

**T.C.**  
**BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**Yüksek Lisans Tezi**

**ÖĞRENME AMAÇLI “MEKTUP YAZMA ETKİNLİĞİ”NİN**  
**İNGİLİZCE DERSİNDE AKADEMİK BAŞARIYA, DERSE**  
**KARŞI TUTUMA VE ÜSTBİLİŞ DÜZEYİNE ETKİSİ**

**Ayhan İncirci**

**Zonguldak 2016**

**T.C.**  
**BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**Yüksek Lisans Tezi**

**ÖĞRENME AMAÇLI “MEKTUP YAZMA ETKİNLİĞİ”NİN**  
**İNGİLİZCE DERSİNDE AKADEMİK BAŞARIYA, DERSE**  
**KARŞI TUTUMA VE ÜSTBİLİŞ DÜZEYİNE ETKİSİ**

**Hazırlayan**  
**Ayhan İncirci**

**DANIŞMAN**  
**Yrd. Doç. Dr. Ramazan Şükrü Parmaksız**

**Zonguldak 2016**

T.C.  
BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında 145242104003 numaralı Ayhan İncirci'nin hazırladığı "Öğrenme Amaçlı "Mektup Yazma Etkinliği"nin İngilizce Dersinde Akademik Başarıya, Derse Karşı Tutuma ve Üstbiliş Düzeyine Etkisi" konulu YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 12/01/2016 Salı günü saat 11:00'da yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezinin onayına OYBİRLİĞİYLE/OYÇOKLUĞUYLA karar verilmiştir.

Başkan



Doç. Dr. Ali ARSLAN

Üye



Yrd. Doç. Dr. Ramazan Şükrü PARMAKSIZ (Danışman)

Üye



Yrd. Doç. Dr. Emrullah YILMAZ

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

15/01/2016



Prof. Dr. Yasemin KÖSE  
Enstitü Müdürü

## ÖZET

Kurum	: BEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı
Tez Başlığı	: Öğrenme Amaçlı “Mektup Yazma Etkinliği”nin İngilizce Dersinde Akademik Başarıya, Derse Karşı Tutuma ve Üstbiliş Düzeyine Etkisi
Tez Yazarı	: Ayhan İncirci
Tez Danışmanı	: Yrd. Doç. Dr. Ramazan Şükrü Parmaksız
Tez Türü, Yılı	: Yüksek Lisans Tezi, 2016
Sayfa Adedi	: 103

Araştırmanın amacı öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden mektup yazma etkinliğinin ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce öğretim programında uygulanmasının öğrencilerin akademik başarı, tutum ve bilişötesi farkındalık seviyelerine etkisi olup olmadığını araştırmaktır.

Araştırma 2015-2016 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin Batı Karadeniz bölgesindeki bir devlet okulunda öğrenim gören 84 (43 erkek, 51 kadın) öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler yansız atama yöntemiyle bir kontrol ve iki deney grubuna ayrılmıştır.

Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel olan kısmında deneysel model ve öntest-sontest kontrol gruplu araştırma deseni kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Simple Past Tense Başarı Testi (SPTBT); Akın, Abacı, Çetin (2007) tarafından geliştirilen Bilişötesi Farkındalık Anketi (BFA) ve Erdem (2007) tarafından geliştirilen İngilizce Dersine Karşı Tutum Anketi kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın nitel bölümünde ise uzman görüşleri doğrultusunda araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme soruları kullanılmıştır. Yapılandırılmış görüşme soruları deney grubunda maksimum çeşitlilik yoluyla seçilen örneklemin oluşturduğu dokuz öğrenciye sorulmuş, veriler analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

Araştırmanın sonucunda öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin İngilizce dersinde kullanılmasının deney grupları ve kontrol grubu öğrencilerinin başarılarında deney grupları lehine anlamlı derecede farklılık meydana getirmede etkili olduğu; tutumu etkilemede deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu; bilişötesi farkındalık seviyelerinde ise incelenen sekiz alt boyuttan altısında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Dil Öğretimi, Öğrenme Amaçlı Yazma, Mektup Yazma Etkinliği, İngilizce Öğretimi, Üstbiliş.

## ABSTRACT

Institution	:	BEÜ Institute of Social Sciences, Department of Curriculum and Instruction
Title	:	The Effect of Applying the “Writing Letter” to Learn in English Class on the Academic Achievement, Attitude to Lesson and Metacognition Level
Author	:	Ayhan İncirci
Adviser	:	Asst. Prof. Dr. Ramazan Şükrü Parmaksız
Type of Thesis, Year	:	MSc. Thesis, 2016
Total Number of Pages	:	103

The aim of the study is to investigate the effect of applying the letter writing technique of writing to learn strategies on the English Language Academic Achievement, Attitude and Metacognition Awareness level of 11th grade students.

The research was carried out with 84 (43 male, 51 female) students at one of the state schools in Black Sea Region of Turkey. Students were divided into three groups as one control and two experimental groups, using non-biased assignment technique.

Mixed method was used in the research. Pretest and posttest with the control group method was used in the quantitative part of the research. Simple Past Tense Achievement Test developed by the researcher, Metacognition Awareness Level Questionnaire developed by Akin, Abacı and Çetin (2007) and Attitude to English Lesson Questionnaire developed by Erdem (2007) were used to obtain the quantitative data. The data were analyzed using SPSS program. The interview questions were used in the qualitative part of the research. Structured interview questions were asked to the nine students chosen from the experimental groups using the maximum variety technique and the data were analyzed and commented on.

At the end of the research, it is detected that using writing to learn strategies in English classes makes statistically significant difference for the benefit of experiment groups on the level of academic success, attitude and six out of eight dimensions of the metacognition awareness.

**Keywords:** Language Learning, Writing To Learn, Letter Writing Activity, Teaching English, Metacognition.

## ÖNSÖZ

Bu araştırmanın hiçbir aşamasında desteğini ve yardımlarını esirgemeyen, bütün özverisiyle yanımda olan çok değerli danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Ramazan Şükrü PARMAKSIZ'a çok teşekkür ederim.

Araştırmamda yapıcı eleştirileri ve fikirleriyle çalışmama yön veren ve yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen hocalarım Sayın Doç. Dr. Ali ARSLAN, Sayın Yrd. Doç. Dr. Ali SICAK, Sayın Yrd. Doç. Dr. Cevat EKER'e teşekkürlerimi sunarım.

Aynı süreçte yardımlarını benden esirgemeyen Doç. Dr. Yavuz SAKA, Yrd. Doç. Dr. Oğuzhan Karadeniz, Arş. Gör. Fulya ZORLU, Arş. Gör. Özgür Murat ÇOLAKOĞLU, Arş. Gör. Nurbanu YILMAZ'a derin şükranlarımı sunarım.

Tezime katkılarından dolayı jüri üyesi Sayın Yrd. Doç. Dr. Emrullah YILMAZ'a teşekkür ederim.

Araştırma sürecinde gerekli desteği sağlayan ve kolaylık gösteren İngilizce öğretmeni Sayın Birsen GÜNERİ'ye, okul yöneticilerine ve bu çalışmanın ortaya çıkmasında en büyük paya sahip olan deney ve kontrol grubundaki öğrencilerime teşekkürü bir borç biliyorum.

Hayatımın her döneminde olduğu gibi araştırma süresince de desteklerini esirgemeyen, her daim bana sevgilerini veren, her zaman bana güvenen, çok sevdiğim canım anneme, babama ve kardeşlerim Serkan İNCİRCİ ve Ahmet İNCİRCİ'ye teşekkür ederim.

Doğduğu gün beni dünyadaki en üst mertebeye ulaştıran yani, baba olmamı sağlayan ve hayatımı her saniye daha anlamlı hale getiren biricik oğlum İlhan Aybars'a varlığından dolayı teşekkür ederim.

# İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
<b>ÖZET</b> .....	<b>iii</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>iv</b>
<b>ÖNSÖZ</b> .....	<b>iv</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>vi</b>
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	<b>ix</b>
<b>KISALTMALAR LİSTESİ</b> .....	<b>xi</b>
<b>GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
<b>1. PROBLEM DURUMU</b> .....	<b>5</b>
1.1. Denenceler.....	5
1.2. Araştırmanın Amacı .....	6
1.3. Araştırmanın Önemi.....	7
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	8
1.5. Araştırmanın Varsayımları .....	9
1.6. Değişkenler.....	9
1.6.1. Bağımsız Değişkenler.....	9
1.6.2. Bağımlı Değişkenler .....	9
<b>2. YÖNTEM</b> .....	<b>10</b>
2.1. Araştırmanın Modeli .....	10
2.2. Çalışma Grubu .....	12
2.3. Veri Toplama Araçları.....	15
2.3.1. Simple Past Tense Başarı Testi (SPTBT).....	15
2.3.1.1. Simple Past Tense Başarı Testine (SPTBT) İlişkin Verilerin Analizi.....	16
2.3.1.2. Simple Past Tense Başarı Testine (SPTBT) İlişkin Betimsel İstatistikler .....	16
2.3.1.3. Simple Past Tense Başarı Testine (SPTBT) İlişkin İlk Madde Analizi Sonuçları.....	16

2.3.1.4. Simple Past Tense Başarı Testine (SPTBT) İlişkin Son Madde Analizi Sonuçları .....	17
2.3.2. Üstbilişsel (Üstbilişsel) Farkındalık Anketi (ÜFA).....	20
2.3.4. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği.....	21
2.3.5. Görüşme Soruları.....	21
2.3.6. Rubrik .....	22
2.4. Veri Toplama Süreci ve Uygulama.....	22
2.5. Verilerin Analizi .....	24
<b>3. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....</b>	<b>25</b>
3.1. Yabancı Dil Öğrenmenin Önemi ve İngilizce Öğretim Programı .....	25
3.2. Yapılandırmacı Yaklaşım.....	28
3.2.1. Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinlikleri .....	29
3.2.1.1. Öğrenme Amaçlı Yazma (ÖAY) ve Yazma Amaçlı Öğrenme (YAÖ) .....	31
3.2.1.2. Öğrenme Amaçlı “Mektup Yazma Etkinliği” .....	33
3.2.1.3. Yabancı Dil Öğretiminde ÖAY .....	34
3.3. İlgili Araştırmalar .....	36
3.3.1. Yurt Dışında Gerçekleştirilen Araştırmalar .....	36
3.3.2. Yurt İçinde Gerçekleştirilen Araştırmalar .....	41
<b>4. BULGULAR VE YORUM.....</b>	<b>45</b>
4.1. Birinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum .....	45
4.2. İkinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum .....	46
4.3. Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum.....	52
4.4. Dördüncü Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum.....	54
4.5. Beşinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum .....	55
4.6. Altıncı Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum .....	56
4.7. Yedinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum .....	59
4.7.1. Akademik Başarıya İlişkin Bulgular ve Yorum .....	60
4.7.2. Derse Karşı Tutuma İlişkin Bulgular ve Yorum .....	62
4.7.3. Üstbilişe İlişkin Bulgular ve Yorum.....	64



<b>SONUÇ</b> .....	<b>68</b>
<b>KAYNAKLAR</b> .....	<b>78</b>
<b>EKLER</b> .....	<b>91</b>
Ek 1: SPTBT'nin Betimsel İstatistikleri .....	91
Ek 2: SPTBT'nin Madde Analizi Sonuçları .....	92
Ek 3: Bilişötesi Farkındalık Anketi .....	93
Ek 4: İngilizce Dersine İlişkin Tutum Ölçeği.....	95
Ek 5: Simple Past Tense Başarı Testi (SPTBT).....	96
Ek 6: Rubrik.....	98
Ek 7: Görüşme Soruları.....	99
Ek 8: Örnek Çalışmalar .....	100

## TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1:	Gruplara Uygulanan İşlemler.....	12
Tablo 2.2:	Başarı Ön Testinin Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları.....	12
Tablo 2.3:	Başarı Ön Testinin Kruskal-Wallis Analizi Sonuçları.....	13
Tablo 2.4:	Tutum Ön Testinin Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları .....	13
Tablo 2.5:	Tutum Ön Testinin Kruskal-Wallis Analizi Sonuçları .....	14
Tablo 2.6:	Biliş Ötesi Farkındalık Anketi Ön Testinin Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları .....	14
Tablo 2.7:	Biliş Ötesi Farkındalık Anketi Ön Testinin Kruskal-Wallis Analizi Sonuçları .....	15
Tablo 2.8:	SPTBT Madde Analizi Sonuçları .....	18
Tablo 2.9:	SPTBT Maddelerinin Konulara Göre Dağılımı .....	19
Tablo 2.10:	Maddelerin alt ölçeklere göre dağılımı .....	20
Tablo 2.11:	Olumlu ve Olumsuz Maddelerin Dağılımı .....	21
Tablo 2.12:	Araştırmanın Yürütüldüğü Aylara Ait İş-Zaman Çizelgesi.....	23
Tablo 2.13:	Uygulama Süreci.....	24
Tablo 3.1:	Yeni İngilizce Öğretim Programında Simple Past Tense ve Yazma Etkinlikleri .....	27
Tablo 4.1:	Grupların Başarı Ön Test ile Son Test Arasındaki Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları .....	46
Tablo 4.2:	Başarı Son Testinin Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları .....	46
Tablo 4.3:	Başarı Son Testinin Kruskal-Wallis Analizi Sonuçları .....	47
Tablo 4.4:	Durum Filleri Konusuna Ait Son Testin Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları .....	47
Tablo 4.5:	Durum Filleri Konusuna Ait Son Test Kruskal-Wallis Analizi Sonuçları .....	48
Tablo 4.6:	Düzenli Filler Konusuna Ait Son Test Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları...	48
Tablo 4.7:	Düzenli Filler Konusuna Ait Son Test Kruskal-Wallis Analizi Sonuçları .....	49

Tablo 4.8:	Düzensiz Filler Konusuna Ait Son Test Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları .....	49
Tablo 4.9:	Düzensiz Filler Konusuna Ait Son Test Kruskal-Wallis Analizi Sonuçları .....	50
Tablo 4.10:	Cümle Yapısı Konusuna Ait Son Test Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları...	50
Tablo 4.11:	Cümlenin Yapısı Konusuna Ait Son Test Kruskal-Wallis Analizi Sonuçları.....	51
Tablo 4.12:	Okuma Parçası Konusuna Ait Son Test Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları .....	51
Tablo 4.13:	Okuma Parçası Konusuna Ait Son Test Kruskal-Wallis Analizi Sonuçları .....	53
Tablo 4.14:	Tutum Ön Test ile Son Test Arasındaki Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları .....	53
Tablo 4.15:	Tutum Son Testinin Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları .....	54
Tablo 4.16:	Tutum Son Testinin Kruskal-Wallis Analizi Sonuçları.....	54
Tablo 4.17:	Biliş Ötesi Farkındalık Anketi Ön Test ile Son Test Arasındaki Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	56
Tablo 4.18:	Biliş Ötesi Farkındalık Anketi Son Testinin Kruskal-Wallis Analizi Sonuçları .....	56
Tablo 4.19:	Biliş Ötesi Farkındalık Anketi Son Testinin Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları .....	57
Tablo 4.20:	Biliş Ötesi Farkındalık Anketi Son Testinin Faktörlerinin Kruskal-Wallis Analizi Sonuçları .....	58

## KISALTMALAR LİSTESİ

ADOÇP	: Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı
ÜFA	: Üstbilişsel (Bilişötesi) Farkındalık Anketi
DG1	: Deney Grubu 1
DG2	: Deney Grubu 2
KG	: Kontrol Grubu
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MED	: Michigan Education Department
NWP	: National Writing Project
Ö	: Öğrenci
ÖAY	: Öğrenme Amaçlı Yazma
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
SPT	: Simple Past Tense
SPTBT	: Simple Past Tense Başarı Testi
WAC	: Writing Across Curriculum
YAÖ	: Yazma Amaçlı Öğrenme

## GİRİŞ

Bilgi ve teknolojiadaki gelişmeler çağımızı bir bilgi ve iletişim çağı haline getirmiştir (Gedikoğlu, 2005). Bilgi her toplumda ve her çağda insanlığın sahip olduğu en önemli ürünlerden biridir. Ancak bilgi, sadece bilen kişide kaldığı sürece zamanla anlamını ve değerini yitirebilirken paylaşıldığında ya da ihtiyaç sahiplerine iletildiğinde anlamlı hale gelmektedir. Başka bir tabirle ifade etmek gerekirse bilgi paylaşıldığında hayat bulur. Bu açıdan değerlendirildiğinde bilginin doğru zamanda doğru yerlere iletilmesi önem kazanmaktadır. Bilginin amaçlanan hedefe ulaşabilmesi için iletişim, iletişimin sağlıklı olabilmesi için de eğitim önem arz etmektedir. Bu iki kavramın birçok alanda birlikte kullanıldığı hatta birbiri için vazgeçilmez olduğu ve gün geçtikçe bu birlikteliğin öneminin arttığı söylenebilir.

Çağdaş insan ve toplumlar değişimin hızına uyum sağlamak için bilgi toplumu olmak zorundadır (Gülner, 2008) ve her ülkede bu konuda ihtiyaç duyulan yetişmiş insan gücünün sağlanmasında eğitime önemli görevler yüklenmektedir (Yüksel ve Sağlam, 2014). Bu görevlerden biri de günümüz dünyasında gelişmişliğin bir ölçütü olmaktır. Bir milletin ya da topluluğun gelişmişliği ve zenginliği eğitim seviyesi sayesinde ölçülebilmektedir (Gul ve Khan, 2015). Eğitim sadece gelişim için değil, çağın gerekliliklerine ayak uydurmak ve diğer toplumlarla etkileşime geçmek için de son derece önemlidir.

Dewey, uygarlığın geleceğinin bilimsel düşünme alışkanlığımızın yayılmasına ve derinleşmesine bağlı olduğunu ifade ederek toplumlar arası etkileşimi gerçekleştirmek için iletişim kurmanın önemine vurgu yapmıştır (Bender, 2005). İnsanın ve etkileşimin olduğu her yerde iletişim vardır. İletişimin kadar yaygın olmasından dolayı birçok tanımı yapılmaktadır. İletişim, insan hayatının vazgeçilmez bir parçasıdır, ailede başlayıp, kişinin eğitim hayatı, sosyal hayatı ve iş hayatı boyunca ihtiyaç duyduğu, amaç ve hedeflerine ulaşmak için kullandığı bir araçtır (Bayraktar, 2006). Toplumsal hayatta tüm etkileşimlerimiz iletişim olarak tanımlanmaktadır (Temizöz, 2008). Bireyler, gruplar ve toplumlar arasında söz, yazı, çizim, resim, el kol hareketleri vb. aracılığıyla düşünce, dilek ve duyguların karşılıklı iletilmesini sağlayan bir etkileşim sürecine iletişim denir (Demirel, 2006).

İletişim kavramı en geniş anlamıyla bir bilginin, bir haberin, bir niyetin ya da bir konuşmanın bir işaret sisteminden, yani dil dediğimiz bir mekanizmadan yararlanarak bir zihinden başka bir zihne veya bir merkezden başka bir merkeze ulaştırılması eylemidir (Lewandowski, 1984'den ve Korkmaz, 1992'dan aktaran Aktaş, 2005).

Dil ve iletişim ise birbirini tamamlayan unsurlardır. Dil sözlü ve yazılı göstergelerden oluşan simgesel bir iletişim dizgesidir. Dile dayalı iletişim, üretmeye (verici) ve almaya (alıcı) yönelik eylemler aracılığıyla gerçekleşir (Peçenek, 1997). İletişim ise TDK tarafından duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması olarak tanımlanmaktadır (URL-1). İnsanlar arası iletişimde, duygu ve düşüncelerin aktarılmasında en önemli araç dildir ve iletişimin temeli dile dayanır. O halde, dil ve iletişim arasında doğrudan bir ilişki vardır (Şimşek, 2001). Bir iletişim aracı olarak dil, insanoğlunun doğuştan itibaren toplumsallaşması sürecinde kullandığı bir araçtır ve gerek kişisel gelişim gerekse de toplumsal gelişimde önemi inkâr edilemez (Sinan, 2006). Dilin insanın duygu ve düşünce yapısını oluşturan ve biçimlendiren bir araç olduğu düşünüldüğünde, yabancı bir dil öğrenme daima önemli bir etkinlik olarak kabul edilmektedir (Çiftçi, 2010; Sever, 2011). Son yıllarda, bilim ve teknolojiye hızlı gelişmelerin olması, kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması, dış turizmin önem kazanması, kültürel ve ticari ilişkilerin artması, uluslararası ilişkileri giderek yoğunlaştırmış ve dünya ulusları arasında bu ilişkilerin kurulması ve iletişimin sağlanmasında başka ülkelerin dillerini öğrenme bir gereksinim olarak ortaya çıkmıştır (Demirel, 2014). Teknolojik gelişmenin, değişimin kültürel değişimin daha ilerisinde olduğu 21. yüzyılda yabancı dil bilmenin, öğrenmenin önemi tartışılmaz (Çelebi, 2006).

Günümüzdeki ikinci dil ya da yabancı dil öğretimi genel olarak dört temel beceri kazandırmak üzerine kuruludur. Bunlar doğal sırasıyla dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır (Hinkel, 2010). Dünyanın her yerinde insanların dille ilk karşılaşmaları duymayla gerçekleşmektedir ve pasif yapılan bir eylemdir. Dinleme ise duymadan farklıdır ve kişinin yalnızca sessel ve sözsüz uyaranları algılaması ile ilgili bir süreç değildir; onları anlaması, anlamlandırması ve tepki vermesiyle

tümlenmektedir (Gürel ve Tat, 2012). Bu tepki sözlü veya yazılı olarak verilebilir. Dil yoluyla gerçekleştirilen iletişimin bir boyutunu oluşturan konuşma duygu, düşünce ve isteklerin sözle bildirilmesidir (Sever, 2011). Diğer taraftan, bilişsel ve biyolojik olarak gelişmenin tamamlanmasının ardından olgunlaşmayla birlikte gerçekleşen doğal süreçlerin en son basamağını yazma oluşturmaktadır. Bu eylemin temel amacı, bireyin duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade etmesidir. Aynı zamanda yazma başkalarıyla iletişim kurmanın ve kendimizi ifade etmenin yollarından biridir (Aydın, 2014).

Dört temel beceri birbirinden bağımsız değildir. Yazılanların ve konuşulanların kavranmasıyla ilgili ortak süreçler vardır. Bunun yanında okuma ve yazma da birçok ortak bilişsel süreç kullanılır fakat okumak ve konuşmak yazmaya göre biraz daha kolaydır (Shanahan, 1990; Schunk, 2011). Yazma becerisinin diğer becerilerinden daha fazla bilgi ve eğitim gerektirdiği söylenebilir.

Yazma eylemini etkili kullanmanın birkaç farklı yolu bulunmaktadır. Yazma özellikle farklı zorluk seviyelerinde öğretilmiş bilgiyi göstermek için değil, yeni kavramları anlamlandırmak için bir araç olarak kullanıldığı zaman etkilidir. Öğrenciler, öğretmenlerin yazdırdıkları bilgileri öğrenmek için yazdıklarında bu bilgileri içselleştireceklerinden zihinlerinde kendi dilleriyle düşünebilirler. Bunun gibi akıl yürütme ve yansıtma süreçleri onların bilişsel gelişiminde çok önemli olan kavram-ötesi bilinçlilik hallerini geliştirmelerine veya bunları baştan oluşturmalarına yardımcı olmaktadır (Mason ve Boscolo, 2000; Yıldız, 2009). Öğrencileri dersle ilişkilendirmenin ve dikkatlerini derse çekmenin en iyi yollarından biri öğrenilen bilgiyi yazmadır (Bye ve Johson, 2004).

Yazma etkinlikleri, eleştirel düşünme ve etkili öğrenmenin temel bileşenleriyken öğrencilerin becerileri bu konuda eksik kalmaktadır. Eğitimciler bu konuda fikir birliğine varmış olmalarına rağmen yazma etkinliğini etkili bir eğitimsel yaklaşıma çevirmede yetersiz kalmaktadırlar (Jani ve Mellinger, 2015). Öğretmen eğitimcileri yazma etkinliğini bireysel, kişisel, öznel, kapsamlı ve girift (iç içe geçmiş, karışmış, harmanlanmış) bir etkinlik olarak tanımlamaktadır ve öğretmen adayları yazmayı kendileri ve ileride eğitim verecekleri öğrencileri için oldukça

değerli bulduklarını ifade etmektedirler (Gallavan, Bowles ve Young, 2007). Yazma etkinliklerinin öneminin gün geçtikçe artması ve öğretmenlerin bu etkinliklerin önemli olduğunu düşünmesine rağmen yazma eğitiminin yeterli sıklıkta yapılmadığını ve bazı eğitimcilerin ise bu uygulamaları yapmak için yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadığı söylenebilir (Castello, Mateos, Castells, Inesta, Cuevas, Sole, 2012).

Yazma etkinliği hakkında çalışma yapmak eğitimciler için bir gereklilik haline gelmiştir. Yazmak basit bir eylem değildir. Yazmak, eğitimin ister süreç isterse ürün boyutunda yer alsın önemli bir etkinliktir. Yazmanın değeri yazılanlarla ölçülmektedir. Öyleyse yazıya hakim olabilen nesillerin yolu iyi bir yazma eğitiminden geçmektedir.



## 1. PROBLEM DURUMU

Ortaöğretim 11. sınıf İngilizce öğretim programında yer alan “Simple Past Tense” konusunun, öğrenme amaçlı yazma<sup>1</sup> etkinliklerinden mektup yazma etkinliğini<sup>2</sup> gerçekleştiren öğrencilerin bu uygulamalarının akademik başarılarına, İngilizce dersine karşı tutumlarına<sup>3</sup> ve üstbilişsel<sup>4</sup> farkındalık düzeylerine etkisi nedir?

### 1.1. Denenceler

1. Deney ve kontrol gruplarına uygulanan başarı testinin ön test ve son test puanları arasında deney grupları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.
2. Deney ve kontrol gruplarına uygulanan başarı testinin son test puanları arasında deney grupları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.
3. Deney ve kontrol gruplarına uygulanan derse karşı tutum testinin ön test ve son test puanları arasında deney grupları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.
4. Deney ve kontrol gruplarına uygulanan derse karşı tutum testinin son test puanları arasında deney grupları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.
5. Deney ve kontrol gruplarına uygulanan üstbilişsel farkındalık anketi ön test ve son test puanları arasında deney grupları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

---

<sup>1</sup> **Öğrenme Amaçlı Yazma:** Derste anlatılan konunun öğrenilmesini sağlamak için öğrenciler tarafından yapılan farklı yazma etkinlikleridir.

<sup>2</sup> **Mektup Etkinliği:** ÖAY etkinlikleri içerisinde yer alan ve normal mektuptan farklı olarak derste öğrenilen bir konunun ele alındığı etkinliklerdir. Amacı bir alt sınıftaki öğrencilere yeni öğrenilen konuyu öğretmektir.

<sup>3</sup> **Tutum:** Öğrencilerin İngilizce dersine karşı hissettikleri ve düşündükleridir.

<sup>4</sup> **Üstbilişsel (Bilişötesi) Farkındalık:** Öğrencilerin öğrendikleri bilgilerin farkında olması, bu bilgileri kontrol edip yeni durumlarda kullanması gibi bilişsel işlevleri yerine getirebilme yetileridir.

6. Deney ve kontrol gruplarına uygulanan üstbilişsel farkındalık anketi son test puanları arasında deney grupları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.
7. Deney grubu öğrencilerinin uygulanan gerçekleştirilen uygulama hakkındaki görüşleri olumludur.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Öğrencilerin iyi birer öğrenen olabilmeleri için üst bilişsel bilgi ve becerilerini geliştirmeleri gerektiği artık geniş ölçüde kabul gören bir düşüncedir (Wallace, 2004'den aktaran Ulu, 2011). Bu becerilerden bir tanesi de yazmadır ve yazmak basit bir süreç değildir. Kelimeleri yazarken, zihinsel planlama, düzenleme ve düzeltmeler yaparız (Sommers, 1980). Yazma etkinliği ders içerikleriyle birlikte kullanıldığında öğrenme üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmaktadır. Bu stratejileri destekleyen yazma çeşitlerinden biri de öğrenme Amaçlı Yazma etkinliğidir.

ÖAY etkinlikleri öğrencilerin daha iyi akademik performans göstermelerini sağlamakla kalmaz, onların eleştirel düşünme yeteneklerini ve dolayısıyla üstbiliş farkındalıklarını da etkiler (Gammill, 2006). ÖAY etkinlikleri kavramları anlamada öğrencileri desteklerken, öğrenciler üstbiliş yazma stratejilerini geliştirmede önceki kazanımlarını da dikkate alarak çalışma yaparlar (Bullock, 2006). ÖAY etkinliklerinden biri olan mektup yazma etkinliği gerek öğrencinin yazma aşamasında gerekse öğretmenin değerlendirme aşamasında bilişsel ve üst bilişsel stratejilerin birlikte kullanılmasını sağlayarak öğrenilen kavram ve bilgileri sadece hatırlatmaz aynı zamanda yeni fikirler üretilmesine yardımcı olur (Ulu, 2011). Yabancı dil öğretiminde ÖAY etkinliği kullanmanın üst bilişsel kazanımları etkileyip etkilemediğini tespit etmek açısından araştırma yapmanın bir ihtiyaç haline geldiği söylenebilir.

Her derste olduğu gibi yabancı dil eğitiminde derse karşı olumlu bir tutum kazandırmak oldukça gereklidir. Öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirebilmeleri için derste kullanılacak yöntem ve teknikler önemlidir. Ayrıca sadece dili bilen değil aynı zamanda dili iletişim amacıyla kullanabilen bireyler

yetiştirirken, daha okul sıralarında öğrencilerin dile karşı olumlu bir tutum sergilemelerinin, dili sevmelerinin, dilin temelini sağlam atılması için uygun yöntem ve tekniklerin kullanılması gerekir (Temizöz, 2008). Bu doğrultuda kullanılan ÖAY etkinliğinin öğrencileri derse çok güçlü şekilde bağladığı ve bu öğrencilerin diğerlerine oranla daha başarılı olduğu söylenebilir (Stout, 2010). Ayrıca bu etkinlikler öğrenciler ve öğretmenler arasındaki ilişkiyi geliştirmede etkilidir. Bu etkinliklerle eğitim alan öğrenenler bu etkinliklerin onların öğrenmelerine yardımcı olduğu algısının farkında olurlar, yani süreçten haberdardırlar (Fry ve Villagomez, 2012).

Bu araştırma; ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce dersinin “Simple Past Tense” konusunda öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden mektup yazma uygulamalarının yapıldığı öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına, İngilizce dersine karşı tutuma ve üstbilişsel farkındalık düzeylerine etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

Dil öğrenimi veya öğretimi başta sadece sözlü olarak gerçekleşmiştir; fakat bu doğal ve düzensiz öğrenme süreci eğitim-öğretimin gelişmesi ve araç -gereçlerin zenginleşmesi sonucunda yazılı ve disiplinli hale gelmiştir (Yolcu, 2002). Yazma eğitiminin beceri ve kavram öğretiminde hem çok önemli bir yeri vardır hem de yazma eğitimi güncel bir konudur.

ÖAY etkinlikleri ise diğer yazma etkinliklerinden farklıdır ve eğitimin süreç bölümünde yer almaktadır. Yabancı dil ve yazma eğitimi bu kadar önemliyken bu alanda çalışma yapmak kaçınılmaz hale gelmiştir. Hubert (2014) yabancı dil öğretimiyle ilgili yaptığı çalışmada yabancı dil eğitiminde son 50 yılda büyük değişimler olduğunu belirtmiştir. En temel değişimlerden birinin, yabancı dil öğretiminin amacının sadece yapıları öğretmekten iletişim yeterliliğine (communicative competence) kaydığını fakat çoğu eğitimcinin konuşma yeterliliğine önem verip yazmayı aynı şekilde önemsemediğini ifade etmiştir. Yedi farklı üniversitede çalışan 10 profesörün dersleri incelenmiştir. ÖAY stratejileri önemli bir

yer tutmaktadır fakat bunun yanında YAÖ etkinlikleri de programla uyumlu şekilde olumlu etkiler oluşturmaktadır. Hohenshell ve Hand (2006) karma metotla yapmış oldukları çalışmalarında ÖAY'nın öğrenmeyi olumlu olarak etkileyebileceğinin fakat daha fazla deneysel uygulama yapılmasının gerekliliğini ifade etmişlerdir. Yaptıkları denel çalışma kısmında ÖAY etkinliğini kullanan öğrencilerin daha başarılı olduklarını tespit etmişlerdir. ÖAY etkinliklerinin öğrencilerin yabancı dil öğrenimindeki başarısına etkisini araştırmak amacıyla deneysel bir çalışma yapmanın gerekli olduğunu söylenebilir.

ÖAY etkinlikleriyle ilgili çalışmalar incelendiğinde, ülkemizde Karaçagıl (2014), Bozat (2014), Öztürk (2014), Koçak (2013), Biber (2012), Uzun (2011), Öğdük (2011), Bahadır (2011), Uzoğlu (2010), Yıldız (2009) ve Atila (2008) tarafından yapılan tez çalışmalarına ulaşılmıştır. Tez dışındaki çalışmalar incelendiğinde ise Günel ve Büyükkasap'ın ülkemizdeki çalışmalara öncülük ettiği söylenebilir. Bu alanda ülkemizde yapılan çalışmalar içerisinde Yabancı Dil Öğretimi ya da İngilizce Öğretimiyle ilgili herhangi bir tez çalışmasına rastlanmamıştır. Ülkemizde yabancı dil öğretimi alanında ÖAY stratejisi ilk kez uygulanacağı için literatüre bu alanda yeni bir bakış açısı kazandırmak amaçlanmaktadır. Yabancı dil öğretimi alanındaki ÖAY çalışmalarına öncülük edeceğinden bu araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

#### **1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları**

1. Araştırma Karadeniz Bölgesinin Batı bölümünde bulunan bir ortaöğretim kurumunun 84 öğrencisiyle sınırlıdır.
2. Araştırma uygulamanın yapıldığı yedi hafta ile sınırlıdır.
3. Araştırma "Simple Past Tense" konusuyla sınırlıdır.
4. Araştırma ÖAY etkinliklerinden mektup etkinliğiyle sınırlıdır.
5. Araştırmadaki bulgular ve yorumlar araştırmada kullanılan ölçeklerden ve görüşmeden elde edilen verilerle, ayrıca bu verilerin istatistiksel ve nitel tekniklerle analiziyle sınırlıdır.

### 1.5. Araştırmanın Varsayımları

1. Öğrencilerin testlerden almış oldukları puanların onların gerçek başarılarını gösterdiği kabul edilmiştir.
2. Uygulamalar esnasında deney ve kontrol grupları arasında veya grupların kendi içerisinde etkileşim olmadığı kabul edilmiştir.
3. Araştırmacının bütün gruplara yansız davrandığı kabul edilmiştir.
4. Araştırmanın yürütüldüğü üç grubun da denel işlem hariç olmak üzere aynı etkilere maruz kaldığı ve test sonuçlarını etkileyecek önemli bir etkilenmenin olmadığı kabul edilmiştir.

### 1.6. Değişkenler

Araştırmadaki bağımlı ve bağımsız değişkenler aşağıdaki gibidir.

#### 1.6.1. Bağımsız Değişkenler

Deney grubunda kullanılan öğretim yöntemi (öğrenme amaçlı yazma) ve kontrol grubuna uygulanan geleneksel öğretim yöntemi<sup>5</sup> çalışmanın bağımsız değişkenleridir.

#### 1.6.2. Bağımlı Değişkenler

Öğrencilerin akademik başarıları, üstbiliş farkındalık düzeyleri ve derse karşı tutumları çalışmanın bağımlı değişkenleridir.

---

<sup>5</sup> **Geleneksel Öğretim Yöntemi:** Türkiye’de 2012 yılından itibaren Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programında yer alan etkinliklerin uygulandığı yöntemdir.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel ve nitel yöntemlerle elde edilen veriler birlikte değerlendirilmiştir. Nicel ve nitel yöntem, teknik ve yaklaşımların tek bir çalışmada kullanılması karma yöntem (mixed method) olarak adlandırılmaktadır (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Eğitim ve sosyal araştırmalarda "karma yöntem" yaklaşımının önemli bir dönüm noktası olduğu savunulmaktadır (Baki ve Gökçek, 2012). Nitel ve nicel yaklaşımların tek bir çalışmada birleştirilmesiyle ortaya çıkan karma yöntem, araştırmaya zenginlik ve güvenilirlik kattığından giderek daha fazla tercih edilmektedir (Gökçek, Babacan, Kangal, Çakır ve Gül, 2013). Araştırma nicel bir çalışma olup, veri toplama ve veri analizi karma yöntem kullanılarak yapılmıştır.

Araştırmanın nicel yöntem kullanılan bölümü yarı deneme modellerinden "eşitlenmemiş kontrol gruplu model" kullanılmıştır. Eşitlenmemiş kontrol gruplu modelde gelişigüzel oluşturulan grupların yansız atama yoluyla eşitlenmeleri için özel bir çaba harcanmaktansa katılanların benzer nitelikte olmalarına özen gösterilmektedir (Karasar, 2014). Bu modele uygun olarak çalışmanın deney ve kontrol grupları kura çekilerek kararlaştırılmıştır. Bu doğrultuda sınıflardan birisi kontrol grubunu ikisi de deney gruplarını oluşturmuştur. Çalışmada her üç gruba ön testler (SPTBT, Tutum Ölçeği, ÜFA) uygulanmıştır. Daha sonra araştırmacı "Simple Past Tense" konusunu aynı yöntem ve teknikle tüm gruplara anlatmıştır. Deney gruplarına öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden mektup yazma uygulamaları yaptırılırken kontrol gruplarına öğrenci ders kitabında yer alan etkinlikler ödev olarak verilmiştir. Uygulamanın sona ermesinin ardından son testler (SPTBT, Tutum Ölçeği, ÜFA) uygulanmıştır. Ayrıca deney gruplarından maksimum çeşitlilik örneklemeyle seçilen dokuz öğrenciyle görüşme yapılmıştır. Elde edilen nicel ve nitel veriler birlikte yorumlanmıştır.

Nitel araştırma, nicel araştırma paradigmasının sahip olduğu ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik varsayımların eleştirisi üzerine inşa edilmiştir (Özdemir, 2010) ve bu açıdan değerlendirildiğinde nicel araştırmalarda elde edilemeyecek

verileri tamamlayabilmek için araştırmada nitel veri toplama ve nitel veri analizi yöntemlerinin kullanılmasının daha doğru veriler elde etmek için gerekli olduğu düşünölmüştür. Araştırmanın nitel olarak gerçekleştirilen bölümünde deney grubu öğrencileriyle görüşme yapılmıştır; çünkü görüşme tekniği kullanarak araştırmacı olayları yaşayan kişilerin kendi dünyalarından, perspektifinden, deneyimlerinden, dillerinden ve anlamlandırmalarından çok daha iyi bir şekilde anlayabilir (Türnüklü, 2000). Görüşme yapılacak öğrencilerin seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik tekniği kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2012) tarafından derinlemesine araştırma yapabilmek için çalışmanın amacı bağlamında bilgi açısından zengin durumların seçilmesi olarak tanımlanmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemesindeki amaç, çeşitliliği sağlamak yoluyla evrende çeşitlilik oluşturan durumlar arasında ne tür ortaklıkların ve benzerliklerin var olduğunu ortaya çıkarmaktır (Şimşek ve Yıldırım, 2004). Deney grubu öğrencilerinden başarı testi, üstbilişsel anketi, tutum anketi sonuçları temel alınarak üst, orta ve alt düzey puan alan öğrenciler olarak üç grup oluşturulmuştur. Her seviyeden maksimum çeşitlilik örneklemesine uygun olarak birer öğrenci seçilmiştir. Kişiye özel bilgiler ancak bireysel görüşmede elde edilebileceğinden ve grupla görüşmede birbirinden etkileşimin fazla olmasından dolayı daha derinlemesine veri elde etmek amacıyla bireysel görüşme tercih edilmiştir (Karasar, 2011). Sonuçta iki deney grubundan dokuz öğrenciyle bireysel görüşme yapılmıştır. Görüşme sonucunda elde edilen nitel veriler değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır. Gruplara uygulanan işlemler aşağıda yer alan tablo 2.1’de verilmiştir.

**Tablo 2.1: Gruplara Uygulanan İşlemler**

Gruplar	İşlem Öncesi	Uygulama	İşlem Sonrası
<b>Deney</b>	Akademik Başarı Testi, Üstbilişsel Farkındalık Anketi, Tutum Ölçeği	Mektup Yazma Tekniğinin Uygulanması	Akademik Başarı Testi, Üstbilişsel Farkındalık Anketi, Tutum Ölçeği, Görüşme
<b>Kontrol</b>	Akademik Başarı Testi, Üstbilişsel Farkındalık Anketi, Tutum Ölçeği	Geleneksel Yöntemle Ders Anlatımı	Akademik Başarı Testi, Üstbilişsel Farkındalık Anketi, Tutum Ölçeği

## 2.2. Çalışma Grubu

Araştırma Batı Karadeniz bölümünde bulunan A ili B ilçesindeki C lisesi 11. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma öncesinde C lisesinde bulunan 9, 10, 11 ve 12. sınıflar arasında yapılan kurada 11. sınıf çıkmıştır. Sınıflar kurayla bir kontrol ve iki deney grubuna ayrılmıştır. İki deney grubunda 10 erkek 51 kız olmak üzere 61 ve bir kontrol grubunda 23 erkek olmak üzere toplam 84 öğrenci bulunmaktadır. Bu gruplar Deney Grubu 1 (DG1), Deney Grubu 2 (DG2) ve Kontrol Grubu (KG) olarak adlandırılmışlardır. Gruplara yapılan ön test sonuçlarına ilişkin analizler tablo 2.2, tablo 2.3, tablo 2.4, tablo 2.5, tablo 2.6 ve tablo 2.7’de gösterilmektedir.

**Tablo 2.2: Başarı Ön Testinin Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları**

Gruplar	N	X	SS
Deney Grubu 1	29	59,72	16,70
Deney Grubu 2	32	51,88	14,13
Kontrol Grubu	23	50,96	18,89

Tablo 2.2 incelediğinde deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin başarı ön testinden almış oldukları puanlar görülmektedir. Öğrencilerin almış oldukları puanların ortalaması en az KG, DG2 ve en çok DG1 olarak sıralanabilir. Bu puanlar



arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek için Kruskal-Wallis analizi yapılmıştır. Yapılan analizin sonuçları tablo 2.3'te verilmiştir.

**Tablo 2.3: Başarı Ön Testinin Kruskal-Wallis Analizi Sonuçları**

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	X <sup>2</sup>	p
Deney Grubu 1	29	50,28	2	4,586	0,101
Deney Grubu 2	32	38,91			
Kontrol Grubu	23	37,70			

Tablo 2.3 incelendiğinde gruplardaki öğrencilerin başarı ön testinden almış olduğu sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmektedir ( $X^2_{(2)}=4,586$ ;  $p>0,05$ ). Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Simple Past Tense konusundaki uygulama öncesinde ön bilgi düzeylerinin denk olduğu söylenebilir.

**Tablo 2.4: Tutum Ön Testinin Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları**

Gruplar	N	X	SS
Deney Grubu 1	29	106,41	16,28
Deney Grubu 2	32	107,81	15,93
Kontrol Grubu	23	110,91	15,23

Tablo 2.4 incelediğinde öğrencilerin tutum ön testinden almış oldukları puanların ortalaması en az DG1, DG2 ve en çok KG olmak üzere sıralanabilir. Gruplar arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına bakmak için Kruskal-Wallis analizi yapılmış ve sonuçları tablo 2. 5'te verilmiştir.

**Tablo 2.5: Tutum Ön Testinin Kruskal-Wallis Analizi Sonuçları**

Gruplar	N	Sıra Ort.	sd	X <sup>2</sup>	p
Deney Grubu 1	29	37,57	2	0,969	0,616
Deney Grubu 2	32	41,67			
Kontrol Grubu	23	43,96			

Tablo 2.5 incelendiğinde tutum ön testinde gruplardaki öğrencilerin aldıkları puanların sıra ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ( $X^2_{(2)}=0,969$ ;  $p>0,05$ ). Bu sonuca göre uygulama öncesi deney ve KG'deki öğrencilerin ÖAY etkinliğine yönelik tutumlarının denk olduğu söylenebilir.

**Tablo 2.6: Bilgi Ötesi Farkındalık Anketi Ön Testinin Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları**

Gruplar	N	X	SS
Deney Grubu 1	29	183,59	22,80
Deney Grubu 2	32	177,53	29,83
Kontrol Grubu	23	165,17	29,62

Tablo 2.6 incelediğinde deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin üstbilişsel farkındalık anketi ön testinden almış oldukları puanların ortalaması en az KG, DG2 ve en çok DG1 olarak sıralanabilir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin aldıkları puanlar arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına bakmak için Kruskal-Wallis analizi yapılmış ve sonuçları tablo 2.7'de verilmiştir.

**Tablo 2.7: Biliş Ötesi Farkındalık Anketi Ön Testinin Kruskal-Wallis Analizi Sonuçları**

Gruplar	N	Sıra Ort.	sd	X <sup>2</sup>	p
Deney Grubu 1	29	48,17	2	5,346	0,069
Deney Grubu 2	32	44,30			
Kontrol Grubu	23	32,85			

Tablo 2.7 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin üstbilişsel farkındalık anketi ön testinden aldıkları puanların sıra ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ( $X^2_{(2)}=5,346$ ;  $p>0,05$ ). Bu sonuca göre, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin üstbilişsel farkındalık anketindeki seviyelerinin uygulama öncesinde birbirine denk olduğu söylenebilir.

Yapılan ön testler sonucunda grupların akademik başarı, derse karşı tutum ve üstbiliş seviyeleri açısından denk olduğu görülmektedir.

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırmada kullanılan veri toplama araçları hakkında bilgiler verilmiştir.

#### 2.3.1. Simple Past Tense Başarı Testi (SPTBT)

Çalışmada “Simple Past Tense” konusuna yönelik olarak araştırmacı tarafından hazırlanmış olan başarı testi kullanılmıştır. Test soruları öncelikle kapsam geçerliği açısından her aşamada uzman görüşleri alınarak değerlendirilmiştir. Test 130 sorudan oluşan soru havuzundan alınarak uzman görüşleri doğrultusunda 75 soruya indirilmiştir. Aynı özelliği taşıdığı düşünülen sorulardan da 55 soru çıkarılmıştır. Testin son hali toplamda 25 soruya indirilerek hazırlanmıştır. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen öğretim yöntemleri uygulaması öncesinde testin yapı geçerliği ve güvenilirliği için bu konuyu bir önceki sene görmüş olan 12. sınıf öğrencilerine pilot uygulama olarak uygulanmıştır. Uygulama, ülkemizin batı

Karadeniz bölümünde bulunan üç ortaöğretim kurumunda öğrenim görmekte olan 266 son sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Verilerin analiziyle ilgili çalışmalar bu bölümde ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

### **2.3.1.1. Simple Past Tense Başarı Testine (SPTBT) İlişkin Verilerin Analizi**

Verilerin analizinde SPSS ve İteman programları kullanılmıştır. Testin güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları kapsamında betimsel istatistikler (ortalama, dizi genişliği, standart sapma, standart hata) madde analizi (madde gücü ve madde ayırt ediciliği), Cronbach Alpha, iki yarı test güvenilirliği, madde toplam korelasyonu teknikleri kullanılmıştır.

### **2.3.1.2. Simple Past Tense Başarı Testine (SPTBT) İlişkin Betimsel İstatistikler**

Testte en fazla doğru cevaplanan sorular sırasıyla soru.2 (%66,2) ve soru.5 (%52,3) olup başarı yüzdesi %50'nin üzerindedir. Diğer tüm sorularda başarı yüzdesi %50'nin altında kalmıştır. En az başarı gösterilen sorular soru.3 (%19,9), soru.52 (%19,5) ve soru.8 (%14,7) olup başarı yüzdeleri %20'nin altındadır. Testte elde edilen doğru cevap ortalaması 24,9 olarak ve genel olarak testin başarı yüzdesi %33,3 olarak gerçekleşmiştir. SPTBT betimsel istatistikleri Ek 1'de gösterilmektedir.

### **2.3.1.3. Simple Past Tense Başarı Testine (SPTBT) İlişkin İlk Madde Analizi Sonuçları**

Simple Past Tense Başarı Testi (SPTBT) ile ilgili yapılan pilot uygulama sonrası veriler İteman programı yardımıyla analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar Ek 2'de gösterilmiştir.

Madde ayırt ediciliğinin yüksek olması testin geçerliliğini arttırmaktadır. Maddelerin ayırt edicilik indeksi  $\geq 0,40$  ise madde “çok iyi”; 0,30-0,39 arasında ise madde “oldukça iyi”, 0,20-0,29 arasında ise madde “zorunlu hallerde kullanılabilir ancak düzeltme ve geliştirilmesi gerekir”,  $\leq 0,19$  ise madde “çok zayıftır, eğer düzeltmelerle geliştirilemiyorsa testten çıkarılmalıdır” (Turgut, 1992; Tekin, 2000). Testteki 22 sorunun (3, 8, 17, 37, 38, 39, 43, 45, 50, 52, 59, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 74) madde ayırt edicilik indeksinin 0,30'dan küçük olduğu gözlenmiştir.

ve testte yer almalarının uygun olmadığına karar verilmiştir. Ayırt edicilik indeksi 0,20 ile 0,30 aralığında olan 20 maddenin düzeltilerek teste alınabileceği görülmektedir. Yeterli süre ve testi tekrarlama imkanı olmadığından söz konusu 20 madde ile birlikte ayırt edicilik indeksi 0,20'nin altında kalan iki madde olmak üzere toplam 22 maddenin ölçülmek istenen davranış bakımından öğrencileri ayırt edemediği kabul edildiğinden testten çıkarılmaları uygun görülmüştür.

Madde güçlüğü değerlendirilirken maddelerin değişik zorluk seviyelerinde dengeli dağılım göstermesi ve testin ortalama güçlüğü'nün 0,50 civarında olması beklenir (Ergün, 2015). Madde güçlüğü testinde 14 sorunun "kolay", 30 sorunun "orta güçlükte", 31 sorunun "zor" düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre soruların ağırlıklı olarak orta güçlükte ve zor sorulardan oluştuğu kabul edilmiştir. Yapılan inceleme sonucunda ayırt edicilik ve güçlük indeksi kabul edilebilir düzeyde olan 25 sorunun testte kalmasına karar verilmiştir. Kalan 25 soru güvenilirlik ve geçerlilik çalışmalarına tabi tutulmuştur.

#### **2.3.1.4. Simple Past Tense Başarı Testine (SPTBT) İlişkin Son Madde Analizi Sonuçları**

Testin geçerliliğini sağlamak için başarı testlerinde kapsam geçerliliği diğer testlere oranla daha önemlidir ve bu da uzman görüşüyle sağlanabilmektedir (Büyüköztürk, 2014). Testin kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla dokuz İngilizce Öğretmeni ve dört eğitim programcısından uzman görüşü alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda elde edilen son 25 sorunun geçerliliğinin uygun olduğu söylenebilir. Testte kalmasına karar verilen 25 madde ile yapılan güvenilirlik ve geçerlik çalışma sonuçları tablo 2.8'de yer almaktadır.

**Tablo 2.8: SPTBT Madde Analizi Sonuçları**

No	d	p	Cronbach Alpha	Madde-Toplam Puan Korelasyonu	Spearman İki Yarı Test (r)
1	S1	0.45		0.47	
2	S4	0.38		0.38	
3	S5	0.52		0.50	
4	S7	0.36		0.39	
5	S10	0.40		0.45	
6	S13	0.40		0.41	
7	S16	0.32		0.53	
8	S19	0.31		0.63	
9	S24	0.39		0.61	
10	S29	0.39		0.41	
11	S30	0.35		0.54	
12	S32	0.37		0.38	
13	S33	0.32	0.81	0.53	0.85
14	S35	0.39		0.55	
15	S36	0.31		0.53	
16	S42	0.30		0.50	
17	S44	0.35		0.45	
18	S47	0.31		0.51	
19	S48	0.31		0.49	
20	S53	0.38		0.52	
21	S54	0.31		0.40	
22	S56	0.31		0.44	
23	S60	0.38		0.39	
24	S61	0.32		0.40	
25	S70	0.32		0.44	

Madde analizi, Cronbach Alpha, madde toplam korelasyonu ve iki yarı test tekniği maddelerin bireyleri ölçülen davranış bakımından ne derece ayırt ettiğini gösterir ve güvenilirlik hesaplamasında kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2014). Yapılan analiz sonucunda, madde ayırt ediciliği ve güçlüğü değerleri yorumlanmıştır. Elde edilen 25 sorunun ortalama zorluğu 0.54 olarak tespit edilmiştir. Bu değer göz önünde bulundurulduğunda maddelerin güçlük seviyelerinin dengeli dağıldığı söylenebilir. Testin ortalama ayırt ediciliği ise 0.36 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen değer sonucunda maddelerin oldukça iyi ayırt edicilik değerlerine sahip olduğu söylenebilir.

Son 25 sorunun Cronbach Alpha değeri 0.81 olarak hesaplanmıştır. Bu katsayının 0,70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenilirliği için genel olarak

yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2014). Testteki soruların madde toplam korelasyonlarının 0,38 ile 0,63 aralığında olduğu tespit edilmiştir. Madde toplam korelasyonu 0,30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği, 0,20-0,30 arasında kalanların teste alınabileceği söylenebilir (Büyüköztürk, 2014).

Testteki maddeler tek ve çift olarak iki yarıya ayrılmış, SPSS programı kullanılarak Spearman Brown formülü uygulanmıştır. Bu analiz sonucunda elde edilen değer 0.89'dur. Bu değer 0.70'den yüksek olduğundan testin güvenilir olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2014). Testin Cronbach Alpha ve madde toplam korelasyon değerleri sonucunda testin ayırt ediciliğinin uygun olduğu söylenebilir. Test ölçülmek istenilen özellikleri doğru ölçmektedir ve güvenilirdir yorumu yapılabilir.

Elde edilen bu sonuçlar SPTBT'de yer alan maddelerin güvenilirlik ve geçerliklerinin yüksek olduğu, İngilizce dersi "Simple Past Tense" konusundaki başarıyı ölçme bakımından öğrencileri ayırt ettikleri ve testte yer alan maddelerin aynı davranışı ölçmeye yönelik maddeler oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 2.9: SPTBT Maddelerinin Konulara Göre Dağılımı

Filler	Durum fiili (Be)	1, 2, 3, 4, 5, 6
	Düzenli Fiil (Regular)	7, 8, 11, 13, 14, 16, 18, 19 20, 23
	Düzensiz Fiil (Irregular)	9, 10, 12, 15, 17, 21
Cümle Yapısı	Soru	22, 23, 24
	Olumlu	1, 4, 5, 7, 9, 10, 11, 12, 13 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21
	Olumsuz	3, 6, 7, 22, 25
Okuma Parçası		24, 25
Daha Önce Öğrenilen Zamanlarla Karşılaştırma		10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21

SPTBT'yi geliştirme sürecinde, dokuz İngilizce öğretmeninden soruların öğrenme amaçlarına uygunluğu konusunda görüş alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda testin uygun olduğu değerlendirilmiştir.

### 2.3.2. Üstbilişsel (Üstbilişsel) Farkındalık Anketi (ÜFA)

Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilen Bilişötesi (üstbilişsel) Farkındalık Anketinin (ÜFA) Türkçeye uyarlaması Akın, Abacı ve Çetin (2007) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin asıl ve uyarlanan form puanları arasındaki ilişki 0,93'tür ve bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi temel boyutları altında sekiz alt boyut (açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi, durumsal bilgi, planlama, izleme, değerlendirme, hata ayıklama ve bilgi yönetme) yer almaktadır. Maddelerin alt ölçeklere dağılımı tablo 2.10'da gösterilmiştir.

**Tablo 2.10: Maddelerin alt ölçeklere göre dağılımı**

Alt Boyut	Madde Sayısı
Açıklayıcı bilgi	5, 10, 12, 16, 17, 20, 32, 46
Prosedürel bilgi	3, 14, 27, 33
Durumsal bilgi	15, 18, 26, 29, 35
Planlama	4, 6, 8, 22, 23, 42, 45
İzleme	1, 2, 11, 21, 28, 34, 41, 49
Değerlendirme	7, 19, 24, 36, 38, 50
Hata ayıklama	25, 40, 44, 51, 52
Bilgi yönetme	9, 13, 30, 31, 37, 39, 43, 47, 48

Anketin iç tutarlılık ve test-tekrar test güvenilirlik katsayıları 0,95 olarak tespit edilmiştir. ÜFA beşli likert tipi bir ölçektir ve ankette toplam 52 madde bulunmaktadır. Anketten elde edilebilecek en yüksek puan 260, en düşük puan ise 52'dir. Olumsuz madde yoktur. Alınan puanın yüksek olması yüksek düzeyde üstbilişsel farkındalığı göstermektedir. Ankete katılan bireyin üstbilişsel farkındalık düzeyi hakkında bir sonuca varmak için alınan toplam puan madde sayısına bölünebilir. Bu işlemin ardından 2,5 puanın altında alan bireyler düşük, üstünde



alanlar ise yüksek düzeyde üstbilişsel farkındalık sahibidir yorumu yapılabilir (Akın, Abacı ve Çetin, 2007).

Araştırmacı tarafından araştırmada uygulanan ÜFA'nın güvenilirlik (Cronbach Alpha) katsayısı 0,95 olarak tespit edilmiştir.

#### 2.3.4. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Çalışmada Erdem (2007) tarafından geliştirilen beşli likert tipi 28 maddeden oluşan tutum ölçeği kullanılmıştır. Geliştirilen likert tipi ölçekte 14 olumlu ve 14 olumsuz ifade yer almaktadır. Geçerlilik ve güvenilirlik için gerekli çalışmalar yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için Temel Bileşenler ve güvenilirliği için Cronbach Alpha analizi yapılmıştır. Temel Bileşenler Analizi sonucunda ölçek maddelerinin tek boyut altında toplandığı görülmüştür. Ölçek varyansının % 61,21'i birinci bileşenle açıklanmaktadır. İç tutarlık katsayısı 0,97 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu veriler doğrultusunda, ölçek geçerli ve güvenilir bir yapıdadır yorumu yapılabilir (Erdem, 2007). Araştırmacı tarafından araştırmada uygulanan İngilizce dersine karşı tutum güvenilirlik (Cronbach Alpha) katsayısı 0,89 olarak tespit edilmiştir. Olumlu ve olumsuz maddeler tablo 2.11'de gösterilmiştir.

**Tablo 2.11: Olumlu ve Olumsuz Maddelerin Dağılımı**

Madde Türü	Madde Sayısı
Olumlu	1, 2, 5, 8, 9, 10, 14, 15, 18, 19, 23, 24, 26, 28
Olumsuz	3, 4, 6, 7, 11, 12, 13, 16, 17, 20, 21, 22, 25, 27

#### 2.3.5. Görüşme Soruları

Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanılması karşılaştırmalı sonuçlar vereceği için araştırmanın güvenilirliğini de yükseltmektedir (Patton, 1990). Araştırmada kullanılan ölçeklerden elde edilen veriler nicel ağırlıklı olduğu için nitel verilerle desteklenmesi uygun görülmüştür. Nitel bilgi toplama yöntemleri arasında en yaygın olarak kullanılan üç tür vardır. Bunlar; görüşme, gözlem ve yazılı

doküman incelemesidir. Bu genel kategoriler yine kendi içinde alt kategorilere ayrılmaktadır (Yıldırım, 1999). Araştırmanın nicel ağırlıklı bir çalışma olmasından dolayı yapılandırılmış görüşme sorularıyla elde edilen verilerin araştırmanın doğasına daha uygun olduğu görüşü uzmanlar tarafından ifade edilmiştir. Görüşme soruları yapılandırılmış sorulardan meydana gelmektedir. Beş alan öğretmeni ve üç eğitim programı uzmanının görüşü alınarak hazırlanan yapılandırılmış görüşme soruları öğrencilere yöneltilmiş ve elde edilen nitel veriler analiz edilmiştir. Yapılandırılmış görüşme tekniğinin kullanılmasının en önemli faydaları arasında, çoklu görüşmecinin bulunduğu görüşmelerde görüşmeciler arasındaki farklılığı en aza indirmesinin olduğu söylenebilir (Patton, 1990). Hazırlanan görüşme soruları ek 7’de gösterilmektedir.

### **2.3.6. Rubrik**

Öğrenme amaçlı yazma<sup>6</sup> etkinlikleri boyunca öğrenciler tarafından yazılmış olan mektupların değerlendirilmesi için uzman görüşü de alınarak araştırmacı tarafından hazırlanan ve beş ölçüt (yapı, dilbilgisi, içerik, düzen ve anlatımın niteliği) temel alınarak oluşturulmuş rubrikler kullanılmıştır. Rubriklerin oluşturulması esnasında iki Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni, beş İngilizce Öğretmeni, iki Eğitim Programcısının görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca rubrik hazırlanırken mektubun bölümleri konusunda alan yazın taranmış ve Başoğuz (2010) tarafından yapılan çalışmada belirtilen mektubun bölümleri kullanılmıştır. Hazırlanan rubrik ek 6’da gösterilmektedir.

## **2.4. Veri Toplama Süreci ve Uygulama**

Araştırma sürecinde yapılan uygulamaların yürütüldüğü aylara ait iş-zaman çizelgesi basamakları tablo 2.12’de gösterilmektedir.

**Tablo 2.12: Araştırmanın Yürütüldüğü Aylara Ait İş-Zaman Çizelgesi**

	Haziran 2015	Temmuz 2015	Ağustos 2015	Eylül 2015	Ekim 2015	Kasım 2015	Aralık 2015	Ocak 2016
Kaynakları tarama ve not alma	X	X	X	X	X	X	X	X
Çalışmanın gerçekleştirilmesi				X	X	X	X	
Araştırma verilerinin toplanması				X	X	X	X	
Veri girişi ve analizi				X	X	X	X	

DG1, DG2 ve KG'ye dönemin başında Simple Past Tense konusu ile ilgili olarak ön test uygulanmıştır. Ön testlerden elde edilen veriler analiz edildiğinde grupların aldıkları puanlar açısından denk oldukları söylenebilir.

Araştırılan konu, ortaöğretim 11. Sınıf öğrencileriyle yedi hafta süreyle işlenmiştir. Öncelikle deney grubunda öğrenme amaçlı yazma aktivitesiyle ilgili bilgilendirme yapılarak tüm öğrencilerle görüşülmüştür. Gerekli açıklamalar yapılmış, öğrencilerin soruları detaylı bir şekilde cevaplandırılmıştır. Öğrenme amaçlı yazma aktivitesiyle ilgili bilgilendirmede, aktivitenin mektup formatında olması gerektiği, mektubun kime yazılacağı, hangi konuda yazılacağı, bilimsel olması gerektiği, ne zaman nasıl teslim edileceği ve nasıl değerlendirileceği detaylı ve açık bir şekilde belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilere araştırmacı tarafından hazırlanan rubrik dağıtılmış ve hakkında gerekli açıklamalar yapılmıştır.

Öğrenme amaçlı yazma aktivitesi hakkındaki açıklamalardan sonra ortaöğretim 10. sınıf öğrencilerine hitaben deney grubu öğrencileri tarafından yazılan mektuplar araştırmacıya teslim edilmiştir. Bu sürede, kontrol grubu öğrencilerinden ders ve alıştırmaları kitaplarında bulunan Simple Past Tense konusuyla ilgili etkinlikleri yapmaları istenmiştir. Uygulama sürecine ilişkin basamaklar tablo 13'te gösterilmiştir.

**Tablo 2.13: Uygulama Süreci**

Zaman	Deney Gurubu	Kontrol Grubu
1.Hafta	<b>Ön testlerin Uygulanması</b>	
2.Hafta	Simple Past Tense'in zaman zarflarının Öğretimi 1. Mektup Uygulaması	Simple Past Tense'in zaman zarflarının Öğretimi Ödev
3.Hafta	Durum Fiillerinin Öğretimi	Durum Fiillerinin Öğretimi
4.Hafta	Düzenli Fiillerin Öğretimi	Düzenli Fiillerin Öğretimi
5.Hafta	2. Mektup Uygulaması	Ödev
6.Hafta	Düzensiz Fiillerin Öğretimi	Düzensiz Fiillerin Öğretimi
7.Hafta	Düzensiz Fiillerin Öğretimi	Düzensiz Fiillerin Öğretimi
8.Hafta	3. Mektup Uygulaması	Ödev
9.Hafta	<b>Son testlerin Uygulanması</b>	

Daha sonra bütün gruplara aynı günde son testler uygulanmıştır. Ayrıca son testlerle birlikte sadece deney grubu öğrencilerinin öğrenme amaçlı yazma aktivitesiyle ilgili düşüncelerini tespit etmek amacıyla ilave sorular sorulmuştur.

## 2.5. Verilerin Analizi

Levene testi sonuçları göz önünde bulundurulduğunda grupların varyanslarının homojen olmadığı tespit edilmiştir (Doymuş, 2009). Ayrıca başarı testinden, tutum testinden ve üstbilişsel farkındalık ölçeğinden elde edilen verilerin normal dağılıp dağılmadığı test etmek için normallik analizi yapılmıştır. Yapılan Kolmogorov Simirnov ve Shapiro Wilk testi sonuçları göz önünde bulundurulduğunda dağılımın normal olmadığı tespit edilmiştir. Parametrik varsayımların karşılanmadığı durumlarda parametrik olmayan testlerin uygulanması daha uygun olmaktadır. Bu yüzden başarı testinden, tutum ölçeğinden ve üstbilişsel farkındalık ölçeğinden elde edilen verilerin analizlerinde parametrik olmayan testler uygulanmıştır. Parametrik olmayan testlerden bağımsız t testinin karşılığı olarak Mann-Whitney U testi, eşleştirilmiş t testinin karşılığı olarak Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ve tek yönlü anovanın karşılığı olarak Kruskal-Wallis testi yapılmıştır (Can, 2013; Büyüköztürk, 2014).

### 3. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde yabancı dil öğrenmenin önemi, İngilizce öğretim programı, yapılandırmacı yaklaşım, öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri, öğrenme amaçlı yazma (ÖAY) ve yazma amaçlı öğrenme (YAÖ), mektup yazma etkinliği, yabancı dil öğretiminde ÖAY ve ele alınan araştırmalar ile ilgili kuramsal bilgilere ve açıklamalara yer verilmektedir.

#### 3.1. Yabancı Dil Öğrenmenin Önemi ve İngilizce Öğretim Programı

Küreselleşmenin doğal bir sonucu olarak her saniye daha fazla küçülen dünyada kültürler arası etkileşim de aynı oranda artmaktadır (Özkaya, 2015; Haznedar ve Uysal, 2013). Günümüzde bir veya birkaç yabancı dil bilmek hayatın çeşitli alanlarında neredeyse olmazsa olmaz kuraldır ve tüm dünyada yabancı dil öğrenmek amacıyla para, enerji ve vakit harcanmaktadır (Yolcu, 2002). Türkiye'nin birçok açıdan gelişmekte olduğu göz önüne alındığında yabancı dilin önemi tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de giderek artmaktadır (Tılfarlıoğlu, 2007).

Avrupa Birliği'nin genişlemesi ve yeni ülkeleri, kültürleri ve doğal olarak yeni dilleri bünyesine katmasıyla ortaya çok zengin bir kazan çıkmıştır. Oluşan bu yeni ortamda yeni nesil Avrupalıların en az üç dili etkin bir şekilde kullanabilmeleri beklenmektedir (Özer, 2012). Türkiye Avrupa Birliği'ne üyelik sürecinde her alanda olduğu gibi yabancı dil eğitimi alanında da yenilikler yapmaktadır. Ülkemizde yabancı dil öğretimine önem verilmektedir; fakat yabancı dil öğretim programları yetersiz kalmaktadır. Bu yetersizlikleri gidermek için nitelikli programlara ve eğitmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Aynı şekilde yabancı dil öğretmeni yetiştirme programlarının başarısının Türkiye'de yabancı dillerin öğretim programlarının başarısıyla paralel olduğu söylenebilir. Kültürler arası iletişime dayalı yabancı diller öğretim programlarının Avrupa Birliği sürecine ve dünya barışına da katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Güler, 2005; Arslan ve Coşkun 2012).

Birçok araştırmacı tarafından belirtilen ortak noktalar; tüm dünyada iletişimin artması, yoğunlaşması ve gelişmesine bağlı olarak yabancı dil eğitiminin önem

kazandığı özellikle İngilizce öğrenmenin öneminin arttığı ama bu konuda programların ve buna bağlı verilen eğitimlerin yetersiz kaldığıdır.

2015-2016 eğitim öğretim yılında uygulamaya geçen yeni ortaöğretim İngilizce programı, araştırmanın temelini oluşturan yazma etkinlikleri ve Simple Past Tense konusu etkinlikleri açısından incelenmiş ve bazı tespitler yapılmıştır. A1/A2 seviyesinin 9. teması olan “Dünyanın 7 harikası”, yazma becerisi kazanımında “Geçmişte yaşanmış bir olayı tarif etmek veya bir hikâyeyi anlatmak amacıyla kullanılan bağlaçları kullanarak basit cümleleri birbirine bağlayarak kurabileceklerdir.” ; A2+/B1 seviyesindeki 3. teması olan “Dedektif hikâyeleri”, yazma becerisi kazanımında “kendilerine verilen eksik bir dedektif hikâyesini geçmiş zaman kalıplarını kullanarak tamamlayabileceklerdir” ve “bir film hakkında kısa yazı yazabileceklerdir.” İfadeleri yer almaktadır. Aynı seviyenin 4. teması olan “Antik medeniyetler”, yazma becerisi kazanımında “Konuşma esnasında sundukları antik medeniyetler hakkında tanımlayıcı kısa paragraf yazabileceklerdir.” ve “Çocukken yapmaya alışkın oldukları hakkında yazabileceklerdir.” ifadeleri yer almaktadır. B1+/B2 seviyesinde bulunan 1. tema “Ne hayat!” temasıdır. Bu temada ise yazma beceri kazanımı olarak “Geçmişte olanları sırasıyla yazarak fikirlerini paylaşabilecek ve ifade edebileceklerdir.” denilmektedir. Aynı seviyede bulunan 4. tema ise “Geçmişe dönüş” temasıdır. Bu temanın yazma becerisinde hedef olarak “geçmişte umdukları fakat gerçekleşmeyen olayları ya da pişmanlıklarını ifade edebileceklerdir.” yer almaktadır. Aynı seviyede bulunan 8. tema “Farz edelim...” temasıdır. Bu temada bulunan yazma becerisi hedefi ise “Gerçek yaşam tecrübelerinden yaşadıkları bir pişmanlığı kısa hikâye şeklinde yazabileceklerdir.” şeklinde ifade edilmiştir. Aynı seviyenin 9. teması ise “Arkadaşlarım” temasıdır. Bu temanın yazma becerisi kazanımı “Öğrenciler kendi sınıf gazetelerini tasarlayabileceklerdir.” ve “Birbirleri hakkında bilgi toplayıp sıfatları kullanarak bunları özetleyebilecekleridir.” şeklinde yer almıştır. Aynı seviyenin 10. teması “Alışkanlıklar: şimdi ve geçmişte” temasıdır. “Öğrenciler hayatlarında olan değişiklikleri yazılı olarak ifade edebileceklerdir.” yazma becerisi kazanımı bu temada yer almaktadır. B2+ seviyesine bakıldığında ise “Haberler hikâyeler” teması 7. tema olarak görülmektedir. Bu temada bulunan “Çeşitli olaylar arasında anlamlı

bağlar kurabileceklerdir.”, “Yazılanları okuyup anlayıp özetleyebileceklerdir”, “Hayali bir hikâye, geçmiş yaşantı, haber hikâyeler hakkında yazabileceklerdir.” ve “Okudukları hikâyenin eksik bölümünü ya da sonunu yazabileceklerdir.” ifadeleri yazma becerilerindeki hedef kazanımlardır. Aynı seviyede bulunan “Tavırlar” teması 10. temadır. Bu temada da “ Geçmişte yaşanan pişmanlık, üzüntü ve dileklerini ifade etmek için mektup yazabileceklerdir” ifadesi bulunmaktadır. Yazma becerisinde kazandırılmak istenen hedeflere bakıldığında geçmiş zaman dilbilgisi kalıbının önemli bir yer tuttuğu ve her seviyede yer aldığı görülmektedir (MEB, 2014). Yeni İngilizce öğretim programında yer alan SPT ve yazma etkinlikleri tablo 3.1’de gösterilmiştir.

**Tablo 3.1: Yeni İngilizce Öğretim Programında Simple Past Tense ve Yazma Etkinlikleri**

Seviye	Tema	Kazanım
A1/A2	9. Dünyanın 7 Harikası	Geçmişte yaşanmış bir olayı tarif etmek veya bir hikâyeyi anlatmak amacıyla ortak kullanılan bağlaçları kullanarak basit cümleleri bir birine bağlayarak kurabileceklerdir.
A2+/B1	3. Dedektif Hikâyeleri	Kendilerine verilen eksik bir detektif hikâyesini geçmiş zaman kalıplarını kullanarak tamamlayabileceklerdir. Bir film hakkında kısa yazı yazabileceklerdir.
	4. Antik Medeniyetler	Konuşma esnasında sundukları antik medeniyetler hakkında tanımlayıcı kısa paragraf yazabileceklerdir. Çocukken yapmaya alışkın oldukları hakkında yazabileceklerdir.
B1/B2	1. Ne Hayat!	Geçmişte olanları sırasıyla yazarak fikirlerini paylaşabilecek ve ifade edebileceklerdir.
	4. Geçmişe Dönüş	Geçmişte umdukları fakat gerçekleşmeyen olayları ya da pişmanlıklarını ifade edebileceklerdir.
	8. Farz Edelim...	Gerçek yaşam tecrübelerinden yaşadıkları bir pişmanlığı kısa hikâye şeklinde yazabileceklerdir.
B1/B2	9. Arkadaşlarım	Öğrenciler kendi sınıf gazetelerini tasarlayabileceklerdir. Birbirleri hakkında bilgi toplayıp sıfatları kullanarak bunları özetleyebileceklerdir.
	B2+	7 Haberler Hikâyeler
Hayali bir hikâye, geçmiş yaşantı, haber hikâyeler hakkında yazabileceklerdir. Okudukları hikâyenin eksik bölümünü ya da sonunu yazabileceklerdir.		

Ülkemizde uygulanmakta olan İngilizce öğretim programında yazma etkinlikleri kullanılmaktadır. 2015-2016 eğitim öğretim yılında uygulamaya giren

yeni ortaöğretim yabancı dil öğretim programı “Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı” temele alınarak düzenlenmiştir. Bu program incelendiğinde hedef olarak iletişim kurabilen bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır. İletişim kurabilmek için gerekli olan bilgileri öğrenmenin yolu etkili öğrenme yöntem ve tekniklerinden geçmektedir.

### 3.2. Yapılandırmacı Yaklaşım

İngilizcede “constructivism” olarak adlandırılan “yapılandırmacılık” kaynaklara bakıldığında, “konstrüktivizm, oluşturmacılık, zihinde yapılandırma, yapısalcılık, bütünleştiricilik, yapılandırmacılık, inşacılık, kurmacılık, bütünleştiricilik” gibi farklı isimlerle ifade edilmektedir (Demirel, 2011). Yapılandırmacı yaklaşımda bilgi öğrenen tarafından oluşturulur ve bu oluşum öğrenenin zihninde bir tutamağa tutunur (Bıyıklı, Veznedaroğlu, Öztepe ve Onur, 2008).

Gün geçtikçe ilerleyerek gelişme imkanı bulan yapılandırmacılık bazı gruplar altında toplanarak incelenmektedir. Eğitim teorilerinde ve uygulamalarında en fazla etkili olan yapılandırmacı yaklaşımları bilişsel, sosyal ve radikal yapılandırmacıdır (Ceylan, 2013). Bilişsel yapılandırmacılığın öncüsü Piaget ve Bruner olarak kabul görmüştür ve hatta son yıllarda yapılandırmacı yaklaşımın en önemli temsilcileri arasında değerlendirilmektedir (Güneş, 2007; Yaşar, 1998). Piaget'nin bilişsel gelişim ve bilginin oluşumu ile ilgili çalışmalarına dayanılarak geliştirilen bu anlayışa göre kişi bilgi edinmek, yani öğrenmek üzere kendi kişisel deneyimlerini harekete geçirerek anlam oluşturur. Bilgiyi doğrudan almak yerine, onu kendisi yapılandırır (Bayraktaroğlu, 2011). Yapılandırıcı öğrenme yaklaşımda birey bilgi edinmeye başlarken boş bir zihinle yola çıkmaz, yeni öğrendiği konu veya kavrama ilişkin zihninde mevcut olan yapılarını harekete geçirir. Kendi bildikleriyle uyumlu olan yapıları özellikle seçer, öğrendiği yeni bilgileri zihninde etkin olarak yeniden yapılandırır (Özyurt, 2011). Vygotsky'nin öğrenme teorisinden yola çıkılarak geliştirilen sosyal yapılandırmacı anlayışında ise, öğrenci bir konuyu öğrenirken kendisinden daha bilgili olan öğretmen ve arkadaşlarına danışması ile zihninde oluşturduğu şemalar genişlemekte veya şemaları değiştirmekte olduğu için



öğrenme için çevreye gereksinim olduğu vurgulanmaktadır (Delil ve Güleş, 2007). Radikal yapılandırmacılığa göre ise bilgi, farklı yaşantılar geçiren sınıftaki her öğrencinin kendi bilgisi olup kesinlikle dış dünyanın bilgisi değildir (Yaşar, 1998).

Yapılandırmacı eğitim ortamlarında bireyler daha önce öğrendiklerini tetkik eder, varsa yanlışlarını düzeltme imkanı bulur ve önceki bilgilerinin yerine yenilerini koyabilirler (Yaşar, 1998). Yapılandırmacı kuramlardan esinlenen öğretmenler okuma ve konuşmanın yanında özellikle yazmanın ve imla kurallarına uymanın öğrenmenin hiç bitmeyen birer anlam kurma süreçleri olduğunu bilirler (Gould, 2007). Bunun için tüm derslerde olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de yazma etkinliklerinin programlardaki ve derslerdeki yerini alması hem yapılandırmacı yaklaşım hem de çağın gerektirdikleri açısından bakıldığında önemlidir. Teknoloji ne kadar ilerlerse ilerlesin yazmanın değeri değişmeyecektir belki de tam aksine artacaktır demek yanlış olmaz. 2015 yılı google android uygulaması verilerine bakıldığında dünyada en çok indirilen uygulamalar arasında gmail, twitter, whatsapp messenger, skype, facebook messenger, line vb. bulunmaktadır. Bu uygulamaların hepsi ya sadece yazarak haberleşme için ya da yazarak iletişim içeren uygulamalardır (URL-2).

### **3.2.1. Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinlikleri**

Öğrenme amaçlı yazmanın başlangıcı 20. yüzyılın ikinci yarısında Emig'in fikirlerine dayanmaktadır. Emig (1977), iletişim sisteminin temel elemanları olan dinleme, konuşma, okuma ve öğrenme amaçlı yazma arasındaki farkları ortaya koyarak, öğrenme amaçlı yazmanın eşsiz bir öğrenme yolu olduğunu vurgulamıştır (Aktaran Günel, Uzoğlu ve Büyükkasap, 2009). Aynı zaman diliminde başlayan "Writing Across Curriculum (WAC)" hareketi ve 27 uluslararası yazma projeleri dünyadaki yeni eğitimsel genel durumu etkilemiştir (Tynjala 1998; Millian ve Camps 2005). WAC hareketinin temel prensiplerini Michigan Eğitim Departmanı (MED) şu şekilde belirtmiştir (URL-3).

- Yazma öğrenmeyi destekler.
- Yazma ve yazma sürecinin eğitime dahil edilmesiyle öğrencinin derse katılımı, öğrenciye ait seslerin çeşitliliği artırırken, öğrendikleri konu hakkında eleştirel düşünenler haline gelen öğrencileri konuya motive eder.
- Etkili yazma yönergeleri farklı disiplinlerin kayşamasını sağlar.
- Her sınıf seviyesinde yapılan uygulamalar iyi yazarlar yetiştirilmesini sağlar.
- Her sınıfta kullanılabilen bir etkinliktir.
- Öğrenciler yalnızca düşünmenin ve yazmanın pratiğini yaparak o derse ait akademik iletişimi etkili bir şekilde gerçekleştirebilirler.

Ayrıca WAC'ın kısa vadeli ve uzun vadeli faydaları bulunmaktadır. Kısa vadeli faydası öğrencilerin öğrenmiş olduğu parçaları diğer öğrendikleriyle birleştirmelerine ve daha detaylı olarak öğrendiklerini gözden geçirmelerine yardımcı olur. Uzun vadede ise eleştirel düşünen öğrenciler ve bireyler yetiştirmede faydalı olmaktadır (MED, URL-4).

İlk olarak Amerika'da üniversitelerde başlayan ve bir dizi değişikliğe sebebiyet veren WAC hareketiyle fakültelerde yazmanın başlamasıyla eğitim, program ve eğitimciler değişmiştir (McLeod, 1989). Ayrıca aynı dönemde National Writing Project (NWP) başlamış ve yazmanın eğitimin her seviyesinde etkin olarak kullanılması için bir hareket başlatmıştır ve halen devam eden bir projedir. Bu doğrultuda yazma etkinlikleri de bilim insanları tarafından farklı türlerde ele alınmıştır. Beretier ve Scardamalia (1987), gerekli bilgileri hafızadan alıp yazma etkinliği olarak "bilgiyi söyleme" ve dilbilgisi kurallarıyla içeriği birleştirip yeni kavramlar ortaya çıkarmayı amaçlayan yazma etkinliği olarak "bilgiyi dönüştürme" şeklinde iki türden bahsetmiştir. Klein (1999) ise yazmayla ilgili olarak plansız yazma, revize ederek yazma, planlı yazma ve bağlantı kurarak yazmadan oluşan dört teori üzerine çalışmalar gerçekleştirmiştir.

19. yüzyılın son yarısında Amerika'da ortaya çıkan Öğretim Programı Boyunca Yazma (WAC) hareketi daha sonra İngiltere'de de etkili olmuş ve diğer Avrupa ülkelerinde de uygulanan bir etkinlik haline gelmiştir. Yazma etkinliklerinin ve yazmanın eğitimdeki yerinden bahsedilen program bugün hala birçok ülkede etkin olarak kullanılmakta ve araştırılmaktadır. ÖAY ve yazma amaçlı öğrenme (YAÖ) bu etkinlikler içerisinde yer almaktadır (Kolb, 2013).

Yapılan çalışmalar incelendiğinde birçok ÖAY çeşidi bulunmaktadır. Mektup, hikaye, günlük, poster, şiir, serbest yazma, özet, kelime bahçesi, gazete haberi yazma, görseller hazırlamanın (Homstad ve Thorson, 1996; Hand, Prain, Larence ve Yore 1999; Hand ve Prain, 2002; Drake ve Nelson, 2005) yanında teknolojinin ilerlemesiyle birlikte slayt gösterisi hazırlama, blog yazma, e posta yazma ve digital olarak yazı etkinlikleri bu etkinlikler arasında sayılabilir. Comer, Clark ve Canelas (2014) ÖAY etkinliklerini online kurslarında, uzaktan eğitim derslerinde kullanmışlar ve başarılı sonuçlar elde etmişlerdir.

### **3.2.1.1. Öğrenme Amaçlı Yazma (ÖAY) ve Yazma Amaçlı Öğrenme (YAÖ)**

ÖAY ve YAÖ kullanılarak birçok çalışma yürütülmüştür ve yürütülen bu çalışmaların sonuçlarına bakıldığında her iki etkinliğin de başarılı sonuçlar verdiği görülmektedir (Ettzevoglou ve Mc Bride, 2009; Ediger, 2012). Ancak birbiriyle ilişkili olsalar da ÖAY ile YAÖ etkinlikleri oldukça farklı etkinliklerdir (Ediger, 2012; Weigle 2013). Özellikle İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenler YAÖ etkinliklerini hedef dilin yapısı, kelimeleri, imla kuralları gibi unsurlarını öğrenmek için kullanmaktadırlar. YAÖ etkinliklerinde paragraf, kompozisyon, mektup gibi alışagelmış olduğumuz yazma etkinliklerini ifade eden yazılı metinler tercih edilmektedir. Ancak ÖAY etkinlikleri bunlardan farklı olarak bir ürün değil süreç içerisindeki bir araçtır. Bu etkinlikleri yaptırmaktaki amaç yazara içeriği öğretmektir. Bu metinlerdeki içerik karşı tarafa iletmek için verilen bir mesaj değil, yazarın zihninde yer etmesi gereken kavramlardan oluşmaktadır (Weigle 2013). Ana dil derste öğrencilerin soru sorması, anlamları netleştirmesi ve teyit etmesi, özellikle okuma ve konuşmadaki belirsizlikleri gidermesi, içe kapanık ve utangaç öğrencilerin psikolojik bariyerlerini aşmaları, yabancı dil ve ana dil arasındaki kültürel açığı

kapamalarında kullanılabilir (Şenel, 2010). Öğretmenler yabancı dil dersinde anadili anlattıkları konunun anlaşılıp anlaşılmadığını netleştirmek için kullanırlar (Moghadam, Samad ve Shahraki, 2012). Yabancı dil öğretiminde ÖAY uygulamaları öğrencinin ne ve nasıl öğrendiğini tam anlamıyla görebilmek, varsa yanlışlarını ya da yaşadığı anlam bulanıklığını gidermek için kendini en güvende hissettiği ve ifade edebildiği ana dilde yazılmalıdır.

ÖAY, basit bir ifadeyle öğretmenle iletişim kurmaktan daha çok öğrenenlerin bilimsel ifade ve kavramları anlayış şekillerini açıkladıkları ve kendilerine göre yeniden ürettikleri tasarımlar olarak tanımlanabilir (Mark, 2010). Kavramları ve öğrenmeyi temele alır (Balgopa ve Wallace, 2013). ÖAY etkinlikleri kullanılarak öğrencilerin öğrendikleri konuyu kendi fikirleriyle yazılı olarak ifade etmeleri söz konusudur (Dukewich ve Vossen 2015). ÖAY etkinliklerinin uygulanması konusunda rehberlik yapılan öğrenciler daha kısa zamanda çalışmalarını tamamlayarak daha başarılı olurlar (Gillespie, Graham, Kihara ve Hebert 2014). YAÖ ile kıyaslandığında ÖAY etkinlikleri anlamı derinleştirmede ve yaygın etki yaratmada daha etkilidir (Eaton ve Wade 2014; Kenney, Schoffner ve Norris, 2014). Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerin hatalarını bulmasını kolaylaştırır, öğretmenler öğrencilerle birlikte hataları somut olarak görüp onları daha kolay düzeltme fırsatı bulur. Bu etkinlik onların problem çözme süreçlerini zenginleştirir ve başarılarını olumlu şekilde etkiler (Northrup, 2012).

Öğrenmeyi ürüne (YAÖ) odaklamak yerine sürece (ÖAY) dahil etmek ve süreci nasıl yönlendireceğini öğretmek daha önemlidir. Öğrenci öğretme öğrenme sürecinde daha çok etkin olduğunda; daha etkili, anlamlı, verimli ve kalıcı bir öğrenme sağlayabilir (Duman, 2008). Öğrenme süreçlerini kontrol etmelerine imkan verilen ve bu süreçler hakkında geri bildirim alan öğrenciler, derse daha etkin katılmakta ve böylece daha iyi öğrenme sağlayabilmektedirler (Knipper ve Duggan, 2006). Öğrencilerin öğretme öğrenme sürecinde daha etkin olmaları onların öğretilen konuyu daha iyi öğrenmelerine, kendi öğrenmelerinin nasıl geliştiğinin farkında olmalarına ve bu süreci kendilerine faydalı olacak şekilde nasıl

yönlendirebileceklerini anlamalarına yardımcı olur. Bu açıdan kendi öğrenme süreçlerini gözlemleyebilecekleri bir etkinli olan ÖAY etkinlikleri önem taşımaktadır.

### 3.2.1.2. Öğrenme Amaçlı “Mektup Yazma Etkinliği”

Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin birçok uygulama çeşidi vardır. Bunlardan biri de mektup yazmadır. Amacı ya da hedefi; hakkında mektup yazdığı konuyu, olayı ya da kavramı muhatabına en kolay anlaşılır bir şekilde açıklayabilmektir. Yazanın bu çabası, elbette onun hakkında mektup yazdığı konuyu daha iyi anlamasını, kavramasını ve öğrenmesini sağlar (Yıldız, 2014).

ÖAY stratejilerinin başarısı tercih edilen etkinliğin çeşidiyle öğrenme alanının uyumuna bağlıdır ve etkinliğin seçiminde öğrencilerin yazma stratejileri de dikkate alındığında öğrenmelerini olumlu anlamda etkiler (Kieft, Rijlaarsdam ve Van Den Bergh, 2008). Uzoğlu (2010) yaptığı doktora çalışmasında farklı ÖAY etkinliklerini karşılaştırmıştır. Özet çıkarma, şiir yazma ve mektup yazma etkinliklerini kullandığı çalışmasında elde ettiği nicel verileri desteklemek amacıyla öğrencilerle görüşme yapmıştır. Elde ettiği sonuçlara bakıldığında hem şiir hem mektup yazan öğrencilerin, mektup yazma etkinliğinin başarıyı artırmada daha olumlu etkiye sahip olduğunu ve bu etkinliği daha çok sevip daha verimli bulduklarını ifade etmiştir. Greenstein (2013) akrana yazılan mektup ve daha uzun yazılar şeklinde yaptığı uygulamalar sonucunda ÖAY etkinliklerinin yazmayı öğretmediğini, öğretilmek istenen konuyu öğrettiğini tespit etmiştir. Bu etkinliklerin sınıf içi ve dışında düzenli ve sıklıkla kullanılması gerektiğini belirtmiştir.

Mektup yazma etkinliğinin başarısında önemli olan diğer bir unsur ise mektubun kime yazıldığı yani muhatabıdır. Öğrenciler mevcut bilgilerini daha iyi anlamak ve aktarmak, konunun anlatımında daha fazla ayrıntıya inebilmek için öğretmenden başka birine hitaben yazdıkları yazılarda, daha iyi motive olurlar. (Chen, 2013). Kendilerinden yaşça daha küçük olan öğrencilere yazdıklarından dolayı kullandıkları üslupta daha rahat ettiklerini ifade ederler. Bu düşünce daha fazla öz güven duygusu geliştirmelerini sağladığından dolayı kavramları daha iyi ve ayrıntılı açıklayabilmelerine imkân sağlamaktadır (Hand, Yang ve Bruxvoort, 2007).

Bu konuda McDermott ve Kuhn'un yaptığı çalışma farklı muhataplara yazılan mektubun etkisi konusunda somut bilgiler vermektedir. McDermott ve Kuhn (2011) yaptığı çalışmada öğrenciler iki farklı ÖAY etkinliği gerçekleştirmiştir. İlk çalışmada kendi sınıflarından bir sınıf altta olan öğrencilere, ikincisinde ise kendi öğretmenlerine hitaben yazmışlardır. Akarana mektup yazan öğrencilerin daha alt sınıfa yazdıkları için kavramları açıklamada daha başarılı oldukları görülmüştür. Öğrenciler bu etkinliklerin yazdıkları kişiyle iletişim kurmaktan daha çok öğrendiklerini daha net bir biçimde anlamalarına yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca bu yazma etkinliklerinin alışlagelmiş yazma etkinliklerinden farklı olduğunu ifade etmişlerdir.

Akranlarına ya da kendinden yaşça küçük öğrenenlere hitaben yazılan mektuplarda öğrenenler daha fazla ayrıntıya girdiklerinden ve kendilerini bu muhataba karşı daha rahat hissettiklerinden dolayı daha iyi motive olup bildiklerini daha rahat bir şekilde ifade edebilmektedirler (Hand, Yang ve Bruxvoort, 2007; McDermott ve Kuhn, 2011; Greenstein, 2013; Chen, 2013; Yıldız, 2014).

### **3.2.1.3. Yabancı Dil Öğretiminde ÖAY**

Yazma ve yazılı anlatım yabancı dil öğretiminin temelini oluşturan bir süreçtir ve insan yaşamının, eğitim-öğretimin, dilin en önemli bileşenlerinden biri olduğu ve büyük bir gereksinime cevap verdiği için önem taşımaktadır (İnal, 2006). Bu kadar önemli olmakla birlikte yazma becerisi en zor beceridir, hatta ülkemizde ve dünyada birçok öğrenci ve yetişkinin en çok yazmada zorlanmaktadır. Buda göstermektedir ki ülkemizde ve dünyada yazma eğitimi konusunda sorunlar bulunmaktadır (Gökalp ve Alpaslan, 2000). Bu soruna çözüm bulmak adına yazma eğitimine verilen önemin yeniden değerlendirilmesi ve bu beceriyi kazandırmaya yönelik daha fazla çalışma yapılması gerektiği söylenebilir.

Dil öğretimi ve öğrenimindeki en zor becerinin, yazma olmasının nedeni yazmanın bilinçle bilinçaltının birleşip bütünlemesine yardımcı olan bir tür ruhsal-sinirsel kas etkinliği olmasındandır. Yazmak düşünceyi damıtır, berraklaştırır ve netleştirir (Covey'den Aktaran Göçer, 2010). Yazmak başlı başına zor bir etkinlikken

öğrencilere henüz tam olarak hâkim olmadıkları hedef dilde ÖAY etkinliği olan mektup yazdırmaya çalışmak hem öğretmenleri hem de öğrencileri zorlayacaktır. ÖAY stratejilerini yabancı dil öğretimine uygulamada karşılaşılan sorunlardan birinin bu mektupların ana dilde mi yoksa hedef dilde mi yazılması gerektiği olduğu söylenebilir. ÖAY etkinliklerinde kullanılan mektup yazma tekniği Yabancı Dil dersinde İngilizce olarak yazılan mektuptan farklıdır. İngilizce dersinde yazılan mektuptaki amaç, öğrenciye mektubun nasıl yazılacağını öğretmek ve öğrencinin yazılan muhatapla iletişim kurmasını sağlamaktır. ÖAY etkinliği olan mektup tekniği ise öğrencinin derste öğrendiği kavramı kendi zihninde yeniden anlamlandırmasını ve o kavrama kendi tecrübeleri, düşünce dünyasıyla birleştirip bir yere koymasını sağlamaktadır (Mark, 2010; Balgopa ve Wallace 2013; Weigle, 2013; Eaton ve Wade 2014).

İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenler için ÖAY etkinliklerinin İngilizce olarak gerçekleştirilmesi, hem yazma kurallarına hem de hedef dildeki kurallara mükemmel seviyede hâkimiyet ve dikkat gerektirdiği için oldukça zordur (Weigle, 2013). Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (ADOÇP) yabancı dil öğrenenlerin, bu dili bu dilde etkinlik kazanmak için hangi bilgi ve yeteneklerini geliştirmeleri gerektiğini kapsamlı bir şekilde açıklayan programdır (Arslan ve Coşkun, 2012). ADOÇP'ye göre A seviyesi temel kullanıcı, B seviyesi bağımsız kullanıcı ve C seviyesi usta kullanıcıyı ifade etmektedir. Hedef dilde tam anlamıyla öğrendiğini ve öğrenme sürecini kendi bilişsel ifadeleriyle anlatmak çalışmayı gerçekleştirdiğimiz seviyesindeki öğrenciler için zor bir durumdur. 11. sınıf öğrencileri A2.2 seviyesinde yabancı dil eğitimi görmektedirler. Öğretim ve öğrenme öğrenenle öğretene arasındaki etkileşimin içinde yer aldığı bir süreçtir ve özellikle bir yabancı dilin öğretilip öğrenilmeye çalışıldığı bu süreçte daha çok bilişsel öğrenme öne çıkar (Tosun, 2013). ÖAY etkinlikleri öğretimin ürün boyutunda değil süreç boyutunda yer almaktadır ve bunda dolayı önem taşımaktadır. Öğrenenin süreç boyutunda bilişsel olarak somutlaştırmasına yardımcı olduğu için öğrendiklerini eksiksiz olarak ifade edebilmesi açısından başlangıç seviyesindeki öğrenenlerin bu etkinlikleri anadilde yazmasının daha doğru olacağı düşünülmektedir. Daha ileri seviyelerde olan B2 ve C seviyelerinde bu etkinliklerin hedef dilde kullanılmasının daha faydalı olacağı düşünülmektedir.

ÖAY etkinliklerini anadilde yazmanın olumlu yanlarından biri yazan kişinin düşüncelerini tam olarak ifade etmesine imkan sağlayacağından öğrenenin, öğrenme sürecinde yanlış öğrenmiş ya da yanlış anlamış olduğu kısımlar varsa, bunları somut olarak görebilmeye imkan tanınmasıdır. Çünkü öğrencileri derse katmanın ve onların dikkatlerini öğrenmeye çekmenin en iyi yollarından biri yazmadır ve ÖAY stratejileri öğrencilerin kavramları anlamaları, sorgulamaları ve öğrendiklerini yansıtılabilmeleri için birçok diğer yazma etkinliğine oranla daha anlamlı öğrenme sağlamaktadır (Bye ve Johnson, 2004; Nothrup, 2012; Van Dyke, Malloy ve Stallings, 2014). Ayrıca yazmak yanlış anlaşılabilir konuların düzeltilmesini, önemli bilimsel kavramların yapılandırılmasını ve eleştirel düşünme becerilerini destekler (Baker, Barstack, Clark, Hull, Goodman, Kook, Kraft, Ramakrishna, Roberts, Shaw, Weaver ve Lang, 2008).

### **3.3. İlgili Araştırmalar**

#### **3.3.1. Yurt Dışında Gerçekleştirilen Araştırmalar**

Tomas ve Ritchie (2015) 13-14 yaş aralığındaki 9. sınıflara uyguladıkları çalışmada ÖAY stratejileri uygulanan öğrencilerin kavramsal öğrenmelerini daha derin ve anlamlı şekilde ifade ettiklerini ortaya koymuşlardır. Araştırmalarında karma metot kullanmışlardır. ÖAY stratejilerinin değerlendirilmesine ek olarak sözlü olarak değerlendirme yapıldığında etkinin daha kapsamlı değerlendirilmesinin yapıldığını belirtmişlerdir.

Shultz ve Gere (2015) ÖAY etkinliklerinin uygulandığı Kimya dersindeki molekülün Lewis yapısı modelini içeren konuda öğrencilerinin geleneksel yöntemle öğrenim gören öğrencilere oranla daha başarılı olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırmalarını ön test son test uygulayarak nicel yöntemlerle gerçekleştirmişlerdir.

Jani ve Mellinger (2015) yazma ve eleştirel düşünme etkili öğrenmenin temel bileşenleriyken öğrencilerin bu konu hakkında eksik kaldığını ve öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi konusunda eğitimciler fikir birliğine varmışken bu konuyu etkili eğitimsel bir yaklaşıma çevirmek konusunda yeterli adımlar atılmadığını ifade



etmişlerdir. Araştırma nitel yöntemlerden doküman analizi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir.

Jordon (2014) Katolik ve Protestan reformlarının anlatıldığı Teoloji dersinde ÖAY etkinliklerini uygulamıştır. Öğrencilerin eleştirel düşünmeyi de araç olarak kullanarak yaratıcı bir şekilde konuyla yazdıklarını bir araya getirdiklerini belirtmiştir. Farklı yazma etkinlikleri kullanmış ve bu etkinliklerin hem akademik başarıya hem de yazmaya karşı tutuma olumlu etkisi olduğunu tespit etmiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemleriyle gerçekleştirilmiştir.

Comer, Clark ve Canelas (2014) disiplinler arası (Kimya ve İngilizce) ve çevrimiçi olarak yapmış oldukları çalışmada akran değerlendirmeli ÖAY etkinliklerinin etkisini araştırmışlardır. Uzaktan eğitim kurslarında yapmış oldukları bu çalışmanın sonunca elde ettikleri veriler değerlendirildiğinde bu etkinliklerin öğrenme amaçlarına ulaşmada olumlu etkiler ortaya koyduğunu ve başarıyı arttırdığını ifade etmişlerdir. Araştırma nitel yöntemlerle gerçekleştirilmiştir.

Whitehead ve Murphy (2014) tarafından 12. sınıfta öğrenim gören 27 Kimya öğrencisiyle yapılan çalışmadaki veriler, öğretmenlerin bu yöntemin öğretici boyutuyla ilgili görüşleriyle desteklenerek analiz edilmiştir. Sonuçlar ÖAY etkinliklerinin öğrencilerin anlamasına, laboratuvar raporlarını hazırlamalarına, özgüven duygusu kazanmalarına ve sınav notlarına olumlu şekilde etki ettiğini ortaya koymuştur. Durum çalışması yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerle yapılan görüşme, laboratuvar raporları, günlükler, sınavlar ve öğretmenin günlüğündeki yansıtıcı bilgiler analiz edilmiştir.

Bifuh-Ambe (2013) yaptığı çalışmasında yazmayı stratejik olarak karar vermeyi gerektiren bir süreç olarak tanımlamıştır. Çalışmasında 10 hafta boyunca ön ve son workshop, gözlem ve portfolyo kullanmıştır. Araştırmayı karma yöntem kullanarak gerçekleştirmiştir. Öğrencilerin bu etkilere karşı olumlu duygular beslediğini belirtmiştir.

Mc Dermott ve Hand (2013) tarafından 70 ve 95 kişilik iki gruba yapılan çalışmada yaptıkları yarı deneysel çalışmanın sonucunda Kimya dersinde kullanılan ÖAY etkinliklerinin bilgiyi edinme ve geliştirmede etkili olduğu vurgulanmış ve kullanılması tavsiye edilmiştir. Araştırmalarında iki öğretmen aracılığıyla çoklu durum çalışması yapmışlardır.

Fernandes (2012) yaptığı durum çalışmasında ÖAY etkinliklerini kullanarak mühendislik öğrencilerine yazma hedeflerini kazandırmaya çalışmıştır. İki grup üzerinde çalışma yapmıştır. Bir gruba yazma becerileri öğretilmiş ve değerlendirme yapılmıştır. Diğer gruba ise sadece yazma etkinliği yapılmış ve sadece değerlendirme yapılmıştır. Sonuç olarak ilk grup öğrencilerinin temel ve ileri düzey yazma kazanımlarının daha fazla olduğunu tespit etmişlerdir.

Jarman ve Mc Clune (2012) Fen eğitiminde yapmış oldukları deneylerde anlam oluşturmada ve anlamı derinleştirmede ÖAY stratejilerinin yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Bu öğrencilerin öğretmenleriyle yapılan görüşmede, öğretmenler öğrencilerinin bu etkinlikleri sevip davranışa dönüştürdüklerini ifade etmişlerdir. Araştırma nite araştırma yöntemlerinden görüşme kullanılarak yapılmıştır.

Northrup (2012) yaptığı çalışmada 329 ÖAY etkinliğini incelemiştir. Bu çalışmasını doküman analizi yöntemiyle gerçekleştirmiştir. Öğrencilerin problem çözme becerilerini daha somut şekilde ortaya koyduklarını belirtmiştir. Bu şekilde öğrencilerin hatalarını düzeltmenin daha kolay hale geldiğini ifade etmiştir. Araştırmacının incelediği diğer bir konu ise rubrik (dereceli puanlama anahtarı) kullanımınıdır. Rubrik kullanarak ve kullanmayarak yaptığı değerlendirmeleri karşılaştırdığında arada anlamlı bir farklılık olduğunu belirtmiştir. Rubrik kullanmadan değerlendirilen öğrencilerin hak ettiklerinden daha düşük puan aldıklarını tespit etmiştir.

Balgopal, Wallace ve Dahlberg (2012) Amerika'da Ekoloji üzerine yaptıkları deneysel çalışmada üç farklı gruba uygulanan ÖAY etkinliklerinin kavramları öğrenmede ve anlamlandırmada %30 ile %50 arasında artış sağladığını tespit

etmişlerdir. Yaptıkları çalışmayı öğrencilerden topladıkları ÖAY etkinliklerini analiz ederek gerçekleştirmişlerdir.

Castello, Mateos, Castells, Inesta, Cuevas ve Sol (2012) yaptıkları çalışmada üniversite düzeyinde öğrenme ve öğretme amaçlı kullanılan yazma çalışmalarını hakkında görüşleri araştıran betimsel bir araştırma yapmışlardır. Elde ettikleri görüşler doğrultusunda bazı öğretmenlerin yazma etkinliklerinin öğrenme için önemli olduğunu düşünmelerine rağmen yeteri sıklıkta ve miktarda yazma etkinliği yapmadıklarını; bazı öğretmenlerin ise yazma etkinliklerini ÖAY etkinliği olarak kullanmak için yeterli bilgiye sahip olmadıklarını düşündüklerini ortaya koymuştur.

Fernandes (2012) yaptığı durum çalışmasında ÖAY etkinliklerini kullanarak mühendislik öğrencilerine yazma hedeflerini kazandırmaya çalışmıştır. İki grup üzerinde çalışma yapmıştır. Bir gruba yazma becerileri öğretilmiş ve değerlendirme yapılmıştır. Diğer gruba ise sadece yazma etkinliği yapılmış ve sadece değerlendirme yapılmıştır. Sonuç olarak ilk grup öğrencilerinin temel ve ileri düzey yazma kazanımlarının daha fazla olduğunu tespit etmiştir.

Jarman ve Mc Clune (2012) Fen eğitiminde yapmış oldukları deneylerde anlam oluşturmada ve anlamı derinleştirmede ÖAY stratejilerinin yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Bu öğrencilerin öğretmenleriyle yapılan görüşmede, öğretmenler öğrencilerinin bu etkinlikleri sevip davranışa dönüştürdüklerini ifade etmişlerdir. Araştırma nite araştırma yöntemlerinden görüşme kullanılarak yapılmıştır.

Northrup (2012) yaptığı çalışmada 329 ÖAY etkinliğini incelemiştir. Bu çalışmasını doküman analizi yöntemiyle gerçekleştirmiştir. Öğrencilerin problem çözme becerilerini daha somut şekilde ortaya koyduklarını belirtmiştir. Bu şekilde öğrencilerin hatalarını düzeltmenin daha kolay hale geldiğini ifade etmiştir. Araştırmacının incelediği diğer bir konu ise rubrik (dereceli puanlama anahtarı) kullanımınıdır. Rubrik kullanarak ve kullanmayarak yaptığı değerlendirmeleri karşılaştırdığında arada anlamlı bir farklılık olduğunu belirtmiştir. Rubrik kullanmadan değerlendirilen öğrencilerin hak ettiklerinden daha düşük puan aldıklarını tespit etmiştir.

Balgopal, Wallace ve Dahlberg (2012) Amerika'da Ekoloji üzerine yaptıkları deneysel çalışmada üç farklı gruba uygulanan ÖAY etkinliklerinin kavramları öğrenmede ve anlamlandırmada %30 ile %50 arasında artış sağladığını tespit etmişlerdir. Yaptıkları çalışmayı öğrencilerden topladıkları ÖAY etkinliklerini analiz ederek gerçekleştirmişlerdir.

Castello, Mateos, Castells, Inesta, Cuevas ve Sol (2012) yaptıkları çalışmada üniversite düzeyinde öğrenme ve öğretme amaçlı kullanılan yazma çalışmaları hakkında görüşleri araştıran betimsel bir araştırma yapmışlardır. Elde ettikleri görüşler doğrultusunda bazı öğretmenlerin yazma etkinliklerinin öğrenme için önemli olduğunu düşünmelerine rağmen yeteri sıklıkta ve miktarda yazma etkinliği yapmadıklarını; bazı öğretmenlerin ise yazma etkinliklerini ÖAY etkinliği olarak kullanmak için yeterli bilgiye sahip olmadıklarını düşündüklerini ortaya koymuştur.

Caukin (2010) karma metotla yaptığı çalışmanın nicel kısmında beş haftalık bir deney ve bir kontrol grubundan oluşan bir çalışma gerçekleştirmiştir. Deney grubu 23 kontrol grubu ise sekiz kişiden oluşmaktadır. Deney grubu öğrencilerinin daha başarılı olduğunu ifade etmiştir. Nitel bölümde ise öğrencilerle görüşme yapmış ve öğrencilerin başarısının ve öz güvenlerinin arttığını gösteren ifadeler kullandıklarını belirtmiştir. Araştırmasını karma yöntem kullanarak gerçekleştirmiştir.

Stout (2010) öğrencilerin kendilerini bir elementin yerine koyup hikaye yazmalarını istediği çalışmasında, bu etkinliğin onları derse çok güçlü şekilde bağladığını ve bu ÖAY etkinliğini kullanan öğrencilerin diğerlerine oranla daha başarılı olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerden topladıkları ÖAY etkinliklerini hazırladıkları rubrikler aracılığıyla gerçekleştirmiştir.

Gute ve Gute (2008) ÖAY stratejilerinin öğrencilerdeki akademik endişe ve sıkıcılığı, motivasyonu sağlayarak, dönüt vererek, eğlenceli hale getirdiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerine uygulattıkları ÖAY etkinliklerini analiz etmişlerdir.

Bullock (2006) ÖAY etkinliklerinin öğrencileri kavramları anlamada desteklerken üstbiliş yazma stratejilerini geliştirmede önceki kazanımları da dikkate

olarak kullandıklarından olumlu etki oluşturduğunu tespit etmiştir. Öğretmenlerin bu etkinlikleri hazırlarken önceki kazanımları da dikkate alarak hazırlamaları gerektiğini belirtmiştir.

Knipper ve Duggan (2006) dördüncü sınıftan sekizinci sınıfa kadar olan öğrencileri kapsayan etkinli öncesi, etkinlik esnası ve sonrasında kullanılan ÖAY etkinliklerinin öğrencilerin başarılı olmasında oldukça faydalı olduğunu belirtmişler. Öğretmenin bu ÖAY etkinliklerini değerlendirmesi ve öğrencilere dönüt vermesinin başarıya ulaşmak için çok önemli bir yere sahip olduğunu vurgulamışlardır.

Van de Weghe (2005) ÖAY stratejilerini değerlendirdiği çalışmasında ÖAY etkinliklerinin kullanıldığı sınıfların geleneksel yöntemin kullanıldığı sınıflardan daha başarılı olduğunu ifade etmiştir.

Porter – O’Donnel (2004) ÖAY etkinlikleri içerisinde analogi kullanmanın karmaşık yapıdaki konuları anlamada öğrenci başarısını artırdığını ve aktif okuma etkinliği olduğu için dersi sıkıcılıktan kurtardığını belirtmiştir.

Rivard ve Straw’ın (2000) yaptıkları çalışmada yazmanın bilgiyi daha tutarlı bilgiye dönüştürmede ve öğrenmenin kalıcılığını arttırmada etkili olduğunu ortaya koymuşlardır.

### **3.3.2. Yurt İçinde Gerçekleştirilen Araştırmalar**

Bozat (2014) yapmış olduğu araştırmasını Fen ve Teknoloji dersinin “Yaşamımızdaki Elektrik” ünitesinde kontrol gruplu ön test-son test yarı deneysel araştırma modeli kullanarak gerçekleştirmiştir. Araştırmada bir deney ve bir kontrol grubu bulunmaktadır. Deney grubu öğrencilerine ÖAY etkinliği olan mektup tekniğini uygulamıştır. Çalışmanın sonucunda elde ettiği verileri analiz ettiğinde deney grubu öğrencilerin akademik başarı ve kalıcılık açısından kontrol grubu öğrencilerinde daha başarılı olduğunu belirtmiştir.

Öztürk (2014) 9. sınıf Fizik eğitimi alanında yapmış olduğu çalışmasında modsal betimlemeleri tanıyıp kullanmanın, envanter hazırlamanın ve mektup yazma aktivitesinin akademik başarıya etkisini araştırmıştır. Yapmış olduğu çalışmada bir

deney ve bir kontrol grubu bulunmaktadır. Deney grubu kontrol grubundan farklı olarak öğrendikleri konuyla ilgili ev ödevi olarak mektup yazmıştır. Ön ve son testler, modları tanıma aşamaları ve hazırlanan envanterler elde edilen veriler analiz edildiğinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca bu etkinliklerin öğrencilerin olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olduğunu belirtmiştir.

Koçak (2013) çalışmasında Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü 1. Sınıf Genel Fizik 1 dersinin “Tek Boyutta Hareket” konusunun öğretiminde, ÖAY etkinliklerinden, mektup yazma ve broşür hazırlama tekniklerinin uygulayarak akademik başarı açısından değerlendirme yapmıştır. Çalışmasında iki deney ve bir kontrol grubu bulunmaktadır. Çalışmada Fen Bilgisi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı 1. Sınıfında olan toplam 101 öğrenci bulunmaktadır. Ön test – son test kontrol gruplu model kullanarak yapmış olduğu çalışmasını akademik başarı, kalıcılık açısından değerlendirdiğinde ÖAY etkinliklerini kullanan öğrencilerin, geleneksel öğretim yöntemini kullananlara göre daha başarılı sonuçlar elde ettiğini saptamıştır. Yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle de sonuçlar desteklenmiştir. ÖAY etkinliklerinden mektup yazan ve broşür hazırlayan öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ifade etmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme sonuçları ise öğrencilerin öğrenme amaçlı yazma etkinliklerine olumlu baktıklarını ortaya koymuştur.

Avcı ve Akçay (2012) ÖAY etkinlikleri hakkında yaptıkları nitel çalışmalarını 28 Fen ve Teknoloji öğretmeniyle yürütmüşlerdir. Çalışmalarını yarı yapılandırılmış mülakat formuyla gerçekleştirmişlerdir. Elde edilen verileri analiz ettiklerinde öğretmenlerin yazmanın gerekliliğini ve önemini vurgularken, tek kullandıkları yazma çeşidinin not tutturma olduğunu saptamışlardır. Diğer yazma çeşitlerine karşı öğretmenlerin ön yargılı olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin diğer yazma çeşitleri hakkında bilgi sahibi olmadıklarını da ortaya koymuşlardır.

Biber (2012) “Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Yazmaya Dair Algıları ve Öğrenme Amaçlı Yazma Aktivitelerini Uygulama Düzeyleri” adlı çalışmasını 131

MEB Fen ve Teknoloji öğretmenleriyle gerçekleştirmiştir. Öğretmen görüşlerini analiz ettiğinde öğretmenlerin yazmanın öğrenme üzerindeki olumlu etkisi olduğunu ve öğrenmeye destek sağladığını düşündüklerini belirlemiştir. Buna rağmen derslerde büyük bir çoğunlukla geleneksel yazma uygulamalarını kullandıkları sonucuna varmıştır.

Duymaz (2011) araştırmasını farklı muhataplara yazılan ÖAY etkinlikleri hazırlamanın ve ÖAY içinde kullanılmak üzere analogi üretmenin hücre konusunun öğrenilmesine etkisini tespit etmek amacıyla bir meslek lisesinde okuyan 146 dokuzuncu sınıf öğrencisiyle birlikte Biyoloji dersinde gerçekleştirmiştir. Araştırmada 1 kontrol ve 4 deney grubuyla gerçekleştirilmiştir. Deney gruplarından biri ilköğretim öğrencisine mektup, bir diğeri öğretmene mektup, bir diğeri ilköğretim öğrencisine analogi içeren mektup ve sonuncusu da öğretmene analogi içeren mektup yazmışlardır. Araştırmanın sonucunda ÖAY etkinliklerinin, öğrenme sürecinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeyle elde ettiği sonuçları değerlendirmiş ve ÖAY etkinliklerinin derse karşı tutumu olumlu şekilde etkilediğini ortaya koymuştur.

Öğdük (2011) “Fen ve Teknoloji Dersinde Öğrenme Amaçlı Yazma Aktivitelerinde Kullanılan Modsal Betimlemelerin Akademik Başarıya Etkisi” adlı araştırmasını 97 ilköğretim öğrencisini üç gruba ayırarak (serbest grup, matematiksel grup, grafiksel grup) ÖAY etkinliklerinin öğrenmeye etkisi konusunda gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda 6. sınıflarda serbest grup, matematiksel grup ve grafiksel grup arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı, 7. sınıflarda ise son test puanlarında anlamlı bir farklılığın olduğunu belirtmiştir.

Uzun (2011) “Öğrenme Amaçlı Okuma-Yazma Etkinlikleri ile Zenginleştirilmiş Ortamların Fizik Öğrenme Üzerindeki Etkisi: Enerji Ünitesinde Bir Uygulama” adlı yarı deneysel çalışmasını 51 öğrenci ve 1 fizik öğretmeniyle gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonunda elde verileri yorumlayarak, öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin öğrencilerin başarılarını arttırdığı belirtmiştir. Ayrıca çalışmaya katılan öğretmen ve öğrenciler de fizik derslerinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerini kullanmanın faydalı ve etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Uzoğlu (2010) Fen ve Teknoloji dersinde yapmış olduğu çalışmasında farklı ÖAY aktivitelerinin 6. sınıf öğrenci başarısı üzerine yarı deneysel bir çalışma yaparak araştırmıştır. alışmasını iki aşamada gerçekleştirmiştir. Birinci aşamada iki deney grubu özet, bir deney grubu ise bir alt sınıf öğrencilerine mektup yazmıştır. Mektup yazan gruba 5. Sınıf öğrencileri dönüt vermiştir. İkinci aşamada ise iki deney grubu 5. Sınıf öğrencilerine konuyu şiir yazarak anlatırken ilk deney grubu yine özet yazmıştır. Beşinci sınıf öğrencileri şiir yazan grupların şiirlerini değerlendirerek onlara dönüt vermişlerdir. Deney grubu öğrencilerine ön test ve son test uygulanmıştır. Sonuçlar, 1. aşamada mektup yazma aktivitesini gerçekleştiren grubun özet yazma aktivitesini gerçekleştiren gruptan daha başarılı olduğunu göstermiştir. 2. aşamada da şiir yazma aktivitesini gerçekleştiren grubun özet yazma aktivitesini gerçekleştiren gruptan daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde ilk olarak özet, daha sonraki aşamada şiir yazma etkinliği yapan öğrenciler şiir yazmanın; ilk aşamada mektup daha sonraki aşamada şiir yazma etkinliği yapan öğrenciler mektup yazmanın iletişim kurma, yorum yapma ve hatırlama yeteneklerin daha fazla katkı sağladığını ifade etmişlerdir.

Akçay, Hand ve Norton-Meier (2010) Fen alanında yapılan ve üç farklı ÖAY etkinliğinin kullanıldığı çalışmalarında öğrencilerin kavramları anlamada ve öğrenme süreçlerinin gelişimlerini yansıtmada öğrencilere yardımcı olduğunu belirtmişlerdir.

Günel, Memiş ve Büyükkasap (2009) tarafından yapılan “Öğrenme Amaçlı Yazma Aktivitelerinin ve Analoji Kurmanın Üniversite Düzeyinde Mekanik Konularını Öğrenmeye Etkisinin İncelenmesi” adlı çalışmada, ilköğretim 6. Sınıf öğrencilerine mektup, analogi içeren mektup, öğretmene mektup, öğretmene analogi içeren mektup yazdırılan dört grup arasında anlamlı farklılığın bulunduğu ortaya çıkmıştır.

Literatürde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerine dair çeşitli çalışmalar mevcuttur. Bu araştırmaların büyük çoğunluğu ÖAY'nin olumlu etkilerinden bahsetmektedir. Küçük bir kısım da olsa bu etkinliklerin çok az bir etkiye sahip olduklarını belirtmişlerdir. ÖAY uygulamalarının öğrenmeyle ilişkisini tanımlamak amacıyla deneysel uygulamalar ve görüş araştırmaları yapılmaktadır.



## 4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde SPTBT, ÜFA, Tutum Anketi ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler ve araştırmanın denencelerine göre düzenlenen bulgular ve yorum yer almaktadır.

### 4.1. Birinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum

“Deney ve kontrol gruplarına uygulanan başarı testinin ön test ve son test puanları arasında deney grupları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır” denencesinin doğruluğunu test etmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan SPTBT uygulanmıştır. Bu denenceye ilişkin elde edilen veriler tablo 4.1’de sunulmuştur.

**Tablo 4.1: Grupların Başarı Ön Test ile Son Test Arasındaki Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları**

Gruplar	Bitiş Ölçümü- Başlangıç Ölçümü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Deney Grubu 1	Negatif Sıralar	0	0,00	0,00	4,711	0,00
	Pozitif Sıralar	29	15,00	435,00		
	Fark Olmayanlar	0				
	Toplam	29				
Deney Grubu 2	Negatif Sıralar	0	0,00	0,00	4,948	0,00
	Pozitif Sıralar	32	16,50	528,00		
	Fark Olmayanlar	0				
	Toplam	32				
Kontrol Grubu	Negatif Sıralar	1	2,50	2,50	3,839	0,00
	Pozitif Sıralar	19	10,92	207,50		
	Fark Olmayanlar	3				
	Toplam	23				

Tablo 4.1 incelediğinde gruplardaki öğrencilerin başarı ön test ve son testlerinden aldıkları puanların sıra ortalamaları arasında, başarı son testine yönelik

istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur (DG1:  $Z= 4,711$ ;  $p<0,05$ . DG2:  $Z=4,948$ ;  $p<0,05$ . KG:  $Z= 3,839$ ;  $p <0,05$ ). Deney ve kontrol gruplarında yürütülen uygulamaların öğrencilerin Simple Past Tense konusundaki başarılarının gelişmesine olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir. Elde edilen veriler göz önünde bulundurulduğunda araştırmadaki birinci denencenin doğruluğu ispatlanmıştır.

#### 4.2. İkinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum

“Deney ve kontrol gruplarına uygulanan başarı testinin son test puanları arasında deney grupları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır” denencesinin doğruluğunu test etmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan SPTBT uygulanmıştır. Bu denenceye ilişkin elde edilen veriler tablo 4.2 ve 4.3’te sunulmuştur.

**Tablo 4.2: Başarı Son Testinin Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları**

Gruplar	N	X	SS
Deney Grubu 1	29	93,66	9,35
Deney Grubu 2	32	89,56	11,41
Kontrol Grubu	23	65,22	12,79

Tablo 4.2 incelediğinde deney gruplarındaki öğrencilerin başarı son testinden aldıkları puanların ortalamalarının, KG’deki öğrencilerin aldıkları puanların ortalamasından fazla olduğu görülmektedir. Bu fazla puanın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek için Kruskal-Wallis analizi yapılmış ve sonuçları tablo 4.3’te verilmiştir.

**Tablo 4.3: Başarı Son Testinin Kruskal-Wallis Analizi Sonuçları**

Gruplar	N	Sıra Ort.	sd	$X^2$	p	Fark
Deney Grubu 1	29	57,24	2	40,333	0,000	DG1-KG
Deney Grubu 2	32	48,16				DG2-KG
Kontrol Grubu	23	16,04				

Tablo 4.3 incelendiğinde başarı son testinde gruplardaki öğrencilerin aldıkları puanların sıra ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ( $X^2_{(2)}=40,333$ ;  $p<0,05$ ). Bu farklılığı anlamak için ikili gruplar şeklinde Mann-Whitney U analizi yapılmıştır. DG1 ile KG ve DG2 ile KG arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ( $p<0,05$ ). Mann-Whitney U analizi sonuçlara göre DG1 ve DG2'deki öğrencilerin KG'deki öğrencilere göre başarıları daha yüksektir. Tablo 4.2 ve tablo 4.3'ten elde edilen sonuçlara göre Simple Past Tense konusunda ÖAY Etkinliğinin öğrencilerin başarılarına olumlu yönde katkıda bulunduğu söylenebilir.

Bu olumlu katkının hangi alt konularda olduğunu anlamak için başarı testine ait konular incelenmiştir (Tablo 4.4, 4.5, 4.6, 4.7, 4.8, 4.9, 4.10, 4.11, 4.12, 4.13).

**Tablo 4.4: Durum Filleri Konusuna Ait Son Testin Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları**

Gruplar	N	X	SS
Deney Grubu-1	29	22,62	3,26
Deney Grubu-2	32	23,25	1,88
Kontrol Grubu	23	17,39	5,48

Tablo 4.4 incelediğinde deney gruplarındaki öğrencilerin durum fiilleri konusunda aldıkları puanların ortalamalarının KG'deki öğrencilerin aldıkları puanların ortalamasından fazla olduğu görülmektedir. Bu fazla puanın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek için Kruskal-Wallis analizi yapılmış ve sonuçları tablo 4.5'te verilmiştir.

**Tablo 4.5: Durum Filleri Konusuna Ait Son Test Kruskal-Wallis Analizi Sonuçları**

Gruplar	N	Sıra Ort.	sd	$X^2$	p	Fark
Deney Grubu 1	29	48,62	2	29,586	0,000	DG1-KG
Deney Grubu 2	32	51,20				DG2-KG
Kontrol Grubu	23	22,67				

Tablo 4.5 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin durum filleri konusunda aldıkları puanların sıra ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ( $X^2_{(2)}=29,586$ ;  $p<0,05$ ). Bu farklılığı anlamak için ikili gruplar şeklinde Mann-Whitney U analizi yapılmıştır. DG1 ile KG ve DG2 ile KG arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ( $p<0,05$ ). Mann-Whitney U analizi sonuçlarına göre DG1 ve DG2'deki öğrencilerin KG'deki öğrencilere göre durum filleri konusuna ait sorulardan daha çok puan almışlardır. Elde edilen bu sonuçlara göre deney gruplarında uygulanan ÖAY etkinliğinin öğrencilerin durum fillerini öğrenmelerine olumlu yönde katkıda bulunduğu söylenebilir.

**Tablo 4.6: Düzenli Filler Konusuna Ait Son Test Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları**

Gruplar	N	X	SS
Deney Grubu 1	29	36,83	4,33
Deney Grubu 2	32	33,75	7,53
Kontrol Grubu	23	26,96	8,11

Tablo 4.6 incelediğinde DG1'deki öğrencilerin düzenli fiiller konusunda aldıkları puanların ortalamalarının en yüksek, DG2 ve KG'deki öğrencilerin aldıkları puanların ortalamasından en az olduğu görülmektedir. Bu fazla puanın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek için Kruskal-Wallis analizi yapılmış ve sonuçları tablo 4.7'de verilmiştir.

**Tablo 4.7: Düzenli Filler Konusuna Ait Son Test Kruskal-Wallis Analizi Sonuçları**

Gruplar	N	Sıra Ort.	sd	$X^2$	p	Fark
Deney Grubu 1	29	54,02	2	22,182	0,000	DG1-KG
Deney Grubu 2	32	45,64				DG2-KG
Kontrol Grubu	23	23,61				

Tablo 4.7 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin düzenli filler konusunda aldıkları puanların sıra ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ( $X^2_{(2)}=22,182$ ;  $p<0,05$ ). Bu farklılığı anlamak için ikili gruplar şeklinde Mann-Whitney U analizi yapılmıştır. DG1 ile KG ve DG2 ile KG arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ( $p<0,05$ ). Mann-Whitney U analizi sonuçlarına göre DG1 ve DG2'deki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre düzenli filler konusuna ait soruları daha çok doğru yapmışlardır. Elde edilen bu sonuçlara göre deney gruplarında uygulanan ÖAY etkinliğinin öğrencilerin düzenli fillerini öğrenmelerine olumlu yönde katkıda bulunduğu söylenebilir.

**Tablo 4.8: Düzensiz Filler Konusuna Ait Son Test Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları**

Gruplar	N	X	SS
Deney Grubu 1	29	22,90	2,37
Deney Grubu 2	32	21,88	3,05
Kontrol Grubu	23	17,04	6,95

Tablo 4.8 incelediğinde DG1'deki öğrencilerin düzensiz fiiller konusunda aldıkları puanların ortalamalarının en yüksek, KG'deki öğrencilerin aldıkları puanların ortalamasının en az olduğu görülmektedir. Bu fazla puanın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek için Kruskal-Wallis analizi yapılmış ve sonuçları tablo 4.9'da verilmiştir.

**Tablo 4.9: Düzensiz Filler Konusuna Ait Son Test Kruskal-Wallis Analizi Sonuçları**

Gruplar	N	Sıra Ort.	sd	$X^2$	p	Fark
Deney Grubu 1	29	52,00	2	16,962	0,000	DG1-KG
Deney Grubu 2	32	44,69				DG2-KG
Kontrol Grubu	23	27,48				

Tablo 4.9 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin düzensiz filler konusunda aldıkları puanların sıra ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ( $X^2_{(2)}=16,962$ ;  $p<0,05$ ). Bu farklılığı anlamak için ikili gruplar şeklinde Mann-Whitney U analizi yapılmıştır. DG1 ile KG ve DG2 ile KG arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ( $p<0,05$ ). Mann-Whitney U analizi sonuçlarına göre DG1 ve DG2'deki öğrencilerin KG'deki öğrencilere göre düzensiz filler konusuna ait sorulardan daha çok puan aldıkları söylenebilir. Elde edilen bu sonuçlara göre deney gruplarında uygulanan ÖAY etkinliğinin öğrencilerin düzensiz filleri öğrenmelerine olumlu yönde katkıda bulunduğu söylenebilir.

**Tablo 4.10: Cümle Yapısı Konusuna Ait Son Test Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları**

Gruplar	N	X	SS
Deney Grubu 1	29	10,21	2,29
Deney Grubu 2	32	9,50	3,01
Kontrol Grubu	23	8,52	3,26

Tablo 4.10 incelediğinde DG1'deki öğrencilerin cümlelerin yapısı konusunda aldıkları puanların ortalamalarının en yüksek ve KG'deki öğrencilerin aldıkları puanların ortalamasının en az olduğu görülmektedir. Bu fazla puanın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek için Kruskal-Wallis analizi yapılmış ve sonuçları tablo 4.11'de verilmiştir.

**Tablo 4.11: Cümlenin Yapısı Konusuna Ait Son Test Kruskal-Wallis Analizi Sonuçları**

Gruplar	N	Sıra Ort.	sd	$X^2$	p	Fark
Deney Grubu 1	29	47,40	2	3,583	0,167	-
Deney Grubu 2	32	42,92				
Kontrol Grubu	23	35,74				

Tablo 4.11 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin cümlenin yapısı konusunda aldıkları puanların sıra ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ( $X^2_{(2)}=3,583$ ;  $p>0,05$ ). Elde edilen bu sonuçlara göre deney gruplarında uygulanan ÖAY etkinliğinin cümlenin yapısı konusunda öğrencilerin öğrenmelerine olumlu yönde katkıda bulunmadığı söylenebilir.

**Tablo 4.12: Okuma Parçası Konusuna Ait Son Test Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları**

Gruplar	N	X	SS
Deney Grubu 1	29	7,45	1,40
Deney Grubu 2	32	6,88	2,10
Kontrol Grubu	23	5,91	2,04

Tablo 4.12 incelediğinde DG1'deki öğrencilerin cümlenin yapısı konusunda aldıkları puanların ortalamalarının en yüksek, KG'deki öğrencilerin aldıkları puanların ortalamasının en az olduğu görülmektedir. Bu fazla puanın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek için Kruskal-Wallis analizi yapılmış ve sonuçları tablo 4.13'te verilmiştir.

**Tablo 4.13. Okuma Parçası Konusuna Ait Son Test Kruskal-Wallis Analizi Sonuçları**

Gruplar	N	Sıra Ort.	sd	$X^2$	p	Fark
Deney Grubu 1	29	48,78	2	9,112	0,011	DG1-KG
Deney Grubu 2	32	43,75				
Kontrol Grubu	23	32,85				

Tablo 4.13 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuma parçası konusunda aldıkları puanların sıra ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ( $X^2_{(2)}=9,112$ ;  $p<0,05$ ). Bu farklılığı anlamak için ikili gruplar şeklinde Mann-Whitney U analizi yapılmıştır. DG1 ile KG arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p<0,05$ ). Mann-Whitney U analizi sonuçlarına göre DG1'deki öğrencilerin KG'deki öğrencilere göre okuma parçası konusuna ait sorulardan daha çok puan aldıkları söylenebilir. Elde edilen bu sonuçlara göre okuma parçası konusunda DG1'de uygulanan ÖAY Etkinliğinin öğrencilerin öğrenmelerine olumlu yönde katkıda bulunduğu söylenebilir. Elde edilen veriler göz önünde bulundurulduğunda araştırmadaki ikinci denencenin doğruluğu ispatlanmıştır.

### 4.3. Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum

“ Deney ve kontrol gruplarına uygulanan derse karşı tutum testinin ön test ve son test puanları arasında deney grupları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır” denencesinin doğruluğunu test etmek amacıyla Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Bu denenceye ilişkin elde edilen veriler tablo 4.14'te sunulmuştur.



**Tablo 4.14: Tutum Ön Test ile Son Test Arasındaki Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları**

Gruplar	Bitiş Ölçümü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
	Başlangıç Ölçümü					
Deney Grubu 1	Negatif Sıralar	8	11,44	91,50	2,540	0,011
	Pozitif Sıralar	20	15,73	314,50		
	Fark Olmayanlar	1				
	Toplam	29				
Deney Grubu 2	Negatif Sıralar	12	13,79	165,50	1,379	0,168
	Pozitif Sıralar	18	16,64	299,50		
	Fark Olmayanlar	2				
	Toplam	32				
Kontrol Grubu	Negatif Sıralar	16	11,90	178,50	-1,689	0,091
	Pozitif Sıralar	7	10,64	74,50		
	Fark Olmayanlar	0				
	Toplam	23				

Tablo 4.14 incelediğinde DG1'deki öğrencilerin tutum ön ve son testlerinden aldıkları puanların sıra ortalamaları arasında tutum son test lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur (DG1:  $Z= 2,540$ ;  $p<0,05$ ). Simple Past Tense konusunda ÖAY etkinliğinin uygulamasının DG1'deki öğrencilerin tutumlarına olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir. Tablo 4.14'ten elde edilen bu sonuçlara göre Simple Past Tense konusunda ÖAY etkinliğinin DG1'deki öğrencilerin tutumlarına olumlu yönde katkıda bulunduğu söylenebilir. DG2'deki öğrencilerin tutum ön ve son testlerinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığından dolayı DG2'deki öğrencilere uygulanan yöntemin tutumlarını olumlu yönde etkilediği yönünde bir sonuç söylenemez. Araştırmadaki üçüncü denencesi DG1 için doğrulanmış fakat DG2 için doğrulanamamıştır.

#### 4.4. Dördüncü Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum

“Deney ve kontrol gruplarına uygulanan derse karşı tutum testinin son test puanları arasında deney grupları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır” denencesinin doğruluğunu test etmek amacıyla Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Bu alt denenceye ilişkin elde edilen veriler tablo 4.15 ve 4.16’da sunulmuştur.

**Tablo 4.15: Tutum Son Testinin Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları**

Gruplar	N	X	SS
Deney Grubu 1	29	118,55	14,24
Deney Grubu 2	32	112,38	13,97
Kontrol Grubu	23	102,61	13,87

Tablo 4.15 incelediğinde öğrencilerin tutum son testinden almış oldukları puanların ortalaması en çok DG1, sonra DG2 ve KG olmak üzere sıralanabilir. Aralarındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına bakmak için Kruskal-Wallis analizi yapılmış ve sonuçları tablo 4.16’da verilmiştir.

**Tablo 4.16: Tutum Son Testinin Kruskal-Wallis Analizi Sonuçları**

Gruplar	N	Sıra Ort.	sd	$X^2$	p	Fark
Deney Grubu 1	29	53,47	2	13,788	0,001	DG1-KG
Deney Grubu 2	32	42,84				DG2-KG
Kontrol Grubu	23	28,20				

Tablo 4.16 incelendiğinde tutum son testinde gruptaki öğrencilerin aldıkları puanların sıra ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ( $X^2_{(2)}=13,788$ ;  $p<0,05$ ). Bu farklılığı anlamak için ikili gruplar şeklinde Mann-Whitney U analizi yapılmıştır. DG1 ile KG ve DG2 ile KG arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ( $p<0,05$ ). Mann-Whitney U analizi sonuçlarına göre DG1 ve DG2’deki öğrencilerin KG’deki öğrencilere göre tutumlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın dördüncü denencesinin doğru olduğu ispatlanmıştır.

#### 4.5. Beşinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum

“ Deney ve kontrol gruplarına uygulanan üstbilişsel farkındalık anketi ön test ve son test puanları arasında deney grupları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır” denencesinin doğruluğunu test etmek amacıyla ÜFA uygulanmıştır. Bu denenceye ilişkin elde edilen veriler tablo 4.17’de sunulmuştur.

**Tablo 4.17: Biliş Ötesi Farkındalık Anketi Ön Test ile Son Test Arasındaki Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları**

Gruplar	Bitiş Ölçümü- Başlangıç Ölçümü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Deney Grubu 1	Negatif Sıralar	2	5,25	10,50	4,478	0,000
	Pozitif Sıralar	27	15,72	424,50		
	Fark Olmayanlar	0				
	Toplam	29				
Deney Grubu 2	Negatif Sıralar	5	6,30	31,50	4,349	0,000
	Pozitif Sıralar	27	18,39	496,50		
	Fark Olmayanlar	0				
	Toplam	32				
Kontrol Grubu	Negatif Sıralar	3	3,17	9,50	3,799	0,000
	Pozitif Sıralar	19	12,82	243,50		
	Fark Olmayanlar	1				
	Toplam	23				

Tablo 4.17 incelediğinde, DG1, DG2 ve KG öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık anketinin ön ve son testlerinden aldıkları puanların sıra ortalamaları arasında üstbilişsel farkındalık anketi son testi lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur (DG1: Z= 4,478; DG2: Z= 4,349; p <0,05. KG: Z= 3,799; p<0,05). Simple Past Tense konusunda ÖAY etkinliği uygulamasının deney gruplarındaki öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarına olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir. Ayrıca KG’deki öğrencilere Simple Past Tense konusunda uygulanan

geleneksel öğretim yönteminin öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarına olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Bu veriler göz önünde bulundurulduğunda araştırmadaki beşinci denence doğrulanamamıştır.

#### 4.6. Altıncı Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum

“Deney ve kontrol gruplarına uygulanan üstbilişsel farkındalık anketi son test puanları arasında deney grupları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır” denencesinin doğruluğunu test etmek amacıyla ÜFA uygulanmıştır. Elde edilen verilerle ilgili analizler tablo 4.18, tablo 4.19 ve tablo 4.20’de gösterilmektedir.

**Tablo 4.18: Biliş Ötesi Farkındalık Anketi Son Testinin Kruskal-Wallis Analizi Sonuçları**

Gruplar	N	Sıra Ort.	sd	X <sup>2</sup>	p	Fark
Deney Grubu 1	29	54,10	2	18,977	0,000	DG1-KG DG2-KG
Deney Grubu 2	32	44,72				
Kontrol Grubu	23	24,78				

Tablo 4.18 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin üstbilişsel farkındalık anketi son testinden aldıkları puanların sıra ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ( $X^2_{(2)}=18,977$ ;  $p<0,05$ ). Bu farklılığı anlamak için iki gruplar şeklinde Mann-Whitney U analizi yapılmıştır. DG1 ile KG ve DG2 ile KG arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ( $p<0,05$ ). Mann-Whitney U analizi sonuçlarına göre DG1 ve DG2’deki öğrencilerin KG’deki öğrencilere göre üstbilişsel farkındalık anketinden aldıkları puanların ortalaması daha yüksektir. Tablo 4.17 ve tablo 4.18’den elde edilen bu sonuçlara göre Simple Past Tense konusunda uygulanan ÖAY etkinliğinin DG1 ve DG2’deki öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarına olumlu yönde katkıda bulunduğu söylenebilir.

Bu olumlu katkının hangi faktör veya faktörlerde olduğu anlamak için üstbilişsel farkındalık anketinin içerdiği faktörler incelenmiştir ve elde edilen veriler tablo 4.19 ve 4.20’de sunulmuştur.

**Tablo 4.19: Biliş Ötesi Farkındalık Anketi Son Testinin Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları**

Faktörler	Gruplar	N	X	SS
Açıklayıcı Bilgi	Deney Grubu 1	29	34,66	3,12
	Deney Grubu 2	32	32,75	4,16
	Kontrol Grubu	23	31,17	3,94
Prosedürel Bilgi	Deney Grubu 1	29	16,72	2,23
	Deney Grubu 2	32	16,16	2,36
	Kontrol Grubu	23	13,87	2,40
Durumsal Bilgi	Deney Grubu 1	29	21,03	2,80
	Deney Grubu 2	32	20,63	2,51
	Kontrol Grubu	23	19,70	2,55
Planlama	Deney Grubu 1	29	28,76	4,27
	Deney Grubu 2	32	27,69	3,74
	Kontrol Grubu	23	25,35	3,72
İzleme	Deney Grubu 1	29	33,07	4,50
	Deney Grubu 2	32	32,41	4,83
	Kontrol Grubu	23	28,39	3,94
Değerlendirme	Deney Grubu 1	29	25,03	3,40
	Deney Grubu 2	32	24,44	3,56
	Kontrol Grubu	23	21,78	3,70
Hata Ayıklama	Deney Grubu 1	29	20,66	2,48
	Deney Grubu 2	32	20,41	3,00
	Kontrol Grubu	23	18,48	3,26
Bilgi Yönetme	Deney Grubu 1	29	38,28	3,60
	Deney Grubu 2	32	36,00	2,85
	Kontrol Grubu	23	32,39	4,79

Tablo 4.19 incelediğinde “Açıklayıcı Bilgi”, “Prosedürel Bilgi”, “Durumsal bilgi”, “Planlama”, “İzleme”, “Değerlendirme”, “Hata Ayıklama” ve Bilgi Yönetme” faktörlerinden alınan puanlar genel sıralama yapıldığında en çok puanın DG1’deki öğrencilerin en az puanın da KG’deki öğrencilerin olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin aldıkları puanlar arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakmak için Kruskal-Wallis analizi yapılmış ve sonuçları tablo 4.20’de verilmiştir.

**Tablo 4.20: Biliş Ötesi Farkındalık Anketi Son Testinin Faktörlerinin Kruskal-Wallis Analizi Sonuçları**

Faktörler	Gruplar	N	Sıra Ort.	sd	$X^2$	p	Fark
Açıklayıcı Bilgi	Deney Grubu 1	29	53,40	2	11,155	0,004	DG1-G2
	Deney Grubu 2	32	40,89				DG1-KG
	Kontrol Grubu	23	31,00				
Prosedürel Bilgi	Deney Grubu 1	29	52,60	2	18,481	0,000	DG1-KG
	Deney Grubu 2	32	46,22				DG2-KG
	Kontrol Grubu	23	24,59				
Durumsal Bilgi	Deney Grubu 1	29	48,07	2	4,304	0,116	-
	Deney Grubu 2	32	43,44				
	Kontrol Grubu	23	34,17				
Planlama	Deney Grubu 1	29	51,62	2	11,596	0,003	DG1-KG
	Deney Grubu 2	32	44,13				DG2-KG
	Kontrol Grubu	23	28,74				
İzleme	Deney Grubu 1	29	50,31	2	16,274	0,000	DG1-KG
	Deney Grubu 2	32	48,06				DG2-KG
	Kontrol Grubu	23	24,91				
Değerlendirme	Deney Grubu 1	29	50,34	2	11,798	0,003	DG1-KG
	Deney Grubu 2	32	45,80				DG2-KG
	Kontrol Grubu	23	28,02				
Hata Ayıklama	Deney Grubu 1	29	47,24	2	7,166	0,028	DG1-KG
	Deney Grubu 2	32	46,48				DG2-KG
	Kontrol Grubu	23	30,98				
Bilgi Yönetme	Deney Grubu 1	29	57,50	2	23,445	0,000	DG1-G2
	Deney Grubu 2	32	41,72				DG1-KG
	Kontrol Grubu	23	24,67				DG2-KG

Tablo 4.20 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin “Açıklayıcı Bilgi”, “Prosedürel Bilgi”, “Planlama”, “İzleme”, “Değerlendirme”, “Hata Ayıklama” ve “Bilgi Yönetme” faktörlerinden aldıkları puanların sıra ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (Açıklayıcı Bilgi:  $X^2_{(2)}=11,155$ ;  $p<0,05$ . Prosedürel Bilgi:  $X^2_{(2)}=18,481$ ;  $p<0,05$ . Planlama:  $X^2_{(2)}=11,596$ ;  $p<0,05$ . İzleme:  $X^2_{(2)}=16,274$ ;  $p<0,05$ . Değerlendirme:  $X^2_{(2)}=11,798$ ;  $p<0,05$ . Hata Ayıklama:  $X^2_{(2)}=7,166$ ;  $p<0,05$ . Bilgi Yönetme:  $X^2_{(2)}=23,445$ ;  $p<0,05$ ). Bu farklılıkları anlamak için her faktörde ikili gruplar şeklinde

Mann-Whitney U analizi yapılmıştır. “Prosedürel Bilgi”, “Planlama”, “İzleme”, “Değerlendirme”, “Hata Ayıklama” ve “Bilgi Yönetme” faktörlerinde DG1 ile KG ve DG2 ile KG arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ( $p<0,05$ ). Ayrıca, “Açıklayıcı Bilgi” faktöründe DG1 ile DG2 ve DG1 ile KG arasında, “Bilgi Yönetme” faktöründe de DG1 ile DG2 arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ( $p<0,05$ ). Mann-Whitney U analizi sonuçlara göre genel olarak DG1 ve DG2’deki öğrencilerin KG’deki öğrencilere göre üstbilişsel farkındalık anketinde yer alan “Prosedürel Bilgi”, “Planlama”, “İzleme”, “Değerlendirme”, “Hata Ayıklama” ve “Bilgi Yönetme” faktörlerinden aldıkları puanların ortalaması daha yüksektir. Elde edilen bu sonuçlara göre Simple Past Tense konusunda ÖAY etkinliğinin DG1 ve DG2’deki öğrencilerin “Prosedürel Bilgi”, “Planlama”, “İzleme”, “Değerlendirme”, “Hata Ayıklama” ve “Bilgi Yönetme” faktörlerinin gelişmesine olumlu yönde katkıda bulunduğu söylenebilir. Ayrıca DG1’deki öğrencilerin DG2’deki öğrencilere göre “Açıklayıcı Bilgi” ve “Bilgi Yönetme” faktörlerinde daha iyi gelişim gösterdikleri söylenebilir. Bu veriler göz önünde bulundurulduğunda araştırmadaki altıncı denence doğrulanmıştır.

#### **4.7. Yedinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum**

“Deney gurubu öğrencilerinin uygulanan denel işlem etkinlikleri hakkındaki görüşleri olumludur” denencesinin doğruluğunu test etmek amacıyla uzman görüşleri doğrultusunda görüşme soruları hazırlanmıştır ve bu sorular öğrencilere sorulmuştur. Araştırmada uygulanan akademik başarı testi, üstbilişsel farkındalık anketi ve derse karşı tutum anketi sonuçları doğrultusunda maksimum çeşitlilik tekniğiyle seçilen dokuz öğrenciyle görüşme yapılmıştır. Yapılan bu görüşmelerden elde edilen bulgular üç başlık halinde incelenmiştir. Bu başlıklar akademik başarı, üstbilis ve tutuma ilişkin görüşler olarak belirlenmiştir. Görüşmeye katılan öğrencilerden birinci öğrenci için Ö1, ikinci öğrenci için Ö2, üçüncü öğrenci için Ö3, dördüncü öğrenci için Ö4, beşinci öğrenci için Ö5, altıncı öğrenci için Ö6, yedinci öğrenci için Ö7, sekizinci öğrenci için Ö8, dokuzuncu öğrenci için ise Ö9 kısaltması kullanılmıştır.

#### 4.7.1. Akademik Başarıya İlişkin Bulgular ve Yorum

Akademik başarı testindeki başarılarına göre seçilen üç öğrenciyle yapılan görüşme sonucunda elde edilen bulgular her sorunun başlığı altında incelenmiştir. Öğrencilere beş soru sorulmuştur.

“Mektup yazma etkinliği Simple Past Tense (SPT) konusunu öğrenmenizi (olumlu ya da olumsuz) nasıl etkiledi?” sorusunda verilen yanıtlar analiz edildiğinde her üç öğrenci de olumlu etkilediği şeklinde cevap vermiştir. Katılımcılar bu soruya *“İyi etkiledi. Daha iyi öğrendik yazdığımız için. Konu pekişmiş oldu.”* (Ö1), *“Olumlu yönde etkiledi.”* (Ö2), *“... SPT’yi öğrendik ondan sonra mektupta nasıl yazacağımı öğrendikten sonra mektubu daha güzel bir şekilde yazdığımı düşünüyorum. Tabi ki de olumlu oldu SPT’yi öğrendikten sonra mektup yazmak.”* (Ö3) cevaplarını vermiştir. Bu cevaplar incelendiğinde mektup yazma tekniğinin kullanıldığı eğitim ortamında bu tekniğin öğrenmeyi olumlu yönde etkilediği yorumu yapılabilir.

İkinci soru olarak öğrencilere “Derste öğrendiğiniz bilgileri mektup yazarken nasıl kullandığınızı düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya öğrenciler *“Öğretmenimiz anlattı bize, şekil göstererek anlattı. Biz de ona uygun yazdık.”* (Ö1), *“Sistemli bir şekilde kullandığımı düşünüyorum. Yani nasıl kullanacağımı, neyi nerde kullanacağımı daha iyi öğrendim.”* (Ö2), *“...Bilgi bilmeden, bir şey bilmeden yapamazsın ama bildikten sonra daha böyle üstüne sen de bir kat daha atarak daha güzel yaptığına inanırsın yani. Bu da olumlu oldu bizim için.”* (Ö3) cevaplarını vermiştir. Bu cevaplar göz önünde bulundurulduğunda mektup yazma tekniğinin öğrencilerin derste öğrendikleri bilgileri daha sistematik bir şekilde daha önce öğrendiği bilgilerin üzerine koyarak ifade edebilmelerine yardımcı olduğu söylenebilir.

Üçüncü soru olarak “Mektup yazma etkinliği ders konularını öğrenmeni nasıl etkiledi? Yani bu etkinliği kullanmasaydık yine aynı şekilde öğrenebileceğini düşünüyor musun?” sorusu sorulmuştur. Bu soruya katılımcılar *“Hayır. Böyle yazmamız daha iyi oldu yani böyle yapmamız.”* (Ö1), *“Hayır öğrenemedim.”* (Ö2), *“Şimdi mektup yazdıktan sonra bazı bilgilerin pekiştiğini anladım. Yani günlük*



*hayatta mektubu okuyup sadece yazmadım. Yazdıktan sonra da ben bunu bir arkadaşıma okudum. Okurken belki benim bilgi haznem çoğaldı ya da ufku açıldı diyebilirim mesela. Bir şeyi yazasınız sadece öyle körü körüne yazarsınız ama bide yani o şeyi yazdıktan sonra onu tam olarak anlarsınız bu sizin aklınızda sonsuza kadar kalır benim görüşüm.” (Ö3) cevaplarını vermiştir. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde bu etkinliğin kullanılmadığı takdirde aynı şekilde öğrenme gerçekleştiremeyecekleri ve bu tekniğin öğrendikleri bilgilerin kavranmasına olumlu şekilde etki ettiği söylenebilir.*

Dördüncü soru olarak “Senin bir öğretmen olduğunu düşünelim. Derslerinde bu etkinliği öğrencilerine uygular mıydın? Neden?” sorusu sorulmuştur. Bu soruya öğrenciler *“Evet. Çünkü bir öğrenci sadece derste anlatılanı anlamıyor. Anlıyor ama fazla anlamıyor ama öğretmen bu ödevi verdikten sonra yazarak daha iyi anlıyor öğrenci.” (Ö1), “Uygulardım. Yani daha iyi kavramaları için daha iyi biçimde anlatıp öğrenmeleri için uygulardım.” (Ö2), “Tabi ki yeri geldiği zaman yaparım. Dedim ya insanların ufku gelişsin kelime hazneleri gelişsin, nerde nasıl konuşacaklarını öğrensin diye yaparım.” (Ö3) cevaplarını vermiştir. Öğrencilerin bu tekniğin kullanılmasını destekledikleri ve anlamalarına yardımcı olduğu söylenebilir. Ayrıca bu tekniğin onların ufkunu ve kelime haznelerini geliştirdiklerini belirtmeleri öğrenmeye ve öğrendikleri bilgilere karşı olan bakış açılarını etkilediği ya da bu konudaki farkındalığı desteklediği şeklinde yorumlanabilir.*

Beşinci ve son soru “Mektup yazma etkinliğini diğer derslerde de kullanmak ister miydiniz? Hangi derste? Neden?” sorusudur. Bu soruya öğrenciler *“Evet. Genel olarak sözel derslerde çünkü sözel derslerin anlatımı diğer derslere göre daha zor olduğu için evde yazıldığı zaman daha iyi olabilir.” (Ö1), “Sözel açıdan olan derslerde kullanmak isterdim. Sayısalda da kullanılabilir ama pek olumlu yönde etkilemez gibime geliyor.” (Ö2), “İsterdim, isterdim. Tarih olabilir. Coğrafya dersi olabilir. Yani bu dersler sözel dersler oldukları için hocalarla daha güzel anlaşabileceğime inanıyorum yani hocaların istediği bir şeyi mektup aracılığıyla daha güzel bir şekilde yapabileceğime inanıyorum.” (Ö3) cevaplarını vermiştir. Bu cevaplar analiz edildiğinde öğrencilerin bu etkinliğin diğer derslerinde özellikle de*

sözel derslerinde kullanmalarının onların başarılarını artıracaklarını düşündükleri yorumu yapılabilir.

#### 4.7.2. Derse Karşı Tutuma İlişkin Bulgular ve Yorum

İngilizce dersine karşı tutum anketinden aldıkları puanlara göre seçilen üç öğrenciyle yapılan görüşme sonucunda elde edilen bulgular her sorunun başlığı altında incelenmiştir. Öğrencilere beş soru sorulmuştur.

İlk soru “İngilizce dersi sizce ne kadar önemli?” sorusudur. Bu soruya öğrenciler “İngilizce dersi farklı ülkelerden arkadaşlar edinip onların bakış açılarını kendi bakış açımızla da ekleyerek dünyaya daha geniş açıdan bakmak için bence fazla önemli bir ders.” (Ö7), “Bence İngilizce dersi önemli çünkü gelecekte bir mesleği seçerken illaki İngilizceyi soruyorlar.” (Ö8), “İngilizce dersi şu anlık önemli yani daha da önemli çünkü yani çünkü İngilizce dersi artık Türkçe gibi ana dil şekline girmeye başladı bence herkes. Konuşma dili oldu onun için önemli.” (Ö9) cevaplarını vermiştir. Bu cevaplar analiz edildiğinde İngilizce dersi öğrencilerin bakış açısını genişletmek, iş bulmada gerekli olmak ve İngilizcenin yaygın olarak kullanılmasında dolaylı önemli olduğunu düşündükleri söylenebilir.

İkinci soru “İngilizce dersi zorunlu bir ders olmasa ve seçmeli bir ders olsa sizce nasıl olurdu?” sorusudur. Bu soruya katılımcılar “Seçmeli ders olsa güzel olurdu çünkü ders saatini kendimize göre ayarlayabilirdik ...”(Ö7), “yani bence yine kişiye kalmış bir şey ama bence seçmeli olmaması lazım olursa zaten seçerdim.” (Ö8), “seçmeli bir ders olsa çoğu kişi seçmezdi diye düşünüyorum. Çünkü daha çok diğer derslere önem verirdi diye düşünüyorum. İngilizceyi önemsemiyorlar zorunlu olsa daha iyi olur” (Ö9) cevaplarını vermiştir. Bu cevaplar göz önünde bulundurulduğunda birinci öğrenci ders saatini yetersiz gördüğü için seçmeli olmasını, ikinci öğrenci gerekli olduğu için zorunlu, üçüncü öğrenci ise diğer öğrencilerini gerekli önemi vermedikleri için zorunlu olmasını istediği görülmektedir. Dersin zorunlu ya da seçmeli olması konusunda öğrencilerin farklı beyanlarda bulunmalarına rağmen temeldeki sebepleri dersin önemine vurgu

yapmaktır. Bu ifadeler göz önünde bulundurulduğunda İngilizce dersinin önemli ve gerekli olduğu yorumu yapılabilir.

Üçüncü soru “İngilizce dersinde yapmış olduğumuz mektup yazma etkinliği hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusudur. Bu soruya öğrenciler “*Anlamanın en iyi yolu anlatmaktır diye düşünüyorum bu nedenle biz de mektupta kendimizden sonra gelen arkadaşına kendi öğrendiğimiz konuları anlattığımız için konuyu daha iyi öğrendiğimizi düşünüyorum.*” (Ö7), “*Bence iyi çünkü bir şeyi anlatırken öğrenmemize daha fazla katkı sağlıyor. Daha iyi anlamış oluyoruz.*” (Ö8), “*O mektup sayesinde biraz daha bilgilerimiz arttı yani sonuçta onu yazarak ve başka birine anlatacağımızı düşünerek daha çok öğrendik konuyu.*” (Ö9) cevaplarını vermiştir. Mektup yazma tekniğinin dersteki bilgileri anlamaya katkı sağladığı ve bu tekniğin kullanıldığı derse karşı öğrencilerin olumlu tutum sergilediği söylenebilir. Ayrıca muhatap olarak bir alt sınıftaki öğrenciye yazılması öğrencilerin daha iyi kavramasına yardımcı olduğu söylenebilir.

Dördüncü soru “Derste öğrendiğin bilgileri anlatabileceğin bir mektup arkadaşın olması nasıl bir duygu?” sorusudur. Öğrenciler bu soruya “*Güzel bir duygu. Çünkü hem kendim öğreniyorum hem ona öğretiyorum. Hem de o kişi beni tanımış oluyor hem kendi bildiklerimi ona da katmış oluyor. O bakımdan güzel.*” (Ö7), “*İyi bir duygu*” (Ö8), “*Güzel bir duygu. Sonuçta kendimizi bilgili hissettik. Bilgili hissettiğimiz için daha çok çaba harcadık. Çalıştık.*” (Ö9) cevaplarını vermiştir. Cevaplar incelendiğinde öğrencilerin öğretebilecekleri muhataplara yazmalarının hem daha iyi öğrenmelerine hem de öğrendiklerinin farkına varmalarına yardımcı olduğu için derse karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağladığı söylenebilir.

Beşinci ve son soru “İngilizce dersinin haftalık ders saati hakkında ne düşünüyorsun?” sorusudur. Bu soruya katılımcılar “*Az, çünkü zaten konular geniş. Bunu kelimeye mi ayıracağız bunu, konuşmaya mı ayıracağız, dinleme etkinliğine mi ayıracağız. Neden bana az geliyor çünkü ben İngilizceyi geliştirmeyi daima filmlerin alt yazılarını izleyerek ya da konuşarak yapmaya çalıştım. Bunu da bu şekilde yapacağımı düşünüyorum sadece konuya bağlı değil ama iki saatte konu mu*

*işlenecek bunlar mı yapılacak, bana az geliyor.” (Ö7), “Bence yani gittikçe yıldan yıla düşürülmüş ama bence sabit dört ders olması lazım çünkü ciddi önemli bir ders diye düşünüyorum” (Ö8), “İki saat bence yeterli. Gayet işleyebiliyoruz.” (Ö9) cevaplarını vermiştir. İki öğrencinin dersin içeriği ve öneminden dolayı ders saatinin artması, bir öğrencinin ise konuların yetiştiği için ders saatinin yeterli olduğunu belirttiği tespit edilmiştir. Ders saatinin yeterli olduğunu belirten öğrencinin “gayet işleyebiliyoruz” (Ö9) şeklindeki ifadesi ders dersten beklentisinin dersin öğretmeni ve öğretim ortamı tarafından karşılandığı şeklinde yorumlanabilir.*

#### **4.7.3. Üstbilişe İlişkin Bulgular ve Yorum**

Üstbilişsel farkındalık anketinden aldıkları puanlara göre seçilen üç öğrenciyle yapılan görüşme sonucunda elde edilen bulgular bu bölümde incelenmiştir. Öğrencilere sekiz soru sorulmuştur. Bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi temel boyutları altında yer alan sekiz alt boyutla ilgili sorular sorulmuştur. Her soru belirlenen sekiz alt başlığa hitaben sorulmuştur. Bunda dolayı bu bölümdeki cevaplar bu alt başlıkların altında incelenmiştir.

Birinci alt başlık “Açıklayıcı Bilgi” alt başlığıdır. Birinci soru “Mektup yazarken Simple Past Tense konusunda önemli olan bilgileri ifade edebildiğinizi düşünüyor musunuz?” sorusudur. Bu soruya katılımcılar *“Bu mektup yazma faaliyetinin bize daha etkili olduğunu düşünüyorum. Bu yüzden daha kalıcı olduğunu düşünüyorum.” (Ö4), “Evet... Düşünüyorum ...” (Ö5), “Yani biraz” (Ö6) cevaplarını vermiştir. Cevaplar incelendiğinde öğrencilerin öğrendikleri önemli bilgilerin farkında oldukları söylenebilir. Bu tekniği kullanarak bu konudaki önemli bilgileri ifade edebildikleri yorumu yapılabilir.*

İkinci alt başlık “Prosedürel Bilgi” alt başlığıdır. İkinci soru “Simple Past Tense konusunu öğrenmek için doğru etkinlik mektup yazma etkinliği midir? Değilse nasıl bir etkinlik olabilirdi?” sorusudur. Bu soruya öğrenciler *“Birçok farklı etkinlik olabilirdi ama mektup yazmanın etkili olduğunu düşünüyorum. Sadece konuyu yazma olarak da ifade edilebilirdi ama mektup yazma hani birine mektup yazma olduğu için ben daha etkili olduğunu düşünüyorum. Güzel bir etkinlikti.”*

(Ö4), “Evet hocam, bunda daha iyi anladım mektup yazma etkinliğinde.” (Ö5), “Yani. Uygun yani bu şekilde.” (Ö6) cevaplarını vermiştir. Öğrencilerin, SPT konusunun öğretimindeki yöntemlerin farkında oldukları ve kullanılan mektup tekniğinin öğrenme süreçlerine katkı sağladığı söylenebilir. Üstbilişsel farkındalık anketinden daha az puan alan öğrencinin (Ö6) bu konudaki cevabı göz önüne alındığında bir tereddüt yaşadığı yani farkındalığının daha az olduğu şeklinde yorum yapılabilir. Öğrenci bu farkındalık konusunda tereddüt yaşamasına rağmen olumlu cevap vermiştir. Bu olumlu ifadenin öğrencinin prosedürel bilgi konusunda daha önce düşünmemiş olmasına rağmen kullanılan tekniğin bu boyutta öğrencinin üstbilişsel farkındalığına katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

Üçüncü alt başlık “Durumsal Bilgi” alt başlığıdır. Üçüncü soru “Mektup yazarak Simple Past Tense konusunu farklı bir yol kullanarak öğrendiğini düşündün mü?” sorusudur. Bu soruya katılımcılar “Evet bu mektup yazma işini ilk kez bu yıl denedim hani daha önce birçok kez bu konuyu gördüm ve en etkili bu yolun olduğunu düşünüyorum.” (Ö4), “Bu farklıydı hocam bu daha güzeldi bu etkinlik.” (Ö5), “Düşündüm. Farklı evet.” (Ö6) cevaplarını vermişlerdir. Öğrencilerin öğrenirken kullandıkları, alıştıkları yöntemlerden daha farklı bir yöntemle karşılaştıklarının farkında oldukları ve bu farkındalığın onların durumsal bilgilerini geliştirmelerine katkı sağladığı yorumu yapılabilir. Daha önce yapılan etkinliklerden farklı olduklarını ve bu etkinliği beğendiklerini ifade etmeleri kullanılan tekniğin bu konuda etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Dördüncü alt başlık “Planlama” alt başlığıdır. Dördüncü soru “Mektup yazma etkinliğine başlamadan önce nasıl yazacağınız konusunda bir planlama yaptınız mı?” sorusudur. Bu soruya öğrenciler “Evet, uzun uzun düşündüm. Yani baya bir zaman. İlk önce planlamam hazırlamamdan daha uzun zaman aldı diyebilirim.” (Ö4), “Yaptım hocam kafamda bir düşündüm tasarladım.” (Ö5), “Pek yapmadım.” (Ö6) cevaplarını vermiştir. İki öğrencinin planlama yapmaları onların bu etkinliği kullanırken üstbilişsel farkındalık bakımından daha fazla strateji kullandığı bir öğrencinin ise kullanmadığı görülmektedir. ÜFA’ dan daha az puan alan öğrencileri temsil eden öğrencinin (Ö6) ifadesiyle, en çok puan alan öğrencileri temsil eden

öğrencinin (Ö4) ifadesi karşılaştırıldığında planlama farkındalık düzeyi yüksek olan öğrencilerin bu boyuta daha fazla önem verdikleri söylenebilir. Planlama boyutuna daha fazla zaman ayıran öğrencilerin diğer boyutlarda da daha etkin oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Beşinci alt boyut “İzleme” alt boyutudur. Beşinci soru “Mektup yazarken yazdıklarınızı gözden geçirdiniz mi?” sorusudur. Bu soruya öğrenciler “*Evet her cümle eklediğimde tekrar tekrar baştan alıp tekrar okumuştum.*” (Ö4), “*Geçirdim hocam. Yanlışım var mı diye bir gözden geçirdim.*” (Ö5), “*Geçirdim.*” (Ö6) cevaplarını vermiştir. Cevaplar incelendiğinde öğrencilerin üstbilişsel farkındalık alt başlıklarından izlemeye ilişkin boyutun farkında oldukları ve boyutu bu etkinlikte kullandıkları söylenebilir.

Altıncı alt boyut “Değerlendirme” alt boyutudur. Altıncı soru “Mektubu yazmayı bitirdikten sonra yazdıklarınızı değerlendirdiniz mi?” sorusudur. Bu soruya öğrenciler “*Değerlendirdim ve hani başkalarının görüşlerini de dikkate aldım. Başkalarına okudum nasıl olmuş, içeriği ve anlatım bakımından.*” (Ö4), “*Değerlendirdim hocam.*” (Ö5), “*Yok*” (Ö6) cevabını vermiştir. Üstbilişsel farkındalığın alt boyutu olan değerlendirmeye ilişkin cevaplar incelendiğinde iki öğrencinin bu boyutu bu etkinlikte kullandığı fakat bir öğrencinin kullanmadığı söylenebilir. Değerlendirme boyutunu daha az kullanan öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin daha az olduğu şeklinde yorum yapılabilir.

Yedinci alt boyut “Hata Ayıklama” alt boyutudur. Yedinci soru “Mektubu yazarken zaman zaman yazdıklarınızı gözden geçirip düzelttiniz mi?” sorusudur. Bu soruya öğrenciler “*Düzeltiltim mi? Hatırlamıyorum.*” (Ö4), “*Yaptım hocam bir cümlede hatam çıkmıştı onu düzeltiltim.*” (Ö5), “*Evet*” (Ö6) cevaplarını vermiştir. Cevaplar incelendiğinde bir öğrenci hatırlayamamış ve iki öğrenci değişiklik yaptığını ifade etmiştir. Bu etkinliği kullanırken, öğrencilerin genel olarak hata ayıklama alt başlığına ilişkin işlem yaptıkları yorumu yapılabilir.

Sekizinci ve son alt boyut “Bilgi Yönetme” alt boyutudur. Sekizinci soru “Mektup yazarken konuyu anlatmak için görsel şekiller kullandınız mı veya örnekler

verdiniz mi?” sorusudur. Bu soruya öğrenciler *“Evet görsel şekiller kullandım çünkü ben daima görsel şekillerin anlatım için en etkili olduğunu düşündüğüm anlatım biçimi olarak han mektubun arasında da öyle bir şey vermek istedim.”* (Ö4), *“Örneklere verdim şekil de kullandım hocam bir piramit şekli çizmiştim.”* (Ö5), *“Verdim.”* (Ö6) cevaplarını vermiştir. Öğrencilerin bilgi yönetme alt boyutunun farkında oldukları ve bu etkinliği gerçekleştirirken bu boyutu kullandıkları söylenebilir. Bu etkinliğin bilgiyi yönetme alt boyutunu geliştirmeye katkı sağlayan bir etkinlik olduğu şeklinde yorum yapılabilir.

Bu veriler göz önünde bulundurulduğunda araştırmanın yedince denencesinin doğruluğu ispatlanmıştır.

## SONUÇ

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara dayanılarak ulaşılan sonuçlara ve uygulamaya yönelik öneriler ile ileri araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

### *Birinci Denenceye Ait Sonuçlar*

“Deney ve kontrol gruplarına uygulanan başarı testinin ön test ve son test puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır” denencesini test etmek amacıyla cevap bulmak amacıyla SPTBT uygulanmıştır. DG1 ve DG2’de bulunan öğrencilerin aldıkları puanların ortalamasının KG’de bulunan öğrencilerin aldığı puan ortalamasından fazla olduğu söylenebilir. Yapılan analiz sonucunda elde edilen değerler grupların son puanları arasında anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir. Bu analiz sonucunda elde edilen değerler uygulanan deneysel yöntemin geleneksel öğretim yönteminden daha başarılı olduğunu göstermektedir. ÖAY etkinliklerinden Mektup tekniğinin SPT konusunda uygulanmasının geleneksel öğretim yöntemine göre daha başarılı olduğu yorumu yapılabilir.

### *İkinci Denenceye Ait Sonuçlar*

“Deney ve kontrol gruplarına uygulanan başarı testinin son test puanları arasında deney grupları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.” denencesine yönelik olarak ikili gruplar halinde Man- Whitney U analizi yapılmıştır. DG1 ve DG2 ‘den elde edilen değerler KG’den elde edilen değerlerden SPT konusunun alt başlıkları olan durum fiilleri, düzenli fiiller, düzensiz fiiller, cümlenin yapısı konularında her iki deney grubu öğrencilerinin almış olduğu puanların kontrol grubu öğrencilerinin almış oldukları puanlardan anlamlı bir fark gösterdiği söylenebilir. SPTBT’nin en son başlığı olan okuma parçası konusunda DG1 öğrencilerinin almış olduğu puanlar KG öğrencilerinin almış olduğu puandan anlamlı bir farklılık göstermektedir. Aynı alt başlıkta DG2 öğrencilerinin almış olduğu puanlar KG öğrencilerinin almış olduğu puandan fazladır fakat anlamlılık değeri taşımamaktadır.



### *Üçüncü Denenceye Ait Sonuçlar*

“Deney ve kontrol gruplarına uygulanan tutum testinin ön test ve son test puanları arasında deney grupları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır” denencesini test etmek amacıyla Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda DG1’deki öğrencilerin tutum ön ve son testlerinden aldıkları puanların sıra ortalamaları arasında tutum son test lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Simple Past Tense konusunda ÖAY etkinliğinin uygulamasının DG1’deki öğrencilerin tutumlarına olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir. DG2’deki öğrencilerin tutumlarına da olumlu yönde etki etmiştir fakat istatistiksel olarak bir anlamlılık ifade etmemektedir. Aynı şekilde KG’deki öğrencilerin tutumları olumlu yönde değişmiştir fakat istatistiksel olarak bir anlamlılık taşımamaktadır.

### *Dördüncü Denenceye Ait Sonuçlar*

“Deney ve kontrol gruplarına uygulanan tutum testinin son test puanları arasında deney grupları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır” denencesine yönelik olarak yapılan analizler sonucunda tutum son testinde gruplardaki öğrencilerin aldıkları puanların sıra ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Yapılan analizler sonucunda DG1 ile KG ve DG2 ile KG arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. DG1 ve DG2’deki öğrencilerin KG’deki öğrencilere göre tutumlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuçlara göre Simple Past Tense konusunda ÖAY etkinliğinin DG1’deki öğrencilerin tutumlarına olumlu yönde katkıda bulunduğu söylenebilir.

DG2’deki öğrencilerin tutum ön ve son testlerinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığından dolayı DG2’deki öğrencilere uygulanan yöntemin tutumlarını olumlu yönde etkilediği yönünde bir sonuç söylenemez.

### *Beşinci Denenceye Ait Sonuçlar*

“Deney ve kontrol gruplarına uygulanan üstbilişsel farkındalık anketi ön ve son test puanları arasında deney grupları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.” denencesine yönelik olarak yapılan analizler sonucunda DG1, DG2 ve KG öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık anketinin ön ve son testlerinden aldıkları puanların sıra ortalamaları arasında üstbilişsel farkındalık anketi son testi lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Dolayısıyla Simple Past Tense konusunda ÖAY etkinliği uygulamasının deney gruplarındaki öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarına olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir. Ayrıca KG’deki öğrencilere Simple Past Tense konusunda uygulanan geleneksel öğretim yönteminin öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarına olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Buradan elde edilen veriler KG öğrencilerine uygulanan MEB’in hazırlamış olduğu ders kitabındaki tavsiye edilen öğretim yönteminin de DG1 ve DG2 öğrencilerine uygulanan ÖAY etkinliklerinin de öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalık düzeylerine olumlu etkisi olduğunu göstermektedir.

### *Altıncı Denenceye Ait Sonuçlar*

“Deney ve kontrol gruplarına uygulanan üstbilişsel farkındalık anketi son test puanları arasında deney grupları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.” denencesine yönelik olarak yapılan çalışmalar sonucunda ÜFA’dan elde edilen veriler, grupların elde etmiş oldukları son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğunu ortaya çıkarmıştır. DG1 ile KG ve DG2 ile KG arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Elde edilen bulgulara göre DG1 ve DG2’deki öğrencilerin KG’deki öğrencilere göre üstbilişsel farkındalık anketinden aldıkları puanların ortalaması daha yüksektir (Tablo 4.18 ve 4.21). Uygulanan deneysel yöntemin (ÖAY) DG1 ve DG2’deki öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarına olumlu yönde katkıda bulunduğu söylenebilir.

Öğrencilerin “Açıklayıcı Bilgi”, “Prosedürel Bilgi”, “Durumsal bilgi”, “Planlama”, “İzleme”, “Değerlendirme”, “Hata Ayıklama” ve Bilgi Yönetme” faktörlerinden aldıkları puanlar genel olarak sıralandığında deney gruplarının aldığı

puanlar KG grubu öğrencilerinin aldığı puanlardan fazladır. Bu fazlalık “durumsal bilgi” dışında istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu farklıklar ikili gruplar şeklinde değerlendirildiğinde “Prosedürel Bilgi”, “Planlama”, “İzleme”, “Değerlendirme”, “Hata Ayıklama” ve “Bilgi Yönetme” faktörlerinde DG1 ile KG ve DG2 ile KG arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Elde edilen veriler analiz edildiğinde Simple Past Tense konusunda ÖAY etkinliğinin DG1 ve DG2’deki öğrencilerin “Prosedürel Bilgi”, “Planlama”, “İzleme”, “Değerlendirme”, “Hata Ayıklama” ve “Bilgi Yönetme” faktörlerinin gelişmesine olumlu yönde katkıda bulunduğu söylenebilir.

Durumsal bilgi de ise deney gruplarının daha fazla puan almalarına rağmen anlamlı bir farklılık ifade etmediği tespit edilmiştir. Bu durumda durumsal bilgi boyutunda her iki yönteminde aynı derecede etkili olduğu söylenebilir.

Açıklayıcı bilgi boyutunda deney gruplarının aldığı puanların KG’den fazla olmasına rağmen DG1 ve DG2 arasındaki farklılık da anlamlıdır. Bilgi yönetme boyutunda DG1 ve DG2’deki öğrencilerin almış olduğu puanlar KG’deki öğrencilerin almış olduğu puanlardan farklıdır ve bu farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda Açıklayıcı bilgi ve bilgi yönetme boyutlarında DG1’deki öğrencilerin DG2’deki öğrencilere göre daha başarılı olduğu yorumu yapılabilir. Yapılan analizler ve yorumlar göz önünde bulundurulduğunda ÖAY etkinliklerinden mektup yazma etkinliğinin öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerini desteklemede olumlu sonuçlar verdiği sonucuna ulaşılabilir.

#### *Yedinci Denenceye Ait Sonuçlar*

“Deney gurubu öğrencilerinin uygulanan denel işlem etkinlikleri hakkındaki görüşleri olumludur” denencesine yönelik olarak araştırmada kullanılan üç ölçekten (SPTBT, Tutum Ölçeği ve ÜFA) elde edilen puanlar göz önünde bulundurulmuştur. Görüşme yapılacak öğrencilerin örneklemini belirlemek için maksimum çeşitlilik tekniği kullanılmıştır. Öğrenciler aldıkları puanlara göre üst, orta ve alt grup olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Her grubu temsilen öğrencilerin bulunduğu gruplardan

kura çekilerek birer öğrenci belirlenmiştir. Bu öğrencilere uzman görüşleri alınarak hazırlanan görüşme soruları yöneltilmiştir. Bu görüşmelerden elde edilen bulgular yorumlanmış ve sonuçlar üç alt başlık şeklinde ortaya konmuştur. Bu alt başlıklar “akademik başarı, tutum ve üstbilişsel farkındalık hakkındaki öğrenci görüşleri”dir.

Öğrencilerin mektup etkinliğinin akademik başarıya etkisine ilişkin belirlenen sorulara verdikleri cevaplar analiz edildiğinde öğrencilerin başarılarını artırmada olumlu, sistemli, bilgiyi pekiştirmek, kavramak, anlatarak daha iyi öğrenmek, sözel derslerde kullanımının doğru olduğu ifadelerini kullandıkları tespit edilmiştir.

Araştırmada kullanılan mektup yazma etkinliğinin öğrencilerin derse karşı tutumlarına etkisini tespit etmek amacıyla sorulan sorulara ilişkin öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar analiz edildiğinde, öğrencilerin İngilizce dersinin önemli olduğu, İngilizcenin ana dil gibi yaygın olduğu ve dersin seçmeli ders olsa da seçecekleri düşüncelerine sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca bu etkinliği sevdiklerini, başkalarına ders anlatmanın güzel olduğunu, kendilerini bilgili hissettirdiğini ifade etmişlerdir. Öğrenciler derse ilişkin olumlu ifadelerde bulunmuşlardır. Bu ifadeler göz önünde bulundurulduğunda gerçekleştirilen bu etkinliğin derse karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağladığı sonucuna ulaşılabilir. Bu sonuç aynı zamanda literatürdeki diğer araştırmaların sonuçlarıyla da uyumaktadır (Bifuh-Ambe, 2013; Gute ve Gute, 2008; Jarman ve Mc Clune, 2012; Stout, 2010; Whitehead ve Murphy, 2014).

Araştırmada kullanılan denel işlemin etkisinin araştırıldığı diğer bir başlık üstbilişsel farkındalık düzeyine ilişkindir. Üstbilişsel farkındalık düzeyine ilişkin sorulan sorulara verilen cevaplar analiz edildiğinde, öğrencilerin önemli bilgileri ifade ettiği, derste kullanılan etkinliğin öğrenmede etkili olduğu, bu şekilde daha iyi anladığını, yazmaya başlamadan önce planlama yaptığını, yazdıklarını gözden geçirdiğini, zaman zaman geri dönüp düzeltme yaptığını, konuyu anlatırken şekiller çizip örnekler verdiğini ifade ettikleri tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuçlar daha önce yapılan araştırmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Örneğin Yıldız ve Büyükkasap (2014) yazma etkinliğiyle öğrencilerin bilgiyi toparlayarak özetlemeyi, bilimsel düşünceleri kendi cümleleriyle ifade ederek sıralamayı, iletişim kurmayı,

yorum yapmayı, bir konudaki ana düşünceleri ilişkilendirmeyi kısacası bilgiyi organize ederek sunmayı öğrendiklerini ve mektup yazdıkları konuları daha kolay hatırladıklarını ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Literatürdeki diğer çalışmalarda elde edilen sonuçlarla da örtüşmektedir (Bullock, 2006; Mc Dermott ve Hand, 2013). Bu ifadeler göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin üstbilişsel farkındalığa ait al boyutları bu etkinliği gerçekleştirirken kullandıkları sonucuna ulaşılabilir. ÜFA'dan elde edilen veriler bu sonucu desteklemektedir.

### *Tartışma*

Araştırmada kullanılan yöntemin üç farklı değişkene etkisi incelendiğinden bu bölüm Akademik Başarı, Derse Karşı Tutum ve Üstbilişsel Farkındalık başlıkları altında oluşturulmuştur.

#### *Akademik Başarı*

Akademik başarıyı ölçmek için SPTBT kullanılmıştır. Uygulama öncesi akademik başarı puanları denklik göstermekte iken uygulama sonrasında deney grupları lehine anlamlı farklılık meydana gelmiştir. Toplamda beş alt başlık ve 25 sorudan oluşan SPTBT'ye göre sadece bir alt başlıkta DG2 ve KG'nin almış olduğu puanlar arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Bu alt başlık "cümlelerin yapısı" alt başlığıdır. Bu alt başlıktan alınan puanlar incelendiğinde anlamlı olmasa dahi DG2'nin aldığı puanların daha fazla olduğu görülmektedir. Akademik başarı testine ek olarak öğrencilerle bu konuda görüşme yapılmıştır. Bu konudaki öğrenci görüşleri (Ö1, Ö2, Ö3) elde edilen nicel verilerle paralellik göstermektedir.

Öğrencilerin Simple Past Tense konularındaki başarılarına ait elde edilen sonuçlar, daha önce ÖAY etkinliği kullanılarak yapılan çalışmaların (Akçay, Hand ve Norton-Meier, 2010; Balgopal, Wallace ve Dahlberg, 2012; Biber, 2012; Bozat, 2014; Castello, Mateos, Castells, Inesta, Cuevas ve Sol, 2012; Comer, Clark ve Canelas, 2014; Duymaz, 2011; Fernandez, 2012; Gute ve Gute, 2008; Günel, Memiş ve Büyükkasap, 2009; Jani ve Mellinger, 2015; Jarman ve Mc Clune, 2012; Jordon, 2014; Knipper ve Duggan, 2006; Mc Dermott ve Hand, 2013; Öztürk, 2014; Porter – O'Donnel, 2004; Rivard ve Straw, 2000; Shultz ve Gere, 2015; Tomas ve Ritchie,

2015; Van de Weghe, 2005; Whitehead ve Murphy, 2014) sonuçları ile paralellik göstermektedir. Araştırma sonucunda elde edilen değerler göz önünde bulundurulduğunda ÖAY stratejilerinden mektup yazma etkinliği kullanılarak öğretilen SPT konusunda öğrenciler, geleneksel öğretim yöntemine göre konunun öğretildiği öğrencilerden daha başarılı olmaktadır yorumu yapılabilir.

### *Derse Karşı Tutum*

Derse karşı tutumdaki değerleri elde etmek için öğrencilere tutum anketi uygulanmış ve görüşme soruları sorulmuştur. Uygulama öncesi tutum anketinden alınan puanlar incelendiğinde gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı fakat bu durumun uygulama sonrasında deney grupları lehine istatistiksel olarak anlamlı şekilde değiştiği tespit edilmiştir. Görüşme sorularından elde edilen veriler bu sonucu destekler niteliktedir (Ö7, Ö8, Ö9). Fakat DG2’de bulunan öğrencilerin tutum puanlarında artış tespit edilmesine rağmen istatistiksel olarak anlamlılık ifade etmemektedir.

Tutumun belirlenen değişkene göre değişmemesi, tutumu etkileyen başka faktörlerin olduğunu düşündürebilir (Githua ve Mwangi, 2003). Burada öğretim yönteminin dışında diğer faktörlerin de etkili olduğu ve sonucun bu şekilde ortaya çıktığı yorumu yapılabilir. Çünkü öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını etkileyen birçok faktör olabilir (Yurdabakan, 2010; Varmış Kılıç, 2011). Literatürde özellikle başarı ile tutum arasındaki ilişkinin başka değişkenler tarafından nasıl etkilendiğinin tam olarak açıklanamadığını, bunu açıklamaya çalışan çalışmalara ihtiyaç olduğunu belirten çalışmalar mevcuttur (Yücel ve Koç, 2011).

Diğer taraftan, bu çalışmada yer alan DG1 öğrencilerinin tutumlarında anlamlı bir farklılık olması bu değişkenlerin bir bütünlük arz ederek bu etkiyi oluşturduğu anlamına gelebilir. Bu sonuç daha önce yapılan çalışmalarda (Bifuh-Ambe, 2013; Comer, Clark ve Canelas, 2014; Duymaz, 2011; Gute ve Gute, 2008; Jarman ve Mc Clune, 2012; Jordon, 2014; Öztürk, 2014; Stout, 2010; Whitehead ve Murphy, 2014) elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir. DG1’in daha başarılı ön puanlarına daha fazla tutum geliştirdiği, DG2’nin ise gelişme gösterdiği fakat bu

gelişmenin istatistiksel olarak anlamlılık ifade etmediği görülmektedir. Eğitimcilerin tutumu etkileyen diğer faktörleri de göz önünde bulundurarak bu etkinliği kullanmasının öğrencilerin İngilizce dersine karşı olumlu tutum geliştirmelerinde yardımcı olduğu söylenebilir.

### *Üstbilişsel Farkındalık*

Üstbilişsel farkındalık değerleri elde etmek için öğrencilere ÜFA uygulanmış ve görüşme soruları sorulmuştur. Uygulama öncesi ÜFA'dan alınan puanlar incelendiğinde gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ve grupların seviyelerinin denk olduğu görülmektedir. Uygulama sonrasında ise sekiz alt boyuttan biri (durumsal bilgi) dışında deney grupları lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Görüşme sorularından elde edilen veriler bu sonucu destekler niteliktedir (Ö4, Ö5, Ö6).

Üstbilişsel bireyin nasıl düşündüğünün ve öğrendiğinin farkında olması ve kendi öğrenme sürecini etkili olarak düzenleyebilmesi şeklinde tanımlanabilir (Senemoğlu, 2009). Bireyin nasıl öğrendiğini bilmesi ve kontrol edebilmesi eğitim hayatı açısından önemli bir yere sahiptir. Üstbilişsel farkındalık sadece öğrenci açısından değil tüm bireyler açısından önem taşımaktadır.

Açıklayıcı bilgi, öğrenenin sahip olduğu bilgilerin ne olduğunu ve yeni bilgileri öğrenme sürecinde öğrenmesini etkileyecek unsurlar hakkındaki bilgisidir (Özsoy ve Günindi, 2010). Açıklayıcı bilgi üstbilişsel farkındalığın ilk basamağıdır; ama bu öğrencinin uygun davranışı otomatik olarak sergileyeceği anlamına gelmemektedir. Örneğin bir öğrenci öğrenmeyi izlemenin öğrenme için bir gereklilik olduğunu bilir; ama çeşitli nedenlerden dolayı izlemeyi gerçekleştiremez ya da gerçekleştirmez (Çakıroğlu, 2007). Bu bilginin ortaöğretim seviyesindeki öğrencilerin birçoğunda olması onların gelişim düzeyleri göz önünde bulundurulduğunda olağan bir durumdur yorumu yapılabilir. DG1'deki öğrencilerin DG2'den, DG2'deki öğrencilerin ise KG'den daha yüksek sonuçlar elde etmesi deneysel yöntemin bu boyutta farkındalık kazandırmada etkili olduğu söylenebilir. Bu farkındalıktan is istatistiksel olarak en fazla DG1 grubundaki öğrenciler faydalanmıştır.

Durumsal bilgi öğrenenin ne zaman, ne yaptığını bilmesi şeklinde ifade edilebilir (Yeşilyurt, 2007). Örnekleme oluşturan deney ve kontrol grubu öğrencileri ortaöğretime, merkezi sınav sonucu almış oldukları yaklaşık olarak aynı puanlar ile yerleşmişlerdir. Gruplardaki öğrencilerin durumsal bilgi boyutuna ilişkin sonuçlarının bu sebeple benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Günümüzde öğrenme şekli; öğrenciyi merkeze alan bir anlayışla ve onun zihinsel becerilerini geliştirmenin yanında bilgiyi yapılandırarak öğrenmesine imkan verecek şekilde düzenlenmektedir (Dilci ve Kaya, 2012). Eğitim öğretim ortamında süreç kısmına hakim olan ya da en azından süreç kısmının farkında olan öğrenciler kendi öğrenmelerini izleyebilmektedir ve hatta bu sürece kendi ihtiyaçları doğrultusunda yön verebilmektedir. Elde edilen sonuçlar ÖAY etkinliklerinin üstbilişsel farkındalık düzeyini olumlu etkilediğine ilişkin diğer çalışmaların (Brame, 2011; Bullock, 2006; Duymaz, 2011; Fry ve Villagomez, 2012; Greene, 2011; McDermott, 2010) bulgularıyla da benzerlik göstermektedir.

Ayrıca üstbilişsel farkındalığın boyutları dikkate alınarak hazırlanan yabancı dil derslerinde öğrencilerin yazmadaki başarıları da artmaktadır (Dülger, 2007). Üstbilişsel farkındalık düzeyi yüksek olan öğrencilerin akademik başarıları da artmaktadır (Namlu, 2004). Üstbilişsel farkındalık açısından değerlendirildiğinde, bir alt boyut dışında yedi alt boyutta anlamlı farklılık tespit edilmiş olması ÖAY etkinliklerinde mektup etkinliğinin öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerini artırmada etkili olduğunu göstermektedir. ÖAY etkinliklerinden mektup yazmanın kullanılması öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerine önemli ölçüde katkı sağlamaktadır.



### *Öneriler*

Araştırmanın sonucunda ortaya çıkan öneriler araştırma sonuçlarına dayalı öneriler ve ileride yapılacak çalışmalara dayalı öneriler olmak üzere iki gruba ayrılarak maddeler halinde aşağıda belirtilmiştir.

#### Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler

1. Araştırmada kullanılan mektuplar bir alt sınıfa hitaben yazdırılmış; fakat muhataplarına iletilmemiştir. Bu mektuplar muhataplarına iletilebilir ve bu değişkenin diğer bağımlı değişkenler üzerindeki etkisi araştırılabilir.
2. ÖAY etkinliklerinin kullanıldığı öğrenme ortamında tutumu etkileyen öğretim yöntemi dışındaki diğer faktörlerin etkisi araştırılabilir.

#### İleride yapılacak çalışmalara dayalı öneriler

1. Araştırmada ÖAY etkinlikleriyle dilbilgisi konusunda akademik başarı elde edilmiştir. Farklı dilbilgisi konularında veya dilbilgisi konusundan farklı olarak tema temelli ÖAY etkinlikleri ile başka çalışmalar gerçekleştirilebilir ve bu çalışmaların etkileri araştırılabilir.
2. Araştırmada üstbilişsel farkındalığın sekiz alt boyutundan yedisinde uygulamanın etkili olduğu, bir alt boyutta ise aynı etkiyi göstermediği tespit edilmiştir. Bu alt boyut “durumsal bilgi”dir. Bu alt boyutla ilgili ayrıca bir çalışma gerçekleştirilebilir.
3. ÖAY etkinliklerinden mektup etkinliği dışındaki diğer etkinliklerin kullanılmasıyla da farklı çalışmalar yürütülebilir.
4. ÖAY etkinliği olan mektup bu çalışmada öğrencilere anadilde yazdırılmıştır. Mektuplar hedef dilde yazdırılarak da yeni araştırmalar yapılabilir.

## KAYNAKLAR

- Akcaý, H., Hand, B. ve Norton-Meier, L. (2010). Creative Writing and Promoting Understanding in Science: Alternative Ways to Interest Students in Writing about Science. *School Science Review*, 92(339), 49-53.
- Akın, A., Abacı, R. ve Çetin, B. (2007). The Validity and Reliability Study of the Turkish Version of the Metacognitive Awareness Inventory. *Educational Science: Theory & Practice*, 7(2), 655-680.
- Aktaş, T. (2005). Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1) 89-100.
- Arslan, A. ve Coşkun, A. (2012). Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı: Türkiye ve Dünyada Neler Oluyor? *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(12), 1-19.
- Atila, M. E. (2008). *Fen Öğretiminde Farklı Betimle Modlarının Öğrenme Amaçlı Yazma Aktivitelerinde Kullanımlarının Akademik Başarıya Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Avcı, D.E. ve Akçay, T. (2012). Fen ve teknoloji dersinde yazma etkinlikleri üzerine öğretmen görüşleri. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 10(2), 48-65.
- Aydın, İ. (2014). Türkçe Öğretiminde Yazılı Anlatım Çalışmalarındaki Sorunlar Üzerine Bir İnceleme. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*. 16(1), 166-170.
- Bahadır, E. (2011). *İlköğretim 8. Sınıf Maddenin Halleri ve Isı Ünitesinin Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Temelli Bilimsel Mektupların Kullanılmasının Öğrencilerin Tutum, Başarı ve Bilimsel-Okuryazarlıklarına Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Erzincan Üniversitesi, Erzincan.
- Baker, W. P., Barstack, R., Clark, D., Hull, E., Goodman, B., Kook, J., Kraft, K., Ramakrishna, P., Roberts, E., Shaw, J., Weaver, D. ve Lang, M. (2008). Writing-to-Learn in the Inquiry-Science Classroom: Effective Strategies from Middle School Science and Writing Teachers. *Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 81(3), 105-108.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma Yöntem Araştırmalarına Genel Bir Bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 01-21.
- Balgopal, M. M., Wallace, A. M. ve Dahlberg, S. (2012). Writing to Learn Ecology: A Study of Three Populations of College Students. *Environmental Education Research*, 18(1), 67-90.

- Balgopal, M. ve Wallace, A. (2013). Writing-to-Learn, Writing-to-Communicate, & Scientific Literacy. *American Biology Teacher*, 75(3), 170-175.
- Baş, G. (2012). The Effect of Teaching Learning Strategies in an English Lesson on Students' Achievement, Attitudes, and Metacognitive Awareness. *Journal of Theoretical Educational Science*, 5(1), 49-71.
- Başoğuz, F. (2010). *Bir Yazımsal Tür Olarak Mektup ve Türkçe Derslerindeki İşlevselliği*. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Bayraktar, B. B. (2006). Bilgi ve Belge Yöneticisi İçin Etkili İletişimin Önemi. *Bilgi Yönetimi Akademik Yaklaşımlar İçinde, Beta: İstanbul*, 3-19.
- Bayraktaroğlu, C. E. (2011). *Eğitimde Yapılandırıcılık Yaklaşımı ve Eleştirel Bir Bakış*. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Bender, M. T. (2005). John Dewey'in Eğitime Bakışı Üzerine Yeni Bir Yorum. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 13-19.
- Bereiter, C. ve Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. The Psychology of Education and Instruction Series. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.,
- Bıyıklı, C., Veznedaroğlu, R. L., Öztepe, B. ve Onur, A. (2008). *Yapılandırıcılığı Nasıl Uyguluyoruz*. Ankara: ODTÜ.
- Biber, B. (2012). *Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Yazmaya Dair Algıları ve Öğrenme Amaçlı Yazma Aktivitelerini Uygulama Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Bifuh-Ambe, E. (2013). Developing Successful Writing Teachers: Outcomes of Professional Development Exploring Teachers' Perceptions of Themselves as Writers and Writing Teachers and Their Students' Attitudes and Abilities to Write across the Curriculum. *English Teaching: Practice and Critique*, 12(3), 137-156.
- Bozat, Ö. (2014). *5. Sınıf Yaşamımızdaki Elektrik Ünitesinde Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinliklerinden Mektubun Başarıya Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Brame, V. W. (2011). Follow Their Lead: Writing Exercises Based on Successful Authors' Strategies. *The Journal of the Virginia Community Colleges*, 16(1), 41-52.
- Bullock, S. (2006). Building Concepts through Writing-to-Learn in College Physics Classrooms. *Ontario Action Researcher*, 9(2), 2.

- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Deneyisel Desenler: Öntest-Sontest Kontrol Grubu Desen Ve Veri Analizi*. Ankara: Pegem A.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem A.
- Bye, E. ve Johnson, K. K. P. (2004). Writing-to-Learn in the Apparel Curriculum. *Journal of Family and Consumer Sciences*, 96(1), 43-47.
- Can, A. (2013). *Spss ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Analizi*. Ankra: Pegem.
- Castello, M., Mateos, M., Castells, N., Inesta, A., Cuevas, I., Sole, I. (2012). Academic Writing Practices in Spanish Universities. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(2), 569-590.
- Caukin, N. S. (2010). *Science Writing Heuristics: A Writing-to-Learn Strategy and Its Effect on Student's Science Achievement, Science Self-Efficacy, and Scientific Epistemological View*. ProQuest LLC, Ed.D. Dissertation, Tennessee State University.
- Ceylan, Y. (2013). *Eğitimde yapılandırmacılık ve din eğitimi*. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Chen, Y. C. (2013). Writing an Argument to a Real Audience: Alternative Ways to Motivate Students in Writing about Science. *Teaching Science*, 59(4), 8-12.
- Comer, D. K., Clark, C. R. ve Canelas, D. A. (2014). Writing to Learn and Learning to Write across the Disciplines: Peer-to-Peer Writing in Introductory-Level MOOCs. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 15(5), 26-82.
- Çakıroğlu, A. (2007). Üstbiliş. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 22-26.
- Çelebi, D. (2006). Türkiye’de Anadili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 285-307.
- Çiftçi, S. (2010). *The Effect of Language Games on Learning Irregular Past Tense Verbs: A Study With 9th Grade Turkish Students*. Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Deane, P. (2011). *Writing assessment and cognition*. ETS research report 11-14. Princeton University, New Jersey.
- Delil, A. ve Güleş, S. (2007). Yeni ilköğretim 6. sınıf matematik programındaki geometri ve ölçme öğrenme alanlarının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı açısından değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 35-48.

- Demirel, Ö. (2006). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme: Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem A.
- Demirel, Ö. (2011). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem A.
- Demirel, Ö. (2014). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem A.
- Dilci, T. ve Kaya, S. (2012). 4. ve 5. sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27, 247-267.
- Doymus, K. (2009). Non-Parametrik Testler. kemaldoymus. files. wordpress. com/2009/12/non-parametrik-testler1. ppt,(Erisim Tarihi: 11.09. 2015).
- Drake, D. ve Nelson, R. (2005). *Engagement in Teaching History*. Pearson: New Jersey.
- Dukewich, K. R. ve Vossen, D. P. (2015). Toward Accuracy, Depth and Insight: How Reflective Writing Assignments Can Be Used to Address Multiple Learning Objectives in Small and Large Courses. *Collected Essays on Learning and Teaching*, 8, 97-110.
- Duman, B. (2008). “Eğitim ve Öğretim İle İlgili Temel Kavramlar” , “Üstbiliş-Bilişsel Farkındalık. (Editör: Bilal Duman). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Maya Akademi, 1-125, 504-532.
- Duymaz, N. (2011). *Hücre Konusunun Öğrenilmesinde Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinliklerinin Kullanımı Ve Analoji Üretme*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Dülger, O. (2007). Üstbilişsel stratejilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde tutum, erişim ve kalıcılığa etkisi. *Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Konya*.
- Eaton, C. D. ve Wade, S. (2014). Collaborative Learning through Formative Peer Review with Technology. *PRIMUS*, 24(6), 529-543.
- Ediger, M. (2012). Writing in the Science Curriculum. *Education*, 133(1), 35-38.
- Erdem, D. (2007). İngilizce Dersine Yönelik Bir Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 48, 45-54.
- Ergün, M. (2015). <http://www.egitim.aku.edu.tr/maddeanalizi.htm>. 16.11.2015 tarihinde erişilmiştir.
- Ettzevoglou, N. ve Mc Bride, J. (2009). Ning and Writing to Learn. *EDUCAUSE Quarterly*, 32(4).

- Fernandes, A. S. C. (2012). Writing to Learn Writing Skills--A Case Study. *European Journal of Engineering Education*, 37(2), 179-192.
- Flavell J. H. (1979) Metacognitive and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive Developmental Inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 6-11.
- Fry, S. ve Villagomez, A. (2012). Writing to Learn: Benefits and Limitations. *College Teaching*, 60(4), 170-175.
- Gallavan, N. P., Bowles, F. A. ve Young, C. T. (2007). Learning to Write and Writing to Learn: Insights from Teacher Candidates. *Action in Teacher Education*, 29(2), 61-69.
- Gammill, D. M. (2006). Learning the "Write" Way. *Reading Teacher*, 59(8), 754-762.
- Gedikoglu, T. (2005). Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 66-80.
- Gillespie, A., Graham, S., Kihara, S. ve Hebert, M. (2014). High School Teachers Use of Writing to Support Students' Learning: A National Survey. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 27(6), 1043-1072.
- Githua, B. N. ve Mwangi, J. G. (2003). Students' mathematics self-concept and motivation to learn mathematics: relationship and gender differences among Kenya's secondary-school students in Nairobi and Rift Valley provinces. *International Journal of Educational Development*, 23(5), 487-499.
- Gould, J. S. (2007). Dil becerilerinin öğrenimi ve öğretimine oluşturmacı bir perspektif. İçinde Oluşturmacılık teori, perspektifler ve uygulama. Ss(111-124). Soner Durmuş (Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Göçer, A. (2010). Writing Education in Turkish Teaching. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178-195.
- Gökalp, G. ve Alpaslan, G. (2000). Derslikten Günlük Yaşama Edebiyat Eğitimi. *Türkbilig 2000/ITürkoloji Araştırmaları*, 1, 185-202.
- Gökçek, T., Babacan, F. Z., Kangal, E., Çakır, N. ve Kül, Y. (2013). *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(7), 435-456.
- Greene, K. (2011). Research for the Classroom: The Power of Reflective Writing. *English Journal*, 10(4), 90-93.
- Greenstein, G. (2013). Writing Is Thinking: Using Writing to Teach Science. *Astronomy Education Review*, 12(1), 010401-1-010401-7.

- Gul, A. B. S. ve Khan, N. Z. (2015). A Perceptual Study of Girls Education, its Factors and Challenges in South Kashmir. *Asian Journal of Multidisciplinary Studies*, 3(1) 106-110.
- Gute, D. ve Gute, G. (2008). Flow Writing in the Liberal Arts Core and across the Disciplines: A Vehicle for Confronting and Transforming Academic Disengagement. *Journal of General Education*, 57(4), 191-222.
- Güler, G. (2005). Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterleri Çerçeve Programı Ve Türkiye’de Yabancı Dil Öğretim Süreçleri. *Journal of Social Science*, 6(1), 89-106.
- Gülнар, B. (2008). Bilgisayar ve İnternet Destekli Uzaktan Eğitim Programlarının Tasarım, Geliştirme ve Değerlendirme Aşamaları (Suзep Örneği). *Selcuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 259-271.
- Günel, M. Atila, M. E. ve Büyükkasap, E. (2009). The Impact of Using Multi Modal Representations within Writing to Learn Activities on Learning Electricity Unit at 6<sup>th</sup> Grade. *İlköğretim Online*, 8(1), 183-199.
- Günel, M., Uzoğlu, M. ve Büyükkasap, E. (2009). Öğrenme Amaçlı Yazma Aktivitelerinin Kullanımının ilköğretim Seviyesinde Kuvvet Konusunu Öğrenmeye Etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 379-399.
- Güneş, F. (2007). *Yapılandırmacı Yaklaşımla Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel.
- Gürel, E. ve Tat, M. (2012). Bir İletişim Edimi Olarak Dinleme ve Türkçede Bulunan Dinleme Temalı Atasözleri ile Deyimler Üzerine bir İçerik Analizi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(23), 276-297.
- Hand, B. ve Prain, V. (2002). Teachers Implementing Writing-to-Learn Strategies in Junior Secondary Science: A Case Study. *Science Education*, 86(6), 737-55.
- Hand, B., Prain, V., Lawrence C. ve Yore L. D. (1999). A Writing In Science Framework Designed To Enhance Science Literacy. *International Journal of Science and Education*, 10, 1021- 1035.
- Hand, B., Yang, O. E. ve Bruxvoort, C. (2007). Using Writing-to-Learn Science Strategies to Improve Year 11 Students’ Understandings of Stoichiometry. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 5(1), 125-143.
- Haznedar, B. ve Uysal, H. H. (2013). *Handbook For Teaching Foreign Languages To Young Learners In Primary Schools*. Ankara: Anı.
- Hinkel, E. (2010). *Integrating the four skills: Current and historical perspectives*. In R.B. Kaplan (Ed.), *Oxford Handbook in Applied Linguistics*, (pp. 110-126). 2nd ed. Oxford University Press.

- Hohenshell, L. M. ve Hand, B. (2006). Writing-to-Learn Strategies in Secondary School Cell Biology: A Mixed Method Study. *International Journal of Science Education*, 28(2-3), 261-289.
- Homstad, T. ve Thorson, H. (1996). Using Writing to Learn Activities in the Foreign Language Classroom. Bridwell- Bowles, L.(editor). *Technical Report Series*, 14.
- Hubert, M. D. (2014). Evaluating the Role of Writing in the First and Second Year University Foreign Language Curriculum. *Journal of Education and Training Studies*, 2(2), 76-86.
- İnal, S. (2006). İngilizce Yazılı Anlatım Dersinin Sorunları Üzerine Bir İnceleme. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2(2), 180-203.
- Jani, J. S. ve Mellinger, M. S. (2015). Beyond "Writing to Learn": Factors Influencing Students' Writing Outcomes. *Journal of Social Work Education*, 51(1), 136-152.
- Jarman, R. ve Mc Clune, B. (2012). Student-Authored Podcasts: A Valuable "Writing-to-Learn" Task for Promoting Science Learning and Literacy. *School Science Review*, 94(346), 120-128.
- Johnson, R. B. ve Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Jordon, S. (2014). Writing to Learn the Reformation: Or, Who Was Ulrich Zwingli and Why Should I Care? *Teaching Theology & Religion*, 17(1), 50-60.
- Karaçağıl, C. (2014). *Sosyal Bilgiler Derslerinde Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinlikleri Kullanımının Öğrenci Akademik Başarısına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. İstanbul: Nobel.
- Kenney, R., Shoffner, M. ve Norris, D. (2014). Reflecting on the Use of Writing to Promote Mathematical Learning: An Examination of Preservice Mathematics Teachers' Perspectives. *Teacher Educator*, 49(1), 28-43.
- Kieft, M., Rijlaarsdam, G. ve Van den Bergh, H. (2008). An Aptitude-Treatment Interaction Approach to Writing-to-Learn *Learning and Instruction*, 18(4), 379-390.
- Klein, D. P. (1999). Reopening inquiry into cognitive processes in writing-to-learn. *Educational Psychology Review*, 11(3), 203- 270.
- Knipper, K. J. ve Duggan, T. J. (2006). Writing to Learn across the Curriculum: Tools for Comprehension in Content Area Classes. *Reading Teacher*, 59(5), 462-470.



- Koçak, G. (2013). *Tek Boyutta Hareket Konusunda Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinliklerinin Uygulanmasının Fen Bilgisi Öğretmenliği 1. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarısına ve Kalıcılığa Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Kolb, P. (2013). Implementation of Writing Across the Curriculum (WAC) Learning Approaches in Social Work and Sociology Gerontology Courses. *Gerontology & Geriatrics Education*, 34(2), 212-223.
- Külekçi, G. (2012). Teaching Skills “from theory to practice”. (Ed.) Feryal Çubukçu. İstanbul: Nobel.
- Manzo, K. K. (2008). Writing to Learn. *Education Week*, 28(1), 23-25.
- Mason, L. ve Boscolo, P. (2000). Writing and conceptual change. What changes? *Instructional Science*, 28(3) 199 –226.
- McDermott, M. (2010). More than Writing-to-Learn. *Science Teacher*, 77(1), 32-36.
- McDermott, M. A. ve Hand, B. (2013). The Impact of Embedding Multiple Modes of Representation within Writing Tasks on High School Students’ Chemistry Understanding. *Instructional Science: An International Journal of the Learning Sciences*, 41(1), 217-246.
- McDermott, M. ve Kuhn, M. (2011). Using Writing for Alternative Audiences in a College Integrated Science Course. *Journal of College Science Teaching*, 41(1), 40-45.
- McLeod, S. H. (1989). Writing across the Curriculum: The Second Stage, and beyond. *College Composition and Communication*, 40(3), 337–343. <http://doi.org/10.2307/357778>
- MEB, (2014). Ortaöğretim İngilizce Dersi (9, 10, 11, 12) Öğretim Programı.
- Milian, M. ve Camps, A. (2005). Writing and the making of meaning: An Introduction. *Educational Studies in Language Literature*, 5, 241–249.
- Moghadam, S. H., Samad, A. A. ve Shahraki, E. R. (2012). Code Switching as a Medium of Instruction in an EFL Classroom. *Theory and practice in Language studies*, 2(11), 2219-2225.
- Namlu, A. G. (2004), Üstbilişsel Öğrenme Stratejileri Ölçme Aracının Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 2( 4), 123-136.
- Newell, G. E. (2008). *Handbook of Writing Research*. (Ed.) MacArthur, C. A., Graham, S., Fitzgerald J.. New York: Gilford.

- Northrup, C. G. (2012). *Writing to Learn Statistics in an Advanced Placement Statistics Course*. ProQuest LLC, Ph.D. Dissertation, The University of North Carolina at Charlotte.
- Nuckles, M., Hubner, S., Dumer, S. ve Renkl, A. (2010). Expertise Reversal Effects in Writing-to-Learn. *Instructional Science: An International Journal of the Learning Sciences*, 38(3), 237-258.
- Öğdük, A. (2011). *İlköğretim İkinci Kademedeki Fen ve Teknoloji Dersinde Öğrenme Amaçlı Yazma Aktivitelerinde Kullanılan Modsal Betimlemelerin Akademik Başarıya Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Özer, Ö. (2012). *Ortaokul 3. sınıf İngilizce öğretim programının Avrupa Diller için Ortak Başvuru Metni paralelinde karşılaştırmalı analizi*. Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Özkaya, B. G. (2015). *Farkındalık Yaratan Sınıf İçi Aktivitelerinin Kullanımı Yoluyla Yabancı Dil Öğrencilerinin Kültürler Arası Yeterliliklerinin Artırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Çağ Üniversitesi, Mersin.
- Özsoy, G. ve Günindi, Y. (2011). Okulöncesi öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalık düzeyleri. *İlköğretim Online*, 10(2), 430-440.
- Öztürk, S. (2014). *Lise-1 Düzeyindeki Öğrencilerin Modsal Betimlemeleri Tanıyıp Öğrenme Amaçlı Yazmada Kullanmalarının Fizik Dersi Dalgalar Ünitesindeki Akademik Başarıya Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Özyurt, B. B. (2011). *Canlılarda Üreme Büyüme ve Gelişme Ünitesinin Çoklu Yazma Etkinlikleri Kullanılarak Öğretiminin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (pp. 169-186). Beverly Hills, CA: Sage.
- Peçenek, D. (1997). *İletişimci Yaklaşımda Öğretim Teknikleri*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Polat, T. (2001). Avrupalılık Bağlamında Kültür Boyutuyla Yabancı Dil. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 3, 29-40.
- Porter-O'Donnell, C. (2004). Beyond the Yellow Highlighter: Teaching Annotation Skills to Improve Reading Comprehension. *English Journal*, 93(5), 82.

- Reynolds, J. A., Thaiss, C., Katkin, W. ve Thompson, R. J. Jr. (2012). Writing-to-Learn in Undergraduate Science Education: A Community-Based, Conceptually Driven Approach. *CBE - Life Sciences Education*, 11(1), 17-25.
- Rivard, L. P. (2004). Are Language Based Activities in Science Effective for All Students, Including Low Achievers. *Science Education*, 88, 420-442.
- Roskos, K. ve Neuman, S. B. (2011). The Classroom Environment: First, Last, and Always. *Reading Teacher*, 65(2), 110-114.
- Schunk, D. H. (2011). *Eğitimsel Bir Bakışla Öğrenme Teorileri*. (Ed.) Muzaffer Şahin. İstanbul: Nobel.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Pegem A.
- Sever, S. (2011). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı.
- Shanahan, T. (1990). *Reading and Writing Together: New Perspectives For The Classroom*. Nordwood, MA: Cristhoper-Gordon Publishers Inc.
- Shultz, G. V. ve Gere, A. R. (2015). Writing-to-Learn the Nature of Science in the Context of the Lewis Dot Structure Model. *Journal of Chemical Education*, 92(8), 1325-1329.
- Sinan, A. T. (2006). Ana Dili Eğitimi Üzerine Bazı Düşünceler. *Fırat Üniversitesi Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 75-78.
- Sommers, N. (1980). Revision strategies of student writers and experienced adult writers. *College Composition and Communication*, 31(4), 378-388.
- Stout, R. P. (2010). "Hello, I'm Carbon.": Writing about Elements and Compounds. *Journal of Chemical Education*, 87(11), 1163-1165.
- Şenel, M. (2010). Should foreign language teaching be supported by mother tongue? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 6(1), 110-120.
- Şimşek, M. A. (2001). İletişim Unsurları Açısından Vahiy. *CÜİFD*, 5(1), 1-19.
- Tekin, H. (2000). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı.
- Temizöz, H. (2008). *Yabancı Dil Öğretiminde Dilbilgisi Çeviri Yöntemi Ve İletişimci Yaklaşım Uygulamalarının, Öğrencilerin Öğrenme Becerisi Üzerindeki Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Tılfarlıoğlu, F. Y. ve Öztürk, A. R. (2007). An Analysis of ELT Teachers' Perceptions of Some Problems Concerning the Implementation of English Language Teaching Curricula in Elementary. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 3(1), 202-217.

- Tomas, L. ve Ritchie, S. M. (2015). The Challenge of Evaluating Students' Scientific Literacy in a Writing-to-Learn Context. *Research in Science Education*, 45(1), 41-58.
- Tosun, C. (2014). Yurdumuzda Yabancı Dil Öğretme ve Öğrenme Sürecinde Başarısızlığın Nedeni Yöntem Mi? *Hacettepe Üniversitesi Yayınları*, 1. Yabancı Dil Çalıştayı Bildirileri.
- Turgut, M. F. (1992). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Saydam.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(4), 543-559.
- Tynjälä P., Mason, L. ve Lonka, K. (2001). Writing as a learning tool. *Springer*, 7, 23-36.
- Tynjala, P. (1998). Writing as a tool for constructive learning: Students' learning experiences during an experiment. *Higher Education*, 36, 209-230.
- Ulu, C. (2011). *Fen Öğretiminde Araştırma Sorgulamaya Dayalı Bilim Yazma Aracı Kullanımının Kavramsal Anlama, Bilimsel Süreç Ve Üst Biliş Becerilerine Etkisi*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- URL-1: [www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr) 03.05.2015 tarihinde erişilmiştir.
- URL-2: <https://play.google.com/store?hl=tr> 21.12.2015 tarihinde erişilmiştir.
- URL-3: <http://www.bcps.org/offices/lis/writing/secondary/wac.html#curriculum> 11.11.2015 tarihinde erişilmiştir.
- URL-4: [http://www.michigan.gov/documents/mde/Writing\\_to\\_Learn\\_Mathematics\\_306722\\_7.pdf](http://www.michigan.gov/documents/mde/Writing_to_Learn_Mathematics_306722_7.pdf) 11.11.2015 tarihinde erişilmiştir.
- Uzoğlu, M. (2010). *Öğrenme Amaçlı Yazma Aktivitelerinin Kullanımının İlköğretim Seviyesinde Kuvvet ve Madde Ünitesini Öğrenmeye Etkisinin Araştırılması*. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Uzun, S. (2011). *Öğrenme Amaçlı Okuma-Yazma Etkinlikleri İle Zenginleştirilmiş Ortamların Fizik Öğrenme Üzerindeki Etkisi: Enerji Ünitesinde Bir Uygulama*. Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Van De Weghe, R. (2005). What Are the Effects of Writing-to-Learn Programs? *English Journal*, 95(2), 97.
- Van Dyke, F., Malloy, E. J. ve Stallings, V. (2014). An Activity to Encourage Writing in Mathematics. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 14(4), 371-387.

- Varmış Kılıç, Z. (2011). İngilizce Derslerinde Kullanılan Özgün Materyallerin 12. Sınıf Öğrencilerinin Tutum ve Güdülenmeleri Üzerindeki Etkisi. Yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Weigle, S. C. (2013). English Language Learners and Automated Scoring of Essays: Critical Considerations. *Assessing Writing*, 18(1), 85-99.
- Whitehead, D. ve Murphy, F. (2014). "Mind Your Language": High School Students Write Laboratory Reports. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57(6), 492-502.
- Yağcıoğlu, S. (2005). Dil Asla Masum Değildir. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 136-143.
- Yaşar, Ş. (1998). "Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci". *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1-2), 1998, 68-75.
- Yeşilyurt, E. (2007). Akademik ve Yönetimsel Liderlik. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 76-80.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7-17.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2004). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, B. (2015). Sciences Learning Anxiety Scale: Validation Study. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 32- 43.
- Yıldız, A. (2009). *Üniversite Öğrencilerinin Kuantum Fiziği Konularını Anlama Düzeyleri ve Öğrenme Amaçlı Yazma Aktivitelerinin Akademik Başarıya Etkisi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Yıldız, A. (2014). Öğrenme amaçlı yazma aktivitesi olarak mektup ve etkili kullanımı. *Turkish Studies*, 9(5), 2097-2104.
- Yıldız, A. ve Büyükkasap, E. (2011). Öğretmen Adaylarının Fotoelektrik Olayını Anlama Düzeyleri ve Öğrenme Amaçlı Yazmanın Başarıya Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 2259-2274.
- Yolcu, M. (2002). Yabancı Dil Öğrenimi. *Din bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 2(3), 19-73.
- Yurdabakan, G. (2010). İletişimsel Yaklaşımla "If Clause" Konusunun Öğretiminin, 11. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersine Karşı Tutum ve Başarısına Etkisi. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Yücel, Z. ve Koç, M. (2011). İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine karşı tutumlarının başarı düzeylerini yordama gücü ile cinsiyet arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 10(1), 133-143.

Yüksel, İ. ve Sağlam, M. (2014). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Pegem A.



## EKLER

### Ek 1: SPTBT'nin Betimsel İstatistikleri

Soru No	YC	DC	%	Soru No	YC	DC	%
S1	146	120	45.1	S39	202	64	24.1
S2	90	176	66.2	S40	184	82	30.8
S3	213	53	19.9	S41	172	94	35.3
S4	166	100	37.6	S42	187	79	29.7
S5	127	139	52.3	S43	196	70	26.3
S6	149	117	44.0	S44	173	93	35.0
S7	171	95	35.7	S45	204	62	23.3
S8	227	39	14.7	S46	161	105	39.5
S9	141	125	47.0	S47	186	80	30.1
S10	160	106	39.8	S48	184	82	30.8
S11	167	99	37.2	S49	184	82	30.8
S12	165	101	38.0	S50	189	77	28.9
S13	160	106	39.8	S51	177	89	33.5
S14	158	108	40.6	S52	214	52	19.5
S15	181	85	32.0	S53	162	104	39.1
S16	188	78	29.3	S54	183	83	31.2
S17	197	69	25.9	S55	174	92	34.6
S18	171	95	35.7	S56	182	84	31.6
S19	185	81	30.5	S57	162	104	39.1
S20	181	85	32.0	S58	176	90	33.8
S21	172	94	35.3	S59	193	73	27.4
S22	159	107	40.2	S60	167	99	37.2
S23	149	117	44.0	S61	182	84	31.6
S24	162	104	39.1	S62	175	91	34.2
S25	163	103	38.7	S63	191	75	28.2
S26	182	84	31.6	S64	204	62	23.3
S27	164	102	38.3	S65	198	68	25.6
S28	185	81	30.5	S66	193	73	27.4
S29	163	103	38.7	S67	197	69	25.9
S30	173	93	35.0	S68	199	67	25.2
S31	182	84	31.6	S69	193	73	27.4
S32	169	97	36.5	S70	181	85	32.0
S33	182	84	31.6	S71	199	67	25.2
S34	170	96	36.1	S72	192	74	27.8
S35	162	104	39.1	S73	192	74	27.8
S36	183	83	31.2	S74	194	72	27.1
S37	192	74	27.8	S75	158	108	40.6
S38	198	68	25.6				
		$\bar{\chi}$	SS	SH			
	<b>Doğru cevap</b>	<b>24.9</b>	<b>11.4</b>	<b>0.7</b>			
	<b>Test Puanı</b>	<b>33.3</b>	<b>15.2</b>	<b>0.9</b>			

YC: Yanlış cevap sayısı DC: Doğru cevap sayısı %: Doğru cevap yüzdesi

**Ek 2: SPTBT'nin Madde Analizi Sonuçları**

No	d	p	No	d	p
S1	0.45	0.48	S39	0.24	0.33
S2	0.66	0.25	S40	0.31	-0.14
S3	0.20	0.09	S41	0.36	0.50
S4	0.38	0.35	S42	0.30	0.41
S5	0.52	0.40	S43	0.27	0.24
S6	0.44	0.52	S44	0.35	0.37
S7	0.36	0.40	S45	0.24	-0.01
S8	0.15	0.12	S46	0.40	0.22
S9	0.50	0.50	S47	0.31	0.33
S10	0.40	0.43	S48	0.31	0.34
S11	0.37	0.54	S49	0.31	0.16
S12	0.38	0.61	S50	0.29	0.27
S13	0.40	0.39	S51	0.34	0.18
S14	0.41	0.20	S52	0.19	0.11
S15	0.32	0.62	S53	0.38	0.37
S16	0.30	0.42	S54	0.31	0.37
S17	0.26	0.02	S55	0.34	0.15
S18	0.36	0.58	S56	0.31	0.36
S19	0.31	0.34	S57	0.38	0.21
S20	0.32	0.51	S58	0.33	0.25
S21	0.35	0.57	S59	0.29	0.39
S22	0.40	0.51	S60	0.38	0.41
S23	0.44	0.50	S61	0.32	0.33
S24	0.40	0.48	S62	0.35	0.17
S25	0.39	0.55	S63	0.29	0.39
S26	0.32	0.51	S64	0.24	0.30
S27	0.38	0.53	S65	0.25	0.10
S28	0.31	0.22	S66	0.27	-0.01
S29	0.39	0.45	S67	0.26	0.12
S30	0.35	0.46	S68	0.25	0.12
S31	0.32	0.21	S69	0.27	0.40
S32	0.37	0.38	S70	0.32	0.36
S33	0.32	0.38	S71	0.25	0.20
S34	0.36	0.23	S72	0.27	0.26
S35	0.40	0.48	S73	0.28	0.20
S36	0.31	0.43	S74	0.27	0.19
S37	0.28	0.21	S75	0.41	0.18
S38	0.26	0.23			



### Ek 3: Bilişötesi Farkındalık Anketi

Bu anketlerden elde edilen sonuçlar bilimsel bir çalışmada kullanılacaktır. Sizden istenilen bu ifadeleri okuduktan sonra kendinizi değerlendirmeniz ve sizin için en uygun seçeneğin karşısına çarpı (X) işareti koymanızdır. Her sorunun karşısında bulunan; (1) Hiç bir zaman (2) Nadiren (3) Sık sık (4) Genellikle ve (5) Her zaman anlamına gelmektedir. Lütfen her ifadeye mutlaka TEK yanıt veriniz ve kesinlikle BOŞ bırakmayınız. En uygun yanıtı vereceğinizi ümit eder katkılarınız için teşekkür ederim.

Ayhan İNCİRCİ  
İngilizce ÖĞRETMENİ

Tarih: ...../...../.....

		Hiçbir zaman	Nadiren	Sık sık	Genellikle	Her zaman
1	Amaçlarıma ulaşip ulaşamadığımı düzenli olarak kontrol ederim.	1	2	3	4	5
2	Bir problemi cevaplamaadan önce birkaç alternatif düşünürüm.	1	2	3	4	5
3	Gerekirse önceden kullandığım stratejileri tekrar denerim.	1	2	3	4	5
4	Zamanın yeterli olması için öğrenme sırasında kendimi hızlandırırım.	1	2	3	4	5
5	Zihinsel anlamda güçlü ve zayıf yönlerimin farkındayım.	1	2	3	4	5
6	Bir göreve başlamadan önce onu öğrenmem için nelere ihtiyacım olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
7	Bir sınavdan çıkınca alacağım notu tahmin edebilirim.	1	2	3	4	5
8	Bir öğrenme görevine başlamadan önce özel amaçlar belirlerim.	1	2	3	4	5
9	Önemli bir bilgiyle karşılaştığımda çalışma tempomu yavaşlatarak o bilgiye odaklanırım.	1	2	3	4	5
10	Bir şeyi öğrenebilmek için ne tür bilgilerin önemli olduğunu anlayabilirim.	1	2	3	4	5
11	Bir problemi çözerken tüm alternatifleri dikkate alıp almadığımı kendime sorarım.	1	2	3	4	5
12	Bilgiyi organize etmede iyiyimdir.	1	2	3	4	5
13	Önemli bilgilere dikkatli biçimde odaklanırım.	1	2	3	4	5
14	Kullandığım her öğrenme stratejisini için özel bir amacım vardır.	1	2	3	4	5
15	Konuyla ilgili önceden bir şeyler bildiğim zaman daha iyi öğrenirim.	1	2	3	4	5
16	Öğretmenimin benden neyi öğrenmemi beklediğini bilirim.	1	2	3	4	5
17	Bilgileri hatırlamada iyiyimdir.	1	2	3	4	5
18	Duruma bağlı olarak farklı öğrenme stratejileri kullanırım.	1	2	3	4	5
19	Bir işi bitirdikten sonra daha kolay bir yolu olup olmadığını kendime sorarım.	1	2	3	4	5
20	Ne kadar iyi öğrendiğimi kontrol edebilirim.	1	2	3	4	5
21	Önemli ilişkileri anlayabilmek için yaptığım işleri düzenli olarak gözden geçiririm.	1	2	3	4	5
22	Çalışmaya başlamadan önce öğreneceğim materyal hakkında kendime sorular sorarım.	1	2	3	4	5

23	Bir problemi çözmek için farklı yollar düşünür ve bunlardan en iyisini seçerim.	1	2	3	4	5
24	Çalışmamı tamamladıktan sonra öğrendiklerimi özetlerim.	1	2	3	4	5
25	Bir şeyi anlamadığım zaman diğerlerinden yardım isterim.	1	2	3	4	5
26	İhtiyacım olan bilgiyi öğrenmek için kendimi motive edebilirim.	1	2	3	4	5
27	Çalışırken ne tür stratejiler kullandığımı farkında olurum.	1	2	3	4	5
28	Herhangi bir çalışma yaparken yararlı stratejileri araştırırım.	1	2	3	4	5
29	Yetersizliklerimi telafi etmek için zihinsel anlamda güçlü yönlerimi kullanırım.	1	2	3	4	5
30	Yeni bilginin anlam ve önemine odaklanırım.	1	2	3	4	5
31	Bilgiyi daha anlamlı hale getirmek için örnekler oluştururum.	1	2	3	4	5
32	Bir şeyi ne kadar anlayabildiğim hakkında iyi karar veririm.	1	2	3	4	5
33	Kendimi yararlı stratejileri otomatik olarak kullanırken bulurum.	1	2	3	4	5
34	Çalışma sırasında anlayıp anlamadığımı kontrol etmek için düzenli olarak ara veririm.	1	2	3	4	5
35	Hangi stratejilerin daha yararlı olacağını bilirim.	1	2	3	4	5
36	Çalışmalarımı tamamlamadan önce amaçlarıma daha başarılı biçimde nasıl ulaşabileceğimi kendi kendime	1	2	3	4	5
37	Öğrenmemi kolaylaştırması için resim veya diyagramlar çizerim.	1	2	3	4	5
38	Bir problemi çözdükten sonra bütün seçenekleri gözden geçirip geçirmediğimi kendime sorarım.	1	2	3	4	5
39	Yeni bilgileri anlayabileceğim şekle dönüştürmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
40	Bilgiyi kavrayamadığım durumlarda kullandığım stratejileri değiştiririm.	1	2	3	4	5
41	Öğrenmeme yardımcı olması için metni bütün halinde ele alırım.	1	2	3	4	5
42	Bir göreve başlamadan önce talimatları dikkatlice okurum.	1	2	3	4	5
43	Okuduğum şeylerin önceden bildiklerimle ilgili olup olmadığını kendime sorarım.	1	2	3	4	5
44	Kafam karıştığında varsayımlarımı tekrar değerlendiririm.	1	2	3	4	5
45	Amaçlarıma en başarılı biçimde ulaşmak için zamanımı organize ederim.	1	2	3	4	5
46	İlgi duyduğum konuları daha iyi öğrenirim.	1	2	3	4	5
47	Ders çalışırken yapacağım çalışmaları küçük adımlara ayırırım.	1	2	3	4	5
48	Özel anlamlardan daha çok genel anlamlara odaklanırım.	1	2	3	4	5
49	Yeni bir şey öğrenirken nasıl daha iyi öğrenebileceğime ilişkin kendime sorular sorarım.	1	2	3	4	5
50	Çalışmamı tamamladıktan sonra olabildiğince iyi öğrenip öğrenmediğimi sorgularım.	1	2	3	4	5
51	Eğer yeni bilgiyi anlayamazsam çalışmayı bırakıp başa dönerim.	1	2	3	4	5
52	Kafam karıştığında başa dönerek tekrar okurum.	1	2	3	4	5

#### Ek 4: İngilizce Dersine İlişkin Tutum Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,

Bu ölçeğin amacı sizlerin İngilizce dersine karşı tutumlarınızı belirlemektir. İlk bölümdeki kişisel bilgilerinizi doldurun. İkinci bölümde verilen ifadeleri dikkatlice okuyup, duygu ve düşüncenize uygun olan seçeneği işaretleyin.

Teşekkür ederim  
Ayhan İNCİRCİ

Tarih: .../.../....

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. İngilizcem mümkün olduğunca geliştirmek isterim.	5	4	3	2	1
2. İngilizce dersi, önem verilmesi gereken derslerden biridir.					
3. İngilizce derslerinde kendimi tedirgin ve mutsuz hissederim.					
4. İngilizce öğrenmek ilgimi çekmez.					
5. İngilizce öğrenmek bana çok eğlenceli gelir.					
6. İngilizce haftalık ders saatinin azaltılmasını isterim.					
7. Zamanımı İngilizce öğrenmeye çalışarak harcamaktansa, başka şeylerle ilgilenmeyi tercih ederim.					
8. İngilizce derslerinde, farklı dil ve kültürleri tanımak ilgimi çeker.					
9. İngilizce öğrenmenin hayat boyu bana yararlı olacağını düşünürüm.					
10. İngilizce derslerini iple çekerim.					
11. İngilizce dersinde öğrendiğim kelimeleri veya cümle kalıplarını unuttuğumda ders çalışma isteğim azalır.					
12. Bir konu hakkında İngilizce yazı yazmak veya konuşmak zorunda olduğumda kendimi çok sıkıntılı hissederim.					
13. İngilizce olarak iletişim kurmanın anlamsız olduğunu düşünürüm.					
14. İngilizce öğrenmek insanın bakış açısını genişletir.					
15. İngilizce konuşabileceğim veya mektuplaşabileceğim bir arkadaşım olsun isterim.					
16. İleride İngilizce kullanmamı gerektirecek bir meslek seçmeyi düşünmem.					
17. İngilizce dersiyile ilgili bir problemim olduğunda çalışma hevesimi kaybederim.					
18. İngilizce derslerinde zamanın nasıl geçtiğini anlamam.					
19. İngilizce derslerinde ileride bana gerekli olan becerileri kazandığımı hissederim.					
20. İngilizce dersi zorunlu olmasa, İngilizce öğrenmek için hiç çaba harcamam.					
21. İngilizce öğrenmenin günlük hayatta bir yararı olmayacağını düşünürüm.					
22. İngilizce dersi, gereksiz bir derstir.					
23. İngilizce dersinde yeni şeyler öğrenmek hoşuma gider.					
24. İngilizce, sevdiğim dersler arasındadır.					
25. İngilizce öğrenmek zorunda olmayı istemezdim					
26. İngilizcem geliştirmek için daha fazla ders almak isterim.					
27. İngilizce derslerinden nefret ederim.					
28. Bos zamanlarımı İngilizce çalışarak geçirmekten zevk alırım.					

## Ek 5: Simple Past Tense Başarı Testi (SPTBT)

### A) CHOOSE THE ANSWER

1. **the bee/on the flower /a few minutes ago**

- A) The bee was on the flower yesterday  
 B) The bee was on the flower  
 C) The bee was on the flower a few minutes ago  
 D) The bee were on the flower a few minutes ago

2. **our teacher / at home / yesterday**

- A) Our teacher is at home yesterday  
 B) Our teacher isn't at home yesterday  
 C) Our teacher was at school yesterday  
 D) Our teacher was at home yesterday

3. **Tarkan / in Antalya / last month**

- A) Tarkan wasn't in Antalya last month.  
 B) Tarkan were in Antalya last month.  
 C) Tarkan weren't in Antalya last week.  
 D) Tarkan is in Antalya last week.

4. **Mine and I / in the park / yesterday**

- A) Mine and I was in the park yesterday  
 B) Mine and I were in the market yesterday  
 C) Mine and I were in the shop yesterday  
 D) Mine and I were in the park yesterday

5. **My father and his boss ..... at the restaurant yesterday evening.**

- A) was  
 B) were  
 C) is  
 D) are

6. **We ..... in Alsancak two hours ago.**

- A) were  
 B) was  
 C) aren't  
 D) wasn't

7. **The children didn't .... a lot of milk yesterday.**

- A) drinking  
 B) drunk  
 C) drink  
 D) drank

8. **The dog ..... a lot of biscuits in the yard.**

- A) drank  
 B) ate  
 C) eating  
 D) eat

9. **He ..... all day yesterday.**

- A) finished  
 B) work  
 C) worked  
 D) to work

10. **A: Is your father going to wash his car?**

**B: No, he isn't. He ..... his car yesterday.**

- A) watched  
 B) washed  
 C) wash  
 D) washing

11. **A: Are you going to make a hamburger?**

**B: No, I am not. I ..... a sandwich an hour ago.**

- A) broke  
 B) cut  
 C) made  
 D) drank

12. **A: Are they going to clean his room?**

**B: No, they aren't. They ..... his room last weekend.**

- A) clean  
 B) cleaning  
 C) to clean  
 D) cleaned

13. **A: Is she going to buy a T-shirt?**

**B: No, she isn't. She ..... a T-shirt last month.**

- A) buy  
 B) buying  
 C) to buy  
 D) bought

14. **A: Is Cem going to ..... Merve a present?**

**B: No, he isn't. He ..... Merve a present yesterday.**

- A) give / give  
 B) gave / gave  
 C) give / gave  
 D) give / giving

15. **A: Is your mother going to ..... dinner?**

**B: No, she isn't. She ..... it an hour ago.**

- A) cook / cooked  
 B) cook / cooking  
 C) cooked / cooked  
 D) cooked / cook

16. **A: Is she going to ..... the exercises?**

**B: No, she isn't. She ..... the exercises two hours ago.**

- A) do / did  
 B) do / doing  
 C) do / do  
 D) did / did

17. **A: Are you going to ..... your uncle?**

**B: No, I am not. I ..... my uncle last Monday.**

- A) called / calling  
 B) call / called  
 C) call / call  
 D) call / to call

**18. A: Are you going to ..... to the dentist?**

**B: No, I am not. I ..... there yesterday.**

- A) go / went  
B) go / go  
C) go / going  
D) go / to go

**19. Every day I ..... at 8 o'clock but yesterday I ..... at 8.30.**

- A) wake up / wakes up  
B) wake up / woke up  
C) wake up / wake up  
D) wake up / waking up

**20. I usually don't ..... early but yesterday I ..... early.**

- A) get up / got up  
B) get up / getting up  
C) get up / to get up  
D) got up / got up

**21. I don't ..... but yesterday I .....**

- A) stayed home / stayed home  
B) stay home / stay home  
C) stay home / stayed home  
D) staying home / stayed home

**22. A: ..... she wash the dishes an hour ago?**

**B: No, .....**

- A) Did / I did  
B) Did / she did  
C) Did / you did  
D) Did / she didn't

**23. A: ..... did they eat an hour ago?**

**B: .....**

- A) When / Two hamburgers  
B) What / Two hamburgers  
C) Who / Two hamburgers  
D) What time / Two hamburgers

## **B) READING PART**

### **'Little İsmail'**

İsmail was born in Eskişehir. He lived in a small village. He began school when he was 6 years old. He went to elementary school but he didn't go to high school because his family was too poor. He worked in a bazaar. When İsmail was eighteen years old, his family came to İstanbul. First, they lived in a small town and then they moved to a big town. He was very unhappy. He missed his life in Eskişehir and his friends. Then, he wanted to move to Eskişehir again, but he didn't do it.

**24. Where did İsmail live?**

- A) In Antalya  
B) In İzmir  
C) In Eskişehir  
D) In İstanbul

**25. Did he go to high school?**

- A) Yes, he didn't.  
B) No, he did.  
C) Yes, he did.  
D) No, he didn't.

**Ayhan İNCİRCİ**  
**English Teacher**

## Ek 6: Rubrik

## A-11A İNGİLİZCE DERSİ MEKTUP YAZMA DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI

Puanlar Ölçütler	0-5	6-10	11-15	16-20
A-Yapı (yer, tarih, hitap, metin, isim-imza, adres)	Mektubun ana bölümlerinden birine yer verilmiş	Mektubun ana bölümlerinden iki veya üçüne yer verilmiş	Mektubun ana bölümlerinden dört veya beşine yer verilmiş	Mektubun ana bölümlerin tümüne yer verilmiş
B-Dil bilgisi	10 ve üzeri hata yapılmış	Altı hataya kadar	Dört hataya kadar	Neredeyse hiç hata yapılmamış
C-İçerik(zaman zarfları, fiil çeşitleri, cümle yapıları ve kurulumu)	10 ve üzeri hata yapılmış	Altı hataya kadar	Dört hataya kadar	Neredeyse hiç hata yapılmamış
D- Düzen	Genel olarak düzensizlik hakim	Sadece belirli bölümlerde düzen var	Sadece belirli bölümlerde düzensizlik var	Genel olarak düzenli
E-Anlatım Niteliği	Konuyla uyumsuz	İlgi çekici ama konu ile uyumsuz	Sıradan	İlgi çekici ve konu ile uyumlu

No	Adı	Soyadı	A	B	C	D	E	TOTAL
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11								
12								
13								
14								
15								
16								
17								
18								
19								
20								
21								
22								
23								
24								
25								
26								
27								
28								
29								

Ayhan İNCİRCİ  
English Teacher

## **Ek 7: Görüşme Soruları**

### **Akademik Başarı Testine Göre Seçilen Öğrenciler İçin Görüşme Soruları**

- 1- Mektup yazma etkinliği Simple Past Tense (SPT) konusunu öğrenmeni (olumlu ya da olumsuz) nasıl etkiledi?
- 2- Derste öğrendiğin bilgileri mektup yazarken nasıl kullandığını düşünüyorsun?
- 3- Mektup yazma etkinliği ders konularını öğrenmeni nasıl etkiledi? Yani bu etkinliği kullanmasaydık yine aynı şekilde öğrenebileceğini düşünüyor musun?
- 4- Senin bir öğretmen olduğunu düşünelim. Derslerinde bu etkinliği öğrencilerine uygular mıydın? Neden?
- 5- Mektup yazma etkinliğini diğer derslerde de kullanmak ister miydin? Hangi deste? Neden?

### **Üstbilişsel Farkındalık Anketine Göre Seçilen Öğrenciler İçin Görüşme Soruları**

- 1- Mektup yazarken Simple Past Tense konusunda önemli olan bilgileri ifade edebildiğini düşünüyor musunuz? (Açıklayıcı Bilgi)
- 2- Simple Past Tense konusunu öğrenmek için doğru etkinlik mektup yazma etkinliği midir? Değilse nasıl bir etkinlik olabilirdi? (Prosedürel Bilgi)
- 3- Mektup yazarak Simple Past Tense konusunu öğrenmede farklı bir yol kullandığını düşündün mü? (Durumsal Bilgi)
- 4- Mektup yazma etkinliğine başlamadan önce nasıl yazacağın konusunda bir planlama yaptın mı? (Planlama)
- 5- Mektup yazarken yazdıklarını gözden geçirdin mi? (İzleme)
- 6- Mektubu yazmayı bitirdikten sonra yazdıklarını değerlendirdin mi? (Değerlendirme)
- 7- Mektubu yazarken zaman zaman yazdıklarını gözden geçirip düzelttin mi? (Hata Ayıklama)
- 8- Mektup yazarken konuyu anlatmak için görsel şekiller kullandın mı veya örnekler verdin mi? (Bilgi Yönetme)

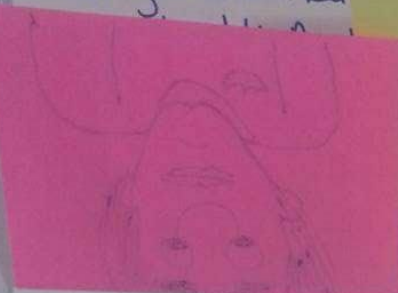
### **Derse Karşı Tutum Anketine Göre Testine Göre Seçilen Öğrenciler İçin Görüşme Soruları**

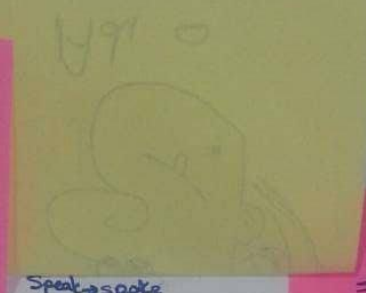
- 1- İngilizce dersi sence ne kadar önemli?
- 2- İngilizce dersi zorunlu bir ders olmasa ve seçmeli bir ders olsa sence nasıl olurdu?
- 3- İngilizce dersinde yapmış olduğumuz mektup yazma etkinliği hakkında ne düşünüyorsun?
- 4- Derste öğrendiğin bilgileri anlatabileceğin bir mektup arkadaşının olması nasıl bir duygu?
- 5- İngilizce dersinin haftalık ders saati hakkında ne düşünüyorsun?

## Ek 8: Örnek Çalışmalar


06.12.2015

Değerli 10. Sınıf Mensupları,  
Sizce bu seferki mektubumda Simple Past Tense (geçmiş zaman) de düzensiz diye adlandırdığımız (irregular verbs) kelimeleri göstereceğim. Bu kelimeleri kullanmak ve doğru yazmaya çalışın.

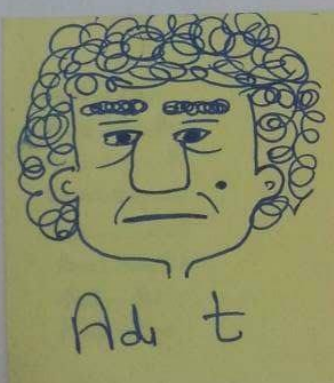





Adı ught




Adı t



Adı aynı



Adı O



Umarım yardımcı olmuştumdur. Bidahacı mektupla görüşmek üzere. :-)

Uzunmehmet Mah.  
Tunankayalı Cad.  
Rüya Apt.  
No: 520



06.12.2019

Değerli Arkadaşım,

Size daha önce "SIMPLE PAST TENSE" anlatmışım. Şimdide size bu konunun düzensiz fiillerini anlatacağım. Düzensiz fiillerin hepsini ezberlemek mümkün değil.

Düzensiz fiilleri kendi aralarında gruptandırarak elimizde tutabiliriz.

Birinci olarak "O" alan kelimeler.

Bunlar "-e, -a, -i" yerine "O" harfi gelen düzensiz fiillerdir.

Örneğin ikinci olarak -ught alanlar

Bunlarında V<sub>2</sub> halinde -ught getirilir. Örneğin buy - bought üçüncü

olarak consonant + t, V<sub>2</sub> halinin sonuna "t" getirilir. Örneğin "send,

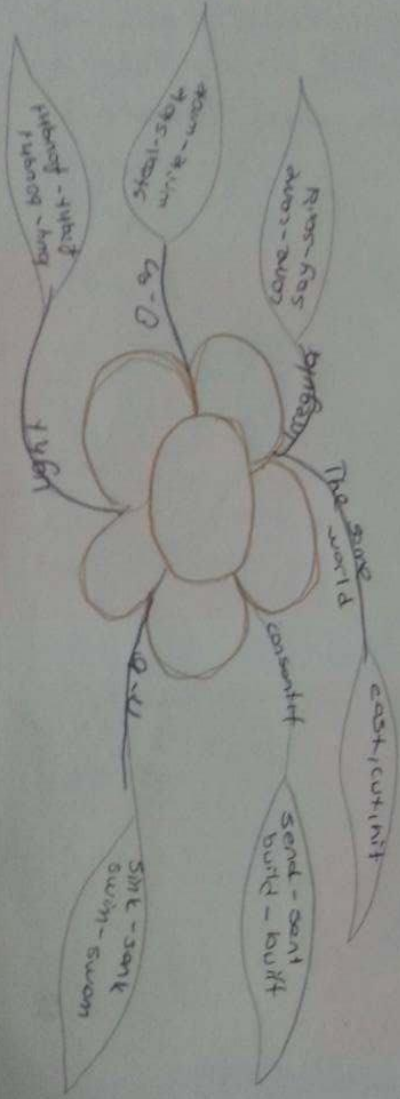
sent" olur. Dördüncü olarak "a"

düzensiz harflerin -i, -u olan yerine V<sub>2</sub> yaparken "a" getirilir.

Besinci olarak "The same word" aynı olanlar demektir. V<sub>1</sub> ve V<sub>2</sub>

halleri aynıdır. Altıncı olarak en

zor kurallı yoktur. "irregular" denir. Bunları ezberlemek lazım.



Adres: Kepez mh. Mustafa Akay sk

NO:51A

09.12.2015

Sevgili Kardeşim,

Simple Past Tense'nin geçmiş zaman olduğunu öğrenmiştik.

Bu konuya Verb (fiil) regular veya irregular biçiminde gelmesi gerekliğini de öğrenmiştik. Bu maddede ise sana irregular olan verb'leri inceleyeceğiz. Gözünü kapattığında bu kelimelerin esberlenmesi gerektiğini söylüyorlar. Ama irregular kelimelerinde düzenli bir setli vardır. Bunu size bir hitaye ile anlatacağım. Senin aslı bir kış varmış. Ormanda yemce toplamaya gitmiş. Ormanda yemce toplarken fark etmiş ki bu yapraklı yemcelerde irregular kelimelerinde düzenli bir şekilde dizildiğini görmüş.

Sen de bu kelimelerin böyle daha kolay atında kalacağını düşünmüş ve 3 yapraklı yemceleri toplamış. Pratik zamanla gramaire başlamış ve yemce kurmaya başlamış. Senin kışın bir kağıda aynı şekilde yemceleri çizip okuldaki arkadaşlarına götürmüş. Onlarda bu şekilde daha kolay olacağını düşünmüşler.



06.12.2015

Sevgili Arkadaşlar,

Ben size bu seferde düzensiz fiilleri anlattığım Düzensiz fiillerin hepsini ezberlemek mümkün değil, ama ben size en önemli olanlarını çark üzerinde anlatacağım.

Arkadaşlar, düzensiz fiilleri gruplandırarak aktırada tutabilir. Sizin size çark üzerinde anlattığıma başlıyorum. Özellikle "Irregular verbs" düzensiz fiiller demektir. Ben bunları V<sub>2</sub> hallerinde oldukları eklere ve harflere göre ayırdım.

Birinci olarak, "o" olan kelimeler. Bunlar -e, -a, -i yerine "o" harfi gelen düzensiz fiiller. Örneğin "speak - spoke" dir.

İkinci olarak -ght olanlar. Bunlarında V<sub>2</sub> haline -ght getirilir. Örneğin "think - thought" dir.

Üçüncü olarak consonant + t, V<sub>2</sub> hallerinin sonuna "t" getirilir. Örneğin "send - sent" dir.

Dördüncü olarak, "o" düzensiz harflerin -t, -i, -u olan yerlerine V<sub>2</sub> yaparken "a" getirilir. Örneğin "drink - drank" dir.

Beşinci olarak, "The same word" aynı olanlar demektir. V<sub>1</sub> ve V<sub>2</sub> halleri aynı. Örneğin "Cost, cut, let" dir.

Ayrıca olarak, en zorun ~~çok~~ kuralı vardır. "Irregular" dir. Bunları ezberlemek lazımdır.

Arkadaşlar sizlere düzensiz fiilleri çark üzerinde anlattım. Bunda sizde kendi aklınızda ayırıp ezberleye bilirsiniz. İnşallah anlamanızdır. Bir dahaki kездerinde görüşmek üzere.