunda, biçem etkisini ortaya çıkararak ders esnasında bilişsel yükü azaltmak amacıyla, uyarıcılar hem görsel hem de işitsel olarak iki kanallı olarak sunulmalıdır.
6. Öğrencilerin dikkatlerini bölmeyerek bilişsel yük azaltmak amacıyla, video etkinliklerinde, alt yazı açılmamalıdır.
7. Araştırmada bilişsel yük kuramı ilkeleri temel alınarak hazırlanmış öğretimin, öğrencilerin dinleme becerisi öz yeterlik inancını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle, ders esnasında çeşitli ara özetler ile birlikte, dinleme öncesi, dinleme esnası ve dinleme sonrası etkinlikler tasarlanmalı ve bilişsel yük kuramı ilkelerine dikkat ederek bu etkinlikler tasarlanmalıdır.
8. Konuşma becerisine dönük içerik hazırlanırken kaygı, utangaçlık gibi duyuşsal süreçleri de içeren etkinlikler tasarlanmalıdır.
9. Öğrencilerin okuma, yazma, konuşma becerileri öz yeterlik inaçlarını geliştirmek amacıyla, bilişsel yük kuramı ilkelerine dönük hazırlanmış bir öğretimin, duyuşsal süreçleri de dikkate alarak tasarlanması gerekmektedir.

### 5.2.2. Araştırmacılar için öneriler

1. Bu araştırmada bilişsel yük kurumanın İngilizce tümleşik dil becerilerine etkisi araştırılmıştır. Araştırmacılar bilişsel yük kuramını İngilizce dil bilgisi ve kelime öğretimine etkisinin araştırabilir.
2. Bu araştırma 2016-2017 eğitim öğretim yılı ikinci dönemi ve iki ünite ile sınırlıdır. Araştırmacılar daha uzun dönemde bir araştırma yürüterek, bilişsel yük kuramı ilkelerine göre hazırlanmış öğretimin özellikle konuşma becerilerindeki etkisi araştırılabilir.
3. Araştırma 7. Sınıf öğrencileri ile sınırlıdır. Bilişsel yük kuramı ilkelerinin ilkokuldaki yabancı dil öğretimi üzerine etkisi araştırılabilir.
4. İngilizce tümleşik dil becerileri üzerine, bilişsel yük ilkeleri ve etkilerini ayrı ayrı temel alan araştırmalar yapıp bilişsel yük ölçülürken fiziksel değişimler (beyindeki kimyasal değişimler, göz kırpma, kalp atışı vb.) de araştırmalara konu edilebilir.

5. Özellikle yabancı dilde uzaktan eğitim konusunda bilişsel yük kuramı ilkeleri doğrultusunda araştırmalar yapılabilir. Nitekim uzaktan eğitimde kullanılan çok ortamlı (görsel ve işitsel materyal sunumu) öğrenmelerin, bilişsel yük kuramı ilkelerine göre tasarlanarak, tümleşik dil becerileri ve öz yeterlik inancına etkisi araştırılabilir.
6. Bilişsel yük kuramı etkilerinden uzmanlıkta geriye dönme ve gereksizlik ilkesinin öz yeterlik inancına etkisi araştırılabilir.
7. Bilişsel yük kuramı ilkeleri doğrultusunda, ana dili veya ikinci dili İngilizce olan bireyler ile gerçekleştirilecek konuşma etkinliklerini içeren öğretim tasarımının İngilizce konuşma becerisine etkisi araştırılabilir.
8. Bilişsel yük kuramı ilkeleri doğrultusunda yapılacak araştırmalarda kontrol değişkenlerinin etkisi (önkoşul öğrenmeler, iletişim becerileri, kaygı gibi) ile ilgili araştırmalar yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Abelson, R. (1979). Differences between belief systems and knowledge systems. *Cognitive Science*, 3(1), 355-366.
- Abrar, M. (2016). Teaching english problems: An analysis of EFL primary school teachers in Kuala Tungkal. *The Proceedings of ISIC 2016 Academic Conference* (94-101). University of Birmingham. England.
- Akın, E. (2015). *Çoklu Ortam Uygulamalarına Dayalı Öğretimin 6. Sınıf Öğrencilerinin Anlama Becerilerine Ve Türkçe Dersi Tutumlarına Etkisi (Muş İli Örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Albert, M. (1997). *Should you worry about memory?* Brain Work: The Neuroscience Newsletter.
- Al-Hosni, S. (2014). *Speaking difficulties encountered by young EFL learners. International Journal on Studies in English Language and Literature (IJSELL)*, 2(6), 22-30.
- Al-Shehri, S. and Gitsaki, C. (2010). Online reading: A preliminary study of the impact of integrated and split-attention formats on L2 students' cognitive load. *ReCALL* 22(3), 356-375. DOI:10.1017/S0958344010000212.
- Aebersold, J. A., and Field, M. L. (1997). *From reader to reading teacher: Issues and strategies for second language classrooms*. New York: Cambridge University Press.
- Anaydubalu, C. C. (2010). Self-Efficacy, anxiety, and performance in the English language among middleschool students in english language program In Satri Si Suriyothai School, Bangkok. *International Journal of Human and Social Sciences*, 5(3), 193-198.
- Anderson, J. R. (1995). *Cognitive psychology and its implications*. New York: W.M. Freeman and Company.
- Anstrom, K. (2000). *High school foreign language students' perceptions of language Learning Strategy Use and Self-Efficacy*. National Foreign Language Resource Center, Georgetown University/Center for Applied Linguistics. Unpublished doctoral dissertation, Washington, D.C.

- Anthony, H. M., Pearson, P. D. & Raphael, T. E. (1993). Reading comprehension: A selected review. In L. M. Cleary & M. D. Linn (Eds.), *Linguistics for teachers* (250-298). New York: McGraw-Hill.
- Askeland, E. (2013). *Grammar Teaching In EFL Classrooms: An Analysis Of Grammar Tasks In Three Text Books*. Unpublished Master Thesis, University Of Bergen, Bergen.
- Ayres, P., & Sweller, J. (2005). The split-attention principle in multimedia learning. In R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (135-146). New York, NY, US: Cambridge University Press. DOI:<http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511816819.009>.
- Baddeley, A. D. (1992). Working memory. *Science*, 255(5044), 556-559, DOI:<http://dx.doi.org/10.1126/science.1736359>.
- Baddeley, A. D. (2007). *Working memory, thought, and action*. Oxford: Oxford University Press.
- Bakır, S. (2015). *Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarının, Yazma Becerisi Öz Yeterliklerinin Ve Türkçe Yazma Becerilerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Balcı, Ö. (2013). *Öğrenme Stillerine Dayalı Etkinliklerin İngilizce Dersinde Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine Ve Öz-Yeterlik Algılarına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Banditvilai C. (2016). Enhancing Students' Language Skills through Blended Learning. *The Electronic Journal of e-Learning*, 14, 220-229 retrieved from [www.ejel.org](http://www.ejel.org). (24.05.2019).
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215, DOI:<http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1995). *Exercise of personal and collective efficacy in changing societies*. In A. Bandura (Ed.), *Self-Efficacy in Changing Societies*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1995). *Self-Efficacy in societies*. New York: Cambridge University Press.

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A., & Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 87-99.
- Başaran, S. (2010). *Effects of Podcasts on Language Learning Beliefs and Self-Efficacy Perceptions of First-Year Turkish University Students*. Unpublished Doctoral Dissertation, Çukurova University, Adana.
- Batdı, Y. (2013). *İngilizce Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Destekli Eğitsel Eğlenceli Etkinliklerin Öğrencilerin Öz-Yeterlik Becerileri, Öz-Düzenleme Stratejileri, Üstbilgi Becerileri, Motivasyonları Ve Akademik Başarılarına Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Behjoo, B. M. (2013). *The Relationship Among Self-Efficacy, Academic Self-Efficacy, Problem Solving Skills and Foreign Language Achievement* (Unpublished Master Dissertation), Hacettepe University, Ankara.
- Biloon, S. J. (2017) Different reasons to plan game in an English Language Class. *Journal of education training studies* (5) DOI:10.11114/jets.v5i1.1967.
- Bozkurt, M. A. ve Ekşioğlu, S. (2018). Lise öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik düzeyleri. *Kefad*, 19(1) 440-452, DOI:<http://dx.doi.org/10.29299/kefad.2018.19.012>.
- Brecht, R. D., Davidson, D., ve Ginsberg, R. B. (1993). *Predictors of Foreign Language Gain During Study Abroad*. NFLC Occasional Papers. Washington, DC: National Foreign Language Center.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. New York: Pearson Education.
- Bralfish, O., Borg, G., & Dornic, S. (1972). *Perceived item-difficulty in three tests of intellectual performance capacity* (Rep. No. 29). Stockholm: Institute of Applied Psychology.
- Bruen, J., and Kelly, N. (2014). Using a shared L1 to reduce cognitive overload and anxiety levels in the L2 classroom. *The Language Learning Journal*. DOI:10.1080/09571736.2014.908405.
- Brünken, R., Plass, J. L., and Leutner, D. (2004). Assessment of cognitive load in multimedia learning with dual-task methodology: Auditory load and modality effects. *Instructional Science*, 32(1-2), 115–132.



- Bryan H. (2018). *An examination of listening acquisition: A study of japanese university students*. *IAFOR Journal of Education*, 6(1), 59-71.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneyisel desenler: Öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi* (2. Baskı). Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Veri analizi el kitabı*. (16. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Carmichael, C., and Taylor, J. A. (2005). Analysis of student beliefs in a tertiary preparatory mathematics course. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 36(7), 713–719. DOI: <http://Dx.Doi.Org/10.1080/00207390500271065>.
- Cambridge English Assessing Speaking Performance-Level A2 Rubric retrieved August 10, 2016, <http://www.cambridgeenglish.org/images/168617-assessing-speaking-performance-at-level-a2.pdf> 10.08.2016.
- Camerun, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Can, E. ve Can, C. I. (2014). Türkiye’de ikinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar (Problems encountered in second foreign language teaching in Turkey). *Trakya University Journal of Education*, 4(2) 43-63.
- Carlson, R., Chandler, P., and Sweller, J. (2003). Learning and understanding science instructional material. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 629-640, DOI:<http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.95.3.629>.
- Cavanaugh, J. C. (1998). Memory and Aging. National Forum: The Phi Kappa Phi Journal, 78(2), 34- 37.
- Chan, J. C. Y., and Lam, S. F. (2008). Effects of different evaluative feedback on students’ self-efficacy in learning. *InstrSci*, 38(37–58), DOI:<http://dx.doi.org/10.1007/s11251-008-9077-2>.
- Chandler, P. and Sweller, J. (1991). Cognitive load theory and the format of instruction. *Cognition and Instruction*, 8(4), 293-332, DOI:[10.1207/s1532690xci0804\\_2](http://dx.doi.org/10.1207/s1532690xci0804_2).
- Chandler, P., and Sweller, J. (1996). Cognitive load while learning to use a computer program. *Applied Cognitive Psychology*, 10(2), 151-170.
- Chang, C., Lei, H., and Tseng, J. (2014). *Do English listening outcome and cognitive load change for different media delivery modes in u-learning?*. Taiwan. International Conference E-Learning. (ERIC No: ED557269)

- Charter, R. A. (2001). Damn the precision, full speed ahead with the clinical interpretation. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 23(5), 692-694, DOI:<http://dx.doi.org/10.1076/jcen.23.5.692.1237>.
- Chen, C. (2014). *The effects of response modes and cues on language learning, cognitive load and self-efficacy beliefs in web-based learning*. Taiwan: National Changhua University of Education.
- Choi, Y. H., and Lee, H. W. (2008). Current trends and issues in english language education in Asia. *The Journal of Asia Tefl*, 5(2), 1-34.
- Clark, R., Nguyen, F. and Sweller, J. (2005). *Efficiency in learning: Evidence-based guidelines to manage cognitive load*. Sydney: Pfeiffer.
- Cohen, L., Manion, L., and Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Cooper, G., Tindall-Ford, S., Chandler, P., and Sweller, J. (2001). Learning by imagining. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 7(1), 68-82, <http://dx.doi.org/10.1037/1076-898X.7.1.68>.
- Córdoba Zúñiga, E. (2016). Implementing task-based language teaching to integrate language skills in an EFL program at a Colombian university. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 18(2), 13-27
- Council of Europe (CoE). (2001). *Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Cowan, N. (2001). The magical number 4 in short-term memory: A reconsideration of mental storage capacity. *Behavioral and Brain Sciences*, 24(1), 87-114.
- Cowan, N. (2005). *Working memory capacity*. New York: Psychology Press.
- Craik, F. I. M., and Jennings, J. M. (1992). *Human Memory*. In F. I. M. Craik & T. A. Salthouse (Eds.), *The Handbook of Aging and Cognition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Çetintaş, B. (2010). The sustainability of foreign language education in Turkey. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 6(1), 65-74.

- De Weerdt, F., Desoete, A., & Roeyers, H. (2013). Working memory in children with reading and/or mathematical disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 46(5), 461–472, DOI:<http://dx.doi.org/10.1177/0022219412455238>.
- Dedebali, N. C. (2014). *Çoklu Ortam Uygulamalarının 6. Sınıf Dinleme Becerisinin Gelişimine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Delaney, P. F., Godbole, R. N., Holden R. L. and Yoojin C. (2018). Working memory capacity and the spacing effect in cued Recall, *Memory*, 26(6), 784-797, DOI: 10.1080/09658211.2017.1408841.
- Daneman, M., and Carpenter, P. A. (1980). Individual differences in working memory and reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 19(4), 450-466, DOI:10.1016/S0022-5371(80)90312-6.
- Demirel, Ö. (1978). Yabancı dil öğretimi ve tam öğrenme. *Eğitim ve Bilim*, 3(14), 46-50.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Boston: D. C. Heath.
- Dil, Y. (2009). EFL Learners' communication obstacles. *Electronic Journal of Social Sciences*, 8(29), 84-100.
- Ekici, G. (Ed.). (2016). *Öğrenim öğretme kuramları ve uygulamalardaki yansımaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdem, S., ve Tutkun, Ö. F. (2016). Problems in english language teaching according to secondary school students. TOJET Special Issue, 368-375. Retrieved from [https://www.academia.edu/30854445/Teaching\\_and\\_Learning\\_English](https://www.academia.edu/30854445/Teaching_and_Learning_English) (11.05.2019).
- Ericsson, K. A., and Charness, N. (1994). Expert performance: Its structure and acquisition. *American Psychologist*, 49(8), 725-747, DOI:<http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.49.8.725>.
- Fabon, A. B. (2013). *Take it easy: Use songs to teach english as a second language in primary school*. La Rioja: University of La Rioja Publications.
- Feldon, D. F., Franco, J., Chao J., Peugh, J., and Maahs-Fladung, C. (2018). Self-efficacy change associated with a cognitive load-based intervention in an undergraduate

- biology course. *Learning and Instruction*, 56, 64-72, DOI:<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.04.007>.
- Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: SAGE Publications.
- Freeman, W. J. (1995). *The international neural networks society series. Societies of brains: A study in the neuroscience of love and hate*. Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Fry, E. B., Kress, J. E. and Fountoukidis, D. L. (2000). *The reading teacher's book of lists* (Fourth Edition). New Jersey: Prentice Hall.
- Fuqua, J. (2015). Developing reading and writing skills of learners' from arabic-speaking backgrounds. *Canadian Journal of Action Research*, 16(1), 22-30.
- Gabrielatos, C. (1998). Receptive Skills With Young Learners. In Berwick, D., Gika, A. S. (Eds.), *Working with young learners: A way ahead*. Whitstable (19, 52-60) UK: IATEFL. Retrieved from <http://repository.edgehill.ac.uk/4142/1/RSwithYL.pdf> (12.06.2019).
- Gagné, R. M. (1985). *The conditions of learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gagné, R. M., Briggs, L. J., and Wager, W. W. (1992). *Principles of instructional design* (4). Forth Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Geary, D. and Berch, D. (2016). *Evolution and Children's Cognitive and Academic Development*. In D. Geary and D. Berch (Eds.), *Evolutionary perspectives on child development and education*. Switzerland: Springer.
- Geary, D. C. (2008). An evolutionarily informed education science. *Educational Psychologist*, 43 (179–195), DOI:10.1080/00461520802392133.
- Geary, D. C. (2012). Evolutionary Educational Psychology. In K. Harris, S. Graham, and T. Urdu (Eds.), *APA Educational Psychology Handbook* (Vol. 1, pp. 597–621). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- George, D., and Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update* (10a ed.) Boston: Pearson.
- Ginsberg, R. B. (1992). *Listening comprehension before and after study abroad*. Washington, DC: National Foreign Language Center.
- Gömlüksiz, M. N., ve Kılınç, H. (2014). Lise 12. sınıf öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(2), 43-60.

- Große, C. S. and Renkl, A. (2007). Finding and fixing errors in worked examples: Can this foster learning outcomes? *Learning and Instruction*, 17 (1), 612-634.
- Graham, (2011). Self-Efficacy and Academic Listening. *Journal of English for Academic Purposes* 10(2), 113-117, DOI:10.1016/j.jeap.2011.04.001.
- Guilford, J. P. (1954). *Psychometric Methods*. (Second Edition). New York: McGraw-Hill.
- Gülözer, K. (2016). *Duyusal ve Görsel Ortamda Cümle Düzeyindeki Kısaltmalı İfadelerin Dinleme Becerisindeki Başarıya Etkisi: Web Tabanlı Öğrenmenin Rolü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Yeditepe üniversitesi, İstanbul.
- Hahn, B. (2018). An examination of listening acquisition: a study of japanese university students. *IAFOR Journal of Education*, 6 (1), 59-71.
- Hallahan, D. P., Pullen, P. C., and Ward, D. (2013). *A Brief History of The Field of Learning Disabilities*. In H. L. Swanson, K. Harris, & S. Graham (Eds.). *Handbook of learning disabilities*. New York: Guilford Press.
- Helgesen, M. (2003). Teaching Listening. In D. Nunan (Ed.), *Practical English Language Teaching* (23-43). New York: McGraw-Hill.
- Heidari, F., Izadi, M., and Ahmadian, M. V. (2012). The relationship between Iranian EFL learners' self-efficacy beliefs and use of vocabulary learning strategies. *English Language Teaching*, 5(2), 174-182.
- Horowitz-Kraus, T. (2014). Pinpointing the deficit in executive functions in adolescents with dyslexia performing the wisconsin card sorting test: An ERP study. *Journal of Learning Disabilities*, 47(3), 208-23, DOI: <https://doi.org/10.1177/0022219412453084>
- Hsieh, P. P., and Kang, H. S. (2010). Attribution and self-efficacy and their interrelationship in the Korean EFL context. *Language Learning*, 60 (3), 606–627. DOI: [Http://Dx.Doi.Org/ 10.1111/J.1467-9922.2010.00570.X](http://Dx.Doi.Org/10.1111/J.1467-9922.2010.00570.X).
- Hsieh, P. H., and Schallert, D. L. (2008). Implications from self-efficacy and attribution theories for an understanding of undergraduates' motivation in a foreign language course. *Contemporary Educational Psychology*, 33 (4) 513-532.
- Huang, X. (2017). Example-based learning: Effects of different types of examples on student performance, cognitive load and self-efficacy in a statistical learning

- task, *Interactive Learning Environments*, 25(3) 283-294, DOI: [10.1080/10494820.2015.1121154](https://doi.org/10.1080/10494820.2015.1121154).
- Huang, S. C., and Shanmao, C. F. (1996). *Self-efficacy of english as a second language learner: An example of four learners*. Language Education Department: Indiana University. (ERIC No. ED396536)
- Ilkowska, M. and Engle, R. W. (2010). *Working Memory Capacity and Self-Regulation*. In R. H. Hoyle (Eds.), *Handbook of Personality and Self-Regulation*. Malden, MA: Blackwell Publishing Ltd.
- Jackson, J. (2002). Reticence in second language case discussions. *System*, 30(1), 65-84.
- Jensen, E. (1998). *Teaching with the brain in mind*. Alexandria, Virginia: ASCD Publications.
- Jerman, O., Reynolds, C., & Swanson, H. L. (2012). Does growth in working memory span or executive processes predict growth in reading and math in children with reading disabilities? *Learning Disability Quarterly*, 35(3), 144-157.
- Jensen, E. (2000). *Music with the brain in mind*. San Diego, CA: The Brain Store.
- Johnson, K. E. (1995). *Understanding communication in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kablan, Z. (2005). *Bilgisayar Destekli Fen Bilgisi Öğretiminde Yazılı Metin ve Animasyonlara Uygulanan Mekansal Konumlandırma Yaklaşımlarının (Ekranda Ayırma, Ekranda Bütünleştirme) Bilişsel Yük Açısından Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Kala, N. (2012). *Bilişsel Yük Kuramına Göre Termodinamik Konusunda Hazırlanan Öğretim Tasarımının Kimya Öğrencilerinin Hatırlama Ve Transfer Düzeyindeki Öğrenmelerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Kalantari, F. and Hashemian, M. (2016). A story-telling approach to teaching english to young efl iranian learners english language teaching. *Canadian Center of Science and Education*, 9(1), 221-234.
- Kalyuga, S., Chandler, P., Tuovinen, J., and Sweller, J. (2001). When problem solving is superior to studying worked examples. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 579-588, <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.93.3.579>.

- Kalyuga, S., Chandler, P., and Sweller, J. (2000). Incorporating learner experience into the design of multimedia instruction. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 126-136, DOI:<http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.92.1.126>.
- Kanadlı, S. ve Bağçeci, B. (2015). Öğrencilerin İngilizce öz yeterlik inançlarının algılanan özerklik desteği açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 98-112.
- Kang, E. (2015). Young promoting L2 vocabulary learning through narrow reading. *RELC Journal: A Journal of Language Teaching and Research*, 46(2), 165-179.
- Karakış. Ö. (2014). *Lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik kaygıları, motivasyonları, öz yeterlik algıları ve İngilizce ders başarıları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Forbes, F., and Fisher, L. (2018). The impact of expanding advanced level secondary school students' awareness and use of metacognitive learning strategies on confidence and proficiency in foreign language speaking skills. *The Language Learning Journal*, 46(2), 173-185, DOI:10.1080/09571736.2015.1010448.
- Karla, M. (2015). *The Relationship Between Workload and Cognitive Overload: Self-Efficacy, Perfectionism, and Resilience As Potential Moderators*. California State University Retrieved from CSUSBScholarWorks Electronic Theses, Projects, and Dissertations. (241) (15.03.2019).
- Kemiksiz, Ö. (2016). *Doğrudan Öğretim Modeliyle 5. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Khajavi, Y., and S. Ketabi. (2012). Influencing EFL learners' reading comprehension and self-efficacy beliefs. *Porta Linguarum*, 17, 9-27.
- Kilic, F. (2014). Awareness and cognitive load levels of teacher candidates towards student products made by digital storytelling. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 15(3), 94-107.
- Kılıç, E., ve Karadeniz, G. (2004). Hiper ortamlarda öğrencilerin bilişsel yüklenme ve kaybolma düzeylerinin belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 40, 562-579.
- Kıraç, İ. E. ve Eren, A. (2015). The effects of using tonal and atonal chords on English sentence structure learning. *IJOCIS*, 10(5), 57-74.

- King, P. E., and Finn, A. N. (2017). A test of attention control theory in public speaking: cognitive load influences the relationship between state anxiety and verbal production. *Communication Education*, 66(2), 168-182, DOI: 10.1080/03634523.2016.1272128.
- Kondo, Y. (2010). A study on Relationship Between Language Anxiety and Proficiency: In A Case Of Japanese Learners Of English. 03 Mart 2019 tarihinde, [www.researchgate.net](http://www.researchgate.net) sitesinden alınmıştır.
- Korkmaz Çelik Ş. (2016). *Effects of Multi-Sensory Language Teaching On Learners' Achievement In English Vocabulary Knowledge and Listening and Reading Skills. Department of Foreign Language Education. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.*
- Küçük, S., Yılmaz, R. M., and Göktaş, Y. (2014). Augmented reality for learning english: achievement, attitude and cognitive load levels of students. *Education and Science*, 39(176), 393- 404. DOI:10.15390/EB.2014.3595.
- Kyun, S., Kalyuga, S., and Sweller, J. (2013). The effect of worked examples when learning to write essays in English literature. *The Journal of Experimental Education*, 81(3), 385-408, DOI:10.1080/00220973.2012.727884.
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching (3rd ed.)*. London, England: Oxford University Press.
- Lane, J., Lane, A., and Kyprianou, A. (2004). Self-efficacy, self-esteem and their impact on academic performance. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 32(3) 247-256.
- Leahy, W., & Sweller, J. (2005). Interactions among the imagination, expertise reversal, and element interactivity effects. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 11(4), 266-276. DOI:<http://dx.doi.org/10.1037/1076-898X.11.4.266>.
- Lee., C. H., and Kalyuga, S. (2011). Effectiveness of different pinyin presentation formats in learning chinese characters: A cognitive load perspective language learning language learning research club. *University of Michigan*, 61(4), 1099-1118, DOI: 10.1111/j.1467-9922.2011.00666.x.
- Lin, C., and Yu, Y. (2017). Effects of presentation modes on mobile-assisted vocabulary learning and cognitive load. *Interactive Learning Environments*, 25(1), 528-542.



- Linnenbrink, E. A., and Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 19(2), 119–137, DOI:[Http://Dx.Doi.Org/10.1080/10573560308223](http://Dx.Doi.Org/10.1080/10573560308223).
- Liu, N. F., and Littlewood, W. (1997). Why do many students appear reluctant to participate in classroom learning discourse. *System*, 25(3), 371–384.
- Luszczynska, A., Gutierrez-Dona, B., and Schwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning, evidence from five countries. *International Journal of Psychology*, 40(2), 80–89.
- MacIntyre, P and Gardner, R. C. (1991). Language anxiety: Its relationship to other its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning* 41(4), 513–534.
- Mandelbaum, E. (2013). Numerical architecture. *Topics in Cognitive Science*, 5, 367–386. DOI:10.1111/ tops.12014.
- Marcus, N., Cooper, M., & Sweller, J. (1996). Understanding instructions. *Journal of Educational Psychology*, 88(1), 49–63, DOI:<http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.88.1.49>.
- Mayer, R. E., and Anderson, R. B. (1992). The instructive animation: Helping students build connections between words and pictures in multimedia learning. *Journal of Educational Psychology*, 84 (4). 444–452.
- Mayer, R. E., Lee H., and Peebles, A. (2014). Multimedia learning in a second language: A cognitive load perspective. *Applied Cognitive Psychology* 28(653–660), DOI:10.1002/acp.3050.
- Mayer, R. E., and Sims, V. K. (1994). For whom is a picture worth a thousand words? Extensions of a dual-coding theory of multimedia learning. *Journal of Educational Psychology*, 86(3), 389–401, DOI:<http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.86.3.389>
- Mayer, R. E., and Moreno, R. (1998). A split-attention effect in multimedia learning: evidence for dual processing systems in working memory. *Journal of Educational Psychology*, 90 (2) 312–320.
- Mayo, M. P. G., and Lecumberri, M. L. G. (2003). *Age and the acquisition of English as a foreign language*. London: Cromwell.

- Mead, G. H. (1982). *The Individual and The Social Self: Unpublished Work of George Herbert Mead* (D. L. Miller, Ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- MEB, (2013). *İngilizce öğretim programı*. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- Miller, G. A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63 (2), 81-97.
- Mills, N., Pajares, F., and Herron, C. (2006). A reevaluation of the role of anxiety: self-efficacy, anxiety, and their relation to reading and listening proficiency. *Foreign Language Annals*, 39 (2), 276-294, DOI:[Http://Dx.Doi.Org/10.1111/J.1944-9720.2006.Tb02266.X](http://dx.doi.org/10.1111/J.1944-9720.2006.Tb02266.X).
- Mills, N., Pajares, F., and Herron, C. (2007). Self-efficacy of college intermediate french students: relation to achievement and motivation. *Language Learning*, 57 (3), 417–442, DOI:[Http://Dx.Doi.Org/10.1111/J.1467-9922.2007.00421.X](http://dx.doi.org/10.1111/J.1467-9922.2007.00421.X).
- Mikk, J. (2008). Sentence length for revealing the cognitive load reversal effect in text comprehension. *Educational Studies*, 34(2): 119-127.
- Miyake, A., and Shah, P. (1999). *Models of working memory: Mechanisms of active maintenance and executive control*. New York, NY: Cambridge Press.
- Moreno, R. (2006). When worked examples don't work: Is cognitive load theory at an impasse? *Learning and Instruction*, 16(2), 170–181.
- Moreno, R., and Mayer, R. E. (1999). Cognitive principles of multimedia learning: The role of modality and contiguity. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 358-368, DOI:<http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.91.2.358>.
- Mousavi, S.Y., Low, R., and Sweller, J. (1995). Reducing cognitive load by mixing auditory and visual presentation modes. *Journal of Educational Psychology* 87(2), 319-334.
- Moussa-Inaty, J., Causapin, M., and Groombridge, T. (2015). *How Can One Learn Mathematical Word Problems In A Second Language? A Cognitive Load Perspective*. CELDA 2015. (ERIC No: ED562119).
- NACE (2018). Employers Want to See These Attributes on Students' Resumes. Retrieved from <https://www.naceweb.org/talent-acquisition/candidate-selection/employers-want-to-see-these-attributes-on-students-resumes/> (31.07.2019).

- Nandagopal, K. and Ericsson, K. A. (2012). *Enhancing Students' Performance In Traditional Education: Implications For The Expert-Performance Approach and Deliberate Practice*. In K. Harris, S. Graham, & T. Urdan (Eds.), *APA Educational Psychology Handbook*, (1). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Nariman-jahan, R., and Rahimpour. M. (2010). The Influence of Self-Efficacy and Proficiency on Efl Learners' Writing. *Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 7(11), 19-32.
- Nawal A. F. (2018). Cognitive load theory in the context of second language. *Academic Writing, Higher Education Pedagogies*, 3(1), 385-402, DOI:10.1080/23752696.2018.1513812.
- Newell, A., and Simon, H. A. (1972). *Human problem solving*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Nilay, T., Bümen, N. T. ve Hancı Yanar, B. (2012). İngilizce ile ilgili öz yeterlik inancı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 97-110.
- Nisbett, R., and Ross, L. (1980). *Human inference: Strategies and shortcomings of social judgment*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Nozad, S. (2017). *Türk Öğrencilerin İngilizce Konuşma Eğitiminde Karşılaştıkları Zorlukların Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Ocak, G. ve Baysal, E. A. (2016) Öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ve ingilizce öz yeterlik inançlarının incelenmesi: Afyonkarahisar ili örneği. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 44(91-110), 1300-8889, DOI:10.15285/maruaeabd.286488.
- Ocak, G. ve Hocaoğlu, N. (2015). İngilizce dersine yönelik tutumların öz yeterlik inançları ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *KKEFD*, 31(1), 15-36.
- Oxford, Rebecca L. (2001). *Integrated skills in The ESL/EFL classroom*. Washington, DC: Center For Applied Linguistics, ERIC Clearinghouse On Languages And Linguistics. (ERIC No:456670)

- Oğuz, A., Baysal, E. A. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenme kaygıları ile İngilizce özyeterlik inançlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 107-117.
- Özer, Ö. (2017). *Mobil Destekli Öğrenme Çevresinin Yabancı Dil Öğrencilerinin Akademik Başarılarına, Mobil Öğrenme Araçlarını Kabul Düzeylerine Ve Bilişsel Yüke Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Mersin Üniversitesi.
- Paas, F. (1992). *Training strategies for attaining transfer of problem-solving skill in statistics: A Cognitive-Load Approach*. *Journal of Educational Psychology*, 84(4), 429-434.
- Paas, F., and Van Merriënboer, J. (1993). The efficiency of instructional conditions: An approach to combine mental effort and performance measures. *Human Factors*, 35(4) 737–743.
- Paas, F., and Merrienboer, J. J. G. (1994a). Variability of worked examples and transfer of geometrical problem solving skills: A cognitive load approach. *Journal of Educational Psychology*, 86(1) 122-133.
- Paas, F., and Van Merriënboer, J. J. G. (1994b). Instructional control of cognitive load in the training of complex cognitive tasks. *Educational Psychology Review*, 6(4) 51–71.
- Paas, F., Camp, G., and Rikers, R. (2001). Instructional compensation for age-related cognitive declines: Effects of goal specificity in maze learning. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 181-186.
- Paas, F., Renkl, A., and Sweller, J. (2003). Cognitive load theory and instructional design: recent developments. *Educational Psychologist*, 38(1), 1–4.
- Paas, F., Tuovinen, J. E., Tabbers, H. and Van Gerven, P. W. M. (2003). Cognitive load measurement as a means to advance cognitive load theory. *Educational Psychologist*, 38(1), 63–71.
- Paas, F., Tuovinen, J. E., Tabbers, H., and van Gerven, P. M. (2003). Cognitive load measurement as a means to advance cognitive load theory. *Educational Psychologist*, 38(1) 63-71.
- Paas, F., Tuovinen, J. E., van Merriënboer, J. J. G., & Darabi, A. A. (2005). A motivational perspective on the relation between mental effort and performance:

- Optimizing learner involvement in instruction. *Educational Technology Research and Development*, 53(3), 25-34. DOI:<http://dx.doi.org/10.1007/BF02504795>.
- Paas, F., Renkl, A., and Sweller, J. (2004). Cognitive load theory: Instructional implications of the interaction between information structures and cognitive architecture. *Instructional Science*, 32(1), 1-8.
- Paas, F., Van Gog, T., and Sweller, J. (2010). Cognitive load theory: New conceptualizations, specifications, and integrated research perspectives. *Educational Psychology Review*, 22(2), 115-121.
- Pajares, F., and Miller, M. D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86 (2) 193-203.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs and mathematical problem-solving of gifted students. *Contemporary Educational Psychology*, 21(4), 325-344.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research* 66(4) 543–578, DOI:[Http://Dx.Doi.Org/10.3102/00346543066004543](http://Dx.Doi.Org/10.3102/00346543066004543).
- Pajares, F., Britner, S. L., and Valiante, G. (2000). Relation between achievement goals and self-beliefs of middle school students in writing and science. *Contemporary Educational Psychology*, 25(4), 406-422.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation and achievement in writing. *Reading and Writing Quarterly*, 19(2), 139–158, DOI:[Http://Dx.Doi.Org/10.1080/10573560390143085](http://Dx.Doi.Org/10.1080/10573560390143085).
- Pajares, F., and Urdan, T. (Eds.). (2006). *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Park, B. and Brünken, R. (2015). The rhythm method: A new method for measuring cognitive load-an experimental dual-task study. *Appl. Cognit. Psychol.*, 29(2), 232–243. Doi: [10.1002/Acp.3100](https://doi.org/10.1002/Acp.3100).
- Paivio, A. (1986). *Mental representations: A dual-coding approach*. New York: Oxford University Press.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children (M. Cook, Trans.)*. New York, NY, US: W W Norton & Co.

- Plass, J. L., Moreno, R., & Brünken, R. (Eds.). (2010). *Cognitive load theory*. New York, NY, US: Cambridge University Press. DOI:<http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511844744>.
- Suppes, P. (1974). The place of theory in educational research. *Educational Researcher*, 3(6) 3-10, DOI:[10.3102/0013189X003006003](https://doi.org/10.3102/0013189X003006003).
- Peregoy, S.F., and Boyle, O. F. (2001). *Reading, writing, and learning in ESL*. New York: Addison Wesley Longman.
- Piran, N. A. (2014). *The relationship between self-concept, self-efficacy, self-esteem and reading comprehension achievement: Evidence from Iranian EFL learners*. *International Journal of Social Sciences & Education*, 5 (1), 58–66.
- Pollock, E., Chandler, P., and Sweller, J. (2002). Assimilating complex information. *Learn. Instruct*, 12(1), 61–86.
- Poon, L. W. (1985). *Differences In Human Memory With Aging: Nature, Causes, and Clinical Implications*. In J. E. Birren & K. W. Schaie (Eds.), *Handbook of the psychology of aging*. New York, NY: Van Nostrand Reinhold.
- Rahimi , A., and Abedini, A. (2009). The Interface Between EFL Learners' Self-efficacy Concerning Listening Comprehension and Listening Proficiency. *Novitas-ROYAL*, 3 (1), 14-28.
- Raofi, S., Tan, B. H., and Chan, S. H. (2012). Self-efficacy in second/foreign language learning contexts. english language teaching. *Published by Canadian Center of Science and Education 11(5)*, DOI:[10.5539/elt.v5n11p60](https://doi.org/10.5539/elt.v5n11p60).
- Reiser, A. R., and Dempsey, J. V. (2007). *Trends and issues in instructional design and technology*. USA: Pearson Education.
- Reisslein, J., Atkinson, R. K., Seeling, P., and Reisslein, M. (2006). Encountering the expertise reversal effect with a computer-based environment on electrical circuit analysis. *Learning and Instruction*, 16(2), 92-103.
- Renkl, A. (2002). Worked-out examples: Instructional explanations support learning by self-explanations. *Learning and Instruction*, 12(5), 529-556, DOI:[http://dx.doi.org/10.1016/S0959-4752\(01\)00030-5](http://dx.doi.org/10.1016/S0959-4752(01)00030-5).
- Renkl, A., and Atkinson, R. (2003). Structuring the transition from example study to problem solving in cognitive skill acquisition: A cognitive load perspective. *Educational Psychologist*, 38(1), 15-22.

- Repovš, G., and Baddeley, A. (2006). The multi-component model of working memory: explorations in experimental cognitive psychology. *Neuroscience*, 139(1), 5-21. doi:10.1016/j.neuroscience.2005.12.061.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Richards, J., Platt, J. & Weber, H. (1985). *The longman dictionary of applied linguistics*. Essex, England: Longman.
- Richards J. C., and T. S. Rodgers (2002). *Approaches and methods in language teaching* (2nd Edition). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Shadiev, R., Ting-Ting, W., and Yueh-Min H. (2017). Facilitating comprehension of non-native english speakers during lectures in english with str-texts. *Journal of Computer Assisted Learning Comput Assist Learn*, 34(1) <https://doi.org/10.1111/jcal.12217> doi:10.1111/jcal.12217.
- Schulze, P. A., and Schulze, J. M. (2003). Believing is achieving: The implications of self- efficacy research for family consumer science education. *AAFCS Monograph: Research Applications in Family and Consumer Sciences*, 105-113.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207-231, DOI:[http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep2603&4\\_2](http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep2603&4_2).
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy and Education and Instruction. In J. E. Maddux (Ed.), *The Plenum Series in Social/Clinical Psychology. Self-Efficacy, Adaptation, and Adjustment: Theory, Research, and Application* (281-303). New York, NY, US: Plenum Press, [http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4419-6868-5\\_10](http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4419-6868-5_10).
- Schunk, D. H. (1996). *Self-efficacy for learning and performance*. Presented As Speech, Paper Presented At The Annual Conference of The American Educational Research Association, New York, NY.
- Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: influence of modeling, goal setting and self-evaluation. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 19(2), 159–172.
- Senemoğlu, N. (2001). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.

- Sezgin, M. E. (2009). *Çok Ortamlı Öğrenmede Bilişsel Kuram İlkelerine Göre Hazırlanan Öğretim Yazılımının Bilişsel Yüke, Öğrenme Düzeylerine ve Kalıcılığa Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Schnotz, W., Fries, S., and Horz, H. (2009). Motivational aspects of cognitive load theory. In M. Wosnita, S. A. Karabenick, A. Efklides, & P. Nenniger (Eds.), *Contemporary Motivation Research: From Global to Local Perspectives* (69–96). Cambridge, MA: Hogrefe & Huber Publishers.
- Shapiro, S. S., and Wilk, M. B. (1965). An analysis of variance test for normality (Complete Samples). *Biometrika*, 52(3/4), 591-611.
- Sherry, D. F., and Schacter, D. L. (1987). The evolution of multiple memory systems. *Psychological Review*, 94(4), 439-454.
- Sheskin, D. J. (2004). *Handbook of parametric and nonparametric statistical procedures* (3rd edition). New York, NY: Chapman & Hall.
- Sheth, T. (2015). *Receptive skills-listening and reading: A sin qua non for engineers*. *IJELLH* (3), 222-228.
- Song, D. (2016). Expertise reversal effect and sequencing of learning tasks in online english as a second language learning environment. *Instructional Systems Technology Department, School of Education, Indiana University Interactive Learning Environments*, 24(3), 423–437, <http://dx.doi.org/10.1080/10494820.2013.862553>.
- Stevens-Long, J. (1992). *Adult Life*. Mountain View, California: Mayfield Publishing Company.
- Stotz, K., and Griffiths, P. E. (2004). Genes: Philosophical analyses put to the test. *History and Philosophy of the Life Sciences*, 26(1), 5-28.
- Sunel, A. H. (1989). Yabancı dil öğretiminde metot sorunu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(4), 137-143.
- Spector, J. M., Merrill, M. D., Merrienboer, J. V., and Driscoll, M.P. (Ed.). (2008). *Handbook of research on educational communications and technology* (3). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257-285, DOI:[http://dx.doi.org/10.1207/s15516709cog1202\\_4](http://dx.doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4).



- Sweller, J., Chandler, P., Tierney, P., and Cooper, M. (1990). Cognitive load and selective attention as factors in the structuring of technical material. *Journal of Experimental Psychology: General*, 119(2), 176-192.
- Sweller, J., and Chandler, P. (1994). Why Some Material is Difficult to Learn. *Cognition and Instruction*, 12(3), 185-233.
- Sweller, J., van Merriënboer, J. J. G., and Paas, F. G. W. C. (1998). Cognitive architecture and instructional design. *Educational Psychology Review*, 10(3), 251-296, DOI:<http://dx.doi.org/10.1023/A:1022193728205>.
- Sweller, J. (1999). *Instructional design in technical areas*. Australian Education Review, No.43. Camberwell, Victoria, Australia: Australian Council for Educational Research. (ERIC No: ED431763)
- Sweller, J. (2003). Evolution of Human Cognitive Architecture. In B. H. Ross (Ed.), *The Psychology of Learning and Motivation: Advances in Research and Theory*, 43, pp. 215-266). New York, NY, US: Elsevier Science.
- Sweller, J., Ayres, P. L., Kalyuga, S., and Chandler, P. A. (2003). The expertise reversal effect. *Educational Psychologist*, 38(1), 23-31.
- Sweller, J. (2004). Instructional design consequences of an analogy between evolution by natural selection and human cognitive architecture. *Instructional Science*, 32(1), 9-31.
- Sweller, J. (2010). Element interactivity and intrinsic, extraneous, and germane cognitive load. *Educational Psychology Review*, 22(2), 123-138.
- Sweller, J., Ayres, P., and Kalyuga, S. (2011). *Cognitive load theory* (1). New York: Springer.
- Sweller, J. (2017). Cognitive Load Theory and Teaching English As A Second Language to Adult Learners. University of New South Wales. Tesl Ontario. Contact Magazine. 26.08.2018 tarihinde <http://contact.teslontario.org/wp-content/uploads/2017/05/Sweller-CognitiveLoad.pdf> adresinden alınmıştır.
- Tabachnick, B.G. and Fidell, L.S. (2013) *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Takır, A. (2011). *The Effect of an Instruction Designed by Cognitive Load Theory Principles on 7th Grade Students' Achievement In Algebra Topics and Cognitive Load*. Unpublished Doctorate Dissertation, Middle East Technical University, Ankara.

- Templin, S. A. (1999). The relationship between self-efficacy and language learners grades. *JALT Journal*, 21(1), 112-121.
- Templin, S. A., Guile, T. C., and Okuma, T. (2001). *Creating A Reliable and Valid Self Efficacy Questionnaire and English Test to Raise Learners L2 Achievement Via Raising Their Self-Efficacy*. Paper Presented at the Annual Meeting of the Japanese Association for Language Teaching, Shizouka, Japan. (ERIC No: ED466625)
- Tindall-Ford, S., Chandler, P., & Sweller, J. (1997). When two sensory modes are better than one. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 3(4), 257-287. DOI:<http://dx.doi.org/10.1037/1076-898X.3.4.257>.
- Todaka, Y. (2017). Self-efficacy of english listening skills in japanese college efl learners: quantitative and qualatative analysis. *European Journal of English Language Teaching* 2(1), 2501-7136, Doi: 10.5281/Zenodo. 321540.
- Toll, S. W. M., Van der Ven, S. H. G., Kroesbergen, E. H., & Van Luit, J. E. H. (2011). Executive functions as predictors of math learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 44(6), 521-532. DOI:<http://dx.doi.org/10.1177/0022219410387302>
- Topal, Y. (2015). Effect of use of caricatures on teaching vocabulary in teaching turkish as foreign language. *Educational Research and Reviews*, 10(13). 1876-1880.
- Tremblay, P. F., and Gardner, R. C. (1995). Expanding the motivation construct in language learning. *The Modern Language Journal*, 79(4), 504-518.
- Tricot A., and Sweller J. (2013) Domain-specific knowledge and why teaching generic skills does not work. *Educational Psychology Review*, 26 (1), 265–283, DOI 10.1007/s10648-013-9243-1.
- Trylong, V. L. (1987). *Aptitude, Attitudes and Anxiety*. Unpublished Doctoral Dissertation, Purdue University, Indiana.
- Tuovinen, J. E., and Sweller, J. (1999). A comparison of cognitive load associated with discovery learning and worked examples. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 334-341.<http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.91.2.334>.
- Turan, Z. (2015). *Ters Yüz Sınıf Yönteminin Değerlendirilmesi ve Akademik Başarı, Bilişsel Yük ve Motivasyona Etkisinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi.
- Underwood M. (1989). *Teaching listening*. Harlow: Longman.

- Uslu, M. (2016). *Ortaokul Öğrencilerinde İngilizce Dersi Başarısını Yordayan Değişkenlerin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi.
- Van Bruggen, J. M., Kirschner, P. A., & Jochems, W. (2002). External Representation of argumentation in cscl and the management of cognitive load. *Learning and Instruction*, 12(1), 121-138, DOI:[http://dx.doi.org/10.1016/S0959-4752\(01\)00019-6](http://dx.doi.org/10.1016/S0959-4752(01)00019-6).
- Van Gerven, P. W., Paas, F., van Merriënboer, J. J. and Schmidt, H. G. (2006). Modality and variability as factors in training the elderly. *Applied Cognitive Psychology*, 20 (3), 311-320. doi:[10.1002/acp.1247](https://doi.org/10.1002/acp.1247).
- Vasile, C., Marhan A. M., Singer, F. M., and Stoicescu, D, (2011). Academic self-efficacy and cognitive load in students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (12) 478-482, DOI:<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.02.059>.
- Wang, C. (2007). A first grade chinese student's self-efficacy belief about learning english in american classrooms and a chinese community. *Multicultural Learning and Teaching*, 2(2), 14-28.
- Wang, J., Spencer, K., and Xing, M. (2009). Metacognitive beliefs and strategies in learning chinese as a foreign language. *System*, 37(1), 46-56.
- Wierwille, W. W., & Eggemeier, F. T. (1993). Recommendations for mental workload measurement in a test and evaluation environment. *Human Factors*, 35(2), 263-281.
- Williams, M. (1994). Motivation in foreign and second language learning: An integrative perspective. *Educational and Child Psychology*, 11(1), 77-84.
- Wong, A., Leahy, W., Marcus, N. and Sweller, J. (2012). Cognitive load theory, the transient information effect and e-learning. *Learning and Instruction*, 22(6), 449-457.
- Ya-Chen, S. (2007). Students' changing views and the integrated-skills approach in Taiwan's EFL college classes. *Asia Pacific Education Review*, 8 (1). (27-40). (ERIC No: EJ768966)
- Yang, H. Y. (2014). Does multimedia support individual differences? - EFL Learners' listening comprehension and cognitive load. *Australasian Journal of Educational Technology*, 30(6), 699-713.

- Yıldız, S. (2009). *İlkokuma Yazma Öğretiminde Çoklu Ortam Uygulamalarının Etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Yılmaz, C. (2010). The relationship between language learning strategies, gender, proficiency and self-efficacy beliefs: A study of ELT learners in Turkey. *Procedia Social and Behavioural*, (2), 682–687, DOI:<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.084>.
- Zhang, J. (2013). Decreasing cognitive load for learners: strategy of web-based foreign language learning international education studies; Canadian center of science and education. *International Education Studies*, 4(6), 134-139, DOI:10.5539/ies.v6n4p134.
- Zheng, D., Michael F., Young, M., Robert, B., and Wagner, M. (2009). Attitude and self-efficacy change: English language learning in virtual worlds. *CALICO Journal*, 27(1), 205-231.
- Zheng, R., McAlack, M., Wilmes, B. Kohler-Evans P., and Williamson, J. (2009). Effects of multimedia on cognitive load, self-efficacy, and multiple rule-based problem solving. *British Journal of Educational Technology*, 5(40), 790–803 doi:10.1111/j.1467-8535.2008.00859.x.
- Zimmerman, B. J., and Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59.

## EKLER

### Ek-1. Ders Planları

#### DERS PLANI-1

Ders:	İNGİLİZCE
Süre:	80 dk.
Sınıf:	7/A
Kazanım:	<p><b>1. <u>Listening</u></b> Students will be able to recognize phrases and expressions to suggestions, immediate needs and quantity of things.</p> <p><b>2. <u>Reading</u></b> Students will be able to understand simple written messages from friends or colleagues; for example saying what time they should meet for a party and what to buy.</p> <p><b>3. <u>Writing</u></b> Students will be able to write simple sentences and phrases about what is needed for a special occasion.</p> <p><b>4. <u>Spoken production</u></b> Students will be able to make suggestions and express quantity.</p>
Öğretim Yöntem ve Teknikleri:	Methods and Techniques: *Communicative Language Teaching method *Demonstration *Question & Answer *Individual and Pair-Work
Araç-Gereç ve Kaynaklar:	*Slayt *Resim kartları *Çalışma metni *Dinleme kaydı

## İÇERİK

Ünite	6
Konu	Parties
Temel Kavramlar	<p>“Place”</p> <p>“Invitation letter”</p> <p>“Balloon”</p> <p>“Beverages”</p> <p>“Guest list”</p> <p>“Costume”</p> <p>“Wrapping presents”</p> <p>“Food”</p> <p>“Paper flags and hats”</p> <p>“Birthday Cake”</p>
Dil yapıları	<p>We need some/a lot of balloons</p> <p>We should buy a birthday present</p> <p>Would you like some cake</p> <p>Yes please/ No thanks</p> <p>I have a lot of/many/aone or two/some/very few presents</p> <p>If you want to prepare a great birthday party, you should first prepare a guest list, and then decorate your place, and finally prepare lots of food.</p> <p>Could you say that again</p> <p>Could you give me an example</p>

## EĞİTİM DURUMLARI

<p>Dikkat çekme</p> <p><i>(Max.3 dakika)</i></p>	<p>Öğrencilere yanınızda getirdiğiniz dosyayı göstererek “<b>I have surprise for my best friend</b>”, “<b>What is this surprise?</b>”, “<b>Can you guess it?</b>”, “<b>What can it be?</b>” gibi sorular sorunuz. Dosya içindeki tüm resimleri bir kez göstererek “<b>Surprise Birthday party</b>” cevabını almaya çalışınız. Ardından resimleri kapatınız. Bu durumda tahtaya hiçbir şey yazmayınız (Bölünmüş dikkat etkisi).</p> <p><i>Resimler (Bkz. Klasör 1)</i></p>
<p>Hedeften haberdar etme</p> <p><i>(Max.2 dakika)</i></p>	<p>Öğrencilere “<b>After this unit you can prepare parties for your parents and friends</b>” gibi ifadeler kurarak ünite sonunda neler yapabileceklerini belirtiniz.</p>
<p>Ön bilgileri ortaya çıkarma</p> <p><i>(Max.5 dakika)</i></p>	<p>Dosya içinden daha önce gösterdiğiniz resimleri (Bölünmüş dikkat etkisi) hatırlatarak bir parti plan listesi hazırladığınızı ve listede neler olması gerektiğini öğrencilere sorun.</p> <p>“<b>I’m preparing a party plan list and what should I write in a list?</b>”</p>

	<p>“What should I do for a surprise birthday party?”, “What I need to do?” gibi sorular sorun.</p> <p>Öğrenciler cevaplamaadan önce bir örnek verin “<b>For example: I need food and beverages for the party</b> (Çözölmüş örnek ilkesi).</p> <p>Öğrencilerin söylediklerini tahtaya yazarken aynı anda yazdığınız kelimeyi telaffuz ediniz (Biçem Etkisi).</p>
<p>Uyarıcı materyali sunma</p> <p>(Max.5 dakika)</p> <p>Bkz: Eğitim durumları EK-1</p>	<p><u>Eğitim durumları EK-1 bölümü hazırlanır.</u></p> <p>Resimleri göstererek kelimeyi telaffuz edin ve öğrencilerin tekrar etmesini sağlayın (Biçem etkisi-Çözölmüş örnek ilkesi-Bölünmüş dikkat etkisi).</p> <p>“Repeat after me!”</p> <p>“Place”</p> <p>“Invitation letter”</p> <p>“Balloon”</p> <p>“Beverages”</p> <p>“Guest list”</p> <p>“Costume”</p> <p>“Wrapping presents”</p> <p>“Food”</p> <p>“Paper flags and hats”</p> <p>“Birthday Cake”</p> <p>Slayttaki resimleri göstererek öğrencilerin yüksek sesle söylemesini isteyin (bölünmüş dikkat etkisi, gereksizlik etkisi, biçem etkisi).</p> <p><u>Slayt (Bkz. Klasör 1)</u></p>
<p>Öğrenciye rehberlik etme</p> <p>(Max.25 dakika)</p>	<p><u>Eğitim Durumları EK-2 bölümü hazırlanır.</u></p> <p><u>Before listening: Do you like birthday cake?, Which birthday cake do you like?</u> Sorularını sorarak “fruit cake” ya da “chocolate cake” cevaplarını söyletmeye çalışın. Verdikleri cevaplara bir dönüt vermeyin (dikkatin bölünmesi etkisi). Dinleme esnasında iki soruya cevap bulmaları gerektiğini belirtin. Bu sorular aşağıdaki gibidir:</p>

<p>Bkz: Eğitim Durumları EK-2</p>	<p><b>1. Who do Adrian and Belinde arrange a birthday party for?</b></p> <p><b>2. Do they decide a fruit cake or chocolate cake?</b></p> <p><u>While listening:</u> Bir yerde hareket etmeden dinlemenin bitmesini bekleyin (dikkatin bölünmesi etkisi).</p> <p><u>After Listening:</u> Yukarıdaki iki sorunun cevabını öğrencilerden alın. Diyaloğu tekrar dinletin ve bu sefer “parti plan listesini” diyaloğa göre doldurmalarını isteyin.</p> <p>Bireysel olarak doldurulan listeyi yanındaki arkadaşı ile kontrol etmelerini eksikleri birbirlerine yardım ederek tamamlamalarını isteyin. Dinleme metnini bir kez daha dinleyerek (hedeften bağımsızlık ve biçem etkisi) listeye sonradan arkadaşının yardımı ile ekledikleri kelimeleri duymaya çalışmalarını isteyin (Biçem etkisi).</p> <p>Bulunamamış kelimelerin geçtiği cümleleri, dinleme metninden (tapescript) okuyun.</p>
<p>Ara Özet</p>	<p><u>Öğrencilere şimdiye kadar parti konusu ile ilgili hangi kelimeler öğrendiklerini sorunuz;</u></p> <p><u>Parti hazırlığı ile ilgili örnek kelimeleri paylaşınız.</u></p> <p><u>Ünitedeki dinleme metninde nelerden bahsettiğini özetleyiniz ve sorular ile cevapları bir kez daha hatırlatınız.</u></p>
<p>Öğrenci davranışını ortaya çıkarma</p> <p>(Max. 20 dakika)</p> <p>Bkz: Eğitim Durumları EK-3</p>	<p><u>Eğitim Durumları EK-3 Bölümü hazırlanır.</u></p> <p>Diyalog 1’i öğrencilere dağıtın ve sesiz bir şekilde kendi kendilerine okumalarını sağlayın. Bir kere okuduktan sonra yanındaki arkadaşıyla diyaloğu oturdukları yerde kısık bir sesle canlandırmalarını isteyin. Ardından diyaloğun altındaki soruları yapmalarını isteyin (çözülmüş örnek etkisi).</p> <p>Ardından 2. Bölümündeki diyaloğu, yandaki kutucuklarda bulunan kelimeleri kullanarak, bir arkadaşları için sürpriz doğum günü partisi hazırlama diyaloğu oluşturmalarını isteyin.</p>
<p>Ara Özet</p>	<p>Eğitim Durumları EK-3 etkinliğinin sonunda, diyalog kurarken dikkat etmesi gereken cümleleri tekrar hatırlatınız.</p>
<p>Geri bildirim verme</p>	<p>Tahtaya dosyadaki, kelimelerin yazmadığı resimleri yapıştırınız. Ardından sınıfı iki gruba ayırınız. Sırayla iki gruptan birer kişiyi tahtaya kaldırıp sineklik ile öğretmenin söylediği kelimeye</p>



(Max. 15 dakika)	vurmalarını isteyiniz. İlk vuran gruba 1 puan vererek oyunu sürdürünüz.
Ölçme ve Değerlendirme (Max. 5 dakika)	Ek-1 Quiz'i uygulayınız.
Kalıcılığı ve transferi sağlama	Ek-2 Ödevleri dağıtınız.
Özet	Öğrenilen kelimelerden bazı örnekler istenir Dinleme metnindeki sorular ve diyaloglar hatırlatılır. Diyalogdaki konuşmalar iki öğrenci tarafından tekrarlanır.

### Quiz

J: Hi Tom! Come and sit here. Would you like some cakes?

T: No thanks. There are lots of people.

J: Yes, look! There is William!

T: Where?

J: There! He is wrapping presents. He needs help because there are many presents on the table.

T: Oh yes, he is not so happy because of many presents.

T: Kimmy invited all these people. He is the host but I can't see him.

J: Is that boy with a balloon? Is he Danny?

T: No, a ha! He is over there. He has got two balloons.

J: Thank you John. Next week I have a birthday party. Would you like to attend?

T: Yes of course. I love parties.

J: I need to prepare so many things. See you later.

T: See you next week.

**Read the dialogue and answer the questions**

1. How many presents are there on the table?
  - a. There are many presents on the table.
  - b. There are two presents on the table.
  - c. There are very few presents on the table.
  - d. There is one present on the table.
  
2. How many balloons has Kimmy got?
  - a. He has got one balloon.
  - b. He has got two balloons.
  - c. He has got a lot of balloons.
  - d. He has got many balloons.
  
3. Listen to you teacher and put tick if your teacher needs these things for the party.


















4. Write the sentences again in a correct order

a) I/balloon/need/party/for

---

b) Should/you/friends/invite/many/party/to

---

c) You/prepare/should/guest list

---

d) You/wrap/should/presents/a lot of

---

## Ek-2 Ödev

Parantez içindeki kelimeye eklemeye yaparak cümle haline getiriniz. Kutulardaki kelimeler ile cümleleri tamamlayınız.

**Örn:**

A: \_\_\_\_\_ (what/need/to buy/for the party?)

A: what should we need to buy for the party?

**Örn:**

A: \_\_\_\_\_ invite Tom?

A: Why don't we invite Tom?

Why don't we...  
Let's ...  
We should...

### Dialog-1

A: \_\_\_\_\_ have a surprise birthday party for John?

Why don't we...  
Let's ...  
We should...

B: \_\_\_\_\_

Yes, let's  
No, let's not.  
Ok.  
Great idea.  
It's not a great idea  
Don't...

A: \_\_\_\_\_ (What /need/for the party?)

B: We should \_\_\_\_\_

A little  
A few  
Some  
A lot of/many  
Some/two/three

A: \_\_\_\_\_ (Who/invite/to party?)

B: \_\_\_\_\_

A: \_\_\_\_\_ (Where/organize/for the party?)

B: We should arrange the party in \_\_\_\_\_

John's garden  
Mary's pool  
A restaurant  
.....

A: Ok, let's start!



Eğitim Durumları -2

**A) Listen to the dialogue and find:**

“Who do Adrian and Belinde arrange a birthday party for?”

“Do they decide a fruit cake or chocolate cake?”



**B) Listen again and fill in the party planning list.**

**Party Planning List**

Place \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



Eğitim Durumları -3

**B) Read the Dialogue and act with your friends next to you.**

**Dialogue – 1**

**John :** Hi Tom! Come and sit here. Would you like some cakes?

**Tom :** No thanks. There are a few people.

**John :** Yes, look! There is William!

**Tom :** Where?

**John :** There! He is wrapping presents. He needs help because there are a lot of presents on the table.

**Tom :** Oh yes, he is not so happy because of many presents.

**John :** Danny invited all these people. He is the host but I can't see him.

**Tom :** Is that boy with a balloon? Is he Danny?

**John :** No, a ha! He is over there. He has two balloons.

**Tom :** Thank you John. Next week I have a birthday party. Why don't we go together?

**John :** Yes of course. I love some parties such as fancy dress party and birthday party.

**Tom :** This is fancy dress party, I need to collect a little money for the party.

**John :** We should make some preparation about costume.

**Tom :** Ok, let's go to a costume shop first.

**John :** Great idea

**C) Read the Dialogue again and complete the sentences.**

1. Tom and John see a few people in the party.
2. There are \_\_\_\_\_ presents on the table.
3. Dany has \_\_\_\_\_ balloons.
4. Tom needs \_\_\_\_\_ money for party.
5. John likes \_\_\_\_\_ parties such as fancy dress and birthday parties.
6. They should make \_\_\_\_\_ preparation for fancy dress party.

## DERS PLANI-2

Ders:	İNGİLİZCE
Süre:	80 dk.
Sınıf:	7/A
Kazanım:	<p><b>5. <u>Reading</u></b> Students will be able to understand simple written messages from friends or colleagues; for example saying what time they should meet for a party and what to buy.</p> <p><b>6. <u>Writing</u></b> Students will be able to write simple sentences and phrases about what is needed for a special occasion.</p> <p><b>7. <u>Spoken interaction</u></b> Students will be able to discuss with other people what to do and where to go and how to make arrangements</p> <p><b>8. <u>Spoken production</u></b> Students will be able to make suggestions and express quantity.</p>
Öğretim Yöntem ve Teknikleri:	<p>Methods and Techniques:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>*Communicative Language Teaching method</li> <li>*Demonstration</li> <li>*Question &amp; Answer</li> <li>*Individual and Pair-Work</li> </ul>
Araç-Gereç ve Kaynaklar:	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Resim kartları</li> <li>*Çalışma metni</li> <li>*Konuşma kartları</li> </ul>

## İÇERİK

Ünite	6
Konu	Parties
Temel Kavramlar	<p>“Place”</p> <p>“Invitation letter”</p> <p>“Balloon”</p> <p>“Beverages”</p> <p>“Guest list”</p> <p>“Costume”</p> <p>“Wrapping presents”</p> <p>“Food”</p> <p>“Paper flags and hats”</p> <p>“Birthday Cake”</p> <p>“A lot of-many-some”</p>
Dil yapıları	You should ...

	<p>If you prepare a..... you should...</p> <p>First, you should ..., then, you should ...</p> <p>Could you say that again</p> <p>Could you give me an example</p> <p>It's at 8 o'clock</p> <p>We need ...</p>
--	---

### EĞİTİM DURUMLARI

<p>Dikkat çekme</p> <p><i>(Max.3 dakika)</i></p>	<p>Öğrencilere yanınızda getirdiğiniz resimleri göstererek <b>“I have surprise party for my best friend”, “What kind of party should I prepare?”, “What can it be?”</b> gibi sorular sorunuz. Ardından <b>“What should I do first?”</b> sorusunu sorarak parti hazırlığı ile ilgili öğrencilerden parti ile ilgili çeşitli kelimeler kullanmalarını bekleyin.</p> <p>Bu durumda tahtaya hiçbir şey yazmayınız (Bölünmüş dikkat etkisi).</p>
<p>Hedeften haberdar etme</p> <p><i>(Max.2 dakika)</i></p>	<p>Öğrencilere <b>“After this lesson you can advise some preparation for parties”</b> gibi ifadeler kurarak ders sonunda neler yapabileceklerini belirtiniz.</p>
<p>Ön bilgileri ortaya çıkarma</p> <p><i>(Max.10 dakika)</i></p>	<p>Dosya içinden daha önce gösterdiğiniz resimleri (Bölünmüş dikkat etkisi) hatırlatarak bir parti hazırladığınızı ve ne hazırlaması gerektiğini öğrencilerinize sorun.</p> <p><b>“I’m preparing a party what should I do first?”</b></p> <p><b>“What do I need for a surprise birthday party?”</b> gibi sorular sorun.</p> <p>Öğrenciler cevaplamadan önce bir örnek verin <b>“For example: First I should find a place</b> (Çözülmüş örnek ilkesi).</p> <p>Öğrencilerin söylediklerini tahtaya yazarken aynı anda yazdığınız kelimeyi telaffuz ediniz (Biçem Etkisi).</p>
<p>Uyarıcı materyali sunma</p> <p><i>(Max.10 dakika)</i></p>	<p><u>Eğitim durumları Etkinlik A bölümü hazırlanır.</u></p> <p>Her öğrenciye verdiğiniz resim kartları ile yazı kartlarını öğrencilerin eşleştirmesini sağlayın (Biçem etkisi-Çözülmüş örnek ilkesi-Bölünmüş dikkat etkisi).</p> <p>Doğru eşleştirme için öğrencilere rehberlik yapın.</p>



<p>Bkz: Eğitim durumları Etkinlik A</p>	<p>Eşleştirme yaptıktan sonra eşleştirmeleri yayındaki arkadaşı ile kontrol etmelerini sağlayın ve birbirlerine okuyarak doğru resmi parmakları ile göstermelerini isteyin (biçem etkisi)</p> <p>Eşleştirmedeki resimlerin büyük resimlerini göstererek öğrencilerin ilgili cümleyi yüksek sesle söylemesini isteyin (bölünmüş dikkat etkisi, gereksizlik etkisi, biçem etkisi).</p>
<p>Öğrenciye rehberlik etme (Max.15 dakika)</p> <p>Bkz: Eğitim Durumları Etkinlik B</p>	<p><u>Eğitim Durumları Etkinlik B bölümü hazırlanır.</u></p> <p>Öğrencilerin bir “fancy-dress party” hazırlığı yaptıklarını ve arkadaşlarını “A etkinliğindeki” cümlelere bakarak yanındaki arkadaşına önerilerde bulunmasını isteyin. Verdikleri önerilere bir dönüt vermeyin (dikkatin bölünmesi etkisi). Bunu yaparken örnek metni kullanmaları tavsiyesinde bulunun (Çözülmüş örnek etkisi).</p> <p>Öğrencilere verdikleri önerilerde kullanacakları malzeme miktarlarına dikkat etmelerini söyleyin.</p>
<p>Ara Özet</p>	<p><u>Öğrencilere şimdiye kadar parti konusu ile ilgili hangi kelimeler öğrendiklerini sorunuz;</u></p> <p><u>Parti hazırlığı ile ilgili ne yapılması gerektiğini sorunuz.</u></p> <p><u>Kalabalık bir doğum günü partisi için nasıl bir hazırlık yapılması gerektiğini sorunuz.</u></p>
<p>Öğrenci davranışını ortaya çıkarma (Max. 20 dakika)</p> <p>Bkz: Eğitim Durumları Etkinlik C ve D</p>	<p><u>Eğitim Durumları Etkinlik C Bölümü hazırlanır.</u></p> <p><b>Before reading: Do you like to prepare a surprise party for your friends?” ve “Did you prepare before?”,”Have you ever prepare a surprise party for your friend?”,”How did you do?”</b> gibi sorular sorarak eski tecrübelerinden bahsettirmeye çalışın. Verdikleri cevaplara bir dönüt vermeyin (dikkatin bölünmesi etkisi). Okuma esnasında aşağıdaki soruya cevap bulmaları gerektiğini belirtin. Bu sorular aşağıdaki gibidir:</p> <p><b>1. What is the date of the birthday party?</b></p> <p><u>While reading:</u> Bir yerde hareket etmeden dinlemenin bitmesini bekleyin (dikkatin bölünmesi etkisi).</p> <p><u>After reading:</u> Yukarıdaki sorunun cevabını öğrencilerden alın. Text i tekrar okumalarını ve bu sefer What should I buy as a</p>

	<p>present? Could you help me to wrap the present? Sorularının cevabını da içerecek bir mail yazarak cevaplamalarını isteyin.</p> <p>Bireysel olarak yazılan mailleri yanındaki arkadaşı ile paylaşımlarını eksikleri birbirlerine yardım ederek tamamlamalarını isteyin.</p> <p><u>Eğitim Durumları Etkinlik D Bölümü hazırlanır.</u></p> <p>Öğrencilere konuşma metinleri dağıtılır ve açıklamalar yapılır.</p> <p><b>Student A: There is some information about fancy-dress party.</b>  <b>Student B: You don't know anything about fancy-dress party.</b>  <b>So B, ask A clear questions about it and A, you answer them.</b></p> <p>Örnek bir diyalog gösterilir konuşma esnasında kullanacakları cümlelere örnekler verilir (çözülmüş örnek etkisi).</p> <p>Konuşma esnasında müdahale edilmez (dikkatin dağılması etkisi).</p>
Ara Özet	Eğitim Durumları Etkinlik C'nin sonunda, diyalog kurarken dikkat etmesi gereken cümleleri tekrar hatırlatınız.
Geri bildirim verme (Max. 15 dakika)	Tahtaya dosyadaki, resimleri yapıştırınız. Ardından sınıfı iki gruba ayırınız. Sırayla iki gruptan birer kişiyi tahtaya kaldırıp sineklik ile öğretmenin söylediği cümleye uygun resme vurmalarını isteyiniz. İlk vuran gruba 1 puan vererek oyunu sürdürünüz.
Ölçme ve Değerlendirme (Max. 5 dakika)	Ek-1 Quiz'i uygulayınız.
Kalıcılığı ve transferi sağlama	Ek-2 Ödevleri dağıtınız.
Özet	Öğrenilen cümlelerden bazı örnekler istenir Diyalogdaki konuşmalar iki öğrenci tarafından tekrarlanır.

## PARTY NEEDS

### D) Match the suggestions for preparation a party with best pictures.

1. First, you should find a place.
2. Then, you should prepare some foods.
3. You need a lot of beverages.
4. You should wrap all the presents.
5. You need to buy a birthday cake.
6. If you prepare a fancy-dress party, you should have a costume.
7. Now, you can prepare invitation letter.
8. You need to make a guest list.
9. Decorate your place with hat and paper flag.



- E) Look at the activity “A” and Tell the friend next to you, what should s/he do for organizing a fancy-dress party and pass your flash cards. After that your friend will tell you.



Ex:

First, you should find a place, then, you should prepare \_\_\_\_\_

You need a lot of \_\_\_\_\_, you should invite \_\_\_\_\_

- F) Read the e-mail and answer: What is the date of the birthday party?

#### E-mail

Hello, Ben,

I'm Michael, Today is 11<sup>th</sup> May and Henry's birthday is tomorrow. We are having a surprise for him. We are preparing a birthday party for Henry tomorrow at Daisy's Pool (16 Bakery Street, LND3). Would you like to attend the party? If you want to attend this surprise party, you should be ready at 4 o'clock there. The Pool birthday party is open from 4 to 7 in the afternoon. I need something but I can't remember what these things are. We have a lot of presents. I'm at school now. Don't refuse this invitation. Please reply my e-mail until at 8 o'clock.

See you soon!

PC: Could you tell me please, what should I do for decorating the wall? And what should I prepare for eating and drinking?

Last thing: What should I buy as a present? Could you help me to wrap the present?



Birthday Party	Birthday Party
<p data-bbox="461 371 638 400">At Green Park</p> <p data-bbox="501 423 598 452">20 June</p> <p data-bbox="419 528 678 557">Between 16:00-20:00</p> <p data-bbox="437 633 660 663"><b>BEST PRESENT</b></p> <p data-bbox="496 685 603 714">Balloons</p> <p data-bbox="496 790 603 819">Costume <b>X</b></p>	<ul data-bbox="895 371 1139 797" style="list-style-type: none"> <li>• Where?</li> <li>• Date?</li> <li>• What time?</li> <li>• What / present?</li> <li>• Need / costume?</li> </ul>

### Quiz

Read the e-mail and answer the questions.

E-mail
<p data-bbox="282 1191 464 1220">Hello, jimmy,</p> <p data-bbox="282 1249 1402 1563">I'm Tom, Today is 11<sup>th</sup> May and Henry's birthday is tomorrow. We are having a surprise for him. We are preparing a birthday party for Henry tomorrow at Daisy's Pool (16 Bakery Street, LND3). Would you like to attend the party? If you want to attend this surprise party, you should be ready at 4 o'clock there. The Pool birthday party is open from 4 to 7 in the afternoon. We have a lot of presents. I'm at school now. My present is a big balloon. I will buy it today at 5 o'clock. He likes balloons so much. You should buy paper flags and hats. He loves them, too. Don't refuse this invitation. Please reply my e-mail until at 8 o'clock.</p> <p data-bbox="282 1592 464 1621">See you soon!</p> <p data-bbox="282 1650 1190 1680">PC: Could you go to the garden and collect some apples for the Party?</p>

12. When is the party?

- a) 11<sup>th</sup> May
- b) 12<sup>nd</sup> May
- c) 13<sup>th</sup> May
- d) 14<sup>th</sup> May

13. What time should Jimmy attend the party?

- a) At 4 o'clock
- b) At 5 o'clock
- c) At 7 o'clock
- d) At 8 o'clock

14. Where is the birthday party?

- a) Henry's pool
- b) In garden
- c) At school
- d) Daisy's Pool

15. What is Tom's present for Henry?

- a) Apple
- b) Big balloon
- c) Paper flags and hats
- d) Pool

Ödev

**Writing**

Your friend is planning to prepare a birthday party and please write what should s/he do?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## DERS PLANI-3

Ders:	İNGİLİZCE
Süre:	80 dk.
Sınıf:	7/A
Kazanım:	<p><b>9. <u>Listening</u></b> Students will be able to recognize phrases and expressions to suggestions, immediate needs and quantity of things.</p> <p><b>10. <u>Reading</u></b> Students will be able to understand simple written messages from friends or colleagues; for example saying what time they should meet for a party and what to buy.</p> <p><b>11. <u>Writing</u></b> Students will be able to write simple sentences and phrases about what is needed for a special occasion.</p> <p><b>12. <u>Spoken production</u></b> Students will be able to make suggestions and express quantity.</p>
Öğretim Yöntem ve Teknikleri:	<p>Methods and Techniques:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>*Communicative Language Teaching method</li> <li>*Demonstration</li> <li>*Question &amp; Answer</li> <li>*Individual and Pair-Work</li> </ul>
Araç-Gereç ve Kaynaklar:	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Slayt</li> <li>*Resim kartları</li> <li>*Çalışma metni</li> <li>*Dinleme kaydı</li> </ul>

## İÇERİK

Ünite	6
Konu	Parties
Temel Kavramlar	<p>“Place”</p> <p>“Invitation letter”</p> <p>“Balloon”</p> <p>“Beverages”</p> <p>“Guest list”</p> <p>“Costume”</p> <p>“Wrapping presents”</p> <p>“Food”</p> <p>“Paper flags and hats”</p> <p>“Birthday Cake”</p> <p>“A lot of-many-some”</p>



Dil yapıları	<p>We need some/a lot of balloons          We should buy a birthday present          Would you like some cake          Yes please/ No thanks          I have a lot of/many/aone or two/some/very few presents          You should ...          If you prepare a..... you should...          First, you should ..., then, you should ...          Could you say that again          Could you give me an example          It's at 8 o'clock          If you want to prepare a great birthday party, you should first prepare a guest list, and then decorate your place, and finally prepare lots of food.</p>
--------------	---

### EĞİTİM DURUMLARI

<p>Dikkat çekme          (Max.3 dakika)</p>	<p>Öğrencilere geçen derslerde öğrendiklerini düşünerek “<b>what is the first thing for party preparation</b>”, “<b>What is the first thing you do while having a party preparation?</b>” sorusunu yöneltiniz. Her cevabı dikkatle dinleyiniz ve olumlu dönütler veriniz          Bu durumda tahtaya hiçbir şey yazmayınız (Bölünmüş dikkat etkisi).</p>
<p>Hedeften haberdar etme          (Max.2 dakika)</p>	<p>Öğrencilere “<b>After this unit you can understand dialogs and you can write about parties</b>” gibi ifadeler kurarak ünite sonunda neler yapabileceklerini belirtiniz.</p>
<p>Ön bilgileri ortaya çıkarma          (Max.5 dakika)</p>	<p>Dosya içinden daha önce gösterdiğiniz resimleri (Bölünmüş dikkat etkisi) hatırlatarak bir parti hazırlığında sırasıyla neler olması gerektiğini sorunuz.          “<b>I’m preparing a party and what should I prepare first, second and third...?</b>” gibi sorular sorun.          Öğrenciler cevaplamadan önce bir örnek verin “<b>For example: first I need to prepare a guest list</b> (Çözülmüş örnek ilkesi).          Öğrencilerin söylediklerini tahtaya yazarken aynı anda yazdığınız kelimeyi telaffuz ediniz (Biçem Etkisi).          Ardından bu sıralamayı tartışın ve sıralamada çoğunluğun etkisiyle değişiklik yapın.</p>

<p>Uyarıcı materyali sunma</p> <p>(Max.30 dakika)</p>	<p>Tahtada yazılı sıralama ile ilgili resimleri öğrencilerden tahtaya kalkarak yapıştırmasını ve ilgili cümleyi sesli söylemesini isteyin (Biçem etkisi-Çözülmüş örnek ilkesi-Bölünmüş dikkat etkisi).</p> <p><u>Slayttaki 1. Bölüm açılır.</u></p> <p><b>Before listening: <i>What should Jack do first for the party?</i></b> Sorusunu sorarak listedeki cevapları hatırlamalarını bekleyin. Verdikleri cevaplara bir dönüt vermeyin (dikkatin bölünmesi etkisi). Ayrıca bu esnada tahtanın silinmiş olduğundan emin olun (bölünmüş dikkat etkisi). Dinleme esnasında bu soruya cevap bulmaları gerektiğini belirtin.</p> <p><b>While listening:</b> Bir yerde hareket etmeden dinlemenin bitmesini bekleyin (dikkatin bölünmesi etkisi).</p> <p><b>After Listening:</b> Yukarıdaki sorunun ve aşağıdaki soruların cevaplarını öğrencilerden alın.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>What should Jack do after buying balloons?</i></li> <li>2. <i>What should Jack do to organize the party before invitation?</i></li> </ol> <p>Dinleme metnini bir kez daha dinleyerek (hedeften bağımsızlık ve biçem etkisi) listeye sonradan arkadaşının yardımı ile ekledikleri kelimeleri duymaya çalışmalarını isteyin (Biçem etkisi).</p> <p>Bulunamamış kelimelerin geçtiği cümleleri, dinleme metninden (tapescript) okuyun.</p> <p><u>Slayttaki 1. Bölüm açılır. EK-Part 1 öğrencilere dağıtılır.</u></p> <p>Öğrencilere diyalogu, ellerindeki metne göre, ikili olarak canlandırmaları ve boşluklara ise kendilerine göre istedikleri kelimeleri yazmaları istenir. Bu şekilde diyalog iki kez canlandırılır (Çözülmüş örnek etkisi).</p>
<p>Öğrenciye rehberlik etme</p> <p>(Max.25 dakika)</p>	<p><u>Slayttaki 2. Bölüm açılır.</u></p> <p><b>Before listening: <i>What does Walter need for the party? What does Walter need to wrap all presents?</i></b></p>

	<p>Sorularını sorarak listedeki cevapları hatırlamalarını bekleyin. Verdikleri cevaplara bir dönüt vermeyin (dikkatin bölünmesi etkisi). Ayrıca bu esnada tahtanın silinmiş olduğundan emin olun (bölünmüş dikkat etkisi).</p> <p>Dinleme esnasında bu sorulara cevap bulmaları gerektiğini belirtin.</p> <p><u>While listening:</u> Bir yerde hareket etmeden dinlemenin bitmesini bekleyin (dikkatin bölünmesi etkisi).</p> <p><u>After Listening:</u> Yukarıdaki sorunun ve aşağıdaki soruların cevaplarını öğrencilerden alın.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>What does Robert want to drink?</i></li> <li>2. <i>What does Roberts want to eat?</i></li> </ol> <p>Dinleme metnini bir kez daha dinleyerek (hedeften bağımsızlık ve biçem etkisi) listeye sonradan arkadaşının yardımı ile yazdıkları kelimeleri duymaya çalışmalarını isteyin (Biçem etkisi).</p>
Ara Özet	Diyalogda geçen cümleler ve parti hazırlığı sıralamalarında geçen cümleler öğrencilere tekrar hatırlatılır.
Öğrenci davranışını ortaya çıkarma (Max. 20 dakika)	<p><u>Slayttaki 2. Bölüm açılır. EK-Part 2 öğrencilere dağıtılır.</u></p> <p>Öğrencilere diyalogu, ellerindeki metne göre, ikili olarak canlandırmaları ve boşluklara ise kendilerine göre istedikleri kelimeleri yazmaları istenir. Bu şekilde diyalog iki kez canlandırılır (Çözülmüş örnek etkisi).</p> <p>Etkinlik esnasında öğrencilere sadece rehberlik ediniz (hedeften bağımsızlık etkisi)</p>
Ara Özet	EK-Part 2 etkinliğinin sonunda, diyalog kurarken dikkat etmesi gereken cümleleri tekrar hatırlatınız.
Geri bildirim verme (Max. 10 dakika)	Tahtaya dosyadaki, kelimelerin yazmadığı resimleri yapıştırınız. Ardından sınıfı iki gruba bölün. İki gruptan tahtadaki resimlere göre uygun diyalog yazmalarını isteyin. İki gruba da max. 10 dk. verin ve daha sonra diyalogları okuyun iki grubu da galip ilan edin.
Ölçme ve Değerlendirme	Ek-1 Quiz'i uygulayınız.

(Max. 5 dakika)	
Kalıcılığı ve transferi sağlama	Ek-2 Ödevleri dağıttınız.
Özet	Öğrenilen kelimelerden bazı örnekler istenir Dinleme metnindeki sorular ve diyaloglar hatırlatılır. Diyalogdaki konuşmalar iki öğrenci tarafından tekrarlanır.

### Quiz

J: Hi Tom! Come and sit here. Would you like some cakes?

T: No thanks. There are lots of people.

J: Yes, look! There is William!

T: Where?

J: There! He is wrapping presents. He needs help because there are many presents on the table.

T: Oh yes, he is not so happy because of many presents.

T: Kimmy invited all these people. He is the host but I can't see him.

J: Is that boy with a balloon? Is he Danny?

T: No, a ha! He is over there. He has got two balloons.

J: Thank you John. Next week I have a birthday party. Would you like to attend?

T: Yes of course. I love parties.

J: I need to prepare so many things. See you later.

T: See you next week.

### Read the dialogue and answer the questions

5. How many presents are there on the table?
  - a. There are many presents on the table.
  - b. There are two presents on the table.
  - c. There are very few presents on the table.
  - d. There is one present on the table.
  
6. How many balloons has Kimmy got?
  - e. He has got one balloon.
  - f. He has got two balloons.
  - g. He has got a lot of balloons.
  - h. He has got many balloons.

7. Listen to you teacher and put tick if your teacher needs these things for the party.


















8. Write the sentences again in a correct order

e) I/balloon/need/party/for

---

f) Should/you/friends/invite/many/party/to

---

g) You/prepare/should/guest list

---

h) You/wrap/should/presents/a lot of

---

Ödev

Parantez içindeki kelimelere eklemeye yaparak cümle haline getiriniz. Kutulardaki kelimeler ile cümleleri tamamlayınız.

Örn:

A: \_\_\_\_\_ (what/need/to buy/for the party?)

A: what should we need to buy for the party?

Örn:

A: \_\_\_\_\_ invite Tom?

Why dont we... Let's ... We should...
---

A: *Why don't we invite Tom?*

### Dialog-1

A: \_\_\_\_\_ have a surprise birthday party for John?

Why don't we...  
Let's ...  
We should...

B: \_\_\_\_\_

Yes, let's  
No, let's not.  
Ok.  
Great idea.  
It's not a great idea  
Don't...

A: \_\_\_\_\_ (What /need/for the party?)

B: We should \_\_\_\_\_

A little  
A few  
Some  
A lot of/many  
Some/two/three

A: \_\_\_\_\_ (Who/invite/to party?)

B: \_\_\_\_\_

A: \_\_\_\_\_ (Where/organize/for the party?)

B: We should arrange the party in \_\_\_\_\_

John's garden  
Mary's pool  
A restaurant  
.....

A: Ok, let's start!

### DERS PLANI-4

Ders:	İNGİLİZCE
Süre:	80 dk.
Sınıf:	7/A
Kazanım:	<p><b>13. <u>Listening</u></b> Students will be able to recognize phrases and expressions to suggestions, immediate needs and quantity of things.</p> <p><b>14. <u>Spoken production</u></b> Students will be able to make suggestions and express quantity.</p> <p><b>15. <u>Spoken interaction</u></b> Students will be able to discuss with other people what to do and where to go and how to make arrangements</p>
Öğretim Yöntem ve Teknikleri:	<p>Methods and Techniques:</p> <p>*Communicative Language Teaching method</p> <p>*Demonstration</p> <p>*Question &amp; Answer</p> <p>*Individual and Pair-Work</p>
Araç-Gereç ve Kaynaklar:	<p>*Slayt</p> <p>*Resim kartları</p> <p>*Çalışma metni</p> <p>*Dinleme kaydı</p> <p>*Konuşma kartları</p>

### İÇERİK

Ünite	6
Konu	Parties
Temel Kavramlar	<p>“Place”</p> <p>“Invitation letter”</p> <p>“Balloon”</p> <p>“Beverages”</p> <p>“Guest list”</p> <p>“Costume”</p> <p>“Wrapping presents”</p> <p>“Food”</p> <p>“Paper flags and hats”</p> <p>“Birthday Cake”</p>
Dil yapıları	<p>We need some/a lot of balloons</p> <p>We should buy a birthday present</p> <p>Would you like some cake</p> <p>Yes please/ No thanks</p>

	<p>I have a lot of/many/aone or two/some/very few presents</p> <p>If you want to prepare a great birthday party, you should first prepare a guest list, and then decorate your place, and finnaly prepare lots of food.</p> <p>Could you say that again</p> <p>Could you give me an example</p> <p>Why don't we have...?</p>
--	--

### EĞİTİM DURUMLARI

<p>Dikkat çekme</p> <p><i>(Max.3 dakika)</i></p>	<p>Öğrencilere bugün için çeşitli giysilerin olduğu bir party hakkında konuşacağını ve bu partinin adının ne olduğunu sorun.</p> <p><b>“we will discuss about a party today, you should wear a costume to join this party”, “which party is this?”</b></p> <p>Bu durumda tahtaya hiçbir şey yazmayınız (Bölünmüş dikkat etkisi).</p>
<p>Hedeften haberdar etme</p> <p><i>(Max.2 dakika)</i></p>	<p>Öğrencilere <b>“After this unit you can talk and discuss about parties with your parents and friends”</b> gibi ifadeler kurarak ünite sonunda neler yapabileceklerini belirtiniz.</p>
<p>Ön bilgileri ortaya çıkarma</p> <p><i>(Max.5 dakika)</i></p>	<p>If there is a birthday cake which kind of party should it be?</p> <p>Costume, Balloon, Flover Etc.</p> <p>Gibi sorular sorarak aldığınız cevaplarla parti çeşitlerini hatırlatın.</p> <p>Öğrencilerin söylediklerini tahtaya yazarken aynı anda yazdığınız kelimeyi telaffuz ediniz (Biçem Etkisi).</p>
<p>Uyarıcı materyali sunma</p> <p><i>(Max.5 dakika)</i></p> <p>Bkz: Eğitim durumları EK-1</p>	<p><u>Slayt 1 Açılır</u></p> <p><u>Activity-1</u></p> <p><u>Before listening:</u> Dinleme esnasında aşağıdaki soruya cevap bulmaları gerektiğini belirtin.</p> <p><b>1. What's Mr Cavey's Job?</b></p> <p><u>While listening:</u> Bir yerde hareket etmeden dinlemenin bitmesini bekleyin (dikkatin bölünmesi etkisi).</p> <p><u>Activity-2</u></p>



	<p><u>After Listening:</u> Yukarıdaki sorunun cevabını öğrencilerden alın. Diyalogu tekrar dinletin ve bu sefer aşağıdaki soyu tartışmalarını isteyin.</p> <p><b>1. What kind of costumes do the guests wear at a fancy dress party?</b></p> <p><u>Activity-3</u></p> <p>Yukarıdaki sorunun cevabını öğrencilerden alın. Diyalogu tekrar dinletin ve bu sefer aşağıdaki soyu tartışmalarını isteyin. <b><u>What's a theme party?</u></b></p> <p><u>Activity-4</u></p> <p>Yukarıdaki sorunun cevabını öğrencilerden alın. Diyalogu tekrar dinletin ve bu sefer aşağıdaki soyu tartışmalarını isteyin. <b><u>What do they need for a theme party?</u></b></p> <p>(Çözülmüş örnek ilkesi, Bölünmüş dikkat etkisi, gereksizlik etkisi).</p>
<p>Öğrenciye rehberlik etme (Max.25 dakika)</p>	<p><u>Activity-5</u></p> <p>Slayttaki açıklamalar ışığında öğrencilerin diyalog balonları içindeki cümleleri göz önünde bulundurarak diyalog kurmalarını isteyin.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Imagine you are Catherine in the text. What do you suggest about;</u></li> </ul> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <u>Decorations for fancy dress party?</u></li> <li>2. <u>Food arrangements and their quantities for fancy dress party?</u></li> </ol> <p><u>Talk to your friends next to you!!</u></p> <p>(Çözülmüş örnek ilkesi, Bölünmüş dikkat etkisi, gereksizlik etkisi).</p>
<p>Ara Özet</p>	<p><u>Ünitedeki dinleme metninde nelerden bahsettiğini özetleyiniz ve sorular ile cevapları bir kez daha hatırlatınız.</u></p>
<p>Öğrenci davranışını ortaya çıkarma</p>	<p><u>Activity-6</u></p>

<i>(Max. 20 dakika)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Your friend, next to you, wants to prepare a fancy dress party. There is an empty room. What do you suggest for decoration and preparation?</u></li> <li>• <u>Tell your friend!</u></li> </ul>
Ara Özet	Eğitim Durumları EK-3 etkinliğinin sonunda, diyalog kurarken dikkat etmesi gereken cümleleri tekrar hatırlatınız.
Geri bildirim verme <i>(Max. 15 dakika)</i>	Tahtaya dosyadaki, kelimelerin yazmadığı resimleri yapıştırınız. Ardından sınıfı iki gruba ayırınız. Sırayla iki gruptan birer kişiyi tahtaya kaldırıp sineklik ile öğretmenin söylediği kelimeye vurmalarını isteyiniz. İlk vuran gruba 1 puan vererek oyunu sürdürünüz.
Ölçme ve Değerlendirme <i>(Max. 5 dakika)</i>	Ek-1 Quiz'i uygulayınız.
Kalıcılığı ve transferi sağlama	Ek-2 Ödevleri dağıtınız.
Özet	Öğrenilen kelimelerden bazı örnekler istenir Dinleme metnindeki sorular ve diyaloglar hatırlatılır. Diyalogdaki konuşmalar iki öğrenci tarafından tekrarlanır.

## Activity-1

Listen to the text and answer



**What's Mr Cavey's Job?**



## Activity-2

Listen to the text and discuss the questions with your friend next to you!



**What kind of costumes do the guests wear at a fancy dress party?**

---

### Activity-3

First discuss the question with your friend next to you! Then answer the question to the class

## **What's a theme party?**

---

### Activity-4

First discuss the question with your friend next to you! Then listen to the text and answer the question to the class

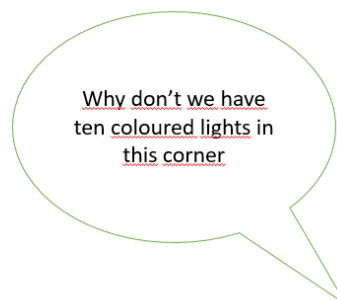
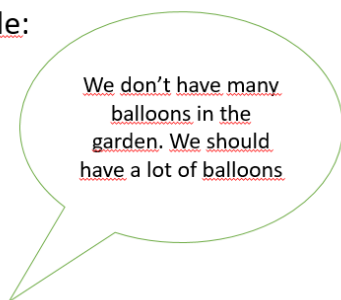
## **What do they need for a theme party?**

- Activity-5
- Imagine you are Catherine in the text. What do you suggest about;

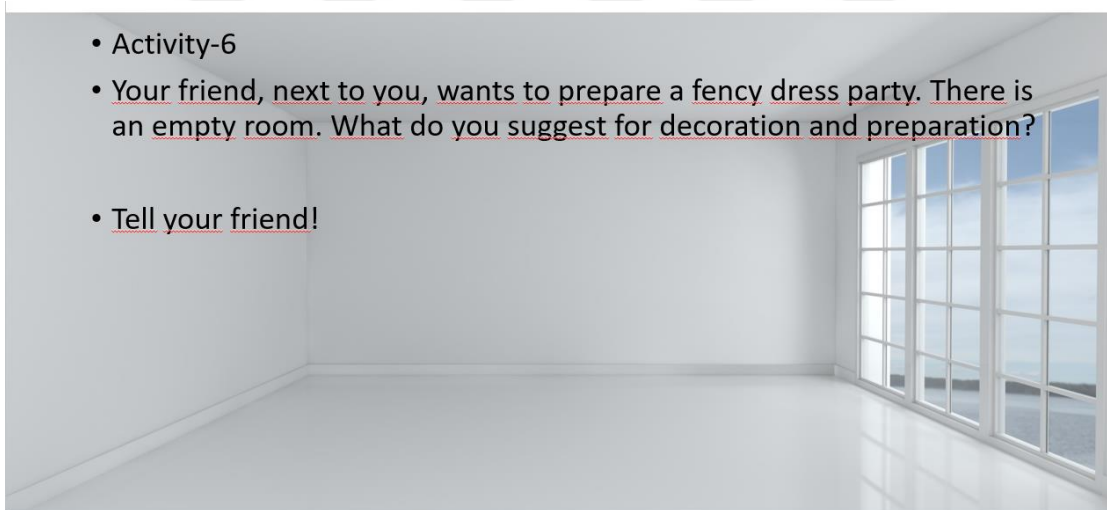
1. Decorations for fancy dress party?
2. Food arrangements and their quantities for fancy dress party?

Talk to your friends next to you!!

Example:



- Activity-6
- Your friend, next to you, wants to prepare a fancy dress party. There is an empty room. What do you suggest for decoration and preparation?
- Tell your friend!



Take the worksheet and read the questions  
then write answers...

**What do you say? Read the situations and write.**

**You need some help to decorate the wall. What do you say?**

---

**Your friend shouldn't eat the sandwiches on the table. What do you say?**

---

**You should suggest wrapping the presents. What do you say?**

---

**Your friend offer you to drink a glass of coffee. Accept the offer!**

---

**Your friend offer you a pizza to eat. Refuse the offer!**

---

**Your friend says "Let's dance." Respond!**

---

### DERS PLANI-5

Ders:	İNGİLİZCE
Süre:	160 dk.
Sınıf:	7/A
Kazanım:	<p><b>1. <u>Listening</u></b> Students will be able to recognize phrases and expressions to suggestions, immediate needs and quantity of things.</p> <p><b>2. <u>Reading</u></b> Students will be able to understand simple written messages from friends or colleagues; for example, saying what time they should meet for a party and what to buy.</p> <p><b>3. <u>Writing</u></b> Students will be able to write simple sentences and phrases about what is needed for a special occasion.</p> <p><b>4. <u>Spoken production</u></b> Students will be able to make suggestions and express quantity.</p> <p><b>5. <u>Spoken interaction</u></b> Students will be able to discuss with other people what to do and where to go and how to make arrangements.</p>
Öğretim Yöntem ve Teknikleri:	<p>Methods and Techniques:</p> <p>*Communicative Language Teaching method</p> <p>*Demonstration</p> <p>*Question &amp; Answer</p> <p>*Individual and Pair-Work</p>
Araç-Gereç ve Kaynaklar:	<p>*Slayt</p> <p>*Resim kartları</p> <p>*Çalışma metni</p> <p>*Kelime kartları</p> <p>*Cümle kartları</p>

### İÇERİK

Ünite	6
Konu	Parties
Temel Kavramlar	<p>“Place”</p> <p>“Invitation letter”</p> <p>“Balloon”</p> <p>“Beverages”</p> <p>“Guest list”</p> <p>“Costume”</p> <p>“Wrapping presents”</p>

	<p>“Food”  “Paper flags and hats”  “Birthday Cake”</p>
Dil yapıları	<p>If you prepare a sleepover party, you should wear pyjamas.  If you prepare a birthday party, you should make a birthday cake  If you prepare a new year party, you should prepare so many balloons.  If you prepare a fancy-dress party, you should wear costume</p> <p>Yes please/ No thanks  I have a lot of/many/aone or two/some/very few presents  Could you say that again  Could you give me an example</p>

### EĞİTİM DURUMLARI

<p>Dikkat çekme  <i>(Max.8 dakika)</i></p>	<p>Öğrencilerinize elinizde parti biletlerinin olduğunu ve bunun ne tarz bir parti olduğunu çeşitli sorular sorarak tahmin etmelerini istediğinizi belirtin <b>“I have some party tickets and ask me questions to guess what kind of party is this?”</b> sorabilecekleri sorulara örnek olarak <b>“Is there a birthday cake in the party?”</b> Örneğini verin (çözülmüş örnek etkisi).</p> <p>Bu durumda tahtaya hiçbir şey yazmayınız (Bölünmüş dikkat etkisi).</p>
<p>Hedeften haberdar etme  <i>(Max.2 dakika)</i></p>	<p>Öğrencilere <b>“After these lesson you can write and talk about party invitation letter”</b> gibi ifadeler kurarak ünite sonunda neler yapabileceklerini belirtiniz.</p>
<p>Ön bilgileri ortaya çıkarma  <i>(Max.10 dakika)</i></p> <p>Bkz: Eğitim durumları EK-1</p>	<p>Dosya içinden çeşitli parti resimlerini gösteriniz ve bu resimlerin ne çeşit partilere ait olduklarını tahmin etmelerini isteyin (Bölünmüş dikkat etkisi).</p> <p><b>“There are some kinds of party pictures. Please tell what is inside the Picture and tell what kind of party is this”</b></p> <p><b>“Guess please! What kind of party is this?”</b> gibi sorular sorun.</p> <p>Öğrenciler cevaplamadan önce bir örnek verin <b>“For example: There is costume in the Picture. This is a fancy dress party”</b> (Çözülmüş örnek etkisi).</p> <p><b>“There are pyjamas. This is a sleepover party”</b></p>



	<p><b>“There is a birthday cake. This is a birthday party”</b>  <b>“There are so many balloons. This is a new year party”</b></p> <p>Öğrencilerin söyledikleri parti isimlerini tahtaya yazarken aynı anda yazdığınız kelimeyi telaffuz ediniz (Biçem Etkisi).</p>
<p>Uyarıcı materyali sunma    (Max.15 dakika)</p> <p>Bkz: Eğitim durumları EK-1</p>	<p><u>Eğitim durumları EK-1 bölümü hazırlanır.</u>  Parti resmini göstererek, önce parti çeşidini söyleyin sonra gerekli malzemenin resmini göstererek kelimeyi telaffuz edin ve öğrencilerin tekrar etmesini sağlayın (Biçem etkisi-Çözülmüş örnek ilkesi-Bölünmüş dikkat etkisi).</p> <p><b>“Repeat after me!”</b></p> <p><b>If you prepare a sleepover party, you should wear pyjamas.</b>  <b>If you prepare a birthday party, you should make a birthday cake</b>  <b>If you prepare a new year party, you should prepare so many balloons.</b>  <b>If you prepare a fancy-dress party, you should wear costume</b></p> <p>Ardından öğrenciler slayttaki resmi gördüğünde “if you prepare a birthday party.....” cümlesini kurduktan sonra ilgili resmi (örn. Birthday cake) gösterip “you should prepare birthday cake” demesini bekleyin (tamamlanmamış örnek etkisi).</p> <p>Son olarak, slayttaki parti resimlerini göstererek öğrencilerin cümleleri yüksek sesle tamamlamalarını isteyin (bölünmüş dikkat etkisi, gereksizlik etkisi, biçem etkisi).</p>
<p>Öğrenciye rehberlik etme    (Max.30 dakika)</p>	<p><u>Eğitim Durumları EK-2 bölümü hazırlanır.</u></p> <p>Öğrencileri 5 gruba ayırın. Her masaya bir parti dosyasını verin. Ardından öğrencilere dosya içinden sorularla cevaplar ve resimleri eşleştirmelerini isteyin. Eşleştirme yaparken kimsenin soru sormaması gerektiğini belirtin. Eşleştirme için yeterli zamanı verin Soru soran olursa cevap veya dönüt vermeyin (dikkatin bölünmesi etkisi).</p> <p><b>1. Look at the pictures, questions and answers then match them all.</b></p>

<p>Bkz: Eğitim Durumları EK-2</p>	<p><u>Etkinlik esnasında</u> bir yerde hareket etmeden grupları gözlemleyin eşleştirmelerin bitmesini bekleyin (dikkatin bölünmesi etkisi).</p> <p>Grup olarak eşleştirmeleri yaptıktan sonra her gruptan sırasıyla cevap isteyin (hedefte bağımsızlık ve biçem etkisi, çözülmüş örnek etkisi).</p> <p><b>2. What is the first group's party?</b>  <b>3. Ask and answer the questions.</b></p> <p>Bulunamamış eşleştirmeleri siz düzeltin.</p>
<p>Ara Özet (Max. 5 dakika)</p>	<p><u>Öğrencilere şimdiye kadar hangi parti çeşitlerini ve o partilerde neler olması gerektiğini sorunuz.</u></p>
<p>Öğrenci davranışını ortaya çıkarma (Max. 35 dakika)</p> <p>Bkz: Eğitim Durumları EK-3</p>	<p><u>Eğitim Durumları EK-3 Bölümü hazırlanır.</u></p> <p>Eşleştirme bittikten sonra her gruptan bir diğer grupları davet etmek için ellerinde bulunan parti bilgilerine göre bir davetiye oluşturmalarını isteyin. Örnek olarak tahtaya davetiye slaytını yansıtın. (çözülmüş örnek etkisi).</p> <p>Ardından bu davetiye ile sırasıyla her gruptan bir sözcü seçilerek diğer grupları dolaşarak, onları partiye davet etmesi istenir. Davet ettiği grupların ise parti ile ilgili tarih, yer ve parti mekanındaki dekorasyon, yemekler, içecekler gibi bilgileri sorarak cevapları not etmesi ve etkinlik bittikten sonra grup olarak tartışıp hangi partiye katılacaklarını hangi partileri reddettiklerini açıklamaları istenir.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>What kind of party is this?</b></li> <li>• <b>What kind of food in there?</b></li> <li>• <b>What kind of drink in there?</b></li> <li>• <b>When is the party?</b></li> <li>• <b>Where is the party?</b></li> <li>• <b>How do you decorate your place?</b></li> </ul> <p>(biçem etkisi, hedefte bağımsızlık etkisi, dikkatin dağılması etkisi).</p>

	Kullanacakları örnek sorular 2. slayttta, örnek reddetme veya kabul etme cümleleri 3. slaytta tahtaya yansıtılır (tamamlanmamış örnek etkisi, biçem etkisi).
Ara Özet (Max. 5 dakika)	<u>Bir parti davetiyesi hazırlarken davetiyenin içinde olması gereken bilgiler üzerine konuşunuz. Davetiyede dikkat edilmesi gereken kısımlar nelerdir?</u>
Geri bildirim verme (Max. 30 dakika)	Tahtaya dosyadaki, resimleri yapıştırınız. Ardından sınıfı iki gruba ayırınız. Sırayla iki gruptan birer kişiyi tahtaya kaldırıp sineklik ile öğretmenin söylediği cümlelere göre hangi parti olduğunu tahmin etmeleri gerektiğini ve sineklikle bu resme vurmalarını isteyiniz. İlk vuran gruba 1 puan vererek oyunu sürdürünüz (Biçem etkisi)
Ölçme ve Değerlendirme (Max. 10 dakika)	Ek-1 Quiz'i uygulayınız.
Kalıcılığı ve transferi sağlama	Ek-2 Ödevleri dağıtınız.
Özet (Max. 10 dakika)	Öğrenilen partilerle ilgili bazı özelliklerin açıklanması istenir Yanındaki arkadaşını hazırladığı bir partiye sözlü olarak davet etmesi istenir. Yanındaki arkadaşın onu reddetmesi veya kabul etmesi istenir.

### Quiz

Read the e-mail and answer the questions.

#### E-mail

Hello, jimmy,

I'm Tom, Today is 11<sup>th</sup> May and Henry's birthday is tomorrow. We are having a surprise for him. We are preparing a birthday party for Henry tomorrow at Daisy's Pool (16 Bakery Street, LND3). Would you like to attend the party? If you want to attend this surprise party, you should be ready at 4 o'clock there. The Pool birthday party is open from 4 to 7 in the afternoon. We have a lot of presents. I'm at school now. My present is a big balloon. I will buy it today at 5 o'clock. He likes balloons so much. You should buy paper flags and hats. He loves them, too. Don't refuse this invitation. Please reply my e-mail until at 8 o'clock.

See you soon!

PC: Could you go to the garden and collect some apples for the Party?



# Invitation Letter



## Invitation Letter

Dear \_\_\_\_\_

I'm preparing a \_\_\_\_\_ party in \_\_\_\_\_ place. Would you like to attend the party? If you want to attend this party, you should be ready at 4 o'clock there. I decorate my place with \_\_\_\_\_. There are \_\_\_\_\_ to eat, and \_\_\_\_\_ to drink. Don't refuse this invitation. Please reply my \_\_\_\_\_ until at 8 o'clock.

Party date is: \_\_\_\_\_

See you soon!

## Possible Questions

- What kind of party is this?
- What kind of food in there?
- What kind of drink in there?
- When is the party?
- Where is the party?
- How do you decorate your place?

### Accept

- Yes great idea!
- Yes, ok!
- I will attend the party!

### or

### Refuse

- It's not a good idea!
- No, sorry!
- Sorry, I'm busy that time.



**Grup-1 Sorular & Cevaplar**

If I prepare a wedding party, what should I do first?
What do I need to invite my friends?
How do I wrap the presents?
How do I decorate my place?
How much food do I need?
How many beverages do I need?
Where do I prepare my party?
When should I organize the party?

You should first prepare flowers.
You should prepare invitation letter.
You can use cards to wrapping them.
You should use paper flags and balloons
You should have some food and a few cookies
You should have a little fruit juice and coke
You should prepare it in Danny's garden
You should organize it on 14 April 2017.

**Grup-2 sorular & Cevaplar**

If I prepare a birthday party, what should I do first?
What do I need to invite my friends?
How do I wrap the presents?
How do I decorate my place?
How much food do I need?
How many beverages do I need?
Where do I prepare my party?
When should I organize the party?

You should first prepare a birthday cake.
You should send an e-mail.
You can use cards to wrapping them.
You should use pictures on the wall and some balloons
You should have a lot of food and a few fruits
You should have a little juice and lots of lemonade
You should prepare it in John's pool
You should organize it on 28 May 2017.

### Grup-3 sorular & Cevaplar

If I prepare a sleepover party, what should I do first?
What do I need to invite my friends?
How do I wrap the presents?
How do I decorate my place?
How much food do I need?
How many beverages do I need?
Where do I prepare my party?
When should I organize the party?

You should first prepare your pyjamas.
You should send text message.
You can use cards to wrapping them.
You should use some decoration cards
You should have a few cookies
You should have a little coke
You should prepare it in Tim's house
You should organize it on 11 June 2017.



**Grup-4 sorular & Cevaplar**

If I prepare a new year party, what should I do first?
What do I need to invite my friends?
How do I wrap the presents?
How do I decorate my place?
How much food do I need?
How many beverages do I need?
Where do I prepare my party?
When should I organize the party?

You should first prepare balloons.
You should prepare invitation letter.
You can use cards to wrapping them.
You should use only balloons
You should have some food and a few cookies
You should have a little fruit juice and coke
You should prepare it in Ray's restaurant
You should organize it on 01 January 2018.

**Grup-5 sorular & Cevaplar**

If I prepare a fancy-dress party, what should I do first?
What do I need to invite my friends?
How do I wrap the presents?
How do I decorate my place?
How much food do I need?
How many beverages do I need?
Where do I prepare my party?
When should I organize the party?

You should first prepare your costume.
You should prepare invitation letter.
You can use cards to wrapping them.
You should use masks on the wall
You should have some cakes and cookies
You should have a little apple juice
You should prepare it in Jack's garden
You should organize it on 07 March 2017.



### DERS PLANI-6

Ders:	İNGİLİZCE
Süre:	80 dk.
Sınıf:	7/A
Kazanım:	<p><b>6. <u>Listening</u></b> Students will be able to recognize phrases and expressions related to future predictions and future events if spoken clearly and slowly.</p> <p><b>7. <u>Reading</u></b> Students will be able to understand short, simple text written about future predictions.</p> <p><b>8. <u>Spoken Production</u></b> Students will be able to talk about future predictions</p>
Öğretim Yöntem ve Teknikleri:	<p>Methods and Techniques:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>*Communicative Language Teaching method</li> <li>*Demonstration</li> <li>*Question &amp; Answer</li> <li>*Individual and Pair-Work</li> </ul>
Araç-Gereç ve Kaynaklar:	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Slayt</li> <li>*Resim kartları</li> <li>*Çalışma metni</li> <li>*Dinleme kaydı</li> </ul>

### İÇERİK

Ünite	7
Konu	Superstitions
Temel Kavramlar	<p>“Evil eye” “Guess” “Luck” “Four-leaf clover” “Horse shoe” “Broke mirror” “Under the umbrella” “Lucky/Unlucky” “Black cat”</p>
Dil yapıları	<p>Do you think that....? It brings bad luck. What happens if you broke mirror? Will they be lucky or unlucky?</p>

### EĞİTİM DURUMLARI

<p>Dikkat çekme</p> <p><i>(Max.3 dakika)</i></p>	<p>Öğrencilere yanınızda getirdiğiniz dosyayı göstererek <b>“I have some pictures”</b>, <b>“What is it about?”</b>, <b>“Can you guess it?”</b>, <b>“What can it be?”</b> gibi sorular sorunuz. Dosya içindeki tüm resimleri bir kez göstererek <b>“Superstitions”</b> cevabını almaya çalışınız. Ardından resimleri kapatınız.</p> <p>Bu durumda dönüt vermeyiniz ve tahtaya hiçbir şey yazmayınız sadece cevapları dinleyiniz (Bölünmüş dikkat etkisi).</p>
<p>Hedeften haberdar etme</p> <p><i>(Max.2 dakika)</i></p>	<p>Öğrencilere <b>“After this unit you can talk about future prediction”</b> gibi ifadeler kurarak ünite sonunda neler yapabileceklerini belirtiniz.</p>
<p>Ön bilgileri ortaya çıkarma</p> <p><i>(Max.5 dakika)</i></p>	<p>Dosya içinden daha önce gösterdiğiniz resimleri (Bölünmüş dikkat etkisi) tek tek göstererek, hangisinin iyi şanslı hangisinin kötü şanslı temsil ettiğini sorun (bölünmüş dikkat etkisi)</p> <p><b>“Do you think that this one will bring bad luck?”</b></p> <p><b>“Do you think that this one will bring good luck?”</b></p> <p><b>Sorularını karışık sorarak “It brings bad luck” or “It brings good luck”</b> cevaplarını almaya çalışın.</p> <p>Öğrenciler cevaplama öncesi bir örnek verin <b>“For example: This brings bad luck”</b> (Çözülmüş örnek ilkesi).</p> <p>Resimleri tahtaya yapıştırın ve öğrencilerin söyledikleri cümleyi (e.g.:It brings bad luck) ilgili resmin karşısına yazarken aynı anda yazdığınız cümleyi okuyunuz (Biçem Etkisi).</p> <p>Ardından, slayttaki resimleri göstererek öğrencilerin yüksek sesle söylemesini isteyin (bölünmüş dikkat etkisi, gereksizlik etkisi, biçem etkisi).</p>
<p>Uyarıcı materyali sunma</p> <p><i>(Max.5 dakika)</i></p> <p>Bkz: Eğitim durumları EK-1</p>	<p><u>Eğitim durumları EK-1 bölümü hazırlanır.</u></p> <p>Öğrencileri 5 gruba ayırın ve her gruba, daha önce hazırlanmış bir dosyayı verin. Öğrencilerden resimlerle ilgili cümleleri eşleştirmelerini isteyin. Bir tane örneği birlikte yapın (Biçem etkisi-Çözülmüş örnek ilkesi).</p> <p><b>“Look at the pictures and sentences then match them all as a group”</b></p>

	Eşleştirme yaparken kimsenin soru sormaması gerektiğini belirtin. Eşleştirme için yeterli zamanı verin. Soru soran olursa cevap veya dönüt vermeyin (dikkatin bölünmesi etkisi).
Öğrenciye rehberlik etme  (Max.25 dakika)  Bkz: Eğitim Durumları EK-2	<p><u>Eğitim Durumları EK-2 bölümü hazırlanır.</u></p> <p><b>Before listening: Do you believe good luck or bad luck? What is supersitition?”, “Can you give an example for supersitition”</b> gibi sorular sorarak konuyla ilgili bildikleri kelimeleri söyletmeye çalışın.</p> <p>Verdikleri cevaplara bir dönüt vermeyin (dikkatin bölünmesi etkisi). Dinleme esnasında bireysel olarak iki soruya cevap bulmaları gerektiğini belirtin. Bu sorular aşağıdaki gibidir:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>What happens if you broke mirror?</b></li> <li>2. <b>What happens if you open umbrella indoors?</b></li> </ol> <p><b>While listening:</b> Bir yerde hareket etmeden dinlemenin bitmesini bekleyin (dikkatin bölünmesi etkisi).</p> <p><b>After Listening:</b> Yukarıdaki iki sorunun cevabını öğrencilerden alın. Diyaloğu tekrar dinletin ve bu sefer aşağıdaki soruları cevaplamalarını isteyin.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>What happens if you broke mirror?</b></li> <li>2. <b>What happens if you open umbrella indoors?</b></li> <li>3. <b>You will be lucky if you_____.</b></li> </ol> <p>Bireysel olarak verilen cevapları yanındaki arkadaşı ile kontrol etmelerini ve eksikleri birbirlerine yardım ederek tamamlamalarını isteyin. Dinleme metnini bir kez daha dinleyerek (hedeften bağımsızlık ve biçem etkisi) sonradan arkadaşının yardımı ile ekledikleri veya değiştirdikleri cevapları dinleme metninde duymaya çalışmalarını isteyin (Biçem etkisi).</p> <p>Bulunamamış cevapların geçtiği cümleleri, dinleme metninden (tapescript) okuyun.</p>
Ara Özet	<p><u>Öğrencilere şimdiye kadar superstitions konusu ile ilgili hangi kelimeler öğrendiklerini sorunuz;</u></p> <p><u>Ünitedeki dinleme metninde nelerden bahsettiğini özetleyiniz ve sorular ile cevapları bir kez daha hatırlatınız.</u></p>

<p>Öğrenci davranışını ortaya çıkarma</p> <p>(Max. 20 dakika)</p> <p>Bkz: Eğitim Durumları EK-3</p>	<p><u>Eğitim Durumları EK-3 Bölümü hazırlanır.</u></p> <p>Dosya 2'yi öğrencilere dağıtın ve sesiz bir şekilde kendi kendilerine okumalarını sağlayın. Bir kere okuduktan sonra yanındaki arkadaşıyla diyalogu oturdukları yerde kısık bir sesle canlandırmalarını isteyin. Ardından diyaloga uygun resmi bulmalarını isteyin. Bir örneği siz yapın (çözülmüş örnek etkisi). Bu etkinlikten sonra, diyaloga uymayan resimlerden birini seçerek, resme göre diyalogların sonucunu değiştirmelerini isteyin. Bunu yaparken “will” yapısının kullanıldığına dikkat çekiniz.</p>
Ara Özet	Eğitim Durumları EK-3 etkinliğinin sonunda, diyalog kurarken dikkat etmesi gereken cümleleri tekrar hatırlatınız.
<p>Geri bildirim verme</p> <p>(Max. 15 dakika)</p>	Tahtaya dosyadaki, kelimelerin yazmadığı resimleri yapıştırınız. Ardından sınıfı iki gruba ayırınız. Sırayla iki gruptan birer kişiyi tahtaya kaldırıp sineklik ile öğretmenin söylediği cümlelere uygun resme vermelerini isteyiniz. İlk vuran gruba 1 puan vererek oyunu sürdürünüz.
<p>Ölçme ve Değerlendirme</p> <p>(Max. 5 dakika)</p>	Ek-1 Quiz'i uygulayınız.
Kalıcılığı ve transferi sağlama	Öğrencilerin daha önce yapmış oldukları diyalogun bir benzerini yazmalarını isteyiniz
Özet	Öğrenilen kelimelerden bazı örnekler istenir Dinleme metnindeki sorular ve diyaloglar hatırlatılır. Grup etkinliğindeki diyalogdaki konuşmalar iki öğrenci tarafından tekrarlanır.

I'm superstitious I believe that if I find a four leaved clover I will be lucky.
I'm superstitious I believe that if you want your house to attract luck, put a horse shoe right up over the door.
I'm not superstitious I don't believe that If I break a mirror I will have seven years bad luck.
I'm not superstitious I don't believe that If I walk under the ladder I have a bad luck.
I'm superstitious I believe that If I open the umbrella indoor I will be unlucky.

I'm superstitious I believe that if I find a four leaved clover I will be lucky.
I'm superstitious I believe that if you want your house to attract luck, put a horse shoe right up over the door.
I'm not superstitious I don't believe that If I break a mirror I will have seven years bad luck.
I'm not superstitious I don't believe that If I walk under the ladder I have a bad luck.
I'm superstitious I believe that If I open the umbrella indoor I will be unlucky.

I'm superstitious I believe that if I find a four leaved clover I will be lucky.
I'm superstitious I believe that if you want your house to attract luck, put a horse shoe right up over the door.
I'm not superstitious I don't believe that If I break a mirror I will have seven years bad luck.
I'm not superstitious I don't believe that If I walk under the ladder I have a bad luck.
I'm superstitious I believe that If I open the umbrella indoor I will be unlucky.
I'm superstitious I believe that if I find a four leaved clover I will be lucky.
I'm superstitious I believe that if you want your house to attract luck, put a horse shoe right up over the door.
I'm not superstitious I don't believe that If I break a mirror I will have seven years bad luck.
I'm not superstitious I don't believe that If I walk under the ladder I have a bad luck.
I'm superstitious I believe that If I open the umbrella indoor I will be unlucky.

I'm superstitious I believe that if I find a four leaved clover I will be lucky.
I'm superstitious I believe that if you want your house to attract luck, put a horse shoe right up over the door.
I'm not superstitious I don't believe that If I break a mirror I will have seven years bad luck.
I'm not superstitious I don't believe that If I walk under the ladder I have a bad luck.
I'm superstitious I believe that If I open the umbrella indoor I will be unlucky.



### Dialog:

T: Hello Jeffrey

S: Hello Teacher

T: Look at the picture 1. What do you see in picture 1?

S: There are two boys and they are walking on the grass.

T: Good and guess what will happen next?

S: I think they will find clover.

T: Will they be lucky or unlucky

S: They will be lucky.

### Listening:

T: Hey David! How are you?

S: Fine Tom. How are you?

T: I'm not good.

S: what happened?

T: I broke my mirror so I will have seven years bad luck.

S: Oh! You believe superstitions.

T: Yes. If you walk under the ladder you will be unlucky.

S: haha!

T: Don't laugh please.

S: I'm sorry. What else?

T: If you open umbrella indoors you will be unlucky.

S: Interesting.

T: If you put a horse shoe right up over the door you will avoid bad luck

S: Hey you will be lucky.

T: Do you think so?

S: Yes, but you should put horse shoe right up over the door ok?

T: Yes you are right! Ok thanks Danny I need to go now. See you.

S: See you Tom



### DERS PLANI-7

Ders:	İNGİLİZCE
Süre:	80 dk.
Sınıf:	7/A
Kazanım:	<p><b>1. <u>Reading</u></b> Students will be able to understand short, simple text written about future predictions.</p> <p><b>2. <u>Writing</u></b> Students will be able to describe future predictions.</p> <p><b>3. <u>Spoken Interaction</u></b> Students will be able to make ask and answer about simple predictions about future.</p>
Öğretim Yöntem ve Teknikleri:	<p>Methods and Techniques:</p> <p>*Communicative Language Teaching method</p> <p>*Demonstration</p> <p>*Question &amp; Answer</p> <p>*Individual and Pair-Work</p>
Araç-Gereç ve Kaynaklar:	<p>*Slayt</p> <p>*Resim kartları</p> <p>*Çalışma metni</p> <p>*Dinleme kaydı</p>

### İÇERİK

Ünite	7
Konu	Superstitions
Temel Kavramlar	<p>“Evil eye”</p> <p>“Guess”</p> <p>“Luck”</p> <p>“Four-leaf clover”</p> <p>“Horse shoe”</p> <p>“Broke mirror”</p> <p>“Under the umbrella”</p> <p>“Lucky/Unlucky”</p> <p>“Black cat”</p>
Dil yapıları	<p>Do you think that...?</p> <p>It brings bad luck.</p> <p>What happens if you broke mirror?</p> <p>Will they be lucky or unlucky?</p>

### EĞİTİM DURUMLARI

<p>Dikkat çekme</p> <p><i>(Max.3 dakika)</i></p>	<p>Öğrencilere yanınızda getirdiğiniz resimleri göstererek <b>“I have some pictures about superstitions”</b>, <b>“Are you superstitious?”</b> sorusunu sorunuz. Dosya içindeki tüm resimleri bir kez göstererek <b>“What will bring you bad luck or good luck?”</b> Sorusunu sorun ve cevapları sadece dinleyin.</p> <p>Bu durumda dönüt vermeyiniz ve tahtaya hiçbir şey yazmayınız sadece cevapları dinleyiniz (Bölünmüş dikkat etkisi).</p>
<p>Hedeften haberdar etme</p> <p><i>(Max.2 dakika)</i></p>	<p>Öğrencilere <b>“After this activity you can write about future prediction and superstitions”</b> gibi ifadeler kurarak ders sonunda neler yapabileceklerini belirtiniz.</p>
<p>Ön bilgileri ortaya çıkarma</p> <p><i>(Max.10 dakika)</i></p>	<p>Resimleri gösterin aşağıdaki cümleleri kurun tamamlamalarını isteyin.</p> <p>if you find a four leaved clover..... (You will be lucky)          If you touch wood... (You will avoid bad luck)          If you open umbrella indoor... (You will be unlucky)          If you break a mirror... (You will have 7 years bad luck)          If you walk under the ladder... (You will be unlucky)</p> <p>Öğrenciler cevaplamaadan önce bir örnek verin (Çözülmüş örnek ilkesi).</p>
<p>Uyarıcı materyali sunma</p> <p><i>(Max.5 dakika)</i></p>	<p><u>Eğitim durumları EK-1 bölümü hazırlanır.</u></p> <p>Resimleri tahtaya yapıştırın ve tekrar cümleleri tamamlamalarını isteyin öğrencilerin söyledikleri cümleyle ilgili olan resme dokununuz (Biçem Etkisi). Tamamlanamayan cümlenin devamını siz söyleyin.</p>
<p>Öğrenciye rehberlik etme</p> <p><i>(Max.20 dakika)</i></p>	<p><u>Eğitim Durumları EK-1 bölümü hazırlanır.</u></p> <p>Öğrencilerden 10 kişiye Word kartları karışık dağıtın ve bu öğrencileri tahtaya çıkarın. Öğrencilerden kendi yarım cümlelerini iyice okumalarını isteyin. Kartları göğüs hizasında tutmalarını belirtin ve hiçbir öğrencinin konuşmaması gerektiğini belirtin. Oturanları iki gruba ayırın. Sırayla birinci grubu kaldırın ve karışık halde olan ayaktaki öğrencilerin yan yana getirerek cümleleri doğru tamamlamasını isteyin süre tutun. Ardından kağıtları başka öğrencilere verin ve ikinci grubu kaldırın. Sonra cümleleri onların birleştirmelerini isteyin (Biçem etkisi-Çözülmüş örnek ilkesi).</p>

Ara Özet	<u>Öğrencilere daha önce gösterdiğiniz cümleleri hatırlatarak tamamlamalarını isteyin.</u>
Öğrenci davranışını ortaya çıkarma <i>(Max. 20 dakika)</i>	<u>Eğitim Durumları EK-2 Bölümü hazırlanır.</u>  Diyalog 1'i öğrencilere dağıtın ve sesiz bir şekilde kendi kendilerine okumalarını sağlayın. Bir kere okuduktan sonra yanındaki arkadaşıyla diyalogu oturdukları yerde kısık bir sesle canlandırmalarını isteyin. Ardından diyaloga uygun resmi bulmalarını isteyin. Bir örneği siz yapın (çözülmüş örnek etkisi).  Bu etkinlikten sonra, diyaloga uymayan resimlerden birini seçerek, resme göre diyalogların sonucunu değiştirmelerini isteyin. Bunu yaparken "will" yapısının kullanıldığına dikkat çekiniz.
Ara Özet	Eğitim Durumları EK-2 etkinliğinin sonunda, diyalog kurarken dikkat etmesi gereken cümleleri tekrar hatırlatınız.
Geri bildirim verme <i>(Max. 15 dakika)</i>	Tahtaya dosyadaki, kelimelerin yazmadığı resimleri yapıştırınız. Ardından sınıfı iki gruba ayırınız. Sırayla iki gruptan birer kişiyi tahtaya kaldırıp sineklik ile öğretmenin söylediği cümlelere uygun resme vermelerini isteyiniz. İlk vuran gruba 1 puan vererek oyunu sürdürünüz.
Ölçme ve Değerlendirme <i>(Max. 5 dakika)</i>	Ek-1 Quiz'i uygulayınız.
Kalıcılığı ve transferi sağlama	Ek-2 Ödevleri dağıtınız.
Özet	Öğrenilen kelimelerden bazı örnekler istenir Dinleme metnindeki sorular ve diyaloglar hatırlatılır. Grup etkinliğindeki diyalogdaki konuşmalar iki öğrenci tarafından tekrarlanır.

**Ek-1**

if you find a four leaved clover...

You will be lucky

If you touch wood...

You will avoid bad luck

If you open umbrella indoor...

You will be unlucky

If you break a mirror...

You will have 7 years bad luck

If you walk under the ladder...

You will be unlucky



### DERS PLANI-8

Ders:	İNGİLİZCE
Süre:	80 dk.
Sınıf:	7/A
Kazanım:	<p><b>9. Reading</b> Students will be able to understand short, simple text written about future predictions.</p> <p><b>10. Writing</b> Students will be able to describe future predictions.</p> <p><b>11. Spoken Interaction</b> Students will be able to make ask and answer about simple predictions about future.</p>
Öğretim Yöntem ve Teknikleri:	<p>Methods and Techniques:</p> <p>*Communicative Language Teaching method</p> <p>*Demonstration</p> <p>*Question &amp; Answer</p> <p>*Individual and Pair-Work</p>
Araç-Gereç ve Kaynaklar:	<p>*Slayt</p> <p>*Resim kartları</p> <p>*Çalışma metni</p> <p>*Dinleme kaydı</p>

### İÇERİK

Ünite	7
Konu	Superstitions
Temel Kavramlar	<p>“flying cars”</p> <p>“technology improvement”</p> <p>“pills for food”</p> <p>“mind reading”</p>
Dil yapıları	<p>Do you think that....?</p> <p>It brings...</p> <p>What happens if you...</p> <p>Will they be...</p> <p>There will be.....in the future.</p> <p>what will happen in 2015?</p> <p>what is the date?</p> <p>What is the next?</p>

### EĞİTİM DURUMLARI

<p>Dikkat çekme</p> <p><i>(Max.3 dakika)</i></p>	<p>Öğrencilere yanınızda getirdiğiniz resimleri göstererek “<b>I have some pictures about future</b>”. Dosya içindeki tüm resimleri bir kez göstererek “<b>What will happen in the future?</b> Sorusunu sorun ve cevapları sadece dinleyin.</p> <p>Bu durumda dönüt vermeyiniz ve tahtaya hiçbir şey yazmayınız sadece cevapları dinleyiniz (Bölünmüş dikkat etkisi).</p>
<p>Hedeften haberdar etme</p> <p><i>(Max.2 dakika)</i></p>	<p>Öğrencilere “<b>After this lesson you can read and talk about future prediction</b>” gibi ifadeler kurarak ders sonunda neler yapabileceklerini belirtiniz.</p>
<p>Ön bilgileri ortaya çıkarma</p> <p><i>(Max.15 dakika)</i></p>	<p>Resimleri gösterin aşağıdaki cümleleri kurun tamamlamalarını isteyin.</p> <p>There will be flying cars in the future.  There will be technology improvement in the future  There will be pills for food in the future  There will be mind reading in the future</p> <p>Etc.</p> <p>Öğrenciler cevaplamadan önce bir örnek verin (Çözülmüş örnek ilkesi).</p>
<p>Uyarıcı materyali sunma</p> <p><i>(Max.10 dakika)</i></p>	<p>Resimleri tahtaya yapıştırın ve tekrar cümleleri tamamlamalarını isteyin öğrencilerin söyledikleri cümleyle ilgili olan resme dokununuz (Biçem Etkisi). Tamamlanamayan cümlenin devamını siz söyleyin.</p>
<p>Öğrenciye rehberlik etme</p> <p><i>(Max.10 dakika)</i></p>	<p>Okuma etkinliği öğrencilere dağıtılır ve öğrencilerden soruları cevaplamaları istenir.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. According to text what will happen in 2250?</li> <li>2. What will happen in social life?</li> <li>3. What will people do to keep nightmare away?</li> <li>4. How will smart phones assist to people?</li> </ol> <p>Daha sonra paragrafı tekrar okuyup yanındaki arkadaşı ile gelecekte ne olacağını tartışması istenir.</p>

	<p><i>Read and discuss with your friend next to you. Then talk about what will happen in 2250 according to your belief.</i></p> <p>(Biçem etkisi-Çözülmüş örnek ilkesi).</p>
Ara Özet	<u>Öğrencilere daha önce gösterdiğiniz cümleleri hatırlatarak tamamlamalarını isteyin.</u>
Öğrenci davranışını ortaya çıkarma  (Max. 15 dakika)	<p><u>Konuşma etkinliği öğrencilere dağıtılır.</u></p> <p>Öğrencilere konuşma metinleri dağıtılır ve açıklamalar yapılır.</p> <p><i>Student 1 have answers, and Student 2 should ask questions that s/he has in card. But questions and answers must be clear and long version.</i></p> <p><i>For example: there is “date?” in card. Students should ask like “What is the date today?”</i></p> <p>Örnek bir diyalog gösterilir konuşma esnasında kullanacakları cümlelere örnekler verilir (çözülmüş örnek etkisi).</p> <p>Konuşma esnasında müdahale edilmez (dikkatin dağılması etkisi).</p>
Ara Özet	konuşma etkinliğinin sonunda, diyalog kurarken dikkat etmesi gereken cümleleri tekrar hatırlatınız.
Geri bildirim verme  (Max. 20 dakika)	Tahtaya dosyadaki, kelimelerin yazmadığı resimleri yapıştırınız. Ardından sınıfı iki gruba ayırınız. Sırayla iki gruptan birer kişiyi tahtaya kaldırıp sineklik ile öğretmenin söylediği cümlelere uygun resme vurmalarını isteyiniz. İlk vuran gruba 1 puan vererek oyunu sürdürünüz.
Ölçme ve Değerlendirme  (Max. 5 dakika)	Ek-1 Quiz’i uygulayınız.
Kalıcılığı ve transferi sağlama	Ek-2 Ödevleri dağıtınız.
Özet	Öğrenilen kelimelerden bazı örnekler istenir Dinleme metnindeki sorular ve diyaloglar hatırlatılır. Grup etkinliğindeki diyalogdaki konuşmalar iki öğrenci tarafından tekrarlanır.

## Reading 1

*Read and discuss with your friend next to you. Then talk about what will happen in 2250 according to your belief.*

What will happen in 2150? We can answer this question in two parts: “Social life” and in “personal life”. In social life, internet will be more popular and you will go to work by flying cars. Your smart phones will be your assistant. It will give you a lot of advices about everything you need. Everybody will have 3D printer in their pocket. If you need something you can easily print out from 3D printer. In personal life, a lot of people will believe superstitions. They will hang horseshoe in their bedroom to bring good luck and keep nightmare away. Fortune tellers will be famous and they will answer what happen in your life in future.

12. According to text what will happen in 2015?
13. What will happen in social life?
14. What will people do to keep nightmare away?
15. How will smart phones assist to people?

*Student 1 have answers, and Student 2 should ask the questions that s/he has in card. But questions and answers must be clear.*

*For example: there is “date?” in card. Students should ask like “What is the date today?”*



<b>Students 1</b>	<b>Students 2</b>
<p data-bbox="486 282 612 349"><b>FUTURE</b> Year 2140</p> <p data-bbox="517 392 582 459">In Mars</p> <p data-bbox="352 501 748 533">Everybody believes superstitions.</p> <p data-bbox="464 575 636 642">Next: Walk / Jupiter</p>	<p data-bbox="1054 282 1181 311"><b>FUTURE</b></p> <ul data-bbox="895 322 1289 577" style="list-style-type: none"> <li data-bbox="895 322 1015 351">• Date?</li> <li data-bbox="895 394 1023 423">• Place?</li> <li data-bbox="895 465 1289 495">• People/believe/superstitions?</li> <li data-bbox="895 537 1190 566">• What / happen next?</li> </ul>

<b>Students 1</b>	<b>Students 2</b>
<p data-bbox="486 967 612 996"><b>FUTURE</b></p> <ul data-bbox="328 1039 722 1294" style="list-style-type: none"> <li data-bbox="328 1039 448 1068">• Date?</li> <li data-bbox="328 1111 456 1140">• Place?</li> <li data-bbox="328 1182 722 1211">• People/believe/superstitions?</li> <li data-bbox="328 1254 624 1283">• What / happen next?</li> </ul>	<p data-bbox="1054 967 1181 1034"><b>FUTURE</b> Year 2200</p> <p data-bbox="1059 1077 1176 1106">In Jupiter</p> <p data-bbox="916 1149 1318 1178">People don't believe superstitions</p> <p data-bbox="1054 1220 1182 1288">Next: Visit / Sun</p>



### DERS PLANI-9

Ders:	İNGİLİZCE
Süre:	80 dk.
Sınıf:	7/A
Kazanım:	<p><b>1. <u>Listening</u></b> Students will be able to recognize phrases and expressions related to future predictions and future events if spoken clearly and slowly.</p> <p><b>2. <u>Reading</u></b> Students will be able to understand short, simple text written about future predictions.</p> <p><b>3. <u>Writing</u></b> Students will be able to describe future predictions.</p> <p><b>4. <u>Spoken Interaction</u></b> Students will be able to make ask and answer about simple predictions about future.</p>
Öğretim Yöntem ve Teknikleri:	<p>Methods and Techniques:</p> <p>*Communicative Language Teaching method</p> <p>*Demonstration</p> <p>*Question &amp; Answer</p> <p>*Individual and Pair-Work</p>
Araç-Gereç ve Kaynaklar:	<p>*Slayt</p> <p>*Resim kartları</p> <p>*Çalışma metni</p> <p>*Dinleme kaydı</p>

### İÇERİK

Ünite	7
Konu	Superstitions
Temel Kavramlar	<p>“Evil eye”</p> <p>“Guess”</p> <p>“Luck”</p> <p>“Four-leaf clover”</p> <p>“Horse shoe”</p> <p>“Broke mirror”</p> <p>“Under the umbrella”</p> <p>“Lucky/Unlucky”</p> <p>“Black cat”</p> <p>“flying cars”</p> <p>“technology improvement”</p>

	<p>“pills for food” “mind reading”</p>
Dil yapıları	<p>Do you think that....? It brings bad luck. What happens if you broke mirror? Will they be lucky or unlucky? Do you think that....? It brings... What happens if you... Will they be... There will be.....in the future. what will happen in 2015? what is the date? What is the next?</p>

### EĞİTİM DURUMLARI

<p>Dikkat çekme <i>(Max.3 dakika)</i></p>	<p><b>What will bring you bad luck or good luck?”</b> sorusunu sorun ve cevapları sadece dinleyin. Öğrencilerden daha önce öğrendikleri bilgileri kendi cümleleri olarak belirtmelerini bekleyin. Ardından “What will happen in 2250? Sorusun sorun ve cevapları sadece dinleyin. Öğrencilerden daha önce öğrendikleri bilgileri kendi cümleleri olarak belirtmelerini bekleyin.</p> <p>Bu durumda dönüt vermeyiniz ve tahtaya hiçbir şey yazmayınız sadece cevapları dinleyiniz (Bölünmüş dikkat etkisi).</p>
<p>Hedeften haberdar etme <i>(Max.2 dakika)</i></p>	<p>Öğrencilere “<b>After this lesson you can talk and write about future prediction</b>” gibi ifadeler kurarak ders sonunda neler yapabileceklerini belirtiniz.</p>
<p>Ön bilgileri ortaya çıkarma <i>(Max.15 dakika)</i></p>	<p>Öğrencilere Activity-1 ‘i dağıtın ve superstitions ile ilgili duydukları kelimeleri kağıda yazmalarını isteyin.</p> <p>Öğrenciler cevaplamadan önce bir örnek verin (Çözülmüş örnek ilkesi).</p> <p>Ardından Activity-2 kağıdını dağıtın ve öğrencilerden bu diyalogu önce kendi kendilerine ve daha sonra arkadaşı ile okuyarak canlandırmalarını isteyin (gereksizlik ilkesi).</p>
<p>Uyarıcı materyali sunma</p>	<p>Activity-3’ü dağıtın ve öğrencilerden diyalogu okuyarak altı çizili cümlelere dikkat etmelerini söyleyin. Ardından bu cümleleri değiştirebilecekleri cümleleri dağıtın. Kendilerine</p>

(Max.5 dakika)	uygun olan cümleleri değiştirmelerini söyleyin. İlk örneği siz yapın.  (Çözülmüş örnek ilkesi).
Öğrenciye rehberlik etme  (Max.10 dakika)	Öğrencilerden, activiy-3'teki değiştirilen diyalogu yanındaki arkadaşı ile yapmalarını isteyin.  <b>“Read to the dialog and change underlined sentences then act it out again with your friend next to you.”</b>
Ara Özet	<u>Öğrencilere diyalogtaki cümleleri hatırlatarak gelecekte ne olabileceği konusunda tahminler isteyin.</u>
Öğrenci davranışını ortaya çıkarma  (Max.20 dakika)	Activity-4 dağıtılır ve öğrencilerden gelecekte olabilecek 3 şeyi yazmaları istenir.  <b>List the 3 things will be in future.</b> <b>For example: “<u>There will be flying cars in 2160</u>”</b>  Ardından arkadaşı ile tartışarak bu listeyi 5'e çıkarmaları istenir.  <b>Then discuss with your friends and write 5 things together.</b>  Ardından, ikiyeşerli olarak öğrencilerden bu listedeki 5 şeyin gerçekleştiği, gelecekteki bir günü düşünerek, sanki o günde yaşıyormuş gibi anlatması istenir.  For example: Students: There will be beds with washing face machine and you will wash your face in bed. Then there will be flying cars and you will go to work with flying cars. Etc (çözülmüş örnek etkisi).  Etkinlik esnasında müdahale edilmez (dikkatin dağılması etkisi).
Ara Özet	Etkinlik sonunda, gelecekle ilgili cümle kurarken dikkat etmesi gereken yapıları tekrar hatırlatınız.
Geri bildirim verme  (Max. 20 dakika)	Yazıları arkadaşları ile paylaşımlarını isteyiniz sınıf önünde sunum yapmalarını sağlayınız ve gerekli düzeltmeleri yapınız.
Ölçme ve Değerlendirme	Ek-1 Quiz'i uygulayınız.

<i>(Max. 5 dakika)</i>	
Kalıcılığı ve transferi sağlama	Ek-2 Ödevleri dağıttınız.
Özet	Dinleme yazılı metinlerdeki sorular ve diyaloglar hatırlatılır. Grup etkinliğindeki düzeltmeler hatırlatılır.

**Please share this paper with all students!**

Activity 1.

Listen to the dialog (twice or three times) and answer the questions

*What happens if you broke mirror?*

- a) *You will be lucky*
- b) *You will be six years lucky*
- c) *You will be seven years unlucky*
- d) *You will avoid bad luck*

*What happens if you open umbrella indoors?*

- a) *You will have seven years unlucky*
- b) *You will be unlucky*
- c) *You will avoid bad luck*
- d) *You will attract luck*

*You will be lucky if you \_\_\_\_\_*

- a) *Break mirror and put it in a box.*
- b) *Open umbrella indoors.*
- c) *Put horse shoe right up over the door.*
- d) *Put ladder in front of the door.*

**After activity-1, Please share this paper with all your students!**

Activity 2.

Read to the dialog and act it out with your friend next to you.

T: Hi David!

S: Hi Tommy. How are you?

T: I'm not good.

S: what happened?

T: I broke my mirror so I will have seven years bad luck.

S: Oh! You believe superstitions.

T: Yes. If you walk under the ladder you will be unlucky.

S: ha-ha!

T: Don't laugh please.

S: I'm sorry. What else?

T: If you open umbrella indoors you will be unlucky.

S: Interesting.

T: If you put a horse shoe right up over the door you will avoid bad luck

S: Hey you will be lucky.

T: Do you think so?

S: Yes, but you should put horse shoe right up over the door, ok?

T: Yes you are right! Ok thanks Danny I need to go now. See you.

S: See you Tommy.

**After activity-2, Please share this paper with all your students!**

Activity 3.

Read to the dialog and change underlined sentences then act it out again with your friend next to you.

T: Hi David!

S: Hi Tommy! How are you?

T: I'm not good.

S: what happened?

T: I broke my mirror so I will have seven years bad luck.

S: Oh! You believe superstitions. Interesting.

T: If you put a horse shoe right up over the door you will avoid bad luck.

S: Hey you will be lucky.

T: Do you think so?

S: Yes, but you should put horse shoe right up over the door ok?

T: Yes you are right! Ok thanks Danny I need to go now. See you.

S: See you Tommy

**Change the underlined sentences with these examples.**

*if you find a four leaved clover, you will be lucky.*

*If you touch wood, you will avoid bad luck.*

*If you open umbrella indoor, you will be unlucky.*

*If you break a mirror, you will have 7 years bad luck.*

*If you walk under the ladder, you will be unlucky.*

**After activity-3, Please share this paper with all your students!**

Activity 4

List the 3 things will be in future.

For example: “There will be flying cars in 2160”

- 1.
- 2.
- 3.

Then discuss with your friends and write 5 things together.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

After activity 4, please think the future with these 5 things, and discuss one day with these 5 different things which will be happen in future time.

For example:

Students 1: There will be beds with washing face machine and you will wash your face in bed. Then there will be flying cars and you will go to work with flying cars. Etc.

**After activity-4, Please share this paper with all your students!**







### EK-3. Tümlük Dil becerileri Testi

#### Part 1

#### Listen and Answer the Questions.

*Transcript of Part 1*

*J: Hi Tom! Come and sit here. Would you like some cakes?*

*T: No thanks. There are lots of people.*

*J: Yes, look! There is William!*

*T: Where?*

*J: There! He is wrapping presents. He needs help because there are many presents on the table.*

*T: Oh yes, he is not so happy because of many presents.*

*T: Danny invited all these people. He is the host but I can't see him.*

*J: Is that boy with a balloon? Is he Danny?*

*T: No, a ha! He is over there. He has got two balloons.*

*J: Thank you John. Next week I have a birthday party. Would you like to attend?*

*T: Yes of course. I love parties.*

*J: I need to prepare so many things. See you later.*

*T: See you next week.*

#### 1. Soru

**Ünite:** 6

**Beceri:** Listening

**Kazanım:** Students will be able to recognize phrases and expressions related to quantity of things.

*How many presents are there on the table?*

- There are many presents on the table.*
- There are two presents on the table.*
- There are very few presents on the table.*
- There is one present on the table.*

#### 2. Soru

**Ünite:** 6

**Beceri:** Listening

**Kazanım:** Students will be able to recognize phrases and expressions related to quantity of things.

*How many balloons has Danny got?*

- He has got one balloon.*
- He has got two balloons.*
- He has got a lot of balloons.*
- He has got many balloons.*

## Part 2

### Listen and circle correct answers.

*Transcript of Part 2*

*J: Hello Timmy! Can I ask some Questions?*

*T: Hello Jack! Yes, of course. What is it about?*

*J: Parties. I want to organize a fancy dress party.*

*T: Excellent idea! If you do that I will come to your party.*

*J: Of course you will. I want to start preparation, what should I do first?*

*T: You should first prepare a guest list and then decorate your place.*

*J: Ok! Should I buy some balloons?*

*T: Yes, of course. After buying balloons, you should prepare some foods and invitation letters.*

*J: Ok! When will I invite them? I mean, when should I organize the party?*

*T: You need at least two weeks. If you want to organize a party, you should decorate your place, before the invitation,*

*J: Thank you for your help Timmy*

*T: You are welcome.*

### 3. Soru

**Ünite:** 6

**Beceri:** Listening, Reading

**Kazanım:**

- Students will be able to recognize phrases and expressions related to suggestions.
- Students will be able to understand simple written messages from friends or colleagues; for example saying what time they should meet for a party and what to buy.

*What should Jack do first for the party?*

- a) He should wrap presents.*
- b) He should invite all his friends.*
- c) He should prepare guest list.*
- d) He should not decorate his places.*

### 4. Soru

**Ünite:** 6

**Beceri:** Listening, Reading

**Kazanım:**

- Students will be able to recognize phrases and expressions related to suggestions.
- Students will be able to understand simple written messages from friends or colleagues; for example saying what time they should meet for a party and what to buy.

*What should Jack do after buying balloons?*

- a) Jack should invite all of his friends.*
- b) Jack should organize party in three weeks.*

- c) *Jack should prepare some foods and invitation letters*
- d) *Jack should prepare very few cakes and beverages.*

## 5. Soru

**Ünite:** 6

**Beceri:** Listening

**Kazanım:**

- Students will be able to recognize phrases and expressions related to suggestions.

*What should Jack do to organize the party before invitation?*

- a) *He should invite some of his friends.*
- b) *He should prepare cookies and cakes.*
- c) *He should decorate his places.*
- d) *He should buy a lot of balloons.*

## Part 3

### Listen and circle correct answers

*Transcript of Part 3*

*W: Welcome Robert.*

*R: Thank you for your invitation Walter. It's excellent party.*

*W: Thank you for attendance.*

*R: I have a present for you.*

*W: Really? Let me open it. Wow! This is a costume. I need a costume for the party. Thank you.*

*R: Not at all. You are my best friend.*

*W: You too and I need some cards to wrap all these presents?*

*R: Can you explain that, please?*

*W: Hmm.. You will decorate these presents with these cards.*

*R: I hope so. I think I can.*

*W: Would you like to drink some beverages before it?*

*R: Lemonade please.*

*W: Could you say that again.*

*R: Lemonade Please.*

*W: Oh ok! Would you like to eat cake or pizza?*

*R: No thanks.*

*W: Ok! It's coming.*

*R: Thanks Walter.*

## 6. Soru

**Ünite:** 6

**Beceri:** Listening

**Kazanım:** Students will be able to recognize phrases and expressions related to immediate needs.

*What does Walter need for the party?*

- a) *He needs presents.*
- b) *He needs a book*
- c) *He needs some beverages*
- d) *He needs a costume.*

**7. Soru****Ünite:** 6**Beceri:** Listening**Kazanım:** Students will be able to recognize phrases and expressions related to immediate needs.*What does Walter need to wrap all presents?*

- a) *He needs explaining how to wrap.*
- b) *He needs cards to wrap presents.*
- c) *He needs to invite all friends.*
- d) *He needs to decorate school.*

**8. Soru****Ünite:** 6**Beceri:** Listening**Kazanım:** Students will be able to recognize phrases and expressions related to immediate needs.*What does Robert want to drink?*

- a) *He wants coke*
- b) *He wants water*
- c) *He wants lemonade*
- d) *He refuses to drink*

**9. Soru****Ünite:** 6**Beceri:** Listening**Kazanım:** Students will be able to recognize phrases and expressions related to immediate needs.*What does Roberts want to eat?*

- a) *He wants cake.*
- b) *He wants pizza.*
- c) *He wants hamburger.*
- d) *He refuses to eat.*

## Part 4

**Listen and look. Find what will happen next.**

### 10. Soru

**Ünite:** 7

**Beceri:** Listening

**Kazanım:** Students will be able to understand phrases and expressions related to future predictions if spoken clearly and slowly.

*Transcript of Part 4 - Question 10*

*T: Hello Jeffrey*

*S: Hello Teacher*

*T: Look at the picture 1. What do you see in picture 1?*

*S: There are two boys and they are walking on the grass.*

*T: Good and guess what will happen next?*

*S: I think they will find clover.*

*T: Will they be lucky or unlucky?*

*S: They will be lucky.*

*What's next?*



## 11. Soru

**Ünite:** 7

**Beceri:** Listening

**Kazanım:** Students will be able to understand phrases and expressions related to future predictions if spoken clearly and slowly.

*Transcript of Part 4 - Question 11*

*T: Good. Look at the picture 3. What do you see in picture 3?*

*S: I think it's about future.*

*T: Yes you are right!*

*S: There is a time machine and two boys are inside.*

*T: Good and guess what will happen next?*

*S: They will go to the future and see a plane.*

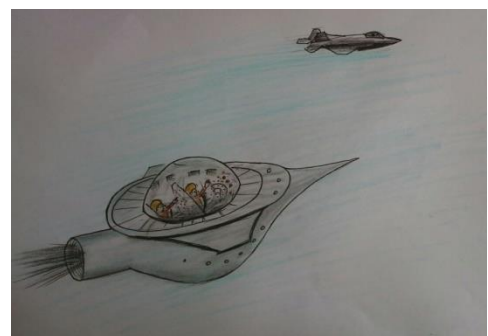
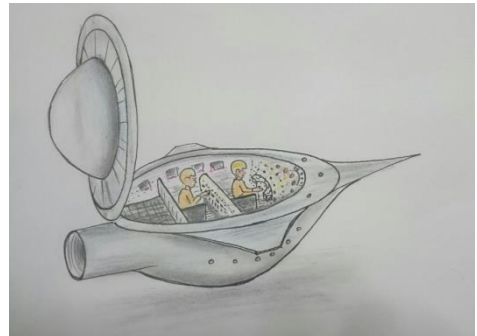
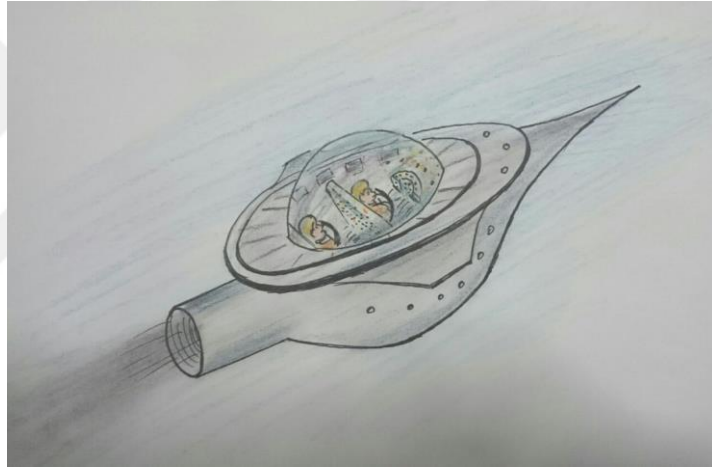
*T: Will there only one plane?*

*S: Yes, there will be only plane. Definitely!*

*T: Thank you Jeffrey.*

*S: You are welcome sir.*

*What's next?*





## 12. Soru

**Ünite:** 7

**Beceri:** Listening, Reading

**Kazanım:** Students will be able to understand phrases and expressions related to future predictions if spoken clearly and slowly.

*Transcript of Part 4 - Question 12*

*T: Look at the picture 2. What do you see in picture 2?*

*S: I think it's about superstitions.*

*T: Yes you are right!*

*S: There is a black cat and a driver is looking at the cat.*

*T: Good and guess what will happen next?*

*S: Hmm.. He will drive his car to the forest.*

*T: Will the car crash?*

*S: I hope not. He will find a good place for picnic.*

*T: Will he play guitar?*

*S: No, he will have a picnic*

*What's next?*



**Part 5**

**Listen to the dialog and answer the questions.**

**13. Soru**

**Ünite:** 7

**Beceri:** Listening

**Kazanım:** Students will be able to understand phrases and expressions related to future events if spoken clearly and slowly.

*What happens if you broke mirror?*

- e) You will be lucky*
- f) You will be six years lucky*
- g) You will be seven years unlucky*
- h) You will avoid bad luck*

**14. Soru**

**Ünite:** 7

**Beceri:** Listening

**Kazanım:** Students will be able to understand phrases and expressions related to future events if spoken clearly and slowly.

*What happens if you open umbrella indoors?*

- e) You will have seven years unlucky*
- f) You will be unlucky*
- g) You will avoid bad luck*
- h) You will attract luck*

**15. Soru**

**Ünite:** 7

**Beceri:** Listening

**Kazanım:** Students will be able to understand phrases and expressions related to future events if spoken clearly and slowly.

*You will be lucky if you \_\_\_\_\_*

- e) Break mirror and put it in a box.*
- f) Open umbrella indoors.*
- g) Put horse shoe right up over the door.*
- h) Put ladder in front of the door.*

## Part 6

Read the text and answer the questions.

**Ünite:** 6

**Beceri:** Reading

**Kazanım:**

- Students will be able to understand simple written messages from friends or colleagues; for example saying what time they should meet for a party and what to buy.

Read the e-mail and answer the questions.

### E-mail

Hello, jimmy,

I'm Tom, Today is 11<sup>th</sup> May and Henry's birthday is tomorrow. We are having a surprise for him. We are preparing a birthday party for Henry tomorrow at Daisy's Pool (16 Bakery Street, LND3). Would you like to attend the party? If you want to attend this surprise party, you should be ready at 4 o'clock there. The Pool birthday party is open from 4 to 7 in the afternoon. We have a lot of presents. I'm at school now. My present is a big balloon. I will buy it today at 5 o'clock. He likes balloons so much. You should buy paper flags and hats. He loves them, too. Don't refuse this invitation. Please reply my e-mail until at 8 o'clock.

See you soon!

PC: Could you go to the garden and collect some apples for the Party?

**16.** When is the party?

- e) 11<sup>th</sup> May
- f) 12<sup>nd</sup> May
- g) 13<sup>th</sup> May
- h) 14<sup>th</sup> May

**17.** Where is the birthday party?

- e) Henry's pool
- f) In garden
- g) At school
- h) Daisy's Pool

**18.** What is Tom's present for Henry?

- e) Apple
- f) Big balloon
- g) Paper flags and hats
- h) Pool

**Part 7**

**Read the text and answer the questions.**

**Ünite:** 7

**Beceri:** Reading

**Kazanım:** Students will be able to understand short, simple texts written about future predictions.

What will happen in 2150? We can answer this question in two parts: “Social life” and in “personal life”. In social life, internet will be more popular and you will go to work by flying cars. Your smart phones will be your assistant. It will give you a lot of advices about everything you need. Everybody will have 3D printer in their pocket. If you need something you can easily print out from 3D printer. In personal life, a lot of people will believe superstitions. They will hang horseshoe in their bedroom to bring good luck and keep nightmare away. Fortune tellers will be famous and they will answer what happen in your life in future.

**19.** According to text what will happen in 2015?

- a) Smart phones will be 3D printer.
- b) You will go to work by flying bus.
- c) Many people will hang horseshoe in bedroom.
- d) Everybody will be lucky.

**20.** What will happen in social life?

- a) Everybody will have 3D printer.
- b) A lot of people will believe superstitions.
- c) There will be horseshoe in bedrooms.
- d) Fortune tellers will be famous.

**21.** What will people do to keep nightmare away?

- a) They will ask fortune teller what will happen next.
- b) They will believe superstitions to bring good luck.
- c) They will hang horseshoe in their bedroom.
- d) They will be fortune teller and learn about their lives.

**22.** How will smart phones assist to people?

- a) They will answer what will happen in their life in future?
- b) If they need some advice 3D will give them easily.
- c) They will get advice about everything they need.
- d) They can go to work by flying cars.

#### EK-4. İngilizce Özyeterlik İnancı Ölçeği

Bu ölçek sizin İngilizceye yönelik özyeterliğinizi ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçekte 34 madde bulunmaktadır. Sorulara vereceğiniz yanıtlar, gizli tutulacak ve araştırma dışında başka bir amaçla kullanılmayacaktır. Katılımınız için teşekkür ederiz.

	Bana hiç uymuyor	Çok az uymuyor	Biraz uymuyor	Oldukça uymuyor	Bana tamamen uymuyor
<b>OKUMA</b>	1	2	3	4	5
1 İngilizce bir metin okuduğumda anlayabilirim.	1	2	3	4	5
2 İngilizce akademik metinler okuduğumda önemli noktaları anlayabilirim.	1	2	3	4	5
3 Okuduklarımı zihnimde canlandırabilirim.	1	2	3	4	5
4 Okuduğum İngilizce metnin temasını ya da ana fikrini bulabilirim.	1	2	3	4	5
5 İngilizce bir metinle ilgili soruları cevaplayabilirim.	1	2	3	4	5
6 Okuduğum İngilizce bir metinde anlamını bilmediğim sözcükleri tahmin edebilirim.	1	2	3	4	5
7 İngilizce bir metinde aradığım bilgiyi kolaylıkla bulabilirim	1	2	3	4	5
8 İngilizce sınavlarımın okuma bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum	1	2	3	4	5
<b>YAZMA</b>					
1 İyi bir paragraf ya da kompozisyon yazabilirim.	1	2	3	4	5
2 İngilizce bir paragraf ya da kompozisyon yazarken dilbilgisi kurallarını doğru kullanabilirim.	1	2	3	4	5
3 İngilizce bir metin yazarken noktalama işaretlerini doğru kullanabilirim.	1	2	3	4	5
4 İngilizce bir metin yazarken düşüncelerimi tam ve açık olarak ifade edebilirim.	1	2	3	4	5
5 Bir şeyi İngilizce yazamadığımda, pes etmek yerine sorunu çözmek için çaba sarf ederim.	1	2	3	4	5
6 İngilizce yazarken önemli noktaları vurgulayabilirim.	1	2	3	4	5
7 İngilizce bir metni kendi cümlelerimle yeniden yazabilirim.	1	2	3	4	5
8 Günlük yaşamda kendimi İngilizce yazılı olarak ifade edebilirim(özgeçmiş, başvuru formu, şikâyet mektubu vb.)	1	2	3	4	5
9 İngilizce herhangi bir şey yazdıktan sonra hatalarımın farkına varabilirim.	1	2	3	4	5
10 İngilizce yazma ile ilgili verilen etkinlikleri yaparken yardıma ihtiyaç duyarım.	1	2	3	4	5



		Bana hiç uymuyor	Çok az uyuyor	Biraz uyuyor	Oldukça uyuyor	Bana tamamen uyuyor
<b>DİNLEME</b>						
1	İngilizce konuşulanları anlayabilirim.	1	2	3	4	5
2	Dinlediğim İngilizce konuşmanın ana fikrini çıkarabilirim.	1	2	3	4	5
3	Dinlediğim bir cümledeki duygusal vurguları anlayabilirim.	1	2	3	4	5
4	İngilizce bir konuşma dinlediğimde bilmediğim sözcüklerin anlamını tahmin edebilirim.	1	2	3	4	5
5	İngilizce bir konuşma duyduktan sonra duyduklarım ile ilgili soruları cevaplayabilirim.	1	2	3	4	5
6	İngilizce televizyon kanallarını/ filmleri izlediğimde dinlediklerimi anlayabilirim.	1	2	3	4	5
7	Bir konuşma dinlediğimde resmi dil ile günlük konuşma dilini ayırt edebilirim.	1	2	3	4	5
8	İngilizce bir okuma parçasını dinlerken duyduklarımı doğru olarak yazabilirim.	1	2	3	4	5
9	İki kişi arasında geçen kısa bir İngilizce konuşmayı anlayabilirim.	1	2	3	4	5
10	İngilizce sınavlarının dinleme bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum.	1	2	3	4	5

<b>KONUŞMA</b>						
1	Günlük yaşamda gerekli ihtiyaçlarımı İngilizce'yi kullanarak karşılayabilirim. (Yurt dışında olduğumuzu düşünün, yer-yön bulma, alış-veriş vb.)	1	2	3	4	5
2	Bir mülakatta kendimi İngilizce olarak ifade edebilirim. (Üniversiteye giriş, iş başvurusu vb.)	1	2	3	4	5
3	Amaca ve duruma göre resmi ya da resmi olmayan bir şekilde İngilizce konuşabilirim.	1	2	3	4	5
4	İngilizce sorulan sorulara cevap verebilirim.	1	2	3	4	5
5	Karşımdaki beni anlamadığında düşüncelerimi başka şekilde ifade edebilirim.	1	2	3	4	5
6	Anadili İngilizce olan bir kişinin anlayabileceği şekilde İngilizce konuşabilirim.	1	2	3	4	5

### EK-5. Bilişsel Yük Ölçeği

Bilişsel Yük Ölçeği, İngilizce yapıları öğrenirken ne kadar çaba sarf ettiğinizi (ne kadar zorlandığınızı) belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ders süresince İngilizce yapıları öğrenirken ne kadar zorlandığınızı aşağıdaki tabloda işaretleyiniz.

Verilen görevi tamamlarken ne kadar çaba sarfettiniz?

Kavram	Verilen görevi tamamlarken ne kadar çaba sarfettiniz?								
	Çok çok az	Çok az	Az	Kısmen az	Ne az ne fazla	Kısmen fazla	Fazla	Çok fazla	Çok çok fazla
	1	2	3	4	5	6	7	8	9

## EK-6. İzinler



**EBRU KILIC CAKMAK** <ekilic@gazi.edu.tr>

Fri 12/16/2016, 9:18 AM

Ishak Kirac



Reply | v

Inbox

You forwarded this message on 12/16/2016 10:24 AM

Merhaba İshak,

Ölçeği kullanmanızda bir sakınca yoktur.

İyi çalışmalar ve kolaylıklar dilerim.

Doç.Dr. Ebru Kılıç Çakmak

----- Orijinal Mesaj -----

Kimden: "Ishak Kirac" <ikirac@cambridge.org>

Kime: ekilic@gazi.edu.tr

Gönderilenler: 15 Aralık Perşembe 2016 15:27:17

Konu: Bilişsel Yük Ölçeği Kullanım İzni



**Merve Önder** <mervendr@yahoo.com>

Thu 12/15/2016, 10:07 PM



Tabii ki kullanabilirsiniz hocam. Kolay gelsin iyi çalışmalar

[Sent from Yahoo Mail on Android](#)

...



**Ishak Kirac**

Thu 12/15/2016, 3:17 PM

mervendr@yahoo.com



Reply | v

Merhaba Merve Hocam,

Ben İshak Ersin KIRAÇ,

Abant İzzet Baysal Üniversitesinde, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim dalında Doktora öğrencisiyim. Bilişsel yük kuramı il ilgili tezimin bir değişkeni için, "ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE İNGİLİZCE DERSİ BAŞARISINI YORDAYAN DEĞİŞKENLERİN BELİRLENMESİ" Tezinizdeki 7. sınıf düzeyine uyarladığınız "İngilizce öz yeterlik inancı ölçeğini" kullanmak istiyorum. İzinizi rica ediyorum.



## EK-7. Konuşma Becerisi Rubrik

### Cambridge English

#### Assessing Speaking Performance – Level A2

Cambridge English: Key (LEVEL A2) SPEAKING PRONUNCIATION	
Name of student	
Are the utterances mostly clear? Can the speaker be mostly understood? Good	Not so good
Does the speaker show limited control of intonation? Good	Not so good
Does the speaker show limited control of word and sentence stress? Good	Not so good
Are individual sounds mostly clear? Good	Not so good
Comments	

© UCLES 2011. This material may be photocopied (without alteration) and distributed for classroom use provided no charge is made. For further information see our Terms and Conditions: [www.cambridgeenglish.org](http://www.cambridgeenglish.org)



### Cambridge English

#### Assessing Speaking Performance – Level A2

Cambridge English: Key (LEVEL A2) SPEAKING INTERACTIVE COMMUNICATION	
Name of student	
Can the speaker maintain simple exchanges with the interlocutor (Part 1)? Good	Not so good
Does the speaker react appropriately to what the interlocutor or other candidate says? Good	Not so good
Does the speaker need any prompting or support? Good	Not so good
Comments	

© UCLES 2011. This material may be photocopied (without alteration) and distributed for classroom use provided no charge is made. For further information see our Terms and Conditions: [www.cambridgeenglish.org](http://www.cambridgeenglish.org)



## Ek-8. Yazma Becerisi Rubrik

### List 116. RUBRICS FOR WRITING— ELEMENTARY/INTERMEDIATE

Good writing is a complex accomplishment involving the organization of ideas, the select use of vocabulary, attention to readers and purpose, and the "mechanics" of grammar, spelling, punctuation and handwriting. Rubrics provide students information about the qualities and dimensions of good writing and feedback about their progress. Examples of written work at each of the four levels should be available. Develop rubrics with your students for special writing projects such as reports, short stories, or journals.

Name		Date			
	Beginning 1	Developing 2	Accomplished 3	Exemplary 4	Score
<b>Topic</b>	Key word(s) near beginning	Main idea or topic in first sentence	Good main idea or topic sentence	Interesting, well-stated main idea/topic sentence	
<b>Organization</b>	Ideas not ordered	Some order of main idea + details or sequence	Main idea + details or sequential, as appropriate	Good flow of ideas from topic sentence + details or sequence	
<b>Paragraphs</b>	One paragraph or text divided but not by content	Supporting details mostly grouped into appropriate paragraphs	Ideas appropriately divided into paragraphs with supporting details	Strong paragraphs ordered to develop story or exposition	
<b>Sentences</b>	Mostly complete sentences; some fragments or run-on	Complete sentences; few run-on sentences	Complete sentences; no run-ons or fragments; some variety in length and type	No sentence errors; variety in length and type; sentence types relate to style of writing	
<b>Vocabulary</b>	Related words or ideas mentioned; limited basic vocabulary	Attempts to use new key words in description; goes beyond basic vocabulary	Uses new key/related words and ideas correctly; varies language	Uses new key/related words/ideas easily; colorful, interesting words suitable for topic and audience	
<b>Grammar</b>	Many errors in agreement, number, tense	Some errors in agreement, number, tense	Few errors in agreement, number, tense	No errors in agreement, number, tense	
<b>Punctuation and Case</b>	Several punctuation and case errors	Few punctuation and case errors	Minor errors in punctuation and case; variety used	Correct punctuation and case throughout; variety used	
<b>Spelling</b>	Many spelling errors	Some spelling errors	Few spelling errors	No spelling errors	
<b>Handwriting</b>	Hard to read; not well formed	Mostly legible	Well-formed	Neat, easy to read,	

A.B.Ü - Gelen Evrak No: 09/01/2017-E.891



T.C.  
ANKARA VALİLİĞİ  
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.134260  
Konu : Araştırma İzni

04.01.2017

ABANT İZZET HAYSAI ÜNİVERSİTESİNE  
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 no.lu Genelgesi,  
b) 19/12/2016 tarihli ve 15276 sayılı yazımız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Arabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı doktora öğrencisi Feri KIRIÇ'ın "**Bilişsel Yük Kuramına Dayalı İngilizce Öğretiminin Tümeşik Dil Becerilerine Etkisi**" konulu tez kapsamında uygulama talebi Müdürlüğünüze uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Uygulama formunun (13 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini rica ederiz.

Veâi HARKANCI  
Vali a.  
Milli Eğitim Müdürü

30.01.2017  
Bilgi için  
Ağı ile Aynıdır.  
04.01.2017

Yazın GÖRÜŞÜ

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi Arkası Beşevler ANKARA  
e-posta: mmis@meb.gov.tr

As Lahi Bilgi için  
Tel: 0 312 221 02 17/139 114

Diğer resmi dokümanlar için ilçe merkezindeki ilgili kurumların e-posta adresinden, 764e-010e-3a0e-03fb-ed005 Linki ile erişilebilir.



**Abant İzzet Baysal Üniversitesi**  
**Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu**

İshak Ersin KIRAÇ  
Abant İzzet Baysal Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Bilimleri ABD

Sayın İshak Ersin KIRAÇ,

**“Bilişsel Yük Kuramına Dayalı İngilizce Öğretiminin Tümüleşik Dil Becerilerine Etkisi”** konulu araştırmanız ile ilgili olarak Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvuru (Protokol NO. 2017/44). Kurulumuzun 07.02.2017 tarihli ve 2017/02 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.

  
Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)

  
Prof. Dr. Mehmet ERYİĞİT (Üye)

  
Doç. Dr. Altay Eren (Üye)

  
Doç. Dr. H. Birol YALÇIN (Üye)

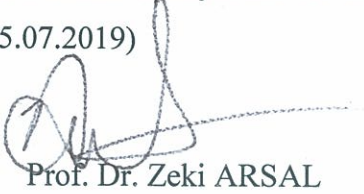
  
Doç. Dr. Seval ALKOY (Üye)

  
Y. Doç. Dr. Abdunah DURAKOĞLU (Üye)


  
Av. Zuhale Demirci (Üye)

## TUTANAK

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı doktora programı öğrencisi İshak Ersin KIRAÇ'ın 25.07.2019 tarihinde yapılan tez savunmasında "Bilişsel Yük Kuramına Dayalı İngilizce Öğretiminin Tümüleşik Dil Becerilerine Etkisi" tez başlığının "Bilişsel Yük Kuramına Dayalı İngilizce Öğretiminin Tümüleşik Dil Başarılarına, Öz-Yeterlik İnançlarına ve Bilişsel Yüke Etkisi" olarak değiştirilmesinin uygun olduğuna.  
(25.07.2019)

  
Prof. Dr. Zeki ARSAL

Tez Danışmanı

  
Prof. Dr. Ömer Faruk TUTKUN


Üye

  
Dr. Öğr. Üyesi Meriç TUNCEL

Üye

  
Dr. Öğr. Üyesi Sedat AKAYOğLU

Üye

  
Dr. Öğr. Üyesi Aslıhan KUYUMCU VARDAR

Üye

## ÖZGEÇMİŞ

**İshak Ersin KIRAÇ:** 1985 Kırşehir doğumludur. İlk ve orta öğrenimini Kırşehir’de tamamlamıştır. 2004 yılında Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Lisans programını bitirmiştir. 2013 yılında ise Erciyes Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretimi Yüksek Lisans programını tamamlamıştır. 2004 yılından itibaren çeşitli özel okullarda öğretmenlik ve yöneticilik görevlerinde bulunmuştur. 2016 yılından itibaren Cambridge University Press bünyesinde Eğitim Danışmanı olarak görevini sürdürmektedir.

### İletişim Adresleri

e-mail : [ikirac@cambridge.org](mailto:ikirac@cambridge.org) / [guitarist\\_9065@hotmail.com](mailto:guitarist_9065@hotmail.com)

Telefon: +905351089196