



**T.C.**

**DÜZCE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**ÖĞRENME AMAÇLI YAZMA ETKİNLİKLERİNİN GÜDÜLENME VE  
ÖĞRENME STRATEJİLERİNE ETKİSİ**

**DOKTORA TEZİ**

**Ayhan İncirci**

**Düzce**

**Mart, 2020**

**T.C.**  
**DÜZCE ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**ÖĞRENME AMAÇLI YAZMA ETKİNLİKLERİNİN GÜDÜLENME VE**  
**ÖĞRENME STRATEJİLERİNE ETKİSİ**

**DOKTORA TEZİ**

**Ayhan İncirci**

**Danışman : Dr. Öğr. Üyesi Aslıhan KUYUMCU VARDAR**

**Düzce**

**Mart, 2020**

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında oy birliği / ~~oy çokluğu~~ ile DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan Prof. Dr. Zeki ARSAL



Üye Prof. Dr. Muhammet KOÇAK



Üye Prof. Dr. Engin ASLANARGUN



Üye Dr. Öğr. Üyesi Aşlıhan KUYUMCU VARDAR



Üye Dr. Öğr. Üyesi Filiz EVRAN ACAR



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

20/03/2020

Doç. Dr. Ali ERTUĞRUL  
Enstitü Müdürü

## ÖNSÖZ

Dünyada ne kadar insan varsa o kadar dil izi, diş izi, parmak izi ve beyin izi vardır. Bu kadar farklı ve eşsiz özelliklere sahip insanların tek bir yaklaşım, yöntem, teknik ya da stratejiyle öğrenmesini ummak insanın yaradılışına aykırıdır. Her insan özel ve değerlidir. Öğrenenin kendi öğrenme sürecinde söz sahibi olması adına başlatılan öğrenen merkezli yaklaşımlar *kuramdan uygulamaya* doğru bir yönelime sahiptirler. Kuramsal olarak etkili olan yaklaşımlar uygulamada aynı şekilde başarılı olamayabiliyor. Öğrenmek isteyen bireyin ihtiyacını karşılayabilecek yaklaşım *uygulamadan kurama*'dır. Uygulamada etkili olan yaklaşımların kuramları meydana getirilmelidir. Her bireyin eşsiz bir öğrenme izi ve yöntemi bulunmaktadır. Öğrenene verilmek istenen bilginin nasıl öğrenileceği sadece öğrenen tarafından bilinen bir süreçtir. Bu süreci kestirmek veya gözlemlemek günümüz teknolojisinde dahi mümkün değildir. Bu araştırmada uygulamaya çalıştığımız etkinliklerin ortaya çıkış motivasyonu tam da bu noktadır. İngilizce öğretimi alanında yaşadığımız en temel sorunlardan biri de öğrencilerimizin güdülenme ve öğrenme stratejilerini gözlemleyememe sorunumuzdur.

ÖAY etkinlikleri bilişsel yol ve stratejileri görebilmek adına bize kısıtlı da olsa imkân sağlamaktadır. İlk aşamada tespit işleminde bir araç olarak kullanılan etkinlikler, bir sonraki aşamada öğrencilere bireysel dönüt vermek amacıyla kullanılan bir araç haline gelmektedir. Verilen dönütlerin öğrencilerde meydana getirdiği etkiler yine bireye özgüdür. AÖY etkinliği dönütlere göre yeniden yazılan metinlerde dönütlerin nasıl bir etki yaptığını gözlemlemek için kullanılabilir. Bu döngü, öğrenci öğrenme hedeflerine ulaşana kadar devam edebilir. Her öğrencinin yaşadığı süreç kendine özgü olduğu için öğretmen bu süreçte sadece bir rehber olarak görev yapmaktadır. Öğrenci kendi öğrenme sürecini, kendi stratejileriyle, kendi zamanlamasına göre düzenleyebilme özgürlüğünü yaşayabilmektedir.

Elbette tek başına bir etkinlik hedeflenen akademik başarıların tümünü gerçekleştirmek için yeterli değildir ve bu araştırmadaki amaç da bu değildir. Bu araştırmadaki amaç istenilen hedefleri edinebilen bireyler için doğru ve etkili bir etkinlik meydana getirerek öğrenme sürecine yardımcı olmaktır. Çıktığımız bu yolda her anlamdaki desteğinden dolayı Sayın Danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Aslıhan KUYUMCU VARDAR'a, değerli katkılarından dolayı TİK üyeleri Dr. Öğr. Üyesi Filiz EVRAN ACAR ve Dr. Öğr.



Üyesi Osman DÜLGER'e teşekkürü bir borç bilirim. Tezimin veri analizi konusunda yardımlarını esirgemeyen Doç. Dr. Abdurrahman İLĞAN'a teşekkür ederim. Tez savunma jürisinde yer alarak ve katkı sunarak tezimi daha nitelikli hale getiren değerli hocam Prof. Dr. Muhammed KOÇAK'a çok teşekkür ederim. Tez savunma jürisinde yer alan ve katkı sunan Prof. Dr. Zeki ARSAL ve Prof. Dr. Engin ARSLANARGUNA'a teşekkür ederim.

Yüksek lisans ve doktora sürecinde beni asla yalnız bırakmayan değerli dostum Doç. Dr. Oğuzhan KARADENİZ'e; motivasyonumun düştüğü anlarda desteğini esirgemeyen kıymetli dostum Dr. Öğr. Üyesi Selçuk TURAN'a, içinden çıkılmaz analizlerde yardımını esirgemeyen sevgili dostum Dr. Öğr. Üyesi Nedim ÖZDEMİR'e çok teşekkür ederim.

Akademik çalışmalarda desteğini esirgemeyen dostum Özgür SİREM'e teşekkür ederim.

Yüksek lisans ve doktora süreçlerindeki sabır ve desteklerinden dolayı sevgili annem, babam ve kardeşlerimle birlikte eşim Nagehan İNCİRCİ ve oğlum İlhan Aybars İNCİRCİ'ye teşekkür ederim.

Çalışmamızın sonuçlarının öğrencilerin ve öğretmenlerin eğitim hedeflerine ulaşmalarında yardımcı olmasını umuyor ve diliyorum.

**Ayhan İNCİRCİ**

**Düzce, 2020**

## ÖZET

# ÖĞRENME AMAÇLI YAZMA ETKİNLİKLERİNİN GÜDÜLENME VE ÖĞRENME STRATEJİLERİNE ETKİSİ

**İNCİRCİ, Ayhan**

**Doktora, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı**

**Tez Danışmanı: Dr. Öğretim Üyesi Ashhan KUYUMCU VARDAR**

**Mart 2020, 264 sayfa**

Bu araştırmanın amacı Öğrenme Amaçlı Yazma etkinliklerinin öğrencilerin güdülenme ve öğrenme stratejileri üzerinde etkisini araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda 9. sınıf öğrencilerinden oluşan bir çalışma grubuyla birlikte çalışılmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler bir kontrol (n:30; 17 kız, 13 erkek) ve iki deney grubu (DG1, n:31; 17 kız, 14 erkek; DG2, n:30; 16 kız, 14 erkek)'ndan meydana gelmektedir. Araştırma ön test son test eşitlenmemiş kontrol gruplu yarı deneysel bir yöntemle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri nicel ve nitel veri toplama araçları birlikte kullanılarak toplanmıştır. Nicel veri toplama aracı olarak McKeachie, Pintrich, Lin & Smith (1986) tarafından oluşturulan (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) ve Büyüköztürk, Akgün, Kahveci & Demirel (2004) tarafından Türkçeye uyarlanan Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği (GÖSÖ) kullanılmıştır. Araştırmanın nitel bölümünde veri aracı deney grubu öğrencilerinden seçilen örnekleme (DG1, n:3; DG2, n:3) yapılan görüşme sorularıdır.

Araştırmanın ön testlerinden elde edilen sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarının aldıkları puanların istatistikî olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Grupların istatistikî olarak denk olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Gruplardaki bu farklılığı en aza indirebilmek ve araştırmanın bağımlı değişkenleri üzerindeki bağımsız değişkenlerin etkisini en aza indirmek için çalışmalar yapılmıştır.

Ön testlere göre gruplar denk olmadığı için son testlerin analizinde kovaryans analizi (ancova testi) kullanılmıştır. ÖAY etkinliğinin güdülenme stratejilerinde deney grupları ve KG arasında istatistikî olarak anlamlı bir farklılık meydana getirdiği ve bu farklılığın deney grupları lehine olmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. ÖAY etkinlikleriyle birlikte dönüt verilen DG2 öğrencilerinin, sadece ÖAY etkinliği uygulaması yapılan DG1 öğrencilerine göre Güdülenme Stratejilerinde daha başarılı olduğu ve bu başarının istatistikî olarak bir anlamlılık ifade ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu tespitin diğer alt boyut ve alt faktörlerde benzer olduğu tespit edilmiştir. Fakat duyuşsal alt boyutuna ait sınav kaygısı alt faktöründe DG1 ile DG2 ve DG2 ile KG arasında bir farklılık tespit edilmezken DG1 ile KG arasında KG lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu durum sınav kaygısını azaltmada en başarılı grubun KG, daha sonra DG2 ve son olarak da DG1 olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Araştırmanın Öğrenme stratejilerine ilişkin olarak yapılan tespitleri ise; ÖAY etkinliğinin öğrenme stratejilerinde deney grupları ve KG arasında istatistikî olarak anlamlı bir farklılık meydana getirdiği ve bu farklılığın deney grupları lehine olmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ÖAY etkinlikleriyle birlikte dönüt verilen DG2 öğrencilerinin, sadece ÖAY etkinliği uygulaması yapılan DG1 grubu öğrencilerine göre Öğrenme Stratejilerinde daha başarılı olduğu ve bu başarının istatistikî olarak bir anlamlılık ifade ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Fakat sadece ÖAY etkinliği uygulaması yapılan DG1 öğrencilerinin, ÖAY etkinlikleriyle birlikte dönüt verilen DG2 öğrencilerine göre kaynak yönetimi alt boyutuna ait zaman ve çalışma ortamı yönetimi alt faktöründe daha başarılı olduğu ve bu başarının istatistikî olarak bir anlamlılık ifade ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın bulguları ışığında, ÖAY etkinliklerinin öğrencilerin güdülenmelerini artırdığı ve öğrenme stratejilerini kazanmalarında bir araç olarak kullanılabilirdiğini ispat edilmiştir. Ayrıca ÖAY ile birlikte verilen dönütlerin öğrencilerin daha fazla güdülenmelerini ve öğrenme stratejilerini daha iyi kullanmalarını sağladığı tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak ÖAY etkinliklerinin güdülenme ve öğrenme stratejileri öğretiminde kullanılması önerilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğrenme amaçlı yazma, dönüt, güdü, öğrenme stratejileri.

## **ABSTRACT**

### **THE EFFECT OF WRITING TO LEARN ACTIVITIES ON MOTIVATION AND LEARNING STRATEGIES**

**İNCİRCİ, Ayhan**

**Doctor of Philosophy, Department of Curriculum and Instruction**

**Advisor: Dr. Ashhan KUYUMCU VARDAR**

**March 2020, 264 pages**

The aim of this study is to investigate the effect of Writing To Learn activities on motivation and learning strategies. For this purpose, a study group consisting of 9<sup>th</sup> grade students was employed. The students included one control (n:30; 17 girls, 13 boys) and two experimental groups (DG1, n:31; 17 girls, 14 boys; DG2, n: 30; 16 girls, 14 boys). The research was conducted with a nonequivalent control group pretest-posttest design which is one of the quasi-experimental methods. The data of the study were collected using quantitative and qualitative data collection tools. Motivated Strategies for Learning Questionnaire, which was created by McKeachie, Pintrich, Lin & Smith (1986) and adapted to Turkish by Buyukozturk, Akgun, Kahveci & Demirel (2004) as Güdülenme ve ğrenme Stratejileri leği (GS) was used as the quantitative data collection tool. The qualitative data tool of the study was the interview questions asked to sample group selected from the experimental group students (DG1, n:3; DG2, n:3).

According to the results obtained from the pretests of the research, it was detected that the scores of the experimental and control groups differed statistically which means that the groups were not statistically equivalent. Studies have been carried out to minimize the differences in groups and the effect of independent variables on the dependent variables of the study. Because the pretests were not equivalent, covariance analysis (ancova test) was used in the analysis of the posttests. It was concluded that the WTL created a statistically significant difference between experimental groups and control group in favor of experimental groups in motivation strategies. It was concluded that EG2 students who were given feedback along with WTL activities were more successful in motivation strategies than EG1 students who have applied only WTL activity, and this success was statistically significant. This finding was found to be similar in sub-dimensions and sub-factors of the research. However, while there was no difference between EG1-EG2, and EG2-CG in the exam anxiety sub-factor of affective sub-dimension; there was a significant difference in favor of CG between EG1 and CG. This led to the conclusion that the most successful group in reducing test anxiety was CG. Along with that the second one was EG2 and third one was EG1.

It was found that WTL activity created a statistically significant difference between experimental groups and CG in learning strategies, and this difference is in favor of experimental groups. In addition, it was concluded that EG2 students, who were given

feedback along with WTL activities, were more successful in learning strategies compared to EG1 students who applied only WTL activities, and this success was statistically significant. However, it was concluded that EG1 students who applied only WTL activities were more successful in time and work environment management sub-factors of resource management sub-dimension compared to EG2 students who were given feedback along with WTL activities and this achievement was statistically significant.

In light of the findings of the research, it was proved that WTL activities increase the motivation of the students and can be used as a tool to gain the learning strategies. In addition, it was found that the feedback given along with WTL enabled students to be more motivated and to use learning strategies better. Based on the results of the research, it was suggested that WTL activities should be used to teach motivation and learning strategies.

**Key Words:** Writing To Learn, feedback, motivation, learning strategies.



## İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI .....	i
ÖNSÖZ .....	ii
ÖZET .....	iv
ABSTRACT .....	vi
İÇİNDEKİLER .....	viii
TABLolar LİSTESİ .....	xi
KISALTMALAR .....	xvi

<b>1. GİRİŞ</b> .....	1
1.1. Problem durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Araştırmanın Sayıltıları.....	8
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	8
1.6. Tanımlar .....	9
<b>2.KAVRAMSAL ÇERÇEVE</b> .....	11
2.1. Yabancı Dil Öğretiminin Tarihi Gelişim Süreci .....	11
2.2. Yabancı Dilde Dört Dil Becerisi .....	12
2.2.1. Dinleme.....	13
2.2.2. Konuşma .....	16
2.2.3. Okuma.....	19
2.2.4. Yazma.....	21
2.2.4.1. Öğrenme Amaçlı Yazma (ÖAY) .....	26
2.3. Güdülenme.....	44
2.4. Öğrenme Stratejileri .....	48
2.4.1. Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri.....	52
2.5. Yazma ile Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki.....	53

2.6. İlgili Araştırmalar.....	55
2.6.1. Yurt dışında yapılan çalışmalar.....	55
2.4.2. Yurt içinde yapılan çalışmalar.....	66
<b>3.YÖNTEM.....</b>	<b>76</b>
3.1. Araştırmanın Yöntemi.....	76
3.2. Çalışma Grubu.....	78
3.2.1. Grupların Denkliğinin Sağlanması.....	79
3.3. Veri Toplama Araçları.....	92
3.3.1. Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği.....	92
3.2.2. Görüşme Soruları.....	96
3.3. Verilerin Toplanması.....	97
3.4. Veri Analizi.....	147
3.4.1. Veri Analizinde Kullanılan Yöntemler .....	147
3.4.2. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları .....	154
<b>4. BULGULAR VE YORUM.....</b>	<b>159</b>
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	159
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	166
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	176
<b>5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....</b>	<b>192</b>
5.1. Sonuç.....	192
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	192
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	194
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	197
5.2. Tartışma.....	199

5.2.1. Güdülenmeye İlişkin Tartışma.....	200
5.2.2. Öğrenme Stratejilerine İlişkin Tartışma.....	207
5.3. Öneriler .....	214
5.3.1. Öğretmenlere Öneriler. ....	214
5.3.2. Araştırmacılara Öneriler.....	215
Kaynaklar.....	216
Ekler.....	265
EK1. Örnek ÖAY Etkinlikleri.....	266
EK2. Öğrenci İçin Yönerge.....	290
EK3. Öğretmen İçin Yönerge.....	293
EK4. GÖSÖ Ölçek Formu.....	295
EK5. GÖSÖ Faktöriyel Yapısı.....	299
EK6. Görüşme Soruları.....	301
EK7. Örnek Dönüt Listesi.....	303
EK8. Uygulama Sınıfları Günlük Ders Planları.....	306
EK9. Uygulama Sınıfları Yıllık Ders Planı.....	323



## TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Dört Dil Becerisi .....	13
Tablo 2. GÜDÜLENME ÇEŞİTLERİ .....	46
Tablo 3. Oxford'un Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Boyut ve Alt Boyutları .....	52
Tablo 4. Eşitlenmemiş Kontrol Gruplu Araştırma Deseni .....	77
Tablo 5. Çalışma Grubuna Ait Bilgiler .....	78
Tablo 6. Grupların Ön Test Betimsel İstatistikleri .....	79
Tablo 7. Grupların Ön Test Puanlarının ANOVA Sonuçları .....	79
Tablo 8. Grupların GÖ Ön Test Betimsel İstatistikleri.....	80
Tablo 9. GÖ Alt Boyut ve Alt Faktörlerine ait ANOVA Sonuçları .....	81
Tablo 10. GÜDÜ Ön Test Puanlarının Bonferroni Testi Sonuçları.....	82
Tablo 11. Sınav Kaygısı Tamhane testi .....	83
Tablo 12. ÖSÖ Bilişsel Alt Boyut ve Alt Faktörlerine Ait Betimsel İstatistikler.....	84
Tablo 13. Bilişsel Alt Boyutu Ön Test ANOVA Sonuçları.....	85
Tablo 14. Düzenleme Alt Faktörü Bonferroni Sonuçları.....	86
Tablo 15. Bilişsel Alt Boyutu Tamhane Testi Sonuçları.....	86
Tablo 16. Üstbilgi Alt Boyutuna Ait Betimsel İstatistikler.....	87
Tablo 17. Üstbilgi Alt Boyutuna Ait ANOVA Testi Sonuçları.....	87
Tablo 18. Üstbilgi Alt Boyutuna Ait Bonferroni Sonucu.....	87
Tablo 19. Kaynak Yönetimi Alt Boyutuna Ait Betimsel İstatistikler.....	88
Tablo 20. Kaynak Yönetimi Alt Boyutu ANOVA Testi Sonuçları.....	89
Tablo 21. Kaynak Yönetimi Alt Boyutu Tamhane Sonuçları.....	90
Tablo 22. Akran İşbirliği Alt Faktörüne Ait Bonferroni Sonuçları.....	90
Tablo 23. GÜDÜLENME Alt Boyutu Madde Dağılımı.....	94

Tablo 24. Öğrenme Stratejileri Alt Boyutu Madde Dağılımı.....	95
Tablo 25. Uygulama Öncesi İşlemler.....	98
Tablo 26. Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri İngilizce Dersi Haftalık Ders Saatleri.....	99
Tablo 27. Uygulama Basamakları.....	100
Tablo 28. GÖ Ön Testlerine Uygulanan Veri Analizi Yöntemleri .....	147
Tablo 29. ÖSÖ Ön Testlerine Uygulanan Veri Analizi Yöntemleri .....	148
Tablo 30. GÖ Son Testlerine Uygulanan Veri Analizi Yöntemleri.....	150
Tablo 31. ÖSÖ Son Testlerine Uygulanan Veri Analizi Yöntemleri .....	150
Tablo 32. Güdülenme Ana Temasına Ait Alt Temalar.....	152
Tablo 33. Öğrenme Stratejileri Ana Temasına Ait Alt Temalar .....	153
Tablo 34. Ölçeğin Geçerlik ve Güvenirlik Değerleri.....	155
Tablo 35. GÜDÜ Son Testine Ait Betimsel İstatistikler.....	159
Tablo 36. GÜDÜ Boyutu ANCOVA Sonuçları.....	160
Tablo 37. GÜDÜ Boyutuna Ait Bonferroni Testi Sonuçları.....	160
Tablo 38. Değer Alt Boyutuna Ait Betimsel Analiz Sonuçları.....	160
Tablo 39. Değer Alt Boyutu ANCOVA Sonuçları.....	161
Tablo 40. Değer Alt Boyutuna Ait Bonferroni Sonuçları.....	162
Tablo 41. Beklenti Alt Boyutuna Ait Betimsel Analiz Sonuçları.....	163
Tablo 42. Beklenti Alt Boyutu ANCOVA Sonuçları.....	163
Tablo 43. Beklenti Alt Boyutuna Ait Bonferroni Sonuçları.....	164
Tablo 44. Duyuşsal Alt Boyuta Ait Betimsel İstatistikler.....	164
Tablo 45. Duyuşsal Alt Boyut ANCOVA Sonuçları.....	165
Tablo 46. Duyuşsal Alt Boyutuna Ait Bonferroni Testi Sonuçları.....	165
Tablo 47. ÖSÖ Son Testine Ait Betimsel İstatistikler.....	166
Tablo 48. Öğrenme Stratejileri Boyutu ANCOVA Sonuçları.....	167

Tablo 49. Öğrenme Stratejileri Boyutuna Ait Bonferroni Testi Sonuçları.....	167
Tablo 50. Bilişsel Alt Boyutuna Ait Betimsel Analiz Sonuçları.....	167
Tablo 51. Bilişsel Alt Boyutu ANCOVA Sonuçları.....	168
Tablo 52. Bilişsel Alt Boyutuna Ait Bonferroni Sonuçları.....	169
Tablo 53. Üstbiliş Alt Boyutu Son Testine Ait Betimsel İstatistikler.....	170
Tablo 54. Üstbiliş Alt Boyutu ANCOVA Sonuçları.....	171
Tablo 55. Üstbiliş Alt Boyutuna Ait Bonferroni Testi Sonuçları.....	171
Tablo 56. Kaynak Yönetimi Alt Boyutuna Ait Betimsel Analiz Sonuçları.....	171
Tablo 57. Kaynak Yönetimi Alt Boyutu ANCOVA Sonuçları.....	172
Tablo 58. Kaynak Yönetimi Alt Boyutuna Ait Bonferroni Sonuçları.....	173
Tablo 59. Kaynak Yönetimi Alt Boyutuna Ait Bonferroni Sonuçları.....	175
Tablo 60. Kaynak Yönetimi Alt Boyutuna Ait Bonferroni Sonuçları.....	183

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Dinleme Becerisinin Aşamaları .....	15
Şekil 2. Okumayla İlgili İletişim Süreci .....	20
Şekil 3. Ö4 Kodlu Öğrencinin 1. Hafta Etkinliğine Ait Çizimi .....	104
Şekil 4. Ö1 Kodlu Öğrencinin 1. Hafta Etkinliğine Ait Çizimi .....	105
Şekil 5. Ö2 Kodlu Öğrencinin 1. Hafta Etkinliğine Ait Çizimi.....	106
Şekil 6. Ö5 Kodlu Öğrencinin 2. Hafta Etkinliğine Ait Çizimi .....	107
Şekil 7. Ö6 Kodlu Öğrencinin 2. Hafta Etkinliğine Ait Çizimi .....	108
Şekil 8. Ö1 Kodlu Öğrencinin 3. Hafta Etkinliğine Ait Çizimi .....	110
Şekil 9. Ö3 Kodlu Öğrencinin 3. Hafta Etkinliğine Ait Çizimi.. .....	112
Şekil 10. Ö4 Kodlu Öğrencinin 3. Hafta Etkinliğine Ait Çizimi .....	113
Şekil 11. Ö5 Kodlu Öğrencinin 3. Hafta Etkinliğine Ait Çizimi .....	114
Şekil 12. Ö1 Kodlu Öğrencinin 4. Hafta Etkinliğine Ait Çizimi... .....	116
Şekil 13. Ö4 Kodlu Öğrencinin 4. Hafta Etkinliğine Ait Çizimi .....	117
Şekil 14. Ö6 Kodlu Öğrencinin 4. Hafta Etkinliğine Ait Çizimi .....	117
Şekil 15. Ö5 Kodlu Öğrencinin 4. Hafta Etkinliğine Ait Çizimi .....	119
Şekil 16. Ö1 Kodlu Öğrencinin 5. Hafta Etkinliğine Ait Çizimi .....	121
Şekil 17. Ö2 Kodlu Öğrencinin 5. Hafta Etkinliğine Ait Çizimi .....	122
Şekil 18. Ö3 Kodlu Öğrencinin 5. Hafta Etkinliğine Ait Çizim .....	123
Şekil 19. Ö4 Kodlu Öğrencinin 5. Hafta Etkinliğine Ait Çizimi .....	125
Şekil 20. Ö5 Kodlu Öğrencinin 5. Hafta Etkinliğine Ait Çizimi .....	126
Şekil 21. Ö2 Kodlu Öğrencinin 6. Hafta Etkinliğindeki Çizimi .....	128
Şekil 22. Ö4 Kodlu Öğrencinin 6. Hafta Etkinliğine Ait Çizimi .....	129
Şekil 23. Ö6 Kodlu Öğrencinin 6. Hafta Etkinliğine Ait Çizimi .....	130
Şekil 24. Ö1 Kodlu Öğrencinin 7. Hafta Etkinliğine Ait Çizimi .....	131
Şekil 25. Ö3 Kodlu Öğrencinin 7. Hafta Etkinliğine Ait Çizimi .....	132
Şekil 26. Ö5 Kodlu Öğrencinin 7. Hafta Etkinliğine Ait Çizimi .....	133
Şekil 27. Ö2 Kodlu Öğrencinin 8. Hafta Etkinliğine Ait Çizimi .....	136
Şekil 28. Ö3 Kodlu Öğrencinin 8. Hafta Etkinliğine Ait Çizimi .....	137

Şekil 29. Ö5 Kodlu Öğrencinin 8. Hafta Etkinliğine Ait Çizimi.....	138
Şekil 30. Ö6 Kodlu Öğrencinin 9. Hafta Etkinliğine Ait Çizimi .....	140
Şekil 31. Ö1 Kodlu Öğrencinin 10. Hafta Etkinliğine Ait Çizimi .....	142
Şekil 32. Ö3 Kodlu Öğrencinin 10. Hafta Etkinliğine Ait Çizimi.....	143
Şekil 33. Ö5 Kodlu Öğrencinin 10. Hafta Etkinliğine Ait Çizimi.....	144



# I. BÖLÜM

## 1. GİRİŞ

### 1.1. Problem durumu

Toplumlar arası sosyo-ekonomik ilişkilerin yoğunlaşması, internet ve iletişimi artıran teknolojik gelişmelerin yaygınlaşması gibi küreselleşmenin etkileri okuryazar modern bireye yeni sorumluluklar getirmiştir. Ulusal ve uluslararası düzeyde çok kültürlü ve çok dilli yapıların meydana gelmesi, bireyin iletişim ihtiyacını giderebilmesi için ya birden fazla dil bilmesini ya da ortak dil kabul edilen İngilizceyi bilmesini gerektirmektedir (Dörnyei, 2004). Bununla birlikte yabancı bir dil öğrenmek karmaşık bir süreçle başa çıkabilmeyi gerektirmektedir. Buna rağmen yabancı dil eğitim süreci her zaman başarıyla sonuçlanmamaktadır (Tyacke, 991). Yabancı dil öğrenme öğretme sürecinin başarılı bir sonuca ulaşması için birçok etken dikkate alınmak zorundadır. Bu etkenlerden bazıları şu şekilde sıralanabilir; öğretim programları, öğretim yöntem ve teknikleri, sosyo-kültürel faktörler, sosyo-ekonomik faktörler, ana dil etkisi vb. (Tuncer, Berkant ve Doğan, 2015). Yabancı dil öğretim politikası belirlenirken ve eğitim programları hazırlanırken bu etkenler etki oranlarıyla doğru orantılı olarak planlama süreçlerine dâhil edilmektedir.

Öğretim programları belirli aralıklarla çağın, alanın ve sektörün ihtiyaçlarına uygun olarak güncellenmektedir. Buna bağlı olarak da öğrenme yaklaşımları, yöntem ve tekniklerde farklılaşmalar ortaya çıkmaktadır (Çalışkan ve Çangal, 2013). Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı çağın gerekliliklerine uygun olarak öğretim programlarını değiştirmekte ve buna bağlı olarak da öğretim yöntem ve tekniklerinde değişiklikler meydana gelmektedir. Bu değişikliklerden en sonuncusu, 2017-2018 eğitim öğretim yılında birçok programla birlikte İngilizce dersi öğretim programının yenilenmesidir. Yeni programlarla birlikte Türkiye’de İngilizce öğretimi 2. sınıfta başlamakta ve 12. sınıfa kadar devam etmektedir. Yenilenen yabancı dil öğretim programlarının felsefesi *iletişimsel yaklaşım* olarak belirlenmiştir (MEB, 2018a).

Programlar seviyelendirilirken Avrupa Birliği Ortak Dil Çerçeve Programı (ABODÇP) (CoE, 2011) dikkate alınmıştır. İlköğretim İngilizce öğretim programının öğrenme hedefi A2 seviyesidir. A1 seviyesinden başlayan ve A2 seviyesine kadar devam eden bir planlama yapıldığı görülmektedir. Her ne kadar bu seviyede ABODÇP’de dört becerinin de aynı seviyede ilerlemesi gerektiği ifade edilmiş olsa da Türkiye’de İngilizce Öğretim Programlarında dört beceri aynı düzeyde ilerlememektedir (MEB, 2018a; Seçkin, 2011; Parker, 2012). Programlarda *dinleme* ve *konuşma* becerilerine ağırlık verilirken *okuma* ve *yazma* becerilerinin iletişimsel yaklaşıma uygun hareket etmek adına sınırlı olarak hedeflendiği yeni tasarlanan öğretim programında belirtilmektedir (MEB, 2018a). Bu bir olumsuzluk gibi görülse de olumlu bir durumdur ve sebebi temele alınan *iletişimsel yaklaşım*’dır. Bu yaklaşımla öğrencilerin iletişim becerileri, özellikle *konuşma* becerileri ön planda tutulmaktadır (Aliş, 2008; Güneş, 2011). Öğrencilerin yaş ve gelişim seviyeleri göz önünde bulundurulduğunda bu durumun doğal dil öğrenme sürecine uygun olduğu ifade edilebilir. Çünkü bireyler dünyaya geldiklerinde ilk olarak dinleme ve konuşma becerisini edinirler. Daha sonra okuma ve en son olarak da yazma becerisini öğrenirler (Terrell, 1977; Krashen ve Terrell, 1983; Cameron, 2001; Savignon, 2018; Young, Hazarika, Poria ve Cambria, 2018).

Ortaöğretim programı, ilköğretim programının devamı niteliğindedir ve her iki program da oluşturulurken temele ilerlemecilik felsefesi alınmıştır. Ortaöğretim düzeyindeki İngilizce öğretim programlarında öğrencilerden yeniden A1 düzeyinden başlayarak aşamalı bir şekilde B2 düzeyine kadar ilerlemeleri beklenmektedir. 9. sınıfta A1 seviyesinin tekrar edilmesi ön görülmüştür. Bunun sebebi olarak öğrencilerin farklı hazır bulunuşluk seviyelerine sahip olmaları ve bu seviyelerin denk duruma getirebilmesi için sarmal bir içerik yaklaşımı benimsenmiş olmasıdır. Aynı zamanda ilköğretim programlarında yer alan seviyelerin (A1 ve A2) kalıcı hale getirilmesi de hedeflenmektedir. Programların sarmal bir içerikle tasarlanmış olması sebebiyle bazı konular tekrar konularıdır ve bazı konular ise daha az içeriğe sahiptir (MEB, 2018c). Böylece konular ilerlerken öğretmen gerekli gördüğü zamanlarda ek uygulamalar yapabilir ya da öğrencilerin ihtiyacı olan belirli konuların sürelerini uzatabilir veya kısaltabilir.

Eğitim programı öğrenmeyi etkileyen bir dışsal faktördür. Dışsal faktörlerin yanında öğrenmeyi etkileyen duyuşsal faktörler de bulunmaktadır. Duyuşsal faktörler arasında öğrenmeyi en çok etkileyenlerden biri güdülenmedir. Güdülenme, öğrenenin öğrenmeye dair inancı olarak tanımlanabilir. Yabancı dil eğitiminde bu tanım öğrenenin yabancı dil öğrenebileceğine dair inancıdır. Yabancı dil öğreniminde ve ediniminde güdülenme anahtar bir kavramdır. Güdülenme alanında yapılan soyut temelli modellemeler güdünün teorik temeli hakkında fikir sahibi olmaya yardımcı olsa da öğretmenler ve araştırmacılar gündelik öğrenme öğretme ortamında kullanabilecekleri somut etkinlikler ortaya koyan araştırmalar talep etmektedirler. Güdülenmeyi artıran, sınıf içerisinde kullanılabilen uygulanabilir yöntem, teknik ve etkinliklere ihtiyaç duyulmaktadır (Lasagabaster, Doiz ve Sierra, 2014). Teorik olarak kurgulanan ve kuramdan uygulamaya doğru bir yöne sahip olan araştırmalar gerçek sınıf ortamında hedeflenen güdüyle elde edilen güdü arasındaki boşluğu doldurmak için yetersiz kalmaktadır. Bu yüzden güdülenmeyle ilgili araştırmaların uygulamadan kurama doğru bir yöne evrilmesi daha doğru bir yaklaşımdır. Bu amaç doğrultusunda güdülenmeyi artırmak için öğrenme öğretme ortamında daha fazla deneysel çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Güdülenmenin yanında son dönem araştırmalarında öğrenme stratejileri de önemli bir yer tutmaktadır (Ames ve Archer, 1988). Yabancı dil alanında en çok kullanılan öğrenme stratejileri yabancı dil öğrenme stratejileri ya da dil öğrenme stratejileri olarak isimlendirilmektedir. Dil öğrenme stratejileri; öğrenenin bilinçli olarak tercih ettiği öğrenme süreçleri (Cohen, 2000), öğrenenin dil öğrenmede tercih ettiği belirli etkinlik ya da davranışlar (Oxford, 1999), yeni bilgilerin öğrenilmesi, edinilmesi ve diğer öğrenme ortamlarına aktarılmasını kolaylaştıracak etkinlik, uygulama, teknik ya da davranışlar (Weinstein, Husman ve Dierking, 2000) olarak tanımlanmaktadır. Belirlenen yabancı dil öğrenme stratejilerinde ortak olan kısım öğrenenlerin bireysel farklılıklarıdır. Her başarılı dil öğrenen öğrencinin bu stratejilerin tamamını kullandığını ifade etmek yanlış olur. Bu stratejileri etkileyen faktörler çevre, öğrenme iklimi, öğrenilen dilin zorluğu ve seviyesi, kültürel farklılıklar, öğrenme öğretme yöntem ve teknikleri, kültürel farklılıklar gibi birçok faktör bulunmaktadır (Oxford ve Mikos, 1989). Dolayısıyla her öğrenme öğretme ortamında farklı yabancı dil öğrenme tercihleri meydana gelebilmektedir. Öğrenme



stratejileri her bireye ve öğrenme ortamına (sınıf) özgün olarak karışımına çıkmaktadır. Hatta yabancı dil öğrenenler yabancı dil öğrenme stratejilerini öğrenme amacı gütmeyen de kullanabilmektedirler. Öğrenenler öğrenme stratejilerini sınıfta, evde, spor salonunda, kütüphanede, otobüste, çevrimiçi, tapınakta, sinagogda, kilisede, camide vb. yerlerde, kısacası her yerde kullanmaktadırlar (Cohen ve Macaro, 2007; Oxford, 1990). Bu nedenle öğrencilerin genel öğrenme stratejilerine hâkim olması ve belirlediği öğrenme hedefine uygun bir biçimde stratejileri uyarlamaları için bu araştırmada genel öğrenme stratejileri tercih edilmiştir.

Yazma, güdü ve öğrenme stratejileri hakkında yapılan tanımlamalar incelendiğinde, yazma becerisi ile güdülenme ve öğrenme stratejileri arasında doğru orantılı bir ilişki bulunmaktadır (Stroud ve Reynolds, 2006; Dembo ve Seli, 2012; Dembo, 2013; Schmek, 2013). Yazma becerisi etkili öğrenme, eleştirel düşünme, güdülenme ve bilgileri yapılandırma gibi becerileri desteklemektedir (Jani ve Mellinger, 2015). Jani ve Mellinger programlarda yazma becerisiyle ilgili ne kadar kazanım yer alırsa alsın öğrencilere olan yansımalarının yetersiz olduğunu tespit etmişlerdir. Bu sebepten dolayı öğrenme öğretme sürecinde güdülenme ve öğrenme stratejilerini etkili olarak kullanmayı amaçlayan programların yazma becerisine daha fazla önem vermeleri gerekmektedir (Shawer, 2010; Naghdipour, 2016).

Bu araştırmanın çıkış noktası öğretim programlarında yer alan bu kısıtlılıktır. Araştırmanın amacı öğretim programlarında yer alan kazanımlara paralel olarak ders içi ve dışında uygulanabilen yazma etkinlikleri tasarlamak ve bu tasarlanan etkinliklerin öğrencilerin “güdülenme ve öğrenme stratejilerine” etkisini araştırmaktadır.

Araştırma kapsamında yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak tasarlanan Öğrenme Amaçlı Yazma (ÖAY) etkinlikleri uygulanması planlanmıştır. ÖAY diğer yazma etkinliklerinden farklıdır ve öğretilmesi daha kolaydır. Diğer yazma etkinlikleri sonuç odaklı olup ortaya bir ürün çıkarma amacı gütmektedir yani öğrencilerden öğrenilenleri yazarak kullanması beklenmektedir. ÖAY etkinliklerinin ise böyle bir amacı bulunmamaktadır ve öğrencilerin nasıl öğrendiklerini somut olarak yani yazarak ifade etmeleri beklenmektedir. Bunu yaparken ise başkalarına öğretme amacı güttüklerinden bilgiyi yeniden yapılandırıp bu yeni yapılanmayı

muhataplarına aktarmayı ve hatta muhataplarına öğretmeyi amaçlamaktadırlar. Bu yolla öğrenmeleri daha kalıcı hale gelmektedir. Çünkü öğrencilerin bilişsel olarak geliştirdiği öğrenme stratejileri yazı, şekil, diyagram, renk gibi somut imgelerle görülebilir hale gelmektedir. Etkili kullanılan ve amaca ulaştıran öğrenme stratejileri geliştiren öğrenenlerin güdülerinin de olumlu etkilenmesi beklenmektedir. Öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandıkları gözlemlenebilir ve öğretmen tarafından bu yapılandırmaya rehberlik edilebilir hale gelmektedir. Yabancı dil öğretme stratejileri öğrenilen dilin içselleştirilmesini, saklamasını, geri getirilmesini ve kullanılmasını daha kolay hale getirmektedir (Cesur ve Fer, 2007). Bu noktadan hareketle öğretmenlere ve karar vericilere güdülenme ve öğrenme stratejilerinin nasıl tespit edileceği ve daha etkin nasıl öğretilbileceği konusunda ÖAY etkinliklerinin bu değişkenlere etkisi araştırılmıştır.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı İngilizce dersinde uygulanan ÖAY etkinliklerinin Güdülenme ve Öğrenme Stratejilerine etkisini araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

- 1) Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerinin Güdü Ölçeğinden (GÖ) aldıkları ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında istatistikî olarak anlamlı bir fark var mıdır?
- 2) Deney ve kontrol gruplarının Öğrenme Stratejileri Ölçeğinden (ÖSÖ) aldıkları ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında istatistikî olarak anlamlı bir fark var mıdır?
- 3) Deney Grubu öğrencilerinin ÖAY etkinliklerinin Güdülenme ve Öğrenme Stratejilerine etkisi hakkındaki görüşleri nasıldır?

## 1.3. Araştırmanın Önemi

Yabancı dil öğrenen öğrencilerin genel olarak bütün eğitim kademelerinde amaçlanan hedeflere ulaşamadıkları görülmektedir. Bu durumun en önemli nedenlerinden birisi öğrenme öğretme sürecinin yabancı dil öğrenen öğrencilere

uygun olarak planlanmaması ve etkili öğrenme stratejilerinin kullanılmamasıdır (Kuyumcu Vardar, 2011). Bununla birlikte öğrencilerin yabancı dil öğrenme hedeflerine ulaşmada başarısız olmaları onların güdülenmelerini olumsuz bir biçimde etkilemektedir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde güdülenme ve öğrenme stratejilerinin sınıf ortamında kullanılmasıyla ilgili yapılan çalışmaların teorik bilgilere dayalı olduğu görülmektedir (Iacovella, 2016). Bu nedenle yabancı dil veya ikinci dil öğretimi alanlarında hem teorik hem uygulama açısından katkı sağlayacak çalışmalara ihtiyaç vardır. Dolayısıyla bu çalışma tasarlanırken deneysel uygulamadan elde edilen sonuçlara dayalı uygulama önerileri geliştirmek amaçlanmıştır. Bununla birlikte güdülenme ve öğrenme stratejileri gibi duyuşsal ve bilişsel özelliklerin yabancı dil alanında yapılan çalışmalarda nicel ağırlıklı bir araştırma eğilimi bulunmaktadır (Nunan ve David, 1992; Merriam, 2013). Bu gelenek “büyük resmi” göstermede gayet başarılı olmakla birlikte bireylerin özgün özelliklerini göstermede yetersiz kalmaktadır. Öte yandan, duyuşsal ve bilişsel özellikleri ortaya çıkarmada son dönem yabancı dil alanındaki çalışmalarda yoğun olarak nitel araştırma yöntemleri kullanılmaktadır (Lazaraton, 2003; Oxford, 2003). Bu çalışmanın kullanılan yöntemler açısından önemi bu tespitten kaynaklanmaktadır. Çünkü bu çalışmada nicel ve nitel yöntemler bir arada kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan deneysel uygulama ÖAY daha önce Türkiye yabancı dil alanında kullanılan bir etkinlik türü değildir. Bu çalışmayla ilk kez Türkiye’de yabancı dil alanında ÖAY etkinlikleri kullanılmıştır. Türkiye’de ilk olması açısından önem taşımaktadır. Bu çalışmada öğrencilerin öğrenme stratejilerini kendilerine uygun bir biçimde gruplayarak ya da tek tek kullanmaları ve bu şekilde kendilerine özgü tasarım yapmaları ÖAY etkinlikleri aracılığıyla gerçekleştirileceğinden, bu etkinlik türünün İngilizce öğretim alan yazınına eklenerek katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Etkinlik sayesinde hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin mevcut öğrenme stratejilerini somut olarak görmeleri sağlanacaktır. Mevcut öğrenme stratejilerinin tespitinin ardından öğrencilere verilen dönütlerle onların ihtiyacı olan etkili öğrenme stratejileri öğrencilere öğretilmeye çalışılmıştır. Ayrıca öğrencilerin yeni öğrendiği kelime, kalıp ve cümleleri ana dilleriyle birlikte kullanmaları onların

yabancı dil öğrenme kaygılarını azaltması beklenmektedir. Buna ek olarak öğrencilerin bu etkinlikleri sadece geri bildirim aracı olarak kullanılmıştır. Yapılan etkinliklerin bir puan veya not karşılığı olmadığı için öğrencilerin üzerindeki not kaygısı da azalacaktır. Bu açıdan değerlendirildiğinde yabancı dil sınıflarında sık sık yapılan quizlere göre daha avantajlıdır. Öğrenme stratejilerini etkin olarak kullanan öğrencilerin yabancı dil öğrenmede başarılı olmaları beklenmektedir. Yabancı dil öğrenmede başarılı öğrencilerin ise güdülenmelerinin artacağı umulmaktadır. Güdülenmeleri artan öğrencilerin diğer derslerde de başarıyı sağlamak için bu etkinlikleri kullanmaları ve ders dışı hayatlarında öğrenme ortamlarına da katkı sağlamaları beklenmektedir. Araştırmanın sonuçları yabancı dil öğrenme öğretme ortamlarında öğretmenlere ve öğrencilere farklı bir bakış açısı sunması beklenmektedir.

Literatürde özellikle uluslararası literatürde ÖAY etkinliklerinin sıkça kullanıldığı görülmektedir. Fakat Türkiye’de bu konuyla ilgili çalışmalar ancak 2008 yılı itibariyle başlamıştır. Bu çalışmalar Büyükkasap ve Günel (2009) öncülüğünde Fen Bilgisi eğitiminde yoğunlaşmıştır. Fen bilgisi alanında başlayan bu araştırmalar fizik, kimya ve biyoloji alanlarına ve daha sonra matematik alanına kadar yayılmıştır. Türkiye’de bu alanda Büyükkasap ve Günel’in çalışmalarını diğer (Bozat, 2014; Seven, Köksal ve Koçak, 2017) sayısal derslerdeki çalışmalar takip etmiştir. Az sayıda sosyal bilgiler alanında yapılmış çalışmalar da bulunmaktadır (Karaçağıl, 2014; Ay, 2018). Sözel dersler diye tanımlanan alanlardan sadece sosyal bilgiler dersinde bir çalışma (Şahin, 2019) yabancı dil öğretiminde yapılan iki adet çalışmaya (İncirci, 2016; Pektaş, 2019) rastlanmıştır. Dolayısıyla sayısal derslerde daha fazla kullanılan fakat yabancı dil öğretiminde daha az uygulanan bir etkinlik türü olduğu ifade edilebilir. Bu tespit araştırmanın özgünlüğünü ve önemini ortaya koymaktadır. İncirci (2016) ÖAY etkinliklerinden mektup yazma etkinliği kullanılarak öğrencilerin akademik başarısına, İngilizce dersine karşı tutumlarına ve üstbilgi seviyelerine etkisi araştırılmıştır ve tüm değişkenler üzerinde olumlu etkileri olduğu tespit edilmiştir. Benzer bir araştırma da Pektaş (2019) tarafından gerçekleştirilmiştir. Pektaş (2019) ÖAY etkinliklerinin İngilizce dersinde akademik başarı, öz yeterlilik ve tutum üzerine etkilerini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda ÖAY etkinliklerinin akademik başarıyı artırdığını fakat öz yeterlilik ve tutum konusunda anlamlı bir

farklılık meydana getiremediğini ifade etmiştir. Yabancı dil öğretiminde bu iki çalışma olmasına karşın ÖAY etkinliklerinin öğrencilerin güdülenmesine ve öğrenme stratejilerine etkisini araştıran herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebepten bu çalışmanın Türkiye’deki ve ulaşılan uluslararası literatürdeki bu boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Öğrencilerin yüksek düzeyde güdülenme öğrenme stratejilerine sahip olmaları onların yüksek düzeyde akademik başarıya sahip olmaları anlamına gelmektedir (Zimmerman ve Martinez-Pons, 1990; Brackney ve Karabenick, 1995; Wolters, 1999). Öğrencilerin akademik başarılarını hedefleyen öğretim yöntemleri ve öğreticilerin hedefe nasıl ulaşacaklarını bilmeleri ancak öğrenme stratejilerini bilmeleriyle gerçekleşebilir (Chalmers ve Fuller, 2012). Bu yüzden bu çalışmanın önemli olduğu ve öğrenenlerin başarısına giden yolda rehberlik yapacağı düşünülmektedir.

#### **1.4. Araştırmanın Sayıtları**

1. Öğrencilerin ölçekteki ifadeleri samimi bir şekilde değerlendirdikleri varsayılmaktadır.
2. Öğrencilerin ÖAY etkinliklerini samimi bir şekilde yaptıkları varsayılmaktadır.
3. Uygulama yapan öğretmenin uygulamalara samimi bir şekilde rehberlik ettiği varsayılmaktadır.
4. Öğrencilerin uygulama sonrası yapılan görüşmelere samimi bir şekilde cevap verdiği, GÖSÖ’yü anlayarak doldukları, ÖAY etkinliklerini kendilerinin gerçekleştirdikleri varsayılmaktadır.

#### **1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları**

1. Bu araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılında Karadeniz Bölgesi’nin batısında bulunan bir ilçedeki bir orta öğretim kurumundaki üç adet 9. sınıfta yer alan (DG1, DG2, KG) 91 (50 kız, 41 erkek) öğrenciyle sınırlıdır.

2. Bu araştırma güdülenme ve öğrenme stratejileri değişkenleriyle sınırlıdır.

3. Bu çalışma GÖSÖ ve görüşme sorularıyla elde edilen verilerle sınırlıdır.

4. Bu çalışma 9. sınıf İngilizce öğretim programında yer alan ilk 10 haftalık konularla sınırlıdır.

5. Bu çalışma, 2018-2019 eğitim öğretim yılının birinci dönemindeki ilk 13 haftayla sınırlıdır.

6. Bu çalışma, çalışmaya katılan deney grubu öğrencilerinin yazma becerileriyle sınırlıdır.

### **1.6. Tanımlar**

**Öğrenme Amaçlı Yazma:** Amacı mesaj iletmek ya da iletişim kurmak olmayan ve yazanın öğrenmesine katkı sunması beklenen yazma etkinliğidir.

**Writing To Communicate:** İletişim amacıyla yazılan ürünleri ifade eder. Örneğin birine mesaj ya da mektup yazma vb.

**Writing Across Curriculum:** Bir öğretim programının içeriğiyle sınırlı kalacak şekilde öğretim programının içindeki konularla ilgili olan yazma etkinliklerini ifade eder.

**Writing to Learn Content:** Bir içerikle ilgili yazma etkinliği örneğin çevre kirliliğiyle ilgili bir makale vb.

**Writing to Learn Language:** bir dil öğrenme amacıyla yazılan yazı etkinliklerini ifade eder. Örneğin Almanca dersinde yazılan bir süreç makalesi vb.

**İngilizce Öğretim Programı:** MEB tarafından 2017 yılında güncellenen İngilizce Öğretim Programını ifade edilmektedir.

**Geleneksel Yöntem:** 2017 İngilizce Öğretim Programında önerilen ve tüm okullarda uygulanması ön görülen öğretim yöntemi ifade edilmektedir.

Avrupa Birliği Ortak Dil Çerçeve Programı: Avrupa Birliği'nin ortak bir dil öğretim programı ve değerlendirmede eş güdüm sağlaması için oluşturmuş olduğu çerçeve programı ifade etmektedir.

Öğrenci Merkezli Eğitim: Eğitim öğretim ortamının temelinde öğrencinin alınarak, öğrencinin kendi öğrenmesi hususunda en etkin ve etkili kişi olduğu eğitim tasarımı ifade etmektedir.



## II. BÖLÜM

### 2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde Yabancı dil öğretiminin tarihi gelişim süreci, yazmanın önemi, yazma ile güdülenme ve öğrenme stratejileri arasındaki ilişki, program boyunca yazma ve ÖAY çeşitlerine yer verilmiştir.

#### 2.1. Yabancı Dil Öğretiminin Tarihi Gelişim Süreci

Sanayi devriminin ardından İngilizcenin yayılması bir kültürel emperyalizm olarak görülse de günümüzde bu algı İngilizce öğrenmenin bir ihtiyaç olduğu şeklinde değişmiştir. İngilizce bir yabancı dil statüsünden çıkarak ortak kullanım dili hatta küresel dil olarak görülmeye başlanmıştır (Crystal, 2012). Bu algı dönüşümü İngilizce öğretiminin bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmasını sağlamıştır. Ortaya çıkan ihtiyacı karşılayabilmek için birçok ülkede İngilizce öğretimi eğitim programlarına dâhil edilmiştir. Ülkeler arası iletişimin artmasıyla birlikte İngilizce daha fazla kullanılır hale gelmiş ve zorunlu bir ders olarak eğitime dâhil olmuştur (Nunan, 2003).

Türkiye bağlamında düşünüldüğünde yabancı dil eğitiminin geçirdiği süreci anlamak için Osmanlı Devleti'ndeki yabancı dil eğitimini; Osmanlı Devleti'ndeki gelişimi anlamak için ise Selçuklu Devleti'ndeki dil eğitimini göz önünde bulundurmak gerekir (Özkan, 2017). Selçuklu Devleti eğitim kurumlarında da kendinden önceki İslam devletlerinde olduğu gibi Doğu dillerinden Arapça ve Farsça öğretilirdi ve bu dildeki eserler okutulurdu. Aynı anlayış Osmanlı Devleti medreselerinde de devam etmiştir. Dersler Türkçe olarak okutulsa dahi Arapça ve Farsça kitapları anlayabilmek için bu diller öğretilirdi (Özkan, 1999). Batı dillerinde eğitim ise Osmanlı Devleti zamanında Mühendishane-i Bahrî-i Hümayun ve Mühendishane-i Berrî-i Hümayun'da Fransızca olarak başlamıştır. Batı dillerinin eğitiminin ilk olarak askeri alanda başlamasının sebebi ise askeri alanda Batı'nın üstünlüğünün kabul edilmesidir (Özdemir, 2003). Bu etkinin artmasıyla Fransızca dersi zorunlu, İngilizce ve Almanca dersleri ise seçmeli ders olarak okutulmaya



başlanmıştır (Demirel, 2019). Türkiye’de Cumhuriyetin ilanıyla birlikte üniversitelerde Batı’ya ait dillerin öğretimi yaygınlaştı. İlk dönemlerde Fransızcanın ağırlık verildiği ve daha sonraki dönemlerde ise İngilizce ve Almancanın daha ön planda tutulduğu görülmektedir (Suna ve Durmuşçelebi, 2013). İlerleyen süreçte Türkiye’nin birçok uluslararası kuruluşu üye olmasıyla birlikte yabancı dile gereksiniminin daha da artmıştır özellikle İngilizce eğitiminin önemine yönelik yenilikler yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda ilk olarak Maarif Kolejlere adı altında özel okullar açılrsa da 1970’li yıllarda İngilizce eğitimi devlet okullarında da öğretilmeye başlanmıştır (Çetintaş ve Genç, 2001). 1997-1998 eğitim reformuyla birlikte beş yıllık zorunlu eğitimden sekiz yıllık zorunlu eğitime geçilmiş ve orta öğretim önce bir yıl zorunlu İngilizce hazırlık programı olan okullar açılması kararı alınmıştır (Aydın, 2000). Ardından 30.3.2012 tarihli ve 6287 sayılı karar ile 4+4+4 eğitim sistemine geçilmiş ve eğitimin beşinci yılında yoğunlaştırılmış İngilizce Öğretim programı uygulanan sınıflar açılmasına imkân tanınmıştır (İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, 2012). Erken yaşta yabancı dil öğretiminin öneminin (Cummins, 1994; Huisman, 2012) anlaşılmasının ardından bu reformla İngilizce öğretimi dördüncü sınıfa kadar indirgenmiştir. Daha sonraki yıllarda da çağın gerekliliklerine ayak uydurmak için eğitim programlarında sürekli olarak yenilikler yapılmıştır. En son olarak 2017-2018 eğitim öğretim yılının başlamasıyla birlikte yeni programlar uygulamaya konmuştur ve günümüzde bu programlar uygulanmaktadır.

## 2.2. Yabancı Dilde Dört Dil Becerisi

Türkiye’de yabancı dil öğretim programı denilince akla ilk olarak İngilizce öğretimi gelmektedir (Gömleksiz ve Elaldi, 2011). Bu yüzden yabancı dil çalışmaları genel olarak İngilizce öğretim programı ya da İngilizce öğretimi üzerine yapılmaktadır. Ayrıca bu araştırma İngilizce dersinde yapılan bir uygulamayla ilgilidir. Bu sebeplerden dolayı araştırmanın bu kısmında İngilizce öğretiminde yer alan dört temel dil becerisi üzerinde durulmuştur.

Yabancı dilde dört dil beceri bulunmaktadır; dinleme, konuşma, okuma ve yazma. Bu sıralama doğal dil öğrenme yöntemine göre yapılmıştır. Doğal dil öğrenme yöntemi insanın doğduğu anda öldüğü ana doğru kazanılan becerilerin aynı

sırayla öğretilmesi ilkesini savunmaktadır (Achard ve Niemeier, 2008). Dört dil becerisi alıcı ve üretici olarak iki gruba ayrılmaktadır (Davies, 1976). Aşağıdaki tabloda dil becerilerinin dağılımları gösterilmektedir.

Tablo 1. Dört Dil Becerisi

Beceriler	Alıcı (girdi)	Dinleme
	Üretici (çıktı)	Konuşma

Alıcı (girdi) beceriler dinleme ve okuma becerileridir. Bu becerilerde okuyucu veya dinleyici dışarıdan bilgi almaktadır. Bu yüzden alıcı olarak isimlendirilmişlerdir. Üretici (çıktı) beceriler ise konuşma ve yazma becerileridir. Bu becerilerde konuşmacı veya yazar içerik üreten konumdadır. Bu yüzden üretici beceriler olarak isimlendirilmektedir. Beceriler ayrı ayrı sınıflandırılrsa da gerçek yaşamda hepsi iç içedir (Oxford, 2001). Örneğin dinleme becerisini kullanarak bilgi edinen dinleyici, el de ettiği bilgileri değerlendirir ve bu şekilde konuşarak ya da yazarak veya her ikisini de kullanarak cevap verebilir.

### 2.2.1. Dinleme

Dört dil becerilerinden ilki dinlemedir. Ana dilimizi dinleyerek öğreniriz. Ömrümüz boyunca yaşamın içinde üretken bir biçimde yer almak için gerekli olan iletişim sürecinin içerisinde önemli bir yeri bulunmaktadır (Yüksel, 2013). Dinlemenin bir araştırma alanı olarak tanınması 1940'ların sonlarında, “dinlemenin babaları” olarak bilinen James Brown, Ralph Nichols ve Carl Weaver’in çalışmaları sayesinde olmuştur (Feyten, 1991). 1950'nin ortalarından 1970'lerin sonlarına kadar yabancı dil öğretiminde ağırlık olarak dinleme becerisi üzerine yoğunlaşıldı. Hatta 1979 yılında, ilk dinleme topluluğu olan Uluslararası Dinleme Derneği, yalnızca dinlemenin ilerlemesi için kurulmuştur. Dinleme üzerine yapılan araştırmalar sonucunda tüm öğrenme alanlarının ortak becerisi olduğu kanaatine varmışlardır. İletişimde kullandığımız toplam zamanın %45'ten fazlasını dinlemeye ayırdığımızı tespit etmişlerdir. Araştırmanın devamında konuşma %30, okuma %16 ve yazma ise

%9 olarak ifade edilmiştir (Feyten, 1991; Flowerdew ve Miller, 2005). Uzmanlar, bireylerin dünyaya geldiklerinde kendi dillerini öğrenmek için hiçbir eğitim almadıkları halde dinleme becerisini kullanabildiklerini ve bu özelliğin dinleme becerisini diğer becerilerden ayırarak onu eşsiz kıldığını belirtmişlerdir (Krashen, 1973). Bu dönemde yapılan araştırmalar dinlemenin sadece duyma ve işitsel algılamaya olmadığını bilinçli dinlemenin “anlama”yla aynı işlevi gördüğünü tespit etmişlerdir (Devine, 1978). Wolvin ve Coakley (1985) beş çeşit dinleme olduğunu ifade etmişlerdir:

- 1) ayırt edici; gerçeklerle fikirleri, yorumları ayırt edebilecek hassasiyeti gösteren dinleme,
- 2) kapsamlı; iletilmek istenen mesajı anlamaya yönelik dinleme,
- 3) eleştirel; verilmek istenen mesajı dinledikten sonra değerlendirme yapıp onu kabul ya da reddetmeye yönelik dinleme,
- 4) terapötik; dinleyicinin mesajı değerlendirmeden veya yargılamadan bir ses kurulu (yeni bir fikri veya politikayı denemekte kullanılan kişi ya da grup ) gibi dinleme vazifesi yapmasını sağlar.
- 5) keyif verici; duyuşsal bir tecrübe kazanmak için keyif verici dinlemeyi ifade eder. Yapılan bu tanımlamalar dinleyicinin amacı temele alınarak yapılmıştır.

Öğrenenlerin kelimeleri tanıma, cümle başlangıç ve bitişleri, kısaltmalar, sesler, tümceler, seslerin birleştirilmesi vb. becerilerini geliştirmek üzere araştırmalar yapıldı ve öğretim yöntemleri belirlendi. 1980’lerde ise kelimenin ve cümlenin yapısını tanıma çalışmalarından vazgeçilerek genel olarak anlama üzerine yoğunlaşıldı (Hinkel, 2006). Dinlediğini anlamaya yönelik bilgi temelli şemaları belirlemeyi amaçlayan yöntemler benimsendi. Bu dönemde ortaya çıkan işitsel-dilsel yöntem en fazla kullanılan yöntemlerden biriydi. Günümüzde hala kullanılmaktadır ve özellikle askeri okullarda bu yöntem tercih edilmektedir (Memiş ve Erdem, 2013). Bu yöntemde dinleme araçlarından sıklıkla yararlanır. Eğitim ortamı olarak sınıf yerine daha çok dil laboratuvarları tercih edilir. Toplumun konuştuğu güncel dil

kültürünü yansıtacak bir biçimde öğretilir. Metin ve diyalog seçimleri de bu doğrultuda yapılır.

Günümüzde dinleme becerisi hala yerini korumaktadır. Araştırmacılar dinlemenin bir beceri olmasında çok onun işlevini odaklanmış durumdadır. İyi bir dinleyici olmanın başarıyı da beraberinde getirdiği, dinlemenin bir yeterlilik olarak değerlendirilip her seviyedeki öğrenciye öğretilmesi gerektiğini ifade eden araştırma sonuçlarına ulaşılmıştır (Wolvin ve Coakley, 2000). Dinleme becerisi dört dil becerisi arasında ilk araştırmaya başlanan beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bugün hala önemini koruması onu diğer beceriler arasında önemli bir yerde tutmaktadır. Tyagi (2013) dinlemenin aşamalı ve sıralı olarak gerçekleştiğini ifade etmiştir. Yaptığı çalışmadaki aşamalar ve sıralanması aşağıdaki şekilde sunulmuştur:

Şekil 1. Dinleme Becerisinin Aşamaları



Şekil 1’de görüldüğü gibi dinleme süreci ilk olarak gelen ses dalgasının kulakta duyumsal bir algı oluşturmasıyla başlar. Burada duyma başlar. Duyma ve dinleme aynı şey değildir. Dinleme duymadan daha sonra gerçekleşir ama dinlemek için fark etmek ve dikkatini vermek gerekir. 2. aşama anlama aşamasıdır. Bu aşamada duyumla elde ettiğimiz sesleri anlamlandırırız. Bu aşamada sadece kelimeleri değil alkış gibi sesleri de anlamlandırırız. Etkili iletişim için dinleyicinin

gönderen tarafından verilen mesajı bu aşamada dikkatlice anlaması gerekmektedir. 3. aşama olan hatırlama aşaması dinleme sürecinde çok önemli bir aşamadır. Çünkü bu kısım bireyin sadece iletilmek istenen mesajı algılayıp anlamlandırmadığı aynı zamanda önem verip hafızasına kaydettiği aşamadır. Dinlemede dikkat seçicidir ve dolayısıyla hafıza için de aynı şey geçerlidir. Hafızanızda yer eden mesajlar aslında gerçekte size iletilmek istenen mesajlardan farklı olabilir. 4. aşama değerlendirme aşamasıdır. Bu aşamaya sadece aktif dinleyiciler katılım göstermektedirler. Aktif dinleyiciler bu aşamada öne sürülen delilleri tartar, gerçekler ve fikirleri ayırt eder ve bunlara göre değerlendirmede bulunur. 5. aşama tepki verme aşamasıdır. Bu aşama sözsözsel veya sözsözsel olmayan mesaj alma sürecinin tamamlanmasını gerektirmektedir. Ancak bu şekilde göndericinin mesajı iletmede başarılı olup olmadığı anlaşılabilir. Bir önceki aşamada yapılan değerlendirmenin ardından bu aşama cevap vermeye geçiş aşamasıdır ve dinleme sürecinin tamamlandığı anlamına gelmektedir (Tyagi, 2013).

Scarcella ve Oxford (1992) dil öğretim öğrenme sürecinde dinleme becerisine gerektiği kadar önem verilmediği ve bu sebepten dolayı diğer becerilerin de olumsuz etkilendiğini belirtmektedir. Dinlemenin konuşma becerisinden daha hızlı geliştiğini ve bu gelişmenin okuma ve yazma becerisini doğrudan etkilediğini ifade etmişlerdir. Günümüz sınıflarında diğer becerilerle ilgili direkt olarak çalışmalar yapılırken dinleme becerisine “üvey evlat” muamelesi yapıldığını belirterek daha fazla önem verilmesi gerektiğini savunmuşlardır. Dinleme önemli bir beceridir ve günümüz yabancı dil öğrenme öğretme sürecinde daha fazla yer verilmelidir.

### **2.2.2. Konuşma**

İkinci sıradaki dil becerisi konuşma olarak ifade edilmektedir, çünkü insan dünyaya geldiğinde ilk olarak dinler ve daha sonra konuşmaya başlar. Yabancı dil eğitiminde konuşma becerisi günümüz dünyasında en fazla ihtiyaç duyduğumuz ve en fazla kullandığımız beceridir (Al Hosni, 2014). Ur (2008)’a göre ise konuşma becerisi diğer dört beceriyle kıyaslandığında en önemli dil becerisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü bir insanın bir dili bilip bilmediği, o dili konuşup konuşmadığıyla doğru orantılı olarak değerlendirilmektedir. Böylece sadece dil bilmekten ziyade o dili kullanabilmenin ne kadar önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu tanım aynı zamanda dil öğretim yöntemlerinde dönüşümü göstermesi açısından

da önem arz etmektedir. 1990'lı yıllardan evvel kelime ve dilbilgisine önem veren yöntemler daha revaçtayken günümüzde dili kullanmaya yönelik yöntem ve tekniklere daha fazla önem verilmektedir (Scrivener, 2005).

Konuşma becerisinin öğretiminin odağı sözsel üretimi en üst düzeye getirmek üzerine kurulmuştur. Bunun için de sınıf içerisindeki öğretimin öğrencinin bireysel olarak en fazla üretim yapabildiği bir düzende kurgulanması gerekir (Hoazhang, 1997). Eski öğretim yöntemlerinde konuşma becerisi, kendi kendine zaman içerisinde geliştiği düşünülerek göz ardı edilmiştir. Buna ek olarak yazma becerisinde elde edilen bilişsel kazanımların konuşmaya doğal bir süreç içerisinde direk olarak etki ettiği gibi bir yanlış algı bulunmaktaydı (Chaney ve Burk, 1998). Fakat günümüz araştırmaları yazmada en iyi olan öğrencinin bile konuşmada yetersiz olabileceğini göstermektedir (Sarwar, Alam, Hussain, Shah ve Jabeen, 2014).

Konuşma becerisinin öğretilmesiyle ilgili temel problemlerden biri öğrencilerin hedef dile maruz kaldıkları sürelerin farklılık göstermesidir. İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıfların dışında öğrencilerin bu dili konuşma imkânlarının sınırlı olması onların bu beceriyi geliştirmedeki en büyük engellerinden biridir (Zhang, 2009). Öğrenciler ne kadar fazla İngilizce konuşurlarsa o kadar fazla konuşma becerilerini geliştirebilirler. Bu anlayıştan yola çıkan İletişimsel Dil Öğretim Yaklaşımı, konuşma becerisini dersin odağına yerleştirmektedir. Yöntemi sosyo-dilbilimci Hymes, dil uzmanları Henry Widdowson (1978), Christopher Brumfit (1979) ve Keith Johnson (1982)'dir. Chomsky'nin öne sürdüğü kavramlarla (edim- yeti) dilin doğasının açıklanmasının eksik kaldığını, bu kavramlara iletişim yetisi (communicative competence)'ni eklemenin bu eksikliği ortadan kaldıracağını öne sürmüşlerdir (Memiş ve Erdem, 2013). Daha önceki dönemlerde (1950-1970) oluşturulan İşitsel dilsel ve dilbilgisi çeviri yöntemleri Skinner'ın Davranışçılık ekolünden etkilenmiştir. Sürekli olarak aynı dil bilgisi yapılarıyla kurulmuş cümlelerin tekrar edilmesi ve sonunda bu kalıpların ezberlenmesinin konuşma becerisini kazandırmada etkili olduğu varsayımına dayanan bu yöntemler zamanla yerini bilişsel yönetime bırakmıştır. Diğer bir açıdan, İletişimsel Dil Yönteminin hem bilişsel yöntemin hem de işitsel dilsel ve dilbilgisi çeviri yöntemlerinin eksikliklerini gidermek için oluşturulduğu düşünülebilir (Bygate, 2001). Çünkü ortaya çıkışlarında

bilişsel yöntemin kurulduğu temel olan “kişinin bir dilde dilbilgisi yönünden doğru tümceler üretmesini sağlayan soyut yetenekler”e karşı olarak, bu tür bir görüşün doğallıktan uzak olduğu, dilin iletişim ve kültürü birleştiren daha genel bir teorinin parçası olarak görülmesi gerektiği görüşünü savunmaktadır. Bu yetiyi kazanan öğrenci, dili kullanabilmek için hem bilgi hem de yetenek sahibi olur (Terrell, Tschirner, Nikolai ve Genzmer, 2004). İletişimsel yaklaşıma göre hem dili bilmek hem de dili nasıl kullanacağını bilmek gerekmektedir. Birinci dil (ana dil) edinimini temele alarak bir tasarım gerçekleştirilmiştir. Öğrenen ilk olarak dili duyar, daha sonra konuşur ve daha sonra okur ve yazar (Simon ve Taverniers, 2011).

Türkiye’de 2017-2018 eğitim öğretim yılıyla birlikte uygulanmaya başlanan İngilizce öğretim programı da bu yaklaşım temele alınarak tasarlanmıştır. Türkiye’de İngilizce öğretimi alanında yapılan çalışmalarda lise düzeyinde mezun olan öğrencilerin konuşma becerilerinin hedeflenen düzeyde olmadığı tespitleri yapılmaktadır (Demirpolat, 2015). Bu programın ortaöğretim öğrencilerini beklenen hedeflere götürüp götürmediğini tespit etmek için 2023 yılında mezun olacak öğrencileri değerlendirmek gerekmektedir. Bununla birlikte program incelendiğinde yazma becerisine daha az önem verildiği ifade edilebilir.

Konuşma becerisi kendi içerisinde dört temel alt beceriye ayrılmaktadır. Bunlar; akıcılık, kelime, dil bilgisi ve telaffuzdur. Bu dört alt beceri birbiriyle etkileşim halindedir. Bazı çalışmalarda telaffuzun diğer üç alt becerinin bir arada uyum içerisinde kullanılması demek olduğu ifade edilmektedir (Shih ve Wu, 2011). Konuşma becerisi diğer dil becerilerinden ve konuşma alt becerilerinden herhangi biri de diğer alt becerilerden ayrı düşünüldüğünde gerçek yaşam içerisindeki iletişim sürecinden kopmuş bir hal alabilmektedir. Bunun için öğretim yöntemlerinin de gerçek yaşamda yer alan yaşamsal kesitleri içermesi, ders içeriğinin okul dışında daha uygulanabilir bir hale gelmesini sağlayabilir. Konuşma becerisinin gelişmesini sağlamak için bu alt becerilerinde aynı anda gelişmesini sağlamak gereklidir (Levelt, 1989). Özellikle dil öğrenmeye yeni başlayanlar için bu süreci etkili yürütememek onların güdülerini olumsuz etkilemekte ya da hataya sevk etmektedir (Bektaş-Çetinkaya, 2012). Bu alt beceriler farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde ifade edilmiştir. Örneğin Bygates (2001) daha önce ifade edilen dört alt beceriye ek

olarak sosyokültürel bilgi, biçim bilgisi, ifade ve muhakeme yeteneği gibi alt becerilerin de konuşma becerisiyle birlikte öğretim öğrenim ortamına dâhil edilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Özellikle sosyokültürel bilgi öğretmenler tarafından hedef dilin kültürüyle ilgili bilginin aktarılması şeklinde öğrencilere aktarılması gereken en önemli alt becerilerinden biridir. Çünkü ana dili Türkçe olan öğrenciler kendi sosyokültürel bilgilerine göre İngilizce dilindeki değer, inanç, norm ve sosyal düzeni anlamlandırmakta zorluk yaşayabilirler.

Harmer (2007)'a göre konuşma becerisi öğretiminde kullanılan bazı çeşitler şunlardır; tartışma, konuşma (hitabet), drama (rol yapma ve taklit), rol yapma, karşılıklı görüşme, tarif etme ve çizme (bir öğrenci diğer öğrenciye elindeki resmi göstermeden tarif eder ve ona aynı resmi çizmesi için direktifler verir. Çizim yapan öğrenci de sorular sorar), dönüt verme ve düzeltme (bir öğrenci konuşma yapar ve diğer öğrenciler, konuşma yapan öğrencinin yaptığı hatalar hakkında notlar alır. Konuşma sona erince herkes dönütlerini öğrenciye iletir), sınıf dışı konuşma etkinlikleri (günlük, dergi yazma vb.), konuşma portfolyosu (ses kayıt cihazlarıyla öğrencinin hafta/dönem boyunca yaptığı konuşmaları kaydetmesi).

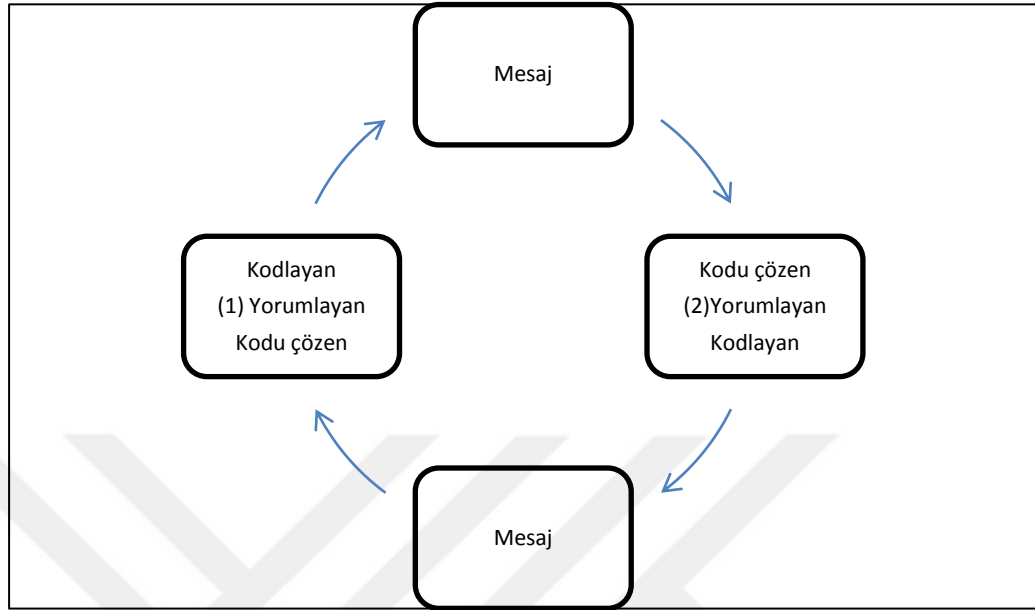
### **2.2.3. Okuma**

Diğer bir dil becerisi okumadır. İnsanların gün içerisinde yaptığı okumalar onların eğilimlerinin, mesleklerinin ya da ilgilerinin ne olduğuna bağlı olarak farklılık göstermektedir. Gün içerisinde okuduklarımız, epostadan sokak levhalarına, zaman çizelgesinden dedikodu makalelerine, spor sayfasından sosyal ağlara kadar geniş bir yelpaze içerisinde farklılık göstermektedir. Çoğumuz okumanın sessiz, kolay ve pasif bir beceri olduğunu düşünürüz. Aslında gerçekte okuma, okuyucunun aktif katılımını gerektiren çok karmaşık bir süreçtir. Okuma üç seviyede gerçekleşmektedir; kelime, anlama ve eleştirme. Öncelikle kelimenin okuyucu tarafından tanınması ve daha sonra anlamlandırılması gerekmektedir. Ancak anlamlandırmanın ardından okuyucu eleştirisini yapabilir (Çubukçu, 2012).

Okumanın farklı modellemeleri bulunmaktadır. En temel modeli aşağıdaki şekilde sunulmuştur. Bu model Osgood-Schramm iletişim modeli olarak da adlandırılmaktadır (Carrell ve Eisterhold, 1983).



Şekil 2. Okumayla İlgili İletişim Süreci



Şekilde gösterilen okuma modelinde yazar (Yorumlayan 1) Mesajı kodlar, yazıya döker ve mesajı oluşturur. Okuyucu (Yorumlayan 2) yazarın kodlamasını çözer, yorumlar ve cevabı kodlayarak yazıya döker. Kendi mesajını oluşturur ve karşıdaki alıcıya iletir. Bu sağlıklı bir yazma iletişimini göstermektedir. Buradaki oluşturulan mesajlarda karşı tarafın zihninde oluşan şemayla anlatılmak istene şema arasında farklılıklar meydana geldiğinde, zihinde bir çatışma meydana gelebilir ve bu da iletişim sorunlarının ortaya çıkmasına sebep olur. Bu model dairesel bir modeldir ve sağlıklı işlediği sürece aynı döngü içerisinde devam edebilir.

Bu modelin yanında bilişsel süreçler temele alınarak psikologlar iki çeşit okuma türünden bahsetmektedir. Bunlar (bottom-up) aşağıdan yukarıya ve (top-down) yukarıdan aşağıya olarak isimlendirilmektedir. Yukarıdan aşağıya okuma sürecinde okuyucu okumaya başlamadan önce geçmiş yaşantısından edindiği tecrübelerle dayalı olarak okuyacağı metin hakkında öngörülebilir bulunmaktadır. Buna örnek olarak bir öğretmenin derste okutacağı metnin başlığı söylemesi ve daha sonra bu başlıktan yola çıkarak öğrencilerin okuyacakları metin hakkında tahminde bulunması gösterilebilir (Gough, 1972). Aşağıdan yukarı okuma çeşidinde ise okunan metnin öncelikle kelimelerinin telaffuzlarına dil bilgisi yapılarına dikkat

edilerek metin hakkında çıkarımda bulunmak amaçlanmaktadır. Buna örnek olarak okunması planlanan metnin ilk olarak sesli okutulması gösterilebilir. Bu şekilde öğrenciler içerikten daha çok kelimelerin nasıl söylendiğine odaklanabilirler (Smith, 2004). Uzmanlar her iki çeşidin bir arada kullanılmasının okuma becerisi kazandırmada daha etkili olduğu konusunda görüş bildirmektedirler (Treiman, 2001).

Öğrenme öğretme ortamında okuma becerisine dayalı olarak ders işlenirken ders üç aşamada gerçekleştirilebilir. Bu aşamalar; okuma öncesi, okuma sırasında ve okuma sonrasında. Okuma öncesi aşamada öğrencilerin ilgisi okunacak konuya çekilmelidir. Konuyla ilgili ilginç bir resim veya haber üzerinden öğretmen kısa süreli bir beyin fırtınası etkinliği yapabilir (Treiman, 2001; Abraham, 2002). Okuma sırasındaki ilk anlarda öğretmen okunacak metnin başlığı üzerinde öğrencilerin yorum yapmasını ve okuyacakları metnin içeriğini tahmin etmelerini isteyebilir. Okuma sonrasında ise, okudukları metinle ilgili yeni bir ürün ortaya koymalarını sağlayacak sorular sorabilir. Onlardan yeni metin yazmalarını ya da okunan metni özetlemelerini isteyebilir. Daha erken yaş gruplarında okunan metinle ilgili resim yapmaları öğrencilerin ilgisini artırmak için daha faydalı olur (Çubukçu, 2012).

Yabancı dil öğretimi öğreneni merkeze almaktadır ve tasarımı da öğrenen merkezli olmalıdır. Hangi becerinin hangisinden önce ya da daha fazla yer alması konusunda verilecek kararların öğrenen grubun ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi gerekmektedir. Bu tasarım yapılırken zaman içerisinde meydana gelen anlık ihtiyaçlara cevap verebilmek adına esnek bir düzende olmalıdır. Yabancı dil öğretimi dört temel beceriyi kapsamasına rağmen tüm becerileri aynı anda kazandırmaya çalışmak hem zor hem de olanaksızdır. Aynı yöntem kullanılarak bu dört beceri kazandırılmaz. Bunun için de yabancı dil öğretiminde farklı yöntemlerin bilinmesi ve amaca yönelik olarak kullanılması gereklidir (Haozhang, 1997). Öğretilmesi planlanan tema ya da konuyu derste işlerken ne kadar fazla beceri bir arada kullanılırsa öğretim de o kadar etkili olur (Celce-Murcia ve McIntosh, 1991; Poonpon, 2017).

#### 2.2.4. Yazma

Dil becerilerinde en son ulaşılabilen beceri yazmadır. Yazma becerisi diğer becerilerden daha sonra edinilebilir fakat diğer becerilerden ayrı değildir. Örneğin yazma ve okuma becerisinin bir arada bulunduğu çalışmalara sıkça rastlamaktayız. Öz (1999)'ün çalışması bunlardan biridir. Öz (1999) ağdaş uygarlık uygarlığın meydana getirilmesinde en önemli iki unsur okuma ve yazma olduğunu belirtmektedir. Okuma ve yazma eğitimi birbirinden ayrı uygulanmamaktadır ve yazmak için okumak gerekmektedir. Bireyin okuduklarıyla ilgili yazı yazması, okuma kazanımları edinmede yazana katkı sağlamaktadır (Özbay ve Bahar, 2012). Çünkü ifti (2006) okuma ve yazmayı tabiattaki kılavuz bitkilere benzetmektedir “birinin yaşadığı, yetiştiği toprakta ve iklimde doğal olarak diğeri de yaşar. Bu anlatımını “yazılmıyorsa yeterince okunmuyor” ifadesiyle tamamlayarak yazmanın önemini belirtmiştir. Bundan dolayı bazı araştırmacılar yazmanın en zor ve en önemli beceri olduğu konusunda hem fikirdirler (Rubin, 1983; Harris, 1987; Tuan, 2010; Negari, 2011; Huy, 2015; Pukhet ve Othman, 2015; Thao ve Anh, 2017). Yazmanın önemli olduğu bilinmesine rağmen en az kullanılan beceridir (Tüfekçioğlu, 2010).

Yazma becerisini eğitimde önemli olduğu görüşünü destekleyen diğer bir görüş de yazma ve öğrenmeyi bir tutmaktadır. Ancak öğrenen bireylerin yazabileceğini, öğrenmeden, bilgi almadan yazma eyleminin gerçekleşemeyeceğini; diğer tüm becerilerin ayrı ayrı veya bir arada yazmanın öncüsü olduğunu; yazma becerisinin insanın en üst becerisi olduğunu ifade etmektedirler (Martin, 1976; Mayher, 1983; Applebee, 1984; Wills, 1993; Atwell, 1998; Foster, 2017; Sternglass, 2017). Ayrıca Wills (1993) yazma etkinliklerinin öğrencilerin öğrendiklerini hasat etmek için kullanıldığını ve öğretmenlerin yazmayı sadece dil derslerinde değil, matematik, fen, sosyal bilgiler ve sanat (resim, müzik vb.) derslerde kullanması gerektiğini; yazma becerisinin öğrenme öğretmen sürecine dâhil edilmeden öğrenmenin gerçekleşemeyeceğini belirtmiştir.

Günümüzde hem ana dil hem de yabancı dili öğretmek amacıyla iletişim odaklı ve dil edinimi temelli işlevsel yaklaşımlar kullanılmaktadır. Ana dilde yazma ve ikinci dilde yazmanın benzerlikleri bulunmaktadır. Ana dilinde akıcı bir biçimde

yazabilen bireylerin ikinci bir dilde akıcı bir biçimde yazabilmektedirler (Chenoweth ve Hayes, 2001). Bununla birlikte ikinci dilde yazma süreci daha karmaşıktır. İkinci dilde yazarken kelime seçimi, dil bilgisi, yazım ve noktalama kurallarına uyma ve fikirleri ifade edebilme becerilerine sahip olmamız gerekmektedir (Hedge, 2005). İkinci dilde yazmayı ana dilden daha karmaşık hale getiren bu alt becerilerdir. Geniş bir kelime hazinesi ve dil bilgisi kurallarına sahip olmak başarılı olmada büyük etkenler olsa da tek başlarına yeterli değildir. Yazmak bir sosyalleşme sürecidir ve yazma türü ile hedef okurun beklentileri göz önünde bulundurulmalıdır.

İkinci dilde yazma, ana dilde yazmadan 1980'lerin başında ayrılarak ayrı bir çalışma alanı olarak incelenmeye başlanmıştır. Çok kültürlü ve çok dilli sosyolojik gruplara sahip olan ülkelerde yapılan ortak kullanılan dil derslerindeki öğrencilerin farklı yazma becerileri araştırmacıları bu çalışmalarını ayırmaya mecbur bırakmıştır. Örneğin ABD'de Kaplan (1966)'ın yapmış olduğu karşılaştırmalı söylem çalışmalarında, farklı etnik gruplardan gelen öğrencilerin bir arada bulunduğu öğrenme öğretme ortamlarında yapmış oldukları yazma etkinliklerinde kendi kültürlerine özgü düşünce geliştirme biçimleri kullanmaları onların ikinci dilde yazarken sorunlar yaşamalarına sebep olduğu tespitini yapmıştır. Bu sebepten dolayı öğrencilerin bu farklılıklarına karşı duyarlı olmak ve güvenlerinin artmasını sağlamak başlangıç özellikle seviyesindeki öğrenciler için çok önem taşımaktadır (Grabe ve Kaplan, 1996). Grabe ve Kaplan (1996) ve Kaplan ve Shaw (1983)'ın yapmış olduğu bu ve buna benzer tespitler, bu çalışmadaki ÖAY uygulamasının şekillenmesinde önemli bir rol oynamıştır. Uygulama yapılacak olan 9. sınıf öğrencilerinin İngilizce yazma becerileri yeterince gelişmediği için ana dil ve yabancı dil bir arada kullanılarak onların farklılıklarına duyarlılık gösterilmiş ve kendilerine güvenmeleri sağlanmıştır. Çünkü ikinci dil öğrenen bireylerin ana dilinde bulunan düşünce kalıplarını ikinci dilde üretilen kalıplarda bire bir aynı olarak üretmeye çalışmaları ve bu konuda başarıya ulaşamamaları onların öz güvenlerini sarsmaktadır ve bu tür yöntemler eleştirilmektedir (Hyland, 2019). Burada bahsedilen sorunu somutlaştıracak iyi örneklerden biri deyimlerdir. Örneğin Türkçedeki “Komşunun tavuğu, komşuya kaz görünür” deyimini, İngilizcedeki “Çitin diğer tarafında çim, her zaman daha yeşildir (The grass is always greener on the other side of the fence)” deyimiyile eş anlamlıdır. Eğer öğrenci Türkçede yer alan

deyimi İngilizceye çevirerek yazarsa (Neighbor's chicken appears to the neighbor a goose) hata yapmış olur. Burada kültürel öğelerinde ne kadar farklılaştığı ortaya çıkmaktadır. Türkçenin ait olduğu kültürde hayvancılığın ne kadar önemli olduğu ve dilde deyim olarak yer aldığı görülürken İngilizcenin ait olduğu kültürde çitle çevrili çimlerin önemi ortaya çıkmaktadır. Hayvanlar temel besin kaynağı olarak ve evin önündeki çimler estetik kaygısı olarak değerlendirildiğinde toplumların sosyal farklılıklarının dile yansması ve bu farklılıkları ikinci dilde yazmayı ne kadar zorlaştırdığı tespiti yapılabilmektedir.

Yazma dersindeki sosyolojik etkiler kadar önemli olan bir diğer husus yazma dersinin şekillendirilmesidir. Başarılı bir ikinci dilde yazma dersi hem kuramsal bilgiyi hem de yöntemsel bilginin uyumunu gerektirir (Yaylı, 2015). Maalesef yazma becerisi uzun yıllardır hem ana dilde hem de yabancı dilde ihmal edilmiştir. Bu ihmalin sebebi ise yazma becerisinin en üst okuryazarlık seviyesi olarak görülmesidir. Bu durum İşitsel Dilsel Yöntemin güçlenmesiyle birlikte yazma açısından daha kötü bir hal aldı (Matsuda, 2001). Türkiye’de uygulanan yeni İngilizce öğretim programında yer alan yazma kazanımları incelendiğinde bu durumu destekleyen tespitler yapılabilir. 9. sınıftan 11. sınıfa kadar öğrencilerden basit düzeyde paragraf okuma ve yazmaları beklenmektedir. 9. sınıfta yer alan E9.10.W1 kazanımı 9. sınıf İngilizce öğretim programında yer alan yazma becerisiyle ilgili son kazanımdır ve öğrencilerden sosyal medyada yer alan bir konu başlığıyla ilgili yorum yapmaları beklenmektedir. Bu örneğe benzer bir örnek de 11. sınıf öğretim programında yer alan E11.3.W1 kazanımı verilebilir. İlgili kazanımda öğrencilerden kısa bir hikâyenin eksik kalan kısımlarını tamamlamaları beklenmektedir. 12. sınıf kazanımlarında tartışmacı ve betimleyici yazma gibi yazma çeşitleri yer almasına rağmen uygulama açısından sorunlar yaşanmaktadır. Bu sorunların en sık rastlanılanı üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin İngilizce seviyelerinin beklenen düzeyde olmaması ve dolayısıyla öğrencilerin 12. sınıftayken İngilizce dersine önem vermemeleridir (Gömlüksiz, 2002). Gündelik yaşam içerisinde iletişim kurmak için konuşma ve yazma becerilerinin kullanılmaktadır (Halat ve Coşkun, 2017). Bu sebepten dolayı gündelik yaşamı idame edebilmek adına yazma önemli bir beceridir. Bu önemli beceriyle ilgili çeşitli uygulama ve etkinlikler zaman içerisinde farklı noktalar temele alınarak tasarlanmıştır. Aynı durum yabancı dilde yazma içinde

gerçekleşmiştir. Hyland (2008) bu farklılıkları temel alan yaklaşımları şu şekilde sıralamaktadır (Aktaran Yaylı, 2015):

1. Dilsel yapıları (language structures) temel alan yaklaşımlar
2. Metin işlevlerini (text functions) temel alan yaklaşımlar
3. Tema ve konuları (themes and topics) temel alan yaklaşımlar
4. Yaratıcı ifadeleri (creative expressions) temel alan yaklaşımlar
5. Yazma süreçlerini (composing process) temel alan yaklaşımlar
6. İçeriği (content) temel alan yaklaşımlar

Öğretmenler bu yaklaşımların bir veya birkaçını bir arada kullanmaktadırlar. Seçim yaparken öğrencilerin dilsel becerilerini, seviyelerini, ihtiyaçlarını ve kendi öğretme ihtiyaçlarını programın beklentisini göz önünde bulundurarak seçim yaparlar. Bu yaklaşım tarzına eklektik yaklaşım denmektedir (Cumming, 2003). Bu çalışmada kullanılan ikinci dilde yazma yaklaşımları 5. sıradaki süreç ve 6. sıradaki içeriği temel alan yaklaşımlarından bir araya gelen eklektik bir yazma yaklaşımıdır. Çünkü yazma süreçlerini temel alan yaklaşım ana dilde yazma derslerinde ortaya çıkmıştır ve temelini ÖAY gibi dışavurumculuk (expressionism) oluşturmaktadır. Bu türde yaratıcılık vurgulanmaktadır ve yazma eğitiminin amacı öğrencilerin ilgili çekici konular üzerinde yazarken kendisini keşfetmesi ve kendi tarzını bulmasıdır (Cumming, 1998). Bu yaklaşımda üründen ziyade sürece ve yazara vurgu yapılmaktadır ve bu vurguda ÖAY etkinlikleriyle ortak bir tutum meydana gelmektedir. İçeriği temel alan yaklaşımlarda ise okuma ve yazma arasında sıkı bir bağ bulunmaktadır. Bu bağ sayesinde öğrenciler yazma etkinliği öncesi okudukları hakkında beyin fırtınası ve zihin haritası tekniklerini kullanarak çalışma yaparlar. Okumanın burada sağladığı katkı, öğrencilerin okuduklarından seçilen konuyla ilgili yeni içerikler ve metinler oluşturmak için gerekli yazınsal ve yapısal bilgileri kazanmalarınıdır. Özetle bu yaklaşım içeriği ön plana çıkardığından öğrencinin yazacağı temalar ve konular hakkında bilgi sahibi olması gerektiğini savunmaktadır (Grabe, 2001). Bu yaklaşımlarda metin yazım kurallarının içerik ve süreç kadar

önemsenmediği dolayısıyla ölçmenin değil değerlendirmenin ön planda olduğu ortaya çıkmaktadır.

Yazma eğitimine verilen önemin gittikçe azalmaktadır ve bu sebeple önemi akademiya kabul görmüş yazma becerisinin eğitimiyle ve diğer eğitim değişkenleriyle ilgili çalışmalar da yapılmalıdır (Zimmerman ve Kitsantas, 1999). Bu çalışmada kullanılan ÖAY etkinliği ve ÖAY çeşitlerine ilişkin bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

#### **2.2.4.1. Öğrenme Amaçlı Yazma (ÖAY)**

Yazmanın öğrenme sürecinde bir araç olarak kullanıldığı araştırmalarda araştırmacıların zaman içerisinde farklı eğilimler göstermiştir. İlk olarak yazma hakkındaki erken dönem çalışmaları (1960-1970) öğrencilerin bitmiş metinlerinde geleneksel olarak noktalama, yazım, dil bilgisel hataları dikkate alınmış ve hatalara göre puanlama yapılarak yazılı bir metnin nasıl olması gerektiği üzerinde durulmuştur. Doğal olarak, öğrenme öğretme sürecinde öğrencilerin ne öğrendiği değil aldığı not önemli hale gelmiştir (Dülger, 2007). Daha sonraki süreçte (1970-1980) yazmanın öğrenme üzerindeki etkisi hakkındaki araştırmalar ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu süreçte yazmanın öğrenmeyi doğal bir sonuç olarak ortaya çıkardığı yönünde çalışmalar bulunmaktadır (Emig, 1977; Britton ve Pradl, 1982; Ong, 1982; Young ve Fulwiler, 1986). 1980 ve 1990'lı yıllardaki araştırmalarda araştırmacılar, yazma tek başına öğrenmede etkili değildir, yazarın uyguladığı stratejiler önemlidir görüşünü savunmuşlardır. Bu dönemdeki araştırmacılar, öğrenme amaçlı yazmayı kavramsallaştırarak hedef yönelimli problem çözme stratejisi olarak değerlendirmişler ve yazarın uyguladığı stratejilerin önemi üzerinde durmuşlardır (Hayes ve Flower, 1980; Flower ve Hayes, 1981; Scardamalia, Bereiter ve Steinbach, 1984; Scardamalia ve Bereiter, 1987; Klein, 1999; Kellogg, 1999). Bununla birlikte öğrenme ve yazma süreçleri arasında ortaklıklar olduğu ve hatta yazma sürecinin öğrenme süreciyle aynı olduğunu savunan çalışmalar (Brittoni, 1982; Emig, 1977; Young ve Fulwiler, 1986) bulunsa da; yazmanın kendi doğal süreci içerisinde öğrenme üzerinde önemli etkilere sahip olduğunu fakat öğrenme stratejileri olmadan tam olarak öğrenmeyi gerçekleştiremediğini savunan çalışmalar da bulunmaktadır (Graham ve Hebert, 2011).

1990 ve 2000’li yıllarda yapılan çalışmalar 1970’li yıllarda ABD’de başlayan ve 1980’lerde öne çıkan bir yazma hareketi olan (Yıldız ve Büyükkasap, 2011) ve halen devam eden Writing Across Curriculum (WAC) hareketi üzerinde yoğunlaşmıştır (Blau, 1990; McLeod ve Soven, 1992; Bazerman ve Russell, 1994; Stotsky, 1995; Russell, 1997; Saulnier, 2016). Bu hareketin amacı yazmayı sadece belirli alanlarda (dil ve edebiyat) değil tüm alanlarda (fen, matematik, sosyal vb.) uygulamak olarak belirtilmiştir (Uğurel ve Morali, 2009; Yıldız ve Büyükkasap, 2011; Saulnier, 2016). WAC ifadesinin Türkçesi literatürde yer alan çalışmalarda farklılık göstermektedir. Bu ifadelerden bazıları şu şekildedir; Müfredat İçerisinde Yazma (Uğurel ve Morali, 2009), Müfredat Boyunca Yazma (Yıldız ve Büyükkasap, 2011), Öğretim Programında Yazma (Özbay ve Özdemir, 2014). Bu ifadeler göz önünde bulundurulduğunda anlam olarak farklılık olmadığı görülmektedir. Herhangi bir öğretim programı ya da müfredat içerisine uyarlanabilen bir yazma hareketi olduğu anlamına ulaşılabilir. Özbay ve Özdemir (2014)’in kullanmış olduğu tanım daha güncel olsa da Öğretim Programında Yazma etkinlikleri denildiğinde hali hazırda program içerisinde yer alan diğer yazma etkinlikleri de anlaşılabilir. Bu açıdan bir anlam karmaşası meydana gelebilir. Bu anlam karmaşasını önlemek adına diğer Türkçe ifadelerden de faydalanarak Eğitim Programı Boyunca Yazma (EPBY) ya da Program Boyunca Yazma (PBY) ifadelerinde birinin kullanılmasının daha uygun olacağı söylenebilir. Nispeten daha kısa olmasından dolayı bu araştırmada PBY tercih edilecektir. Çünkü bu şekilde ifade edildiğinde etkinlikler eğitim programı içerisinde yer almasa da eğitim ve/veya öğretim programının herhangi bir bölümünde ihtiyaç duyulduğunda gerçekleştirilebilir. Yani program boyunca her zaman kullanılabilir anlamı anlaşılmaktadır. Programın doğal gidişatında bir değişiklik meydana getirmeyeceğinden öğrenciler ve öğretmenler için önceden bir hazırlık gerektirmemekle beraber kısa veya uzun süreli olarak da tasarlanabilmektedir.

PBY ilk olarak üniversite eğitim programlarında yazma konusunda yetersizlik görülmesiyle ortaya çıkmıştır. Temel ilkeleri şu şekildedir (The International WAC Network, 2020):

- Yazma öğrenmeyi desteklemektedir.



- Yazma tüm akademik çevrenin sorumluluğu altındadır.
- Yazma bölüm sınırları içerisinde yer alan her alana dâhil edilmelidir.
- Yazma öğretimi lisans eğitiminde dört yıl boyunca sürekli hale getirilmelidir.
- Öğrenciler belirli bir akademik disiplin içinde etkili bir şekilde iletişim kurmak için sadece bu disiplinin düzenine uygun olarak çalışmalar yapmalılar.

PBY'nin kullanım alanının yayılmasıyla birlikte ÖAY çeşidi ortaya çıkmıştır ve özellikle üniversite öncesi eğitimde yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır (Foster, 2006).

ÖAY hareketi Amerika Birleşik Devletleri'nde eğitim her kademesinde uygulanması planlanan bir eğitim reform hareketi olarak Writing PBY'nin altında uygulanmaya başlanmıştır. ÖAY uygulamasındaki amaç kompozisyon, edebiyat ve İngilizce dil dersleri dışındaki diğer derslerde de yazma çalışmaları yapmaktır. Her ders kendi alanında bu uygulamayı yapmıştır. Yıllar süren çalışmalar sonucunda bu etkinliklerin etkili öğrenmenin temel basamakları olduğu ifade edilmiştir (McLeod ve Miraglia, 2001). ÖAY, PBY'nin dışavurumcu (ekspresyonist) ve bilişsel türü olarak tanımlanmaktadır (McLeod ve Soven, 1992). ÖAY etkinlikleri derslerde gayri resmi ve puanla değerlendirilmeden öğrencilere ders içeriğini öğretmek amacıyla kullanılmaktadır. ÖAY etkinliklerinin temel dayanağı, bireyin kavramları kendi cümleleriyle ifade edebilmesi onun konuyu anladığının ve öğrendiğinin göstergesi olmasıdır (Mandleco, Bohn, Callister, Lassetter ve Carlton, 2012).

Öğretmen gelişimi için kurulmuş dünyaca tanınan Carnegie Kuruluşunun hazırlanmış olduğu Boyer Komisyonu raporunda (Boyer Komisyonu, 1995) bu yazma hareketinden ve günümüzde hala ne kadar etkili olduğundan bahsetmiştir. Yazma hareketinin sonuçlarını görmek amacıyla 1970-7980 arasında ulusal değerlendirme çalışması yapılmış ve elde edilen başarı takdirle karşılanmıştır. Bu aşamadan sonra yükseköğretimden başlanarak okullarda yazma merkezleri kurulmuştur. İlk PBY konferansını ABD'de düzenleyen kişi olan Russell (2002) ÖAY'nın diğer yazma

türlerini gölgede bıraktığını ve başarılı öğrenmenin gerçekleşmesini sağladığını ifade etmiştir. Daha sonra kıta Avrupa'sında da yayılmaya başlamıştır. Bu çalışmaların büyük çoğunluğu (Comer, Clark ve Canelas, 2014; Jani ve Mellinger, 2015; Shultz ve Gere, 2015; Tomas ve Ritchie, 2015; Rouse, Graham ve Compton, 2017; Nevid, Ambrose ve Pyun, 2017) ÖAY etkinliklerinin olumlu çıktıları olduğunu ifade etmektedir. 2006-2007 yıllarını kapsayan kapsamlı bir çalışmada, Thaiss ve Port (2010) ABD'deki okulların yarısından fazlasının PBY uygulamalarını gerçekleştirdiği tespitinde bulunmuşlardır. Ayrıca öğretmenlerin yazmayı bir öğretim aracı olarak kullandıkları tespitini yapıp değerlendirme aracının ötesinde olarak tanımlamışlardır. ÖAY öğrencilerin üst düzey zihinsel süreç becerilerini geliştiren önemli faaliyetlerin başında gelmektedir. Bununla birlikte yazma etkinliklerinin farklı disiplinlerde uygulanması yeni bir çalışma alanı değildir (Yıldız ve Büyükkasap, 2011). Fulwiler ve Young (1982)'in ifadesine göre:

*“... iletişim amaçlı yazma (Writing to Communicate “WTC”) bir şeyi tamamlamak, bilgi vermek, ikna etmek gibi amaçlarla yazılır. ÖAY bundan farklıdır. Gerçeklik konusundaki algulamalarımızı nesnelleştirmek için başkaları ile birlikte konuşurken kendimize de yazarız; Bu "ifade" dilinin başlıca işlevi iletişim kurmak değil, tecrübeyi kendi anlayışımıza göre sıralamak ve sunmaktır. Bu anlamda dil, bize benzersiz bir şekilde bilgi sağlar ve keşfetmek, anlamı şekillendirmek ve anlamaya ulaşmak için bir araç haline gelir.”*

Forsman (1985)'in Öğrenme Amaçlı Yazmak Düşünmeyi Öğrenmek Demektir (Writing to learn means learning to think) isimli kitabında Fulwiler ve Young (1982)'in tanımıyla aynı noktalara değinmiştir. Forsman (1985) sadece ÖAY'ı sadece teorik olarak değerlendirmekle kalmamış aynı zamanda uygulamalarla da gerekçelendirmiştir. Öğretmenler olarak iki tercih yapabileceğimizi belirtmiştir: (a) öğrencileri düşünme gerektirmeyen mekanik uygulamalar mahkûm etmek, (b) düşünme yeteneklerini kullanmalarına imkân sağlayan uygulamalar sunmak. Öğrencilerin daha fazla düşünce süreçlerini kullanmalarına hazır olduğu durumları, onların kafalarına olgu ve şekilleri doldurmak adına feda edilirse düşünce süreçlerini kullanma seviyeleri belirli bir seviyede durgun hale gelecektir. Fakat öğrenciler derslerde çeşitli düşünce süreçlerini denemek için teşvik edilirlerse, yaşları kaç

olursa olsun önemli bilişsel kazanımlar elde edebilirler. Yazma, düşünmeyi geliştirmenin en etkili yollarından biridir (s. 162). Bununla birlikte, yazının eleştirel düşünmeyi nasıl sağladığı açık değilse de (Langer ve Applebee, 1987), teorisyenler ve uygulayıcılar yazının hem eleştirel düşünmeye hem de öğrenmeye katkı sağladığını kabul ediyorlar (Herrington, 1989; Knoblauch ve Brannon, 1983; Knoblauch ve Brannon, 1984).

Ayrıca ÖAY etkinliklerinin kullanıldığı son dönem araştırmalarına göre bu etkinliklerin sadece bilgiyi öğretme amacıyla değil aynı zamanda sosyal ve psikolojik süreçlerinde dâhil edildiği görülmektedir. Başka bir bakış açısıyla da yazma bir dil ürünü olarak analiz edildiğinde psikolojik süreç ve farklı işlev/üsluplarla yazıldığında ise sosyo-kültürel bağlamda değerlendirilmektedir (Klein ve Boscolo, 2016).

Parker ve Goodkin (1987)'in yazmış oldukları *Yazmanın Sonuçları* (The Consequences of Writing) isimli kitapları ÖAY çalışmaları adına önemli bir kaynaktır. Kitaplarında dil (özellikle yazma) ve öğrenme arasındaki bağdan teorik olarak detaylı bir biçimde bahsetmelerinin ardından uyguladıkları projenin sonuçlarına değinmişlerdir. Öğrencilerin azarak yaptıkları uygulamalar sayesinde önemli anahtar kavramları ve konuları daha iyi anladıklarını belirtmişlerdir. Bu yüzden ÖAY öğrencilerin daha iyi öğrenen olmaları ilk hedef olsa da onların aynı zamanda iyi bir iletişim becerisi kazanmalarına da yardımcı olabilir.

ÖAY bir diğer katkısı da ölçme ve değerlendirme sürecindedir. Öğrenme öğretme sürecinde uygulanan yöntem ve tekniklerin olduğu kadar değerlendirmenin de önemi büyüktür (Güler, 2017). ÖAY etkinlikleri asıl sınav öncesi bir değerlendirme özelliği taşımaktadır. Süresi ve içeriği kısa tutulduğunda bir düşük seviyeli değerlendirme stratejisidir (low stake evaluation strategy). Sınav öncesi bilgileri gözden geçirmek için kullanılabilir. Akran değerlendirmesi ya da öğretmen değerlendirmesi sonrası sağlanan dönütlerle öğrenciler bilgilerinin yeniden yapılandırma fırsatı elde ederler. Heitink, Van der Kleij, Veldkamp, Schildkamp ve Kippers (2016); Marzano (2012); Sundberg (2010) yaptıkları çalışmalarda ders esnasında, öğrencileri soru sormaya teşvik etmenin öneminde bahsetmişlerdir. Öğrenmede günlük yaşayan öğrencilerin hangi soruları soracaklarını

bilmeyebileceklerini veya herhangi bir soru sormaktan utanabileceklerini aklınızda buldurmak gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca kimse soru sormadığı için konuyu tüm öğrencilerin anladığını düşünmenin yanlış olduğunu belirterek; bilgi alanındaki eksiklikleri tanımlamak ve gelecek derslerdeki öğretim stratejilerini yönlendirmek için düşük seviyeli değerlendirme stratejilerini kullanmanın önemine vurgu yapmışlardır. Kısacası ders esnasında her öğrencinin neyi ne kadar anladığını belirlemek zordur. ÖAY etkinlikleri kullanılarak tüm öğrencilerin anlatılanları ne kadar ve nasıl anladığını belirlemek için kullanılmaktadır.

Adesope, Trevisan ve Sundararajan (2017)'in yapmış oldukları çalışmada asıl sınav öncesi aynı konuda yapılan değerlendirmelerin öğrenme üzerinde katkı sağladığının iyi bilinen bir kavram olduğunu ifade etmişlerdir. Yaptıkları çalışmada asıl sınav öncesi sık sık değerlendirme etkinlikleri gerçekleştiren öğrencilerle hiç gerçekleştirilmeyen öğrencileri karşılaştırmışlardır. Sık sık değerlendirmeye tabi tutulan öğrencilerin çok daha başarı olduklarını tespit etmişlerdir. Tüm konuyu tekrar etmektense uygulamalı değerlendirmenin daha fazla katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Roediger ve Pyc (2012) yaptıkları çalışmada, eğitim üzerine yapılan çalışmalarda ve özellikle öğrencilerin değerlendirmeleriyle ilgili yapılan uygulamalarda yapılan hatalardan bahsetmişlerdir. Eğitimin geliştirilmesi için öğrencilerin kendilerini açıklayabildikleri ve kendi düşüncelerini yansıtılabildikleri değerlendirme çeşitlerinin kolay uygulanabilir ve değerli etkinlikler olduklarını ifade etmişlerdir. ÖAY yazma etkinlikleri de bu etkinlikler arasındadır. Öğrenciler hem kendi düşüncelerini yansıtılabilmektedir hem de öğretmenler onların ne bildiklerini görebilir bir değerlendirme yapabilmektedirler.

ÖAY süreci basit bir süreç değildir. Yazarın farklı kaynaklardan elde ettiği bilgileri yeniden konumlandırması için zihninde bir model (intertextual) oluşturması gerekmektedir (Mateos, Solé, Martín, Cuevas, Miras, Castells ve Gelati, 2014). Öğrenenin bu modeli gerçekleştirebilmesi için yazmaya (yazma türüne, üslubuna vb.) ve bilgiye (yazılan alan bilgisine) dair kavramsal bilgilere hâkim olması gerekmektedir. ÖAY stratejilerini öğrencilere öğretmek onların hem yazma becerilerini hem de kavramsal bilgilerini artırmaktadır (Segev-Miller, 2004; Ivanič, 2004; Plakans, 2009; Gebril ve Plakans, 2013; Mateos, Solé, Martín, Cuevas, Miras,

Castells ve Gelati, 2014). Bu çalışmalar arasında Martínez, Mateos Sanz, Martín ve Rijlaarsdam, (2015) 6. sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmada deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup bulunmaktadır. Deney grubu öğrencilerine modelleme, işbirlikli yazma ve son olarak da bireysel yazma öğretimlerini içeren strateji öğretimi gerçekleştirmişlerdir. Deney grubu öğrencileri kontrol grubu öğrencilerine göre yazma süreçlerinde, anlatım kalitesinde, bilginin transferinde ve içerikte yer alan bilgilerde çok daha başarılı olmuşlardır. Diğer bir çalışma ise Martinez vd. (2015) 'in çalışmasıdır. Üç bölüm halinde gerçekleştirmiştir. İlk olarak, öğretmen etkinliklerin nasıl yapılacağını göstermiş ve daha sonra öğrencilere yaptırmıştır. Bir sonraki aşamada öğrenciler etkinlikleri işbirlikli olarak yapmıştır. Son olarak ise; öğretmen sadece gözlem ve rehberlik yapmış, öğrenciler bireysel olarak etkinlik yapmışlardır. Bu çalışmalarını gene olarak hedef odaklı (goal oriented) bir çalışma olarak tasarlamıştır. Çünkü hedef yönelimli, farklı görevler yükleyen, farklı üslup gerektiren, çeşitli kaynaklardan faydalanmayı gerektiren etkinlikler diğer sıradan yazma çeşitlerine göre öğrenmeye daha fazla katkı sağlamaktadır (Britt ve Rouet, 2012). Martinez vd. (2015)'in kullandığı strateji şu şekilde ifade edilebilir:

- 1- Öğrenciler konunun önemli kısımlarını (ya da kavramları) seçer.
- 2- Bu kavramları detaylıca araştırır.
- 3- Yeni bulgularını, daha önceki öğrendikleriyle birleştirir (sentezler).
- 4- İçeriği organize eder.
- 5- Hazırladığı taslağı verilen ödev/göreve göre uyarlar (goal-oriented hale getirir).

Martinez vd. (2015)'in sıralamasından farklı olarak 3. ve 4. basamakların yerleri değiştirilmiştir. Kullanılacak öğretim metotlarını ise şu şekilde belirtmiştir:

- 1- Öğretmeni model alma.
- 2- Rehberlikle yapma.
- 3- İşbirlikli yapma.

4- Bireysel etkinlikler.

5- Yazılı yönergelerle etkinlikler.

Görüldüğü üzere süreç, öğretmen odağından öğrenci odağına doğru kademeli olarak ilerlemektedir. Kaynakların transfer edilerek yeni bir yazma çeşidi oluşturulmasını gerektirmeyen özet çıkarma gibi etkinliklerin de kavramsal bilgiyi artırdığı çalışmalar bulunmaktadır (Klein, Boscolo, Kirkpatrick ve Gelati, 2014).

ÖAY etkinlikleri derslerde farklı sıklıkta, farklı çeşitlerde ve farklı kişilere hitaben kullanılabilir. Bu etkinlik çeşitleri sayı ve süre olarak artırılabilir. Bu kısımda yer alan ÖAY etkinlikleri şunlardır: 1. Dergi Okuma, 2. Genel ve Odaklı Özetler, 3. Bilgi Notu, 4. Cevap/Karşıt Sav Yazıları, 5. Sentez Yazıları, 6. Tartışma Başlatan Yazılar, 7. Tartışmaya Odaklanma Yazıları, 8. Öğrenme Kayıtları, 9. Süreç Analizi, 10. Problem İfadeleri, 11. Gerçek Problemleri Çözme, 12. Sınava Hazırlık Yazıları, 13. Vakaları Kullanma, 14. Mektuplar, 15. Gerçek olan hangisi?, 16. İkna etme ve Kandırma Oyunu, 17. Vaka Analizi, 18. Proje Defteri, 19. Dergi Hazırlama (Yazma).

### ***Dergi Okuma***

Özellikle dışarıdan bir kaynağın okutulmasının gerekli olduğu derslerde, bazı öğretmenler öğrenme kayıtları ve dergi okumayı birleştirirken bazı öğretmenler bu ikisini ayrı ayrı uygulamaktadır. Dergi okuma, öğrencilere öğrenmeyi teşvik eden en az iki tür eleştirel düşünme faaliyeti sunar (Jones, 2014).

### ***Dergi okuma öğrenmeye nasıl katkı sağlar?***

Dergi okuma etkinliği öğrencilerin bir çalışma kâğıdın sol tarafını ya da açık bir defterin sol taraftaki sayfasını kullandıkları ve okuduklarıyla ilgili yazı yazdıkları bir etkinlik türüdür. Öğretmenler, dergi okuma etkinliği sayfasının bu (sol taraf/sayfa) yarısında, ilgili okuma becerileri kullanılarak öğrencilerin tüm makaleyi özetlemesini veya belirli kanıtları desteklemesini, ana fikirleri belirlemesini, önemli ayrıntıları belirlemesi ve verilen yönergeyle ilgili alıntılar seçmesini isteyerek öğrencilerden oldukça ayrıntılı bilgileri yazmalarını isterler (Sangcharoon ve Sripetpun, 2014).

Sayfanın diğerk tarafına (defterin sağdaki sayfasına), öğrenciler makaleyi okuduktan sonra akıllarına gelen sorular ve sınıf tartışmaları arasında bağlantı kurabilecekleri hususları not eder. Bu şekilde derginin sağ tarafı sınıf içi tartışmalarının başlangıcında hızla cevaplanabilecek sorularla doldurulmuş olur. Dönem sonunda, öğrencilerden bazılarının her okuma için sağ taraftaki sayfalardan daha fazla yararlandığı görölmektedir (Jones, 2014). Bu noktada öğretmen sorulara bakarak öğrencinin kendini konuya adapte edip etmediğini anlayabilir. Soruların içerikle ilgili olup olmaması öğrencinin anladıkları hakkında önemli belirtiler ortaya koymaktadır.

### ***Genel ve Odaklı Özetler***

Genel ve odaklı özetler, ayrıntı düzeyine bağlı olarak her ödev için yararlı olabilecek, öğrencilerin her bir öğrenme alanı (ya da ders) için bir paragraf veya özet sayfası yazmasını sağlayan bir ÖAY etkinliği çeşidir. Bu özetler bir öğrenme günlüğünde toplandığında öğrencilerin sınavlarda veya araştırma gerektiren ödevlerde öğrendiklerini tam olarak hatırlamalarına ve daha iyi anlamalarına yardımcı olur (Ackerman, 1993).

Odaklanmış özetler, öğrenme veya okumayla ilgili anahtar sorular hazırlayarak öğrencilerin bir okuma metninden veya katıldığı dersten hatırlamalarını istediğiniz temel fikirleri özetlemelerine yardımcı olur (Newell ve Simon, 1972; Newell, 2006). Ya da eğer özetler öğrettiğiniz dersin içeriğinde bir değerlendirme ölçütüyse (Türk Dili ve Edebiyatı, Türkçe vb.) öğrencilerden bilimsel dergilerdeki makaleleri analiz etmelerini, derste öğrendikleriyle veya okuduklarıyla birleştirerek özetlemelerini istemek bu etkinlik türü olarak etkili bir biçimde kullanılabilir (Wan, 2008).

### ***Bilgi Notu***

Bir öğrenme sürecinde kilit noktaların oluşturulmasını amaçlayan “Genel ve Odaklı Özetler “den farklı olarak, bir bilgi notu öğrencilerden önemli fikirleri not etmelerini ve bir makalenin güçlü ve zayıf yanları kısaca değerlendirmelerini isteyen etkinlik türüdür. Bilgi notu, öğrencilerin bir okuma parçasının amacını ve kapsamını

not etmelerini daha sonra da bunu belirli bir ders projesiyle ilişkilendirmelerini gerektiren bir yazma çeşididir (Porter-O'Donnell, 2004).

Öğretmenler bu etkinlik aracılığıyla öğrencilerin dersle ilgili okuma metinlerini açıklamasını isteyebilir veya öğrencilerden konuyla ilgili açıklamalar derlemelerini isteyebilirler. Her öğrencinin ek açıklamaları bir el kitabında veya elektronik ortamda (web forumu, e-posta, LRS -öğrenme ambarı- vb.) sınıfa dağıtması onların daha iyi motive olmasına yardımcı olabilir (Anson, 1997).

### ***Cevap/Karşıt Sav Yazıları***

Öğrencilerin ödevlendirildikleri okuma metinlerine dayanan bir başka yazma türü de cevap kâğıdıdır. Özetten farklı olarak, cevap kâğıdı öğrencilerin okuduklarına cevap/tepki vermesini gerektirir. Bu etkinlikte öğrencilerden beklenen bir okuma metnine ait belirli özellikleri analiz eden cevaplar yazmasıdır (Beach ve Friedrich, 2006). Ya da karşı kanıtlar yazabilirler. Bu etkinliğin kapsamını genişletmek için bir başka ödevle ya da dersle birleştirmek faydalı olmaktadır. Veri kalitesi, rapor edilen araştırmanın odağı, araştırma tasarımının geçerliliği, mantıksal kanıt etkinliği bu etkinlikte önemli unsurlar olarak öne çıkmaktadır. (Sipple, 2007).

### ***Sentez Yazıları***

Sentez kâğıdı, öğrencilerin ödevlendirildikleri okuma metinlerine dayanan fakat cevap yazılarından daha karmaşık bir çeşit olarak tanımlanabilir. Tek bir okuma metnini özetlemek veya yanıtlamak yerine, sentez kâğıdı öğrencilerin birkaç okuma parçasını çalışmasını ve bu okuma metninin ortak yönlerini ortaya çıkarmalarını gerektirmektedir. Özellikle bazı okuma metinleri ders için fazla basit kaldığında, sentez kâğıdı öğrencilerin daha karmaşık sorunlar ve fikirlerle uğraşmasını sağlayarak daha üst düzey düşünme becerilerini kullanmalarını destekler (Huang ve Nakazawa, 2010).

Diğer ÖAY etkinlikleri gibi, sentez kâğıdı daha kısa ve daha az resmi (biçimsel olarak) olabilir. Bu etkinlik daha resmi (biçimsel olarak kesin uyulması gereken kuralların olduğu) bir etkinlik olarak da kullanılabilir. Ya da daha



karmaşık ve detay gerektiren yazılar için ön hazırlık niteliği de taşıyan bir biçimde de tasarlanabilmektedir (Nardone ve Lee, 2010).

### ***Tartışma Öncesi Yazılar***

Bazen öğrenciler bir okuma ödeviyle uğraşırken kafaları karışmış hisseder ve bu hayal kırıklığını sınıfta ifade ederler. Ancak genellikle okudukları metinlerden tahminlerinden daha fazla şey anlarlar. Bu durum ortaya çıktığında, öğrencilerin okudukları hakkında yazmalarını istemek öğrencilerin anlamadığı kısımları somut olarak ortaya çıkarmayı sağlamaktadır (Brummel, Gunsalus, Anderson ve Loui, 2010). Bununla birlikte özellikle öğrencilerin dikkatini okumadaki önemli noktalara odaklamak için kullanılır. Belirli bir okuma ödevinin öğrencilere sorun yaşatma olasılığını fark ettiğinizde sorularınızı önceden planlamak gerekmektedir. Öğrencilere sorduğunuz sorulara istenilen cevapları alamadığınızda bu etkinlik onların eksiklerini ortaya çıkarmak için kullanılmaktadır. Etkinlik gerçekleştirildikten sonra öğrencilerin eksiklikleri daha somut bir biçimde ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin eksiklerini giderdikten sonra aynı soruları cevaplamaları için dersin sonunda tekrar aynı sorularak aradaki farkı ortaya çıkarılmaktadır (Pawan, Paulus, Yalcin ve Chang, 2003).

### ***Tartışmaya Odaklanma Yazıları***

Sınıfta yapılan bir tartışmanın ana odaktan uzaklaştığını, birden fazla çatışma yaşandığını, tartışmayı birkaç öğrencinin karşılıklı atışmaya doğru götürdüğünü ve bazı öğrencilerin duygusal olarak etkilendiğini fark ettiğinizde tartışmayı durdurup tartışma konusunun sağlıklı bir biçimde ilerlemesini tehdit eden unsurları yazmalarını istendiği bir etkinlik türüdür (Sullivan, Clarke ve Clarke, 2009). Bu tehdit eden unsurları tespit ettikten sonra onları ortadan kaldırmak için bir çalışma yapmak ya da yeni bir konuya geçmek öğretmenin inisiyatifindedir. Bu geçiş yapacağınız konu tartışmada tecrübe ettiğiniz ve öğrencilere mevcut konudan daha fazla katkı sağlayacak bir konu ya da tema olmalıdır. Örneğin bir değere ya da yakın zamanda yaşanmış olumsuz/olumlu bir ortak tecrübeye yönelik olabilir (Cuthbertson ve Falcone, 2014).

### *Öğrenme Kayıtları*

Öğrenme kayıtları derste öğrenilenlerin ve yapılan etkinliklerin kayıt altına alındığı bir yazma çeşididir. Buna en güzel örneklerden biri olarak laboratuvar defteri verilebilir. Öğrenciler laboratuvar defterlerini her laboratuvar gününün sonunda o günkü uygulamaları kaydetmek için kullanırlar. Bu kayıt tutma işlemini sadece laboratuvar için değil diğer dersler için de gerçekleştirdiğinde öğrenme kaydı etkinliğini gerçekleştirmiş olurlar (McIntosh ve Draper, 2001).

Günümüzde öğrencilerin daha çok eÖğrenme etkinlikleri gerçekleştirdiği göz önünde bulundurulduğunda XAPI (Deneyim İzleme Bileşeni) kavramı sıkça karşımıza çıkmaktadır. XAPI herhangi bir çevrim içi uygulamanın kullanıldığı cihazda (tablet, dizüstü bilgisayar, oyun konsolu, cep telefonu vb.) öğrenenin öğrenme kayıtlarının muhafaza edilmesini sağlamaktadır. Daha sonraları bu cihazlarda depolanan bilgileri birleştirmek ve tek bir portfolyo haline getirmek için geliştirilen LRS (learning resources store) yani ÖVA (öğrenme veri ambarı) kullanılmaktadır. Bu gelişmenin ardından bir LMS (learning management system) yani ÖYS (öğrenme yönetim sistemi) geliştirilmiştir. Bu yazılımla öğrenenler kendi portfolyolarını tüm cihazlardan toplayıp yönetebilme imkânına sahip olmuşlardır. Günümüz eÖğrenme etkinlikleri bu ambarda depolanmakta ve bu şekilde öğrenme kayıtları saklanmaktadır (Berking ve Gallagher, 2016).

Bazı öğrenme kaydı etkinliklerinde öğrenciler önceki derste öğrendikleriyle ilgili olarak veya ders bitmeden önce yeni öğrendikleriyle ilgili olarak ikişer dakikalık yazılar yazarlar. Bu şekilde öğretmen öğrencilere ne öğrendikleri hakkında hatırlatma yapabilmekte ve yeni konuya geçebilmektedir (Knipper ve Duggan, 2006). Bu etkinliklerde öğrencilere sorulabilecek örnek sorular şu şekilde olabilir:

- Bugün öğrendiklerimiz ve konuştuklarımız arasında en çok ilginizi çeken neydi ve neden?
- Bugün en fazla ve en net şekilde anladığımız konu nedir? Ve hiç anlam veremediğiniz konu nedir?
- Tartışmakta olduğumuz ya da öğrenmekte olduğumuz konu hakkında hala anlayamadıklarınız nelerdir?

- Eğer bugün öğrendiğimiz konuyu kendi cümlelerinle ifade etmek zorunda olsaydınız bunu nasıl yapardınız?
- Bugünkü tartışmamızı/öğrendiklerimizi dün/geçen hafta tartışlarımız/öğrendiklerimizle nasıl ilişkilendirebilirsiniz?

Bu etkinlik çeşidi öğrenenlerin bir dersten diğerine geçişlerinde konu bütünlüğünü sağlamaları için faydalıdır. Bazı öğretmenler bu etkinleri okumak için fazlaca zaman ayırırken bazıları ise sadece anahtar kavramları kontrol ederek derslerine devam etmektedir (Wheeler, Balazs ve McDonald, 1997). Anahtar kavramları kontrol ederek derse devam etmek zaman kazanmak açısından daha etkili bir uygulama biçimidir. Bu şekilde uygulandığında öğretmenlere dersin gidişatı hakkında hızlı bir bilgi edinmeleri açısından fayda sağlamaktadır. Bu etkinlikten elde ettiği bilgilerle öğretmen bir sonraki dersi planlayarak öğrencilere daha etkili bir öğretim gerçekleştirebilir. Öğrenme kayıtları adı altında yer alan bu ÖAY etkinliklerinden etkinliklerin pek çoğu etkin bir biçimde öğretmenler tarafından kullanılmaktadır (Sharp, Harb ve Terry, 1997).

### ***Süreç Analizi***

Bazen öğrenciler, olayların nasıl gerçekleştiğini anlamakta güçlük çekerler çünkü öğretmenler bazen olayların sürecini anlatırken öğrencilere göre fazla hızlı bir anlatım gerçekleştirirler. Yeni bir denklemi öğrenmeye çalışan öğrenciler için bir denklemin çözüm sürecinin hızlı bir şekilde anlatılması yeterli değildir. Bu durumda öğretmenin kullanması gereken en iyi etkinlik, süreç analizi etkinliğidir. Bu etkinlikle öğrencilerden öğrendiklerini sırasıyla yazmaları istenir ve öğrenciler tecrübe ettikleri süreci adım adım yazarlar (Perl, 1979). Bu etkinliği öğrenciler bir problemi çözerken ya da çözdükten sonra da uygulayabilirler. Özellikle öğrencinin problem çözmeye takıldığı esnada (akranından ya da öğretmeninden) yardım istemesi ve onlara neden bu adımları gerçekleştirdiğini anlatması öğrencinin sorunlarını çözmesini sağlamaktadır. Çoğu durumda adımlarını ve nedenlerini anlatan öğrenci kendi hatasını veya eksikliğini fark etmektedir (Alvermann, Unrau, Sailors ve Ruddell, 2018). Diğer durumlarda ise yarım istediği akran ya da eğitmen onun gerçekleştirdiği adımları görebilir ve gerekli yardımı sağlayabilmektedir. Bazen

öğrencilerin problemi çözerken anahtar uygulamaları veya adımları gerçekleştirip gerçekleştirmediklerini anlayabilmek için de bu etkinliği gerçekleştirebilir (Cenoz ve Gorter, 2011).

### ***Problem İfadeleri***

Öğretmenler genellikle soruları/problemleri tasarlar ve öğrencilerden çözüm sunmalarını ister. Bu standart bir uygulamadır fakat iki alternatifi bulunmaktadır. Bu alternatifler öğrencilere hem çerçeveyi oluşturmada hem de problem çözmede pratik yapmalarına yardımcı olur (Gaskins, Guthrie, Satlow, Ostertag, Six, Byrne ve Connor, 1994):

- Derste yeni bir konuya geçtikten sonra, öğrencilere bir sorun/problem tasarlayın ve öğrencilerden sorunun çözülmesine yardımcı olabilecek teorik veya pratik bir problem yazmalarını isteyin. Öğrenciler bu problemleri değişik tokuş edebilir ve bunlara çözümler yazabilir, böylece kavramın açık ve tam olarak anlaşılmasını sağlarlar (Holliday, Yore ve Alvermann, 1994).
- Öğrencilerden ders için derse gelmeden önce soru/problem yazmalarını isteyin. (Ya da bir yüz yüze görüşme yerine bu soru/problem bildirimlerini size göndermek için e-posta kullanmalarını önerebilirsiniz.) Öğrenciler böyle bir problemi, derse hazırlanmakta olduğundan daha somut bir şekilde çerçeveleyeceklerdir. Ortaya çıkan üretim (veya e-posta alışverişi) hem öğrenci hem de öğretmen için daha etkili olacaktır (Wagner ve Parker, 1993).

Bu alıştırmanın diğeri bir çeşidi öğrencilere, akranlarının cevaplaması için bir problem cümlesi yazma görevi vermektir. Bu tür akran cevapları özellikle büyük sınıflarda faydalıdır (Pressley, 2006).

### ***Gerçek Problemleri Çözme***

Bireysel veya grup olarak öğrencilerden endüstri raporlarından, bilimsel dergilerden, kişisel deneyimlerden, yönetim uygulamalarından, yasalardan vb. kaynaklardan bulduğunuz gerçek bir problemi analiz etmelerini istenildiği bir etkinlik türüdür. Öğrenciler problemi tanımlar ve olası bir çözüm yolu hakkında

yazarak bu etkinliği gerçekleştirirler (Garfield, 1995; Bokar, 2013; Chouseinoglou ve Bilgen, 2014).

### ***Sınava Hazırlık Yazıları***

Problem ifadesi etkinliklerinden olan bu etkinlik türünde, sınav öncesi öğrencilerden için soru yazmalarını istenmektedir. Öğrenciler, problem oluşturmak ya da çözüm üretmek için işbirliği içinde çalışabilirler. Öğrencilerden veya gruplardan sınav için soru yazmalarını istemek onların ders materyallerini, ders çalışma esansında yapabileceklerinden daha kapsamlı olarak ele almalarını sağlamaktadır (Graves, 1988). Sınavda çıkacak sorulardan biri ya da birkaç tanesinin öğrencilerin ürettiği sorulardan meydana geleceğini ifade etmek, öğrencilerin soruları ve bu soruların çözümünü daha dikkatli hazırlamalarını sağlamaktadır. Dahası, eğer öğrenciler konuyu anlamadırsa kesinlikle sınavlara soru yazarken öğrenebilmektedirler (Haydel, 2016).

### ***Vakaları Kullanma***

Gerçek olaylar öğrencilere eksiksiz bilgi sunduğu için son derece yararlı bir yazma etkinliği olarak kullanılabilirler (Ateskan ve Lane, 2018). Örneğin bir meslek lisesi (ticaret meslek lisesi) öğrencisi için şu şekilde basit bir senaryo kurgulanabilir (Ryan ve Campa, 2000):

*“Yerel bir finans firmasının yerel bir temsilcisinde işe başladığını varsayalım. Büyük bir varlık yönetim firmasının yerel bürosunda yeni işe alındığınızı varsayalım. İlk müşteriniz birkaç yıl boyunca hisse senetlerini borsada işlem gördü ve şimdi opsiyon primli ticaret yapmayı denemek istiyor. Müşterilerinizin anladığından emin olmak için opsiyon primli ticaret ile ilgili temel prensipler nelerdir?”*

Öğretmen bu senaryoyu kurguladıktan sonra öğrencilerini bununla ilgili pek çok yazma görevi verebilir:

- Dün geceki okuma ödevinin ana hatlarını derse başlamadan önce üç dakika içinde yazınız.

- Müşterinizi eğitmek için planlarınız hakkında için yöneticinize bir e-posta mesajı yazınız.
- Hem primli işlem ticareti ve hem de etik yükümlülüklerinizi müşterinize açıklayınız.
- Primli işlem ticaretiyle ilgili oluşturulan bir grubun öğrenmesi gerekenleri listeleyiniz.

Daha sonra öğrencilerin kütüphaneden bu konuyla ilgili 10 tane kaynak bulmaları ve bu kaynakları listelemeleri istenmektedir. Bununla birlikte kitapların içinden bu konuyu öğrenmeye yeni başlayanlara faydalı olabilecek birkaç ifadeyi özetlemeleri öğrencilerin bu etkinlik için yapabilecekleri görevlerden biridir. Burada verilen vakaya benzer ya da bu vakadan daha fazla detay içeren vakalar konunun, öğrencinin ve öğretmenin ihtiyacına göre kurgulanabilmektedir. Bazı kurgularda farklı disiplinler de işin içine dâhil edilerek disiplinler arası bir yaklaşım da sergilenmektedir.

Son olarak tarihsel vakalar bu kullanım için önemlidir. Sonucu belli vakalar kullanılarak farklı yöntemlerle muhtemel sonuçlar ortaya çıkarılmaya çalışılmaktadır. Bu tür uygulamalarda da çok farklı varyasyonlar denenmektedir (Bagdasarov, Harkrider, Johnson, MacDougall, Devenport, Connelly, Mumford, Peacock ve Thiel, 2012).

### ***Mektup Yazma***

Mektup yazma etkinliği dil öğretimi derslerinde öğretilen haliyle iletişim amaçlı bir yazma (Writing to Communicate - WTC) etkinliği olarak bilinmektedir. ÖAY etkinliklerinden olan mektup yazma etkinliğinin görevi ise karşı tarafa bir mesaj iletmek değil yazanın kendisini bilgilendirmek amacı taşımaktadır. ÖAY mektubu yazan kişinin içeriği kavraması ve içerik üzerinde düşünerek var olan tecrübeleriyle yapılandırması amaçlanmaktadır (Knipper ve Duggan, 2006).

İletişim amaçlı mektup yazma ve öğrenme amaçlı mektup yazma etkinliklerinin karşılaştırmalı olarak yapıldığı çalışmalarda ÖAY mektup yazma

etkinliğinin öğrencilerin başarılarına daha fazla katkı sağladığı tespit edilmiştir (İncirci, 2016; Ay, 2018). Bu araştırmada kullanılan ÖAY çeşidi mektup yazmadır.

### ***Gerçek Olan Hangisi?***

Güncel bilim dergisi ya da internet sitelerinden seçilen problem için iki ya da daha fazla çözüm yolu seçilen ve gerçek olanın hangisi olduğunu öğrencilerin araştırıp bilimsel verilerle destekledikleri bir ÖAY çeşididir. Bu uygulamada, öğrencilerin bir çözüm yolu seçip bu seçimlerini bilimsel gerçeklerle destekleyerek savunmaları gerekmektedir. Ne kadar fazla ve farklı kanıt bulup desteklerlerse o kadar başarılı bir yazma etkinliği gerçekleştirmiş olurlar. Öğrenciler bu etkinliği hazırlarken ilgili alanda kullanılan dergi ve yayınlardan faydalanabilirler. Etkinliğin sonunda kendileri de bu probleme benzer bir soru hazırlayabilirler (Stivers, 1993; Kolkman, Kok ve Van der Veen, 2005).

### ***İkna Etme ve Kandırma Oyunu***

İlk olarak Elbow (1973) tarafından kullanılmıştır. Bu etkinlik basittir ama çok işe yaramaktadır. Öğrenci öncelikle bir varsayım ya da fikri savunmak için kavram ve hipotezler üretir daha sonra ise o fikri çürütmek için aynı şeyleri yaparlar. Bu şekilde öğrenciler çoklu bakış açısı kazanarak karmaşık konu ve tartışmaları daha iyi anlayabilmektedirler. Günümüz çalışmalarında da Elbow'un çalışmaları başta olmak üzere bu uygulamalara sıkça rastlanmaktadır (Elbow, 2005; Elbow, 2006; Elbow, 2009; Harkness, 2009; Harkness ve Noblitt, 2018; Hall, 2018).

### ***Vaka Analizi***

Her ne kadar bu başlık, sadece tarihçilerin bu WTL çeşidini kullanabileceğini düşündürse de aslında olayların analizi çoğu alanda fayda sağlamaktadır. Bu etkinlik iki çeşittir (Writing-to-Learn Activities, 2020):

- 1- *Post hoc analizi*: Gerçek medyada veya ders için hazırlanan vakada bir olay bildirildikten sonra öğrencilerden;
  - Ne oldu,
  - Neden oldu,

- Senin dersin için bu ne anlam ifade ediyor? sorularına cevap bulmaları istenebilir. Örneğin çeşitli mühendislik disiplinleri, gerçek olayın uygun unsurlarına odaklanarak Mars'a giden Pathfinder misyonunu<sup>1</sup> analiz edebilir.
- 2- *Eğer olsaydı (What if) Analizi*: Gerçek bir vakayı inceleyin ve öğrencilerden, bazı durumların değişmesi durumunda sonucun nasıl farklılaşabileceğine ilişkin düşüncelerini yazmalarını isteyin. Örneğin; eğer ünlü klonlanmış koyun Dolly ilk denemede başarılı bir şekilde üretilmiş olsaydı? Bilim disiplinlerindeki öğrenciler bu olayın bilimsel unsurları hakkında spekülasyon yapabilir; ziraat kurslarındaki öğrenciler, gıda üretimindeki ani etkilere odaklanabilir; etik derslerdeki öğrenciler, dünya çapında gıda üretimi kalıplarının bireysel kimlik dengesini inceleyebilirler; Siyaset bilimindeki öğrenciler, hükümet finansman sorunlarına odaklanabilir vb.

### ***Proje Defteri***

Proje defteri ÖAY ve diğer yazma etkinliklerini kolayca birleştirebilir (Bazerman, 2009). Bu birleştirme üç şekilde meydana gelebilir (Pritchard ve Honeycutt, 2007):

- *ÖAY Etkinlikleri için Proje Defterleri*: Öğrenciler, Süreç analizi, Problem çözme, Tanımlama, Literatür tarama, Soru yazma vb. etkinlikleri uygulayabilir.
- *ÖAY ve WID etkinliklerini birleştiren Proje Defterleri*: bu çalışma tüm eğitim öğretim yılını kapsayacak bir biçimde iki dönemlik olarak hazırlanabilir. Örneğin ilk dönemde:
  1. Dönem için yazma hedeflerini belirleyin.
  2. Dönem için araştırma hedefleri belirleyin.
  3. Taslak yöntemleri / sonuçları bölümü.
  4. Başka kelimelerle açıklama yapma alıştırmaları.
  5. Giriş ve literatür taramayı gözden geçirin.

<sup>1</sup> NASA'nın Mars gezegeni hakkında bilgi toplamak amacıyla tasarladığı ve Mars'a gönderdiği insansız uzay aracıdır. Daha fazla bilgi için bakınız:

<https://mars.nasa.gov/programmissions/missions/past/pathfinder/>



6. Grafik çalışması.

7. Sözlü sunum taslağı hazırlanabilir.

- *Proje Defterleri: Kaynak - Değerlendirme Tablosu:* Öğrenciler etkinlik için kendilerini verilen bilgiler hakkında birbirlerinde farklı tutum sergilerler. Bazı öğrenciler için verilen ilk bilgi yeterli olurken bazı öğrencilerin ek okuma ve araştırma yapması gerekmektedir. Bilgi ve veri kaynakları araştırmaya yönlendirildiğinde öğrenciler hazırlayacakları etkinlik veya projelerin bölümleri hakkında daha fazla bilgiye sahip olurlar. Bu etkinlikler daha iyi yapılandırılmış proje araştırmaları için katkı sağlamaktadır.

### ***Dergi Hazırlama (Yazma)***

Dergi hazırlama, öğrenme günlüğünden farklı bir etkinlik türüdür. Çünkü çok daha fazla öğrenen özerkliği içermektedir (Ulanoff, 1993). Dergi hazırlamayı önemli kılan sebepler arasında şunlar ifade edilebilir (Suhaimi, Shahrill ve Tengah, 2016):

- Sık yazmayı sağlar ve bu da öğrencilerin öğretilmesi amaçlanan fikirleri kavramasına yardımcı olur - görüntüler, duyuşal ayrıntılar, fikirler arasındaki bağlantılar, karşılaştırmalar / analogiler, vb.
- Yazma, okuma ve eleştirel düşünme yakından ilişkilidir: Yazdıklarımızı en iyi şekilde tanımak eğilimindeyizdir.
- Daha sık yazmak öğrencilerin yazarlar gibi düşünmelerine yardımcı olur. Düşüncelerini ve yazılarını daha iyi yapılandırabilirler. (Yeni bir fiziksel beceriyi kazandığınız en son zamanı düşünün -paten yapmak, kayak yapmak, yüzmek- ve kendinizi bu beceriyi öğrendikten sonra nasıl daha da geliştirdiğinizi)

Bu kısımda açıklamaları yapılan etkinlik türlerinin ortak noktaları bir değerlendirme amacından ziyade bir ölçme ve tanımlama aracı olarak kullanılmalarıdır. Öğretmenler öğrencilerinin anlayamadıkları ya da yanlış anladıkları konuları bu etkinlikleri kullanarak somut bir biçimde ortaya koyabilmektedirler. Ayrıca etkinlikler ders öncesi, ders sırası ve ders sonrasında kullanılabilir gibi ders dışında da kullanılabilirler için zaman ve mekân

açısından sorunsuz bir kullanım özelliği sergilemektedirler. Hazırlıklı ve hazırlıksız yapılabilecek etkinliklerin olması öğretmenlerin karşılaştığı beklenmedik durumlarda çözüm yolu bulabilmeleri için hem zaman kazandırmakta hem öğrencilerin de sorunu görmelerini sağlamaktadır. Bu araştırmada tercih edilen etkinlik çeşidi mektup yazma etkinliğidir. Bu etkinliğin tercih edilmesinin sebebi ise İngilizce öğretim programında mektup yazma etkinliğinin yer almasıdır.

### 2.3. GÜDÜLENME

Bireyin davranışlarının hızını, şiddetini ve sürekliliğini belirleyen bazı etkenler vardır. Bu etkenler iç (bireyin özellikleri) ya da dış (çevre) kaynaklı olabilir (Akbaba, 2006). İnsan davranışı ve eylemlerini etkileyen bu etkene güdü (motivasyon) denilmektedir. Latince *movere* fiili, 19. yüzyıldan itibaren İngilizcede *motive* biçimini alarak isimleştirilmiştir. Son elli yıldır *motivation* (motivasyon) olarak özellikle psikoloji ve eğitim alanlarında kullanılmaktadır (Iocavella, 2016). Motivasyon kelimesinin karşılığı olarak Türkçede güdü kelimesi kullanılmaktadır. Güdü, Türkçede “bilinçli veya bilinçsiz olarak davranışı doğuran, sürekliliğini sağlayan ve ona yön veren herhangi bir güç, bireyleri bilinçli ve amaçlı işlerde bulunmaya yönelten dürtü veya dürtüler bileşkesi, saik” olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu Sözlükleri, 2020). Güdü kelimesi eğitimde öğrenciyi öğrenmeye yönlendiren, ders çalışma sürekliliğini sağlayan itici güç olarak tanımlanabilir. Dil öğrenme ve yabancı dil derslerinde ise hedef dili öğrenmesi için harekete geçiren, ilgisini ve enerjisini hedef dile yönlendiren ve o dil üzerine çalışmasını sağlayan iç ve dış kaynaklı dürtüler olarak ifade edilebilir. En genel sınıflama olarak güdü içsel ve dışsal olarak ikiye ayrılmaktadır. İçsel güdü, bireyin kendi ihtiyaç, arzu ve ilgisi ile ilgilidir. Öğrencinin bir davranışı kendisini mutlu ettiği için yapması, İngilizceyi sevdiği için öğrenmek istemesi buna örnek verilebilir. Dışsal güdü, bireyin bir davranışı dışarıdan gelecek bir ödüle ulaşmak veya cezadan kaçınmak için yapmasıdır. Öğrencinin İngilizceyi düşük not alıp not ortalaması düşmesin diye ya da yüksek not almak için öğrenmeye çalışması buna örnek verilebilir (Bekleyen, 2015). Gardner ve Lambert (1972) 12 yıl süren çalışmalarında yabancı dil öğrenenlerin güdülerini iki sınıfa ayırmıştır; Araçsal ve bütünleştirici güdülenme. Araçsal güdü, yabancı dilin iş bulma, sosyal çevrede itibar görme gibi

ödül ve hedeflere ulaşmak için öğrenilmesi anlamına gelmektedir. Bütünleştirici güdü ise öğrenilen dili kullanan toplumla, insanlarla bütünleşmeyi sağlamak amacıyla o dilin öğrenilmesi anlamına gelmektedir. Bir dilin öğrenilmesi için o dilin konuşulduğu topluma karşı pozitif duygular beslemenin, öğrenenin güdüsünü artıracaklarını ve bunun ikinci dil öğrenmede çok önemli olduğunu ifade etmişlerdir (Gardner ve Lambert, 1959; Gardner, 2014). Bu tespiti farklı güdülenme türleri olarak değil farklı yönelimler olarak tanımlamışlardır ve bu şekilde daha önce sınıflaması yapılan içsel ve dışsal güdüyü bir arada sınıflandırma imkânı ortaya çıkmıştır. Dörnyei (1994) ve Brown (2007) bu sınıflandırma ve yönelim tespitlerini bir araya getirerek tablolatırılmıştır. İlgili tablo aşağıda sunulmuştur.

Tablo 2. Güdülenme Çeşitleri

	İçsel Güdü	Dışsal Güdü
<b>Araçsal Güdü</b>	Kişi yabancı dil öğrenerek kariyer hedefleri gibi bazı amaçlara ulaşmaya çalışır.	Dışarıdan bir güç kişinin yabancı dil öğrenmesini ister, bunu ceza veya ödülle destekler (ebeveynlerin çocuklarının dil öğrenmesini istemesi gibi)
<b>Bütünleştirici Güdü</b>	Yabancı dili öğrenen kişi o dili konuşan toplumla bütünleşmek ister (göç veya evlilik gibi)	Başka biri, yabancı dili öğrenen kişinin hedef dili konuşanlarla bütünleşmesini ister (Örneğin, Almanya'da yaşayan Türklerin çocuklarının Almanca öğrenmesi gibi)

Tablo 2'de yabancı dil öğrenmeyle ilgili güdülenmenin farklı sınıflandırmalarda yer alan ortak noktaları gösterilmektedir. İçsel ve dışsal güdü ile araçsal ve bütünleştirici güdü farklı sınıflandırmalardır. Ortak noktaları olmasına rağmen aynı anlamlara gelmezler.

Seker (2015) yaptığı çalışmada farklı güdü teorilerini derlemiştir. Bu derlemedeki teorileri tez-antitez ya da karşıtlık ilkesine dayalı olarak sınıflandırmıştır. 1) Kaynağına göre; güdünün kaynağının doğal ya da mantıksal olmasına göre olan sınıflandırma, 2) Süreç ve içerik ikilemi; süreç temelli güdüde bireyin nasıl güdülendiği önemliyken içerik temellide neden güdülendiğinin önemli olduğu sınıflandırma, 3) Farkında olunan ve olunmayan güdüler; farkında olunan güdüler kişinin çalışmasını sağlayan maaş, farkında olunmayan güdüler ise kişinin

çalışma atmosferinden dolayı isteğinin arttığı bir sınıflama, 4) Tekil ve çoğul ikilemi; tekil güdüde, hareketi sağlayan güdülerin arasında en baskın olan güdü, çoğul güdüde ise hareketi sağlayan güdülenme faktörlerinin tamamının yer aldığı sınıflama, 5) İçsel ve dışsal güdü; kişinin iç dünyası veya çevresinden kaynaklı olmasına göre yapılan sınıflama, 6) İtme ve çekme güdüler; itme güdüde kişinin kendi içinden kaynaklı olan güdüyü etrafındaki kişilere de yayarak onları güdülemesi, çekme güdüde kişinin çevresindeki insanlardan kaynaklanan güdünün kişiyi de güdülemesi olarak yapılan sınıflandırma, 7) Sürücü Teorisi; güdünün sürdürülebilirliğiyle ilgili yapılan sınıflandırmadır. Örneğin; iş yaşamında saygı görmek için kendisine verilen görevleri zamanından önce tamamlayan bir kişi., 8) Sürücü azalma teorisi; Freud'un geri besleme teorisinin üzerinde kurulmuş bir teoridir. Herhangi bir sürücü unsur, tatmin edilmediği sürece etkisini arttırmakta iken sürücü unsurun sürekli tatmini ise sürücü unsurum güdüsünü azaltmaktadır. Örneğin karnı aç olan bir kişinin sürücü unsuru, zaman içerisinde açlığın giderilmemesi sebebiyle artarken, kişinin açlığının giderilmesiyle etkisi ortadan kalkmaktadır., 9) Özendirme teorisi; maddi ve maddi olmayan ödüllerin meydana getirdiği güdülenmedir., 10) Bilişsel uyumsuzluk teorisi; bir kişinin satın alacağı iki ürün arasında kararsız kalması ve ürünlerin üstün yönlerini bulmaya çalışması, satın aldığı ürünün kendisine pişmanlık vermesi gibi durumların ortaya çıkardığı bilişsel çatışmanın giderilmesini sağlayan bir sürücü güdüye sahip olması gerektiğini savunan teoridir., 11) İçerik teorileri; ERG teorisi, zamansal motivasyon teorisi, hedef güdümlü teori bu teori kapsamındadır. Daha çok ilk dönemlerde ortaya atılan ve genel olarak Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisindeki ihtiyaçları temel alan teorilerdir.

Güdülenme için yapılan farklı sınıflandırmalar ve açıklamalar, güdü konusuna verilen önemi gösteren birer göstergedir. İnsan yaşamı içinde doğal olarak var olan ve bu kadar önemli olan güdü eğitim için de son derece önemlidir. Yeterince güdülenmemiş bir öğrenci öğrenmeye hazır hale gelmemiş demektir. Öğrenciler ilgi duydukları konuları daha iyi öğrenirler. Öğrenciler dikkatlerini daha fazla yönlendirdikleri, daha fazla çalıştıkları, daha fazla zaman geçirdikleri, daha üzerinde düşündükleri zaman onların güdülendiklerini anlayabiliriz (Akbaba, 2006). Eğitim ortamında güdülenmiş birçok öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerin güdülerini derse

yönelik olanlarla, olmayanlar arasında yaşanan sosyal çatışma okul iklimine de yansımaktadır. Okul iklimine yansıyan olumsuz sosyal yaşantılar öğrenci ve öğretmenlerin iş yaşantısını ve dolayısıyla toplumsal yaşantısını da etkilemektedir. Öğrencilerin güdülenmesi ve bu güdülenmenin derse yönelik olması hem eğitim açısından hem de toplumsal açıdan önem taşımaktadır.

Yabancı dil öğretiminde öğrencilerin güdülenmesini sağlamak Türkiye'deki İngilizce öğrenenler için farklı toplumsal açılardan da dikkate alınması gerek bir konudur. Kızıltepe (2000), Türkiye'de İngilizce öğrenen bireylerin İngilizce konuşulan toplumlara karşı pozitif bir algısının olduğunu fakat bu algının düşük seviyelerde olduğunu tespit etmiştir. Buna sebep olarak da Türkiye'de yaşayan insanların çoğunlukla muhafazakâr Müslümanlar olmasını ve hedef dilin konuşulduğu ülkelere karşı algılarının etkilendiğini ifade etmiştir. İngilizce öğretmenlerinin sadece içsel ya da yakın çevreden kaynaklı güdülenmelerle değil, kültürel güdülenme kaynakları hakkında bilgili olması gerekmektedir. Bu bilgilendirme yapılırken içinde yaşanan toplumun hassasiyetleri ve ihtiyaçları doğrultusunda bir güdü edindirme tasarımı yapılması hem hedef dilin öğrenilmesini kolaylaştıracak hem de öğrenme çevresinin paydaşlarına olumlu yansıyacaktır. Toplumun sosyal yapılarını meydana getirmede en önemli kurum olan okulda öğretilen İngilizce derslerinde güdülenme önemli bir faktördür ve eğitim planlamasında önemli bir yere sahip olmalıdır.

#### 2.4. Öğrenme Stratejileri

Strateji en genel tanımıyla bireylerin ortaya çıkan bir sorunla başa çıkmak için uyguladıkları ve bir bireyden diğerine değişiklik gösteren tekniktir. Bu teknikler bilinçli olarak belirli bir amaca yönelik kullanılırlar (Bekleyen, 2015). Öğrenme stratejileri ise okulda uygulanan öğretim programı doğrultusunda öğrencinin öğrenmesi beklenen bilgi, beceri ve davranışlara ulaşmak için kullandığı tekniklerdir (Yüksel, 2011). Bu tekniklerin ortak özellikleri bulunmaktadır. Öğrenme stratejilerinin özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

1. Öğrenme stratejileri öğrencilerin hedefledikleri öğrenmeleri gerçekleştirmek için kullandıkları yollardır.

2. Öğrenme stratejileri öğrencilerin bilgileri kısa ve uzun süreli belleğe kodlayabilmeleri için kullandıkları yollardır.

3. Öğrenme stratejileri çeşitli olup hangisi veya hangilerinin kullanılacağına bireyin kendisi karar vererek uygulamaktadır.

Öğrenme stratejilerinin özelliklerindeki ortak hususlar; hedefe yönelik, belleğe yerleştirme ve öğrenen özerkliği olarak ifade edilebilir. Öğrenme stratejilerinin özelliklerinin yanında bir de sınıflandırması bulunmaktadır. Araştırmacılar (Biggs, Kember ve Leug, 2001; Gagne ve Driscoll, 1988; Weinstein ve Mayer, 1983) bu sınıflandırmayı çeşitli şekillerde yapmışlardır. Bu sınıflamalar arasında günümüzde en fazla kullanılan sınıflama Weinstein ve Mayer (1986)'a aittir. Bu stratejiler 1) Dikkat stratejileri, 2) Tekrar stratejileri, 3) Anlamlandırma stratejileri, 4) Bilişi yönetme stratejileri, 5) Duyuşsal stratejiler şeklinde sınıflandırılmıştır ve ilgili açıklamalar aşağıda sunulmuştur.

### ***Dikkat Stratejileri***

Öğrencinin hedef öğrenme üzerinde zihinsel faaliyetlerini yoğunlaştırdığı stratejilerdir. Metindeki anahtar sözcüklerin, kalıpların, cümlelerin veya önemli kısımların altını çizme, metin kenarına not alma, bilinmeyen kelimeleri daire içerisine alma gibi teknikler bu stratejilere örnektir. Yapılan bu çalışmalar öğrencinin hedeflenen öğrenme bölgesine dikkatini yoğunlaştırmasını sağlamaya çalışmaktadır (Radlo, Steinberg, Singer, Barba ve Melnikov, 2002). Dikkat stratejileri ve tekrar stratejileri öğrencilerin en fazla başvurdukları stratejilerdir. Kullanılan teknikler arasında en fazla tercih edilen altını çizme veya renklendirme (highlight). Bu şekilde öğrenci gereksiz bilgileri geçerek ihtiyacı olan bilgiye zaman kaybetmeden ulaşmaktadır. Öğrenciler bu stratejiyi özellikle zihinlerine kaydetmek istedikleri bilgileri ayırt etmek için kullanırlar. Bu şekilde öğrenciler tekrar ettiklerinde sadece gerekli olan bilgiye kolayca odaklanabilmektedir (Gagne ve Driscoll, 1988).

### ***Tekrar Stratejileri***

Bilginin kısa süreli bellekte daha uzun süre tutulmasını sağlayan öğrenme stratejileridir. Yeni gelen bilgiler tekrarlanarak uzun süreli bellekte kodlanmaya

çalışılır. Ders çalışırken okunan veya dinlenen metinlerin sesli/sessiz bir biçimde tekrar edilmesi, okurken/dinlerken kelime, kalıp ve cümleleri zihinde sürekli tekrar etme bu stratejiye örnek olarak verilebilir (Jones, 1997). Tekrar stratejilerinin bilgileri depolamaya ya da başka bir deyişle ezberlemeye yönelik olduğu ifade edilebilir.

Tekrar stratejileri dikkat stratejileriyle birlikte en fazla kullanılan stratejilerdir. Bu strateji erken yaşlarda öğrenciler tarafından edinilebilmektedir. Tekrar stratejileri bilgiyi uzun süreli bellekte tutmak için gerekli olan işlemleri hazır halde tutmaya yarar (Senemoğlu, 2018).

### ***Anlamlandırma Stratejileri***

Bilgiyi ilk karşılaşılan haliyle belleğe yerleştirmek yerine anlamlı bir bütün halinde yerleştirmeye çalışmak için kullanılan stratejilerdir. Zihinde yer alan diğer bilgilerle bağ kurulur, geçmiş tecrübelerle birlikte uzun süreli bellekte kodlama çalışması yapılır. Daha önceki kodlanan bilgilerle bağ kurup kodlama yaptığı için öğrencinin daha kalıcı bilgi elde etmesini sağlar. Metnin ana hatlarını çıkarma, okuduklarını ya da duyduklarını kendi cümleleriyle kaleme alma, kısaltma yapma, maddelere dökme, benzetme ve karşılaştırma yapma gibi teknikler bu stratejinin başlığı altındadır (Block, 1986).

Anlamlandırma çeşitleri şu şekilde sıralanabilir: 1) İlişkilendirme, yeni bilgiyi eski bilgilerle ilişkilendirme; 2) Benzetim kurma, yeni bilgiyi eski bilgilerle benzerlik kurarak anlamlandırma; 3) Not tutma, öğrendiklerini aynen yazmak yerine ana düşünceleri, önemli noktaları kısaca yazma; 4) Özetleme, önemli düşünceler ve daha önceki öğrenmelerle bağlantı kurarak kendi cümleleriyle tam cümleler halinde bilgileri özetleme; 5) Metni kendi cümleleriyle anlatma, öğrenilenleri kendi cümleleriyle anlatma, öğrenilenleri kendi anladığına göre aktarmaya çalışma, 6) Kümelendirme, bilgilerin ortak özellikleri etrafında gruplandırılması; 7) Uzamsal temsilciler oluşturma, bilgiyi aşamalı olarak şemalaştırma, ana hatlar oluşturma, kavram haritası ve ağı oluşturma gibi anlamlandırma çalışmaları; 8) Soru sorma ve cevaplama, önemli noktalarla ilgili kendi kendine veya arkadaşlarına soru sorma ve cevaplama etkinlikleridir (Yüksel, 2011).

### ***Biliş Yönetme Stratejileri***

Bireyin kendini başarıya götüren öğrenme stratejilerinin farkında olması ve öğrenme sürecine bu farkındalığa göre düzenleyebilmesini sağlayan stratejilerdir. Öğrencinin öğrenmenin gerçekleştiği bilişsel sürecin farkında olması ve bu süreci yönlendirmesi biliş bilgisine yani üstbiliş bilgisine sahip olmasını gerektirir (Erden ve Akman, 1997). Biliş ötesi tanımı ilk olarak John Flavell (1979) tarafından “bireylerin bilişsel süreçleri ve bilişsel süreçleri kontrol etmede sahip oldukları bilgilerin kullanımı hakkında bilgisi” olarak tanımlanmıştır.

Üstbiliş stratejileri başarılı öğrenmenin gerçekleşmesi ve sürdürülmesi için önemli bir stratejidir (Senemoğlu, 2018; Sadeghi, Hassani ve Rahmatkhan, 2014). Gerçekte bireylerin üstbiliş bilgilerini zorunlu olarak kullanırlar. Bir iş yapmak için o işe odaklanma, dikkatini verme, olumlu ya da olumsuz tutum geliştirme, iş hakkında sahip olduğu bilgiyi değerlendirme, gereksinim duyduğu bilgileri nasıl elde edeceğini planlama, planladığı bilginin gerçekleşip gerçekleşmediğini kontrol etme, gerekli ise tekrar düzenleme yapma gibi stratejileri kullanan bireyler bu stratejileri zaten kullanıyor demektir (Gelen, 2003; Can, 2004; Afacan, 2014).

Öğrencilerin üstbiliş stratejilerini kullanabilmeleri için belirli yeterliliklere sahip olmaları gerekmektedir (Özer, 1998): 1) Öğrenme sürecindeki sorunların farkına varma ve bunları tanımlayabilme, 2) Metne dikkatini toplayabilme ve kendi tepkilerini yönlendirebilme, 3) Öğrenme sürecine ilişkin kendi yeterliliklerini ve yetersizliklerini değerlendirebilme, 4) Yaptığı hataları düzeltebilecek farklı stratejiler bulabilme ve bunları kullanabilme.

### ***Duyuşsal Stratejiler***

Öğrenciler başarılı öğrenmeye giden doğru stratejileri bulsalar bile her zaman başarıyı ulaşamayabilirler. Bunun nedenlerinden bir tanesi duygusal etmenler olabilir. Öğrenciler zaman zaman öğrenme ortamında güçlüklerle karşılaşmaktadırlar. Bu güçlükler dikkatini toplayamama, olumsuz tutuma sahip olma, sınav kaygısı gibi duygusal sonuçlara sebep olabilir. Bu tür sorunların üstesinden gelmek için öğrencinin bazı stratejileri geliştirmesi ve bunları etkili bir



biçimde kullanması gerekmektedir. Bu stratejiler duyuşsal stratejilerdir (Afacan, 2014). Bu stratejiler dikkat toplama ve sürdürme, kaygıyı azaltma, zamanı etkili kullanma, çalışma ortamını hazırlama, kendi kendini olumlu güdüleme gibi stratejilerden oluşmaktadır (Mochizuki, 1999).

Öğrenciler öğrenme stratejilerini yaşlarına, öğretmenin düşünce ve uygulamalarına, konunun özelliğine göre seçebilmektedirler. Bundan dolayı her öğrenci her derste aynı stratejiyi ya da stratejileri kullanır demek yanlış bir ifade şekli olur. Öğrenciler en fazla tekrarlama stratejilerini, en az ise anlamlandırma stratejilerini kullanmaktadır (Schmeck, 2013).

#### **2.4.1. Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri**

1970’lerde “iyi öğrenci” tanımından yola çıkan uzmanlar Dil Öğrenme Stratejilerine ulaştılar. Bu stratejiler öğrencilerin dil öğrenim sürecine katkıda bulunmalarını sağlayan belirli stratejilerdir. Bu stratejiler dil derslerinde öğrencilerin bilgileri anlamalarını, hafızalarında tutmalarını kolaylaştırmak ve öğrenmeyi daha eğlenceli, daha hızlı ve etkili bir hale getirmeleri için kullandıkları tekniklerdir. Yabancı dil öğrenme stratejileri öğrenenin kendisine özgü, öğrenme sürecinin olumsuz sonuçlanacağı kaygısı oluştuğunda başarıya ulaşmak için kullandığı öğrenme süreçleridir (MacIntyre, 1995; Hismanoglu, 2000). Birçok araştırmacı yabancı dil öğrenme stratejilerini sınıflandırmıştır. Buna rağmen en fazla ilgi gören sınıflandırma Oxford (1990)’a aittir. Bu sınıflandırmaya ait tablo aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3. Oxford’un Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Boyut ve Alt Boyutları

<b>Öğrenme Stratejileri</b>			
<b>Boyutlar</b>	<b>Alt Boyutlar</b>		
Doğrudan Stratejiler	Bellek St.	Bilişsel St.	Telafi St.
Dolaylı Stratejiler	Üstbiliş St.	Duyuşsal St.	Sosyal St.

Tablo 3'te Oxford (1990)'un sınıflandırmasının iki boyut ve altı alt boyutu bulunduğu görülmektedir. Doğrudan ve dolaylı öğrenme stratejileri iki boyutu oluşturmaktadır. Doğrudan stratejiler boyutuna ait alt boyutlar; bilginin uzun süreli belleğe gönderilmesini ve iletişim amacıyla tekrar hatırlanmasını sağlayan bellek stratejileri, zihinsel model oluşturma, gözden geçirme ve hedef dilde mesaj alıp üretme için kullanılan bilişsel stratejiler, dil kullanımında bilgi eksikliği ortaya çıktığında bunu gidermek üzere kullanılan telafi stratejileridir. Dolaylı stratejiler boyutuna ait alt boyutlar ise; öğrenenlerin kendi öğrenmelerini planlamalarını, düzenlemelerini, odaklanmalarını ve değerlendirmelerini sağlayan üstbiliş stratejiler, öğrenenlerin öğrenme ile ilgili duygularını, güdülenmelerini ve tutumlarını kontrol etmelerine yardım eden duyuşsal stratejiler, sözlü iletişimde etkileşimi sağlamaya yardım eden sosyal stratejilerdir. Bu stratejiler farklı boyutlarda yer alsalar dahi birbiriyle bağlantılı ve iç içe kullanılmaktadırlar. Bununla birlikte her öğrenen kendine özgü bir strateji grubu geliştirerek, bu strateji grubunu bir arada etkin bir biçimde kullanmaktadır. Öğrenenlerin yabancı dil öğrenirken kendilerine özgü öğrenme stratejilerini tespit edip bu stratejileri etkin bir biçimde kullanmaları son derece önemlidir. Bununla birlikte öğrencilerin doru ve etkin stratejileri tespit etmesinde ve kendi öğrenme süreçlerini düzenlemelerinde onlara yardımcı olmak bu süreçlerinin verimli ve etkili bir biçimde başarıyla sonuçlandırılmasında önem arz etmektedir (Tok, 2007).

Chamot ve Kupper (1989) dil öğrenme stratejilerini bilişsel, üstbiliş, sosyal-duyuşsal stratejileri olarak üç şekilde sınıflandırmıştır. Bilişsel stratejiler, dil öğrenirken yapılan aktivitelerin tanımlanmasında kullanılır. Tekrarlama, çeviri yapma, gruplandırma, not alma, anahtar kelimeleri bulmaya çalışma bu stratejiye ilişkin tekniklerdir. Üstbiliş stratejileri, öğrenmenin planlaması ve kişinin öğrenme çabalarını değerlendirmesi esnasında kullanılır. Öğrenmeyi planlama, çalışma için zaman ve ortam hazırlama, kendi başarısını gözlemleme, başarısını değerlendirme teknikleri bu stratejiye ilişkin etkinliklerdir. Sosyal-duyuşsal stratejiler ise öğrencilerin bir problemi çözebilmek için başkalarıyla iletişim içinde olmalarını sağlayan stratejilerdir. İşbirliği yapma, anlaşılmayan noktaları öğretmene, akranlarına veya ana dili İngilizce olan birine sorma bu stratejiler arasındadır.

Dil öğrenme stratejileri 90'lı yıllardan itibaren araştırılmasına rağmen dil öğrenenlerin uzun zamandır kullandığı tekniklerdir. Yapılan araştırmalar iyi bir dil öğrencisinin her dil becerisini geliştirmek için farklı strateji kullandığını ve başarısız dil öğrencilerinin ise strateji kullanımlarının yetersiz olduğu ya da doğru stratejiye karar veremediklerini göstermiştir (Oxford, 1990). Bu nedenle dil öğrenme stratejilerinin eğitimciler tarafında desteklenmesi gerekmektedir. Strateji öğretimi öğrencilere yalnızca strateji öğretmekle kalmaz onlara sorumluluk almayla ilgili duygu ve inançları da kazandırır (Vardar, 2011).

### **2.5. Yazma ile GÜdülenme ve Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki**

Yazma becerisi diğer becerilere göre daha fazla bilişsel faaliyet ve güdü gerektirmektedir (Takıl, 2016). Bu sebepten dolayı yazma güdüsü kazan bireyler öğrenmeye daha açıktır ve onlara diğer stratejilerin öğretimi daha kolay kazandırılabilir. Bu stratejileri kazandırmanın en etkili yolu ise yazma etkinliğidir (Baker ve Boonkit, 2004; Graham, Harris, Kiuvara ve Fishman, 2017). Özellikle öğrenme stratejileri eğitiminde her yazma etkinliğinin etkili olduğunu varsaymak bir hatadır. Öğrenenlerin güdülerini üst seviyede tutamayan yazma etkinlikleri öğrenme stratejileri öğretiminde de başarısızlığa sebep olmaktadır (Khaldieh, 2000; Glogger, Schwonke, Holzäpfel, Nückles ve Renkl, 2012). Bu yazma etkinlikleri öğrenmeyi gerçekleştiren yazma etkinlikleridir (Emig, 1977). Öğrenmeyi sağlayan yazma etkinlikleri arasında ÖAY etkinlikleri önemli bir yer tutmaktadır (Mahyer, 1983; Carter, Ferzli ve Wiebe, 2007; Sampson, Enderle, Grooms ve Witte, 2013).

Öğrenmenin nasıl meydana geldiğini açıklamaya çalışan birçok psikolog bir adım ileri atarak öğretimin nasıl olması gerektiğini açıklamaya çalışmışlardır. Öğretim stratejilerini oluşturmak için önce öğrenme stratejilerini tanımlamışlar ve bu tanım bağlamında öğretme stratejilerini oluşturarak öğrenme öğretim sürecini planlamışlardır (Senemoğlu, 2018). Öğrenme stratejilerinin önemi özellikle etkili öğrenme sürecinde uzun yıllardır vurgulanmaktadır ve günümüzde de önemi devam etmektedir (Meyers ve Jones, 1993; Silberman, 1996; Nisbet ve Shucksmith, 2017). Etkili öğrenme öğretim sürecinde öğrenme stratejileri bir gereklilik olarak yerini muhafaza etmektedir (Buehl, 2017).

Yazmanın güdülenme ve öğrenme stratejileri üzerindeki etkilerini araştırmak için öğrenci ve öğretmenlerin ifadelerine dayanan çalışmalar kullanılmaktadır fakat deneysel yöntemlerle öğrencilere uygulanan etkinliklerin incelendiği çalışmalar alanda bir boşluk oluşturmaktadır (Cheung, 2018). Yazma etkinliklerinin etkili kullanılmasıyla öğrenme stratejileri ve güdülenme aktif hale getirilmektedir (Glogger, Holzäpfel, Schwonke, Nückles ve Renkl, 2009). Bu nedenden dolayı yazma ile güdülenme ve öğrenme stratejilerinin birbirlerini etkiledikleri doğal bir döngü bulunmaktadır (Oxford, 2002). Güdülenme ve öğrenme stratejilerinin yüksek düzeyde olması öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek düzeyde olması anlamına gelmektedir (Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie, 1991; Büyüköztürk, Akgün, Kahveci ve Demirel, 2004). İncelenen araştırmalar göstermektedir ki; bireyler öğrenmelerini etkili kılmak için bilinçsiz bir şekilde teknik ve strateji geliştirmektedir. Bu teknik ve stratejiler öğrenciler arasında küçük farklılıklar gösterse de genellenebilir niteliktedir. Başarıyı sağlamada etkili olan teknik ve stratejileri öğrencilere öğretmek akademik başarı açısından önem taşımaktadır (Grenfell ve Harris, 2002).

Yapılan bazı çalışmalar üniversite düzeyinde bile öğrenenlerin öğrenme stratejilerini kullanmada yetersiz olabileceği tespitinde bulunmaktadır. Bu çalışmalar arasında yer alan Rachal, Daigle ve Rachal (2007) belirli stratejilerin kullanılmasını gerektiren görevler verdikleri öğrencilerin birçoğunun maalesef açıkça hangi stratejiyi kullanmaları gerektiği söylenmedikçe etkili bir öğrenme stratejisini seçip uygulayamadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bu çalışmaya benzer başka bir çalışmada Duijnhouwer, Prins ve Stokking (2012) deneysel bir uygulamada dönüt verilmeyen öğrencilerin dönüt verilen öğrencilere göre daha az öğrenme stratejilerini kullandıklarını ve güdüleniminin de daha düşük olduğunu tespit etmişlerdir.

## 2.6. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yurt içi ve yurt dışında yapılan yabancı dil öğretiminde ÖAY ile güdü ve öğrenme stratejileriyle ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Daha sonra yurt içinde yapılan benzer araştırmalara yer verilmiştir fakat yurt içinde yabancı dil öğretimi alanında benzer bir çalışma olmadığı ve ÖAY kullanılmadığı için öncelikle

yurt içinde ÖAY ile ilgili yapılan çalışmalara daha sonra güdülenme ve öğrenme stratejileriyle ilgili yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

### **2.6.1. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar**

Bu kısımda ÖAY, güdü ve öğrenme stratejileriyle ilgili yabancı dil öğretimi alanında yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Bu çalışmalar araştırmanın konusuyla ilgisine göre taranmış ve yakın tarihten uzak tarihe doğru sıralanmıştır.

Batova ve Ruediger (2019) Bloom'un taksonomisine göre yapılandırılmış yazma ile ÖAY'ı birleştirdikleri bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Öğrencilerin başarılarını yapmış oldukları üç sınav ile ölçmüşlerdir. Buna ek olarak uygulama sonrası öğrenci ve uygulayan öğretmenin görüşlerine başvurmuşlardır. Öğrencilerin sınavları analiz edildiğinde başarılarının her sınavda daha da arttığı gözlemlenmekle beraber başarı seviyesi daha düşük olan öğrencilerde daha fazla ilerleme kaydedildiği ifade edilmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmede öğrencilerin derinlemesine bir anlama gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir. Öğretmenle yapılan görüşmeden elde edilen sonuçlara göre ise puanlamanın biraz zaman aldığı ama buna rağmen uygulamanın kolay olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca araştırmanın öneriler kısmında taksonomik olarak yapılandırılmış yazma ödevlerinin daha etkili olduğu ifade edilmiştir.

Stark (2019) yapmış olduğu ön test son test kontrol gruplu deneysel desenli çalışmasında çevrim içi dönüt alan ve yüz yüze dönüt alan öğrencilerin güdülenme ve öğrenme stratejileri düzeylerini karşılaştırmıştır. Yüz yüze dönüt alan öğrencilerin güdülenme düzeylerinin çevrim içi dönüt alan öğrencilerin güdülenme düzeylerinden yüksek olduğunu fakat sanılanın aksine öğrenme stratejilerinin değil de güdülenme değişkenlerinin öğrencilerin performanslarıyla daha fazla ilişkili olduğunu tespit etmiştir.

Hintsanen ve Pyhältö (2019) 84 yüksek lisans öğrencisiyle gerçekleştirmiş oldukları çalışmalarında öz düzenleme becerileriyle akademik duyguların ilişkisini güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeği kullanarak incelemişlerdir. Elde edilen verileri regresyon analiziyle test etmişlerdir. Araştırmanın sonucunda eski ve yeni

bilgileri birleştirme, teorileri ve stratejileri uygulama, öz değerlendirme, tüm öğrenme kombinasyonlarını yapabilme becerileri yüksek olan öğrencilerin olumlu akademik duygulara sahip olduklarını yapamayanların ise olumsuz akademik duygulara sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Öz düzenleme becerilerinin yüksek olduğu öğrencilerin güdülenme ve öğrenme strateji seviyelerinin de yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Upadhy ve Lynch (2019) 8. sınıf Fen Bilimleri dersinde 59 öğrenciyle yaptıkları çalışmalarında öğretmen merkezli ve öğrenci merkezli öğretim yapılan sınıflardaki öğrencilerin güdülenme ve öğrenme stratejileri düzeylerini karşılaştırmışlardır. Araştırma sonucunda elde ettikleri bulgularda öğrencilerin başarısının farklılaşmadığı fakat öğrenci merkezli öğretim yapılan sınıfta öğrencilerin güdülenme ve öğrenme stratejileri düzeylerinin daha fazla olduğu yer almaktadır.

Michailidis, Kapravelos ve Tsiatsos (2019) çevrimiçi blog tabanlı ortaöğretim programlama derslerinde etkileşim analizinin öğrencilerin güdülenme ve öğrenme stratejilerini destekleme üzerindeki etkisinin inceledikleri çalışmalarında öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin blog tabanlı öğretim yapılan derslerdeki etkilini araştırmışlardır. Bu çalışmada ön test son test kontrol gruplu bir deseni işe koşmuşlardır. Öğrencilerin yapay zekâ içeren derslerdeki güdü ve öğrenme stratejileri seviyelerinin yüksek olduğu ve bunun da başarılarında etkili olduğu tespitini yapmışlardır. Ayrıca bu öğrencilerin üstbiliş sel becerilerini aktif hale getirerek öz düzenleme stratejilerini kullandıklarını da belirtmişlerdir.

Chacón Cuberos, Padiál Ruz, González Valero, Zurita ve Puertas Molero (2019) fiziksel aktiflik ile güdülenme ve öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Elde ettikleri sonuçlar; akademik görevler ile görevin değeri arasında olumsuz bir ilişkinin ve ayrıca akademik görevler ile örgütsel stratejiler, zaman ve çalışma alışkanlıkları ve çabanın düzenlenmesi arasında olumlu bir ilişki olduğu şeklindedir. Aynı şekilde, içsel güdülenme seviyesinin, çalışma alışkanlıkları ile çaba, organizasyon, detaylandırma ve meta-bilişsel stratejilerin düzenlenmesiyle olumlu bir ilişkinin olduğunu tespit etmişlerdir. Sağlıklı alışkanlıklarla ilgili olarak, fiziksel aktivite uygulamasının kaygı

düzeylerini düşürdüğü ve daha yüksek güdülenme ve öğrenme stratejileri seviyesi meydana getirdiğini belirtmişlerdir.

Duke ve Del Nero (2018) yapmış oldukları çalışmada yazmanın iki işlev için kullanıldığını ifade etmişlerdir. Bu işlevlerin birbirinden ayrı olarak kullanılabilirdiği gibi aynı anda da kullanılabilirdiğini belirtmişlerdir. Bu çalışmada bahsedilen işlevler ilki iletişim, ikincisi ise öğrencilerin öğrendiklerini görebilmek olarak ifade edilmiştir. Fakat daha sonra, bu iki işlevin yanına bir de üçüncü işlevi eklemişlerdir; fen, tarih ve İngilizce disiplinlerinde öğrenmek ve düşünmek. Yazmış oldukları kitaplarındaki düşüncelerini ve hipotezlerini daha çok Bangert-Drowns, Hurley ve Wilkinson (2004); Klein ve Boscolo (2016); Keys, Hand, Prain ve Collins (1999)'in ÖAY çalışmaları hakkındaki çalışmalarına dayandırmışlardır. Bu çalışmalarda ilkökul ve ortaokul öğretmenleri ÖAY yazma etkinliklerini kullanarak öğrencilerinin daha iyi öğrenmelerini sağlamışlardır. Bu çalışmalarda ÖAY yazma çeşitlerinden dergi yazma, özetleme, mektup yazma, argümantasyon ve yaratıcı yazma çeşitleri kullanılmıştır. Duke ve Del Nero (2018) çalışmaları kapsamında yapmış oldukları meta analizde bu beş çeşit ÖAY etkinliğine ait sonuçları değerlendirmişlerdir. Bu çeşitlerinin hiç birinin bir diğerine üstünlüğü olmadığı tespit etmişlerdir. Ayrıca en iyi ÖAY çeşidinin hangisi olduğuna dair yapılan ya da yapılacak olan çalışmaların anlamsız olduğu yorumunu yapmışlardır. Her çeşidin farklı bir eğitimsel amaca hizmet ettiğini belirtmişlerdir.

Alario-Hoyos, Estévez-Ayres, Pérez-Sanagustín, Kloos ve Fernández-Panadero (2017) Moocs (kitlesele çevrim içi dersleri) kullanıcılarının güdülenme seviyeleri ve öğrenme stratejilerini tespit etmek amacıyla yapmış oldukları çalışmada GÖSÖ'yü kullanmışlardır. Araştırmaya 160 ülkeden 6335 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin güdülenmelerinin yüksek olduğunu fakat öğrenme stratejileri konusunda özellikle de zaman yönetimi konusunda geliştirmeye açık olduklarını tespit etmiştir.

Mørch, Engeness, Cheng, Cheung ve Wong (2017), yabancı dil öğretiminde ÖAY etkinlikleri üzerinde güdünün etkileri konusunda yapmış oldukları çalışmalarında öğrencileri iki gruba ayırmışlardır. Gruplardan biri EssayCritic denen bir yazılımın olduğu bilgisayarda yazmıştır. Bu gruba program otomatik olarak dönüt

vermiştir. Diğer grup da bilgisayar ortamında yazmıştır fakat bu gruba akranları dönüt vermiştir. İki grubunda ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı farklılık tespit etmişlerdir. Fakat otomatik dönüt alan grubun yazdıklarının içerik olarak daha zengin olduğu, akranlarından dönüt alan grubun yazdıklarının ise biçim olarak daha iyi olduğu gözlemlenmiştir. Bu bulgulara dayalı olarak ÖAY etkinlik yapan öğrencilere dönüt verilmesinin önemli olduğunu ve bu dönütün öğrencinin ihtiyacını yönelik olması gerektiği önerilerinde bulunmuşlardır.

Arnold, Umanath, Thio, Reilly, McDaniel ve Marsh (2017) ÖAY etkinliğini kullanan öğrencilerin deneyimledikleri bilişsel süreçleri araştırmak amacıyla yapmış oldukları çalışmalarında farklı türdeki yazma çeşitlerini kullanarak deneysel bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Yapılan çalışmada yazmayı yapılandırmaya ve yeniden organize etmeye daha fazla özen gösteren öğrencilerin daha iyi öğrenme stratejileri geliştirdikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Montenegro (2017) yabancı dil öğrenme güdüsüyle ilgili Waldorf okullarında bir araştırma gerçekleştirmiştir. Dil öğrenme sürecinde öğrenci ve öğrenme çevresiyle öğrenci ve ders arasındaki ilişkinin etkili olduğu tespitini yapmışlardır. Bu ilişkilerin; ilgili olma/özerklik, derin düşünme, merak, dönüt, dilin karmaşıklığı, dile karşı tolerans (hoşgörü), duysal etkin olma gibi yedi ana faktörle güdülenmeyi etkilediğini belirtmişlerdir. Bu yedi anahtar kavramın Waldorf Yaklaşımının içerisinde uyum içerisinde yer aldığını ve bu yaklaşımın devlet okulları tarafından dikkatlice incelenip kullanılması gerektiği önerisinde bulunmuşlardır.

Hyland ve Shaw (2016)'ın editörlüğünü yapmış olduğu eserde Manchón (2016)'ın "learning to write and writing to learn in academic contexts" çalışmasına yer verilmiştir. Bu çalışmada LW ve WTL (WLL) değerlendirilmiştir. LW'nin birçok dil çalışmasının bel kemiğini oluşturduğunu fakat WLL'nin ise ikinci dili eğitiminde yerlilik meydana getirme söz konusu olduğunda kullanıldığını ifade etmiştir. Bu durumun ise son zamanlarda ikinci dilde yazma ve ikinci dil ediniminde bir kesişme meydana getirdiğini ifade etmiştir. Bu tespitini de Larios, Manchón, Murphy ve Marín (2008); Manchón (2011a; 2011b); Byrnes ve Manchón (2014)'in çalışmalarında ana dilin hedef dil öğrenmenin öğreniminde kullanılmasının olumlu sonuçlarına dayandırmıştır. Manchón'ın bu tespitlerini günümüzde Duperron (2019);



Fukunaga (2019); López-Serrano, de Larios ve Manchón (2019)'ın çalışmalarında elde etmiş oldukları tespitler destekler niteliktedir. Bu çalışmalarda ikinci dilde yazanların ana dildeki stratejileri ve ana dilde öğrendiklerini içerik üretmek, analiz etmek, gözden geçirmek ve gözlemek için kullandıkları ifade edilmiştir. Ana dil yetkinliklerini bir problem çözme aracı olarak kullandıklarını ifade etmişlerdir. Özellikle yabancı dildeki düşük yeterlilik seviyesine sahip öğrencilerin ana dillerinde yola çıkarak yazmalarını yapılandırmaya gitmeleri sıkça karşılaşılan bir durumdur. Hedef dildeki yeterlilik seviyesi arttıkça ana dil kullanımının azaldığı görülmektedir. Ayrıca ikinci dildeki yeterlilik seviyesi arttıkça yazma etkinliğinde kullanılan dilin daha derin bir anlamayı sağladığı ifade edilmiştir.

Hirvela, Hyland ve Manchón (2016) "İkinci dilde yazma teorisinin boyutları ve araştırmaları: Öğrenme amaçlı yazma (WTL) ve yazma amaçlı öğrenme (LW)" isimli kitabında dil öğreniminde var olan yazma çeşitleri hakkındaki araştırmalarını değerlendirmişlerdir. Bu eserlerinde Learning to Write (LW), Writing to learn content (WLC), Writing to learn language (WLL) yazma çeşitlerini ele almışlardır. Burada bahsedilen yazma çeşitleri (LW, WLC ve WLL) neredeyse bir birinden bağımsız bir şekilde gelişmişlerdir. Bu yüzden ikinci dil öğretiminde farklı pedagojik çerçevelerden farklı teorilerle sonuçlara ulaşma eğilimi göstermişlerdir. İfade edilen yazma çeşitlerinin her birinin tek farkının "öğrenenin ve öğretmenin amacı" olduğunu ifade etmişlerdir. Her birinin yazmanın farklı bir boyutunu ortaya koyduğuna değinmişlerdir. Bu boyutlar; yazmanın kendisi, yazılan konu ve hitap edilen okuyucu, yazılan dil vb. LW dil öğretiminde pedagojik düşünmeyi amaçlayan deneye dayalı bir biçimdir ve başka bir dilde bir disiplinin (dersin) çeşitli boyutlarını içerir (kişisel, sosyal, sosyo-politik, eğitimsel, ideolojik, bilişsel ve dilsel). Bu tür yazma ikinci dil öğretimi alanında kullanılmaktadır. WLC ise öğrencilerin dile tamamen hâkim oldukları varsayımına dayalı olarak dersin içeriğini öğrenmek için yazdıkları bir türdür. Öğrenciler yazmayı bir araç olarak kullanırlar ve öğrendiklerini en üst seviyeye (maximize) çıkarırlar. Yazmayı bilgileri bir transfer etme aracı olarak kullanırlar. Burada bahsedilen transferin anlamı elde edilen bir bilgi veya becerinin başka bir yerde kullanılmasıdır. Örneğin dil öğreniminde öğrencinin birinci dilde öğrenmiş olduğu becerilerinin ikinci dile aktarılmasında bir araç olarak WLC'nin kullanılmasıdır (Green, 2015). WLC'nin amacı öğrencinin

öğrendiği ve uygulayabildiği arasında kalan boşluğu doldurmak olarak tanımlanmıştır. WLC'nin transfer işlevinde başarılı sonuçlar elde eden çalışmalar olduğu gibi bunda başarısız sonuçlar olan çalışmalarda literatürde yer almaktadır. Transferde karşılaşılan zorlukları anlatan çalışmalara James (2006, 2008, 2009, 2012) örnek verilebilir. Bu çalışmalarında James çok iyi bir şekilde öğrenmiş olmanın çok iyi bir transfer yapabilmek anlamına gelmediğini ve uygulamada karşılaştığı zorlukları dile getirmiştir.

Adesope, Zhou ve Nesbit (2015) çevrim içi ortamlarda kazanım güdülenmesinin öğrenme stratejilerinin uygulanmasını ve öğrenme stratejilerinin ders çalışma davranışlarını etkileyip etkilemediğini araştırmışlardır. Araştırmalarında iki farklı ölçek kullanmışlardır. Bunlardan biri Hedef Yönelimli Ölçek, diğeri ise GÖSÖ'dür. Veriler yazılım destekli derslere katılan 170 öğrenciden toplanmıştır. Bu araştırma sonucunda öğrenme stratejilerinin olumlu kullanımının öğrenme davranışlarını olumlu olarak etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

Ibrayeva ve Fuller (2014) ikinci dil olarak İngilizce öğrenen Kazak öğrencilerin içsel ve dışsal güdülenmelerini etkileyen faktörleri araştırmak üzere yabancı dil öğrenme güdülenmesiyle ilgili bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Öğrencileri dil öğrenmeye yönlendiren en önemli güdülenmenin onların gelecekte iyi bir meslek sahibi olma isteklerinden kaynaklandığını ve bunun da içsel güdülenme olduğunu tespit etmişlerdir. Ders içeriğinin niteliği, program tasarımı ve öğretmenin tecrübesinin ise dışsal güdülenmeyi etkilediğini ortaya koymuşlardır. Dışsal güdülenmenin de en az içsel güdülenme kadar önemli olduğu ve dışsal güdülenmeyi artırmak için mesleğe yönelik İngilizce (özel amaçlı İngilizce) programlarının geliştirilmesinde buna dikkat edilmesi gerektiği sonucuna ulaşmışlardır.

Xu ve Wu (2012)'nin Çin'in Pekin kentinde merkez ve taşra liselerinde Yabancı Dil Olarak İngilizce öğrenimi görmekte olan 12 öğrenciyle yaptığı çalışmada yazma sınavında kullandığı stratejileri ortaya koymak amacıyla derinlemesine analiz yapmak için tasarlanmıştır. Bu derinlemesine analizi gerçekleştirmek için araştırmacılar görüşme tekniğini kullanmışlardır. Bu araştırmada öğrencilere ek olarak öğretmenleriyle de görüşme yapılmış ve bu görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Araştırmada ilgi çekici sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Örneğin; öğrencilerin yazma çalışmalarında kendi düşüncelerini yansıtmayı riskli bulduğu ve yüksek puan alabilmek amacıyla yazdığı ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin yazma sınavını hazırlayan kişinin beklentisini tahmin edip ona göre bir strateji belirlemeye çalışan bir tutum sergiledikleri tespit edilmiştir. Bu çarpıcı sonuç öğrencilerin “yaratıcı düşünme becerileri”ni yazma etkinliğindeki düzenlemeyi kurgulamak yerine yüksek nota ulaşmak amacıyla kullandığını göstermektedir. Bu durum eğitimin örtük ya da açık hedefleri arasında yer almamaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin öğrenme süreçlerini kazanım (öğrenciye kazandırılmak istenen bilgi, beceri, davranış) hedefli mi yoksa puan hedefli mi yönettiği tartışması ortaya çıkmaktadır. Bu araştırmada öğrencilerin yabancı dil öğrenim süreçlerini bilişsel olarak nasıl yönettikleri, yeni bilgileri hangi basamaklardan ve nasıl bir süreçten geçirerek zihinlerine yerleştirmeye çalıştıklarını tanımlayarak bilişsel süreçlerini somut olarak ortaya koymak amaçlanmaktadır.

Roelle, Krüger, Jansen ve Berthold (2012) ve Hübner, Nückles ve Renkl (2010)’ın Almanya’da gerçekleştirdiği çalışmalar ÖAY ve Öz Düzenlemeyi birleştiren deneysel çalışmalar yapmışlardır. Çalışmalar şu temele dayanmaktadır; ÖAY bilişsel ve üstbilişsel stratejileri geliştirebiliyorsa öğrenmeyi de geliştirebilir. Bu çalışmalarda araştırmacılar öğrencilerin ÖAY etkinliklerini yazarken ilişkisel bağlantılar kurarak henüz öğrenmedikleri hususlar hakkında da çaba göstererek bilişsel ve üstbilişsel strateji geliştirme çabasında olduklarını tespit etmişlerdir. Ayrıca bu araştırmalarda ÖAY etkinliği gerçekleştiren öğrencilerin gerçekleştirmeyenlere oranla daha fazla bu stratejileri kullandıklarını belirtmişlerdir. Glogger, Schwonke, Holzäpfel, Nückles ve Renkl (2012) ise bunlara ek olarak yazma etkinliğinde bilişsel ve üstbiliş stratejilerin kullanılmasını desteklemenin öğrencilerin öğrenmelerinde olumlu yönde anlamlı bir farklılık meydana getirdiğini belirtmiştir.

Huang (2011) farklı değerlendirme türlerinin öğrencilerin güdülenme ve öğrenme stratejilerini nasıl etkilediği konusunda bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmasını yabancı dil öğrenen üniversite öğrencileriyle gerçekleştirmiştir. Geleneksel değerlendirmenin öz yeterliliği yüksek olan öğrenciler tarafından, performansa dayalı değerlendirmenin ise akademik başarısı daha düşük olan

öğrenciler tarafından diğerine göre daha iyi olarak nitelendirmiştir. Konuşma ve dinleme dersi alan öğrencilerin farklı değerlendirme çeşitlerini tercih ettiklerini ve bu değerlendirme türüne göre güdü ve öğrenme stratejilerini daha iyi kullandıklarını ifade etmiştir. Dinleme dersinde geleneksel değerlendirmenin, konuşma dersinde ise performansa dayalı değerlendirmenin güdü ve öğrenci stratejileri üzerinde daha etkili olduğunu vurgulamıştır. Yabancı dil öğretmenlerin bu ayrımı dikkate alarak değerlendirme yapmalarını önermiştir.

Credé ve Phillips (2011) GÖSÖ'yle ilgili yapmış oldukları meta analiz çalışmalarında 7 ülkeden (ABD, Kanada, Avustralya, Tayland, Tayvan, Hindistan, Malezya) derledikleri araştırmaların %87,3'ünün Kuzey Amerika kıtasında yapıldığını ve bu çalışmaların Ekonomi, Fen, Matematik, Tıp ve İngilizce gibi çeşitli alanlarda yapıldığını tespit etmişlerdir. Katılımcıların %37'sinin erkek, %63'ünün ise kadın olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmanın sonucunda öncelikle GÖSÖ'nün güvenilir bir ölçek olduğunu ifade etmişlerdir. Akademik başarı ile güdülenme ve öğrenme stratejilerinin pozitif bir ilişkisi olduğu sonucunu elde etmişlerdir.

Liu (2010) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenme stratejilerini belirlemek ve bu stratejilerin nasıl öğretilbileceğini ortaya koymak için bir çalışma gerçekleştirmiştir. Telafi stratejilerinin en fazla kullanılan strateji olduğunu, özetleme ve anlamı tahmin etme stratejilerinin öğrencilerin bilgi eksikliğini gidermek için kullandıklarını tespit etmiştir. Bununla birlikte, ezber ve üstbiliş stratejilerinin en az kullanılan stratejileri olduklarını ifade etmiştir. Sonuç olarak İngilizce öğrenmede biliş, üstbiliş, ezber, duyuşsal ve sosyal strateji kullanımıyla akademik başarı arasında doğru orantılı bir ilişki olduğunu ifade etmiştir. Bu stratejilerin öğrencilere öğretilmesini ve derslerin bu stratejiler dikkate alınarak planlanmasını önermiştir.

Soyupek (2007) çalışmasında, yabancı dil öğretiminde güdülemenin önemini konu etmektedir. Dil öğreniminin önemi ve sorunları üzerinde durmakla beraber; güdü, güdülenme ve güdüleme ile ilgili bilgi verilmiştir. Güdülenmede öğreticinin fonksiyonu, tutum ve davranışlarına açıklık getirilmeye çalışmıştır. Çalışmasının sonunda güdünün yabancı dil öğretiminde öneminin kabul edildiği ve dil öğrenimini daha verimli hale getiren ve hızlandıran faktörler arasında gösterildiğini fakat

öğretmenler tarafından yeterince önemsenmediğini ifade etmiştir. Öğrencilerin kendilerine değer verilir ve iyi davranılırsa, saygı görür ve cesaretlendirilirse yüksek düzeylerde güdünün kendiliğinden oluşacağını ve bu şekilde başarı elde edilebileceği sonucuna ulaşmıştır.

Harklau (2002) çalışmasını ikinci dil öğretiminde, öğrencilerin nasıl yazacaklarını öğrenmelerinin önemli olduğu ama daha önemli olanın bunu nasıl bir yolla öğrendikleri olduğu temeline dayandırmıştır. Öğrencilerin sınıf ortamında nasıl bir öğrenme öğretme süreci yaşadıklarını anlayabilmek için onlara ÖAY etkinlikleri uygulamıştır. Öğrencilerin sözlü olarak verilen dönütlerden daha çok yazılı dönütleri tercih ettiklerini, yeni öğrendikleri kelimeleri ve kalıpları konuşmadan daha ziyade yazmada kullandıklarını tespit etmiştir. Okuma ve yazma becerilerini kullanarak öğrencilerin daha fazla kelime ve dil bilgisi yapısı öğrendiklerini, bu öğrendiklerini daha sonra konuşma becerisine aktarmaya çalıştıklarını tespit etmiştir. Bu durumun öğrencilerin öz güvenlerini kazanmalarına yardımcı olduğu ve dolayısıyla güdülerinin yükseldiğini ifade etmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin konuşma becerisinden daha fazla olarak yazma (ÖAY) becerisine yönlendirilmesinin onların kelimeleri ve dil bilgisi yapılarını daha kolay öğrenmelerini sağladığını belirtmiştir.

Zamel (2000) New York şehrinde ana dili İngilizce olmayan öğrencilerle ÖAY etkinliği gerçekleştirmiştir. Bu öğrencilerin doğru kelime ve yapıları kullanmada zorluk yaşadıklarını tespit etmiştir. Diğer derslerde başarılı olan öğrencilerin yazma dersinde başarısız olabileceklerini ifade etmiştir. Zamel, öğrencilerden diğer derslerle ilgili yazmalarını istediğinde öğrenciler diğer derslerdeki yaşadıkları tecrübelerle birlikte öğrendiklerini zorlanarak da olsa yazabilmişlerdir. İngilizce dersi için ise öğrencilerin zamanla ilerleme kaydettikleri ve bu ilerlemenin onların derse karşı olan ilgilerinin artması, korkularının azalması, ÖAY etkinliğinin işe yaradığını görmeleri sayesinde olduğunu ifade etmiştir. Bu etkinliğin öğrencileri daha karmaşık bir biçimde düşünmeye yönlendirmesiyle, yazdıkları içeriklerin gelişme gösterdiğini belirtmiştir. Araştırmacı, öğrencilere gerekli dönüt vermenin bu sürece çok katkısı olduğunu ifade etmiştir.

Root (1999) yabancı dil öğretiminde güdü ve öğrenme stratejileri üzerine ana dili Korece olan öğrencilerle 10 hafta süren bir çalışma gerçekleştirmiştir.

Öğrencilerden dil öğrenme günlüğü tutmaları istenmiştir. Öğrencilere verilen güdü ve öğrenme stratejileri eğitimin öğrencilere nasıl yansıdığını görmek için böyle bir uygulamaya başvurmuşlardır. Yaptıkları çalışmada sınıf atmosferinin araçsal ya da bütünleştirici güdülenmeye yönelik olmasının güdüyü en çok etkileyen faktör olduğunu tespit etmişlerdir. Dışarıdan (öğretmenden) verilen bütünleştirici güdüye yönelik direktiflerin sınıf ortamı kadar etkili olmadığını ifade etmişlerdir. Öğrenme stratejilerinin güdüyü etkilediğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin kullandıkları stratejilerin öğretmen tarafından yönlendirilebileceğini öne sürmüşlerdir. Dolaylı ve üstbilgi stratejilerine dair yapılan yönlendirmelerin daha etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Öğrencilerin her ders güdülenmeleri gerektiği ve bu güdülenmenin öğrenme stratejilerinin etkili kullanımına faydalı olacağı aynı zamanda öğrenme stratejilerini etkili kullandığının farkında olan öğrencilerin güdülerinin de artacağı sonucuna ulaşmışlardır.

Garcia ve Pintrich (1996) öğrencilerin sınıf bağlamındaki güdülenme ve öğrenme stratejileriyle ilgili yapmış oldukları çalışma sınıf içi öğrenmelerin güdülenme ve bilişsel strateji seviyelerini tespit etmek üzere yapılmıştır. Yüksek öz yeterlik algıları, hedefe odaklanma, göreve veya içeriğe olan yüksek değer, ilgi, düşük test kaygısı düzeyleri gibi pozitif motivasyonel inançların bilişsel ve üstbilgi stratejilerin yanı sıra gerçek akademik performansın kullanılması bilişsel katılımı pozitif ilişkili olduğunu göstermiştir. Güdülenme ve öğrenme stratejilerinin tespiti için sesli düşünme protokolü uygulamışlar ve sınıf içi uygulamalar için bu tekniğin kullanılmasını önermişlerdir. Bu teknikle birlikte görüşme ve GÖSÖ'yü kullanarak derinlemesine bir araştırma süreci gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmada aynı zamanda GÖSÖ'nün güvenilirlik ve geçerliğini test etmişlerdir. Yapılan test sonucundan GÖSÖ'nün güvenilir ve geçerli olduğu sonucuna varmışlardır.

Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie (1991) 1986'dan beri geliştirme sürecinde olan GÖSÖ'yü nihai haline getirmişlerdir. Bu çalışmalarında ölçeğin nasıl kullanılması gerektiğiyle ilgili önerilerde bulunmuşlardır. 1986'da 326, 1987'de 687, 1988'de 758 öğrenciden toplamış oldukları verileri sürekli olarak istatistikî ve psikometrik analiz süreçlerinden geçirmişlerdir. Teorik ve deneye dayalı analizler sonucunda ölçek formunun son halini meydana getirmişlerdir.

Ulaşılan literatür göz önünde bulundurulduğunda güdü ve öğrenme stratejileri öğrencilere kazandırılmak için farklı yöntemler uygulandığı, ÖAY etkinliklerinin yabancı dil öğretiminde güdü ve öğrenme stratejileriyle ilgili bir çalışmaya rastlanmadığı tespiti yapılmıştır. Çalışmaların büyük çoğunluğunda güdülenme ve öğrenme stratejileri yüksek olanların hedeflenen türdeki başarısının da yüksek olduğu belirlenmiştir. Yabancı dil öğrenme öğretme ortamında güdü ve öğrenme stratejilerinin öğrencilerin başarılarında etkili olduğu, güdü ve öğrenme stratejilerinin tespitinin ve öğretime dâhil edilmesinin yabancı dil öğrenenlerin başarıya ulaşmasında gerekli olduğu görülmektedir. Yabancı dil öğretiminde güdü ve öğrenme stratejilerinin öğrencilere kazandırılması için ilk kez uygulanacak olan bu çalışmanın literatürdeki bu boşluğu doldurması beklenmektedir.

## **2. 6. 2. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar**

Yurt içindeki çalışmalar incelendiğinde ÖAY ile güdülenme öğrenme stratejileriyle ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. ÖAY ile ilgili gerçekleştirilen çalışmaların son dönemlerde gerçekleştiği ve diğer alanlarda yapıldığı göz önünde bulundurularak ilk olarak bu çalışmalara yer verilmiştir. ÖAY ile yabancı dil öğretimi alanında yapılan iki adet çalışma bulunmaktadır. İkinci olarak bu çalışmalara yer verilmiştir. Daha sonra yurt içinde yabancı dilde güdülenme ve öğrenme stratejileriyle ilgili yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

### ***ÖAY ile ilgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar***

2016 yılından itibaren ÖAY hakkında 9 tane tez yazılmıştır, bu tezlerden biri doktora (n:1, %11,11) diğer sekizi ise yüksek lisans (N:8, %88,88) düzeyindedir (Çömen, 2018; Ay 2018; Külekçi, 2018; Aktürk, 2018; Bozkurt, 2017; Yılmaz, 2017; Yıldırım, 2016; Gelmez, 2016; İncirci, 2016). Bu araştırmaların ikisi (N:2, %22,22) dışında diğerlerinin tamamı sayısal derslerde gerçekleştirilmiştir. Sayısal derslerin dışındaki tezlerden biri Sosyal Bilgiler (Ay, 2018) diğeri ise İngilizce (İncirci, 2016) dersinde gerçekleştirilmiştir. ÖAY ile ilgili olan çalışmalar yakın tarihten uzak tarihe doğru sıralanarak aşağıda sunulmuştur.

Çömen (2018) ÖAY etkinliklerini Fen okuryazarlığını artırmak amacıyla etkinlikleri arttırılmış gerçeklik teknolojisi sayesinde videolarla zenginleştirilen hibrid bir kitapla uygulamıştır. Araştırmada ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına, fen bilimleri öğrenmeye yönelik güdülenmelerini etkisini belirlemek ve öğrencilerin oluşturulan öğrenme ortamına dair görüşlerini ortaya çıkarmak amaçlamıştır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen çerçevesinde gerçekleşmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin arttırılmış gerçeklik ile zenginleştirilmiş hibrid bir ders kitabında sunulmasıyla oluşturulan öğrenme ortamlarının öğrenci başarısını arttırmada etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Ay (2018) ÖAY etkinliklerini beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin öğrenci başarısına etkisini tespit etmek amacıyla uygulamıştır. Araştırmada nicel ve nitel desenleri birlikte kullanmıştır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanmıştır. Araştırmadaki katılımcılardan iki deney ve bir kontrol grubu meydana getirilmiştir. Deney gruplarına öğrenme amaçlı yazma tekniklerinden mektup ve şiir yazma etkinliklerini ev ödevi olarak uygulanmıştır. Öğrencilere dönüt verilerek tekrar yazmaları istenmiştir. Araştırmanın sonucunda deney grubu öğrencilerinin daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca ders öğretmeni ve öğrenciler ile yapılan görüşmeler sonucunda öğrenme amaçlı yazma etkinliğinde bulunan öğrencilerin iletişim, kendini ifade edebilme, problem çözme ve Türkçeyi etkin kullanma becerilerinin geliştiği ifade edilmiştir.

Külekçi (2018) ÖAY aktivitelerinden hikâye yazmanın ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisini incelemiştir. Araştırmada karma desenli yöntem kullanılmıştır. Uygulamayı bir ortaokulda öğrenim gören 45 sekizinci sınıf öğrencisiyle gerçekleştirmiştir. Araştırmanın nicel kısmında veri toplama aracı olarak başarı testi ve fen ve teknoloji tutum ölçeği kullanılmıştır. Beş konudan oluşan ünite süresince deney grubu öğrencilerinden her bir konu sonunda konu ile ilgili hikâye yazma aktivitesi gerçekleştirmeleri istenmiştir. Araştırmanın nitel kısmında ise; araştırmacı tarafından oluşturulan açık uçlu anket formu yalnızca deney grubuna uygulanmış ve elde edilen veriler içerik



analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda; hikâye yazmanın öğrencinin konuyu anlamasına yardımcı olduğu, yorum yapma yeteneğini geliştirdiği, derse karşı olan öğrenme isteğini artırdığı tespit edilmiştir.

Aktürk (2018) 'ün yaptığı araştırmada 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin Fen Bilgisi kavram yanlışlarını öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinden mektup yazma ile belirleyerek karşılaştırmak amaçlanmıştır. Araştırma doküman analizi yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada 5. sınıftan 50 ve 8. sınıftan 50 öğrenci olmak üzere toplam 100 öğrenci katılımcı olarak yer almıştır. Öğrencilerin yazdıkları mektuplar içerik analizi yöntemi ile analiz edilerek, tema ve kodlar oluşturularak tablolar medya getirilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin bazı konularda birçok eksik ya da kavram yanlışına sahip oldukları tespit edilmiştir. Yapılan karşılaştırmada 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin benzer kavram yanlışlarına sahip oldukları ifade edilmiştir. Bu araştırmada ÖAY etkinliklerinin mevcut durum tespiti yapmada etkili bir araç olarak kullanıldığı ifade edilebilir.

Bozkurt (2017)'un yaptığı araştırma Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans 3.sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının ve üstbiliş sel aktiviteyle desteklenmiş argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının fen başarısına etkisini araştırılmıştır. Araştırma 69 öğrencinin katılımıyla 10 haftada gerçekleştirilmiştir. Araştırmada deneysel desenlerden ön test-son test kontrol gruplu desen uygulanmıştır. Veri toplama aracı başarı testi ve yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ATBÖ yaklaşımının uygulandığı sınıflar lehine anlamlı bir farklılık olduğu, ATBÖ ve üstbiliş sel aktivite ile desteklenmiş ATBÖ grupları arasında ise çok az anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmeden elde edilen sonuçlarda ise öğrencilerin memnun oldukları, dersi farklı ve kalıcı kıldığı, grup içi ve gruplar arası işbirliğini sağladığı, bilimsel düşünme sürecini gerçekleştirdiği, meslek hayatlarında bu yöntemi tercih edecekleri, özgüven ve eleştirel düşünme bakış açısını kazandırdığı tespitleri gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte günlük olarak yazı yazmanın öğrenmeyi sağladığı, gözden geçirerek daha fazla hatırlamayı ve günlük yaşantıya aktarılmasını sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yılmaz (2017)'ın yaptığı araştırmada 5. sınıf öğrencilerinin fen konularında modsal betimlemeleri tanıma ve kullanma becerilerinin değişimini incelenmiştir. Araştırma 2016-2017 eğitim-öğretim yılında 38 öğrenciyle karma araştırma yöntemlerinden yakınsayan paralel desen kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın nicel veri toplama araçları konu tabanlı başarı testi; nitel veri toplama araçları ise görüşme, Modsal Betimlemeleri Tanıma Formu ve öğrenci mektuplarıdır. Araştırma sonucunda modsal betimleme sürecinin öğrencilerin başarılarının olumlu etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin modsal betimlemeleri tanıma ve fonksiyonlarını anlama sürecinin, modsal betimlemeleri tanıma ve kullanma becerilerini geliştirdiğini ve bu betimlemeleri kullanmaya yönelik tercihlerini değiştirdiği tespit edilmiştir.

Yıldırım (2016) 'ın yaptığı araştırmada ÖAY etkinliklerinden mektup yazma ve günlük yazma etkinliklerinin 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel araştırma deseni kullanılarak 2014-2015 eğitim öğretim yılında İstanbul okuyan 72 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Bir kontrol, iki deney grubuyla 8 hafta süren çalışmanın; birinci dört haftalık kısmında deney gruplarından ilkinde mektup yazma, ikincisinde günlük yazma etkinliğini uygulanırken ikinci dört haftalık kısmında deney gruplarından ilkinde günlük yazma, ikincisinde mektup yazma etkinlikleri uygulanmıştır. Ölçme aracı olarak çoktan seçmeli akademik başarı testleri, tutumlarını ölçmek için Aşkar (1986) tarafından geliştirilen matematik dersi tutum ölçeği işe koşulmuştur. Verilerin analizinde tek yönlü varyans analizi, Kruksal Wallis testi, Mann Whitney U testi, ilişkili örneklemeler için t-testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; ÖAY etkinliklerinin istenen başarı artışını sağladığı, kullanılan yazma etkinliklerinin birbirinden üstün yanlarının olmadığı ve öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin öğrencilerin tutumları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan tezlerin dışındaki diğer akademik çalışmalarda Türkiye'de Günel, Uzoğlu, Büyükkasap ve Yıldız'ın bu konudaki çalışmalarının ağırlıklı olduğu ve bu çalışmalarının daha çok sayısal derslerde olduğu görülmektedir (Günel, 2009; Günel, Uzoğlu ve Büyükkasap, 2009; Günel, Memiş ve Büyükkasap 2009; Günel, Atila ve

Büyükkasap, 2009; Yıldız ve Büyükkasap, 2011; Yıldız ve Büyükkasap, 2011; Yıldız, 2018; Uzoğlu ve Aktürk, 2019). Bu çalışmalarda farklı ÖAY etkinliklerinin başarıya etkisi incelenmiştir ve olumlu anlamda katkılarının olduğu tespit edilmiştir.

### ***ÖAY ile Yabancı Dil Öğretimi Alanında Yapılan Çalışmalar***

Pektaş (2019) yabancı dil öğretiminde ÖAY etkinliklerinden mektup yazma etkinliğinin 10. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersi akademik başarıları, öz-yeterlikleri ve tutumları üzerinde etkilerini incelemiştir. Nicel ve nitel desenlerle gerçekleştirilen araştırmanın nicel bölümünde yarı deneme modellerinden eşitlenmemiş kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin akademik başarılarında deney grubu lehine anlamlı bir fark meydana geldiği tespit edilmiştir. Fakat deney grubu öğrencilerinin öz-yeterlik ve tutum ölçeklerinin sonuçlarında ise anlamlı bir fark meydana gelmediğini ifade etmiştir. Ayrıca görüşmeden elde edilen verilere göre ÖAY'nın etkili ve öğrenmeye katkı sağlayan nitelikli bir teknik olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İncirci (2016)'nin yaptığı çalışmada ÖAY etkinliklerini İngilizce öğretim programında uygulamış ve öğrencilerin akademik başarı, tutum ve üstbilış farkındalık seviyelerine etkisini incelemiştir. ÖAY etkinliklerinin İngilizce dersinde kullanılmasının akademik başarıda, tutumu etkilemede deney grupları lehine anlamlı farklılık meydana getirdiğini tespit etmiştir. Ayrıca araştırma kapsamında incelenen üstbilış farkındalık seviyelerinde sekiz alt boyuttan altısında anlamlı farklılık meydana getirdiğini belirtmiştir.

Yurt içinde yapılan iki çalışmada da ÖAY etkinliklerinin İngilizce dersinde akademik başarıyı artırmada etkili olduğu tespit edilmiştir. Diğer değişkenlerde yapılan tespitler ise farklılık göstermektedir. Türkiye genelinde yapılan çalışmalarda yabancı dil öğretimi alanında ÖAY etkinliklerinin uygulanmasının sınırlı olduğu görölmektedir. Akademik başarı ve tutum dışındaki değişkenlerle ilgili yapılacak çalışmalara ihtiyaç olduğu ifade edilebilir.

### *Yabancı Dil Öğretiminde GÜDÜ ve Öğrenme Stratejileriyle ilgili Yapılan Çalışmalar*

Yapılan literatür taramasında yabancı dil öğretiminin güdü ve öğrenme stratejileriyle çalışmaların yurt içindeki çalışmalarda yer aldığı fakat sayıca az olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte güdü ve öğrenme stratejileri konusunda ayrı ayrı çalışmalara rastlanmıştır. Bu çalışmalara yakın tarihten uzak tarihe doğru sırlanarak aşağıda yer verilmiştir.

Göçerler ve Çoraklı (2019) akıllı tahta kullanımının İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin güdülenme ve öğrenme stratejileri üzerine etkisini incelemişlerdir. Öğrencilere öğrenme stratejileri, güdü ve medya kullanım becerilerini kapsayan çoktan seçmeli ve açık uçlu sorular yönelterek onlardan ders ortamlarını değerlendirmeleri istenmiştir. Öğrencilerin çoğunluğunun dil öğrenmede bir takım stratejiler kullandığı, fakat bunların etkililiği konusunda farkındalık sahibi olmadıklarını tespit etmişlerdir. Teknolojik yeniliklerin ders ortamında kullanılmasının öğrencilerin güdülenmesini sağladıklarını ifade etmişlerdir. Ders ortamlarında faydalanan teknolojik yeniliklerin; işlenen konulara ilgiyi yoğunlaştırdığını, öğrenmeyi daha eğlenceli ve güdüleyici hale getirdiğini belirtmişlerdir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin dil öğrenmede kendi öğrenme stratejilerini belirlerken medya desteğinden faydalanılması önerisini geliştirmişlerdir.

İnal ve Korkmaz (2019) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eğitsel oyunları kullanarak öğrencilerin güdülenmelerini incelemişlerdir. Bu çalışmayı deney ve kontrol grubu tasarlayarak iki grup öğrenciyle gerçekleştirmişlerdir. Deney grubu öğrencilerine eğitsel oyunla, kontrol grubu öğrencilerine ise geleneksel yöntemle öğretim gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın sonucunda eğitsel oyunla gerçekleştirilen öğretimin öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik güdülerini kontrol grubu öğrencilerine göre daha fazla artırdığını tespit etmişlerdir. Bu farklılığın istatistikî olarak anlamlılık ifade ettiğini belirtmişlerdir. Bu etkinin öğrencilerin derse karşı tutumlarını da aynı doğrultuda etkilediğini sonucuna varmışlardır.

Balcı ve Dündar (2017) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere bilişsel öğrenme stratejilerini okuma becerisi üzerinde öğrettikleri ve öğretmedekileri

iki grup tasarlayarak deneysel bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bu deneysel çalışmanın sonunda strateji öğretimi yaptıkları deney grubunun, strateji öğretimi yapmadıkları kontrol grubuna göre istatistikî olarak anlamlılık ifade eden bir başarı sağladığı tespitinde bulunmuşlardır. Ayrıca bu çalışmada; özetleme, yeni kelimeleri kontrol etme, not alma ve sözcük anlamını kestirme stratejilerinin okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde etkilediği, bilişsel öğrenme stratejileri ile okuma anlama arasında güçlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Baş (2012) öğrenme stratejileri öğretiminin İngilizce dersindeki akademik başarı, derse yönelik tutum ve bilişötesi farkındalık düzeyi üzerindeki etkisini araştırmıştır. Bu çalışmada, ön test-son test kontrol gruplu araştırma modeli kullanılmıştır. Deney grubu öğrencilerine öğrenme stratejilerine (tekrar, anlamlandırma ve örgütleme stratejileri) dayalı bir öğretim gerçekleştirilirken kontrol grubu öğrencilerine geleneksel yöntemle öğretim gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, kontrol grubu ile deney grubu öğrencilerinin derse yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bunun yanı sıra, öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilerin akademik başarıları, bilişötesi farkındalık düzeyleri ve derse yönelik tutumları üzerinde olumlu etkisi olduğu kaydedilmiştir.

Akıllılar ve Uslu (2011) Almanca Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin, Almanca öğrenimleri sürecinde hangi dil öğrenme stratejilerini kullandıklarının belirlenmesi amaçlayan bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Almancayı İngilizceden sonra ikinci yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin cinsiyet, mezun olunan okul türü, öğrenim görülen sınıf değişkenlerine bağlı olarak kullandıkları dil stratejileri, özellikle de İngilizce önbilgilerinden nasıl yararlandıkları ele alınmıştır. Konuya ilişkin öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin tespiti amacıyla likert tipi bir anket ölçeği geliştirilmiştir. Öğrencilerin Almanca öğrenirken, birinci yabancı dil İngilizce öğrenimlerinde uyguladıkları stratejilerden yararlandıkları tespit edilmiştir. Dil öğrenim stratejileri bağlamında, her iki cinsiyetin üst düzeyde kullandığı stratejilerin sosyo-duyuşsal stratejiler olduğu görülmüştür. Mezun olunan okul türüne göre, Anadolu liselerinden ve Yabancı Dil Ağırlıklı liselerden mezun olan öğrencilerin sosyo-duyuşsal stratejileri üst düzeyde kullandıkları, bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin ise tüm okul türlerinden mezun olan öğrenciler tarafından orta

düzyeyde kullanıldığı belirlenmiştir. Öğrenim görülen sınıf değişkenine göre, hazırlık sınıfı öğrencilerinin sadece sosyo-duyuşsal stratejilerde yüksek, 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin bütün stratejilerde yüksek; buna karşın 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin en az strateji kullanım oranlarına sahip oldukları tespiti yapılmıştır.

Akkız (2010) hazırlamış olduğu yüksek lisans tezinde Görsel Hafıza Teknikleriyle yabancı dil öğretme/öğrenme sürecinin etkilerine ilişkin bir çalışma gerçekleştirmiştir. Almanca öğrenme sürecinde görsel-hafıza tekniklerine dayalı, renkli animasyonlar içeren öğretim gerçekleştirilen bir deney grubu ve geleneksel öğretim yapılan bir kontrol grubu meydana getirmiştir. Araştırmanın sonucunda; görsel-hafıza tekniklerinin kullanıldığı ve sistematik tekrarların yapıldığı sınıflarda öğrencilerin, sadece basılı materyallerin kullanıldığı ve tekrarların yapılmadığı sınıflara oranla daha başarılı olduklarını ve Almanca öğrenmeye karşı güdülerinin arttığını ortaya koymuştur.

Yapıcı (2009) lisans seviyesindeki İngiliz Dili Eğitimi bölümüne kayıtlı Türk öğretmen adaylarının yazma stratejileri tercihlerini araştırmıştır. Çalışma kapsamında 1) katılımcıların genel yazma strateji tercihleri; (2) yazma öncesi, yazma esnası ve gözden geçirmeden oluşan üç yazma aşamasına ilişkin strateji kullanımının sıklığı; (3) İngilizce kompozisyon yazarken karşılaştıkları güçlükler ile özellikle bu güçlüklerin üstesinden gelmek için başvurdukları onarıcı yazma stratejilerini incelemiştir. Öğrencilerin İngilizce kompozisyon yazarken yazma stratejilerini kısmen kullandıklarını, en sık olarak ise yazma esnasında ve gözden geçirme aşamalarında kullandıklarını, öğrencilerin yazı yazarken karşılaştıkları en büyük güçlüklerin ilk dil müdahalesi ve güdülenme olduğu tespitini yapmıştır. Öğrenciler tarafından güdülenme problemleriyle başa çıkmak amacıyla hiçbir onarıcı yazma stratejisi kullanamadığını ve alanyazında güdülenmeye yönelik yapılan çalışmalara ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Ayrıca ileriki çalışmalarda öğrencilerin kullandıklarını ifade ettikleri stratejilerle gerçekte yazmada kullandıkları stratejilerin uyuruşup uyuruşmadığını araştıran bir çalışma yapılabileceği önerisinde bulunmuştur.

Soyupek (2007) Yabancı dil öğrenmede güdülenmenin önemi üzerine bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada, yabancı dil öğretiminde güdülenmenin önemini konu edinmektedir. Dil öğreniminin önemi ve sorunları üzerinde durarak güdü,

güdülenme ve güdüleme ile ilgili bilgilere yer vermiştir. Güdülenme sayesinde yabancı dil öğrenmenin zor olduğu düşüncesinin değişebileceğini tespit etmiştir. Güdülemede destekleyici bir çevrenin olması, yabancı dilde hedeflenen başarıya ulaşmada önemli bir koşul olduğunu ifade etmiştir. Güdülenmede öğreticinin fonksiyonu, tutum ve davranışının öğrencilerin güdülenmesinde doğrudan etkili olduğunu ifade etmiştir.

Madran (2006) hazırlamış olduğu yüksek lisans tezinde yabancı dil öğrenen öğrencilerin başarıya yönelik güdüleriyle başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Lisans öğrencilerinin başarı güdüleri ve başarıları arasındaki ilişkinin cinsiyet değişkeninde kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiğini tespit etmişlerdir. Yüksek lisans öğrencilerinin lisans öğrencilerine göre, birinci öğretim öğrencilerinin ikinci öğretim öğrencilerine göre, İngilizce hazırlıktan sonra Türkçe öğretime devam edecek öğrencilerin İngilizce öğretime devam edecek öğrencilere göre anlamlı bir biçimde daha fazla güdülenmeye ve başarıya sahip olduklarını tespit etmiştir. Lisans hazırlık sınıfı öncesi hazırlık okuyan öğrencilerin, okumayan öğrencilere göre başarılarının daha yüksek fakat başarı güdülerinin daha düşük olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin yabancı dil güdülerine ilişkin meydana gelen bu farklılıkların sınıf içi ve dışında tasarlanan etkinlik ve ödevlerin daha bireyselleştirilmiş olarak giderilebileceği önerisinde bulunmuştur.

Uslan (2006) Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin öğrenme stratejileri kullanımının dilbilgisi başarıları üzerlerindeki etkisini inceleyen yüksek lisans çalışması gerçekleştirmiştir. Cinsiyetlere göre bakıldığında kız öğrencilerin erkeklerden daha fazla strateji kullandıkları; lisans ve yüksek lisansların öğrencileri arasında yüksek lisans öğrencilerinin lisans öğrencilerinden daha fazla strateji kullandıklarını; devam edecekleri bölümde öğrenim dillerinin Türkçe ya da İngilizce olmasına göre öğrencilerin strateji kullanımları arasında anlamlı bir fark olmadığını tespit etmişlerdir. Yüksek başarıya sahip öğrencilerin düşük başarıya sahip öğrencilere kıyasla daha fazla strateji kullandıklarını ayrıca toplam strateji kullanımı ve açık kapatma stratejileri kullanımı ile başarı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu tespitinde bulunmuştur.

Can (2004) yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileriyle çoklu zekâ kullanımları arasında bir ilişki olup olmadığını inceleyen bir yüksek lisans çalışması yürütmüştür. Araştırmada öğrencilerin sözselsel/dilsel zekâlarıyla tüm zihinsel işlemleri kullanma, eksik bilgi giderme, duygularını kontrol etme ve başkalarıyla öğrenme stratejileriyle; doğa zekâlarıyla da tüm zihinsel işlemleri kullanma ve duygularını kontrol etme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespitini yapmıştır. Bazı öğrenme stratejileriyle çoklu zekâ özelliklerini arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ve öğrenme öğretme ortamlarının bu özelliklere göre tasarlanmasının öğrenme stratejilerini etkili kullanmada önemli olduğunu belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin yabancı dil öğrenirken kullandıkları güdülenme çeşidinin bütünleştirici olduğu kadar araçsal da olduğunu ifade etmiştir.

Yabancı dil öğretiminde güdü ve öğrenme stratejileriyle ilgili yapılan yurt içindeki çalışmalar incelendiğinde güdü ve öğrenme stratejilerinin yabancı dil öğretimindeki hedeflere ulaşmada önemli olduğu ortak bir vurgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Ulaşılan araştırmalarda güdü ve öğrenme stratejileri bağımlı değişken olarak yer almış ve farklı uygulamaların etkileri incelenerek öğretime katkı sağlayacak öneriler geliştirildiği tespit edilmiştir. Bazı araştırmalarda ise başarıya ulaşmak için güdü ve öğrenme stratejisine dayalı öğretim yapıldığı ve öğretim yöntemlerinin başarıyla sonuçlandığı belirtilmiştir. Fakat ÖAY etkinliklerinin yabancı dil öğretiminde güdü ve öğrenme stratejilerine etkisini araştıran herhangi çalışmaya rastlanmamıştır.



### III. BÖLÜM

#### 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi, veri analizinde kullanılan yöntemlere, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına yer verilmiştir.

##### 3.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmada ÖAY etkinliklerinin güdü ve öğrenme stratejilerine etkisi araştırılmıştır. Öğrencilerin derse karşı güdüleri ve öğrenme stratejileri araştırmanın bağımlı değişkenleridir. Bağımlı değişkenler üzerinde etkisi araştırılan bağımsız değişken ise ÖAY etkinliklerinin kullanılmasıdır. Dolayısıyla çalışmada neden sonuç ilişkisi araştırılmaktadır. Bu yüzden çalışmada yarı deneysel yöntemlerden eşitlenmemiş kontrol gruplu model kullanılmıştır. Deneysel yöntemler, neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacıyla çalışmanın kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelidir. Yarı deneysel modeller, gerçek deneysel modellerin gerektirdiği kontrollerin sağlanamadığı durumlarda kullanılır. Ön test son test kontrol gruplu model gerçek deneysel modeldir ve uygulama öncesi grupların denkleştirilmesi gerekmektedir. Çalışmanın bu çalışmadaki grupları (sınıfları) ön test sonuçlarına göre yeniden tasarlama imkânı bulunmadığı için gruplar yansız atama yapılarak oluşturulmuştur. Grupların yansız atama ile oluşturulduğu model, yarı deneysel modellerden eşitlenmemiş kontrol gruplu modeldir. Modelde grupların yansız atama yoluyla eşitlenmeleri için özel bir caba harcanmaz ancak katılanların benzer nitelikte olmasına azami özen gösterilir. Bu model özellikle toplum bilimlerinde gerçek deneysel modellerin uygulanamadığı durumlarda sık sık yapılmaktadır ve geçerliliği yüksektir (Büyüköztürk, 2011; Karasar, 2019).

Güdülenme ve öğrenme stratejilerini ölçmek için genelde nicel araştırmalar yapılmaktadır fakat nicel araştırmalar genel kavramlara ulaşmada etkilidir bununla birlikte gerçek öğrenme öğretme ortamlarında faydalı olabilecek bilgilere nitel araştırma yöntemleriyle yapılan çalışmalarla ulaşılabilmektedir (Lasagabaster, Doiz

ve Sierra, 2014). Araştırmada nicel ve nitel yöntemlerle toplanan veriler bir arada değerlendirilmiştir. Araştırmanın nicel kısmında uygulama öncesi ve sonrası GÖSÖ kullanılarak veriler toplanmıştır. Nitel kısmında ise deneysel uygulama sonrası görüşme yapılmıştır. Aynı çalışma içerisinde nicel ve nitel araştırmaların verilerinin birlikte toplanıp değerlendirilmesini sağlayarak farklı türdeki veri gruplarının eksiklerini gidermeyi amaçlamaktadır (Maxwell ve Loomis, 2013). Olay ve olgular tek boyutlu değildir dolayısıyla onları tanımlamak için çok yönlü yöntemler kullanılmalıdır. Özellikle sosyal bilimlere ait problemlerin anlaşılabilmesi için farklı yöntemlerin bir arada kullanılması gereklidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Nicel ve nitel yöntemlerin bir arada son yıllarda sıkça tercih edilmesinin başka bir sebebi ise farklı yöntem ve araçlarla toplanan verilerin birbirini teyit amacıyla kullanılması ve bu şekilde inandırıcılığının daha güçlü olmasıdır (Sandelowski, 2000; Morse, 2003). Araştırmada kullanılan desen tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Eşitlenmemiş Kontrol Gruplu Araştırma Deseni

Gruplar	Uygulama Öncesi	Deneysel Uygulama	Uygulama sonrası	Uygulama sonrası
G1	GÖSÖ	Geleneksel Öğretim	GÖSÖ	-
G2	GÖSÖ	ÖAY	GÖSÖ	Görüşme
G3	GÖSÖ	ÖAY + Dönüt	GÖSÖ	Görüşme
Araştırma Yöntemi	Nicel	-	Nicel	Nitel

Tablo 4’te yer alan G1 Kontrol Grubu (KG), G2 birinci Deney Grubu (DG1), G3 ikinci Deney Grubu (DG2)’dir. Uygulama öncesi GÖSÖ ölçeği ön test olarak kullanılmıştır. Uygulamada KG’ye geleneksel yöntemle DG1 ve DG2’ye ise ÖAY etkinlikleriyle ilgili öğretim gerçekleştirilmiştir. DG1’den farklı olarak DG2’ye

dönütler verilmiştir. Araştırma öncesinde veriler nicel yöntemle, araştırma sonrasında ise önce nicel daha sonra nitel yöntemle toplanmıştır.

### 3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Karadeniz Bölgesinin Batısındaki bir ilçede bulunan 91 tane 9. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubunda üç grup (KG, DG1, DG2) bulunmaktadır. Çalışma grubuna ilişkin bilgiler tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Çalışma Grubuna Ait Bilgiler

Gruplar	N	Cinsiyet	Yaş	8. sınıf İngilizce Not Ortalaması
KG	30	Kız 16	13,50	71,25
		Erkek 14	13,29	70,36
DG1	31	Kız 17	13,41	62,94
		Erkek 14	13,14	66,07
DG2	30	Kız 17	13,23	67,06
		Erkek 13	13,61	63,46
Toplam	91	Kız 50	13,38	67,08
		Erkek 41	13,35	66,63

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan toplam öğrenci sayısının 91 (Kız, N:50; Erkek, N:41), kontrol grubunda bu sayı 30 (Kız, N:16; Erkek, N:14), birinci deney grubunda ise 31 (Kız, N:17; Erkek, N:14), ikinci deney grubunda ise 30 (Kız, N:17; Erkek, N:13) olduğu görülmektedir. Öğrenci yaş ortalamaları KG'de kızların 13,50, erkeklerin 13,29; DG1'de kızların 13,41, erkeklerin 13,14; DG2'de kızların 13,23, erkeklerin 13,61 ve toplamda kızların 13,38, erkeklerin 13,35'dir. Öğrencilerin İngilizce dersinden bir önceki eğitim öğretim yılında aldıkları not ortalaması KG'de kızların 71,25, erkeklerin 70,36; DG1'de kızların 62,94, erkeklerin 66,07; DG2'de kızların 67,06, erkeklerin 63,46 ve toplamda kızların 67,08, erkeklerin 66,63'tür. Öğrencilerin yaşa ve nota göre dağılımının birbirine denk olduğu ifade edilebilir.

### 3.2.1. Grupların Denklığının Sağlanması

Araştırmanın nicel kısımda gruplara uygulanacak veri analizi yöntemlerini belirlemek amacıyla GÖSÖ’de elde edilen ön test verileri analiz edilmiştir. Bu analiz iki kısım halinde gerçekleştirilmiştir. İlk kısımda GÖ ve ikinci kısımda ÖSÖ’den elde edilen veriler analiz edilmiştir. Tablo 6’da GÖ ve ÖSÖ sonuçları yer almaktadır.

Tablo 6. Grupların Ön Test Betimsel İstatistikleri

Ölçek	Grup	N	$\bar{X}$	sd
GÖ	DG1	31	4,26	,68
	DG2	30	4,08	,73
	KG	30	4,14	,89
	Toplam	91	4,16	,76
ÖSÖ	DG1	31	3,95	,63
	DG2	30	3,87	,85
	KG	30	4,25	,39
	Toplam	91	4,02	,66

Ön testlerden elde edilen verilere göre GÖ’deki yüksek puandan düşük puana doğru sıralamanın DG1 ( $\bar{X}$ :4,26), KG ( $\bar{X}$ :4,14), DG2 ( $\bar{X}$ :4,08); ÖSÖ’deki sıralamanın ise KG ( $\bar{X}$ :4,25), DG1 ( $\bar{X}$ :3,95), DG2 ( $\bar{X}$ :3,87) olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre güdülenme stratejilerini kullanmada en başarılı grubun DG1, öğrenme stratejilerini kullanmada ise KG olduğu yorumu yapılabilir. Gruplar arasında istatistikî olarak anlamlı bir farklılığı test etmek için Varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Grupların Ön Test Puanlarının ANOVA Sonuçları

Ölçek	Grup	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Güdü	Gruplararası	,53	2	,26	,44	,64
	Gruplarıçi	51,99	88	,59		
	Toplam	52,51	90			
Öğrenme Stratejileri	Gruplararası	2,35	2	1,18	2,79	,07
	Gruplarıçi	37,07	88	,42		
	Toplam	39,42	90			

Elde edilen sonuçlarda grupların GÜDÜ boyutu ( $F_{(2,88)}=0.642$ ,  $p>.05$ ) ve Öğrenme stratejileri boyutu ( $F_{(2,88)}=0.067$ ,  $p>.05$ ) puanları arasında istatistikî bir anlamlılık olmadığı tespit edilmiştir. GÖ ve ÖSÖ'nün alt boyutlarına ilişkin analizler iki kısımda gerçekleştirilmiştir. İlk olarak GÖ'ye ait analizler yapılmış ve tablo halinde aşağıda sunulmuştur.

### *Güdülenme Boyutu Ön Test Analizleri*

Güdülenme boyutuna ilişkin yapılan analizlerin tabloları ve yorumları aşağıda sunulmuştur. Tablo 8'de GÖ'ye ait ön test betimsel istatistikleri yer almaktadır.

Tablo 8. Grupların GÖ Ön Test Betimsel İstatistikleri

Alt boyut	Alt Faktör	Grup	N	$\bar{X}$	sd
Değer		DG1	31	4,28	,68
		DG2	30	3,93	,81
		KG	30	4,51	,83
		Total	91	4,24	,81
İçsel Hedef		DG1	31	4,17	,92
		DG2	30	3,89	,95
		KG	30	4,47	,98
		Total	91	4,18	,97
Dışsal Hedef		DG1	31	4,90	,62
		DG2	30	4,12	,60
		KG	30	4,80	,76
		Total	91	4,61	,75
Görev Değeri		DG1	31	3,95	,83
		DG2	30	3,83	1,06
		KG	30	4,34	1,10
		Total	91	4,04	1,01
Beklenti		DG1	31	3,99	,76
		DG2	30	3,94	,92
		KG	30	4,54	,78
		Total	91	4,15	,86
Öz yeterlilik		DG1	31	3,83	,86
		DG2	30	3,88	1,03
		KG	30	4,53	,88

		Total	91	4,08	,97
	Öğrenme Kontrolü	DG1	31	4,31	,84
		DG2	30	4,07	,95
		KG	30	4,55	,79
		Total	91	4,31	,88
Duyuşsal	Sınav Kaygısı	DG1	31	4,85	,88
		DG2	30	4,81	,47
		KG	30	5,34	,73
		Total	91	4,99	,75

Grupların GÖ ön testinden aldıkları puanların sıralaması yüksekte düşüğe doğru Değer alt boyutunda KG ( $\bar{X}$ :4,28), DG1 ( $\bar{X}$ :3,93), DG2 ( $\bar{X}$ :4,51); içsel hedef alt faktöründe KG ( $\bar{X}$ :4,17), DG1 ( $\bar{X}$ :3,89), DG2 ( $\bar{X}$ :4,47); dışsal hedef alt faktöründe DG1 ( $\bar{X}$ :4,90), KG ( $\bar{X}$ :4,80), DG2 ( $\bar{X}$ :4,12); Görev değeri alt faktöründe KG ( $\bar{X}$ :4,34), DG1 ( $\bar{X}$ :3,95), DG2 ( $\bar{X}$ :3,83); Beklenti alt boyutunda KG ( $\bar{X}$ :4,54), DG1 ( $\bar{X}$ :3,99), DG2 ( $\bar{X}$ :3,94); Öz yeterlilik alt faktöründe KG ( $\bar{X}$ :4,53), DG2 ( $\bar{X}$ :3,88), DG1 ( $\bar{X}$ :3,83); Öğrenme kontrolü alt faktöründe KG ( $\bar{X}$ :4,55), DG1 ( $\bar{X}$ :4,31), DG2 ( $\bar{X}$ :4,07); Duyuşsal alt boyutu ve Sınav kaygısı alt faktöründe KG ( $\bar{X}$ :5,34), DG1 ( $\bar{X}$ :4,85), DG2 ( $\bar{X}$ :4,81)'dir. Bu sonuçlara göre güdülenme stratejilerini kullanmada KG'nin en başarılı, daha sonra ise sırasıyla DG1 ve DG2'nin olduğu söylenebilir. Tablo 9'da grupların almış oldukları puanlar arasında farklılık olup olmadığı test edilmiş ve tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 9. GÖ Alt Boyut ve Alt Faktörlerine ait ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Alt Faktör	Grup	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Değer		Gruplararası	5,14	2	2,57	4,24	,017
		Gruplariçi	53,44	88	,61		
		Toplam	58,58	90			
İçsel Hedef		Gruplararası	5,10	2	2,55	2,82	,065
		Gruplariçi	79,55	88	,90		
		Toplam	84,66	90			
Dışsal Hedef		Gruplararası	11,05	2	5,52	12,39	,000
		Gruplariçi	39,22	88	,44		
		Toplam	50,27	90			
Görev		Gruplararası	4,30	2	2,15	2,12	,126

Değeri	Grupları	89,13	88	1,01		
	Toplam	93,43	90			
Beklenti	Gruplararası	6,57	2	3,29		
	Grupları	59,49	88	,68	4,86	,010
	Toplam	66,07	90			
Öz Yeterlilik	Gruplararası	9,18	2	4,59		
	Grupları	75,86	88	,86	5,32	,007
	Toplam	85,05	90			
Öğrenme Kontrolü	Gruplararası	3,50	2	1,75		
	Grupları	65,63	88	,75	2,34	,101
	Toplam	69,13	90			
Duyuşsal Sınav Kaygısı	Gruplararası	5,26	2	2,63		
	Grupları	45,02	88	,51	5,13	,008
	Toplam	50,28	90			

Grupların GÖ ön testinden aldıkları puanlar analiz edildiğinde değer alt boyutuna ait içsel hedef ( $F_{(2,88)} = 2,82, p >,05$ ), görev değeri ( $F_{(2,88)} = 2,12, p >,05$ ) alt faktörlerinden, beklenti alt boyutuna ait öğrenme kontrolü ( $F_{(2,88)} = 2,34, p >,05$ ) alt faktöründen grupların aldıkları puanların istatistikî olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Diğer yandan, grupların değer alt boyutundan ( $F_{(2,88)} = 4,23, p <,05$ ), dışsal hedef ( $F_{(2,88)} = 12,39, p <,05$ ), alt faktöründen, beklenti alt boyutundan ( $F_{(2,88)} = 4,86, p <,05$ ), öz yeterlilik ( $F_{(2,88)} = 5,32, p <,05$ ), duyuşsal boyutuna ait sınav kaygısı ( $F_{(2,88)} = 4,13, p <,05$ ) aldıkları puanların istatistikî olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu farklılaşmaların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılacak post hoc testini belirlemek üzere uygulanan homojenlik testine göre değer (levene: ,44), dışsal hedef (levene: ,71), beklenti (levene: ,00), öz yeterlilik (levene: ,24) puanlarının homojen dağıldığı fakat sınav kaygısı (levene: ,778) puanlarının homojen dağılmadığı tespit edilmiştir. Homojen gruplar için Bonferroni, homojen dağılmayan grup için Tamhane testi uygulanmış ve sonuçlar tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. GÜDÜ ÖN TEST PUANLARININ BONFERRONI TESTİ SONUÇLARI

Alt Boyut	Alt faktör	Gruplar	Ortalama Farkı	Standart Hata	p
Değer		DG1-DG2	,35	,20	,08

	DG1-KG	-,23	,20	,26
	KG-DG2	,58*	,20	,01
	DG1-DG2	,79*	,17	,00
Dışsal hedef	DG1-KG	,10	,17	,54
	KG-DG2	,68*	,17	,00
Beklenti	DG1-DG2	,05	,21	,82
	DG1-KG	-,55*	,21	,01
	KG-DG2	,59*	,21	,01
Öz Yeterlilik	DG1-DG2	-,05	,23	,84
	DG1-KG	-,70*	,24	,00
	KG-DG2	,65*	,24	,01

Homojen gruplara uygulanan analizde; değer alt boyutunda KG ve DG (KG:4,51>DG2:3,93; p<,05) grupları arasında KG lehine; dışsal hedef alt faktöründe DG1 ve DG2 (DG1:4,90>DG2:4,11; p<,05) DG1 lehine, KG ve DG2 grupları arasında (KG:4,80>DG2:4,90; p<,05) KG lehine; beklenti alt boyutunda DG1 ve KG grupları arasında (DG1:3,99<KG:4,54; p<,05) KG lehine; öz yeterlilik alt faktöründe DG1 ve KG grupları arasında (DG1:3,83<KG:4,53; p<,05) KG lehine, KG ve DG2 grupları arasında (KG:4,53>DG2:3,88; p<,05) KG lehine istatistikî olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Sınav kaygısı için puanları için uygulanan Tamhane testi sonuçları tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Sınav Kaygısı Tamhane testi

Gruplar	Ortalama farkı	Standart hata	p
DG1-DG2	,03	,18	,99
DG1-KG	-,49	,21	,06
KG-DG2	,53*	,16	,00

Tablo 11 incelendiğinde KG ve DG2 grupları arasında (KG:5,34>DG2:4,81; p<,05) istatistikî olarak anlamlı bir farklılığın olduğu ve bu farklılığın KG lehine olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre grupların GÖ’den aldıkları sonuçlar arasında anlamlı farklılıkların olduğu ve güdülenme boyutunda grupların denk olmadığı yorumu yapılabilir.



### Öğrenme Stratejileri Ön Test Analizleri

Bu kısımda öncelikle ÖSÖ'den grupların aldıkları puanların betimsel istatistikleri ve daha sonra grupların puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan analizlere yer verilmiştir. Yapılan analizler tablo halinde aşağıda sunulmuştur. Tablo 12'de ÖSÖ'ye ait Bilişsel alt boyutu ve alt faktörlerine ilişkin yapılan analizlere yer verilmiştir.

Tablo 12. ÖSÖ Bilişsel Alt Boyut ve Alt Faktörlerine Ait Betimsel İstatistikler

Alt Boyut	Alt Faktör	Gruplar	N	$\bar{X}$	sd
Bilişsel		DG1	31	3,49	,88
		DG2	30	3,64	1,04
		KG	30	4,12	,49
		Total	91	3,75	,87
Yineleme		DG1	31	3,41	,91
		DG2	30	3,72	1,29
		KG	30	4,16	,67
		Total	91	3,76	1,02
Düzenleme		DG1	31	3,36	1,07
		DG2	30	3,41	1,11
		KG	30	4,18	,88
		Total	91	3,65	1,08
Açıklama		DG1	31	3,62	,98
		DG2	30	3,71	1,18
		KG	30	3,89	,68
		Total	91	3,74	,96
Eleştirel Düşünme		DG1	31	3,48	1,02
		DG2	30	3,69	1,09
		KG	30	4,32	,65
		Total	91	3,83	,99

Grupların Bilişsel alt boyutu ve alt faktörleri ön testinden aldıkları puanların sıralaması yüksekten düşüğe doğru sıralaması Bilişsel alt boyutunda KG ( $\bar{X}$ :4,12), DG2 ( $\bar{X}$ :3,64), DG1 ( $\bar{X}$ :3,49); Yineleme alt faktöründe KG ( $\bar{X}$ :4,16), DG1 ( $\bar{X}$ :3,72), DG2 ( $\bar{X}$ :3,41); Düzenleme alt faktöründe KG ( $\bar{X}$ :4,18), DG2 ( $\bar{X}$ :3,41), DG1 ( $\bar{X}$ :3,36); Açıklama alt faktöründe KG ( $\bar{X}$ :3,89), DG2 ( $\bar{X}$ :3,71), DG1 ( $\bar{X}$ :3,62);

Eleştirel düşünme alt faktöründe KG ( $\bar{X}$ :4,32), DG2 ( $\bar{X}$ :3,69), DG1 ( $\bar{X}$ :3,48) 'dir. Bu sonuçlara göre Bilişsel öğrenme stratejilerini kullanmada en başarılı grubun KG olduğu ve daha sonra DG2 ve DG1'in geldiği ifade edilebilir. Grupların Bilişsel alt boyutu ve alt faktörlerinden almış oldukları puanlar arasında fark olup olmadığı test edilmiş ve tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13. Bilişsel Alt Boyutu Ön Test ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Alt Faktör	Grup	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Bilişsel		Gruplararası	6,68	2	3,34	4,78	,01
		Gruplarıçi	61,58	88	,70		
		Toplam	68,26	90			
Yineleme		Gruplararası	8,58	2	4,29	4,39	,01
		Gruplarıçi	85,97	88	,97		
		Toplam	94,55	90			
Düzenleme		Gruplararası	12,84	2	6,42	6,11	,00
		Gruplarıçi	92,40	88	1,05		
		Toplam	105,24	90			
Açıklama		Gruplararası	1,11	2	,55	,59	,56
		Gruplarıçi	83,01	88	,94		
		Toplam	84,12	90			
Eleştirel Düşünme		Gruplararası	11,47	2	5,73	6,45	,01
		Gruplarıçi	78,24	88	,88		
		Toplam	89,72	90			

Bilişsel alt boyutundan alınan puanlar karşılaştırıldığında açıklama alt faktöründe puanların ( $F_{(2,88)} = 2,82$ ,  $p > ,05$ ) farklılaşmadığı fakat Bilişsel alt boyutunda ( $F_{(2,88)} = 4,77$ ,  $p < ,05$ ); Yineleme alt faktöründe ( $F_{(2,88)} = 24,39$ ,  $p < ,05$ ); Düzenleme alt faktöründe ( $F_{(2,88)} = 6,11$ ,  $p < ,05$ ); Eleştirel düşünme alt faktöründe ( $F_{(2,88)} = 26,45$ ,  $p < ,05$ ) puanların farklılaştığı tespit edilmiştir.

Hangi post hoc testinin uygulanacağına karar vermek için homojenlik analizi yapılmıştır. Bilişsel alt boyutunda (levene: 4,77,  $p < ,05$ ); Yineleme alt faktöründe (levene: 7,368  $p < ,05$ ); Eleştirel düşünme alt faktöründe (levene: 3,40,  $p < ,05$ ) verilerin homojen dağılmadığı fakat Düzenleme alt faktöründe (levene: ,28,  $p > ,05$ ) verilerin homojen dağıldığı tespit edilmiştir. Düzenleme alt faktörüne Bonferroni; Bilişsel alt

boyutuna, Yineleme ve Eleştirel düşünme alt faktörlerine ise Tamhane testi uygulanmıştır. Sonuçlar tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14. Düzenleme Alt Faktörü Bonferroni Sonuçları

Alt faktör	Gruplar	Ortalama Farkı	Standart Hata	p
Düzenleme	DG1-DG2	-,04	,26	,86
	DG1-KG	-,82*	,26	,00
	KG-DG2	,77*	,264	,00

Düzenleme alt faktörüne uygulanan analizde; KG ve DG1 grupları arasında (KG:4,18>DG1:3,36;  $p<05$ ) KG lehine; KG ve DG2 grupları arasında yine (KG:4,18>DG1:3,41;  $p<05$ ) KG lehine farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir. Homojen olmayan gruplara uygulanan Tamhane testi sonuçları tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15. Bilişsel Alt Boyutu Tamhane Testi Sonuçları

Alt Boyut	Alt faktör	Gruplar	Ortalama Farkı	Standart Hata	p
Bilişsel		DG2-DG1	,16	,25	,89
		DG2-KG	-,48	,21	,07
		DG1-KG	-,64*	,18	,00
Yineleme		DG2-DG1	,30	,29	,64
		DG2-KG	-,44	,27	,27
		DG1-KG	-,75*	,20	,00
Eleştirel Düşünme		DG2-DG1	,21	,27	,82
		DG2-KG	-,63*	,23	,02
		DG1-KG	-,84*	,22	,00

Tablo 15’te yer alana Bilişsel boyutunda homojen olmayan gruplara uygulanan Tamhane testi sonuçlarına göre Bilişsel alt boyutunda DG1 ve KG arasında (KG:4,12; DG1:3,49;  $p<05$ ) KG lehine; Yineleme alt faktöründe DG1 ve KG arasında (KG:4,16; DG1:3,72;  $p<05$ ) KG lehine; Eleştirel düşünme alt faktöründe DG1 ve KG arasında (KG:4,32; DG1:3,48;  $p<05$ ) KG lehine; DG2 ve KG arasında KG lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre Bilişsel

boyutunda grupların denk olmadığı yorumu yapılabilir. ÖSÖ'deki diğer boyut olan Üstbiliş boyutuna ait analizler tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16. Üstbiliş Alt Boyutuna Ait Betimsel İstatistikler

Alt Boyut	Gruplar	N	$\bar{X}$	sd
Üstbiliş	DG1	31	4,24	,77
	DG2	30	3,89	,91
	KG	30	4,60	,74
	Total	91	4,24	,85

Tablo 16'da yer alan Üstbilişsel alt boyuttan elde edilen veriler incelendiğinde en başarılıdan daha az başarılıya doğru sıralamanın KG ( $\bar{X}$ :4,60), DG1 ( $\bar{X}$ :4,24), DG2 ( $\bar{X}$ :3,89) şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Grupların puanlarının istatistikî bir anlamlılık ifade edip etmediğini test edilmiştir ve tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17. Üstbiliş Alt Boyutuna Ait ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyut	Grup	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Üstbiliş	Gruplararası	7,46	2	3,73	5,67	,00
	Gruplarıçi	57,97	88	,65		
	Toplam	65,44	90			

Tablo 17'de Üstbiliş alt boyutuna ait ANOVA testi sonucunda gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğu ( $F_{(2,88)}:5,66$ ;  $p<05$ ) tespit edilmiştir. Bu farkın hangi gruplar lehine olduğunu test etmek post hoc testi yapılmıştır. Grupların aldığı puanlar (levne: ,69;  $p>05$ ) homojen dağılım sergilediği için Bonferroni testi uygulanmıştır ve sonuç tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18. Üstbiliş Alt Boyutuna Ait Bonferroni Sonucu

Alt Boyut	Gruplar	Ortalama Farkı	Standart Hata	p
Bilişsel	DG2-DG1	-,34	,20	,10
	DG2-KG	-,70*	,20	,00
	DG1-KG	-,36	,20	,08

Tablo 18’de yer alan Bonferroni sonuçlarına göre üstbiliş alt boyutunda DG2 ve KG arasında (DG2:3,89; KG: 4,60;  $p<05$ ) KG lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre grupların üstbilişsel alt boyutunda denk olmadığı ifade edilebilir. ÖSÖ’ye ait bir diğer alt boyut Kaynak yönetimi alt boyutudur. Bu boyuta ait yapılan analizler tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19. Kaynak Yönetimi Alt Boyutuna Ait Betimsel İstatistikler

Alt Boyut	Alt Faktör	Gruplar	N	$\bar{X}$	sd
Kaynak Yönetimi		DG1	31	4,24	,52
		DG2	30	4,08	,74
		KG	30	4,48	,35
		Total	91	4,27	,58
Yardım Arama		DG1	31	4,35	,57
		DG2	30	4,02	1,01
		KG	30	4,15	,80
		Total	91	4,17	,81
Akran İşbirliği		DG1	31	3,17	1,17
		DG2	30	2,97	1,32
		KG	30	3,80	1,14
		Total	91	3,31	1,25
Çaba Yönetimi		DG1	31	4,24	,56
		DG2	30	4,09	,93
		KG	30	4,52	,60
		Total	91	4,28	,73
Zaman ve Çalışma Ortamı		DG1	31	4,58	,66
		DG2	30	4,26	,85
		KG	30	4,49	,56
		Total	91	4,45	,71

Tablo 19’da yer alan Kaynak yönetimi alt boyutuna ait betimsel verilere göre en başarılıdan daha az başarılıya doğru sıralamanın Kaynak yönetimi alt boyutunda KG ( $\bar{X}$ :4,48), DG1 ( $\bar{X}$ :4,24), DG2 ( $\bar{X}$ :4,08); Yardım arama alt faktöründe DG1 ( $\bar{X}$ :4,35), KG ( $\bar{X}$ :4,15), DG2 ( $\bar{X}$ :4,02); Akran İşbirliği alt faktöründe KG ( $\bar{X}$ :3,80), DG1 ( $\bar{X}$ :3,17), DG2 ( $\bar{X}$ :2,97); Çaba yönetimi alt faktöründe KG ( $\bar{X}$ :4,52), DG1 ( $\bar{X}$ :4,24), DG2 ( $\bar{X}$ :4,09); Zaman ve çalışma ortamı alt faktöründe DG1 ( $\bar{X}$ :4,58), KG

( $\bar{X}$ :4,49), DG2 ( $\bar{X}$ :4,26) şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Gruplar arasındaki puan farklılıklarının istatistikî olarak bir anlamı olup olmadığı test edilmiş ve tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20. Kaynak Yönetimi Alt Boyutu ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyut	Alt Faktör	Grup	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kaynak Yönetimi		Gruplararası	2,46	2	1,23	3,87	,02
		Gruplarıçi	27,96	88	,31		
		Toplam	30,42	90			
Yardım Arama		Gruplararası	1,68	2	,84	1,27	,28
		Gruplarıçi	58,40	88	,66		
		Toplam	60,08	90			
Akran İşbirliği		Gruplararası	11,32	2	5,66	3,84	,02
		Gruplarıçi	129,73	88	1,47		
		Toplam	141,06	90			
Çaba Yönetimi		Gruplararası	2,78	2	1,39	2,68	,07
		Gruplarıçi	45,73	88	,52		
		Toplam	48,52	90			
Zaman ve Çalışma Ortamı		Gruplararası	1,66	2	,83	1,70	,18
		Gruplarıçi	43,17	88	,49		
		Toplam	44,84	90			

Tablo 20’de yer alan Kaynak yönetimi alt boyutundan alınan puanlar karşılaştırıldığında Yardım arama alt faktöründen ( $F_{(2,88)} = 3,87$ ,  $p > ,05$ ), Çaba Yönetimi alt faktöründen ( $F_{(2,88)} = 2,68$ ,  $p > ,05$ ), Zaman ve çalışma ortamı alt faktöründen ( $F_{(2,88)} = 1,70$ ,  $p > ,05$ ) alınan puanların farklılaşmadığı fakat kaynak yönetimi alt boyutunda puanların ( $F_{(2,88)} = 3,87$ ,  $p < ,05$ ) ve akran işbirliği alt faktöründen alınan puanların ( $F_{(2,88)} = 3,84$ ,  $p < ,05$ ) farklılaştığı tespit edilmiştir. Farklılaşan puanların hangi grupların lehine olduğunu tespit etmek amacıyla post hoc testleri uygulanmıştır. Hangi post hoc testinin uygulanacağına karar vermek için yapılan homojenlik testine göre; kaynak yönetimi alt boyutunda puanların (levene: 3,73;  $p < ,05$ ) homojen dağılmadığı fakat akran işbirliği alt faktöründen alınan puanların (levene: 1,84,  $p > ,05$ ) homojen dağıldığı tespit edilmiştir. Kaynak yönetimi alt boyutuna ilişkin yapılan Tamhane testi sonuçları tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21. Kaynak Yönetimi Alt Boyutu Tamhane Sonuçları

Alt Boyut	Gruplar	Ortalama Farkı	Standart Hata	p
Kaynak Yönetimi	DG2-DG1	-,15	,16	,72
	DG2-KG	-,40*	,15	,03
	DG1-KG	-,24	,11	,10

Tablo 21’de yer alan Tamhane sonuçlarına göre DG2 ve KG arasındaki puanların (KG:4,48; DG 4,08;  $p<,05$ ) KG lehine farklılaştığı tespit edilmiştir. Akran işbirliği alt faktörüne ait verilere uygulanan Bonferroni testi sonuçları tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22. Akran İşbirliği Alt Faktörüne Ait Bonferroni Sonuçları

Alt Boyut	Alt Faktör	Gruplar	Ortalama Farkı	Standart Hata	p
Kaynak Yönetimi	Akran İşbirliği	DG2-DG1	-,20	,31	,51
		DG2-KG	-,83*	,31	,00
		DG1-KG	-,62*	,31	,04

Tablo 22’de yer alan Akran işbirliği alt faktörüne uygulanan Bonferroni sonucuna göre; DG2 ve KG arasında (DG2:3,17, KG:3,80;  $p<,05$ ) KG lehine; DG1 ve KG arasında (DG1:2,97, KG:3,80;  $p<,05$ ) KG lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

GÖ ve ÖSÖ’den alınan veriler incelendiğinde toplam puanda grupların denk olmasına rağmen alt boyut ve alt faktörlerde gruplar arasında istatistikî olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Grupların ÖT sonuçlarına göre istatistikî olarak denk olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Gruplardaki bu farklılığı en aza indirebilmek ve araştırmanın bağımlı değişkenleri üzerindeki, araştırmanın kapsamı dışında tutulan bağımsız değişkenlerin etkisini en aza indirmek için çalışmalar yapılmıştır. Sınıflarda verilen eğitim öğretimin denkleğinin sağlanması için aynı öğretmenin girdiği üç sınıf tercih edilmiştir. Araştırma yapılan okulda toplam olarak üç adet 9. sınıf bulunmaktadır. Araştırmaya başlamadan önceki dönemde okul idaresi ve öğretmenle

görüülüp tüm 9. sınıflara aynı öğretmenin tarafından girmesi ortak kararı alınmıştır. E-okul sisteminden alınan bilgiler temel alınarak öğrencilerin 8. sınıfta aldığı İngilizce notlarına göre dağılım yapılmıştır. Zorunlu eğitim kapsamında olduğu için öğrenciler genel olarak zaten denk yaştadır, bu konuyla ilgili ayrıca bir çalışma yapılmasına gerek görülmemiştir. Öğrencilerin cinsiyete göre dağılımlarına da dikkat edilerek sınıflar oluşturulmuştur fakat genel olarak kız öğrenci sayısı fazla olduğu için aynı durum gruplara yansımıştır. Sınıflardaki toplam öğrenci sayıları birbirine denk olacak şekilde ayarlanmıştır. Araştırma öncesi yapılan bu çalışmaların ardından deney ve kontrol grubu öğrencileri yansız atama tekniğiyle belirlenmiştir. Ayrıca Hawthorne etkisini en aza indirebilmek için çalışmalar yapılmıştır. Hawthorne etkisi eğitim bilimlerinde deneysel yöntemlerin öğrencilere farklı bir ortam oluşması sebebiyle güdülenme sağlaması ve öğrencilerin bu tür uygulamalarda kendilerini ispat etmek için normal koşullardan daha fazla çalışmaları olarak tanımlanabilir (Cook, 1962). Bu etkiyi azaltmak Campbell ve Stanley (1961)'in tavsiye ettiği gibi; deneysel yöntemin uygulandığı iki sınıfa ve kontrol grubunu oluşturan sınıfa aynı öğretmen eğitim vermiştir. Bu öğretmen zaten okulda görevli olan bir öğretmendir. Araştırmacı eğitime dâhil olmamıştır. Bununla birlikte bu etkiyi azaltmak için eğitim programına ve ders akışına uygun olarak ÖAY etkinlikleri ödev gibi öğrencilere verilmiş ve ders dışı etkinlik olarak uygulanmıştır. Campbell ve Stanley (1961) bu etkiyi azaltmak için normal eğitimden farklı olarak tasarlanan her şeyin doğal süreç içerisinde öğretim öğrenme ortamına dâhil edilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Öğrenciler deneysel bir çalışma yapıldığı konusunda bilgilendirilmiştir fakat hangi grubun deney hangi grubun kontrol grubu olduğu konusunda öğrencilere herhangi bir bilgi verilmemiştir. Öğrencilerle yapılan görüşme öncesinde velilerden ve öğrencilerden izin alınması gerektiği için, bu kısımda öğrenciler deney grubunda olduklarına dair mecburen bilgilendirilmişlerdir. Bu durum eğitimde uygulanan deneysel uygulamalarda Hawthorne etkisine karşı alınabilecek en ideal tedbirleri barındırmaktadır. Çünkü Hawthorne etkisi önemlidir ve sanıldığından daha karmaşıktır (Cook, 1962). Görüşme sırasında öğrencilerin kendilerini daha rahat ve güvende hissetmeleri için ders öğretmeni ve bir erkek bir de kadın psikolojik danışma ve rehberlik uzmanı hazır bulunmuştur. Görüşmeler ses kayıt cihazı aracılığıyla kayıt altına alınmıştır. Bu kayıt öncesinde öğrenci, veli ve okul idaresinden izin alınmıştır.



### 3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada nicel ve nitel yöntemler birlikte kullanılmıştır. Nicel kısımda GÜdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği nitel kısımda ise görüşme soruları veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarıyla ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir.

#### 3.3.1. GÜdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği

Yabancı dil alanında yapılan öğrenme stratejileriyle ilgili çalışmalarda yabancı dil öğrenme stratejileri ya da genel öğrenme stratejileri ölçekleri kullanılmaktadır. Türkiye özelinde düşünüldüğünde öğrenenlerin karşılaştığı öğrenme stratejileri farklılık gösterebilmektedir. Bu farklılık öğrencilerin cinsiyet, sosyo-kültürel, sosyo-ekonomik yapı, arkadaş, kendini yeterli bulma inancı gibi bireysel farklılıklarından kaynaklanmaktadır. Çeşitli araştırmalarda yapılan bir derlemede olduğu gibi dil öğrenme stratejilerinin seçimi ile ilgili faktörler çeşitlilik göstermektedir (Green ve Oxford, 1993). Tespit edilen bu faktörler şunlardır: 1) öğrenilen dil, 2) dil öğrenme, yeterlilik seviyesi veya öğrenim kademesi, 3) üstbilişsel farkındalık derecesi, 4) cinsiyeti, 5) tutumlar, güdü ve dil öğrenme hedefleri gibi duyuşsal değişkenler; 6) özgün kişilik özellikleri, 7) genel kişilik tipi, 8) öğrenme stili, 9) kariyer yönelimi veya uzmanlık alanı, 10) etnik köken, 11) yetenek, 12) dil öğretim yöntemleri, 13) görev gereksinimleri (eğer uygunsa), 14) strateji eğitimi türü (Oxford ve Nyikos, 1989). Bu nedenlerden dolayı Türkiye'deki devlet okullarında bulunan öğrencilerin farklı sosyo-ekonomik, sosyo-kültürel yapıdan geldiği, farklı yabancı dil öğrenme algı ve güdü gibi duyuşsal özelliklere sahip olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu araştırmada genel öğrenme stratejileri tercih edilmiştir. Ayrıca öğrenme stratejilerinin tanımlarında da belirtildiği gibi öğrenenlerin kendine özel olarak öğrendiği ve uyguladığı öğrenme stratejilerini diğer öğrenme ortamlarına aktarması (Weinstein, Husman ve Dierking, 2000) beklenmektedir. Kullanılan stratejilerin uyumlu bir biçimde birkaçının bir arada kullanılması öğrenene özel ve öğrenenin tercihlerine uygun olması kullanılan stratejileri geçerli ve etkin kılmaktadır (Ehrman, Leaver ve Oxford, 2003). Genelde iyi yabancı dil öğrencileri kendi kararlarını verebilenlerdir (Vardar, 2011). Öğrenenlerin diğer öğrenme ortamlarına aktarım yapabilmeleri için genel öğrenme

stratejilerini öğrenip her öğrenme ortamına uygun bir öğrenme stratejisi grubu meydana getirip özgün bir tasarım yapmaları beklenmektedir. Öğrenenler öğrenmeyi sadece okullarda da değil hayatın tüm alanlarında gerçekleştirmektedirler (Oxford ve Nyikos, 1989). Öğrenenlere sadece belirli bir alana özgü öğrenme stratejilerini öğretmek onların bu stratejileri yorumlamasına ve özgün bir biçimde kullanmalarına engel teşkil edebilir. Ancak genel öğrenme stratejilerini öğrenen bireyler hayatın her alanında yer alan öğrenme ortamlarına göre bu genel öğrenme stratejilerini kendi çabaları doğrultusunda şekillendirip pratik olarak kullanabilir. Bu nedenlerden dolayı yapılan bu çalışmada genel öğrenme stratejileri tercih edilmiştir. Araştırmada beklenen öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini araştırma yapılan İngilizce dersine uygun olarak değiştirip kendilerine özgü öğrenme stratejilerini kullanmalarıdır. Araştırmanın muhtemel çıktılardan biri de öğrencilerin İngilizce dersinde öğrendikleri öğrenme stratejilerini diğer derslerde ve okul dışındaki diğer öğrenme alanlarında kullanarak etkili bir öğrenme gerçekleştirilebilmeleridir. Bu nedenlerden dolayı araştırmada öğrencilere bütüncül bir bakış açısı kazandırmak için GÖSÖ tercih edilmiştir.

Ölçeğin orijinal ismi Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MLSQ)'dir. Büyüköztürk, Akgün, Kahveci ve Demirel (2004) tarafından Türkçeye Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği (GÖSÖ) olarak çevrilmiştir. Ölçeğin Türkçe formu iki farklı üniversitede 852 (Kadın, N:600, %70,4; Erkek, N:208, %24,4) öğrenciyle uygulanmıştır. GÖSÖ'nün iki ana boyutu olan Güdülenme Ölçeği (GÖ) ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği (ÖSÖ)'nin yapı geçerliklerini incelemek için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin 81 madde, GÖ'nün altı faktörlü, ÖSÖ'nün ise dokuz faktörlü bir yapıdan oluştuğu tespit edilmiştir.

GÖSÖ, Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'nde bulunan Michigan Üniversitesi koordinatörlüğündeki Yüksek Öğretimi ve Öğrenmeyi Geliştirmek için Ulusal Araştırma Merkezi (National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning) tarafından 1982 yılından 1986 yılına kadar süren bir çalışma sonucunda oluşturulmuştur. Öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmelerine dayalı (self-report) bir anlayışla tasarlanmıştır. Bu beş yıllık geliştirme süreci boyunca ölçek ABD'de ülke genelinde öğrencilerin güdülenmelerini ve öğrenme

stratejilerini belirlemek için birçok defa kullanılmıştır. Yapılan geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları sırasında ölçek maddeleri 50 ile 140 arasında değişiklik göstermiştir. Ölçekte iç geçerlilik, faktör analizi, korelasyon gibi genel istatistiksel ve psikometrik analizler kullanılmıştır. Bu çalışmaları McKeachie, Pintrich, Lin ve Smith yürütmüştür (McKeachie, Pintrich, Lin ve Smith, 1986).

Ölçek 1896'da 326, 1987'de 687, 1988'de 788 öğrenciye uygulanmış ve her uygulamada maddeler yeniden değerlendirilerek güncellenmiştir. Ölçek 7'li likert tipi bir formdadır. Katılımcılar maddelere ilişkin katılma düzeylerini; (1) benim için kesinlikle yanlış ile (7) benim için kesinlikle doğru arasında bir değer belirterek işaretlemektedirler. Ölçeğin herhangi bir bölüm, alt boyut ya da alt ölçeğinden alınan yüksek puan ilgili birimle alakalı özelliğin yüksek olduğunu, düşük puan ise özelliğin düşük olduğunu ifade etmektedir. Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie 1991 yılındaki çalışmalarıyla ölçeğin nasıl meydana getirildiğini ve nasıl uygulanması gerektiğini ayrıca devamında 1993 yılında ölçeğin güvenilirlik ve geçerlilik çalışmalarının detaylarının yer aldığı çalışmalarıyla ölçeğin günümüzde kullanılan ve 81 maddeden oluşan nihai halini meydana getirmişlerdir. GÖSÖ iki bölümden meydana gelmektedir; Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri. Bu iki bölüm iki farklı ölçek olarak da kullanılabilirdiği gibi 15 alt faktör de ayrı olarak kullanılabilir. Ölçeğin bu şekilde modüler bir biçimde tasarlanmasının sebebi ise araştırmacıların ihtiyacına göre değişiklik yapmasına imkân sağlamaktır. Ölçeğin tamamının doldurulması 20-30 dakika arasında sürmektedir. Güdülenme bölümüyle ilgili bilgiler tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23. Güdülenme Alt Boyutu Madde Dağılımı

Alt Boyut	Alt faktör	Md sayısı	Maddeler
Değer	İçsel Hedef Düzenleme	4	1, 16, 22, 24
	Dışsal Hedef Düzenleme	4	7, 11, 13, 30
	Görev Değeri	6	4, 10, 17, 23, 26, 27
Beklenti	Öz Yeterlik Algısı	8	5, 6, 12, 15, 20, 21, 29, 31
	Öğrenme Kontrolü İnancı	4	2, 9, 18, 25

Duyuşsal	Sınav Kaygısı	5	3, 8, 14, 19, 28
----------	---------------	---	------------------

Tablo 23'te yer alan Güdülenme bölümü üç alt boyut ve altı alt faktörden meydana gelmektedir. Ölçeğin alt boyutları; Değer, Beklenti ve Duyuşsaldır. Değer alt boyutu üç alt faktörden meydana gelmektedir bu alt lçekler; İçsel Hedef Düzenleme, Dışsal Hedef Düzenleme, Görev Değeridir. Beklenti alt boyutunda iki alt faktör bulunmaktadır. Bunlar; z Yeterlilik Algısı ve ğrenme Kontrolü İhtiyacıdır. Duyuşsal alt boyutu ise Sınav Kaygısı alt faktöründen meydana gelmektedir. Güdülenme bölümü toplamda 31 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerden 3, 8, 14, 19, 28. maddeler ters maddelerdir. ğrenme Stratejileri Bölümüyle ilgili bilgiler tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24. ğrenme Stratejileri Alt Boyutu Madde Dağılımı

Alt Boyut	Alt Faktör	Md sayısı	Maddeler
Bilişsel	Yineleme	4	39, 46, 59, 72
	Düzenleme	4	32, 42, 49, 63
	Açıklama	6	53, 62, 64, 67, 69, 81
	Eleştirel Düşünme	5	38, 47, 51, 66, 71
Üstbilişsel	stbilişsel	12	33, 38, 41, 44, 54, 55, 56, 57, 61, 76, 78, 79
Kaynak Yönetimi	Yardım Arama	4	40, 58, 68, 75
	Akran İşbirliği	3	34, 45, 50
	Çaba Yönetimi	4	37, 48, 60, 74
	Zaman ve Çalışma Ortamı	8	35, 43, 52, 65, 70, 73, 77, 80

Tablo 24'te yer alan ğrenme Stratejileri bölümü üç alt boyut ve dokuz alt faktörden meydana gelmektedir. Alt boyutlar; Bilişsel, stbilişsel ve Kaynak Yönetimidir. Bilişsel alt boyutta dört alt faktör bulunmaktadır; Yineleme, Düzenleme, Açıklama ve Eleştirel Düşünme. Üstbilişsel alt boyutunda bir alt faktör bulunmaktadır ve yine aynı ismi taşımaktadır; stbilişsel. Kaynak Yönetimi alt boyutu dört alt faktörden meydana gelmektedir. Bu alt faktörler; Yardım Arama,

Akran İşbirliği, Çaba Yönetimi, Zaman ve Çalışma Ortamı'dır. Öğrenme Stratejileri bölümü 50 maddeden meydana gelmektedir. Bu maddelerden 33, 37, 40, 52, 57, 77, 80. maddeler ters maddelerdir.

GÖSÖ çeşitli ülkelerdeki öğrencilerin güdülenme ve öğrenci stratejilerine ilişkin veriler elde etmek amacıyla eğitim bakanlıkları tarafından kullanılmıştır. Bu ülkeler arasında Suudi Arabistan, Avustralya, Çin, Japonya, Kanada ve Tayvan yer almaktadır (Büyüköztürk, Akgün, Kahveci ve Demirel, 2004). Ölçeğin kullanıldığı araştırma alanları çeşitlilik arz etmektedir. Bu alanlar arasında eğitim psikolojisi, sosyal bilimler, muhasebe, beslenme ve öğretmen eğitimi gibi disiplinler yer almaktadır. Bu alanlarda güdülenme ve performans, öğrenme stratejileri ve başarı, öz yeterlilik, öz düzenleme, web temelli öğrenme gibi araştırmalarda işe koşulmuştur (Chen, 2002). Eğitimle ilgili çalışmalarda tercih edilmesinin sebebi ise güdülenme ve öğrenme stratejilerinin etkin kullanan öğrencilerin akademik başarılarının yüksek olmasıdır (Ames ve Archer, 1988; Arends ve Castle, 1991; Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie, 1993; Brackney ve Karabenick, 1995; Lin, McKeachie ve Kim, 2003; Tuan, Chin ve Shieh, 2005; Berger ve Karabenick, 2011).

### **3.2.2. Görüşme Soruları**

Görüşme soruları araştırmacı tarafından altı alan öğretmeni ve iki program uzmanından görüş alınarak geliştirilmiştir. Sorular araştırmanın bağımlı değişkenleri olan güdülenme ve öğrenme stratejileri başlıkları altında iki bölüm halinde hazırlanmıştır. Her bölüm için üçer soru hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular ek 6'da sunulmuştur. Meydana getirilen görüşme soruları üç adet ortaöğretim öğrencisiyle pilot çalışma olarak uygulandıktan sonra tüm soruların verimli bir biçimde çalıştığı tespit edilmiştir. Deneysel yöntemin uygulamasının ardından bir sonraki hafta (2018-2019 eğitim öğretim yılı 13. haftası) görüşme soruları altı öğrenciye (DG1, N:3; DG2, N:3) sorularak veriler toplanmıştır. Görüşme soruları analiz edilirken araştırmanın nicel boyutunda kullanılan ölçekteki boyut ve alt boyutlar tema olarak kullanılmıştır. Bu sayede araştırmanın nicel ve nitel boyutundaki veriler aynı başlıklar altında toplanarak daha bütüncül bir yaklaşım elde edilmiştir. Görüşme sorularından elde edilen veriler önceden belirlenen temalar kullanılarak betimsel

analize tabi tutulmuştur. Belirlenen temalar uygun olan öğrenci görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak ulaşılan temalar desteklenmiştir.

### 3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın nicel kısmında deneysel uygulama öncesi ve sonrasında yani 2018-2019 eğitim öğretim yılının birinci döneminin birinci haftasında ön test ve on ikinci haftasında son test olarak GÖSÖ uygulanmıştır.

Araştırmanın nitel kısmında meydana getirilen görüşme soruları üç adet ortaöğretim öğrencisiyle pilot çalışma olarak uygulandıktan sonra tüm soruların verimli bir biçimde çalıştığı tespit edilmiştir.

#### *Uygulama Öncesi*

2017-2018 eğitim öğretim yılının ilk döneminde araştırmayla ilgili literatür taraması yapılmış ve sayısal derslerde fazlaca kullanılan, sözel derslerde son dönemde kullanılmaya başlanılan ÖAY etkinliklerinin etkili bir araç olduğu tespiti yapılmıştır. Yabancı dil alanında Türkiye'deki gelişmelerin değerlendirilmesi sonrasında yazma becerisine yönelik etkinliklerin yetersiz olduğu ve bu eksikliğe katkı sunmak için uluslararası literatürdeki araştırma eğilimine tutarlı bir şekilde ÖAY etkinliğinin kullanılabilmesi düşüncesi geliştirilmiştir. Bu araştırmaya uygun bir yöntem desenlenmiş ve tasarlanan araştırmanın uygulanabilirliğini test etmek amacıyla 2017-2018 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde dört haftalık bir pilot uygulama yapılması planlanmıştır. Bu uygulamanın yeni bir etkinlik olmasından dolayı ön test son test eşitlenmemiş kontrol gruplu deneysel desenin tasarlanmasına ve bu tasarımın bir deney ve bir kontrol grubuyla uygulanmasına karar verilmiştir.

Pilot uygulama aşaması için bir orta öğretim kurumu kolay ulaşılabilirlik yöntemi kullanılarak tespit edilmiştir. Seçilen kurumdaki İngilizce zümresiyle görüşülmüş ve yapılması planlanan çalışma hakkında ön bilgi verilerek gönüllü olan bir İngilizce öğretmeniyle pilot uygulama yapılmasına karar verilmiştir. Öğretmenin girdiği sınıflar (9, 10, 11 ve 12.) arasından yansız atama tekniğiyle 11. sınıflar seçilmiştir. 11. sınıflarla uygulamaya başlamadan önce öğretmene bir hafta boyunca araştırmacı tarafından eğitim verilmiştir. Verilen eğitimde öğretmene ilgili literatür

çalışması, alandaki ihtiyaç ve örnek uygulamalar anlatılmıştır. Bu eğitimin ardından öğretmen, ilk hafta etkinliği olarak “Simple Past Tense”le ilgili bir etkinlik gerçekleştirmiştir. Bu etkinliğin ardından öğretmenle araştırmacı etkinliklerin nasıl değerlendirileceği konusunda birlikte çalışmışlardır. Bu çalışma dört hafta boyunca gerçekleştirilmiştir. Esas uygulama öncesi yapılan pilot çalışmanın uygulama basamakları tablo 25’te sunulmuştur.

Tablo 25. Uygulama Öncesi İşlemler

Eğitim Yılı	Öğretim Dönem	Süre	Uygulama	Uygulayan
2017-2018	1. dönem	8 hafta	Literatür tarama	Araştırmacı
2017-2018	1. dönem	1 hafta	TİK	Araştırmacı
2017-2018	2. dönem	1 hafta	Öğretmen Eğitimi	Araştırmacı
2017-2018	2. dönem	1 hafta	ÖAY Etkinliği	Araştırmacı ve Öğretmen
2017-2018	2. dönem	1 hafta	ÖAY Etkinliği	Araştırmacı ve Öğretmen
2017-2018	2. dönem	1 hafta	ÖAY Etkinliği	Araştırmacı ve Öğretmen
2017-2018	2. dönem	1 hafta	ÖAY Etkinliği	Araştırmacı ve Öğretmen
2017-2018	2. dönem	1 hafta	TİK	Araştırmacı

Tablo 25’te de yer aldığı gibi dört haftalık pilot uygulamanın ardından yapılan çalışma tez izleme komitesi üyelerine sunulmuş ve öğrencilerin yaptıkları etkinlikler gösterilmiştir. Bu etkinliklerin incelenmesinin ardından etkinlikler sonrası öğrencilere verilen dönütlerin araştırmanın bağımlı değişkeni üzerinde etkili olabileceği sorunsalı ortaya çıkmıştır. Pilot uygulama esnasında öğrenciler etkinlikleri gerçekleştirdikten sonra öğretmen ve araştırmacı öğrencilere yaptıkları etkinliklerle ilgili dönüt vermiş ve öğrencilerden bu dönütlere istinaden gerekli düzenlemeleri yapmalarını istemiştir. Verilen dönütlerin etkisini ÖAY etkinliğinin etkisinden ayırabilme ve her ikisinin etkisini karşılaştırabilme adına iki deney grubu olmasının araştırmanın sonuçlarının güvenilirliği açısından daha anlamlı olacağına karar verilmiştir. Deney gruplarından birine sadece ÖAY etkinliklerinin uygulanması diğerine ise ÖAY etkinliklerine ilaveten dönüt verilmesine karar verilmiştir.

2017-2018 eğitim öğretim yılının sonunda öğretmenlerin gerçekleştirmiş olduğu seminer eğitim döneminde uygulama öğretmenine araştırma kapsamında yapılan güncellemeler hakkında bilgi verilerek asıl uygulamanın yapılacağı 2018-2019 eğitim öğretim yılı için ön hazırlık yapılmıştır.

2017-2018 eğitim öğretim yılında MEB eğitim programlarını yenileme kararı almış ve yenilenen programların 2018-2019 eğitim öğretim yılı itibarıyla 9. sınıflardan başlayarak uygulanması kararını vermiştir. Ayrıca 9. sınıflardaki ders saati sayısı beş saat olarak belirlenmiş ve ortaöğretimde yer alan diğer sınıflardaki haftalık ders saati sayısı olarak en fazla ders saati olan kademe haline gelmiştir. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 19.02.2018 tarih ve 56 sayılı almış olduğu karar doğrultusunda ortaöğretim kurumlarında yer alan yabancı dil derslerine ait ders saatleri tablo 26'da gösterilmektedir (MEB, 2018b).

Tablo 26. Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri İngilizce Dersi Haftalık Ders Saatleri

Ders Kategorisi	Ders	9. sınıf	10. sınıf	11. sınıf	12. sınıf
Ortak Ders	Yabancı Dil	5	2	2	2

Tablo 26'da ortaöğretim sınıflarında yer alan İngilizce ders saatleri gösterilmektedir. 2018-2019 ders dönemi başlamadan önceki seminer döneminde uygulamayı gerçekleştirecek olan ders öğretmeni ve araştırmacı tarafından 9. sınıf İngilizce Öğretim Programı ve 9. sınıf İngilizce ders ve çalışma kitapları temele alınarak "2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi 9. sınıflar İngilizce Dersi Ünitelendirilmiş Yıllık Ders Planı" hazırlanmıştır. Bu çalışma, MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'nün 16.08.2018 tarihli 14762866 sayılı Eylül 2018 Mesleki Çalışma Programı konulu resmi yazısında belirtilen 3-14 Eylül tarihlerinde yapılmıştır. Değişen öğretim programı incelenmiş ve uygulama süreci hakkında görüşülmüştür. Belirlenen sınıflar için ön test uygulamasının okulların açıldığı ilk haftada (17-21.09.2018) yapılması planlanmıştır. Oluşturulan yıllık plana uygun olarak on hafta boyunca uygulanması planlanan etkinlikler hazırlanmıştır. Öğretmen ve araştırmacı hazırlanan planda yer alan önemli konuları tespit ederek etkinlikleri hazırlamıştır. Yıllık plan göz önünde bulundurularak uygulama takvimi hazırlanmıştır. Etkinliklerle birlikte öğretmen ve



öğrenciler için uygulama yönergeleri hazırlanmış ve uygulama öncesi öğretmen ve öğrencilere dağıtılmıştır. İlgili yönergeler ekte sunulmuştur. ÖAY etkinlikleri eğitim öğretim yılının başlamasının ardından ikinci haftadan itibaren öğrencilere uygulanmaya başlanmıştır.

### *Uygulama Süreci*

Araştırmacı ve ders öğretmeni tarafından meydana getirilen yıllık plan göz önünde bulundurularak uygulama takvimi hazırlanmıştır. Bu takvime göre ders yılının başladığı ilk haftada 19.09.2018 tarihinde ön test uygulaması gerçekleştirilmiştir. Ön test uygulamasının ardından hazırlanan uygulama takvimine uygun olarak deneysel uygulama gerçekleştirilmiştir. Uygulanan deneysel uygulamaya ilişkin bilgiler tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27. Uygulama Basamakları

Hafta	Konu	DG1	DG2	KG
1	GÖSÖ	Ön Test	Ön Test	Ön Test
2	Introduce yourself	ÖAY	ÖAY + Dönüt	Geleneksel Yöntem
3	Nationality	ÖAY	ÖAY + Dönüt	Geleneksel Yöntem
4	Family	ÖAY	ÖAY + Dönüt	Geleneksel Yöntem
5	Occupations	ÖAY	ÖAY + Dönüt	Geleneksel Yöntem
6	Birthday	ÖAY	ÖAY + Dönüt	Geleneksel Yöntem
7	What time is it?	ÖAY	ÖAY + Dönüt	Geleneksel Yöntem
8	Wh- Questions	ÖAY	ÖAY + Dönüt	Geleneksel Yöntem
9	Daily Routines	ÖAY	ÖAY + Dönüt	Geleneksel Yöntem
10	Simple Present Tense	ÖAY	ÖAY + Dönüt	Geleneksel Yöntem
11	Present Continuous Tense	ÖAY	ÖAY + Dönüt	Geleneksel Yöntem
12	GÖSÖ	Son Test	Son Test	Son Test
13	Görüşme	Görüşme	Görüşme	-

Tablo 27’de gösterildiği gibi araştırmanın uygulama safhasının on üç hafta sürdüğü, bu sürenin üç haftasının (%23,07) ön test, son test ve görüşme uygulamalarına on haftasının (%76,93) ise ÖAY etkinlik yazma uygulamasına ayrılmıştır. Ders öğretmeni konuları haftalık olarak işlemektedir. Tabloda her hafta hangi konunun ağırlıklı olarak öğretildiği belirtilmiştir. Öğretmen MEB programına uygun olarak dersi işlemiştir, kontrol grubundan farklı olarak deney gruplarında ÖAY etkinliğini ödev olarak vermiştir. Ödev olarak ÖAY etkinliğini yapan öğrenciler bir sonraki haftanın ilk dersi bu ödevlerini öğretmenlerine teslim etmişlerdir. Kontrol grubu öğrencileri ise MEB programında yer alan etkinlik ve uygulamaları yapmışlardır. DG1’de yer alan öğrenciler ödevlerini teslim ettikten sonra öğretmen etkinlikleri kontrol etmiş ve sınıfın geneline hitaben sözlü olarak daha iyi nasıl hazırlayabileceklerine dair genel ifadeler kullanarak değerlendirmede bulunmuştur. DG2’de yer alan öğrenciler ödevlerini teslim ettikten sonra öğretmen ödevleri değerlendirip her bir öğrenciye özgü güdülenme ve öğrenme stratejilerine uygun dönütler vermiştir. Araştırmanın ilk üç haftasında öğrencilerin etkinliğe alışabilmeleri için etkinlik haftanın son ders saatinde sınıf içi etkinlik olarak yapılmışken son yedi haftası ders dışı etkinlik olarak öğrencilerin evlerinde yapılmıştır. İlk üç haftada öğrenciler etkinlikle ilgili sorularını öğretmene sormuş ve etkinliklerini tamamlayarak o ders saatinin sonunda öğretmene teslim etmişlerdir. Bu etkinlik için kırk dakikalık dersin yirmi dakikası yeterli olmuştur. Üç hafta sonunda öğrencilerin etkinliğe tamamen alıştıkları gözlemlenmiş ve ders dışı etkinlik olarak yapmaları araştırmacı ve öğretmen tarafından uygun görülmüştür. Öğretmen ve araştırmacı tarafından yapılan gözlemde öğrencilerin dördüncü haftadan sonra yeni konu anlatımı yapılırken etkinlik için hazırlık yaptıkları tespit edilmiştir. Öğretmen yeni bir konuya geçtiğini söyleyip yeni konuyu anlattığı derslerin sonunda öğrencilerin bir kısmı ders aralarında öğretmene yapmayı planladıkları etkinlik hakkında sorular sormuştur. Öğrencilerden bazılarının ise yapmayı planladıkları etkinlikleri ders aralarında tasarladıkları, yazıp çizdikleri gözlenmiştir.

ÖAY etkinlikleri 2018-2019 eğitim öğretim yılının birinci döneminin ikinci haftasından başlayarak öğrencilerden toplanmıştır. Bu etkinlikler iki adet 9. sınıftan (N:61) elde edilmiştir. Öğrenciler on hafta boyunca bu etkinlikleri hazırlamışlardır (N:610). Mazeretleri sebebiyle (hastalık, ailevi vb.) etkinliği zamanında teslim

edemeyen öğrencilerden okula geldikleri hafta etkinlik alınmıştır. Bazı öğrencilerin etkinlikleri bir sayfadan fazla olduğu için etkinliklerin toplam sayfa sayısı 633'tür. Bu etkinlikler arasından maksimum çeşitlilik örnekleme tekniğiyle seçilen öğrencilerin etkinliklerinden örneklere yer verilmiştir. Bu öğrenciler görüşmede olduğu gibi Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6 olarak kodlanmıştır.

### ***I. Uygulama***

Uygulamanın ilk haftasındaki konu “introduce yourself” konusudur. Öğretmen ilk olarak kendisini tanıtmış ve öğrencilerden basit cümlelerle sözlü olarak kendilerini tanıtmalarını istemiştir. Önce gönüllü öğrencilere söz vermiş ve daha sonra sırayla diğer öğrencilere söz vermiştir.

Daha sonra öğrenciler ders kitabında yer alan okuma parçasındaki diyalogları karşılıklı olarak okumuştur. Telaffuz hatalarını zaman zaman öğretmen düzeltmiştir. Okumanın ardından ders kitabında yer alan dinleme etkinlikleri akıllı tahta aracılığıyla yapılmıştır. İlk hafta tüm gruplarda öğretmen dersleri bu şekilde devam ettirmiş ve gün sonunda çalışma kitabında yer alan etkinlikleri öğrencilere ödev olarak vermiştir.

Kontrol grubu öğrencilerine ise çalışma kitabındaki ilgili kısımları ödev olarak vermiştir. Deney grubu öğrencilerine ilk haftanın son dersinin 20 dakikasını ayırarak onlardan ÖAY etkinliği gerçekleştirmelerini ve takıldıkları yerlerde kendisine soru sormalarını istemiştir. İlk hafta etkinliğini bu şekilde gerçekleştirmiştir. Deney grubu öğrencilerine “Students will be able to introduce themselves”, “Students will be able to identify frequently used vocabulary for greetings and conversations in a simple recorded text” ve “Students will be able to recognize contracted forms of “am, is, are” kazanımları dikkate alınarak etkinlik tasarlanmış ve uygulanmıştır.

Öğrencilerin ilk hafta gerçekleştirdikleri etkinliklerden bazıları şunlardır:

*“merhaba arkadaşım,*

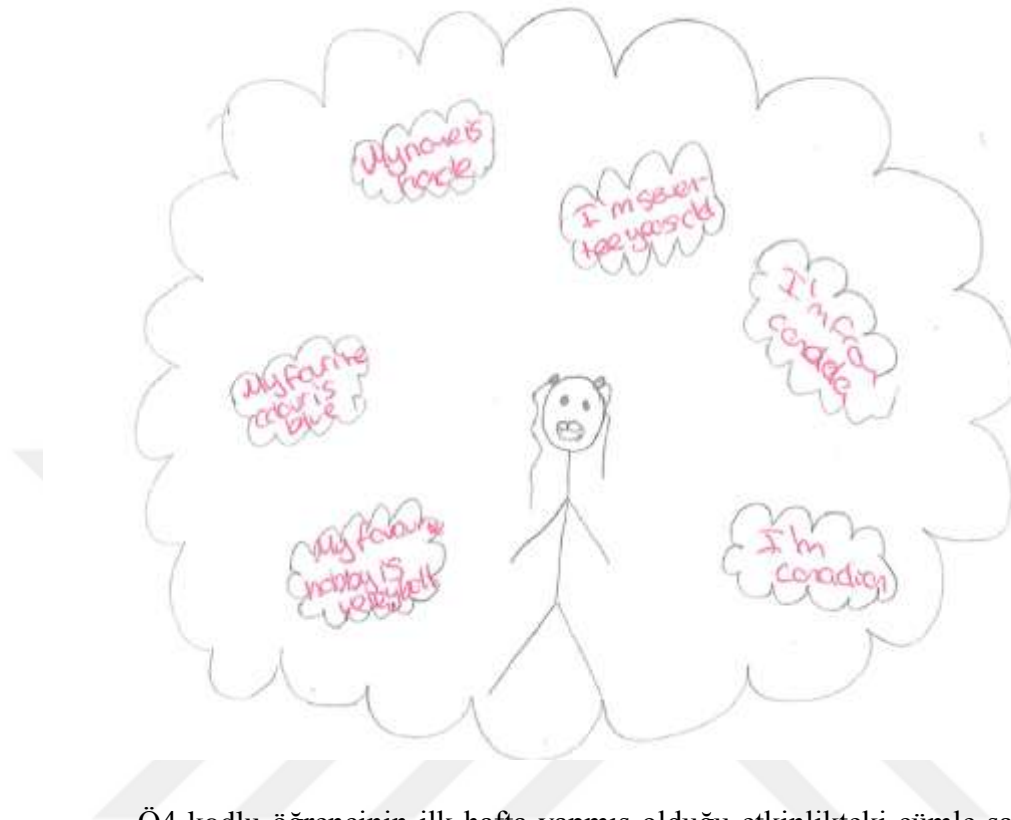
*Okuldan çıkmıştım eve giderken eski bir arkadaşımı gördüm. “What is your name?” dedim. “My name is X” dedi. Ben de teşekkür ettim. Vedalaştık.” (Ö2).*

Ö2 kodlu öğrencinin isim sorma ve buna uygun cevap vermeyle ilgili bir etkinlik hazırlamıştır. Ö4 kodlu öğrencinin etkinliği aşağıda sunulmuştur.

*“Introducing Yourself*

*İngilizce dersindeydik herkes hep bir ağızdan konuşuyordu, birden hoca bize kızdı. Madem dedi İngilizce biliyorsunuz dedi bana ne gerek var dedi birden. Hoca gönüllü olan var mı diye sordu ben de yürek yiyerek var dedim. Parmak kaldırdım bana kendini tanıt dedi ben de başladım söylemeye. My name is X. I’m seventeen years old. I’m from Canada. I’m Canadian. My favorite color is blue. My favorite hobby is voleyboll. Hoca aferim dedi bana ders içinden 100 verdi ve mutlu oldum.”*

Şekil 3. Ö4 Kodlu Öğrencinin 1. Hafta Etkinliğine Ait Çizimi



Ö4 kodlu öğrencinin ilk hafta yapmış olduğu etkinlikteki cümle sayısının az olduğu ve bazı yazım yanlışlarının olduğu görülmektedir.

## ***II. Uygulama***

İkinci haftanın ilk dersinde DG2 öğrencilerine üzerinde dönütler yazılı olan 1. haftaya ait etkinlikler geri verilmiştir. Öğretmen öğrencilerden bu dönütlerle birlikte yapmış oldukları etkinlikleri yeniden değerlendirmelerini fakat etkinlikleri geri toplayacağını ifade etmiştir. Öğretmen vermiş olduğu dönütlere öğrencilerinin dikkat etmesini ve bu hafta hazırlayacakları etkinliklerde buna göre etkinlik hazırlamaları gerektiğini ifade etmiştir. DG1 öğrencilerine ise genel olarak bir değerlendirme yaparak belirli konularda uyarılarda bulunmuştur.

Uygulamanın ikinci haftasındaki konu “countries, nationalities” konusudur. Öğretmen ilk olarak ders kitabında yer alan ülke ve millet adlarını okumuş ve öğrencilere kitapta yer alan haritalardan yerlerini göstermiştir. Daha sonra

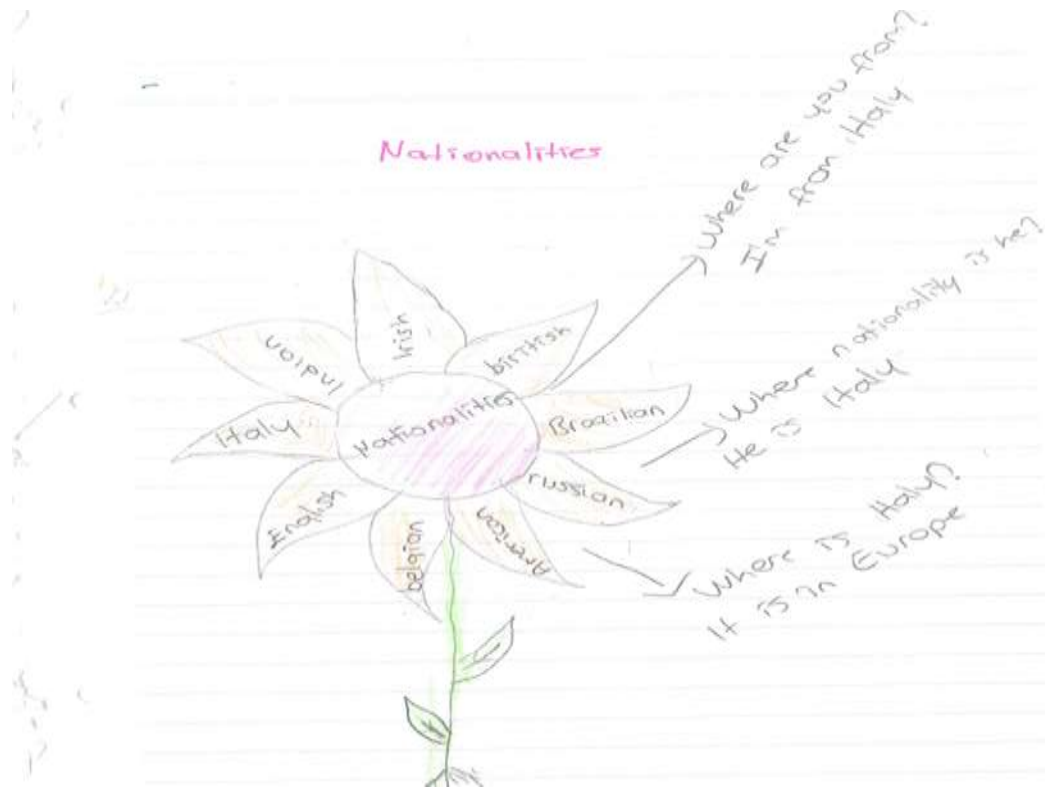
öğrencilerden onları okumalarını istemiş ve telaffuz hatalarını düzeltmiştir. Önce gönüllü öğrencilere söz vermiş ve daha sonra sırayla diğer öğrencilere söz vermiştir.

Daha sonra öğrenciler ders kitabında yer alan okuma parçasındaki diyalogları karşılıklı olarak okumuştur. Okumanın ardından ders kitabında yer alan dinleme etkinlikleri akıllı tahta aracılığıyla yapılmıştır. İkinci hafta tüm gruplarda öğretmen dersleri bu şekilde devam ettirmiş ve gün sonunda çalışma kitabında yer alan etkinlikleri öğrencilere ödev olarak vermiştir.

Kontrol grubu öğrencilerine çalışma kitabındaki ilgili kısımları ödev olarak vermiştir. Deney grubu öğrencilerine ikinci haftanın son dersinin 20 dakikasını ayırarak onlardan ÖAY etkinliği gerçekleştirmelerini ve takıldıkları yerlerde kendisine soru sormalarını istemiştir. İkinci hafta etkinliğini bu şekilde gerçekleştirmiştir. Öğrencilere “Students will be able to detect specific information about countries/ nationalities.” kazanımıyla ilgili etkinlik tasarlanmış ve uygulanmıştır.

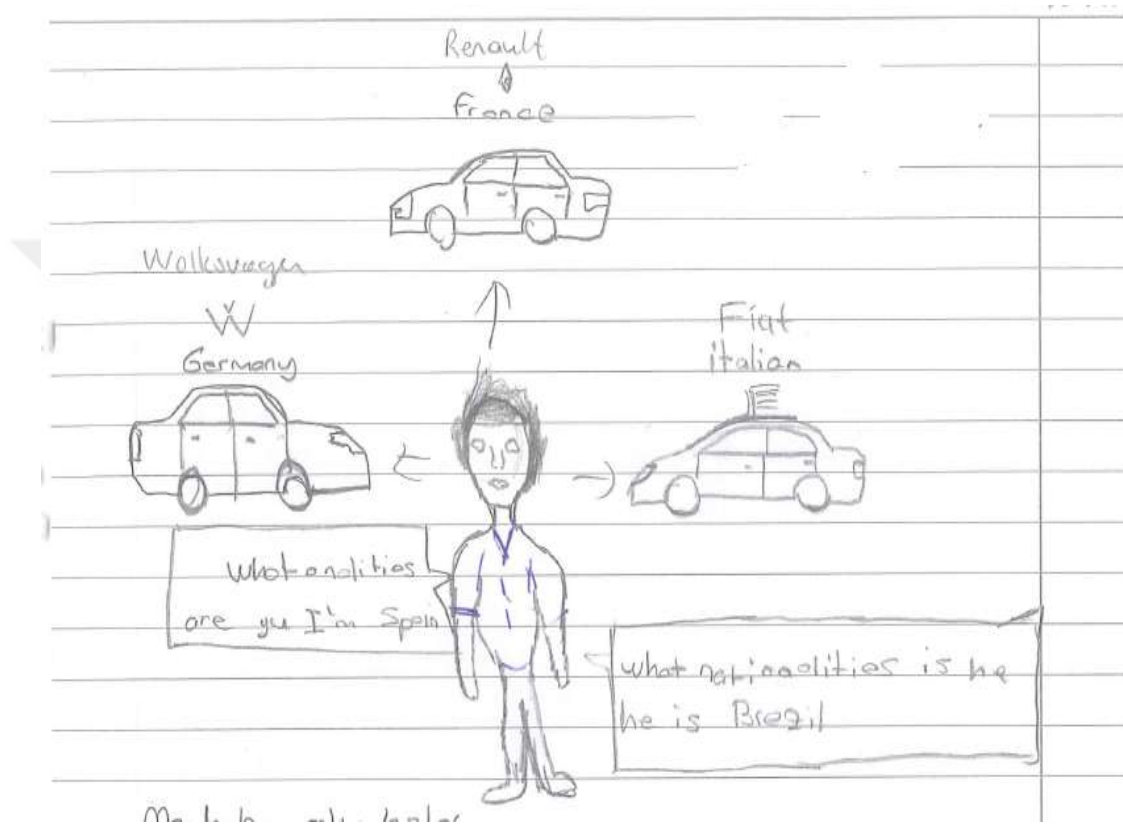
Öğrencilerin ikinci hafta gerçekleştirdikleri etkinliklerden bazıları şunlardır:

Şekil 4. Ö1 Kodlu Öğrencinin 1. Hafta Etkinliğine Ait Çizimi



Ö1 kodlu öğrenci şekilde “nationalities” ana başlığını çiçeğin ortasına ve bu başlığa ait kavramları çiçeğin yapraklarına yazarak bir düzenleme yapmıştır. Yaprakların etrafına ise konuyla ilgili soruları yazmıştır. Öğrenci bu çizimi de boyamıştır. Ö2 kodlu öğrencinin etkinliği aşağıda sunulmuştur.

Şekil 5. Ö2 Kodlu Öğrencinin 1. Hafta Etkinliğine Ait Çizimi



Şekilde öğrenci nereli ve hangi milletten olduğunu sorularını, çizdiği bir kişinin konuşma balonundan yansıtarak “What nationality are you?” sorusunu sormuştur. Bu soruya cevap olarak çizdiği görsellerde arabalara yer vermiştir. Arabaların üzerlerine yapılmış oldukları ülkeleri yazarak markalarla özdeşleştirmiştir. Fransa için Renault-France; Almanya için Volkswagen-Germany; İtalya için Fiat-Italy eşleştirmesini yaparak konuyu görselleştirmiştir. Aşağıda Ö5 kodlu öğrenciye ait etkinlik yer almaktadır:

*“dün akşam annem odaya geldi elinde bir defter vardı. Annem bana bu senin dedi. Bu ne dedim. Günlük, o kadar istediğin şeydi ya dedi. Sonra annem odadan çıktı. Ben de günlüğümle tanıştım. My name is X dedim. I am*

*fourteen years old dedim. I am from Canada dedim. O da bana öyle bakıyordu, pembe kılıflı çok tatlıydı. Sonra bana What nationality are you? Dedi. Ben de ona I am Canadian dedim. Where is Canada? Dedi. Ben de tabii ki söylerim dedim. It is in North America dedim. Sonra tanıştık ve bugün yaşadığım olayları canım günlüğüme yazmıştım ve sonunda sen geldin canım günlüğüm dedim çok hoşuna gitti...”*

Şekil 6. Ö5 Kodlu Öğrencinin 2. Hafta Etkinliğine Ait Çizimi



Ö5 kodlu öğrencinin yazmış olduğu içerik ve yapmış olduğu çizimin birbirleriyle uyumlu oldukları ifade edilebilir. İçerik olarak, derste öğrendiği kelime ve cümleleri doğru yazdığı söylenebilir. Yapmış olduğu çizimde ise içerikte yer veremediği eklemeler yaptığı görülmektedir. Öğrencinin yazmış olduğu metni gözden geçirip eksik olan kısımları yapmış olduğu çizime ekleyerek tamamladığı yorumu yapılabilir. Ö6 kodlu öğrenciye ait etkinlik aşağıda yer almaktadır.

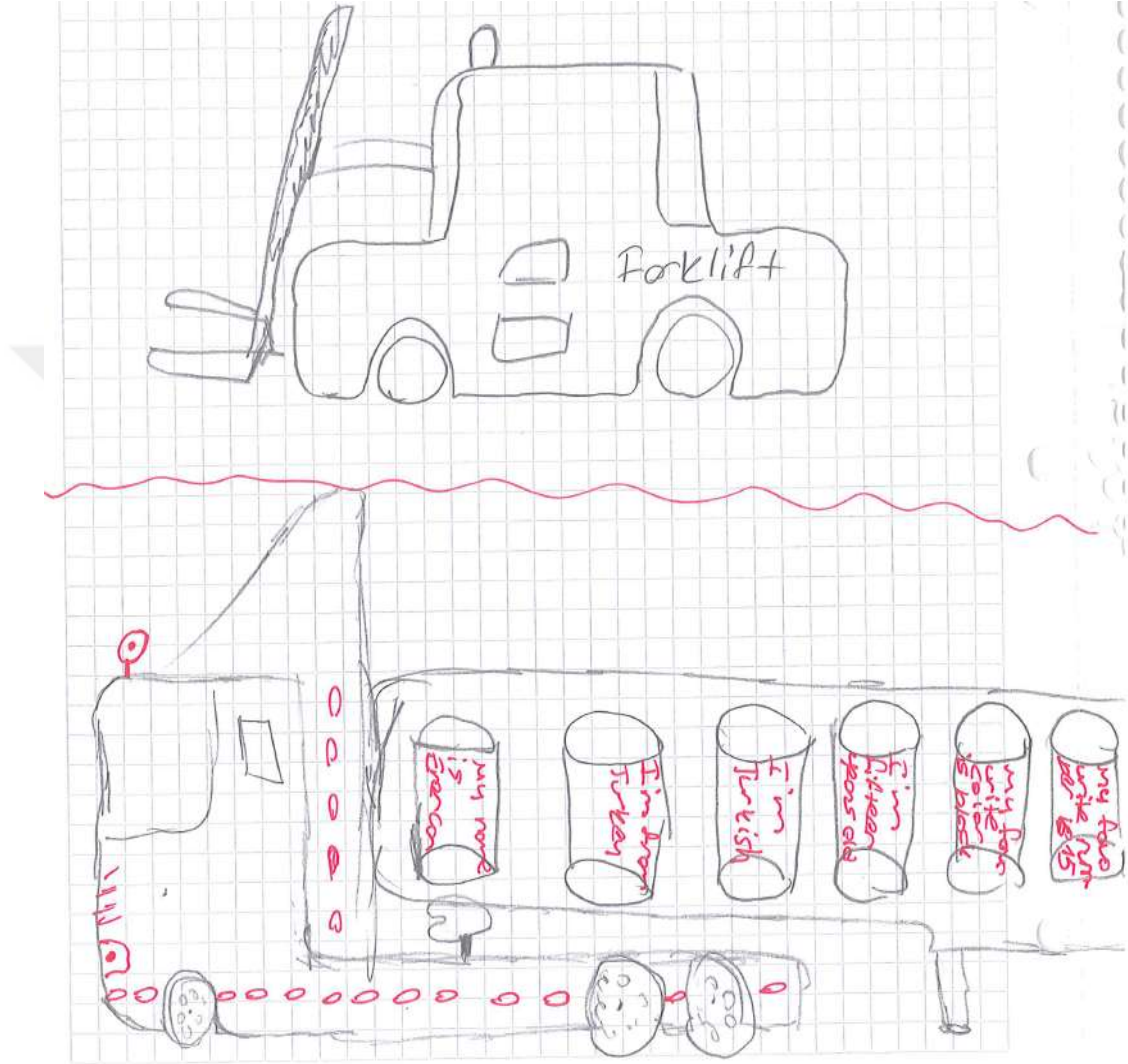
*“Introducing Yourself*

*Dün babamla yola gitmiştim, dersimizdeki yük verildi. Biz boşaltacağımız yere gelmiştik. Forkliftçi varilleri boşaltırken bir şey fark ettim. Varillerin üstünde “My name is X, I am from Turkey, I am Turkish. I am fifteen years old. My favorite color is black. My favorite number is 15.”*



Yazıyordu. Adeta bunlar benim karakterimi yansıtıyordu. Neyse biz yükümüzü boşalttık ve evimize döndük bu da bana böyle bir anı oldu.”

Şekil 7. Ö6 Kodlu Öğrencinin 2. Hafta Etkinliğine Ait Çizimi



Ö6 kodlu öğrencinin yapmış olduğu etkinlikte bir önceki hafta öğrenmiş olduklarıyla bu hafta öğrenmiş olduklarını birleştirdiği, önceki öğrenmeleriyle birlikte bir etkinlik hazırlayarak strateji geliştirdiği söylenebilir.

### III. Uygulama

Üçüncü haftanın ilk dersinde DG2 öğrencilerine üzerinde dönütler yazılı olan 2. haftaya ait etkinlikler geri verilmiştir. Öğretmen öğrencilerden bu dönütlerle birlikte yapmış oldukları etkinlikleri yeniden değerlendirmelerini fakat etkinlikleri

geri toplayacağını ifade etmiştir. Öğretmen vermiş olduğu dönütlere öğrencilerinin dikkat etmesini ve bu hafta hazırlayacakları etkinliklerde buna göre etkinlik hazırlamaları gerektiğini ifade etmiştir. DG1 öğrencilerine ise genel olarak bir değerlendirme yaparak belirli konularda uyarılarda bulunmuştur.

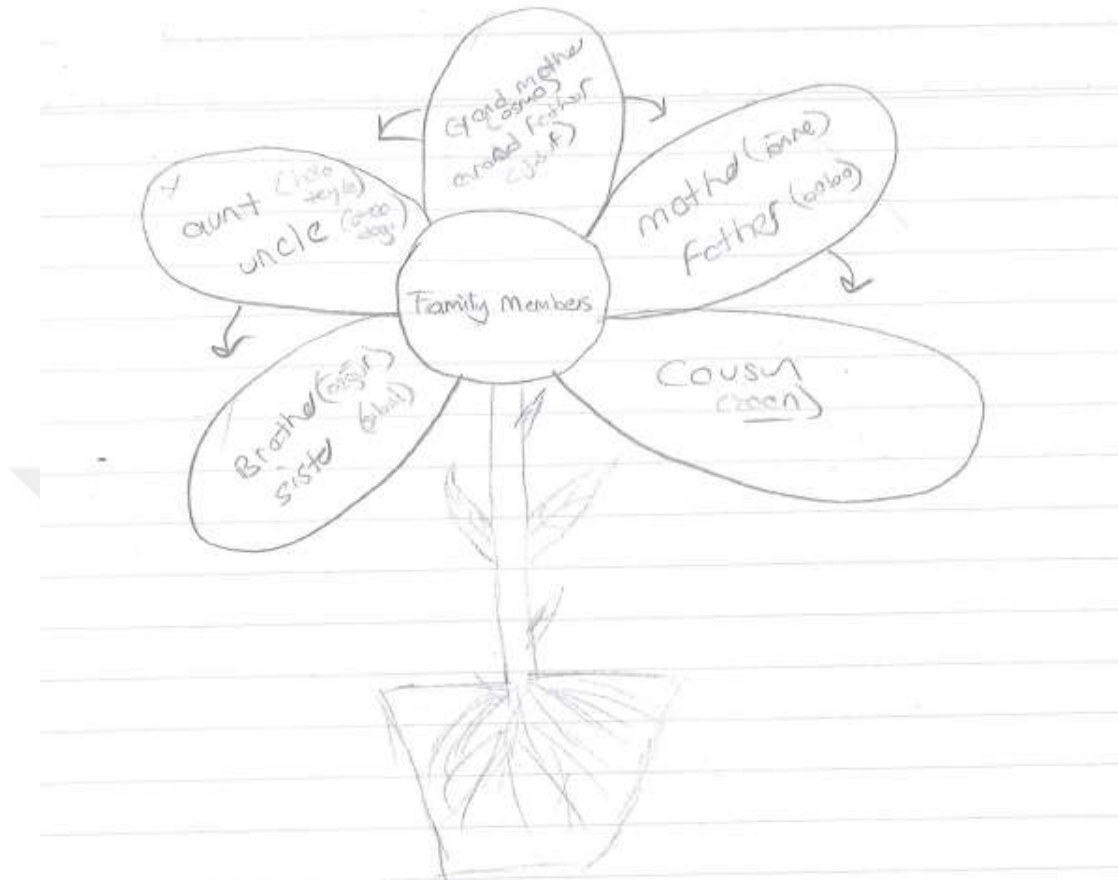
Uygulamanın üçüncü haftasındaki konu “family members” konusudur. Öğretmen ilk olarak ders kitabında yer alan aileyi tanıtmış ve öğrencilere kitapta yer alan resimden aile bireylerini göstermiştir. Daha sonra öğrencilerden onları okumalarını istemiş ve telaffuz hatalarını düzeltmiştir. Önce gönüllü öğrencilere söz vermiş ve daha sonra sırayla diğer öğrencilere söz vermiştir.

Daha sonra öğrenciler ders kitabında yer alan okuma parçasını okumuşlardır. Okumanın ardından ders kitabında yer alan dinleme etkinlikleri ve interaktif etkinlik akıllı tahta aracılığıyla yapılmıştır. Üçüncü hafta tüm gruplarda öğretmen dersleri bu şekilde devam ettirmiş ve gün sonunda çalışma kitabında yer alan etkinlikleri öğrencilere ödev olarak vermiştir.

Kontrol grubu öğrencilerine çalışma kitabındaki ilgili kısımları ödev olarak vermiştir. Deney grubu öğrencilerine üçüncü haftanın son dersinin 20 dakikasını ayırarak onlardan ÖAY etkinliği gerçekleştirmelerini ve takıldıkları yerlerde kendisine soru sormalarını istemiştir. Üçüncü hafta etkinliğini bu şekilde gerçekleştirmiştir. Öğrencilere “Students will be able to introduce themselves and their family members.” kazanımıyla ilgili etkinlik tasarlanmış ve uygulanmıştır.

Öğrencilerin üçüncü hafta gerçekleştirdikleri etkinliklerden bazıları şunlardır:

Şekil 8. Ö1 Kodlu Öğrencinin 3. Hafta Etkinliğine Ait Çizimi



Ö1 kodlu öğrenci, çiziminde aile bireylerini anlatmıştır. Bu kez çiçeğin ortasına “family members” ana başlığını yazmıştır. Etrafındaki yapraklara ise aile bireylerini yerleştirmiştir. Burada kullandığı çiçeğin kök kısmını da belirgin bir şekilde çizerek, bir saksının içerisine koymuştur. Saksıda olan çiçeklerin ev ortamında yetiştirildiği göz önünde bulundurulduğunda aile bireyleriyle birlikte bir ev ortamını metaforik bir biçimde yansıtmaya çalıştığı yorumu yapılabilir. Bu çizim de öğrencinin kendi yaşantısını yansıtmaktadır yorumu yapılabilir. Öğrenci hem bilişsel hem de üstbilişsel olarak aktif bir etkinlik yapmıştır. Ö2 kodlu öğrenciye ait etkinlik aşağıda sunulmuştur:

*“Bugün sevgilimle gezerken bir İngiliz turiste rastladık. Turis yanıma geldi ve bana:*

*-Hello, What is your name? Dedi. Ben bu kalıbı İngilizce dersinde görmüştüm. Turistle konuşmaya başladım.*

*-My name is X. What is your name?*

*-My name is Jane. Ve ben sormaya başladım.*

*-How are you done?*

*-I'am fine.*

*-Where are you from?*

*-My from is England.*

*-How old are you?*

*-I'am 34 years old.*

*-What nationality are you?*

*-I'am English.*

*-What is your favorite number?*

*-My favorite number is 9.*

*-What is your favorite color?*

*-My favorite color is black.*

*Böylece bir İngiliz ile konuşma fırsatı buldum ve bunu değerlendirmiş oldum, çok sevinçliydim. Konuştuktan sonra:*

*-See you. Dedim ve bugünümde çok mutlu geçti."*

Bu etkinlikte öğrencinin önceki öğrenmeleriyle yeni öğrenmelerini bir arada kullandığı görülmektedir. Öğrencinin bir önceki öğrenmelerini hatırladığı ve

bağlamsal olarak birleştirme becerisi gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Ö3 kodlu öğrenciye ait etkinlik aşağıda sunulmuştur:

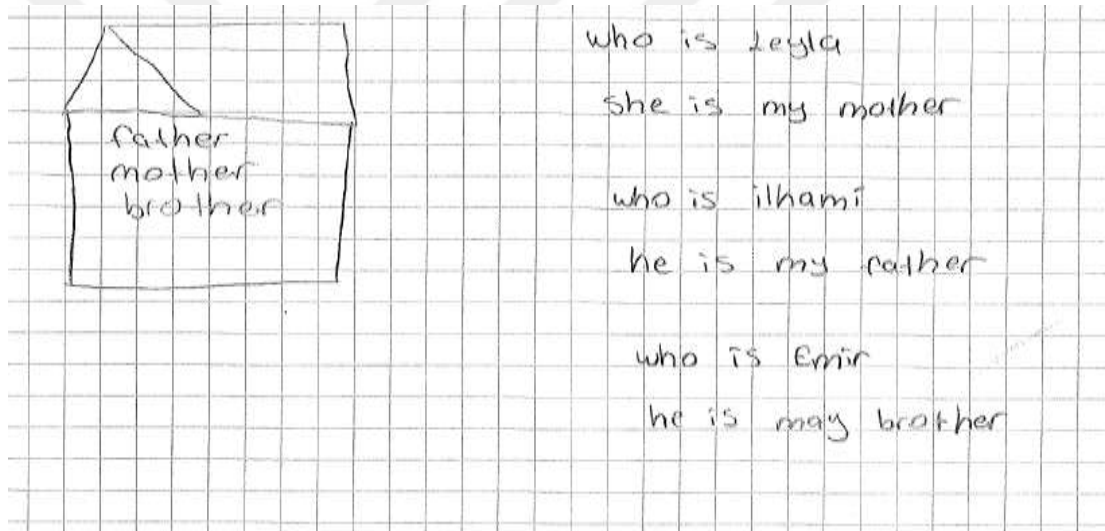
*“Dün gece rüyamda çok güzel bir ev gördüm. O evin içinde ailemide gördüm.*

*Who is Leyla? She is my mother.*

*Who is İlhami? He is my father.*

*Who is Emir? He is my brother.”*

Şekil 9. Ö3 Kodlu Öğrencinin 3. Hafta Etkinliğine Ait Çizim



Şekildeki çizimin yazılan içerikle uyumlu olduğu fakat basit bir çizim olduğu görülmektedir. İmla hataları olmasına karşın öğrencinin istenilen öğrenmeyi kısmen gerçekleştirdiği görülmektedir. Ö4 kodlu öğrenciye ait etkinlik aşağıda sunulmuştur.

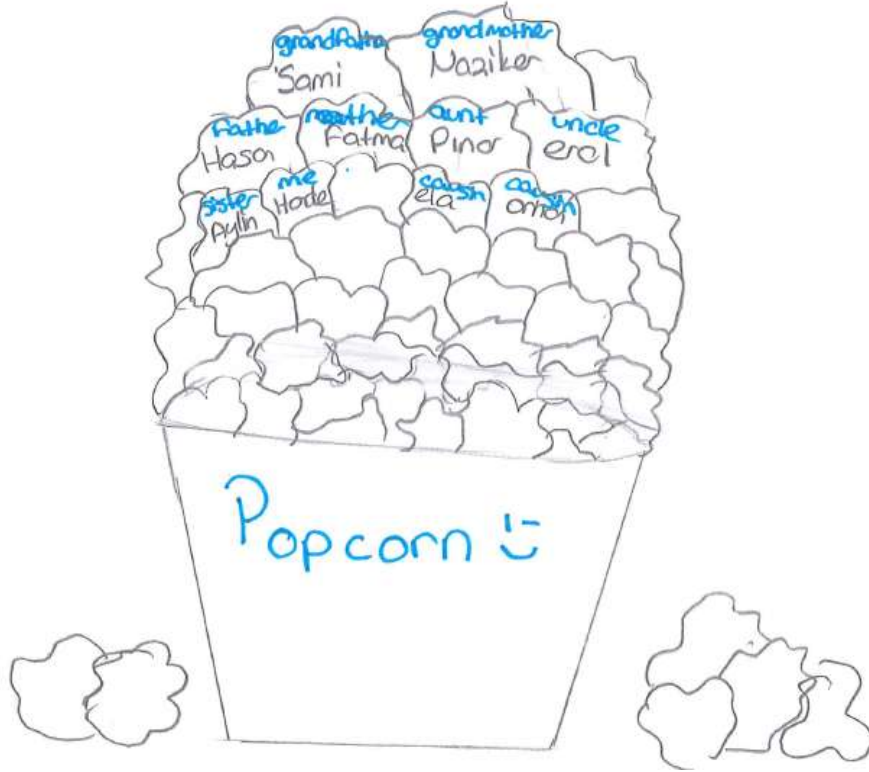
*“Bir Pazar akşamı Family Members yani aile fertlerim diye bir film izliyordum. Filmin içinde bir kız vardı, kendimi o kıza benzetmişim. Kız bütün aile üyelerini tanıtıyordu. En komik olan ise kızın uncles (amcası) palyaçoydu ve çok iyi anlaşıyorlardı.*

*(Who is Erol) Erol kim?*

*Erol is Hande's uncle. (Hande'nin amcası)*

*Garip olan ise benim de amcam palyaço ve biz çok iyi anlaşıyorduk, sonra kız hüzünlü bir sonla filmi bitirmişti ama tam tersi hayatıma happy şekilde devam ediyorum. Sizlerin de böyle kalması dileğiyle. “*

Şekil 10. Ö4 Kodlu Öğrencinin 3. Hafta Etkinliğine Ait Çizimi



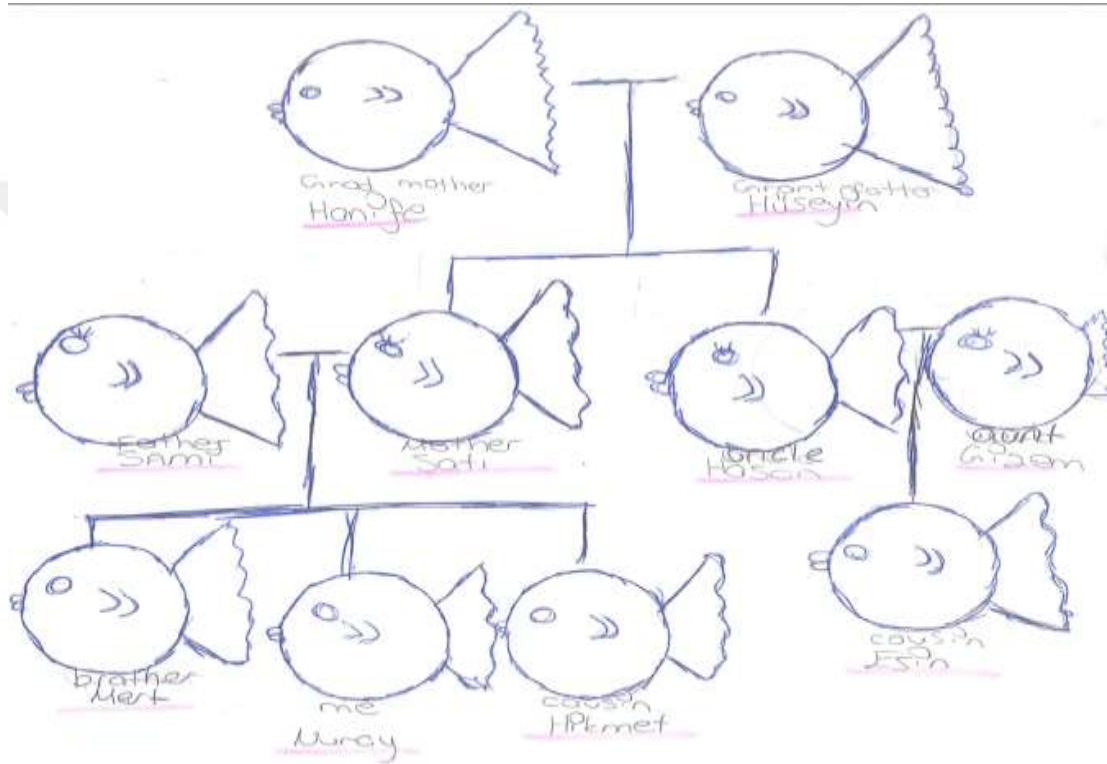
Ö4 kodlu öğrencinin etkinliğine ait görselin yazdığı metnin içeriğiyle uyumlu olduğu ve diğer öğrencilerin çizmiş olduğu etkinliklerden farklı olduğu, yani özgün olduğu söylenebilir. Ö5 kodlu öğrencinin yapmış olduğu etkinlik ve bu etkinliğe ait çizimi gösteren Şekil aşağıda sunulmuştur.

*“Amazing Family*

*Dün akşam otururken benim ne kadar güzel bir ailem olduğunu düşündüm. Sabah olup okula gittiğimde hemen bu düşüncemi arkadaşım Baha'ya anlattım. Ve Baha bana bu soruyu sordu: Have you got amazing family? Dedi. Ben ise ona I have got amazing family dedim. Sonra ise konuşmaya devam ettik, zil çaldı ve derse girdik. Dersteyken Nuray ve Hande*

benim hakkımda konuşuyorlarmış. Nuray Hande'ye benim hakkımda soru sormuş: Has she got sister? demiş. Hande ise No, she hasn't demiş. Teneffüste Hande ve Nuray bana her şeyi anlattı. Bana söylediğine göre komik şeyler anlatmış. Ben ise duyduğumda güldüm. Ve akşam eve gittiğimde olan biteni anneme anlattım.”

Şekil 11. Ö5 Kodlu Öğrencinin 3. Hafta Etkinliğine Ait Çizimi



Ö5 kodlu öğrencinin yazmış olduğu içerikle yapmış olduğu çizimin uyumlu olduğu görülmektedir. Öğrencinin derste öğrendiği cümleleri içerikte, kelimeleri ise çizimde kullandığı görülmektedir. 3. hafta etkinliğinde içerik ve çizimin daha uyumlu olduğu, öğrencilerin daha fazla ilgi gösterdiği ifade edilebilir.

#### IV. Uygulama

Dördüncü haftanın ilk dersinde DG2 öğrencilerine üzerinde dönütler yazılı olan 3. haftaya ait etkinlikler geri verilmiştir. Öğretmen öğrencilerden bu dönütlerle birlikte yapmış oldukları etkinlikleri yeniden değerlendirmelerini fakat etkinlikleri geri toplayacağını ifade etmiştir. Öğretmen vermiş olduğu dönütlere öğrencilerinin

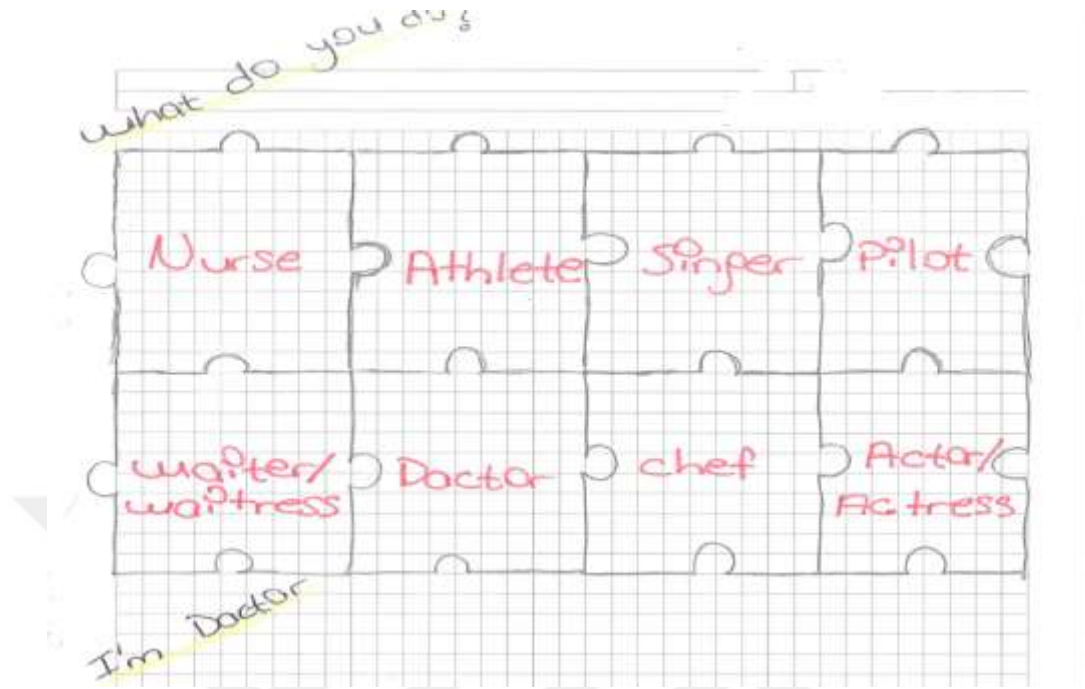
dikkat etmesini ve bu hafta hazırlayacakları etkinliklerde buna göre etkinlik hazırlamaları gerektiğini ifade etmiştir. DG1 öğrencilerine ise genel olarak bir değerlendirme yaparak belirli konularda uyarılarda bulunmuştur.

Dördüncü haftanın konusu “occupations” konusudur. Öğretmen sınıfa gelerek kendi mesleğini ifade etmiştir “I’m a teacher.” ve bu cümleyi birkaç defa tekrar ettikten sonra akıllı tahtada açmış olduğu e-broşürden diğer kişilerin mesleklerini söylemiştir. Öğrencilerde bu meslekleri tekrar emiştir. Daha sonra aynı broşür üzerinde kişi zamirlerini kullanarak tam cümleler kurmuş ve yine öğrencilerine tekrar ettirmiştir. Bu girişin ardından öğretmen akıllı tahtadan mesleklerle ilgili bir video açmış ve bunu öğrencilere iki defa izlettikten sonra ders kitabındaki mesleklerin tanıtıldığı okuma parçasını öğrencilerden gönüllü olanlara okutmuştur. Ders kitabında yer alan farklı meslek gruplarını kendi meslekleriymiş gibi tanıtılmalarını istemiştir. Öğrenciler bu etkinliği ikili gruplar halinde karşılıklı olarak gerçekleştirmiştir.

Öğretmen bütün sınıflardan anne veya babasının ya da istediği herhangi bir mesleğin tanıtımını yapan bir ödev gerçekleştirmelerini istemiştir. Ayrıca tüm gruplara çalışma kitabındaki etkinlikleri ödev olarak vermiştir. Deney gruplarına ders içi zaman ayırmasının gerek kalmadığına araştırmacıyla birlikte karar vererek öğrencilerin ÖAY etkinliğini de evde yapmalarını istemiştir. Bir sonraki haftanın ilk günü bu etkinlikleri toplayacağını ifade etmiştir. Bu haftaya ilişkin hazırlanan etkinlikler “Students will be able to find specific information in a simple text about jobs” ve “Students will be able to detect specific information about jobs” kazanımları dikkate alınarak hazırlanmıştır. Öğrencilerin yapmış olduğu etkinliklerden bazıları aşağıda verilmiştir. Ö1 kodlu öğrencinin hazırlamış olduğu etkinlik aşağıda sunulmuştur:



Şekil 12. Ö1 Kodlu Öğrencinin 4. Hafta Etkinliğine Ait Çizimi



Şekil 12’de öğrencinin meslekleri tablolaştırmak için yapbozdan faydalandığı görülmektedir. Aynı durum farklı öğrencilerin etkinliklerinde de yer almaktadır. Öğrencilerin birbirlerinden yardım aldığı ya da birlikte etkinlik yaptıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu da öğrencilerin akran yardımına başvurduklarının bir göstergesidir. Aşağıda Ö4 kodlu öğrenciye ait 4. hafta etkinliği ve bu etkinliğe ait çizimin resmi sunulmuştur.

“ Bir gün annemle çarşıda dolaşıyordum. Bir tane abi orda renkli renkli uçan balon satıyordu ayrıca meslekler yazıyordu üstünde, aklıma büyüyünce ne olacağım geldi. Doktor olursa hastalara bakarım, avukat olursam insanların hakkını savunurum gibi bir sürü meslek... bunları hayal etmesi bile güzeldi. Abiye gittim, abi bana en güzel mesleği verebilir misin dedim. Abi dedi ki hepsi güzel, What do you want to be? Ne olmak istersin dedi. Ben de şuan I’m student ama I want to be a lawyer dedim. O da sana çok yakışır dedi. Ben de teşekkür ederek avukat balonunu aldım, gittim. Acaba benim gibi arkadaşlarım hangi meslekleri alacaklardı çok merak ettim.”

Şekil 13. Ö4 Kodlu Öğrencinin 4. Hafta Etkinliğine Ait Çizimi



Şekil 13'te Ö4 kodlu öğrencinin çiziminin kendi oluşturmuş olduğu içerikle uyumlu olduğu görülmektedir. Bu resimde, metin içeriğinde yer vermediği kelimelere yer vermiştir. Ö6 kodlu öğrenciye ait etkinlik aşağıda sunulmuştur.

Şekil 14. Ö6 Kodlu Öğrencinin 4. Hafta Etkinliğine Ait Çizimi



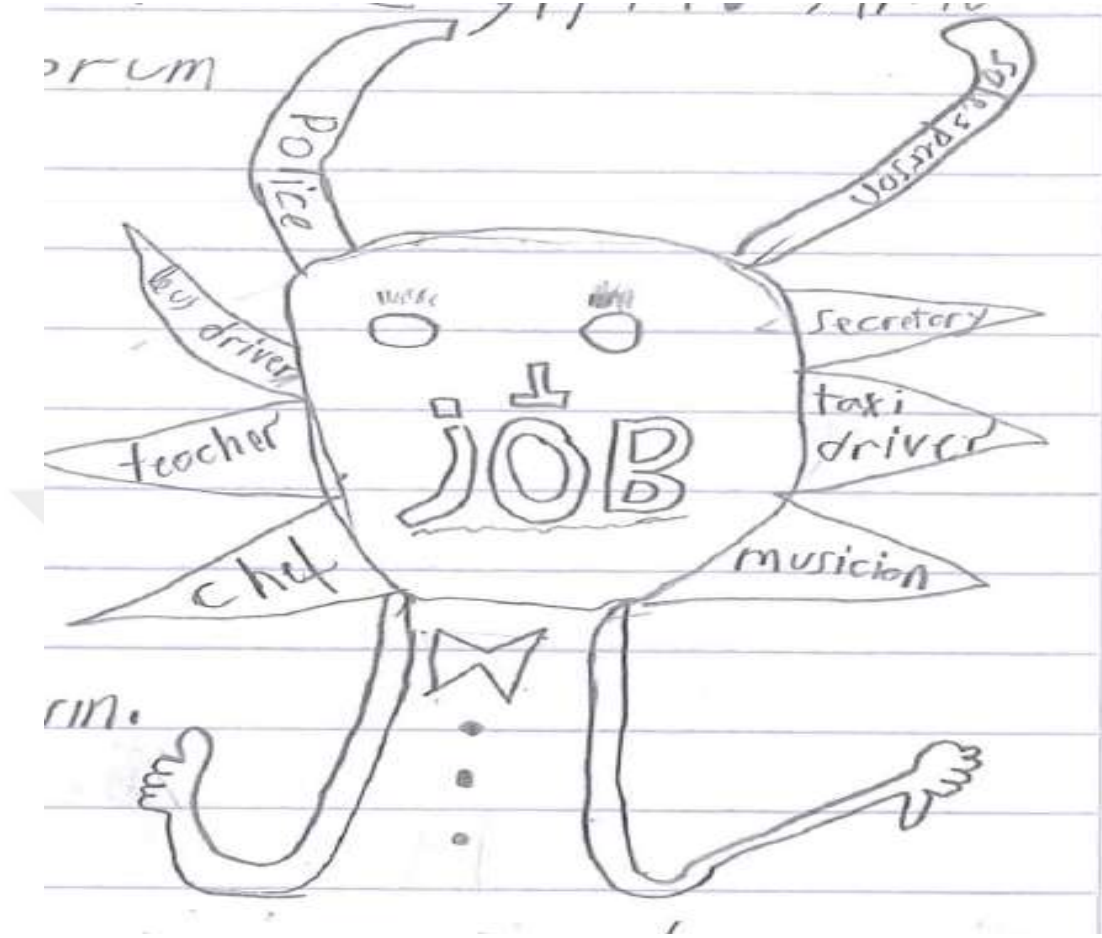
Şekil 14’te öğrenci her mesleği aracın farklı yerine yazarak görselleştirmiştir. Öğrenci 2. haftada yaptığı gibi öğrendiği konuları arabayla ilgili çizimler yaparak yansıtmaya devam etmektedir. Öğrencinin yorumlama, özetleme ve benzetim becerilerini burada görülmektedir.

Ö5 kodlu öğrencinin 4. haftada yazmış olduğu etkinlikte dersleri kötü olan birine hitaben bir yazı yazdığı görülmektedir. Kendisinin derslerinin eskiden kötü olduğunu ifade etmiştir. Öğrencinin görüşmede verdiği ifadelerle burada yer alan ifadeler örtüşmektedir. Burada öğrencinin dersleri kötü olan kişiye ithafen yazdıklarının aslında kendisine ithafen yazıldığı yorumu yapılabilir. Aynı zamanda öğrencinin düzenli ders çalışarak başarıya ulaşılabilceği ifadesini kullanması ders çalışma düzeninin önemini farkına vardığı şeklinde yorumlanabilir. Bu ifadeler de öğrencinin görüşmede verdiği cevaplarla örtüşmektedir. İlgili etkinlik aşağıda verilmiştir:

*“Sevgili arkadaşım,*

*Biliyorum ki ikimizin de dersleri eskiden zayıftı. Ama şuan benim derslerim düzeldi. Bakıyorum da senin hala aynı, senin de benim gibi bir mesleğin olsun isterdim çünkü ben bir polisim. I am policeman. Bu arada sen hangi mesleği istiyorsun? What is your job? Neyse demem o ki hiç derslerini aksatma çalış emin ol ki en sonunda kazanan hep sen olacaksın. Bak ben çalıştım ve hayatımdaki mesleği edindim. Emin ol sen de güzel bir meslek sahibi olacaksın. Sen şuanda öğrencisin demi “He is a student” ben de polisim. “I am police officer.” Hatırladığım kadarıyla sen ileride “chef” olmak istiyordun. “He is want to a chef”. Neyse kendine iyi bak canım arkadaşım.*

Şekil 15. Ö5 Kodlu Öğrencinin 4. Hafta Etkinliğine Ait Çizimi



Bu etkinlikle ilgili öğrencinin çizimi diğer çizimlerinden farklılık göstermektedir. Herhangi bir kişi ya da nesneye benzemeyen bir çizim yapmıştır. Bu çizim sadece çizen öğrencinin aklında olabilecek bir çizimdir. Ayrıca öğrenci görüşmesinde, not verilmediğini ve bu yüzden daha rahat çizim yapabildiğini ifade etmiştir. Öz güven sağladığı ifade edilebilir.

### **V. Uygulama**

Beşinci haftanın ilk dersinde DG2 öğrencilerine üzerinde dönütler yazılı olan 4. haftaya ait etkinlikler geri verilmiştir. Öğretmen öğrencilerden bu dönütlerle birlikte yapmış oldukları etkinlikleri yeniden değerlendirmelerini fakat etkinlikleri geri toplayacağını ifade etmiştir. Öğretmen vermiş olduğu dönütlere öğrencilerinin dikkat etmesini ve bu hafta hazırlayacakları etkinliklerde buna göre etkinlik

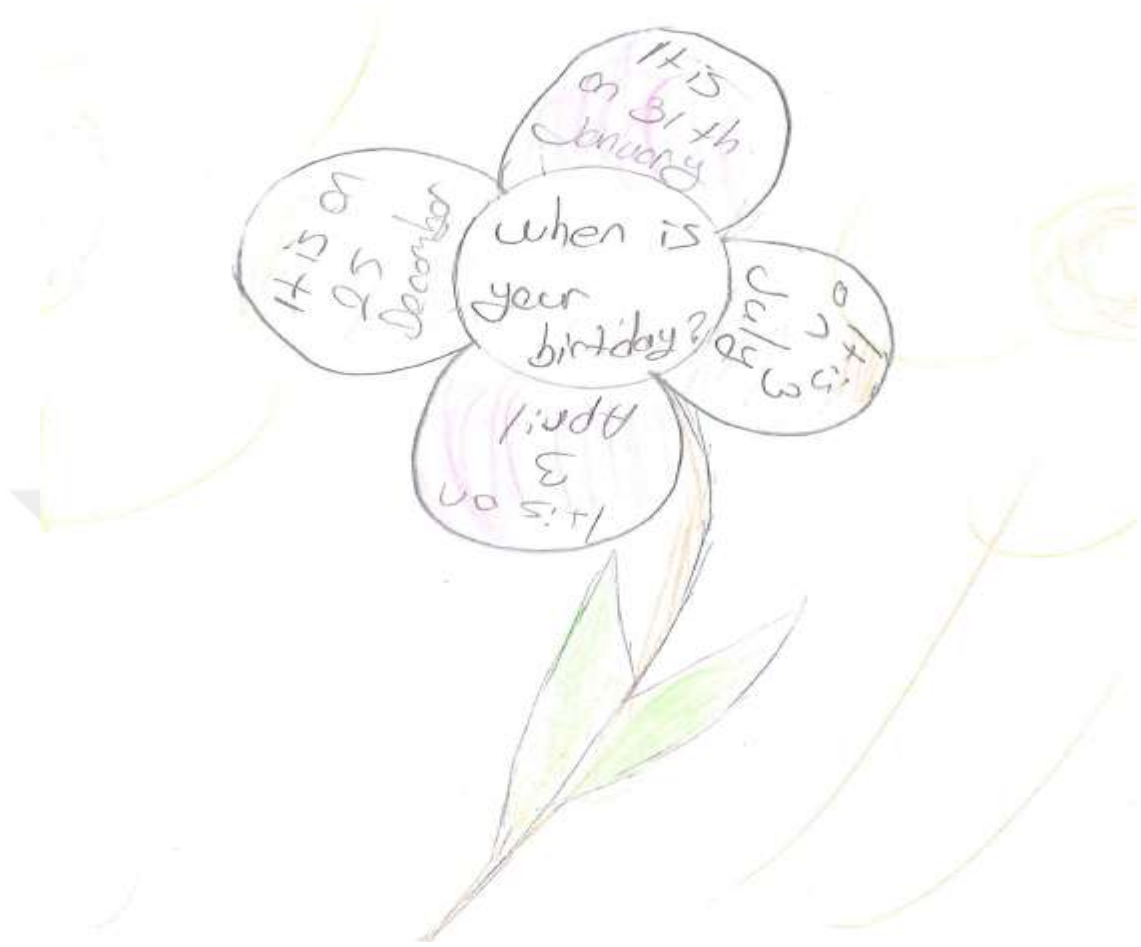
hazırlamaları gerektiğini ifade etmiştir. DG1 öğrencilerine ise genel olarak bir değerlendirme yaparak belirli konularda uyarılarda bulunmuştur.

Beşinci haftanın konusu “birthday” konusudur. Öğretmen tahtaya kendi doğum tarihini yazmış ve öğrencilerden bunun ne olduğunu tahmin etmelerini istemiştir. Öğrenciler farklı tahminlerde bulunmuş fakat doğru tahminde bulunan bir öğrenci olmamıştır. Daha sonra öğretmen tahtaya bir doğum günü pastası çizmiştir ve öğrenciler bunun öğretmenin doğum tarihi olduğunu tahmin edebilmişlerdir. Öğretmen bu tarihin nasıl okunduğunu sormuştur ve öğrencilerden gönüllü olanlardan biri bu tarihi doğru okumayı başarmıştır. Daha sonra diğer gönüllü birkaç öğrenciye tekrar ettirmek amacıyla öğretmen yeniden tarihin okunuşunu sormuştur. Son olarak da sınıfa topluca tekrar ettirmiştir. Bu girişin ardında öğretmen tam ve kurallı cümle kurarak kendi doğum günü tarihini söylemiştir.

Daha sonra öğrencilerden gönüllü olanlara ders kitabında yer alan okuma parçasını okutmuştur. Okuma etkinliğinin ardından metinle ilgili sorular cevaplanmıştır. Öğrenciler kitaptaki ve akıllı tahtadaki alıştırmaların ardından kendi doğum tarihlerini söyleyebilir hale gelmişlerdir. Öğretmen ikili gruplar halinde öğrencilerden birbirlerinin doğum tarihlerini sormalarını istemiş ve sonrasında yakınlarının doğum tarihlerini soru cevap şeklinde öğrencilere söyletmiştir.

Öğretmen, tüm gruplara çalışma kitabındaki etkinlikleri ödev olarak vermiştir. Deney gruplarından ÖAY etkinliğini evde yapmalarını istemiştir. Bir sonraki haftanın ilk günü bu etkinlikleri toplayacağını ifade etmiştir. Bu haftaya ilişkin hazırlanan etkinlikler “Students will be able to ask and answer questions about birthdays and dates ve “Students will be able write birthday cards” kazanımları dikkate alınarak hazırlanmıştır. Öğrencilerin yapmış olduğu etkinliklerden bazıları aşağıda verilmiştir.

Şekil 16. Ö1 Kodlu Öğrencinin 5. Hafta Etkinliğine Ait Çizimi



5. haftaya ait şekil 16’da öğrenci “When is your birthday?” sorusunu ortaya almış ve cevaplarını da yapraklara gelecek bir biçimde yazmıştır. Ayrıca öğrenci bu resmi boyamıştır. Bu da resim yapmayı sevdiğini ve bu olumlu tutumu İngilizce dersi ve konusuyla özdeşleştirdiği şeklinde yorumlanabilir. Ö2 kodlu öğrencinin yazmış olduğu etkinlik aşağıda sunulmuştur.



Şekil 17. Ö2 Kodlu Öğrencinin 5. Hafta Etkinliğine Ait Çizimi

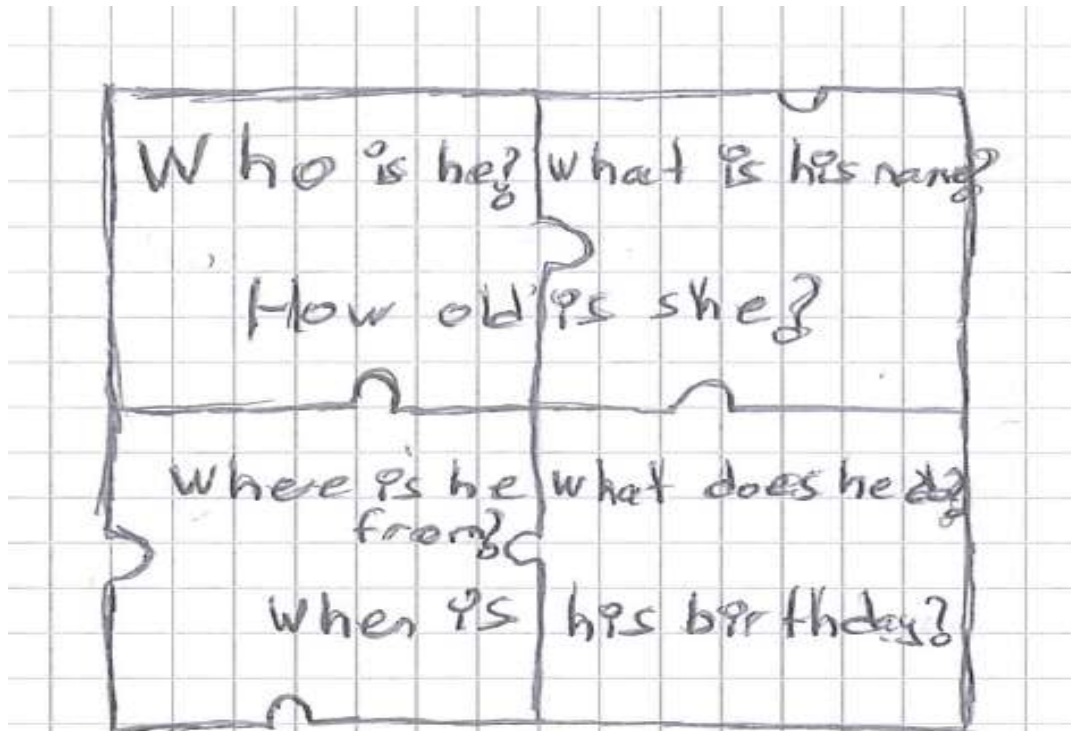


Ö2 kodlu öğrencinin yazmış olduğu etkinlikteki içerikle yapmış olduğu çizim ve boyama uyumludur. Ö2 kodlu öğrencinin kullandığı renk tonlarının, tercihlerinin ve boyaların çeşitlerinin diğer etkinliklerdeki bazı öğrencilerle aynı olması bu öğrencilerin etkinlikleri yardımlaşarak yaptıklarını göstermektedir. Bu da öğrencilerin akranlarından yardım alma stratejisini göstermektedir yorumu yapılabilir. Ö3 kodlu öğrencinin 5. hafta gerçekleştirmiş olduğu etkinlik sunulmuştur:

*“Doğum Günü Hediye*

*Bugün İngilizce dersinde soru kalıplarını gördüm ve bu konuyu çok ve çok beğenmişim. Okul bittiğinde eve giderken aklıma hep o kalıplar geliyordu. Eve gittiğimde konu tekrarı yaptım ve biraz uyumuştum. Akşam kalktım ve bir de ne göreyim her kes başıma toplanmış ve iyi ki doğdun diyorlardı. Bugün doğum günüm olduğun unutmuşum. Babam bana hediye vermek için yanıma geldi ve bana elindeki paketi uzattı. Hemen paketi açtım ve içinde İngilizce yapboz vardı. Yapboz açtım ve içindeki parçaları birleştirdiğimde soru kalıplarının görmüştüm. “Who is he?, What is his name, How old is he, where is he from, what does she do, when is his birthday kelimelerini gördüm. Babam bana bunların cevaplarını sordu ve ben de He is Ahmet, his name is Alp, He is 12, he from is İtalia, she is chef, his birthday is october diye cevap verdim. Babam beni tebrik etti ve doğum günümü kutladık.” (5.hafta)*

Şekil 18. Ö3 Kodlu Öğrencinin 5. Hafta Etkinliğine Ait Çizim





Ö3 kodlu öğrencinin 5. hafta etkinliğine ait çizimin içerikle uyumlu olduğu ifade edilebilir. Öğrenci bir olay kurgulamış ve bu olay örgüsüyle öğrendiklerini anlatmıştır. Öğrencinin kullanmış olduğu yapboz şeklindeki çizim diğer öğrencilerin etkinliklerinde de yer almaktadır. Bu durumun öğrencilerin akranlarından yardım alma stratejisine başvurduğunun bir göstergesi olduğu ifade edilebilir. Ö4 kodlu öğrencinin Dünyanın yaşıyla ilgili hazırlamış olduğu etkinlik aşağıda sunulmuştur:

*“Dünya'nın Yaşı*

*Arkadaşlarımla birlikte dışarı çıktım. Hepimiz çimene bakıp-uzanıp bulutlardaki şekillere bakıp bir şeyler söylüyorduk. Aleyna bir tane bulutu Dünya'ya benzettiğini arkadaşlarına söyledi. Arkadaşları da Dünya'nın kıtalarını bulup her biri bir kıta söyledi. Benim de aklıma bir soru geldi ve sordum: “When is the Earth's birthday?” Gizem de acaba “when is the continent's birthday?” diye sordu. Arkadaşlarımla hepsi bir kıta bulup araştırıp onların yaşlarını söylemeye başladı.*

*Aleyna: Earth's birthday is....*

*Gizem: Europe is ....years old.*

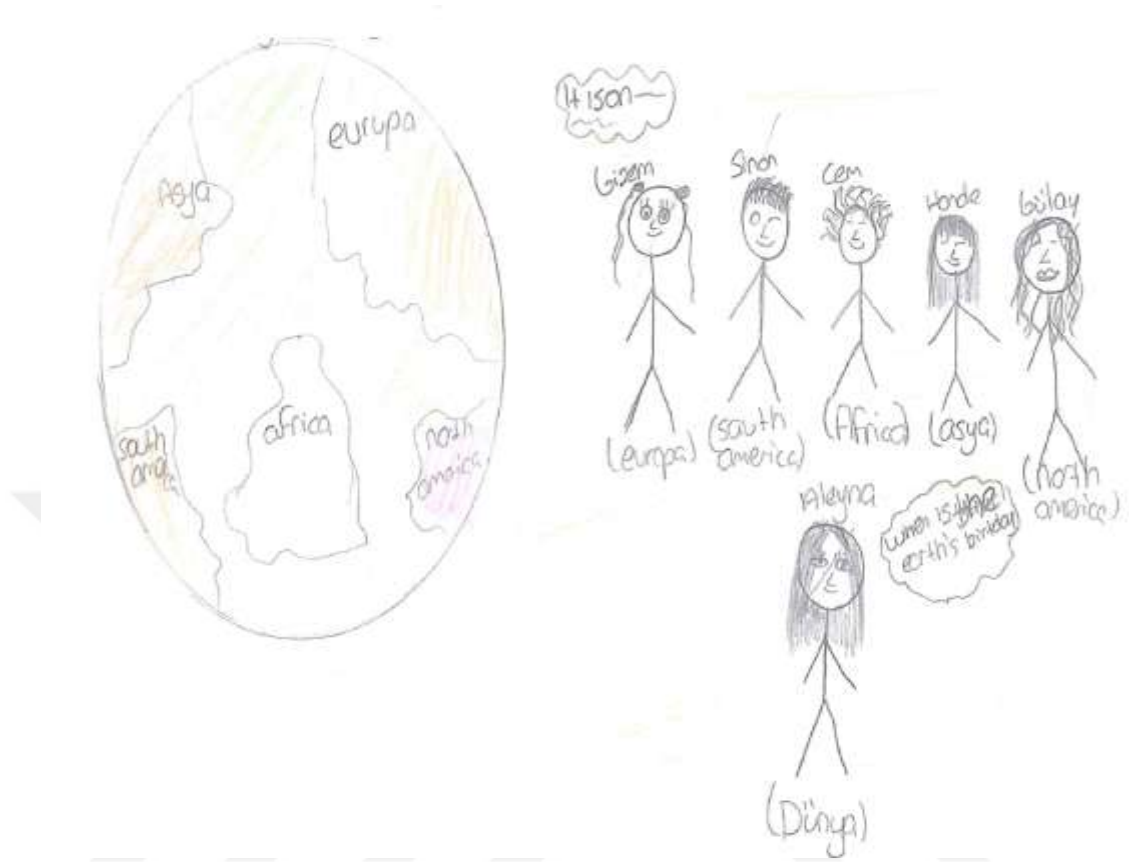
*Sinan: South America is .....years old.*

*Cem: Africa is ....years old.*

*Hande: Asia is ....years old.*

*Gülay: North America is .....years old. Diyerek bitirdi. Hem dünyanın yaşını öğrenip hem de bilgi sahibi olduk. Dünyaya bir de takma ad taktık. Koca yaşlı şişko Dünya diyerek, gülerek evlerimize dağıldık.”*

Şekil 19. Ö4 Kodlu Öğrencinin 5. Hafta Etkinliğine Ait Çizimi



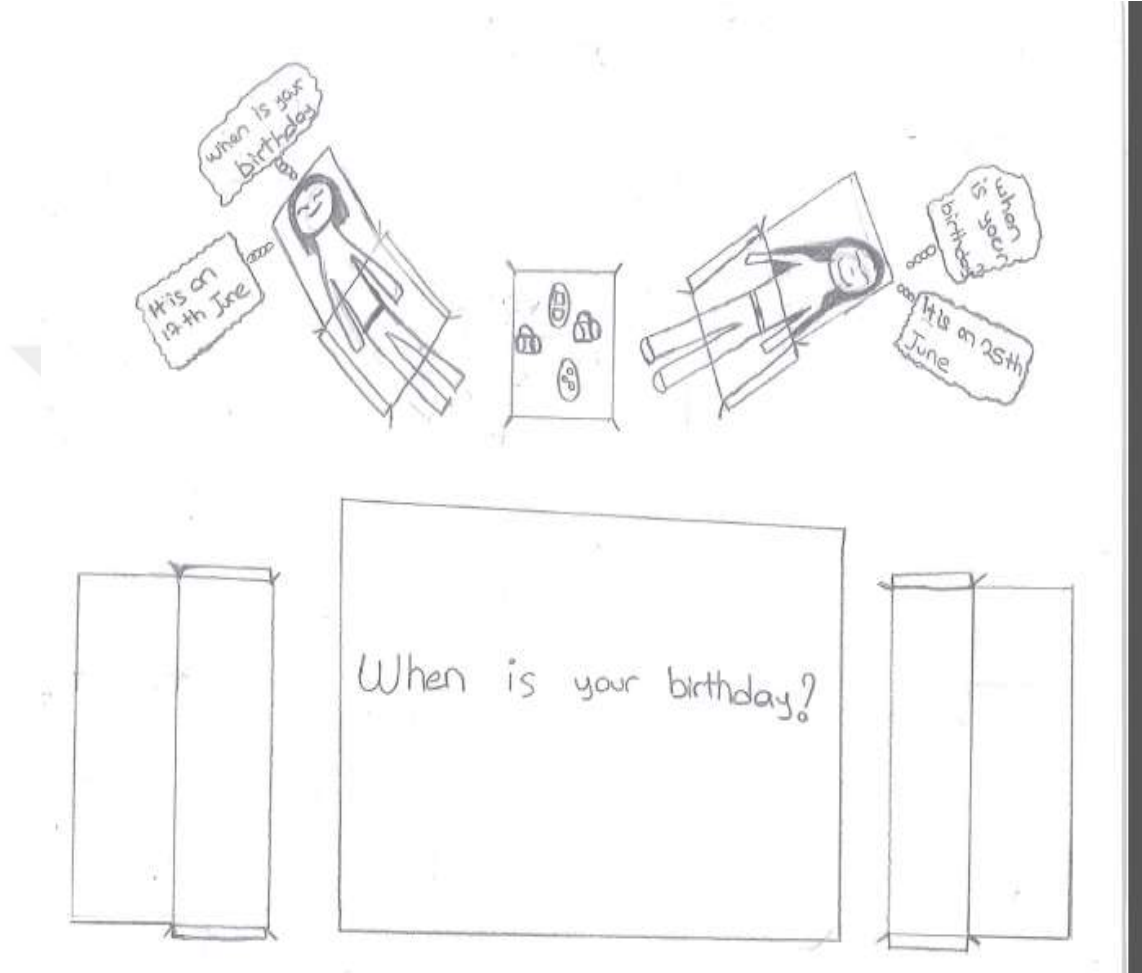
Ö4 Kodlu öğrencinin şekil 19'daki çizimi ve yazmış olduğu içeriğin bir biriyle uyumlu olduğu söylenebilir. Bu etkinlikte öğrenci içeriğe daha fazla önem vermiş ve içeriği özgün bir biçimde kurgulamıştır. İçeriğe sınıftaki diğer arkadaşlarını da eklemiştir. Bunların yanında öğrenci Kıtaların ve Dünyanın yaşının olduğu kısımları boş bırakarak “boşluk doldurmalı” soru tipinde alıştırmalar hazırlamıştır. Bu tür bir çalışma yapması öğrencinin konuyu kavradığı ve üstbilişsel olarak değerlendirip yeni ürünler ortaya koyduğunun bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Ö5 kodlu öğrenciye ait etkinlik aşağıda sunulmuştur.

#### “DÜN AKŞAM

*Dün akşam arkadaşım Hande'yle otururken konuşmanın ortasında aklıma Hande'nin doğum günü bilmediğim geldi. Sonra ise Hande'ye bu soruyu sordum: When is your birthday? Dedim. Hande bana it is on 25th of June dedi. Ben ise ona kendi doğum günümü söyledim it is on 17th of June*

dedim. Sonra konuşmaya devam ettik. Sonra bir zaman Hande'nin annesi geldi ve gitti.”

Şekil 20. Ö5 Kodlu Öğrencinin 5. Hafta Etkinliğine Ait Çizimi



Ö5 kodlu öğrencinin yazmış olduğu içerikle şekil 20’de yer alan çizimin uyumlu olduğu görülmektedir. Öğrenci içerikte ve çizimde aynı cümleleri kullanmıştır. Bu etkinlikte öğrencinin derste öğrendiklerini tekrar ettiği ifade edilebilir. Fakat öğrencinin içerikten daha çok çizime vakit ve yer ayırdığı da görülmektedir.

## VI. Uygulama

Altıncı haftanın ilk dersinde DG2 öğrencilerine üzerinde dönütler yazılı olan 5. haftaya ait etkinlikler geri verilmiştir. Öğretmen öğrencilerden bu dönütlerle birlikte yapmış oldukları etkinlikleri yeniden değerlendirmelerini fakat etkinlikleri

geri toplayacağını ifade etmiştir. Öğretmen vermiş olduğu dönütlere öğrencilerinin dikkat etmesini ve bu hafta hazırlayacakları etkinliklerde buna göre etkinlik hazırlamaları gerektiğini ifade etmiştir. DG1 öğrencilerine ise genel olarak bir değerlendirme yaparak belirli konularda uyarılarda bulunmuştur.

Altıncı haftanın konusu “What time is it?” konusudur. Öğretmen öğrencilere saat kaç sorusunu sorarak ders başlamıştır. Öğrencilerin bu konuda soruları cevaplamakta zorlandıklarını gören öğretmen yanında getirmiş olduğu saat üzerinde önce tam saatleri daha sonra buçuk saatleri ve daha sonra çeyrek geçe ve çeyrek kala üzerinde sözlü pratik yaptırmıştır. Öğrencilerin saatler konusuna hâkim olduğu kanaatine varan öğretmen ders kitabındaki saatlerle ilgili okuma parçasını okutmuş ve takibinde ilgili alıştırmaları yaptırarak devam etmiştir. Ayrıca akıllı tahtada yer alan videolar izletmiş ve interaktif soruları çözmüştür.

Ders öğretmeni altıncı haftada da bütün gruplarda aynı şekilde ders işlemiştir. Kontrol grubu öğrencilerine çalışma kitabından ödevler vermiştir. Deney grubu öğrencilerine de çalışma kitabından aynı ödevi vermiştir fakat ek olarak onlardan saatler konusuyla ilgili bir ÖAY etkinliği hazırlamalarını istemiştir. Bu etkinlik “Students will be able to ask and answer questions about time.” kazanımına uygun olarak hazırlanmıştır. Öğrencilerin hazırlamış oldukları etkinliklerden bazıları aşağıda sunulmuştur. Ö2 kodlu öğrencinin etkinliği şu şekildedir:

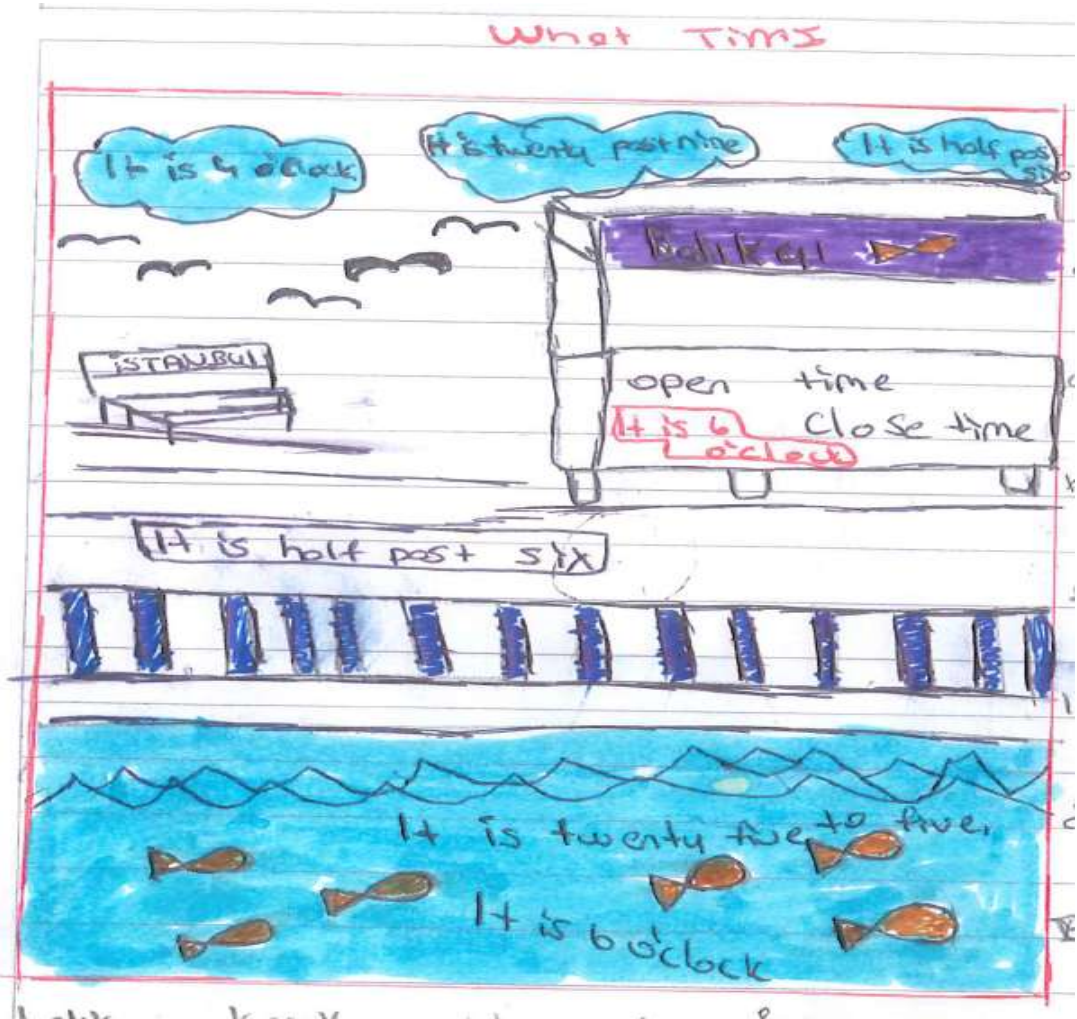
Ö2 kodlu öğrencinin çalışmalarında yazdığı yazıların niteliğinin arttığı ifade edilebilir. Aşağıda bu durumu yansıtan, 6. haftada yazmış olduğu etkinlikler verilmiştir.

*“Günlerden bir gün kardeşimin okulunda İSTANBULA gezi düzenleniyormuş annem ise kardeşimi tek göndermek istemedi. Ablası olarak birlikte gidin dedi. It is 6 o'clock'ta yola çıktık. İstanbul'daki Eminönüne gittik. Orda balık ekmek satılıyordu. İstanbul'da turist çok olduğu için balık arabasının üstünde İngilizce açılış kapanış saati yazıyordu. Yani şöyle yazıyordu “open time and close time, it is 7 o'clock” saat 7 de açılıp 7 de kapanıyormuş meğerse. Balık ekmek yedikten sonra pratik olsun diye turist ağabeyler ablalara What time is it? die soru sordum. Bazısı it is 6 o'clock*

dedi bazısının saati yanlış gösteriyordu. *It is 7 o'clock* dedi bense onlara yardımcı olmak için saatlerini düzelttim.”(6. Hafta)

Ö2 kodlu öğrencinin 6. hafta yapmış olduğu etkinlikteki resmi aşağıda sunulmuştur:

Şekil 21. Ö2 Kodlu Öğrencinin 6. Hafta Etkinliğindeki Çizimi



Ö2 kodlu öğrencinin yeni öğrenmelerini bilişsel olarak konumlandığı ve bu konumlandırmanın öğrencinin sevdiği bir hatırayla birlikte yer aldığı ifade edilebilir. Öğrenci hatırlama stratejilerini kullanmaktadır. Ö4 kodlu öğrencinin daha etkinliği ve bu etkinliğe ait çizimi aşağıda sunulmuştur.

“*What time is it?*”

Arkadaşımla babasının yanına gidiyorduk. Babası bilim adamıydı. Çok çılgın bir babası vardı. Babasının yanına vardık. Babası bağıırıyordu, sevinçten zıplaya zıplaya yanımıza geldi ve arkadaşımı öptü. Bana da hoş geldin dedi. Ben de hoş buldum dedim sonra babası zaman makinesi buldum dedi. Biz ilk başta güldük. Babası isterseniz kanıtlarım dedi. Biz de gülererek kanıtla dedik. What time is it ? dedi. Biz de it is 2 o'clock dedik. Peki, tarih ne dedi. What is the date of today? Biz de it is 8th of september dedik. Sonra gitti ve bir tane çok değişik bir makine getirdi. İkimizin elini aldı ve bir yere dokundurttu. Kendi elini aldı bir yere koydu. Düğmeye bastı ve birden başka bir yere gittik. Hemen birisini durdurup dedi ki What time is it and What is the date of today? Adam da ben bu dili bilmiyorum ben anlamam dedi biz de güldük. O gün her yeri gezdik çok eğlendik sonra arkadaşın babası bizi eve geri götürdü. Babasına teşekkürler dedim ve ayrıldık.”

Şekil 22. Ö4 Kodlu Öğrencinin 6. Hafta Etkinliğine Ait Çizimi

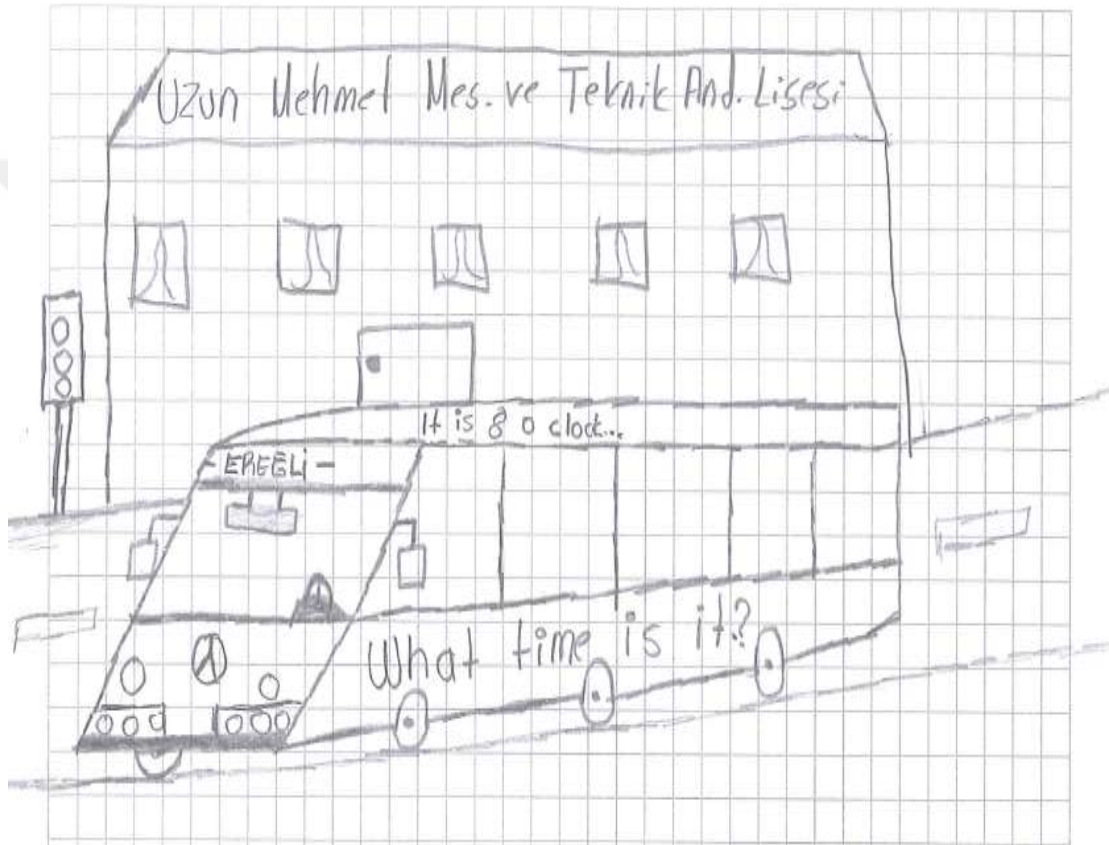


Ö4 kodlu öğrencinin 6. hafta etkinliğine ait çizimi ve yazdığı içeriğin birbiriyle uyumlu oldukları görülmektedir. Ö4 kodlu öğrencinin önceki etkinliklerinde aldığı dönütler doğrultusunda içeriği daha da zenginleştirdiği ve özgün hale getirdiği ifade edilebilir. Öğrenci hem metin içerisinde hem de yaptığı



çizimin içerisinde öğrendiği konuyla ilgili daha fazla örnek cümleye yer vermiştir. Ayrıca öğrencinin etkinlikteki cümleleri silerek düzelttiği görülmektedir bu durum ise öğrencinin düzeltme stratejilerini kullandığı şeklinde yorumlanabilir. Ö6 kodlu öğrenciye ait etkinlik aşağıda sunulmuştur.

Şekil 23. Ö6 Kodlu Öğrencinin 6. Hafta Etkinliğine Ait Çizimi



Şekil 23'te öğrenci saati sormayı ve bu soruya cevap vermeyi öğrenirken kendisinin okula geldiği saati ve aracı çizerek görselleştirmiştir. Bu etkinlikle öğrenci uygun bilgiyi seçmiş ve diğer bilgilerle arasında bağ kurarak etkinliğe yansıtmıştır

### **VII. Uygulama**

Yedinci haftanın ilk dersinde DG2 öğrencilerine üzerinde dönütler yazılı olan 6. haftaya ait etkinlikler geri verilmiştir. Öğretmen öğrencilerden bu dönütlerle birlikte yapmış oldukları etkinlikleri yeniden değerlendirmelerini fakat etkinlikleri

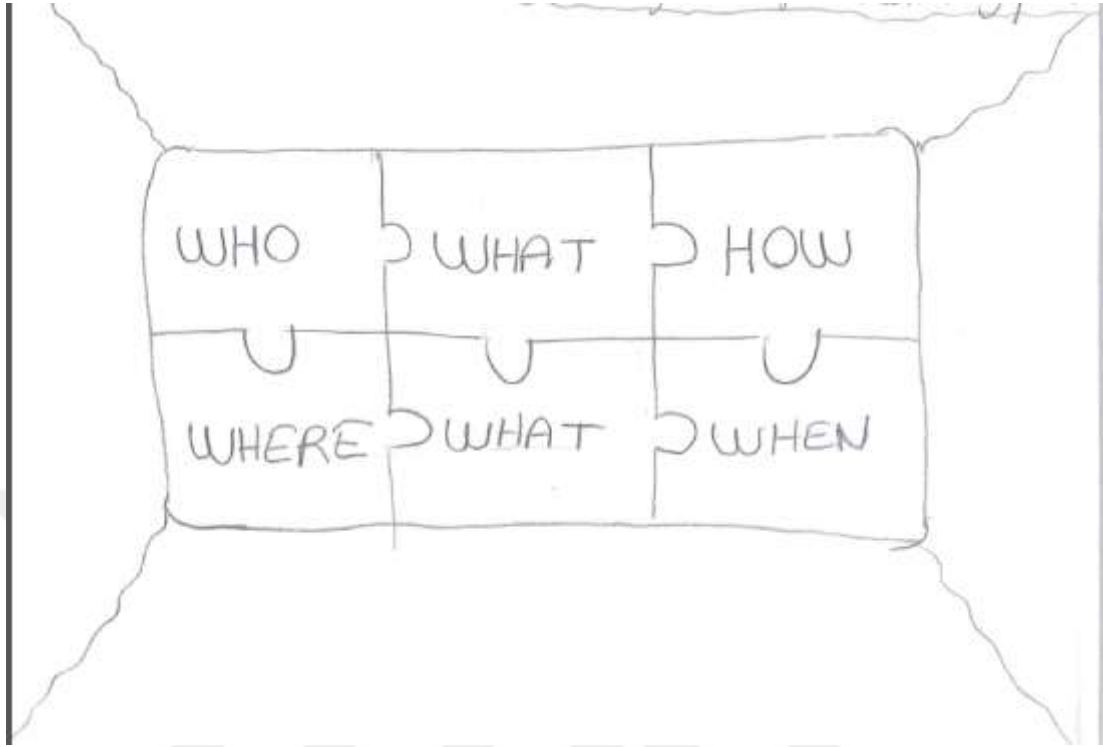
geri toplayacağını ifade etmiştir. Öğretmen vermiş olduğu dönütlere öğrencilerinin dikkat etmesini ve bu hafta hazırlayacakları etkinliklerde buna göre etkinlik hazırlamaları gerektiğini ifade etmiştir. DG1 öğrencilerine ise genel olarak bir değerlendirme yaparak belirli konularda uyarılarda bulunmuştur.

Yedinci haftanın konusu “Wh- questions”dır. Bu soru kalıplarına zaten öğrenciler aşına oldukları için öğretmen direk olarak bir dinleme metniyle derse başlamıştır. Önce öğrencilere “Wh-“ harflerini içeren beş adet soru hazırlamış ve tahtaya yazmıştır: What is his name? How old is he? What time does he get up? Where is his home? When does he go to school? Öğrencilerden bu soruların ne anlama geldiğini düşünmelerini istemiş ve daha sonra dinleme parçasını akıllı tahta aracılığıyla öğrencilere dinleterek bu soruları cevaplamışlardır.

Soru kalıplarıyla ilgili ders kitabındaki alıştırmalar yapılmış ve çalışma kitabından da ek alıştırmalar yapılmıştır. Tüm gruplara aynı şekilde ders işlenmiş ve ödev olarak da çalışma kitabından ödev verilmiştir. Deney gruplarına ise konuyla ilgili ÖAY etkinliği ödevi verilmiştir. Bu etkinlik “Students will be able to ask and answer wh- questions about a text”, “Students will be able to respond to simple wh- questions in an interview”, “Students will be able to respond to simple wh- questions in a written form” kazanımlarına yönelik olarak hazırlanmıştır. Öğrencilerin hazırlamış olduğu bazı etkinlikler aşağıda sunulmuştur. Ö1 kodlu öğrencinin etkinliği aşağıda sunulmuştur:



Şekil 24. Ö1 Kodlu Öğrencinin 7. Hafta Etkinliğine Ait Çizimi

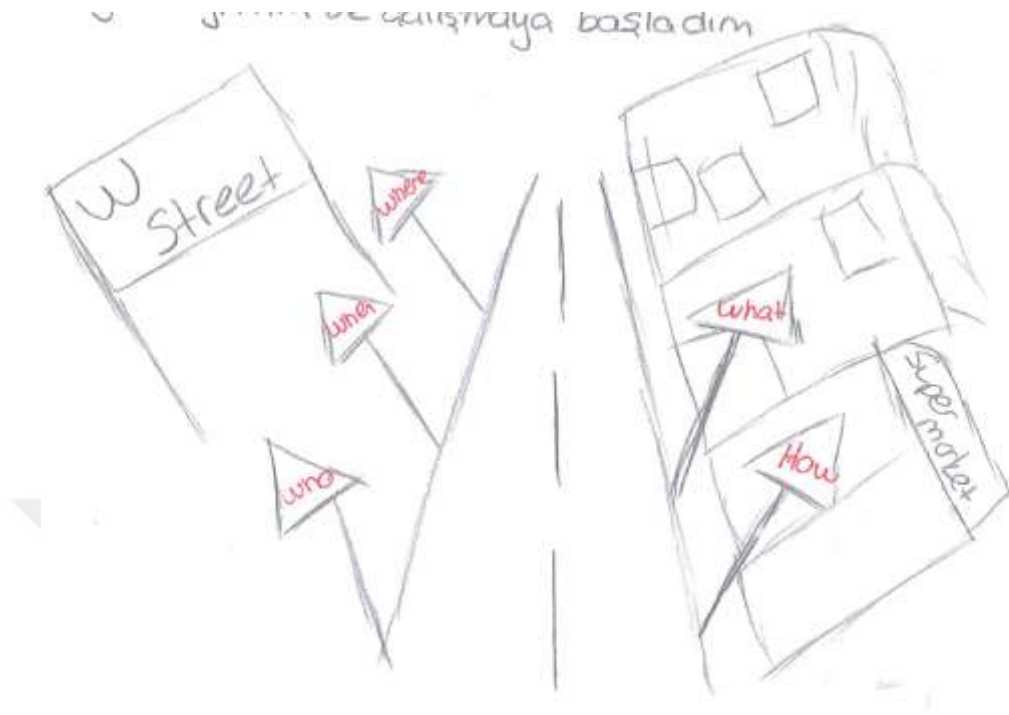


Ö1 kodlu öğrencinin 7. haftada yapmış olduğu etkinlikte daha fazla yazı yazdığı ve bu yazının içinde daha fazla İngilizce kullandığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencinin yapboz çizmesi akranlarından yarım aldığı ve yardım arama stratejilerini kullandığı şeklinde yorumlanabilir. Ö3 kodlu öğrencinin hazırlamış olduğu etkinlik aşağıda sunulmuştur:

*“W Street*

*İşsiz kalmıştım. İşlere bakıyordum, karşıma bir tane adam geldi ve inşaatta çalışır mısın dedi. Ben de olur dedim. Bana iş yerini göstermesi için birlikte yola çıktık. Tabi burası America. İnşaat yerine gelirken bir caddeden geçtik ve caddenin adı W street. O caddeden geçerken W ile olan kelimeler vardı. Her bir adımdan sonra levhaların içinde W ile olan kelimeler vardı. Who, What, How, Where, When. Adam beni durdurdu. Bu kelimeleri cümle içinde kullanırsan seni işe alırım dedi. Tabi ben de başladım. Who is she? What is her name? How old is she? Where is she from? When is his birthday? Adam şaşırdı ve helal olsun dedi beni işe aldı. Sonra inşaat yerine gittim ve çalışmaya başladım.”*

Şekil 25. Ö3 Kodlu Öğrencinin 7. Hafta Etkinliğine Ait Çizimi

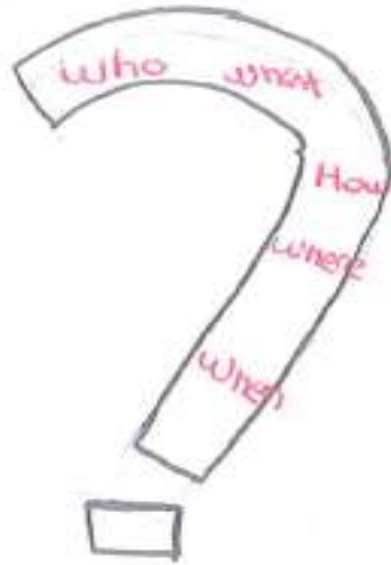


Öğrencinin öğrendiği bilgileri tekrar ettiği ve bilişsel olarak kaydetmeye çalıştığı bu çalışmasında görülmektedir. Ö5 kodlu öğrencinin etkinliği aşağıda sunulmuştur.

“Rüyam

*Dün akşam yatarken rüyamda bir soru işaretiyle konuşuyordum. Bana İngilizce olarak bir sürü soru sormuştu. Bana en yakın arkadaşımın adını sormuştu. What is his name? Dedi. Ben de His name is Baha, dedim. Ben de ona sordum: What is his name? Dedim. His name is Berkant dedi. Sonra en yakın arkadaşının yaşı kaç dedi. How old is he? Diye soru sordu. Ben ona He is fiviteen years old dedim. Ama bu sefer ben ona sormadım. Arkadaşın senin neyin oluyor dedi. Who is he? Dedi. Ben ona He is my friend dedim. Sonra da nereli arkadaşın dedi. Where is he from? Dedi. He is from Turkey dedim. Sonra ben ona arkadaşının doğum gününü sordum When is his birthday? Dedim. It is on the 3rd June dedi. Sonra konuşmaya devam ettik ve sonra uyandım.”*

Şekil 26. Ö5 Kodlu Öğrencinin 7. Hafta Etkinliğine Ait Çizimi



Ö5 kodlu öğrencinin yazmış olduğu içeriğin ve yapmış olduğu çizimin uyumlu olduğu ifade edilebilir. Öğrenci derste öğrenmiş olduğu cümleleri etkinliğin içerik kısmında kullanmış ve çizimin de ise kelimelere yer vermiştir. Çizimde kullandığı kelimelerin cümleleri metin içinde yer almaktadır. Öğrencinin yapmış olduğu çizimin önceki etkinliğe göre daha sade ve anlaşılır olduğu, daha önceki haftalarda yaptığı gibi fazla zaman gerektiren ve dikkatini çizime yoğunlaştıran çizimlerden kaçındığı ifade edilebilir. Bu durumun öğretmeninden aldığı dönütlerle meydana geldiği yorumu yapılabilir.

### ***VIII. ve IX. Uygulama***

Bu uygulamanın konusu iki haftayı kapsadığı için bu kısımda birlikte ele alınmıştır. Sekizinci haftanın konusu “Daily routines” ve dokuzuncu haftanın konusu “simple present tense”dir. Bu iki konu birbiriyle bağlantılıdır ve dokuzuncu haftada ders anlatımı yerine etkinlik yapılmıştır.

Sekizinci haftanın ilk dersinde DG2 öğrencilerine üzerinde dönütler yazılı olan 7. haftaya ait etkinlikler geri verilmiştir. Öğretmen öğrencilerden bu dönütlerle birlikte yapmış oldukları etkinlikleri yeniden değerlendirmelerini fakat etkinlikleri

geri toplayacağını ifade etmiştir. Öğretmen vermiş olduğu dönütlere öğrencilerinin dikkat etmesini ve bu hafta hazırlayacakları etkinliklerde buna göre etkinlik hazırlamaları gerektiğini ifade etmiştir. DG1 öğrencilerine ise genel olarak bir değerlendirme yaparak belirli konularda uyarılarda bulunmuştur.

Dokuzuncu haftanın ilk dersinde DG2 öğrencilerine üzerinde dönütler yazılı olan 8. haftaya ait etkinlikler geri verilmiştir. Öğretmen öğrencilerden bu dönütlerle birlikte yapmış oldukları etkinlikleri yeniden değerlendirmelerini fakat etkinlikleri geri toplayacağını ifade etmiştir. Öğretmen vermiş olduğu dönütlere öğrencilerinin dikkat etmesini ve bu hafta hazırlayacakları etkinliklerde buna göre etkinlik hazırlamaları gerektiğini ifade etmiştir. DG1 öğrencilerine ise genel olarak bir değerlendirme yaparak belirli konularda uyarılarda bulunmuştur.

Bu konu öğrencilerin zaten bildiği ama programda tekrar amaçlı yer alan bir konudur. Bu yüzden öğretmen konuyla ilgili birkaç video izleterek öğrencilerde farkındalık meydana getirmiş ve arkasından okuma parçasını okutturmuştur. Okuma metni okunduktan sonra öğrenciler ilgili soruları cevaplamışlardır. Bu sorulara ek olarak kendi günlük rutinleriyle ilgili birkaç cümlelik paragraflar yazmışlardır.

Tüm gruplara aynı şekilde ders işlenmiş ve ödev olarak da çalışma kitabından ödev verilmiştir. Deney gruplarına ise konuyla ilgili ÖAY etkinliği ödevi verilmiştir. Bu etkinlik “Students will be able to identify time expressions of daily routines.”, “Students will be able to talk about their daily activities and the frequencies of those activities.” ve “Students will be able to write about their friend's daily life and the frequencies of their activities.” kazanımlarına yönelik olarak hazırlanmıştır. Öğrencilerin hazırlamış olduğu bazı etkinlikler aşağıda sunulmuştur. Ö2 kodlu öğrencinin hazırlamış olduğu etkinlik şu şekildedir:

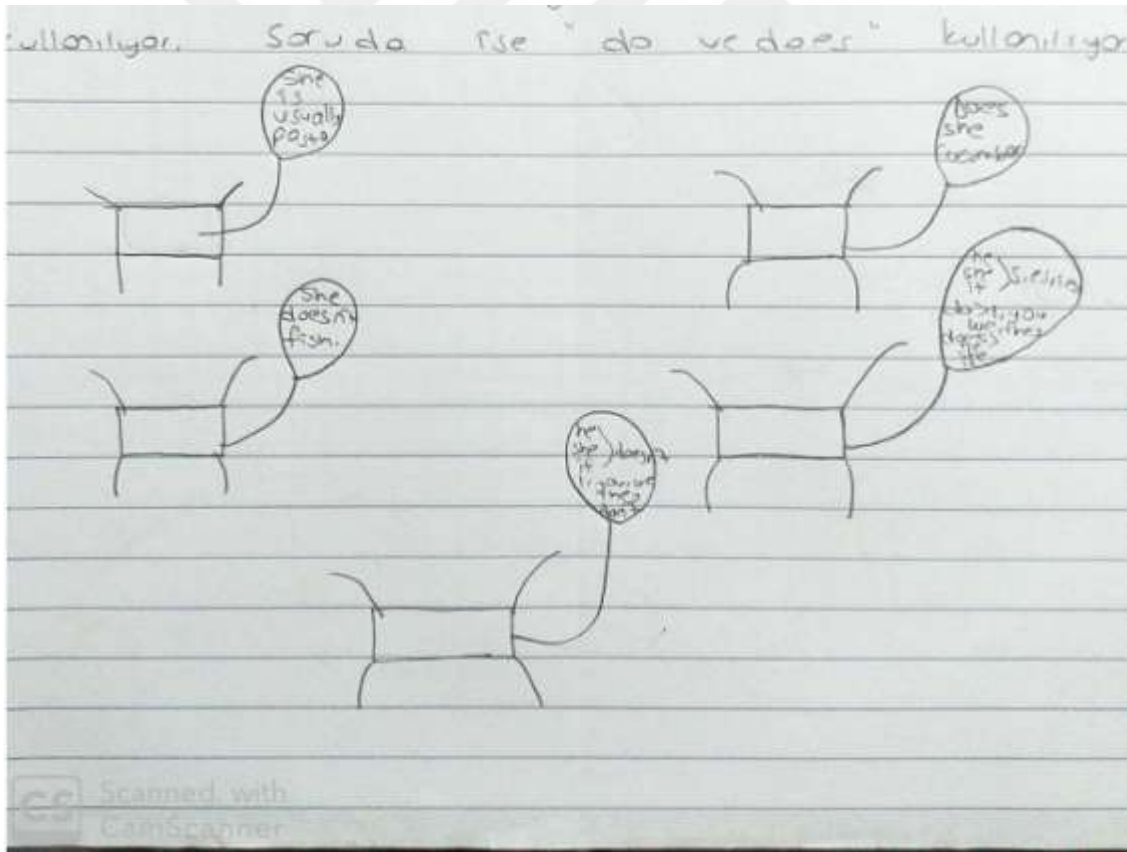
*“Merhaba sevgili arkadaşlarım,*

*Sizlere bugün daily routines yani günlük işlerimizle ilgili kullandığımız “simple present tense” konusunu anlatacağım. Öncelikle sizlere yaşadığım bir olayı anlatmak istiyorum. Geçen gün lüks bir yabancı restorana gittim ve bir de ne göreyim? Restoranda her Masada balonlar var. Bi an ne olduğunu*

anlamaya çalıştım. Balonlarda “-s, -es, -ies” yazıyordu. Ve sonra da anladım bu takılar geniş zaman aitti. Benim yediğim yemek makarnaydı ve üzerinde “she is usually pasta” yazıyordu. Yani insanların geniş zaman konusunu anlaması için yapılan bir etkinlikti. Bazı balonlarda ise “do, does, don’t, doesn’t” yazıyordu. Bu “do ve does” ise soru cümlelerinde; “don’t ve doesn’t” ise olumsuz cümlelerde kullanılıyordu. Ben de anladım ki geniş zaman olumlu da “he, she, it”de “-s,-es,-ies” takısı geliyordu. Olumsuzda öznelerle “don’t, doesn’t” kullanılıyor. Soruda ise “do ve does” kullanılıyordu.

Ö2 kodlu öğrencinin bu etkinliğine ait görsel aşağıda sunulmuştur.

Şekil 27. Ö2 Kodlu Öğrencinin 8. Hafta Etkinliğine Ait Çizimi

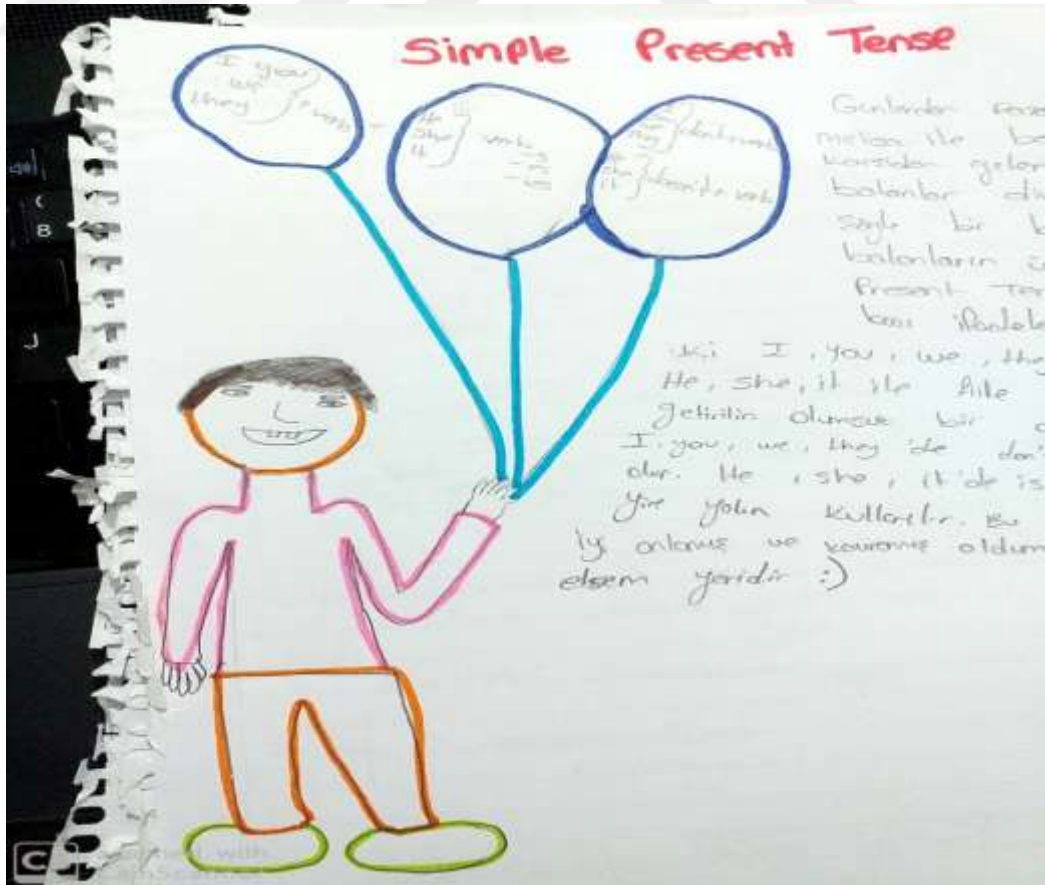


Ö2 kodlu öğrencinin bu konuyla ilgili yanlışları olduğu tespiti yapılmıştır ve bu öğrenciye dönüt verilmesi gerektiği bu etkinlik sayesinde tespit edilmiştir. Ö3 kodlu öğrencinin yapmış olduğu etkinlik aşağıda sunulmuştur.

*“Simple Present Tense Günlerden Pazar arkadaşım Melisa ile beraber yürürken karşıdan gelen Yasin’b elindeki balonlar dikkatimi çekti. Şöyle bir kalkıp incelediğimde balonların üzerinde simple present tense’e ait bazı ifadeler gördüm ve anladım ki I, You, We, They ile fiil yalın; He, She, It ile fiile –s,-es,-ies ekleri getirilir. Olumsuz bir cümle kuracak olursak I, You, We, They’de don’t yazıp fiil yalın halde olur. He, She, It de ise doesn’t kullanılır fiil yine yalın kullanılır. Bu sayede konuyu daha iyi anlamış ve kavramış oldum. Yasin’e teşekkür etsem yeridir.*

Ö3 kodlu öğrencinin etkinlikle ilgili hazırlamış olduğu görsel aşağıda sunulmuştur.

Şekil 28. Ö3 Kodlu Öğrencinin 8. Hafta Etkinliğine Ait Çizimi

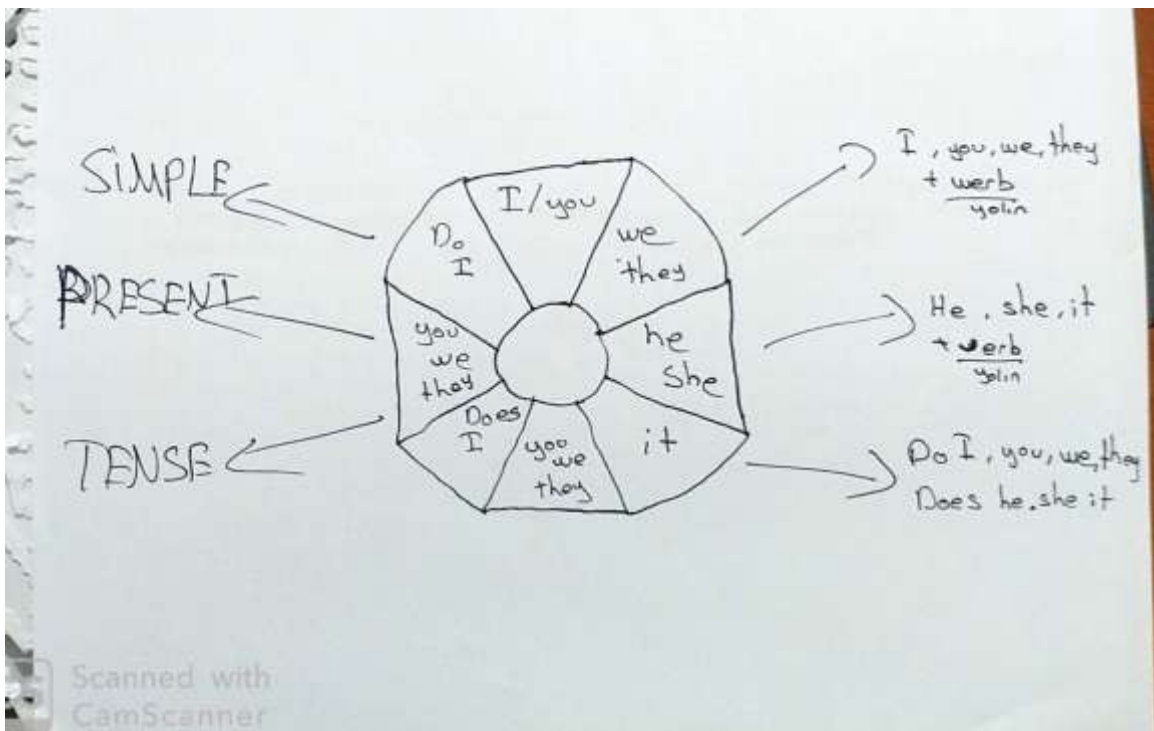


Ö3 kodlu öğrencinin hazırlamış olduğu etkinlik incelendiğinde öğrencinin konuyu tam olarak anladığı tespit edilmiştir. Bu öğrencinin etkinliğinde örnek cümleler eksiktir. Öğrenci ya bir akranına ya da öğretmenine yönlendirilerek bu eksiklik giderilebilir. Ayrıca bu öğrenci konuyu Ö1 kodlu öğrenciden daha iyi anlamıştır. Ö3 kodlu öğrenci Ö1 kodlu öğrenciye akran yardımı için yönlendirilebilir. Ö5 kodlu öğrenciye ait etkinlik aşağıda sunulmuştur.

“Merhaba değerli arkadaşlar;

Sizlere simle present tense (geniş zaman) ile ilgili anımı anlatacağım. Bir gün sınav haftası yaklaşmıştı ve ben hiçbir şeyi umursamadan telefonla ilgileniyordum. Sınava bir hafta kala anemim sorumsuzluğum yüzünden performanslarımı unutmuştum. Arkadaşlarımdan performans tarihlerini istediğimde yarına 2 tane performans olduğunu gördüm ve saate baktığımda çok geç olmuştu. Performans konuma baktığımda geniş zamanla ilgili video çekmemi yazmıştı. Hemen bir takım notlar alarak kameranın karşısına geçtim ve konuşmaya başladım. Çok kısa olduğunu gördüm elimden başka bir şey gelmiyordu. Editleyerek hocama götürdüm ve düşük not aldım. Ve ondan sonra anladım ki sorumluluklarımı önemsemediğimi anladım ve bundan sonra daha da sorumlu davrandım.

Şekil 29. Ö5 Kodlu Öğrencinin 8. Hafta Etkinliğine Ait Çizimi



Ö5 kodlu öğrencinin yazdığı içerikle çizdiği görsel arasındaki bağlantı çok zayıftır. Fakat öğrencinin çizmiş olduğu görsel konuyu anladığını göstermektedir. Daha önceki etkinlikleri daha uyumlu olan öğrencinin içerikte anlattığı olayın gerçeklik payı olabilir. Bu yüzden öğrenciye öğretmenin bireysel olarak dönüt vermesi gerekmiştir. Ö6 kodlu öğrenciye ait etkinlik aşağıda sunulmuştur.

*“Merhaba !*

*Sizlere geniş zamanı anlaticam. Ama nasıl anlaticam? Bir gün çok güzel uzun bir yolda yürürken birkaç beyaz takla güvercininin ağzında mektuplar gördüm. Her evin önüne atarak gidiyorlardı. Merak ettim ve ne olduklarına baktım. İlk mektupta often (zarf resminin içinde) yazıyordu. Hiç bir şey anlamadım. İkinci mektubu gidip aldım ve üstünde usually (zarf resminin içinde) yazıyordu. Üçüncü zarfta ise sometimes (zarf resminin içinde) yine anlamadım. Dördüncü zarfta ise never (zarf resminin içinde) always (zarf resminin içinde) sonrasında hepsini belirttim ve bunların “geniş zamanda sıklık zarfları” olduğunu anladım.*

*Büyük bir zarf resmi üzerinde “always, usually, often, sometimes, never”*

*Sonrasında bunların nasıl kullanılacağını hatırlamaya çalıştım ve geniş zamanı full gözden geçirdim;*

*I*

*You = do/don't VI yalın*

*We*

*They*

*FAKAT fil = -s,-es,-ies takısı alır*

*He*

*She = does / doesn't VI yalın*



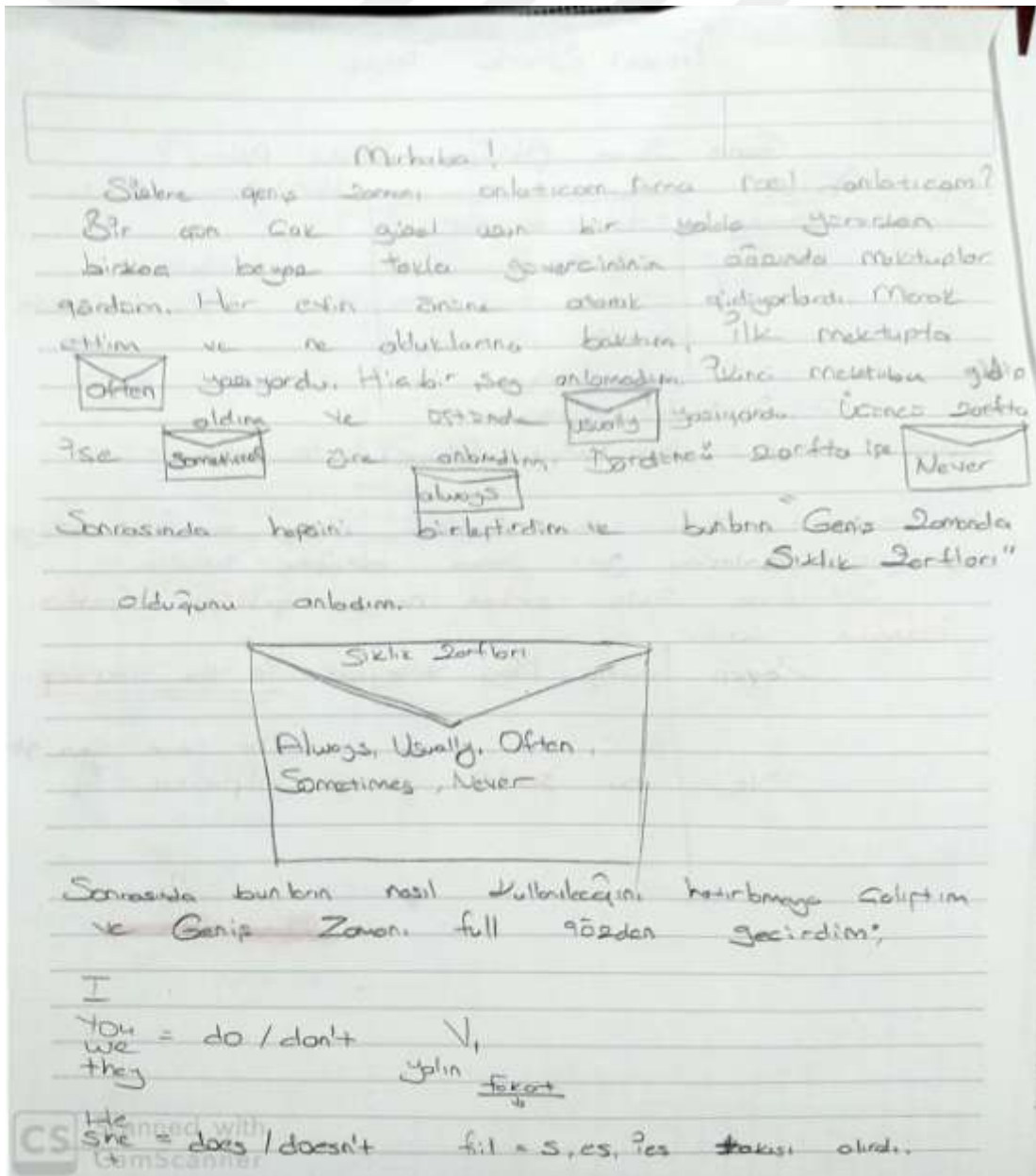
It

Örneğin; *My mum watches TV. Peki şimdi sıklık zarfı ekleyelim, sıklık zarfı başa mı, ortaya mı, sona mı gelecek? Annem asla televizyon izlemez.*

*My mum never watches TV. Özneden sonra sıklık zarfı .....*

Ö6 kodlu öğrencinin yapmış olduğu etkinlik ve çizimleri iç içedir. Aşağıda sunulmuştur.

Şekil 30. Ö6 Kodlu Öğrencinin 9. Hafta Etkinliğine Ait Çizimi



Bu etkinlikte Ö6 kodlu öğrencinin konuyu tamamen anladığı ve anlatabildiği tespit edilmiştir. Bu öğrenci üstbilişsel stratejileri de kullanarak yeni örnek cümleler ve kendine özgü bir anlatım tarzı tasarlamıştır. Bu öğrenci diğer öğrencilere akran yardımı yapabilir.

### *X. Uygulama*

Onuncu haftanın ilk dersinde DG2 öğrencilerine üzerinde dönütler yazılı olan 9. haftaya ait etkinlikler geri verilmiştir. Öğretmen öğrencilerden bu dönütlerle birlikte yapmış oldukları etkinlikleri yeniden değerlendirmelerini fakat etkinlikleri geri toplayacağını ifade etmiştir. Öğretmen vermiş olduğu dönütlere öğrencilerinin dikkat etmesini ve bu hafta hazırlayacakları etkinliklerde buna göre etkinlik hazırlamaları gerektiğini ifade etmiştir. DG1 öğrencilerine ise genel olarak bir değerlendirme yaparak belirli konularda uyarılarda bulunmuştur.

Onuncu haftanın konusu “present continuous tense”dir. Öğretmen öğrencilere “I am speaking English now” diyerek derse başlamış ve öğrencilerden bunu tekrar etmelerini istemiştir. Daha sonra bu cümleyi tahtaya yazmıştır. Bu cümlede daha önceki cümlelere göre hangi farklar olduğunu bulmalarını istemiştir. Öğrenciler fiilin sonundaki “-ing” ekini hemen fark etmişlerdir. Ayrıca “now” kelimesinden dolayı birkaç tahminden sonra bu cümle yapısının şimdiki zamana ait olduğu çıkarımında bulunmuşlardır. Öğretmen öğrencilerini tebrik ederek cümlenin yapısını açıklamıştır ve bununla ilgili birkaç örnek daha tahtaya yazmıştır. Daha sonra akıllı tahta aracılığıyla şimdiki zaman kalıplarını içeren ve çizgi film kesitlerinden oluşan videoyu izlemişlerdir. Öğretmen öğrencilerin cümleleri anladıklarından emin olduktan sonra onlara cümlelerin sorularını yöneltmiştir. Böylece öğrenciler önce cevapları öğrenmiş daha sonra da soru kalıplarını öğrenmişlerdir. Daha sonra ders kitabında yer alan okuma parçası okunmuş ve ilgili sorular cevaplanmıştır.

Tüm gruplara aynı şekilde ders işlenmiş ve ödev olarak da çalışma kitabından ödev verilmiştir. Deney gruplarına ise konuyla ilgili ÖAY etkinliği ödevi verilmiştir. Bu

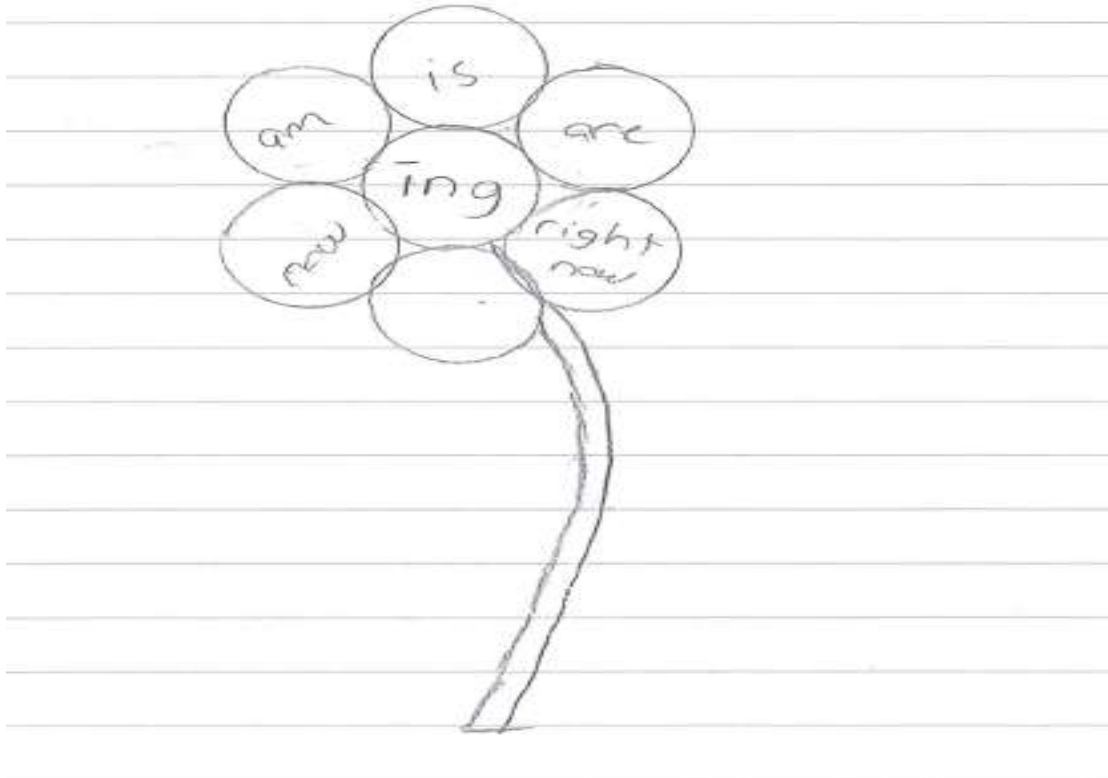
etkinlik “Students will be able to guess the meanings of unknown words from the contexts.” ve “Students will be able to describe current actions” kazanımlarına yönelik olarak hazırlanmıştır. Öğrencilerin hazırlamış olduğu bazı etkinlikler aşağıda sunulmuştur. Ö1 kodlu öğrenciye ait etkinlik aşağıda sunulmuştur:

*“Değerli Okuyucular,*

*Sizlere şimdi Şimdiki Zamanla ilgili bir konu anlatacağım. Konuyu bir hikâyeye nitelemek istiyorum. Geçenlerde bir rüya görmüştüm. Bu rüyada değişik değişik papatyalar vardı. Bir de baktım papatyanın yaprakları üzerinde çeşitli kelimeler yazıyor. Bir bütün halinde bulunan papatyaların üzerinde ise “now, right now” gibi kelimeler yazıyordu. Papatyalar birleşince şimdiki zamanla ilgili cümleler yazıyordu “I am playing computer games now., He is walking in the park now.” gibi bir çok cümle vardı. Cümlelerdeki fiillerde “-ing” takısı vardı. Çünkü şimdiki zamanda fiillerde “-ing” takısı olur. Ve öznelerden sonra “am, is, are” gelir.*

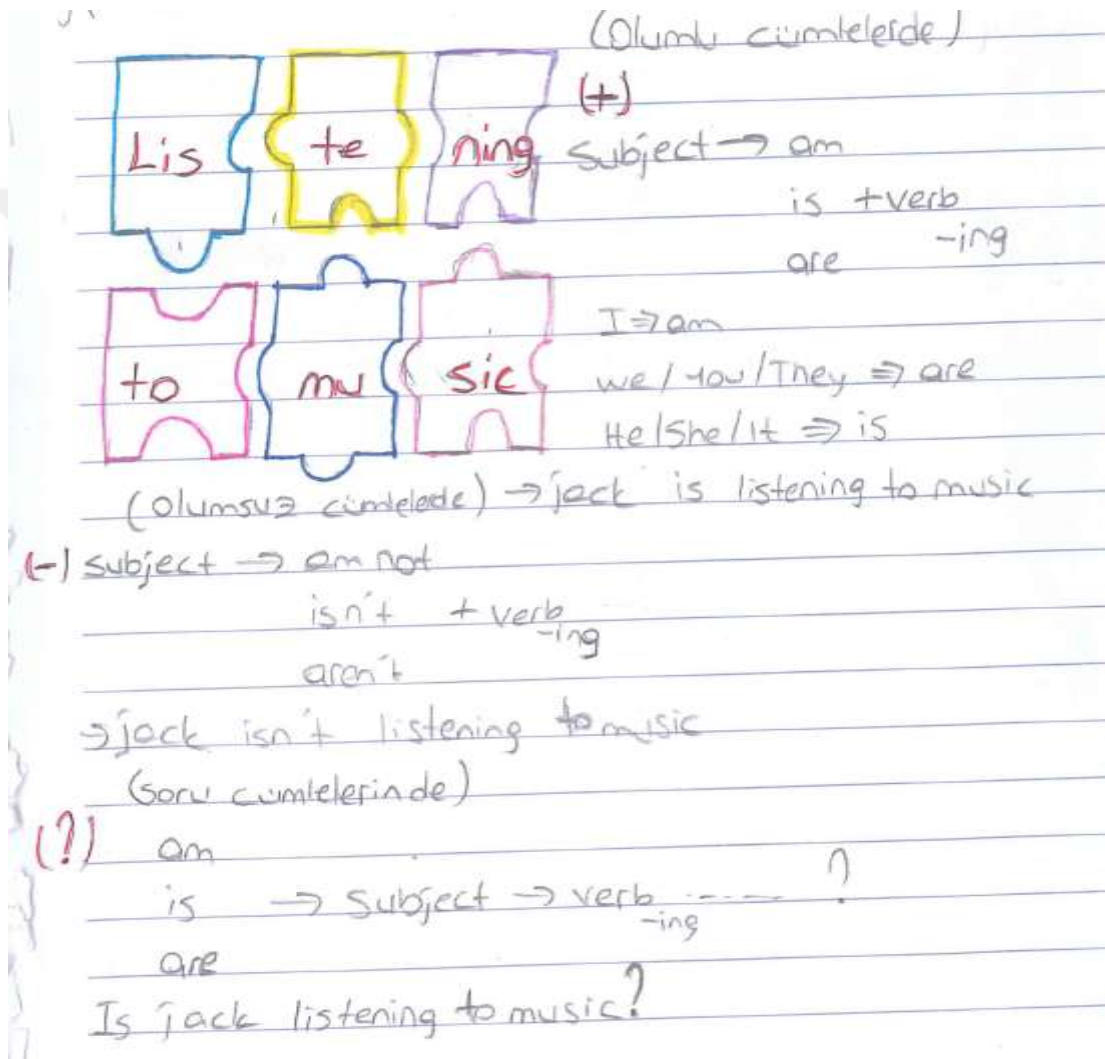
*Bir dahakine görüşürüz.”*

Şekil 31. Ö1 Kodlu Öğrencinin 10. Hafta Etkinliğine Ait Çizimi



10. haftaya ait şekil 30'da, Ö1 kodlu öğrencinin bu kez çiçeğe daha az önem verip içeriğe daha fazla önem verdiği görülmektedir. İçeriğe göre öğrencilerin kurallı cümleleri doğru kurduğu, şimdiki zamanın zaman zarflarını bildiği ve bunları yansıtabildiği görülmektedir. Öğrencinin ilk haftalara göre gelişme kaydettiği tespit edilmiştir. Ö3 kodlu öğrencinin hazırlamış olduğu etkinlik aşağıda sunulmuştur.

Şekil 32. Ö3 Kodlu Öğrencinin 10. Hafta Etkinliğine Ait Çizimi



Ö3 kodlu öğrencinin yaptığı etkinliklerde ilk haftalara göre sonraki haftalarda yapmış olduğu etkinliklerin cümle sayısı olarak artış gösterdiği, içerik olarak daha iyi hale geldiği ifade edilebilir. Şekilde öğrencinin yapboz çizimi yaptığı görülmektedir. Diğer çizimlerde de öğrencilerin yapboz kullanması bir birleriyle yardımlaşarak yaptıkları şeklinde yorumlanabilir. Yardım arama stratejisini etkin bir biçimde

kullanmaktadır yorumu yapılabilir. Ö5 kodlu öğrenciye ait etkinlik aşağıda sunulmuştur.

*“Present Continuous Tense (Şimdiki Zaman)*

*O gün yağmurlu bir gündü ve yanımdaki arkadaşım ile yürüyorduk. Konumuz bugünkü gördüğümüz derslere gelmiştir. İngilizce dersi hakkında konuşuyorduk. Bugün İngilizce dersinde Present Continuous Tense’i işlemiştik. İkimiz de bu konuyu çok sevmiştik. Beraber cümleler kurmaya başlamıştık. Mesela I am have diner now, I am running at present, I am reading book right now, I am listen to music today; gibi İngilizce cümleler kurmuştuk. Present Continuous Tense’le ilgili ikimiz de bu konuyu iyi anlamıştık ve İngilizce konuşurken çok eğlendik.”*

Şekil 33. Ö5 Kodlu Öğrencinin 10. Hafta Etkinliğine Ait Çizimi



Ö5 kodlu öğrencinin yapmış olduğu etkinlik, içerik ve çizimin uyumlu olduğu ifade edilebilir. Öğrenci cümleleri metin içinde, cümle kurma kuralını ise çizimde göstermiştir. Cümle kurma kuralına ilişkin çizimi yaparken gerçek yaşamdan bir kesitle eşleştirmeyi tercih etmiştir. Kurduğu cümlelerde de hatalar bulunmaktadır fakat çizimde yazmış olduğu cümle kurma kuralı ve zaman zarfları doğrudur. Ö5 kodlu öğrencinin yapmış olduğu etkinlikler ve çizimlerde; öğrencinin yazmış olduğu içeriğin, kullanmış olduğu İngilizce kelime/cümlelerin, çizimlerin daha iyiye doğru bir eğilim gösterdiği yorumu yapılabilir. Ö5 kodlu öğrenci dönüt alan deney grubunda bulunmaktadır.

Ayrıca öğrencinin etkinliği yazdığı kâğıtta silip tekrar yazdığı görülmektedir. Öğrenci öğretmeninden aldığı dönütlere uygun olarak yazdıklarını gözden geçirmiş ve yeniden planlama yapmış olabilir. Bu da öğrencinin yeni bir öğrenme stratejisi edinmesine katkı sağlamıştır şeklinde yorumlanabilir. Öğretmen ÖAY etkinliğini kullanarak öğrencinin eksik ya da hatalı olduğu stratejiyi tespit etmiştir. Bu tespite uygun dönüt vererek öğrencinin daha etkin bir öğrenme stratejisi geliştirmesine katkı sağlamıştır.

### ***Kontrol Grubu***

Uygulamanın yapıldığı 10 hafta boyunca KG öğrencilerine aynı öğretmenle aynı şekilde ders anlatılmıştır. KG öğrencilerinin derslerine herhangi bir müdahalede bulunulmamış ders öğretmeni planlandığı haliyle derlerini işlemiştir. DG öğrencilerinde farklı olarak sadece ÖAY etkinliklerini gerçekleştirmemişlerdir ve buna bağlı olarak dönüt de almamışlardır. Ders kitabı, çalışma kitabı ve akıllı tahtayla yapılan etkinlikleri gerçekleştirmişlerdir.

### ***Uygulama Sonrası***

Deneysel uygulamanın ardından ilk olarak bütün gruplara GÖ ve ÖSÖ son test olarak uygulanmış ve daha sonraki hafta DG1 ve DG2 öğrencileriyle görüşme yapılmıştır.

### 3.4. Verilerin Analizi

Bu kısımda araştırma kapsamında yapılan veri analizinde kullanılan yöntemler ile geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına yer verilmiştir.

#### 3.4.1. Veri Analizinde Kullanılan Yöntemler

Bu kısımda araştırmanın üç alt problemine cevap bulmak için kullanılan yöntemlere yer verilmiştir.

##### *Birinci Alt Probleme İlişkin Kullanılan Yöntemler*

Araştırmanın sorularına cevap bulmak için gruplardan elde edilen verilere uygulanan analiz yöntemlerini belirlemek amacıyla ön testlerden elde edilen verilere çeşitli istatistiksel testler uygulanmıştır. Öncelikle grupların GÖ ve ÖSÖ'den almış oldukları puanların betimsel analizi yapılmıştır. Gruplar, ön testlerden aldıkları puanlara göre yüksek başarıdan düşük başarıya doğru sıralanmıştır.

Daha sonra grupların ön testlerden almış oldukları puanların farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek için varyans analizi testi (ANOVA) uygulanmıştır. Varyans analizi sonucunda aralarında fark olan grupların hangi puan lehine farklılaştığını tespit etmek için post hoc testleri uygulanmıştır. Bu analizin ardından homojen dağılım sergileyen verilere Bonferroni, homojen dağılmayan verilere ise Tamhane post hoc testi uygulanarak hangi gruplar arasında fark meydana geldiği tespit edilmiştir. Post hoc testlerinde en çok tercih edilen parametrik testler LSD ve Bonferronidir (Kayri, 2009). LSD yöntemi standart t testlerini mümkün olan tüm grup ortalaması çiftlerine uygular. LSD testi farklılığın belirleneceği grup sayısının 3'ten fazla olması durumunda tercihi sakıncalı görülen bir post hoc istatistiğidir (Saville, 1990). Grup sayısı arttıkça grup başına hata miktarı da artmaktadır. Bundan dolayı, karşılaştırması yapılan grup sayısının çok olması durumunda LSD çoklu karşılaştırma istatistiğinin kullanılmaması gerekmektedir (Williams ve Abdi, 2010). LSD testi, matematiksel olarak da I. tip hataya karşı oldukça korunmasız bir özellik taşımaktadır (Efe, vd., 2000). Bu yüzden Bonferroni testi tercih edilmiştir. Bonferroni testi (Dunn yordamı olarak da anılır) ve yanlış pozitif oranının belirtilen değeri geçmediğinden emin olmak için sıkı bir önem düzeyinde gerçekleştirilir.

Yaygın kullanılan çoklu bir karşılaştırma testi olup, “eşit örneklem sayısı” ilkesini gerektirmemektedir (Miller Jr, 1977). Homojen dağılmayan veriler için kullanılan Tamhane testinin hücre boyutlarının eşit olmadığı veya varyansların homojenliğinin ihlal edildiği durumlarda, Tukey'in HSD'sinden daha uygun olduğu düşünülür. Tamhane's istatistikleri, sadece “student t” tabanında yürütülen bir test olup, tutucu ve dikkatli karşılaştırmalar yapması ile göze çarpmaktadır (Hochberg ve Tamhane, 1987). Analizler iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Öncelikle GÖ ve daha sonra ÖSÖ'den alınan veriler analiz edilmiştir. Tablo 28'de GÖ'den elde edilen ön test verilerine uygulanan analizler gösterilmektedir.

Tablo 28. GÖ Ön Testlerine Uygulanan Veri Analizi Yöntemleri

Alt Boyut	Alt Faktör	Betimsel analiz	ANOVA	Fark	Homojen	Bonferro ni	Tamhane
Değer		+	+	+	+	+	
	İçsel Hedef Düzenleme	+	+	-			
	Dışsal Hedef Düzenleme	+	+	+	+	+	
	Görev Değeri	+	+	-			
Beklenti		+	+	+	+	+	
	Öz Yeterlik Algısı	+	+	+	+	+	
	Öğrenme Kontrolü İnancı	+	+	-			
Duyuşsal	Sınav Kaygısı	+	+	+	-	-	+

Tablo 28'de de gösterildiği gibi GÖ'nün tüm alt boyut ve alt faktörlerine betimsel istatistik ve ANOVA testi uygulanmıştır. Grup puanları arasında fark çıkan ve homojen dağılıma sahip olan değer alt boyutu, dışsal hedef düzenleme alt faktörü, beklenti alt boyutu, öz yeterlilik alt faktörüne Bonferroni post hoc testi uygulanmış



fakat homojen olmayan duyuşsal alt boyutuna ait sınav kaygısı alt faktörüne Tamhane post hoc testi uygulamıştır. Tablo 29'da ÖSÖ'den elde edilen ön test verilerine uygulanan analizler gösterilmektedir.

Tablo 29. ÖSÖ Ön Testlerine Uygulanan Veri Analizi Yöntemleri

Alt Boyut	Alt Faktör	Betimsel analiz	ANOVA	Fark	Homojen	Bonferroni	Tamhane
Bilişsel		+	+	+	-		+
	Yineleme	+	+	+	-		+
	Düzenleme	+	+	+	+	+	
	Açıklama	+	+	-			
	Eleştirel Düşünme	+	+	+	-		+
Üstbiliş	Üstbiliş	+	+	+	+	+	
Kaynak Yönetimi		+	+	+	-		+
	Yardım arama	+	+	-			
	Akran işbirliği	+	+	+	+	+	
	Çaba yönetimi	+	+	-			
	Zaman ve çalışma ortamı	+	+	-			

Tablo 29'da da gösterildiği gibi ÖSÖ'nün tüm alt boyut ve alt faktörlerine betimsel istatistik ve ANOVA testi uygulanmıştır. Grup puanları arasında fark çıkan

ve homojen dağılıma sahip olan düzenleme alt faktörü, üstbiliş alt boyutu, akran işbirliği alt faktörüne Bonferroni post hoc testi uygulanmış fakat homojen göstermeyen bilişsel alt boyutuna, yineleme alt faktörüne, eleştirel düşünme alt faktörüne, kaynak yönetimi alt boyutuna Tamhane post hoc testi uygulanmıştır.

### ***İkinci Alt Probleme İlişkin Kullanılan Yöntemler***

Ön testlerden elde edilen sonuçlar grupların uygulama öncesi denk olmadığını göstermektedir. Bu durumda grupların ön test ve son test puanları arasındaki farkı tespit etmek için kovaryans analizi (ANCOVA) yapılmıştır. Kovaryans analizi iki ya da daha çok grubu içeren bir bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini incelerken bağımlı değişkeni etkileyen başka bir bağımlı değişkenin etkisinin kontrol edildiği bir analiz yöntemidir. Kovaryans analizinde bağımlı değişken üzerinde etkisi kontrol edilen değişkene “kod değişken (covariate, ortak değişken)” denir. Ön test son test kontrol gruplu desenlerde ön testlerin ortak değişken olarak alınıp kovaryans analizi yapılması daha uygundur (Büyüköztürk, 2011). Grupların bağımlı değişkene ilişkin puanları normal dağılmalıdır. Normallik sayıltısı, eşit ve makul bir büyüklükteki ( $N_i \geq 15$ ) gruplarda ihmal edilebilir (Büyüköztürk, 1998). Roussas (2013) ve Wilcox (2011) ise deneysel araştırmalarda 30 ve üzeri örneklem sayısına ulaşıldığında normallik varsayımının göz ardı edilebileceğini ifade etmişlerdir. Bu araştırmadaki grupların sayıları 30 ve üzerindedir. Bu yüzden kovaryans analizinde gruplara homojenlik testi uygulanmasına gerek duyulmamıştır. Kovaryans analizinde farklılık tespit edilen grupların hangileri olduğunu ve hangi gruplar lehine farklılık olduğunu tespit etmek için Bonferroni testi uygulanmıştır. Kovaryans analizinden önce tüm alt boyut ve alt faktörlere ilişkin betimsel analiz yapılmış, grup sayıları, ortalamaları, serbestlik derecesi ve düzeltilmiş ortalamaları tablo halinde sunulmuştur. Tablo 30’da GÖ’den elde edilen son test verilerine uygulanan analizler gösterilmektedir.

Tablo 30. GÖ Son Testlerine Uygulanan Veri Analizi Yöntemleri

Alt Boyut	Alt Faktör	Betimsel analiz	ANCOVA	Fark	Bonferroni
Değer		+	+	+	+
	İçsel Hedef Düzenleme	+	+	+	+
	Dışsal Hedef Düzenleme	+	+	+	+
	Görev Değeri	+	+	+	+
Beklenti		+	+	+	+
	Öz Yeterlik Algısı	+	+	+	+
	Öğrenme Kontrolü İnancı	+	+	+	+
Duyuşsal	Sınav Kaygısı	+	+	+	+

Tablo 30’da GÖ’den elde edilen son test verilerine uygulanan analizler gösterilmektedir. GÖ’de yer alan tüm alt boyut ve alt faktörlere betimsel analiz, ANCOVA testi ve ANCOVA testi sonrasında hangi grup lehine anlamlı farklılık olduğunu tespit etmek için post hoc testlerinden Bonferroni testi uygulanmıştır. ÖSÖ’den elde edilen son test verilerine uygulanan analizler tablo 31’de gösterilmektedir.

Tablo 31. ÖSÖ Son Testlerine Uygulanan Veri Analizi Yöntemleri

Alt Boyut	Alt Faktör	Betimsel analiz	ANCOVA	Fark	Bonferroni
Bilişsel		+	+	+	+
	Yineleme	+	+	+	+

	Düzenleme	+	+	+	+
	Açıklama	+	+	+	+
	Eleştirel Düşünme	+	+	+	+
Üstbilis	Üstbilis	+	+	+	+
Kaynak Yönetimi		+	+	+	+
	Yardım arama	+	+	+	+
	Akran işbirliği	+	+	+	+
	Çaba yönetimi	+	+	+	+
	Zaman ve çalışma ortamı	+	+	+	+

Tablo 31’de ÖSÖ’nün son testlerine uygulanan veri analizi yöntemleri gösterilmektedir. ÖSÖ’de yer alan tüm alt boyut ve alt faktörlere betimsel analiz, ANCOVA testi ve ANCOVA testi sonrasında hangi grup lehine anlamlı farklılık olduğunu tespit etmek için post hoc testlerinden Bonferroni testi uygulanmıştır.

### ***Üçüncü Alt Probleme İlişkin Kullanılan Yöntemler***

Nicel ölçme araçlarına ek olarak nitel veri toplama araçlarından görüşme tekniği uygulanmıştır. Nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı araştırmalarında her iki yöntem çerçevesinde seçilen örneklemelerin ayrı ayrı açıklanması gerekmektedir. Bir tarama (anket) örnekleme sonrası maksimum çeşitlilik örnekleme göre bir görüşme örnekleme seçilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bazı araştırmalarda nicel verilerin özellikleri dikkate alınarak nitel veri toplamak amacıyla maksimum çeşitlilik kısıtları belirlenebilir (Hoepfl, 1997; Palinkas, Horwitz, Green, Wisdom, Duan ve Hoagwood, 2015). Bu araştırmada deneysel uygulamanın ardından uygulanan son testlerden sonraki hafta olan 2018-2019 eğitim öğretim yılının on üçüncü haftası görüşme soruları deney grubunda

seçilen öğrencilere sorularak görüşme gerçekleştirilmiştir. GÖSÖ son testi puanlarına göre üst başarılı, orta başarılı, alt başarılı olmak üzere üç gruba ayrılan öğrencileri temsilen maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle seçilen her deney grubundan üçer öğrenciye [DG1, N:3 (2 kız, 1 erkek) ; DG2, N:3 (2 kız, 1 erkek)] sorulmuştur. Görüşme esnasında ses kayıt cihazıyla (araştırmacının cep telefonu) kayıt yapılmıştır. Görüşmeler en az dört dakika kırk altı saniye ve en çok 5 dakika on üç saniye sürmüştür. Okul idaresi, veli, öğretmen ve öğrenciler ses kayıt cihazıyla kayıt yapılmasını kabul etmiştir. Araştırmacı cep telefonu aracılığıyla kayıt yapmıştır. Bu nitel tekniklerle nicel ölçme araçlarında yer alan herkes için standart ifadelerinden daha farklı fikirler belirtmek isteyen öğrencilerin görüşlerini de analize dâhil ederek daha bütünsel bir bakış açısı elde etmek amaçlanmıştır (Gardner, 2010).

Görüşmeden elde edilen veriler betimsel analiz yaklaşımı kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel analiz yaparken araştırmanın bütünselliğini sağlamak amacıyla nicel tarama ölçeği (GÖSÖ)'nde yer alan ana bileşenler temalar olarak belirlenmiş; faktörler ise bu temaların alt temaları olarak belirlenmiş ve nitel bir çözümleme elde edilmiştir. Bu şekilde iç ve dış tutarlılık çalışması gerçekleştirilmiştir. Kullanılan tema ve alt temalar tablo 32'de sunulmuştur.

Tablo 32. Güdülenme Ana Temasına Ait Alt Temalar

<b>Tema</b>	<b>Alt Tema</b>
Değer	İçsel Hedef Düzenleme
	Dışsal Hedef Düzenleme
	Görev Değeri
Beklenti	Öz Yeterlik Algısı
	Öğrenme Kontrolü İnancı
Duyuşsal	Sınav Kaygısı

Tablo 32'de Güdülenme ana temasına ait tema; Değer, Beklenti, Duyuşsal ve bu temalara ait altı alt tema; İçsel Hedef Düzenleme, Dışsal Hedef Düzenleme, Görev Değeri, Öz Yeterlik Algısı, Öğrenme Kontrolü İnancı, Sınav Kaygısı

gösterilmektedir. Tablo 33'te öğrenme stratejilerine ait tema ve alt temalar gösterilmektedir.

Tablo 33. Öğrenme Stratejileri Ana Temasına Ait Alt Temalar

Tema	Alt Tema
Bilişsel Stratejiler	Yineleme Stratejileri
	Açıklama Stratejileri
	Düzenleme Stratejileri
	Eleştirel Düşünme Stratejileri
Üstbiliş Stratejileri	Üstbiliş
Kaynak Yönetimi	Zaman ve Çalışma Ortamı Yönetimi
	Çaba Yönetimi
	Akran İşbirliği Yönetimi
	Yardım isteme

\* (Tablo kaynak: Büyüköztürk, Akgün, Kahveci ve Demirel, 2004)

Tablo 33'te öğrenme stratejilerine ait üç tema; Bilişsel Stratejiler, Üstbiliş Stratejileri, Kaynak Yönetimi ve bu temalara ait dokuz alt tema; Yineleme Stratejileri, Açıklama Stratejileri, Düzenleme Stratejileri, Eleştirel Düşünme Stratejileri, Üstbiliş, Zaman ve Çalışma Ortamı Yönetimi, Çaba Yönetimi, Akran İşbirliği Yönetimi, Yardım isteme gösterilmektedir. Betimsel analiz için önceden belirlenen altı tema ve on beş alt tema burada belirtilmiştir.

### 3.4.2. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Geçerli ve güvenilir olmayan bir ölçme her türlü bilimsel çalışmayı değersiz kılabilir. Bu nedenle ölçmede aranan niteliklerin bilinmesi ve bunları sağlayıcı önlemlerin alınması son derece önemlidir. Her araştırmanın yönteminin güvenilirlik ve geçerlik açısından bazı zayıf ve güçlü yönleri bulunabilir (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). İyi bir ölçüm yapabilmek için geçerlik ve güvenilirlik en temel iki niteliktir (Karasar, 2019). Bu kısımda araştırmada kullanılan yöntem ve tekniklerin zayıf yönleriyle ilgili yapılan araştırmaya ve bu zayıf yönleri güçlendirmek amacıyla yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

Deneysel uygulamalardaki eksiklikleri gidermek için Karasar (2019) ve Büyüköztürk (2011)'ün ifade ettiği tedbirler alınmıştır. Çalışma grubuna yansız atama yapılmıştır. Araştırmacının gruptaki öğrencilerin atamasında herhangi bir müdahalesi olmamıştır. Deneysel uygulama öncesinde grupların denkleştirilmesi için öğretmen, ortam, uygulama süresi, akademik başarı, yaş, cinsiyet dağılımı gibi değişkenlerle ilgili çalışma yapılmıştır. Deneklerin geçmişinin etkisinin en azdır çünkü denekler okula girişte birbirine denk puanlarla okula kaydolmaktadır. Ayrıca hepsi aynı ilçede yaşamaktadır. Denek kaybı yaşanmamıştır. Veri toplama aracı tüm gruplar için aynıdır ve aynı değerlendirici (araştırmacı) tarafından değerlendirilmiştir. Ön test ve istatistiksel regresyon etkisini en aza indirmek için öğrencilerle görüşme yapılmıştır (Büyüköztürk, 2011). Bu tedbirler alınarak deneysel uygulamadaki eksiklikleri giderilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın nicel kısmında veriler ölçek (GÖSÖ) kullanılarak toplanmıştır. Bir ölçeğin geçerli olmasının ilk koşulu onun güvenli olmasıdır. Güvenirlik bireylerin test maddelerine verdikleri cevaplar arasındaki tutarlılık olarak ifade edilebilir. Güvenirlik, testin ölçmek istediği özelliği ne derece doğru ölçtüğüyle ilgilidir. Cronbach Alpha aynı zamanda elde edilen test puanları arasındaki iç tutarlılığı incelemek amacıyla kullanılır. Ölçeğin Türkçeye uyarlamasını gerçekleştiren Büyüköztürk, vd. (2004) ölçeğin Cronbach Alpha katsayısını .64 olarak tespit etmişlerdir. Bu yapılan çalışmada ise Cronbach Alpha güvenirlik kat sayısı güdülenme için .68 [(içsel hedef belirleme (.49), dışsal hedef belirleme (.63), görev değeri (.81), öğrenme kontrolü (.62), öz yeterlik (.84) ve sınav kaygısı (.69)] olarak tespit edilmiştir. Öğrenme stratejileri için .74 [(yineleme stratejileri (.84), açıklama stratejileri (.71), düzenleme stratejileri (.74), eleştirel düşünme stratejileri (.72), yardım arama (.69), emek yönetimi (.66), akran işbirliği (.85), üstbilişsel stratejiler (.81) ve zaman ve çalışma ortamı (.61)] olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin tamamının kat sayısı .71 olarak tespit edilmiştir. Bu kat sayısının .70 ve daha yüksek olması genel olarak yeterli görülmektedir. Ayrıca ölçeğin Türkçeye uyarlanmasındaki düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyonlarının .19 ile .66 arasında değişmekte olduğu ifade edilmiştir (Büyüköztürk, vd. 2004). Bu çalışmada ise düzeltilmiş madde korelasyonlarının ise .41 ile .68 (GÖ, .41-.56; ÖSÖ, .44-.68) arasında değiştiği tespit edilmiştir. Madde faktör yük değerinin genellikle 0.45 ve

daha yüksek olması istenmekle birlikte faktör yük değeri 0.30 olan maddeler de ölçekte tutulabilir (Kline, 1994; Tabachnik ve Fidell, 1989). Elde edilen bu sonuçlar araştırmada kullanılan GÖSÖ'nün güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir.

Bir ölçme aracı belli bir amaç ve belli koşullar için geçerlidir. Geçerlik evrensel değildir. Bir amaç için geçerli olan bir ölçme aracı bir başka amaç için geçerli sayılmayabilir. Pek çok geçerlik türünden söz edilse de en çok yararlanılan geçerli türünden ilki kapsam (içerik, muhteva) geçerliğidir (Karsar, 2019). Kapsam geçerliği, testi oluşturan maddelerin ölçülmek istenen davranışı ölçmede nitelik ve nicelik olarak yeterli olup olmadığını göstergesidir. Kapsam geçerliğine sahip bir test, ölçülecek davranış alanı için iyi bir davranış örnekleme sahip demektir (Büyüköztürk, 2011). GÖSÖ çeşitli ülkelerdeki öğrencilerin güdülenme ve öğrenci stratejilerine ilişkin veriler elde etmek amacıyla eğitim bakanlıkları tarafından kullanılmıştır. Yapılan bu çalışmaların ölçeğin kapsam geçerliğinin yüksek olduğunun bir göstergesi olduğu ifade edilebilir. Diğer bir geçerlik çeşidi ise yapı geçerliğidir. Ölçme aracının yapı geçerliği ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı psikolojik özelliği temsil etme gücü olarak tanımlanabilir (Köse, 2012). Yapı geçerliğini ortaya koymada faktör analizi oldukça sık kullanılmaktadır. Faktör analizi, çoğunlukla psikolojik ölçme aracı geliştirmek veya ölçme aracının temel aldığı varsayılan kuramsal yapıyı test etmek amacıyla kullanılan bir analiz türüdür. Faktör analizi yapılmadan verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını tespit etmek için KMO and Barlett's Testi (Kaiser-Meyer-Olkin) yapılmalıdır. Ölçeğe ilişkin yapılan geçerlik ve güvenilirlik değerleri tablo 34'te sunulmuştur.

Tablo 34. Ölçeğin Geçerlik ve Güvenirlik Değerleri

Faktör	Md Sayısı	KMO	Barlett's	Faktör Yük	Düzeltilmiş madde korelasyonları	Açıklanan Varyans %	Cronbach Alpha
GÖ	31			.78-86	.41-.56	34,48	.68
ÖSÖ	50	.88	108,77	.61-.81	.44-.68	36,19	.74
Toplam	81					70,67	.71



Tablo 34’te yer alan sonuçlarda KMO .88 olarak tespit edilmiştir ve .70 üzeri değerler uygun olarak kabul edilmektedir (Köse, 2012). Barlett’s test değeri ise anlamlı çıkmıştır. İki ölçeğin açıkladığı varyans %70.67’dir. Elde edilen sonuçlar ışığında ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu yorumu yapılabilir.

Araştırmada deneysel uygulama sonrası uygulanan son test sonuçlarına maksimum çeşitlilik tekniğiyle seçilen bir grup öğrenciyle (N:6) görüşme yapılmıştır. Öğrencilerin son testten aldıkları puanlar hesaplanmış ve öğrenciler puan bazında üç gruba ayrılmıştır. Bu gruplardan ilkini en fazla puan alan öğrenci grubu, ikincisini orta düzeyde puan alan öğrenci grubu ve diğerini ise daha düşük düzeyde puan alan öğrenci grubu meydana getirmiştir. Her gruptan yansız atama tekniğiyle birer öğrenci seçilmiştir. ÖAY uygulaması sonrası izleme görüşmesi (follow-up interview) çok daha bütüncül ve detaylı bilgi sağlamaktadır (Harris ve Brown, 2010). Bu nedenle araştırmaya izleme görüşmesi dâhil edilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler analiz edilerek ÖAY etkinlikleri ve dönütün öğrencilerin güdülenmeleri ve öğrenme stratejilerine etkisi araştırılmıştır.

Nicel ve nitel yöntemlerin kullanıldığı ortak çalışmalarda elde edilen verilerde bütünlük sağlanması, iç tutarlılık açısından önemlidir. Ayrıca temaların birbirinden farklı olmasıyla beraber birleştiklerinde anlamlı bir bütün meydana getirmesi dış tutarlığın sağlanması anlamına gelmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmada görüşmeden elde edilen veriler incelenirken betimsel analiz tercih edilmiştir. Betimsel analiz yaklaşımında elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir, organize edilir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi görüşme ve gözlem sürecindeki boyut veya sorular temele alınarak belirlenebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Çünkü betimsel analizde dört ana aşama bulunmaktadır. Bu aşamalardan ilki; betimsel analiz için çerçeve oluşturmaktır. Bu aşamadaki çerçeve iyi tanımlanmadığı takdirde araştırmanın bağlamında kopma riski bulunmaktadır. Böyle bir durumda belirlenecek temalar veri kaybına ve yanlış veri düzenlemeye sebep olacaktır (Özdemir, 2010; Steinhäuser, Chawla ve Ganguly, 2011). Bu araştırmada kullanılan betimsel analizde temalar önceden belirlenmiştir. Nicel araştırmada kullanılan ölçekte yer alan

boyut ve alt boyutlar araştırmanın tamamının çerçevesini oluşturduğundan bu çerçeveye bağlı kalınmıştır.

Betimsel analizdeki ikinci aşama; tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesidir. Bu aşamada önceden belirlenen temalara göre veriler okunur ve düzenlenir. Veriler tanımlanma amacıyla seçilir, anlamlı ve mantıklı bir biçimde bir araya getirilir. Oluşturulan çerçeveye göre bazı veriler dışarıda bırakılabilir (Lim, Hepworth ve Bogossian, 2011; Karataş, 2017; Unver ve İlhan, 2019). Bu çalışmada oluşturulan temalara göre veriler okunmuş ve düzenlenmiştir. Oluşturulan çerçevenin dışında kalan veriler göz ardı edilmiştir.

Betimsel analizdeki üçüncü aşama; bulguların tanımlanmasıdır. Bu aşamada veriler tanımlanarak doğrudan alıntılarla desteklenmektedir (Kwok, Xie ve Richards, 2017). Bu çalışmada ulaşılan temalar, öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Betimsel analizdeki dördüncü ve son aşama; bulguların yorumlanmasıdır. Tanımlanan bulguların açıklanması, ilişkilendirilmesi ve anlamlandırılması bu aşamada yapılır. Gerektiğinde farklı olgularla karşılaştırma yapılması yorumun daha nitelikli olmasını sağlayabilir (Miles, Huberman, Huberman ve Huberman, 1994). Bu çalışmada bulgular nicel kısımda yapılan tanımlar temele alınarak tanımlanmış ve araştırmanın çerçevesine bağlı kalınmıştır. Bu şekilde araştırmanın tamamındaki veriler ortak bir anlayışla analiz edilmiş ve çerçeve dışında kalan veriler kapsam dışı bırakılmıştır. Veri kaybı ve yanlış veri düzenlemesine karşı tedbir alınarak araştırmanın güvenilirliğine katkı sunulmuştur.

Nitel kısımdaki verilerin analizine başlanmadan önce araştırmacının temaları ne kadar doğru ve tutarlı kodladığını tespit etmek amacıyla kodlama güvenilirliğine ilişkin çalışma yapılmıştır (Jackson, 2004; Einstein, 2005; Sloan, 2014; Syed ve Nelson, 2015). Bu amaç doğrultusunda görüşmeden elde edilen veriler arasında örneklem seçilmiş ve bir hafta arayla araştırmacı tarafından kodlama-tekrar kodlama yapılmıştır. Görüşme incelemesinde bir hafta arayla yapılan iki kodlama arasındaki tutarlılık %95 olarak tespit edilmiştir. Araştırmacının kendi kodlama tutarlılığının

güvenirlilik kat sayısının yüksek olduğu (Şencan, 2005; Li, Deng, Cai, Franks ve Yao, 2018) tespit edilmiş ve kodlama güvenilir olduğu belirlenmiştir.



## IV. BÖLÜM

### 4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın sorularına cevap bulmak amacıyla yapılan analizlerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın üç sorusuna ilişkin bulgular bu bölümde yer almaktadır.

#### 4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ilk sorusu “Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerinin GÜDÜ Ölçeğinden (GÖ) aldıkları ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında istatistikî olarak anlamlı bir fark var mıdır?” sorusudur. Bu soruya cevap bulabilmek için kovaryans analizi yapılmış ve tablo halinde sunulmuştur. Analizler yapılırken öncelikle GÜDÜ boyutu daha sonra alt boyutları ve alt faktörleri analiz edilmiştir. İstatistikî olarak aralarında anlamlı farklılık bulunan grupların, bu farklılığın hangi grup lehine olduğunu tespit etmek için Bonferroni testi uygulanmıştır. Kovaryans analizinden önce son testlerin betimsel istatistikleri ve düzeltilmiş ortalamaları tablo halinde sunulmuştur.

#### *GÜDÜ Ölçeği Puanlarına İlişkin Sonuçlar*

GÖ düzeltilmiş son test puanlarına göre yapılan testlerden elde edilen bulgular ve yorumlar aşağıda sunulmuştur. GÜDÜ son testine ait betimsel istatistikler tablo 35’te sunulmuştur.

Tablo 35. GÜDÜ Son Testine Ait Betimsel İstatistikler

Ölçek	Grup	N	$\bar{X}$	sd	Düzeltilmiş Ortalama
GÜDÜ	DG1	31	4,81	,48	4,78 <sup>a</sup>
	DG2	30	5,40	,27	5,39 <sup>a</sup>
	KG	30	4,43	,61	4,43 <sup>a</sup>
	Toplam	91	4,88	,62	

Tablo 35’te GÜDÜ boyutuna ait düzeltilmiş son test puanlarına göre en fazla puandan en az puana doğru sıralamanın DG2 ( $\bar{X}$ :5,39), DG1 ( $\bar{X}$ :4,78), KG ( $\bar{X}$ :4,43) şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Gruplar arasındaki puan farklılıklarının anlamlı

olup olmadığını tespit etmek amacıyla uygulanan ANCOVA testi sonuçları tablo 36’da sunulmuştur.

Tablo 36. GÜDÜ BOYUTU ANCOVA SONUÇLARI

Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	f	p
Ön test	1,24	1	1,24	6,74	,01
Grup	5,04	2	2,52	13,61	,00
Hata	15,74	85	,18		
Toplam	2202,27	91			

Tablo 36’da elde edilen ANCOVA sonuçlarına göre, grupların ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları arasında ( $F_{(2,85)} = 13,61$ ;  $p < ,05$ ) anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplar lehine olduğunu tespit etmek için yapılan Bonferroni testi tablo 37’de sunulmuştur.

Tablo 37. GÜDÜ BOYUTUNA AIT BONFERRONI TESTİ SONUÇLARI

Boyut	Gruplar	Ortalama Farkı	Standart Hata	p
Güdü	DG2-DG1	,61*	,11	,00
	DG2-KG	,96*	,11	,00
	DG1-KG	,35*	,11	,00

Tablo 37’deki sonuçlara göre DG2 ve DG1 arasında ( $p < ,05$ ) DG2 lehine; DG2 ve KG arasında ( $p < ,05$ ) DG2 lehine; DG1 ve KG arasında ( $p < ,05$ ) DG1 lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre uygulanan deneysel yöntemin deney grupları lehine güdülenme üzerinde anlamlı bir farklılık meydana getirdiği yorumu yapılabilir. GÖ’ye ait değer alt boyutu ve alt faktörlerine ilişkin betimsel tespitler tablo 38’de sunulmuştur.

Tablo 38. Değer Alt Boyutuna Ait Betimsel Analiz Sonuçları

Alt Boyut	Alt Faktör	Grup	N	$\bar{X}$	sd	Düzeltilmiş Ortalama
Değer		DG1	31	5,22	,57	5,20 <sup>a</sup>
		DG2	30	5,29	,43	5,27 <sup>a</sup>
		KG	30	4,454	,78	4,32 <sup>a</sup>
		Toplam	91	4,99	,71	
İçsel Hedef		DG1	31	5,26	,83	5,27 <sup>a</sup>
		DG2	30	5,23	,70	5,31 <sup>a</sup>
		KG	30	4,22	,90	4,03 <sup>a</sup>

	Toplam	91	4,91	,94	
Dışsal Hedef	DG1	31	5,26	,834	5,16 <sup>a</sup>
	DG2	30	5,23	,70	5,41 <sup>a</sup>
	KG	30	4,22	,90	4,15 <sup>a</sup>
	Toplam	91	4,91	,94	
Görev Değeri	DG1	31	5,00	,74	5,04 <sup>a</sup>
	DG2	30	5,15	,68	5,09 <sup>a</sup>
	KG	30	4,36	1,20	4,11 <sup>a</sup>
	Toplam	91	4,84	,95	

Tablo 38'deki Değer alt boyutuna ait düzeltilmiş son test puanlarına göre en fazla puandan en az puana doğru sıralamanın DG2 ( $\bar{X}$ :5,27), DG1 ( $\bar{X}$ :5,20), KG ( $\bar{X}$ :4,32); içsel hedef alt faktöründe DG2 ( $\bar{X}$ :5,27), DG1 ( $\bar{X}$ :5,31), KG ( $\bar{X}$ :4,03); dışsal hedef alt faktöründe DG2 ( $\bar{X}$ :5,42), DG1 ( $\bar{X}$ :5,16), KG ( $\bar{X}$ :4,15); görev değeri alt faktöründe DG2 ( $\bar{X}$ :5,09), DG1 ( $\bar{X}$ :5,04), KG ( $\bar{X}$ :4,11) şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Gruplar arasındaki puan farklılıklarının anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla uygulanan ANCOVA testi sonuçları tablo 39'da sunulmuştur.

Tablo 39. Değer Alt Boyutu ANCOVA Sonuçları

Alt boyut	Alt Faktör	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Değer		Ön test	4,49	1	4,49	14,96	,00
		Grup	5,97	2	2,99	9,95	,00
		Hata	25,51	85	,30		
		Toplam	2314,09	91			
İçsel hedef		Ön test	15,28	1	15,28	31,52	,00
		Grup	6,40	2	3,20	6,60	,00
		Hata	41,21	85	,48		
		Toplam	2275,75	91			
Dışsal hedef		Ön test	5,42	1	5,42	8,81	,00
		Grup	24,90	2	12,45	20,25	,00
		Hata	53,48	87	,61		
		Toplam	2275,75	91			
Görev değeri		Ön test	9,80	1	9,80	20,34	,00
		Grup	28,84	2	14,42	29,93	,00
		Hata	40,95	85	,48		
		Toplam	2215,19	91			

Tablo 39'daki ANCOVA sonuçlarına göre, grupların ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları arasında Değer alt boyutunda ( $F_{(2,85)} = 9,95$ ;  $p < ,05$ ); İçsel hedef alt faktöründe ( $F_{(2,85)} = 6,60$ ;  $p < ,05$ ); Dışsal hedef alt faktöründe ( $F_{(2,85)} = 20,25$ ;  $p < ,05$ ); görev değeri alt boyutunda ( $F_{(2,85)} = 29,93$ ;  $p < ,05$ ) grupların almış olduğu puanlar arasında anlamlı farklılık vardır. Ortaya çıkan anlamlı farklılıkların hangi gruplar lehine olduğunu tespit etmek için yapılan Bonferroni testi tablo 40'ta sunulmuştur.

Tablo 40. Değer Alt Boyutuna Ait Bonferroni Sonuçları

Alt Boyut	Alt faktör	Gruplar	Ortalama Farkı	Standart Hata	p
Değer		DG2-DG1	,06	,14	,95
		DG2-KG	,94*	,15	,00
		DG1-KG	,87*	,14	,00
	İçsel hedef	DG2-DG1	,03	,18	,96
		DG2-KG	1,27*	,18	,00
		DG1-KG	1,23*	,18	,00
	Dışsal hedef	DG2-DG1	,26	,22	,74
		DG2-KG	1,26*	,22	,00
		DG1-KG	1,00*	,20	,00
	Görev değeri	DG2-DG1	,05	,18	1,00
		DG2-KG	,98*	,18	,00
		DG1-KG	,92*	,18	,00

Tablo 40'teki sonuçlara göre, değer alt boyutunda DG2 ile KG arasında DG2 ( $p < ,05$ ) lehine, DG1 ile KG arasında DG1 ( $p < ,05$ ) lehine; İçsel hedef alt faktöründe DG2 ile KG arasında DG2 ( $p < ,05$ ) lehine, DG1 ile KG arasında DG1 ( $p < ,05$ ) lehine; Dışsal hedef alt faktöründe DG2 ile KG arasında DG2 ( $p < ,05$ ) lehine, DG1 ile KG arasında DG1 ( $p < ,05$ ) lehine; Görev değeri alt faktöründe DG2 ile KG arasında DG2 ( $p < ,05$ ) lehine, DG1 ile KG arasında DG1 ( $p < ,05$ ) lehine istatistikî olarak anlamlı farklılık vardır. Bu sonuçlara göre deney gruplarına uygulanan ÖAY etkinliğinin öğrencilerin değer, içsel hedef belirleme, dışsal hedef belirleme ve görev değeri güdülerini sağlamada kontrol grubu öğrencilerine göre daha etkili olmalarını sağladığı yorumu yapılabilir. GÖ'nün bir diğer alt boyutu olan beklenti alt boyutuna dair yapılan analizler aşağıda sunulmuştur. Beklenti alt boyutuna ait betimsel analiz sonuçları tablo 41'de sunulmuştur.

Tablo 41. Beklenti Alt Boyutuna Ait Betimsel Analiz Sonuçları

Alt Boyut	Alt Faktör	Grup	N	$\bar{X}$	sd	Düzeltilmiş Ortalama
Beklenti		DG1	31	5,02	,72	5,10 <sup>a</sup>
		DG2	30	5,30	,28	5,28 <sup>a</sup>
		KG	30	4,55	,75	4,29 <sup>a</sup>
		Toplam	91	4,96	,69	
	Öz Yeterlilik Algısı	DG1	31	4,90	,80	5,03 <sup>a</sup>
		DG2	30	5,39	,42	5,36 <sup>a</sup>
		KG	30	4,55	,80	4,26 <sup>a</sup>
		Toplam	91	4,95	,77	
	Öğrenme Kontrolü İhtiyacı	DG1	31	5,46	,93	5,47 <sup>a</sup>
		DG2	30	5,12	,50	5,14 <sup>a</sup>
		KG	30	4,53	1,05	4,35 <sup>a</sup>
		Toplam	91	5,04	,93	

Tablo 41'deki Beklenti alt boyutuna ait düzeltilmiş son test puanlarına göre en fazla puandan en az puana doğru sıralamanın DG2 ( $\bar{X}$ :5,28), DG1 ( $\bar{X}$ :5,10), KG ( $\bar{X}$ :4,29); Öz yeterlilik algısı alt faktöründe DG2 ( $\bar{X}$ :5,36), DG1 ( $\bar{X}$ :5,03), KG ( $\bar{X}$ :4,26); Öğrenme kontrolü ihtiyacı alt faktöründe DG1 ( $\bar{X}$ :5,47), DG2 ( $\bar{X}$ :5,14), KG ( $\bar{X}$ :4,35) şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Gruplar arasındaki puan farklılıklarının anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla uygulanan ANCOVA testi sonuçları tablo 42'de sunulmuştur.

Tablo 42. Beklenti Alt Boyutu ANCOVA Sonuçları

Alt boyut	Alt Faktör	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Beklenti		Ön test	6,90	1	6,90	26,33	,00
		Grup	10,33	2	5,16	19,69	,00
		Hata	22,30	85	,26		
		Toplam	2286,40	91			
	Öz Yeterlilik Algısı	Ön test	7,72	1	7,72	23,87	,00
		Grup	15,78	2	7,89	24,38	,00
		Hata	27,50	85	,32		
		Toplam	2285,73	91			
	Öğrenme Kontrolü İhtiyacı	Ön test	12,36	1	12,36	21,07	,00
		Grup	7,85	2	3,92	6,69	,00
		Hata	49,87	85	,58		
		Toplam	2397,06	91			



Tablo 42'deki sonuçlara göre grupların ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları arasında Beklenti alt boyutunda ( $F_{(2,85)} = 19,69$ ;  $p < ,05$ ); Öz yeterlilik algısı alt faktöründe ( $F_{(2,85)} = 24,38$ ;  $p < ,05$ ); Öğrenme kontrolü ihtiyacı alt boyutunda ( $F_{(2,85)} = 6,69$ ;  $p < ,05$ ) grupların almış olduğu puanlar arasında anlamlı farklılık vardır. Ortaya çıkan anlamlı farklılıkların hangi gruplar lehine olduğunu tespit etmek için yapılan Bonferroni testi tablo 43'te sunulmuştur.

Tablo 43. Beklenti Alt Boyutuna Ait Bonferroni Sonuçları

Alt Boyut	Alt faktör	Gruplar	Ortalama Farkı	Standart Hata	p
Beklenti		DG2-DG1	,18	,13	,55
		DG2-KG	,98*	,14	,00
		DG1-KG	,80*	,14	,00
Öz yeterlilik algısı	Öz yeterlilik algısı	DG2-DG1	,33	,15	,09
		DG2-KG	1,09*	,16	,00
		DG1-KG	,76*	,16	,00
	Öğrenme kontrolü ihtiyacı	DG2-DG1	-,33	,19	,30
		DG2-KG	,78*	,21	,00
		DG1-KG	1,11*	,20	,00

Tablo 43'teki sonuçlara göre beklenti alt boyutunda DG2 ile KG arasında DG2 ( $p < ,05$ ) lehine, DG1 ile KG arasında DG1 ( $p < ,05$ ) lehine; Öz yeterlilik algısı alt faktöründe DG2 ile KG arasında DG2 ( $p < ,05$ ) lehine, DG1 ile KG arasında DG1 ( $p < ,05$ ) lehine; Öğrenme kontrolü ihtiyacı alt faktöründe DG2 ile KG arasında DG2 ( $p < ,05$ ) lehine, DG1 ile KG arasında DG1 ( $p < ,05$ ) lehine istatistikî olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre deney gruplarına uygulanan ÖAY etkinliğinin öğrencilerin beklenti, öz yeterlilik algısı ve öğrenme kontrolü ihtiyacı güdülerinde kontrol grubu öğrencilerine göre daha etkili olmalarını sağladığı yorumu yapılabilir. GÖ'nün diğer alt boyutu olan Duyuşsal alt boyutuna ait sınav kaygısı alt faktörüne ilişkin yapılan analizler aşağıda sunulmuştur. Duyuşsal alt boyuta ait betimsel analiz sonuçları tablo 44'te verilmiştir.

Tablo 44. Duyuşsal Alt Boyuta Ait Betimsel İstatistikler

Alt Boyut	Alt Faktör	Grup	N	$\bar{X}$	sd	Düzeltilmiş Ortalama
Duyuşsal	Sınav Kaygısı	DG1	31	4,84	,92	4,88 <sup>a</sup>
		DG2	30	4,32	1,08	4,37 <sup>a</sup>
		KG	30	4,07	,77	4,00 <sup>a</sup>
		Toplam	91	4,4	,98	

Tablo 44'teki Sınav Kaygısı alt faktörüne ait düzeltilmiş son test puanlarına göre en fazla puandan en az puana doğru sıralamanın DG1 ( $\bar{X}$ :4,88), DG2 ( $\bar{X}$ :4,37), KG ( $\bar{X}$ :4,00) şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Gruplar arasındaki puan farklılıklarının anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla uygulanan ANCOVA testi sonuçları tablo 45'te sunulmuştur.

Tablo 45. Duyuşsal Alt Boyut ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Ön test	2,24	1	2,24	2,59	,11
Grup	11,21	2	5,61	6,47	,00
Hata	75,32	87	,86		
Toplam	1864,68	91			

Tablo 45'teki sonuçlara göre grupların ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları arasında ( $F_{(2,87)} = 6,47$ ;  $p < ,05$ ) anlamlı farklılık vardır. Ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplar lehine olduğunu tespit etmek için yapılan Bonferroni testi Tablo 46'da sunulmuştur.

Tablo 46. Duyuşsal Alt Boyutuna Ait Bonferroni Testi Sonuçları

Alt Boyut	Alt faktör	Gruplar	Ortalama Farkı	Standart Hata	p
Duyuşsal	Sınav kaygısı	DG2-DG1	-,51	,23	,10
		DG2-KG	,37	,25	,43
		DG1-KG	,88*	,24	,00

Tablo 46'daki sonuçlara göre DG1 ve KG arasında ( $p < ,05$ ) DG1 lehine anlamlı farklılık vardır. Bu sonuçlara göre uygulanan deneysel yöntemin Sınav kaygısı üzerinde anlamlı bir farklılık meydana getirmede etkisiz olduğu yorumu yapılabilir.

ÖAY etkinliğinin güdülenme stratejilerinde deney grupları ve KG arasında istatistikî olarak anlamlı bir farklılık meydana getirdiği ve bu farklılığın sınav kaygısı

alt faktörü dışında her iki deney grubu lehine olmasında etkili olduğu yorumu yapılabilir.

#### 4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci sorusu “Deney ve kontrol gruplarının Öğrenme Stratejileri Ölçeğinden (ÖSÖ) aldıkları ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında istatistikî olarak anlamlı bir fark var mıdır?”dır. Bu soruya cevap bulabilmek için kovaryans analizi yapılmıştır. Analizler yapılırken öncelikle Öğrenme Stratejileri boyutu daha sonra alt boyutları ve alt faktörleri analiz edilmiştir. İstatistikî olarak aralarında anlamlı farklılık bulunan grupların, bu farklılığın hangi grup lehine olduğunu tespit etmek için Bonferroni testi uygulanmıştır. Kovaryans analizinden önce son testlerin betimsel istatistikleri ve düzeltilmiş ortalamaları tablo halinde sunulmuştur.

##### *Öğrenme Stratejileri Ölçeği Puanlarına İlişkin Sonuçlar*

ÖSÖ düzeltilmiş son test puanlarına göre yapılan testlerden elde edilen bulgular ve yorumlar aşağıda sunulmuştur. ÖSÖ son testine ait betimsel istatistikler tablo 47’de sunulmuştur.

Tablo 47. ÖSÖ Son Testine Ait Betimsel İstatistikler

Ölçek	Grup	N	$\bar{X}$	sd	Düzeltilmiş Ortalama
Öğrenme Stratejileri	DG1	31	4,97	,46	4,99 <sup>a</sup>
	DG2	30	5,38	,51	5,43 <sup>a</sup>
	KG	30	4,38	,41	4,17 <sup>a</sup>
	Toplam	91	4,91	,61	

Tablo 47’deki ÖSÖ’ye ait düzeltilmiş son test puanlarına göre en fazla puandan en az puana doğru sıralamanın DG2 ( $\bar{X}$ :5,43), DG1 ( $\bar{X}$ :4,99), KG ( $\bar{X}$ :4,17) şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Gruplar arasındaki puan farklılıklarının anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla uygulanan ANCOVA testi sonuçları tablo 48’de sunulmuştur.

Tablo 48. Öğrenme Stratejileri Boyutu ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Ön test	7,34	1	7,34	55,47	,00
Grup	3,05	2	1,52	11,52	,00
Hata	11,25	85	,13		
Toplam	2232,36	91			

Tablo 48'deki ANCOVA testi sonuçlarına göre grupların ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları arasında ( $F_{(2,85)} = 11,52$ ;  $p < ,05$ ) anlamlı farklılık vardır. Ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplar lehine olduğunu tespit etmek için yapılan Bonferroni testi sonuçları tablo 49'da sunulmuştur.

Tablo 49. Öğrenme Stratejileri Boyutuna Ait Bonferroni Testi Sonuçları

Boyut	Gruplar	Ortalama Farkı	Standart Hata	p
Öğrenme Stratejileri	DG2-DG1	,44*	,09	,00
	DG2-KG	1,26*	,10	,00
	DG1-KG	,82*	,10	,00

Tablo 49'daki post hoc Bonferroni testi sonuçlarına göre DG2 ve DG1 arasında ( $p < ,05$ ) DG2 lehine; DG2 ve KG arasında ( $p < ,05$ ) DG2 lehine; DG1 ve KG arasında ( $p < ,05$ ) DG1 lehine anlamlı farklılık vardır. Bu sonuçlara göre uygulanan deneysel yöntemin deney grupları lehine öğrenme stratejileri üzerinde anlamlı bir farklılık meydana getirdiği yorumu yapılabilir. ÖSÖ'ye ait bilişsel alt boyutu ve alt faktörlerine ilişkin betimsel veriler tablo 50'de sunulmuştur.

Tablo 50. Bilişsel Alt Boyutuna Ait Betimsel Analiz Sonuçları

Alt Boyut	Alt Faktör	Grup	N	$\bar{X}$	sd	Düzeltilmiş Ortalama
Bilişsel		DG1	31	4,58	,69	4,69 <sup>a</sup>
		DG2	30	5,28	,72	5,32 <sup>a</sup>
		KG	30	4,26	,54	3,93 <sup>a</sup>
		Toplam	91	4,70	,77	
	Yineleme	DG1	31	4,58	,69	4,73 <sup>a</sup>

	DG2	30	5,28	,72	5,29 <sup>a</sup>
	KG	30	4,26	,54	4,05 <sup>a</sup>
	Toplam	91	4,70	,77	
Düzenleme	DG1	31	4,65	,99	4,80 <sup>a</sup>
	DG2	30	5,09	,87	5,12 <sup>a</sup>
	KG	30	4,24	,84	3,82 <sup>a</sup>
	Toplam	91	4,66	,96	
Açıklama	DG1	31	4,69	,89	4,75 <sup>a</sup>
	DG2	30	5,06	,87	5,08 <sup>a</sup>
	KG	30	4,17	,77	4,10 <sup>a</sup>
	Toplam	91	4,64	,91	
Eleştirel Düşünme	DG1	31	4,64	,89	4,83 <sup>a</sup>
	DG2	30	5,60	,94	5,67 <sup>a</sup>
	KG	30	4,33	,60	4,07 <sup>a</sup>
	Toplam	91	4,85	,98	

Tablo 50’de Bilişsel alt boyutuna ait düzeltilmiş son test puanlarına göre en fazla puandan en az puana doğru sıralamanın DG2 ( $\bar{X}$ :5,32), DG1 ( $\bar{X}$ :4,69), KG ( $\bar{X}$ :3,93); Yineleme alt faktöründe DG2 ( $\bar{X}$ :5,29), DG1 ( $\bar{X}$ :4,73), KG ( $\bar{X}$ :4,05); Düzenleme alt faktöründe DG2 ( $\bar{X}$ :5,12), DG1 ( $\bar{X}$ :4,80), KG ( $\bar{X}$ :3,82); Açıklama alt faktöründe DG2 ( $\bar{X}$ :5,08), DG1 ( $\bar{X}$ :4,75), KG ( $\bar{X}$ :4,10); Eleştirel düşünme alt faktöründe DG2 ( $\bar{X}$ :5,67), DG1 ( $\bar{X}$ :4,83), KG ( $\bar{X}$ :4,07) şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Gruplar arasındaki puan farklılıklarının anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla uygulanan ANCOVA testi sonuçları tablo 51’de sunulmuştur.

Tablo 51. Bilişsel Alt Boyutu ANCOVA Sonuçları

Alt boyut	Alt Faktör	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Bilişsel		Ön test	13,08	1	13,08	46,23	,00
		Grup	3,69	2	1,84	6,52	,00
		Hata	24,06	85	,28		
		Toplam	2071,44	91			
Yineleme		Ön test	9,53	1	9,53	28,58	,00
		Grup	4,88	2	2,44	7,31	,00
		Hata	28,35	85	,33		
		Toplam	2071,44	91			
Düzenleme		Ön test	20,27	1	20,27	35,00	,00
		Grup	12,32	2	6,16	10,63	,00
		Hata	49,23	85	,57		

	Toplam	2061,68	91			
Açıklama	Ön test	19,11	1	19,11	37,53	,00
	Grup	14,82	2	7,41	14,55	,00
	Hata	44,30	87	,50		
	Toplam	2040,25	91			
Eleştirel düşünme	Ön test	22,28	1	22,28	50,56	,00
	Grup	36,11	2	18,05	40,96	,00
	Hata	38,35	87	,44		
	Toplam	2233,68	91			

Tablo 51'deki ANCOVA sonuçlarına göre, grupların ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları arasında Bilişsel alt boyutunda ( $F_{(2,85)} = 6,52$ ;  $p < ,05$ ); Yineleme alt faktöründe ( $F_{(2,85)} = 7,31$ ;  $p < ,05$ ); Düzenleme alt faktöründe ( $F_{(2,85)} = 10,63$ ;  $p < ,05$ ); Açıklama alt faktöründe grupların almış olduğu puanlar arasında ise ( $F_{(2,85)} = 14,55$ ;  $p < ,05$ ) Eleştirel düşünme alt faktöründe ( $F_{(2,85)} = 40,96$ ;  $p < ,05$ ) grupların almış olduğu puanlar arasında istatistikî olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ortaya çıkan anlamlı farklılıkların hangi gruplar lehine olduğunu tespit etmek için yapılan Bonferroni testi tablo 52'de sunulmuştur.

Tablo 52. Bilişsel Alt Boyutuna Ait Bonferroni Sonuçları

Alt Boyut	Alt faktör	Gruplar	Ortalama Farkı	Standart Hata	p
Bilişsel		DG2-DG1	,63*	,14	,00
		DG2-KG	1,39*	,15	,00
		DG1-KG	,75*	,15	,00
	Yineleme	DG2-DG1	,56*	,15	,00
		DG2-KG	1,23*	,16	,00
		DG1-KG	,67*	,16	,00
	Düzenleme	DG2-DG1	,32	,20	,33
		DG2-KG	1,30*	,21	,00
		DG1-KG	,98*	,21	,00
Açıklama	DG2-DG1	,32	,18	,23	
	DG2-KG	,98*	,18	,00	
	DG1-KG	,65*	,18	,00	
Eleştirel düşünme	DG2-DG1	,84*	,17	,00	
	DG2-KG	1,60*	,17	,00	

DG1-KG	,75*	,18	,00
--------	------	-----	-----

Tablo 52'deki Bilişsel alt botuna ilişkin puanların Bonferroni testi sonuçlarına göre, bilişsel alt boyutunda DG2 ile DG1 arasında DG2 ( $p<,05$ ) lehine, DG2 ile KG arasında DG2 ( $p<,05$ ) lehine, DG1 ile KG arasında DG1 ( $p<,05$ ) lehine; Yineleme alt faktöründe DG2 ile DG1 arasında DG2 ( $p<,05$ ) lehine, DG2 ile KG arasında DG2 ( $p<,05$ ) lehine, DG1 ile KG arasında DG1 ( $p<,05$ ) lehine; Düzenleme alt faktöründe DG2 ile KG arasında DG2 ( $p<,05$ ) lehine, DG1 ile KG arasında DG1 ( $p<,05$ ); Açıklama alt faktöründe DG2 ile KG arasında DG2 ( $p<,05$ ) lehine, DG1 ile KG arasında DG1 ( $p<,05$ ); Eleştirel düşünme alt faktöründe DG2 ile DG1 arasında DG2 ( $p<,05$ ) lehine, DG2 ile KG arasında DG2 ( $p<,05$ ) lehine, DG1 ile KG arasında DG1 ( $p<,05$ ) lehine istatistikî olarak anlamlı farklılık vardır. Bu sonuçlara göre; deney gruplarına uygulanan ÖAY etkinliğinin öğrencilerin bilişsel, yineleme, düzenleme, açıklama ve eleştirel düşünme öğrenme stratejilerinde kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı olmalarını sağladığı yorumu yapılabilir. Ayrıca bilişsel alt boyutunda ve yineleme, eleştirel düşünme alt faktörlerinde DG2 öğrencilerinin DG1 öğrencilerine göre daha başarılı olduğu ve bu başarı farkının DG2 öğrencilerine DG1 öğrencilerinden farklı olarak verilen dönütlerden kaynaklandığı yorumu yapılabilir. ÖSÖ'nün diğer alt boyutu olan Üstbilis alt boyutuna ait üstbilis alt faktörüne ilişkin yapılan analizler aşağıda sunulmuştur. Üstbilis alt boyuta ait betimsel analiz sonuçları aşağıdaki tablo 53'te verilmiştir.

Tablo 53. Üstbilis Alt Boyutu Son Testine Ait Betimsel İstatistikler

Alt boyut	Alt faktör	Grup	N	$\bar{X}$	sd	Düzeltilmiş Ortalama
Üstbilis	Üstbilis	DG1	31	5,01	,71	5,02 <sup>a</sup>
		DG2	30	5,04	,62	5,21 <sup>a</sup>
		KG	30	4,63	,71	4,45 <sup>a</sup>
		Toplam	91	4,89	,70	

Tablo 53'teki Üstbilis alt boyutuna ait düzeltilmiş son test puanlarına göre en fazla puandan en az puana doğru sıralamanın DG2 ( $\bar{X}$ :5,22), DG1 ( $\bar{X}$ :5,02), KG ( $\bar{X}$ :4,46) şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Gruplar arasındaki puan farklılıklarının

anamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla uygulanan ANCOVA testi sonuçları tablo 54'te sunulmuştur.

Tablo 54. Üstbiliş Alt Boyutu ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Ön test	14,83	1	14,83	48,33	,00
Grup	8,39	2	4,19	13,68	,00
Hata	26,70	87	,30		
Toplam	2228,90	91			

Tablo 54'teki ANCOVA sonuçlarına göre, grupların ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları arasında ( $F_{(2,87)} = 13,680$ ;  $p < ,05$ ) anlamlı farklılık vardır. Ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplar lehine olduğunu tespit etmek için yapılan Bonferroni testi tablo 55'te sunulmuştur.

Tablo 55. Üstbiliş Alt Boyutuna Ait Bonferroni Testi Sonuçları

Alt Boyut	Alt Faktör	Gruplar	Ortalama Farkı	Standart Hata	p
Üstbiliş	Üstbiliş	DG2-DG1	,19	,14	,51
		DG2-KG	,76*	,15	,00
		DG1-KG	,56*	,14	,00

Tablo 55'teki post hoc Bonferroni analizinde elde edilen sonuçlara göre DG2 ve KG arasında ( $p < ,05$ ) DG2 lehine; DG1 ve KG arasında ( $p < ,05$ ) DG1 lehine anlamlı farklılık vardır. Bu sonuçlara göre uygulanan deneysel yöntemin deney grupları lehine üstbiliş öğrenme stratejileri üzerinde anlamlı bir farklılık meydana getirdiği yorumu yapılabilir. ÖSÖ'ye ait kaynak yönetimi alt boyutu ve alt faktörlerine ilişkin betimsel veriler tablo 56'da sunulmuştur.

Tablo 56. Kaynak Yönetimi Alt Boyutuna Ait Betimsel Analiz Sonuçları

Alt Boyut	Alt Faktör	Grup	N	$\bar{X}$	sd	Düzeltilmiş Ortalama
Kaynak		DG1	31	5,05	,47	5,06 <sup>a</sup>



Yönetimi	DG2	30	5,69	,40	5,76 <sup>a</sup>
	KG	30	4,56	,40	4,49 <sup>a</sup>
	Toplam	91	5,10	,62	
Yardım arama	DG1	31	5,25	,85	5,18 <sup>a</sup>
	DG2	30	5,47	,72	5,53 <sup>a</sup>
	KG	30	4,55	,64	4,56 <sup>a</sup>
Akran işbirliği	Toplam	91	5,09	,83	
	DG1	31	4,70	,66	4,71 <sup>a</sup>
	DG2	30	5,10	,71	5,12 <sup>a</sup>
Çaba yönetimi	KG	30	3,91	,519	3,88 <sup>a</sup>
	Toplam	91	4,57	,79	
	DG1	31	5,04	,73	5,06 <sup>a</sup>
Zaman ve çalışma ortamı	DG2	30	5,64	,83	5,74 <sup>a</sup>
	KG	30	4,55	,64	4,42 <sup>a</sup>
	Toplam	91	5,07	,86	
Zaman ve çalışma ortamı	DG1	31	5,41	,51	5,38 <sup>a</sup>
	DG2	30	4,75	,57	4,80 <sup>a</sup>
	KG	30	4,69	,53	4,68 <sup>a</sup>
Toplam	91	4,95	,63		

Tablo 56'daki Bilişsel alt boyutuna ait düzeltilmiş son test puanlarına göre en fazla puandan en az puana doğru sıralamanın DG2 ( $\bar{X}$ :5,76), DG1 ( $\bar{X}$ :5,06), KG ( $\bar{X}$ :4,49); Yardım arama alt faktöründe DG2 ( $\bar{X}$ :5,53), DG1 ( $\bar{X}$ :5,18), KG ( $\bar{X}$ :4,56); Akran işbirliği alt faktöründe DG2 ( $\bar{X}$ :5,12), DG1 ( $\bar{X}$ :4,71), KG ( $\bar{X}$ :3,88); Çaba yönetimi alt faktöründe DG2 ( $\bar{X}$ :5,75), DG1 ( $\bar{X}$ :5,06), KG ( $\bar{X}$ :4,42); Zaman ve çalışma ortamı alt faktöründe DG1 ( $\bar{X}$ :5,38), DG2 ( $\bar{X}$ :4,80), KG ( $\bar{X}$ :4,68) şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Gruplar arasındaki puan farklılıklarının anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla uygulanan ANCOVA testi sonuçları tablo 57'de sunulmuştur.

Tablo 57. Kaynak Yönetimi Alt Boyutu ANCOVA Sonuçları

Alt boyut	Alt Faktör	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Kaynak Yönetimi		Ön test	3,31	1	3,30	22,22	,00
		Grup	22,43	2	11,22	75,39	,00
		Hata	12,94	87	,14		
		Toplam	2405,24	91			
Yardım arama		Ön test	8,17	1	8,17	17,43	,00
		Grup	14,62	2	7,31	15,59	,00

	Hata	40,79	87	,46		
	Toplam	2423,75	91			
Akran işbirliği	Ön test	,61	1	,61	1,53	,22
	Grup	22,05	2	11,02	27,56	,00
	Hata	34,80	87	,40		
	Toplam	1961,41	91			
Çaba yönetimi	Ön test	14,06	1	14,06	35,26	,00
	Grup	24,86	2	12,43	31,17	,00
	Hata	34,70	87	,39		
	Toplam	2413,01	91			
Zaman ve çalışma ortamı	Ön test	2,74	1	2,74	10,33	,00
	Grup	8,51	2	4,25	16,04	,00
	Hata	23,07	87	,26		
	Toplam	2272,14	91			

Tablo 57'deki ANCOVA sonuçlarına göre, grupların ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları arasında Kaynak yönetimi alt boyutunda ( $F_{(2,87)} = 75,39$ ;  $p < ,05$ ); Yardım arama alt faktöründe ( $F_{(2,87)} = 15,59$ ;  $p < ,05$ ); Akran işbirliği alt faktöründe ( $F_{(2,87)} = 27,56$ ;  $p < ,05$ ); Çaba yönetimi alt faktöründe ( $F_{(2,87)} = 31,17$ ;  $p < ,05$ ); Zaman ve çalışma ortamı alt faktöründe ( $F_{(2,87)} = 16,04$ ;  $p < ,05$ ) grupların almış olduğu puanlar arasında istatistikî olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ortaya çıkan anlamlı farklılıkların hangi gruplar lehine olduğunu tespit etmek için yapılan Bonferroni testi tablo 58'de sunulmuştur.

Tablo 58. Kaynak Yönetimi Alt Boyutuna Ait Bonferroni Sonuçları

Alt Boyut	Alt faktör	Gruplar	Ortalama Farkı	Standart Hata	p
Kaynak yönetimi		DG2-DG1	,70*	,09	,00
		DG2-KG	1,27*	,10	,00
		DG1-KG	,57*	,10	,00
Yardım arama		DG2-DG1	,34	,17	,16
		DG2-KG	,97*	,17	,00
		DG1-KG	,62*	,17	,00
Akran işbirliği		DG2-DG1	,41*	,16	,04
		DG2-KG	1,24*	,17	,00
		DG1-KG	,82*	,16	,00

Çaba yönetimi	DG2-DG1	,68*	,16	,00
	DG2-KG	1,32*	,16	,00
	DG1-KG	,64*	,16	,00
Zaman ve çalışma ortamı	DG2-DG1	-,58*	,13	,00
	DG2-KG	,11	,13	1,00
	DG1-KG	,70*	,13	,00

Tablo 58'deki Kaynak yönetimi alt botuna ilişkin puanların Bonferroni testi sonuçlarına göre, kaynak yönetimi alt boyutunda DG2 ile DG1 arasında DG2 ( $p < ,05$ ) lehine, DG2 ile KG arasında DG2 ( $p < ,05$ ) lehine, DG1 ile KG arasında DG1 ( $p < ,05$ ) lehine; Yardım arama alt faktöründe DG2 ile KG arasında DG2 ( $p < ,05$ ) lehine, DG1 ile KG arasında DG1 ( $p < ,05$ ) lehine; Akran işbirliği alt faktöründe DG2 ile DG1 arasında DG2 ( $p < ,05$ ) lehine, DG2 ile KG arasında DG2 ( $p < ,05$ ) lehine, DG1 ile KG arasında DG1 ( $p < ,05$ ) lehine; Çaba yönetimi alt faktöründe DG2 ile DG1 arasında DG2 ( $p < ,05$ ) lehine, DG2 ile KG arasında DG2 ( $p < ,05$ ) lehine, DG1 ile KG arasında DG1 ( $p < ,05$ ) lehine; Zaman ve çalışma ortamı alt faktöründe DG2 ile DG1 arasında DG1 ( $p < ,05$ ) lehine, DG1 ile KG arasında DG1 ( $p < ,05$ ) lehine istatistikî olarak anlamlı farklılık vardır. Bu sonuçlara göre; deney gruplarına uygulanan ÖAY etkinliğinin zaman ve çalışma ortamı alt faktörü dışında öğrencilerin kaynak yönetimi, yardım arama, akran işbirliği, çaba yönetimi öğrenme stratejilerinde kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı olmalarını sağladığı yorumu yapılabilir. Ayrıca zaman ve çalışma ortamı alt faktöründe DG1 öğrencilerinin DG2 ve KG öğrencilerine göre daha başarılı olduğu yorumu yapılabilir.

Güdülenme ve öğrenme stratejilerinde deney grubu öğrencilerinin KG öğrencilerine göre daha başarılı olduğu, kullanılan ÖAY etkinliklerinin bu farkı meydana getirmede etkili olduğu yorumu yapılabilir.

### 4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü sorusu “Deney Grubu öğrencilerinin ÖAY etkinliklerinin Güdülenme ve Öğrenme Stratejilerine etkisi hakkındaki görüşleri nasıldır?”dır. Araştırmanın bu sorusuna cevap bulabilmek için güdülenme ve öğrenme stratejilerine yönelik ayrı sorular sorulmuş ve iki ana başlık halinde değerlendirilmiştir. Görüşme sorularına verilen cevaplar önceden belirlenen temalar

dikkate alınarak incelenmiş ve ulaşılan temalara ilişkin öğrenci görüşleri doğrudan yapılan alıntılarla desteklenmiştir. Öğrencilerin ilgili temalara ilişkin olumlu ve olumsuz görüşleri yüzde olarak hesaplanarak sunulmuştur. Seçilen 6 öğrenci “Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6” olarak kodlanmıştır.

Bu kısımda veri analizlerinin sunumu öğrencilere sorulan soruların sırası dikkate alınarak yapılmıştır. Bu kısımda betimleme, sınıflandırma ve ilişkilendirme yapılmıştır. Bu şekilde bir tutum sergilemedeki amaç okuyucunun verilerin toplandığı ortama, verilerin ayrıntısına ve derinliğine, araştırmaya katılan bireylerin görüşlerine ve araştırma sürecine ilişkin bilgilere ilk elden edinmesini sağlamaktır (Dey, 1993; Basit, 2003; Srivastava ve Hopwood, 2009).

### *Güdülenmeye ilişkin öğrenci görüşleri*

Bu kısımda güdü ana temasının alt temaları olan “değer, beklenti ve duyuşsal”a ve bu üç alt temanın içinde yer alan alt temalara ilişkin yapılan tespitlere yer verilmiştir. Öğrencilere ilk olarak yapılan etkinliklerin derse karşı olan ilgilerini nasıl etkilediği sorulmuştur. Öğrencilerden beşi (5: Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6: %83,33) ilgilerini artırdığını ifade etmiştir. Ayrıca öğrenciler dersin kolaylaştığını, kendilerini ifade edebildiklerini, dersin öğretmeninden yardım alma durumlarının arttığını ifade etmişlerdir. Güdülenme ana temasına ilişkin yapılan tespitler aşağıdaki tablo 59’da gösterilmektedir.

Tablo 59. Güdülenmeye İlişkin Betimsel Sonuçlar

Alt temalar	Kodlar	N	f (%)
Değer	İlgi çekici (ilginin artması, merak)	5	83
	Önem (değerli, kullanabilme)	6	100
	Daha iyi olma durumu	5	83
	Anlamlı hale gelme	4	67
	Faydalı olma durumu	6	100
Beklenti	İnancın artma durumu	5	83
	Daha iyi olma durumu (başarı)	5	83
	Kolaylaşma	6	100

	Öz güven – Öz yeterlilik	5	83
	Öz değerlendirme (olumlu ifadeler)	4	67
Duyuşsal	Sevme	6	100
	Yeterli olma	5	83
	Kaygı (endişe, heyecan)	1	17
	Moral bozukluğu	0	0

Öğrencilerin Güdülenme ana temasına ilişkin kullandıkları ifadelerin alt temalara uyumunu gösteren tablo 59’da ifadelerin ne sıklıkta kullanıldıkları belirtilmiştir. Elde edilen bulgularda en sık (N:6; f:%100) değerli, faydalı, kolaylaşma ve sevme ifadelerinin yer aldığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte moral bozukluğu (N:1; f:%17) ve kaygı (endişe, heyecan) (N:0; f:%0) ifadelerinin en az sıklıkta kullanılan ifadeler olduğu saptanmıştır. Tespit edilen temalara ilişkin öğrenci görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır:

*“...aslında en başta biraz garipsemişim. Yani tam olarak nasıl olacağını anlayamamışım ama yaptıkça anlamaya başladım. Diğer okullardaki arkadaşlarımla görüştüğümde onlara sordum mesela onlar böyle şeyler yapmıyorlarmış. Farklı geldi, ilk hafta biraz karışıktı. Aslında etkinlik kolaydı ama benim ne hissettiğim konusu karışıktı. Sonra yapmaya başladıkça faydalı olduğunu gördüm. Mesela etkinlikten sonraki derste daha önceki dersi hatırlamakta zorlanırdım ama şekiller falan gözümün önüne gelince daha kolay hatırlamaya başladım. Ders daha kolay ve ilgi çekici hale geldi...” (Ö1)*

Ö1 kodlu öğrencinin kullanmış olduğu ifadelerde geçen “farklı, faydalı, kolaylaştırma, hatırlama, akranlarla görüşme, ilgi çekici” ifadeleri öğrencinin derse değer verdiği ve güdülenmesinin arttığını göstermektedir. Etkinliğin önceleri karışık gelmesi ve daha sonra faydasını gördükçe anlamlı bulması ve sevmesi öğrencinin yeni duruma uyum sağlaması, bu durumu olumlu duygularla birleştirmesi aynı zamanda onun eleştirel düşünme stratejisi kullandığını göstermektedir. Şekillere benzeterek hatırlaması, bilgileri kodlama yaparak öğrenme gerçekleştirdiği ve dolayısıyla açıklama stratejisini kullandığını göstermektedir. Öğrencinin ÖAY

etkinliğini yaptıkça faydasını gördüğü ve bu etkinliğin derse karşı ilgisini artırdığı yorumu yapılabilir. Ö3 kodlu öğrenciden yapılan alıntı şöyledir:

*“...ben İngilizce dersini severim. Bana farklı geliyor. Türkçeyi de çok severim zaten dilci olmak istiyorum. Galiba konuşmayı da sevdiğimden, annem öyle diyor... Zaten güzel bir ders ama bu etkinlik kendimi anlatmama yardımcı olduğu için tabii ki de ilgimi artırdı diyebilirim...” (Ö3)*

Ö3 kodlu öğrencinin kullanmış olduğu ifadelerde geçen “farklı, dersi sevmeye, ilginin artması” ifadeleri öğrencinin derse karşı ilgisinin olduğu ama ÖAY etkinliğinin bu ilgiyi artırdığı ifade edilebilir. Öğrencinin kendisini anlatmasına yardımcı bir etkinlik olarak yorum yapması etkinliği içselleştirdiği ve öğrencinin bir ihtiyacını giderdiği, dolayısıyla öğrencinin güdülenmesini sağladığı yorumu yapılabilir. Bu öğrencinin derse karşı olumlu ilgi göstermesine katkı sağladığı yorumu yapılabilir. Ö6 kodlu öğrenciden yapılan doğrudan alıntı şöyledir:

*“...hocam benim İngilizcem pekiyi değil. Ortaokulda da çok iyi değildi. Şimdi biraz ortaokuldaki gibi değilim. Liseye geldiğim için büyüdüm, daha iyi olacağım. İngilizce yine aynı olur demiştim. Bu etkinliği Türkçe olarak da yapabilirsiniz dedi hoca. O zaman tabii yaparım dedim (dediydim). Daha da değişik şeyler çizdim yani modifiyeli araba gibi mesela, TOFAŞ. Bundan başka... Anlamadığım olunca hocaya Türkçe de sorunca daha kolay oluyor. İngilizce soramıyordum ama şimdi anlayınca soru sormaya başladım, hoca da dedi, beğendi yani...” (Ö6)*

Ö6 kodlu öğrencinin kullanmış olduğu ifadelerde geçen “daha iyi olacağım” ifadesi öğrencinin performansına dair inancını göstermektedir. Öğrencinin öz yeterlilik algısının geliştiği ifade edilebilir. Çünkü öğrenci daha önceki öğrenme yaşantısında bu dersten başarılı olmadığını ifade etmektedir. Ayrıca etkinlikte Türkçe kullanmanın serbest olmasının öğrencinin bu durumuna olumlu bir katkı yaptığı yorumu yapılabilir. Öğrencinin “...şimdi anlayınca..” ifadesi onun öğrenmesinde bir farkındalık meydana geldiği ve “...soru sormaya başladım...” ifadesi ise öğrencinin derse karşı güdülendiği, ayrıca bu güdülenmeyi sürdürmeyi başardığını

göstermektedir. Öğrencinin ders performansında, ilgisinde ve inancında olumlu değişiklikler meydana geldiği ifade edilebilir. Bu durumun öğrencinin güdülenmesine olumlu katkı yaptığı yorumu yapılabilir.

Öğrencilerin görüşlerine göre uygulama sonrası derse ilişkin “değer, beklenti ve duyuşsal” özelliklerinin olumlu bir biçimde değiştiği ifade edilebilir. Öğrencilerin kullanmış olduğu “kolay, ilgi çekici, faydalı vb.” ifadeler değer ve beklenti, “beğenme” ifadesi ise duyuşsal özelliklerinin olumlu etkilendiğini gösteren ifadeler olarak gösterilebilir.

Görüşme yapılan öğrencilerden biri (1:Ö4 : %16,67) bu konuda diğerlerinden farklı cevap vermiştir. Bu etkinliklerin derse karşı olan ilgisini değiştirmedeğini ifade etmiştir. Öğrencinin görüşüne göre etkinliklerin ilgisini etkilemediğini ama kendisine heyecan verdiğini ifade ettiği tespit edilmiştir. Bu durum ilgi konusunda artışa sebep olsa da öğrencinin kendi görüşü “artırmadı” şeklinde de olduğundan olumsuz olarak yer verilmiştir. Bu durumu yansıtan öğrenci görüşü şu şekildedir:

*“...benim İngilizcem hep beşti. Hatta ben hiç düşük not almadım diyebilirim. En kötü bir iki kere dört aldım ama o da hastaydım falan. Benim ilgimi etkilemedi diyebilirim çünkü İngilizce artık çağın gerekliliği, hatta bir ya da iki dil daha gerekli.... İngilizceye olan ilgimi etkinlikler etkilemedi derken yani zaten ilgim yeterince vardı, ilgi demeyelim de hiç yapmadığım bir etkinlik olduğunda heyecan diyelim. Acaba nasıl yapacağım, ben den iyi yapan olacak mı diye...” (Ö4)*

Ö4 kodlu öğrencinin “...ilgim zaten yeterince vardı.” ifadesi öğrencinin derse karşı ilgisini devam ettirdiği, ilgiyi sürdürmede bir araç olarak bu etkinliği tanımladığını göstermektedir. Bu etkinliğin yeni bir etkinlik olduğunun farkında olması ve yeni duruma uyum sağlamak için çaba sarf etmesi ve heyecan duyması onun derse güdülenmesini sağlamıştır. Ayrıca rekabetçi bir yapıya sahip olması, rekabet edebileceği yeni bir ortamın meydana gelmesi onun güdülenmesine katkı sağlamıştır. Ö4 kodlu öğrencinin güdülenmesinde ÖAY etkinliklerinin olumlu katkı yaptığı yorumu yapılabilir. Öğrencilere ikinci olarak ÖAY etkinliklerinin onların

sınava karşı olan duygularını nasıl etkilediği sorulmuştur. Tespit edilen temalar ve ilgili öğrenci görüşleri aşağıda yer almaktadır:

Öğrencilerin tamamı (6: Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6: %100) etkinliklerin notlarına olumlu etkisi olduğunu ifade etmiştir. ÖAY etkinliğinin öğrencilerin sınav kaygılarını azalttığı ifade edilebilir. Öğrencilerin dördü (4: Ö1,Ö2,Ö3;Ö5: %66,66) sınav korkusunun tamamen ortadan kalktığını ifade ederken ikisi (2: Ö4,Ö6 %33,33) korkunun yerini heyecan duygusunun aldığını ifade etmişlerdir. Bu durum öğrencilerin duyuşsal boyuta ait geliştirdiği duyguları ortaya koymaktadır. Ayrıca olumlu görüş belirten öğrencilerin etkinliklerde kendi yaşamlarından, tecrübelerinden istifade ederek içeriği belirlemelerinin bu duruma katkısı olduğu ifade edilebilir. Tespit edilen temalar ve ilgili öğrenci görüşleri aşağıda yer almaktadır:

*“...derste ve etkinlikte yaptığımız konular çıkıyor. Etkinlikleri kendimize göre yaptığımız için akılda kalıyor bu şekilde sınav da kolay geçiyor. Korkuyorum diyemem...” (Ö1)*

Ö1 kodlu öğrencinin derste yaptığı konuların çıktığını ifade etmesi; derse ilgisinin olduğu, bu derste öğrendiği, öğrendiği bilgileri hatırladığı ve bu hatırlamadan dolayı sınav kaygısının ortadan kalktığı şeklinde yorumlanabilir.

*“...notlarıma kesinlikle olumlu yansıdı...” (Ö2)*

Ö2 kodlu öğrenci bu konudaki ifadesinde net bir cevap vererek “kesin” kelimesini kullanmıştır. Bu durumun kaygıyı azalttığı ve beklentiyi geliştirdiği ifade edilebilir.

*“...olumlu oldu yoksa normalde dörttü... sınavdan korkmuyorum, daha kolay oldu sanki yok kesin daha kolay oldu gibi ya da çalıştım ondan da olabilir ama korkmuyorum o kesin hocam...” (Ö3)*

Ö3 kodlu öğrencinin duygularını ifade etmede tereddüt ettikten sonra sınav kaygısı, not endişesini kesinlikle taşımadığını ifade etmek için “...korkmuyorum o kesin...” ifadesi kullanması sınav kaygısının olmadığı şeklinde yorumlanabilir.



*“...etkisi bence çok güzel, çünkü yükseldi...” (Ö5)*

*“...eskiden çok anlamazdım sınavda da sıkılırdım. Şimdi daha öncesinde yazdık diye ve öncesinde hocaya sorduklarım aklıma gelince daha iyi not alıyorum. Kötüydü zaten daha önce notum...”(Ö6)*

Öğrencilerin ifadelerinde yer alan “olumlu yansıdı, olumlu, yükseldi, daha iyi not alma” ifadeleri, öğrencilerin performansla dair inançlarının ve ilgilerinin arttığı, bu artışın onların güdülenmelerine katkı sağladığı ve duyuşsal olarak da olumlu duygular geliştirdiklerini göstermektedir. Sınav kaygısının azaldığı, sınavda sıkılmadığı ifadesinden de anlaşılabilir. ÖAY etkinliklerinin öğrencilerin sınav kaygılarını azalttığı yorumu yapılabilir.

Öğrencilerin beşi (5: Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5: %83,33) etkinliklerin bu dersten yüksek not alacağına dair inançlarına olumlu etkisi olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin “beklenti” temasına dair görüşlerinin olumlu olduğu ifade edilebilir. Tespit edilen temalar ve ilgili öğrenci görüşleri aşağıda yer almaktadır:

*“...derste zaten anlamadıklarımı görmüş oldum, böyle olunca da yüksek not alacağımı düşündüm...” (Ö1)*

Ö1 kodlu öğrencinin etkinlikleri yaparken eksiklerini tespit edip onları giderdiği ve bu sayede verimli bir çalışma gerçekleştirdiği, bu çalışma sayesinde olumlu beklenti içerisine girdiği bu durumun güdülenmesine katkı sağladığı yorumu yapılabilir.

*“...ilk sınavdan beş alınca arttı tabi hocam...” (Ö3)*

Ö3 kodlu öğrencinin sınavda başarılı olması onun derse karşı beklentisini yükseltmesine ve derse ilgisinin artmasına katkı sağlamıştır.

*“...şuan girsem en az 90 alırım...”(Ö4)*

Ö4 kodlu öğrencinin beklentisinin ve öz yeterlilik inancının yüksek olduğu ifade edilebilir.

*“...inancım hep yüksekti ama sanki daha garanti gibi oldu diyebilirim...”*  
(Ö5)

Ö5 kodlu öğrencinin beklentisinin etkinlikten önce de yüksek olduğu fakat bu etkinlikle birlikte öz yeterlilik inancının da arttığı ifade edilebilir. Bu durumun onun beklentisini daha inançlı bir hale getirmektedir. Bu durum onun güdülenmesine katkı sağlamaktadır yorumu yapılabilir. Ö6 kodlu öğrencinin görüşlerinden alınan alıntı şöyledir:

*“...ben önceden düşük alırdım hep. Daha tam alışamadım. Yani aslında sınava girerken biliyorum ama kesin üç ya da dört alacağım diyemem. İçinden kesin zor olur alamam diye geçiriyorum hep...”*(Ö6)

*“...aslında sadece bu ders değil hepsinden korkuyorum, sınavlarından. Ama şimdi bunu anladım ama yine de heyecanlanıyorum. Eskisinden daha iyi not alıyorum ama ya bu sefer zor olursa diye heyecan yapıyorum...”* (Ö6)

Ö6 kodlu öğrenci (%16,67) bu dersten yüksek not alacağına dair inancına herhangi bir etkisi olmadığını “...kesin üç ya da dört alacağım diyemem...” ifadeleriyle belirtmiştir. Bu öğrencinin daha önceden almış olduğu düşük notların bu durumu meydana getirdiği ifade edilebilir. Ayrıca öğrencinin bütün sınavlara karşı kaygı hissetmesi onun genel sınav kaygısı duygusunun bu şekilde olduğu ama daha sonraki ifadesinde kullanmış olduğu “...ama şimdi bunu anladım...” ifadesi öz yeterlilik duygusu geliştirdiğini fark ettiği “...eskiden daha iyi not alıyorum...”, “...sınava girerken biliyorum...” ifadeleri ise beklentisini yükselttiği fakat kaygı kontrolünü tam olarak sağlayamadığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin beşi (5: Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6: %83,33) sınav için bu etkinliklerden başka hazırlık gerekmediğini belirtmiştir. Etkinliğin yeterliliği öğrencilerin performans inançlarının gelişimiyle ilgili fikir elde etmek kullanılmıştır. Ö2 ve Ö5 kodlu öğrencilerin görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

*“...bence yeterli zaten hocamız da öyle dedi. Diğer ödevler de var. Onlara destek oluyor. Bir de zaten dersten önce yapıyorum ödevi aklımda kalsın diye. Kısaca yeterli bence...” (Ö2)*

Ö2 kodlu öğrenci bu etkinliği diğer ödevlerle birlikte gerçekleştirdiğini ve dersten önce yaparak bir tekrar amacı güdüğünü bu şekilde kendi öğrenme süreci üzerinde kontrol sağladığı, hedeflerine yönelik düzenleme yaptığı ve etkinliği yeterli gördüğü ifade edilebilir.

*“...yeter hocam, soruları da görünce bu yaptığımız aklımıza geliyor daha kolay oluyor. İsteyen yapabilir yani bakabilir başka kaynaklara da ama ben bakmadım. Bir de bunlar kendi yazdıklarım olduğu için kısa daha kolay anlamak...” (Ö5)*

Ö5 kodlu öğrencinin kendi öğrenmesini analiz ettiği ve ihtiyacına göre verilen etkinliği düzenlediği “Bir de bunlar kendi yazdıklarım olduğu için kısa daha kolay anlamak” ifadesinden anlaşılmaktadır. Bu etkinlikleri ders ve kendi hedeflerine giden yolda etkin bir araç haline dönüştürdüğü bu durumun hedef belirleme ve analiz yapma üstbilis stratejilerini etkin bir biçimde kullanmasını sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerden biri (1: Ö4: %16,67) ise bu etkinliği yeterli görmediğini ve ilave çalışma yapması gerektiğini ifade etmiştir. Bu durumu yansıtan öğrenci görüşü aşağıda belirtilmiştir:

*“...aslında yeter gibi ama ben garanti olsun diye diğerlerine de bakıyorum work book mesela, orda soru çok olduğu için sınav gibi oluyor...” (Ö4)*

Ö4 kodlu öğrencinin aslında kendisini yeterli gördüğü fakat bireysel olarak daha rekabetçi bir yapıya sahip olduğu için kendisini daha güvende hissetmesi için ilave çalışma yaptığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin görüşlerinden elde edilen verilerden ulaşılan temalar ve alt temalar ışığında “İçsel-dışsal hedef düzenleme, görev değeri, öz yeterlilik algıları, öğrenme kontrolü inançları, sınav kaygıları” temalarına ve “değer, beklenti ve

duyuşsal” alt temalarına ilişkin görüşlerinin olumlu bir biçimde değiştii, bu durumun da güdülenmelerine olumlu bir katkısı olduğu yorumu yapılabilir.

### *Öğrenme Stratejilerine İlişkin Öğrenci Görüşleri*

Öğrencilerle yapılan görüşmenin ikinci kısmında Öğrenme Stratejileri hakkındaki görüşlerini öğrenmek amacıyla üç soru yöneltildi. Bu sorulardan ilki uygulanan etkinliklerin öğrencilere bir yararı olup olmadığı hakkındadır. Yapılan tespitlere ilişkin betimsel veriler tablo 60’ta sunulmuştur.

Tablo 60. Öğrenme Stratejilerine İlişkin Betimsel Sonuçlar

Alt temalar	Kodlar	N	f (%)
Bilişsel	Tekrar	6	100
	Düzenleme (basitleştirme, tablo ve diyagram kullanımı)	6	100
	İlişki kurma (Diğer derslerle, önceki öğrenmelerle)	5	83
	Sorgulama (eleştirme, karar vermeye çalışma)	5	83
Üstbilis	Odaklanma (dikkat)	5	83
	Geri dönerek düzeltme	5	83
	Çalışma yöntemi (değişik, karar verme, üzerinde düşünme)	3	50
	Hedef belirleme (üzerinde düşünme)	4	67
Kaynak Yönetimi	Yardım arama	6	100
	Öğretmene danışma	2	33
	Akrana danışma	4	67
	Çalışma zamanıyla ilgili	4	67
	Çalışma mekânıyla ilgili ifadeler	2	33

Öğrencilerin Öğrenme Stratejileri ana temasına ilişkin kullandıkları ifadelerin alt temalara uyumunu gösteren tablo 60’ta ifadelerin ne sıklıkta kullanıldıkları belirtilmiştir. Elde edilen bulgularda en sık (N:6; f:%100) tekrar, düzenleme ve yardım aramaya ilişkin ifadelerin yer aldığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğretmene danışma ve çalışma mekânıyla ilgili ifadelerinin en az sıklıkta (N:6; f:%33 kullanılan ifadeler olduğu saptanmıştır. Tespit edilen temalar ve ilgili öğrenci görüşleri aşağıda yer almaktadır:

Öğrencilerin tamamı (6: Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6: %100) etkinliklerin yararı hakkındaki ilk soruya olumlu cevap vermişlerdir. Bu kısımda “bilişsel stratejiler” temasına ilişkin değerlendirme yapılmıştır.

Öğrenciler yazarak çalışmanın sadece yazıdan ibaret olmadığını grafik ve resim gibi kendilerini daha rahat ifade edebilecekleri anlatım türlerini kullandıklarında daha rahat hissettiklerini ifade etmişlerdir. Yazı, grafik ve resimleri kendi düşünce dünyalarında yer alan mevcut kavramlarla özdeşleştirerek daha uzun süre belleklerinde tutabildiklerini ifade etmişlerdir. Bu tespitlerle birlikte öğrencilerin bu etkinliklerden not almamalarının onları daha iyi güdülediği Ö5’in ifadelerinde yer almaktadır. Ö5 aynı zamanda dönütlerin bu duruma daha fazla katkısı olduğunu ifade etmiştir. Bu durumu yansıtan öğrenci görüşlerinden doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur. Düzenleme ve açıklama temalarını destekleyen doğrudan alıntılar şu şekildedir:

*“ Bence yararlı oldu. Kendi açımdan yani. Yazarak çalışmayı zaten seviyordum ama hani böyle dersi ben anlatıyormuşum gibi olunca daha güzel oldu. Zaten öğretmen olmak istiyorum ve başkalarına ders anlatmak hoşuma gidiyor. Şekiller çizerek yazınca daha akılda kalıcı oluyor. Örnek vermem gerekirse papatyaları çok seviyorum. Bir kelime grubunu papatya yapraklarına yazmıştım. Quizde çıktı aynı kelimeler, ben de oradan yaptım...” (Ö1)*

Ö1 kodlu öğrencinin ifadesinde bilişsel stratejileri etkin bir biçimde kullandığı ifade edilebilir. Öğrenci etkinliği kullanarak zihinsel yinelemeler yapmış ve olduğu gibi hatırlanmasını istediği bilgileri çizimleriyle zihninde tutmaya çalışmıştır. Bu durum öğrencinin yineleme stratejilerini etkin bir biçimde kullandığını göstermektedir. Ayrıca yorumlama, özetleme, benzetim yaratma ve not alma gibi stratejileri kullanması açıklama; uygun bilgiyi seçme ve öğrenilecek bilgiyi, bilgiler arası bağlantıları kurarak yapılandırması düzenleme stratejilerini etkin bir biçimde kullandığını göstermektedir. Öğrencinin bilişsel stratejileri kullanmada ÖAT etkinliğini bir araç olarak kullandığı yorumu yapılabilir. Ö6 kodlu öğrencinin görüşlerinde yapılan doğrudan alıntı şöyledir:

*“...oldu tabi ama ben pek fazla yazmayı sevmem. Bazı arkadaşlar uzun yazıyorlar. Şekiller yapıp içine yazınca bence daha kolay. Hoca böyle de yapabilirsiniz demişti. Örnek şuan aklıma gelmiyor ama araba çizmiştim bir kaç tane. Kelimeleri de onların üstüne yazmıştım, o aklımda hala mesela, hatta turuncuydu rengi de ...” (Ö6)*

Ö6 kodlu öğrencinin uygun bilgiyi seçme ve öğrenilecek bilgiyi, bilgiler arası bağlantıları kurarak yapılandırma ve kümelendirme ya da sınıflandırma, ana hatları çıkarma (outlining), ana fikri belirleme vb. stratejileri kullanması bu bilgileri sevdiği araba şekilleriyle birlikte zihninde tutmaya çalışması bilişsel stratejilerden “düzenleme ve açıklama stratejilerini; hangi bilgileri kullanacağına karar vermesi ve eleştirel değerlendirme yapması ise eleştirel düşünme becerisini kullandığını göstermektedir. ÖAY etkinliğinin öğrencinin bilişsel stratejileri etkin bir biçimde kullanmasına katkı sağladığı yorumu yapılabilir. Ö5 kodlu öğrencinin görüşlerinden yapılan doğrudan alıntı şöyledir:

*“....oldu hocam. Mesela biz etkinliği hazırlıyoruz sonra hocaya veriyoruz ve daha sonra hoca yazdıklarımızın üzerine notlar alıp bize geri dağıtıyordu. O notları okuyunca hatalarımızı görüyorduk bir de bu etkinliklerde yanlış da yapsak puan verilmediği için eğlenceli oluyor. İstedığımız gibi yazıp çiziyoruz. Hem eğlenceli hem de ders. Bir hikâye anlatır gibi yazıyorum, oradan aklımda kalıyor. Konuyu hatırlamak için o hikâyeyi düşünüyorum, bazen hepsini hatırlayamıyorum ama çoğunu hatırlıyorum. Örnek olarak Rapunzel’in saçlarına yazdığım kelimeleri verebilirim mesela...” (Ö5)*

Ö5 kodlu öğrencinin “yineleme, açıklama, düzenleme ve eleştirel düşünme ” bilişsel stratejilere ilişkin daha fazla gelişme kaydettikleri tespit edilmiştir. Diğer bir tespit edilen tema ise üstbilişsel strateji temasıdır. Öğrencinin performansını geliştirmede davranışları kontrol etme ve düzeltmeyi sağlamak için kendi anladığı şekilde konuları hikâyeleştirmesi, öğrenme hedefini belirleyip, görev analizi yapması onun üstbilgi stratejisini kullandığını göstermektedir. ÖAY etkinliğinin bu öğrencinin üstbilgi stratejileri geliştirmesine ve bunları etkin bir biçimde kullanmasına katkı sağladığı yorumu yapılabilir.

Öğrencilerin tamamının (6: Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6: %100) görüşlerinin ÖAY etkinliğinin ders çalışma alışkanlıklarına olumlu etkisi olduğunu ifade ettiği tespit edilmiştir. Bu durumun tespitini destekleyen doğrudan alıntılar şunlardır:

*“ etkiledi hocam. Olumlu bence. Öncelikle öğrendiğimiz konuyu tekrar etmemi sağladı. Bazen yazarken bazı şeyleri hatırlayamadığımı ya da yanlış anladığımı fark ettiğimde geri dönüp derste yazdıklarımıza baktım bazen de X arkadaşşıma sordum. O da hatırlayamazsa Y arkadaşşıma sordum zaten biz beraber çalışırız. Evlerimiz de yakın. Ama en çok İngilizcede beraber çalışmaya başladık. Diğer derslerde böyle ödev olmadığı için onları tek yapabiliyorum. Aslında çok fazla defter ve work book dışında not tutmazdım ama bu sayede not tutmanın sadece yazı yazmak olmadığını fark ettim diyebilirim. Bazen resim çizmek veya şekil yapmak daha kolay not tutmaya yarıyor...”(Ö2)*

Ö2 kodlu öğrencinin ifadelerinden bilişsel stratejilerden “yineleme, açıklama, düzenleme” stratejilerini etkin kullandığı öğrencinin ifadelerinden yer alan “...tekrar etme...”, “...yanlış fark edip geri dönme...” ifadelerden anlaşılmaktadır. Bu arada öğrenci etkinliği hazırlarken tekrar etme imkânı bulunduğunu, geri dönüp baktığında zihnindeki bilgileri gözden geçirdiği ve eksikleri gidermek için çaba gösterdiğini, elde ettiği yeni bilgilerle yeniden düzenleme yaptığını ifade etmektedir. Öğrencinin etkinliği yaparken bilgilerini sorgulaması, test etmesi, yeniden değerlendirme yaparak düzenlemesi üstbiliş stratejisini kullandığını göstermektedir.

Kaynak yönetimi stratejilerine ilişkin “yardım arama ve akran iş birliği” stratejilerini “...arkadaşıma sordum.” İfadelerinden ortaya çıkmaktadır. Zaman ve çalışma ortamı yönetimini öğrencinin bu etkinlik sayesinde sağladığı yorumu yapılabilir. Öğrenci zamandan en verimli şekilde nasıl yarılabileceğini not tutma davranışını değiştirerek kazanmıştır, bu davranışı da etkinliği yaparken fark etmiş ve geliştirmiştir yorumu yapılabilir. Ayrıca daha önce hiç not tutmayan Ö2'nin ifadesinde yaptığı etkinliğin resim ve şekillerle zenginleştirilmesi kendisinin yazıya karşı olan tutumunda olumu yönde bir değişikliğe sebep olduğu görülmektedir. Bu

durum ise öğrencinin daha önce yazarak bir öğrenme yöntemini sevmeyeceği ama bu etkinlik sayesinde olumlu tutum geliştirdiği şeklinde yorumlanabilir. Ö4 kodlu öğrencinin görüşlerinden yapılan doğrudan alıntı şöyledir:

*“...olumlu tabii ki. Arkadaşlarım bana sorduklarında onlara anlatıyorum böylece ben de tekrar yapmış oluyorum. Bu etkinlikte bir tekrar daha yapmış oluyorum. Bazen arkadaşlarım benim etkinliğime bakmak istiyor ama bence doğru değil diye vermiyorum. Ama anlatıyorum. Yani örnek veriyorum, benzer şeyleri. Bilgileri yazarken sıralamak gerekiyor. Mesela bazen yazdıklarımın önce eklemem gerekenler oluyor onları silip eklemeleri yapıp tekrar düzenliyorum. Arkadaşlarıma değil ama hocama soru sordum etkinliği yaparken bir de X (aynı dersin başka bir öğretmenine) hocaya soruyorum o da çok yardımcı oluyor. Eğer evde yapıyorsam internetten de bakıyorum. Bazı resimler güzel oluyor fikir veriyor. Konu anlatımları da var tabii. Aslında işimi kolaylaştırdı ama ben daha güzel olsun diye uğraştığım için biraz vakit de ayırmam gerekti. Yani 10 etkinliğe de değil ama bazılarında daha çok vakit ayırdım diyebilirim...” (Ö4)*

Ö4 kodlu öğrencinin ifadelerinden bilişsel ve üstbilişsel stratejilerinin yanında belirgin olarak kaynak yönetimi stratejisine “yardım arama, akran işbirliği çaba ve zaman yönetimi” ilişkin tespitler yapılmıştır. Zaman ve çalışma ortamı yönetimini de öğrencinin bu etkinlik sayesinde sağladığı yorumu yapılabilir. Ö4 kodlu öğrenci İngilizce ders puanı yüksek olan bir öğrencidir. Bu durumu içselleştirdiğinden başkalarından yardım alma değil de başkalarına yardım etme davranışını geliştirdiği görülmektedir. Başkalarına anlatırken yineleme, açıklama ve düzenleme bilişsel stratejilerini kullandığı ifade edilebilir.

Kaynak yönetimi stratejilerinden yardım arama stratejisini öğretmenine yönelik olarak gerçekleştirdiğini ifade etmiştir. Öğretmen daha güvenilir bir kaynak olduğu için öğrenci tarafından tercih edildiği ifade edilebilir. Ayrıca etkinliğin aynı öğrencinin ders çalışma zaman ve mekân düzenlemesine katkı sağladığı ifadelerinde yer almaktadır. Ö6 kodlu öğrencinin görüşlerinden yapılan doğrudan alıntı şöyledir:



*“...olumlu oldu. Biz yazdıklarımız kontrol etmesi için öğretmenimize verdiğimizde öğretmenimiz üzerine not yazıyordu mesela “bunu bir arkadaşına sorabilirsin” diyordu. O zaman ben de X arkadaşına soruyordum. Eskiden ona sormazdım am onun İngilizcesi iyi. Evde olduğum zaman, internette bakıyorum ama sadece bilgilere yani ödev indirmiyorum. Konuları unuttuysam mesela, hatırlamak amacıyla Türkçe anlatımlı olanlara bakıyorum. Bazen de work book’tan cevabını çok merak ettiklerim olursa onların cevaplarına internette bakıyorum ama hepsine değil. Etkinliği yazarken anlamadığım yerler olduğunu fark ettiğim için zaten internette bakıyorum yoksa hatırlasam bakmam. Etkinlikleri kendim yapmayı seviyorum. Öğretmenimiz hatalarımızı işaretliyor. Ben de onları soruyorum arkadaşlara. Planlamama etkisi oldu mesela eskiden sadece work book’u yapardım şimdi ise dersten bir gün önce mutlaka yapıyorum etkinliği. Nasılsa hoca not vermediğinden rahat oluyor, sadece hatalarımızı görüyoruz. Hem de dersten önce tekrar yapmış oluyorum...”(Ö6)*

Ö6 kodlu öğrencinin ifadelerinden kaynak yönetimi temasının “akran işbirliği ve yardım arama” alt temalarına ilişkin tespitlere ulaşılmıştır. Bu temalara ilişkin stratejileri etkin bir biçimde kullanabildiği bunda da öğretmenin dönütlerinin etkisi olduğu ifade edilebilir. Öğrencinin “farklı kaynaklardan araştırması, akranlarına danışması, planlama yapma” ifadeleri onun planlama ve çalışma zamanını yönetme; zamandan en verimli nasıl yararlanılacağını, gerçekçi amaçlarla belirlemeye çalışma davranışları göstermesi zaman ve ortamı yönetme stratejisini kullandığını göstermektedir. Bunlara ilave olarak Ö4 ve Ö6 öğrencilerini ifadelerinde yer alan “dönüt” kavramının öğrencilerin öğrenme yöntemine etkisinin güçlü olduğu yönünde yorumlanabilir. Her iki öğrenci de aldığı dönütlere göre davranışlarını değiştirdiğini ifade etmiştir.

Bilişsel ve üst bilişsel alt temalara ilişkin “öğrenme yöntemine etki” hakkındaki görüşler incelendiğinde öğrencilerin tamamının (6: Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6: %100) ifadeleri olumlu yönde olmuştur. Bu durumu yansıtan öğrenci görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“...güzel bir biçimde etkiledi. Mesela ben defterimin aynısını baştan yazardım. Tarih de falan daha uzun olduğu için özetlerdim ama yazarak çalışmanın sadece yazı yazmak olmadığını gördüm. Şekiller çizerek veya bilgileri gruplaştırarak, yani grup grup yazarak. Daha az bilgiyle daha fazla şey öğrenebileceğimi fark ettim. Mesela fiillerin ikinci ve üçüncü halleri var İngilizcede bunları kitaptaki gibi değil de kendime göre grupladım. Hocamız öyle demişti. O çok aklımda kaldı çünkü bu grupladığım etkinliğin aynısını yapıp duvarıma astım. Daha doğrusu bir tane pano var ders çalışma masamın orda ona astım. Fizikte mesela sadece tabloları ve formülleri yazardım, şimdi kendi kendime hikâyeleştiriyorum. Formüller için şiir bile yazdım aslında, ama onu Fizik dersinde tabii...”(Ö1)

Ö1 öğrencisinin uygulamadan önce de yazarak çalıştığı görülmektedir. Fakat uygulamayla birlikte yazarak çalışmanın sadece yazı yazmak olmadığını şekiller ve tablolar çizerek daha rahat anladığını fark ettiğini ifade etmesi yapılan etkinliğin öğrencinin öğrenme yöntemine olumlu bir biçimde yansıdığı şeklinde yorumlanabilir. Öğrenci etkinliği kişiselleştirmiştir. Bir derste şiir yazdığını ifade ederek disiplinler arası bir yaklaşıma yönelmiştir. Bu etkinlikleri evdeki panosuna asması öğrencinin yapılan etkinliği öznelendirerek sahiplenme duygusunu artırdığı şeklinde yorumlanabilir. Ö3 kodlu öğrencinin görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılar şöyledir:

“...derste dinlediklerimin dışında kitabı okurdum. Yazmayı da çok sevmem demiştim ya, aslında eskiden hiç yazmazdım ama şimdi şekilde çizsem hoca kabul ediyordu. Sonra baktım bunlar ödev değil gerçekten hoca not vermiyor. Hata yapsak da yazabiliriz diye düşündüm. Resim, şekil falan yaptım. Onların üstüne hem yazdım hem de defterime de yazdım. Şemalar çizmek de not tutmuş dedi hoca. Ben de şema çizdim defterime de. Sınavdan önce onlara baktım. Eskiden defterimde pek yazı olmazdı. Olsa da düzensiz olurdu ama şema, resim ve şekiller çizince her hafta düzenli olmuş oldu. Güzel oldu yani...”(Ö3)

Ö3 kodlu öğrencinin öğrendiği bir davranışı veya bilgiyi yeni durumlara uyarlayarak kullanması öğrencinin bilişsel temanın “eleştirel düşünme” alt temasına

ilişkin ifadeleri şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca üstbilgi temasının “düzenleme ve planlama” alt temasına ilişkin ifadeler kullandığı da tespit edilmiştir. Öğrencinin daha önce yazarak çalışmadığını, yazmayı sevmediğini ama şimdi yazarak çalıştığını ve yazmayı sevdiğini ifade etmesi öğrencinin hem yazmaya hem de ders çalışmaya dolaylı olarak da öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirdiği olarak yorumlanabilir. Aynı zamanda öğrencinin düzenli çalışma alışkanlığı kazandığı kendi ifadelerinde tespit edilmiştir. Ö5 kodlu öğrencinin ifadelerinden yapılan doğrudan alıntılar şöyledir:

*“...olumlu diyebilirim. Quiz veya sınav gibi değil, sonuçta not vermedi hocamız ama ben yine çalışarak yaptım tabi. Not olmasa da sonuçta bizim için faydalı. Oraya yazdıklarım, şekiller falan aklımda kalıyor. İngilizce sadece derste değil ileriki yaşamımızda, yani meslek sahibi olduğumuzda da lazım olacak... Yazdıktan sonra öğretmenimizin tek tek yanına çağırıp bizimle hatalarımız hakkında bir de daha güzel nasıl yazabiliriz diye konuşması benim için çok iyi oldu. Şimdi diğer derslerden sonra da günlük gibi yazıyorum. O derslere çalışırken de yazdıklarımı okuyorum. Deftere yazdıklarımın daha fazla aklımda kalıyor. Eskiden de deftere not alırdım ama bu şekilde sanki dersi ben anlatıyormuşum gibi yazmazdım. Böyle yapınca yani ne biliyim... hani konuyu daha iyi biliyormuşum, öz güven gibi daha fazla emin oluyorum. Arkadaşlarıma da okutuyorum. Bazen yazarken bazen de onlar okurken kendi hatalarımı fark edebiliyorum. Bu şekilde ders anlatır gibi yazmak çok hoşuma gidiyor, kısacası...”(Ö5)*

Ö5 kodlu öğrencinin etkinlikler sayesinde not tutma davranışı geliştirdiği ve bu davranışı geliştirirken bilişsel stratejilerden açıklama ve düzenlemeyi etkin bir biçimde kullandığı tespit edilmiştir. Bu tespitler açıklama ve düzenleme alt temasını destekler niteliktedir. Ayrıca kaynak yönetimi stratejilerinden “zaman ve çalışma ortamı yönetimi ile çaba yönetimi” stratejilerini etkili bir biçimde kullandığı belirlenmiştir. Bu tespitler ise zaman ve çalışma ortamı ile çaba yönetimi temalarını desteklemektedir. Ö5 kodlu öğrencinin akılda kalması için yaptığı çalışmalarını anlatırken kullandığı ifadeler; bilişsel temasının “açıklama, düzenleme” alt temaları; kaynak yönetimi temasının “zaman ve çaba yönetimi” alt temalarına ilişkin görüşleri

içermektedir. Ö5 kodlu öğrencinin ifadelerinde dönütün öğrenme yöntemi üzerindeki olumlu etkisi görülmektedir. Öğrencinin arkadaşından yardım alma, birlikte çalışma, hatalarını fark etme, düzeltme davranışlarını kazandığı ifadelerinde yer almaktadır. Yapılan bu tespitler ışığında uygulanan etkinliğin öğrencilerin öğrenme yöntemini fark etmede, değiştirmede ve yeni durumlara uyarlamada olumlu bir etkisinin olduğu yorumu yapılabilir.

Öğrenme stratejilerine ilişkin sorulan sorulara öğrencilerin verdiği cevaplar analiz edildiğinde ulaşılan tema ve alt temalar, yapılan ÖAY etkinliklerinin öğrencilerin öğrenme stratejilerini olumlu yönde etkilediği, bilişsel stratejileri sıkça kullanmalarında, üstbiliş stratejileri kazandırmada ve kaynak yönetimi stratejileri kazandırmada etkili olduğu yorumu yapılabilir. Görüşme sorularından elde edilen veriler ışığında ÖAY etkinliklerinin öğrencilerin güdülenme ve öğrenme stratejilerini daha etkin kullanmalarını sağladığı ve etkinliklere dair görüşlerinin olumlu olduğu yorumu yapılabilir.

## V. BÖLÜM

### 5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlara ve tartışmaya yer verilmiştir. Araştırmanın iki boyutu olan Güdülenme ve Öğrenme Stratejilerine ilişkin sonuç ve tartışma ayrı başlıklar halinde ele alınmış ve son olarak ortak bir sonuç ve tartışma aşağıda sunulmuştur.

#### 5.1. Sonuçlar

Bu bölümde araştırma sorularına ilişkin elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

##### 5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt probleminde ÖAY etkinliklerinin öğrencilerin güdülenmelerine olan etkisi araştırılmıştır. Bu soruya cevap bulmak için nicel ve nitel araştırma yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Araştırmanın nicel yöntemlerle gerçekleştirilen kısmında Güdülenmeye ilişkin sonuçlar şunlardır:

##### *Güdü Ölçeği*

- ÖAY etkinliğinin güdülenme stratejilerinde deney grupları ve KG arasında istatistikî olarak anlamlı bir farklılık meydana getirdiği ve bu farklılığın deney grupları lehine olmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- ÖAY etkinlikleriyle birlikte dönüt verilen DG2 öğrencilerinin, sadece ÖAY etkinliği uygulaması yapılan DG1 öğrencilerine göre Güdülenme Stratejilerinde daha başarılı olduğu ve bu başarının istatistikî olarak bir anlamlılık ifade ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

##### *Değer Alt Boyutu*

- ÖAY etkinliğinin Değer alt boyutunda deney grupları ve KG arasında istatistikî olarak anlamlı bir farklılık meydana getirdiği ve bu

farklılığın deney grupları lehine olmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- ÖAY etkinliğinin Değer alt boyutuna ait içsel hedef geliştirme alt faktöründe deney grupları ve KG arasında istatistikî olarak anlamlı bir farklılık meydana getirdiği ve bu farklılığın deney grupları lehine olmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- ÖAY etkinliğinin Değer alt boyutuna ait dışsal hedef geliştirme alt faktöründe deney grupları ve KG arasında istatistikî olarak anlamlı bir farklılık meydana getirdiği ve bu farklılığın deney grupları lehine olmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- ÖAY etkinliğinin Değer alt boyutuna ait görev değeri alt faktöründe deney grupları ve KG arasında istatistikî olarak anlamlı bir farklılık meydana getirdiği ve bu farklılığın deney grupları lehine olmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

#### *Beklenti Alt Boyutu*

- ÖAY etkinliğinin Beklenti alt boyutunda deney grupları ve KG arasında istatistikî olarak anlamlı bir farklılık meydana getirdiği ve bu farklılığın deney grupları lehine olmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- ÖAY etkinliğinin Beklenti alt boyutuna ait öz yeterlilik algısı alt faktöründe deney grupları ve KG arasında istatistikî olarak anlamlı bir farklılık meydana getirdiği ve bu farklılığın deney grupları lehine olmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- ÖAY etkinliğinin Beklenti alt boyutuna ait öğrenme kontrolü inancı alt faktöründe deney grupları ve KG arasında istatistikî olarak anlamlı bir farklılık meydana getirdiği ve bu farklılığın deney grupları lehine olmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### *Duyuşsal Alt Boyutu*

- Duyuşsal alt boyutuna ait sınav kaygısı alt faktöründe deney grupları ve KG arasında istatistikî olarak anlamlı bir farklılık meydana geldiği sonucuna ulaşılmıştır.
- DG1 ile DG2 ve DG2 ile KG arasında bir farklılık tespit edilmezken DG1 ile KG arasında KG lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu durum sınav kaygısını azaltmada en başarılı grubun KG, daha sonra DG2 ve son olarak da DG1 olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Araştırmanın nicel ölçme araçlarıyla toplanan verilerinden elde edilen bulgular araştırmada kullanılan deneysel yöntemin (ÖAY etkinlikleri) öğrencilerin İngilizce dersinde güdülenmelerine olumlu olarak katkı sağladığını ve bu katkının istatistikî olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur. Fakat güdülenmenin duyuşsal alt boyutundaki tek alt faktör olan sınav kaygısında DG1 ve KG arasında KG lehine anlamlı bir farklılık meydana getirdiği tespit edilmiştir.

### ***5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar***

Araştırmanın ikinci alt probleminde ÖAY etkinliklerinin öğrencilerin Öğrenme Stratejilerine olan etkisi araştırılmıştır. Bu soruya cevap bulmak için nicel ve nitel araştırma yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Araştırmanın nicel yöntemlerle gerçekleştirilen kısmında Öğrenme Stratejilerine ilişkin sonuçlar şunlardır:

#### ***Öğrenme Stratejileri Ölçeği***

- ÖAY etkinliğinin öğrenme stratejilerinde deney grupları ve KG arasında istatistikî olarak anlamlı bir farklılık meydana getirdiği ve bu farklılığın deney grupları lehine olmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- ÖAY etkinlikleriyle birlikte dönüt verilen DG2 öğrencilerinin, sadece ÖAY etkinliği uygulaması yapılan DG1 öğrencilerine göre Öğrenme Stratejilerinde daha başarılı olduğu ve bu başarının istatistikî olarak bir anlamlılık ifade ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

*Bilişsel Alt Boyutu*

- ÖAY etkinliğinin Bilişsel alt boyutunda deney grupları ve KG arasında istatistikî olarak anlamlı bir farklılık meydana getirdiği ve bu farklılığın deney grupları lehine olmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- ÖAY etkinlikleriyle birlikte dönüt verilen DG2 öğrencilerinin, sadece ÖAY etkinliği uygulaması yapılan DG1 öğrencilerine göre Bilişsel alt boyutunda daha başarılı olduğu ve bu başarının istatistikî olarak bir anlamlılık ifade ettiği sonucuna ulaşılmıştır.
- ÖAY etkinliğinin Bilişsel alt boyutuna ait yineleme alt faktöründe deney grupları ve KG arasında istatistikî olarak anlamlı bir farklılık meydana getirdiği ve bu farklılığın deney grupları lehine olmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- ÖAY etkinlikleriyle birlikte dönüt verilen DG2 öğrencilerinin, sadece ÖAY etkinliği uygulaması yapılan DG1 öğrencilerine göre Bilişsel alt boyutuna ait yineleme alt faktöründe daha başarılı olduğu ve bu başarının istatistikî olarak bir anlamlılık ifade ettiği sonucuna ulaşılmıştır.
- ÖAY etkinliğinin Bilişsel alt boyutuna ait düzenleme alt faktöründe deney grupları ve KG arasında istatistikî olarak anlamlı bir farklılık meydana getirdiği ve bu farklılığın deney grupları lehine olmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- ÖAY etkinliğinin Bilişsel alt boyutuna ait açıklama alt faktöründe deney grupları ve KG arasında istatistikî olarak anlamlı bir farklılık meydana getirdiği ve bu farklılığın deney grupları lehine olmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- ÖAY etkinliğinin Bilişsel alt boyutuna ait eleştirel düşünme alt faktöründe deney grupları ve KG arasında istatistikî olarak anlamlı bir farklılık meydana getirdiği ve bu farklılığın deney grupları lehine olmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.



- ÖAY etkinlikleriyle birlikte dönüt verilen DG2 öğrencilerinin, sadece ÖAY etkinliği uygulaması yapılan DG1 öğrencilerine göre Bilişsel alt boyutuna ait eleştirel düşünme alt faktöründe daha başarılı olduğu ve bu başarının istatistikî olarak bir anlamlılık ifade ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

#### *Üstbiliş Alt Boyutu*

- ÖAY etkinliğinin Üstbiliş alt boyutunda deney grupları ve KG arasında istatistikî olarak anlamlı bir farklılık meydana getirdiği ve bu farklılığın deney grupları lehine olmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

#### *Kaynak Yönetimi Alt Boyutu*

- ÖAY etkinliğinin Kaynak yönetimi alt boyutunda deney grupları ve KG arasında istatistikî olarak anlamlı bir farklılık meydana getirdiği ve bu farklılığın deney grupları lehine olmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- ÖAY etkinlikleriyle birlikte dönüt verilen DG2 öğrencilerinin, sadece ÖAY etkinliği uygulaması yapılan DG1 öğrencilerine göre Kaynak yönetimi alt boyutunda daha başarılı olduğu ve bu başarının istatistikî olarak bir anlamlılık ifade ettiği sonucuna ulaşılmıştır.
- ÖAY etkinliğinin Kaynak yönetimi alt boyutuna ait yardım arama alt faktöründe deney grupları ve KG arasında istatistikî olarak anlamlı bir farklılık meydana getirdiği ve bu farklılığın deney grupları lehine olmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- ÖAY etkinliğinin Kaynak yönetimi alt boyutuna ait akran işbirliği alt faktöründe deney grupları ve KG arasında istatistikî olarak anlamlı bir farklılık meydana getirdiği ve bu farklılığın deney grupları lehine olmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- ÖAY etkinlikleriyle birlikte dönüt verilen DG2 öğrencilerinin, sadece ÖAY etkinliği uygulaması yapılan DG1 öğrencilerine göre Kaynak yönetimi alt boyutuna ait akran işbirliği alt faktöründe daha başarılı

olduğu ve bu başarının istatistikî olarak bir anlamlılık ifade ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

- ÖAY etkinliğinin Kaynak yönetimi alt boyutuna ait çaba yönetimi alt faktöründe deney grupları ve KG arasında istatistikî olarak anlamlı bir farklılık meydana getirdiği ve bu farklılığın deney grupları lehine olmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- ÖAY etkinlikleriyle birlikte dönüt verilen DG2 öğrencilerinin, sadece ÖAY etkinliği uygulaması yapılan DG1 öğrencilerine göre Kaynak yönetimi alt boyutuna ait çaba yönetimi alt faktöründe daha başarılı olduğu ve bu başarının istatistikî olarak bir anlamlılık ifade ettiği sonucuna ulaşılmıştır.
- ÖAY etkinliğinin Kaynak yönetimi alt boyutuna ait zaman ve çalışma ortamı yönetimi alt faktöründe DG1 ve KG arasında istatistikî olarak anlamlı bir farklılık meydana getirdiği ve bu farklılığın DG1 lehine olmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Sadece ÖAY etkinliği uygulaması yapılan DG1 öğrencilerinin, ÖAY etkinlikleriyle birlikte dönüt verilen DG2 öğrencilerine göre Kaynak yönetimi alt boyutuna ait zaman ve çalışma ortamı yönetimi alt faktöründe daha başarılı olduğu ve bu başarının istatistikî olarak bir anlamlılık ifade ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın nicel ölçme araçlarıyla toplanan verilerinden elde edilen bulgular araştırmada kullanılan deneysel yöntemin (ÖAY etkinlikleri) öğrencilerin İngilizce dersinde öğrenme stratejilerine olumlu olarak katkı sağladığını ve bu katkının istatistikî olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur. Bu etkininin kaynak yönetimi alt boyutuna ait zaman ve çalışma ortamı alt faktöründe DG1 lehine olduğu diğer alt boyutlarda DG2 lehine olduğu tespit edilmiştir.

### ***5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar***

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Deney Grubu öğrencilerinin ÖAY etkinliklerinin Güdülenme ve Öğrenme Stratejilerine etkisi hakkındaki görüşleri nasıldır?” nitel araştırma yöntemlerinden görüşme kullanılmıştır. Araştırmanın nitel

yöntemlerle gerçekleştirilen kısımda Güdülenme Stratejilerine ilişkin sonuçlar şunlardır:

### ***Güdülenme***

- Deneş grubu ğrencilerinin AY etkinliklerinin Güdülenme Stratejilerine etkisi hakkındaki görüşleri olumludur.

### ***Değer Alt Boyutu***

- Deneş grubu ğrencilerinin AY etkinliklerinin değer alt boyutuna etkisi hakkındaki görüşleri olumludur.
- Deneş grubu ğrencilerinin AY etkinliklerinin değer alt boyutunda yer alan içsel hedef düzenleme, dışsal hedef düzenleme, görev değeri alt faktörlerine etkisine ilişkin görüşleri olumludur.

### ***Beklenti***

- Deneş grubu ğrencilerinin AY etkinliklerinin beklenti alt boyutuna etkisi hakkındaki görüşleri olumludur.
- Deneş grubu ğrencilerinin AY etkinliklerinin beklenti alt boyutunda yer alan öz yeterlik algısı, öğrenme kontrolü ihtiyaı alt faktörlerine etkisine ilişkin görüşleri olumludur.

### ***Duyuşsal Alt Boyutu***

- Deneş grubu ğrencilerinin AY etkinliklerinin duşuşsal alt boyutuna ait sınav kaygısını azaltmada etkisi hakkındaki görüşleri olumludur.

Deneş grubu ğrencilerinin AY etkinliklerinin güdülerine olan etkisinin olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### ***ğrenme Stratejileri***

- Deneş grubu ğrencilerinin AY etkinliklerinin öğrenme stratejilerine etkisine ilişkin görüşleri olumludur.

### *Bilişsel Alt Boyutu*

- Deneysel gruba öğrencilerinin ÖAY etkinliklerinin bilişsel alt boyutuna etkisine ilişkin görüşleri olumludur.
- Deneysel gruba öğrencilerinin ÖAY etkinliklerinin bilişsel alt boyutunda yer alan yineme, düzenleme, açıklama, eleştirel düşünme alt faktörlerine etkisine ilişkin görüşleri olumludur.

### *Üstbiliş Alt Boyutu*

- Deneysel gruba öğrencilerinin ÖAY etkinliklerinin üstbiliş alt boyutuna etkisine ilişkin görüşleri olumludur.

### *Kaynak Yönetimi Alt Boyutu*

- Deneysel gruba öğrencilerinin ÖAY etkinliklerinin kaynak yönetimi alt boyutuna etkisine ilişkin görüşleri olumludur.
- Deneysel gruba öğrencilerinin ÖAY etkinliklerinin kaynak yönetimi alt boyutuna ait yardım arama, akran işbirliği, çaba yönetimi, zaman ve çalışma ortamı kontrolü alt faktörlerine etkisine ilişkin görüşleri olumludur.

Deneysel gruba öğrencilerinin ÖAY etkinliklerinin öğrenme stratejilerine olan etkisinin olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

## **5.2.Tartışma**

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak yapılan tartışmaya yer verilmiştir. Araştırmanın iki bağımlı değişkeni olduğu için iki başlık halinde tartışma gerçekleştirilmiş ve ikinci bölümün sonunda ortak bir kısma yer verilmiştir. Bu kısımdaki başlıklar; Güdülenmeye ilişkin tartışma ve Öğrenme stratejilerine ilişkin tartışmadır. İlk olarak güdülenmeye ilişkin tartışma yer verilmiştir.

### 5.2.1. Güdülenmeye İlişkin Tartışma

AY etkinliklerinin İngilizce dersinde kullanılması öğrencilerin derse karşı olan güdülerini olumlu bir biçimde etkilemektedir. Literatürde yer alan AY ve güdülenmeyle ilgili bazı araştırmaların (Iran-Nejad, Watts, Venugopalan, Xu, 2006; Iran-Nejad ve Stewart, 2011; Morozov, 2011; Allan ve Driscoll, 2014; Lang, 2018a; 2018b; Tate ve Warschauer, 2018; Qian, 2019; Wright, Hodges, Zimmer ve McTigue, 2019) sonuçları bu sonuçla benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte öğrenme ve güdü üzerine yapılan araştırmalara göre öğrenmeye dönük güdülenmeyi etkileyen tek bir faktörden söz etmenin mümkün değildir. Harrington ve Zakrajsek (2017) ğretilen kavramların anlamlandırılması ve kavramlarla özdeşleştirilmesinin öğrencilerin içeriği öğrenmeleri için gerekli olan güdüyü yükselttiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin yeni kavramları gerçek dünyayla birlikte anlamlandırmalarının onların onları zihinlerinde daha fazla tutmalarına yardımcı olduğunu ve bunun güdüyü artırmak için en önemli etmenlerden biri olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun sebebinin ise güdülenmiş öğrencilerin dikkatlerini daha fazla ve uzun bir biçimde derse vermeye ve öğrenmek için daha fazla çaba sarf etmeye hazır olduklarından kaynaklandığını ne sürmüşlerdir. Bu ifadeler yapılan bu araştırmayı desteklemektedir. Çünkü bu araştırmada kullanılan AY etkinlikleriyle öğrencilerden öğrendikleri kavramları kendi zihin dünyalarında var olan bilgilerle anlamlandırıp meydana getirdikleri yeni düşünceleri yazarak ifade etmeleri istenmiştir. Öğrenciler öğrendikleriyle gerçek yaşam arasında bağ kurarak etkinlikleri gerçekleştirmiştir. Bu araştırma kapsamında bir öğrencinin hazırlamış olduğu etkinlikte (5 kodlu ğrencinin 10. Hafta etkinliğine ait etkinliği) ğrendiği dil bilgisi yapısının önemli olan kısımlarını (ekleri ve zaman zarflarını) yağmur damlalarına yazmış olduğu görülmektedir. Okulun bulunduğu bölgenin iklimi (Karadeniz) ve uygulamanın yapıldığı mevsim (sonbahar) göz önünde bulundurulduğunda, muhtemelen ğrenci etkinliği hazırlarken yağmur yağıyordu ve ğrenci o anda yaşadıklarını öğrendiği içerikle birleştirerek etkinliği hazırladı. Bu ğrencinin hazırlamış olduğu etkinliği her yağmur yağışında hatırlama ihtimali düşünüldüğünde öğrencinin özgün bir anlamlandırma ve yineleme stratejisi ürettiği ifade edilebilir. Bununla birlikte Wlodkowski ve Ginsberg (2017) güdülenmeyi etkileyen faktörlerin etki değerlerinin değişkenlik gösterebileceğini ve etki değeri

yüksek olan faktörlerin bir arada kullanılmasıyla uzun süreli güdünün sağlanabileceğini ifade etmiştir. Düzenli aralıklarla tekrar eden etkinliklerin sağlamış olduğu güdülenmenin doğru uyaranlarla birlikte uyum içerisinde kullanıldığında güdülenmenin kalıcı bir davranışa dönüşebileceğini vurgulamıştır. Güdülenmeyi en fazla etkileyen faktörün ise gerçek dünyayla bağ faktörü olduğunu ifade etmişlerdir. Orion (1993) ve Leinhardt ve Knutson (2003) benzer şekilde öğrencinin güdülenmesinin etkileyen faktörler arasında gerçek dünyayla kurulan bağ, öğretmen tutumu, ders içeriğinin öğrenciye göre olması, aile ve sosyal çevresi vb. gibi etmenler saymışlardır. Bu faktörlerin bir uyum içerisinde sunulmasının güdülenmenin etkisi ve süresinin daha fazla olacağı (Görmez, 2014) göz önünde bulundurulduğunda bu araştırmada uygulamayı yapan öğretmenin bu durumu sağlamada ve muhafaza etmedeki başarısının elde edilen sonuçta etkisi olduğu söylenebilir. Rogers, Kuiper ve Kirker (1977) ise gerçek yaşamadan örneklerin günlük yaşamla ilgili olması gerektiğini ve bu şekilde yapılan örneklemenin mükemmel bir yöntem olduğunu öne sürmüştür. Bu araştırmada öğrenciler günlük yaşamlarından örnekler kullanmışlardır. Örneğin bir öğrenci (Ö6 kodlu öğrencinin 2. hafta etkinliği) etkinliğinde forklift kullanarak kamyonla yük yükleyen bir etkinlik içerisinde yüklenen yüklerin üzerine kavramlar yazarak kendi günlük yaşamından özgün bir etkinlik tasarlamıştır. Bu çalışmalarda gerçek yaşamdan sonra günlük yaşama vurgu yapılmış fakat bu araştırma göstermektedir ki günlük yaşamın yazarın kendi günlük yaşamıyla ilgili olması da önemli bir etkidir. Bu sonucu Wood, Hawk ve Abel (2006)'in "bize tanıdık gelen kavramların tanıdık gelmeyenlere oranla hafızada daha uzun süre depolandığı" tespiti desteklemektedir. ÖAY ve öğretmenin güdülenmeyi sağlamadaki uyumu bu araştırmada sonuçlarında etkili olmuştur yorumu yapılabilir.

Yabancı dil öğretiminde yazılı olarak verilen dönütlerin öğrencilerin hatalarını görmesini ve bu hataları neden yaptıklarını anlamasını sağladığı için önemlidir. Cardelle ve Corno (1981) öğrencilere verilen yazılı dönütlerin öğrencilerde güdüyü sağlamada etkili olduğunu ve bu dönütlerin belirli aralıklarla verilmesinin güdüyü sürdürdüğünü ifade etmişlerdir. Bu araştırmada ÖAY etkinliği gerçekleştiren DG2 öğrencilerine her hafta yaptıkları etkinliklerin üzerine yazılı olarak dönüt verilmiştir.

Dönüt vermedeki önemli sorunlardan biri her hatanın düzeltilmesi gerekip gerekmediğidir. Her hatanın düzeltilmesi öğrencilerin güdülerini düşürürken öğrencinin ve programın ihtiyacına göre düzenlenen yazılı dönütler yabancı dil güdülenmesini artırmaktadır (Cohen, 1980). Öğrencilerden beklenen yazma davranışının hiç hatasız olmasıdır ama bütün hataları çizilmiş olan yazıları öğrencilere geri vermek onların güdülenmelerini azalttığı gibi üzerlerinde baskı kurmaktadır. Öğretilen konu için en önemli olan hataları düzelterek öğrenciyi hatalarının sebepleri üzerinde düşünmeye sevk eden, ona çözüm için yol gösteren dönütler daha faydalı olmaktadır (Kepner, 1991). Bu araştırmada öğrencilere dönütler yazılı olarak verilmiştir. Öğrencilerin her hatası düzeltilmemiştir. Öğrencilerin hazırlamış olduğu metinler çift dilli (Türkçe ve İngilizce) hazırlanmıştır. Bu etkinliklerdeki amaç Türkçe öğretmek olmadığı için Türkçedeki hatalara ilişkin dönüt verilmemiştir. Öğrenci konuyu Türkçe olarak anlattıysa içerikle ilgili dönütler verilmiştir ama dil bilgisine dair herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. İngilizcede yapılan her hata düzeltilmemiştir. Eğer öğretilmek istenen içerik yeni kelimelerse yazım yanlışlarıyla ilgili dönüt verilmiştir fakat dil bilgisi konu anlatımıysa önemli kelimeler (zaman zarfları, yardımcı fiiller, ekler vb.) dışında dönüt verilmemiştir. Örneğin Ö2 kodlu öğrencinin sekiz ve dokuzuncu uygulama için hazırlamış olduğu etkinlik incelendiğinde konuyla ilgili hataları olduğu tespit edilmiştir. Aynı hafta Ö3 kodlu öğrencinin hazırlamış olduğu etkinlik incelendiğinde ise Ö3 kodlu öğrencinin konuyu tam olarak anladığı tespit edilmiştir. Ö2 kodlu öğrencinin hataları işaretlenmiş fakat hatalarının neden olduğu yazılmamıştır. Ö2 kodlu öğrenciye Ö3 kodlu akranına danışmasını tavsiye eden dönüt verilmiştir. Dönütün bu şekilde olmasının sebebi ise öğrencilere kazandırılmak istenen öğrenme stratejilerinden birinin kaynak arama alt boyutunda yer alan akran işbirliği stratejisidir. Philp, Adams ve Iwashita (2013) yabancı dil öğrenirken öğrencilerin en fazla kullandıkları yardım arama stratejisinin akran yardımını olduğunu ifade etmiştir. Akran işbirliğinin sınıf ortamında eğitimciler tarafından yeterince kullanılmadığını hatta gürültü olarak nitelendirildiğini belirterek etkili akran danışmanlığının öğretmenin sunacağı imkânlardan daha fazla güdülenme sağlayabileceğini ifade etmişlerdir. Çünkü akranlar birbirlerine öğretmene olduğundan daha rahat soru sorabilmektedirler. Tabii ki her akran her soruyu

cevaplayamamaktadır fakat iki akran birbirlerinden destek alarak öğretmene ya da başka bir akrana sormak için daha fazla öz yeterlilik duygusuna sahiptirler. Bu şekilde öğretilenleri anladıkça öğrencilerin güdülleri daha da artmaktadır (Philp, Walter ve Basturkmen, 2010). Kasanga (1996) bu anlayışı destekler bir anlayış ortaya koymuş ve yaptığı deneysel çalışmanın sonunda yabancı dil sınıflarında öğrencilerin etkileşimleri arttıkça onların güdülenmelerinin de arttığını ve daha fazla yazdıklarını ifade etmiştir. Bu çalışmada da öğrencilerin her geçen hafta daha fazla yazdıkları gözlenmiştir. ÖAY'nın öğrencilerin daha fazla yazmak için güdülediği ifade edilebilir.

Güdülenmeyi etkileyen diğer faktörlerin yanında “dönüt”ün tek başına güdülenmede etkili olduğu çalışmalar (Cohen, 1984; Förster, Grant, Idson ve Higgins, 2001; Wallace ve Baumeister, 2002; Hirshleifer, Subrahmanyam ve Titman, 2006; Van Klaveren, Kooiman, Cornelisz ve Meeter, 2019) da bulunmaktadır. Tek başına dönütün güdülenme üzerinde etkili olduğunu belirten araştırmanın sonuçlarıyla bu çalışmadan elde edilen sonuçlar çelişmektedir. Çünkü bu çalışmada; DG2'den elde edilen sonuçlar, DG1 ve KG'den elde edilen sonuçlardan bir alt faktör (sınav kaygısı) dışında daha yüksektir. Bu sonuçlar KG öğrencilerinden anlamlı bir biçimde DG2 ve DG1 lehine farklılaşırken DG1 ile DG2 arasında farklılaşmamaktadır. Bu sonuca göre DG2 ile DG1'de uygulanan deneysel uygulamaların arasındaki tek farkın DG2 öğrencilerine verilen yazılı dönüt olduğu düşünüldüğünde; DG2 öğrencilerine verilen dönütün DG1 öğrencilerine güdü açısından bir üstünlük sağlamadığı ifade edilebilir. Dolayısıyla KG ile deney grupları arasında meydana gelen farklılığın ÖAY etkinliklerinden kaynaklandığı ifade edilebilir. Görüşmede elde edilen veriler incelendiğinde güdülenmeyi artırmada dönütün etkisi olduğu öğrenciler tarafından ifade edilmektedir. Ayrıca nicel verilerde bu durumu desteklemektedir fakat bu farklılık istatistikî olarak bir anlamlılık ifade etmemektedir. Güdü, öğrenmenin etkili ve bir o kadar da karmaşık bir unsurdur (Huang, Huang, Diefes-Dux ve Imbrie, 2006). Öğrenme güdüsü iç içe geçmiş birçok yapının bir araya gelmesinden meydana geldiği için karmaşık olduğu ve ölçümünün zor olduğu zaman içerisinde yapılan çalışmalarda ortaya konmuştur (Huang vd., 2006; Keller, 2009; Bradford, 2011). Güdünün karmaşık yapısından dolayı teorik olarak temel prensipleri belirlenen güdülenme yöntemlerin uygulamada aynı şekilde



meydana gelmemesi sıkça karşılaşılan bir durumdur. Teori ve uygulama arasında her zaman doğrusal bir bağ kurulamayabilir. Bununla birlikte dönütün güdü üzerinde tek başına yeterli olmadığını öne süren çalışmalarda bulunmaktadır (Jarzebowski, Palermo ve van de Berg, 2012). Dönüt öğrenci ve öğretmen arasında bir öğretimsel bir iletişim aracıdır. Öğretmen konuyu öğrenciye iletir, öğrenci öğrendiklerini öğretmene iletir ve öğretmen dönüt vererek tekrar öğrenciyle eğitimi için iletişim kurar. Bazen tek başına “mükemmel” ifadesi yeterli değildir. Farklı yazı tipleri “mükemmel” ifadesine anlam katmak için kullanılabilir. Örneğin “MÜKKEMMEL” ifadesinde kullanılan büyük harf ve altı çizili bir yazı tipi anlama vurgu yapmak için daha etkilidir. Ya da bununla birlikte emoji kullanılması dönüte anlamla birlikte duygu katılmasına yardımcı olur ve dönütü daha güçlü hale getirebilir. Dönüt ifadeleri sadece bilgi aktarmak olarak düşünülmemelidir. Dönüt bir mesajdır ve bu mesaj yazılı ya da sözlü olsun içerisinde birçok unsur barındırmaktadır (Sarsar, 2014). Dönütün sadece bilgilendiren değil aynı zamanda anlamlı bir içeriğe sahip olması gerektiğini vurgulayan Burke ve Pieterick (2010) dönüt içeriğinin; öğrencinin hangi hedefe/kazanıma/amaca yöneldiğini, mevcut performansı ile hedeflenen performansı arasındaki farkı, bu farkı kapatmak için gerekli olanları öğrenciye iletebilecek bir nitelikte olması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca bunları ifade ederken öğretmenin yaptığı değerlendirmenin öğrenci tarafından da aynı şekilde anlaşılması için öğretmenin öğrencilerini iyi tanımlaması gerekmektedir. ÖAY ve dönütün kullanıldığı DG2 sınıfında öğretmen ve öğrencilerin ilk yılı olması, dönütlerin farklı yazı biçimlerinde olmaması ve sadece bilgilendirme amaçlı tasarlanmış olması DG2 ile DG1 arasında bir farklılığın meydana gelmesine engel olmuş olabilir. ÖAY etkinliği öğrenciye dönüt vermek için bir araç olarak kullanıldığında etkili bir araç olabilir (Fry ve Villagomez, 2012; Genlott ve Grönlund, 2016; Forscher, Mitamura, Dix, Cox ve Devine, 2017; Xiong ve Wu, 2017; 2019) fakat verilen dönütlerin iyi tasarlanması, dönütler yazılırken sadece verilmek istenen bilgiye değil anlam, duygu ve biçime dikkat edilmesi gerektiği yorumu yapılabilir. Bu hususlara dikkat edildiğinde dönütlü ve dönütsüz uygulanan ÖAY etkinliği arasında anlamlı bir farklılık meydana gelebilir.

Araştırma kapsamında ortaya çıkan bir diğer sonuç sınav kaygısıyla ilgilidir. Deneysel uygulama öncesinde yapılan ön test analizlerinde sınav kaygısı alt

faktöründe KG ( $\bar{X}$ :5,34) ve DG2 ( $\bar{X}$ :4,81) arasında DG2 lehine ( $p<.05$ ) anlamlı farklılık tespit edilmişti. Ön testlere göre sınav kaygısının en az DG2 ( $\bar{X}$ :4,81) daha sonra DG1( $\bar{X}$ :4,85) ve daha sonra KG ( $\bar{X}$ :5,34) öğrencilerinde olduğunu göstermektedir. Son testler analiz edildiğinde ise DG1 ile DG2 ve DG2 ile KG arasında bir farklılık tespit edilmezken DG1 ile KG arasında KG lehine ( $p<.05$ ) anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu durum sınav kaygısının en az KG ( $\bar{X}$ :4,00), daha sonra DG2 ( $\bar{X}$ :4,37) ve daha sonra DG1 ( $\bar{X}$ :4,88)'de olduğunu göstermektedir. Deneysel uygulama öncesi DG2 ile KG arasındaki fark ortadan kalkmış fakat DG1 ile KG arasında bir fark meydana gelmiştir. Ön testlere göre DG2 lehine olan sonuç son testlere göre DG1 ile KG arasında KG lehine olmuştur. Bu durum DG2'ye uygulanan deneysel yöntemin sınav kaygısını azaltmada başarılı olduğu fakat DG1'e uygulanan deneysel yöntemin başarısız olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu farklılığın “dönüt”ün sınav kaygısını azaltmadaki etkisinden kaynaklandığı ifade edilebilir fakat bu farklılık istatistikî olarak bir anlamlılık ifade etmemektedir.

Kaygı kelimesi her ne kadar olumsuz bir anlamda kullanılsa da her zaman olumsuz bir sonuca sebep olmaz. Aslında hiç kaygı duymamak dil öğrenimi açısından pek tercih edilen bir durum değildir. Aşırı kaygı ise öğrencilerin başarısız olmalarına sebep olmaktadır. Aşırı kaygı yüzünden sınava girmeden sınıfın kapısında dönen öğrenciler bulunmaktadır ve bu öğrenciler sınava girmedikleri için yabancı dil dersinden başarısız sayılmaktadırlar. Bu tür öğrencilere sınav kaygısı duygusuyla başa çıkmak için teknikler öğretilmesi gerekmektedir (Bekleyen, 2015). Sınav kaygısının sınıf içerisinde dil öğretimini nasıl etkilediğiyle ilgili yapılan çalışmalardan ortaya çıkan sonuçlar üç farklı şekilde ifade edilebilir (Ellis, 2008):

- Kaygı dil öğrenimi için faydalıdır.
- Kaygının dil öğrenimi üzerinde olumsuz bir etkisi vardır.
- Kaygı dil öğrenimiyle ilgili güçlüklerin nedeni değil sonucudur.

Akademik çalışmalarda elde edilen bu üç sonuca bakıldığında kaygıyla ilgili ikinci sıradaki tespit olumsuz etkisi üzerineyken ilk sonuç olumlu olduğu, üçüncü sonuç ise neden değil sonuç olduğuyla ilgilidir. Akademik değerlendirme olan sınavla ilgili kaygı yabancı dil kaygısının bileşenlerinden biridir fakat kaygının sebep ya da sonuç

olduğuna dair bir uzlaşma bulunmamaktadır. Bu araştırmada elde sonuç güdü ve öğrenme stratejileri bakımından daha başarılı olan öğrencilerin sınav kaygılarının yüksek olduğu yönündedir. Tespit edilen bu durum mükemmeliyetçi sınıflarda sıkça rastlanan bir durumdur. Mükemmeliyetçi ifadesinden kasıt başarı seviyesini hep en üstte tutma endişesi taşıyan öğrencilerin ya da öğretmenlerin bulunduğu öğretim öğrenme ortamıdır (Walsh ve Ugumba-Agwunobi, 2002). Bu tür sınıflarda bulunan öğrenciler diğer arkadaşlarını da etkileyebilmektedirler. Bu durum öğretmen tutumundan da meydana gelebilmektedir.

Sınav kaygısı öğrencilerin sınavdan önce hissettikleri duygusal durum olarak tanımlanmaktadır. Bu duygusal durumun ortaya çıkması bir sonuç olarak değerlendirildiğinde; sınav kaygısını meydana gelmesinde farklı nedenler bulunmaktadır. Bunlar arasında ders yükünün fazla olması ve sınav süresinin uzun olması yer almaktadır (Hashmat, Hashmat, Amanullah ve Aziz, 2008). Ders yükü ve sınav süresiyle ilgili bu araştırmada herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Bu araştırmadaki öğrencilerin İngilizce ve diğer derslerdeki sınavları aynı hafta içerisinde yapılmaktadır. Bu yüzden öğrenciler bazı günlerde iki zor sınava girmek zorunda kalabiliyorlar. Sınav haftasında yaşamış oldukları duyguları belirli bir sınav için değil tüm sınavların birlikte olmasından kaynaklanan bir kaygı olarak da ortaya çıkmış olabilir. Bununla birlikte kaygının çok çeşitli ve duyguyla ilgili olmasından dolayı sınav kaygısının öğrencinin güdülenmesini nasıl etkilediğine dair sonuçların tutarsız olduğunu tespit eden çalışmalar da bulunmaktadır (Horwitz, 2010). Sınav kaygısının bu çalışmadaki güdüye etkisinin olumsuz olarak yansımadığı tespit edilmiştir. Ayrıca İngilizce öğrenen Türk öğrenciler üzerinde yapılan çalışmalar (Gürsoy ve Akin, 2013; Er, 2015) öğrencilerin yaşlarının ilerledikçe daha fazla sınav ve dil kaygısı duyduklarını tespit etmişlerdir. Türkiye'deki ortaöğretim öğrencilerinin sınav kaygısı seviyelerinin yüksek olduğu ve güdülenmeleri için onlara engel teşkil etmediği yorumu yapılabilir. Bununla birlikte yabancı dil sınıflarında yapılan sınav kaygısı ve cinsiyete arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar kız öğrencilerin daha fazla çalışmalarına rağmen erken öğrencilere göre daha fazla sınav kaygısı duyduklarını tespit etmiştir (Trifoni ve Shahini, 2011). Bu araştırmadaki kız öğrencilerin sayısının erkek öğrencilerden daha fazla olmasının sınav kaygısına ilişkin elde edilen sonuçta etkili olduğu yorumu yapılabilir. Sınav kaygısını etkileyen

bir değer sebebin de daha önceki sınavlardan alınan düşük puanlar ve sınavdaki gözetmenin tutumlarıdır (Trifoni ve Shahini, 2011). Bu araştırmadaki öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarısı yüksek değildir ve tüm 9. sınıflar aynı gün aynı ders saatinde sınav olduğu için ders öğretmeni tüm sınıflarda sürekli olarak bulunamamaktadır. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin daha önceki sınav puanlarının ve sınavda yer alan gözetmenin sınav kaygısı konusunda meydana gelen farklılıklarda etkili olmuş olabilir. Sınav kaygısını etkileyen ve kontrol altına alınması zor olan birçok değişken bulunmaktadır. Bu çalışma esnasında sınav kaygısı sadece sınav öncesinde yapılan yazma çalışması ve dönütlerle giderilmeye çalışılmıştır fakat elde edilen sonuçlar tutarlı değildir. ÖAY etkinliğinin bu kaygıyı gidermede tek başına veya dönütle birlikte etkisi olmamıştır. Bu etkinliğin etkili olabilmesi için sınavın gerçekleştiği fiziksel koşulların da dikkate alınması gerektiği ortaya çıkmıştır. Sınav kaygısı; sınav yapılan ortamın fiziki koşulları, ders yükü, önceki sınavların kaygıları, cinsiyet, sınav gözetmeni, sınav süresi, sınav günü diğer sınavların olup olmaması gibi değişkenler tarafından etkilenmektedir. Dolayısıyla sınav kaygısı kontrolü zor bir güdü stratejisidir ve değişkenler etki değerlerine göre tanımlanarak kontrol altına alınmadığı sürece Türkiye’de İngilizce öğrenen öğrenciler için azaltılması zor bir kaygı çeşididir. Sınav kaygısıyla başa çıkmak için tavsiye edilen yöntemler arasında olumlu düşünme teknikleri öğrenmek, kaygı oluşturan durumları/sebepleri listelemek ve tedbirleri tartışmak, kaygı ile başa çıkıldığında bu davranışı ödüllendirmek, sınav sonrasındaki duyguları analiz etmek vb.dir (Oxford, 1990). Bu tedbirleri gerçekleştirmek için ÖAY etkinlikleri bir araç olarak kullanılabilir. Öncelikle sınav kaygısının sebeplerini ortaya çıkarmak için daha sonra tespit edilen nedenlere göre farklı etkinlik tasarlamak ya da yine ÖAY etkinliği kullanarak öğrencilere bu konuda dönüt vermek için kullanılabilir.

Güdünün öğrenciyi başarıya götüren önemli bir faktör olduğu (Gottfried, 1985; Pintrich ve De Groot, 1990; Zimmerman ve Pons, 1990; Acat ve Köşgeroğlu, 2006; Livingston, 2017; Dörnyei, 2019; Hart, 2019; Özhan ve Kocadere, 2019; Stupnisky, Hall ve Pekrun, 2019) düşünüldüğünde ÖAY etkinliklerinin öğrenciyi başarıya götüren önemli bir etkinlik türü olduğu ifade edilebilir. Güdülenmeyi etkileyen diğer faktörle birlikte uyum içerisinde kullanıldığında ÖAY etkinlikleri İngilizce dersinde öğrencilerin güdülenmesini sağlamada etkili bir araçtır.

### 5.2.2. Öğrenme Stratejilerine İlişkin Tartışma

Öğrenme stratejilerine ilişkin elde edilen sonuçlarda tüm gruplara ilişkin anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. ÖSÖ genel puanları karşılaştırıldığında DG2 ile DG1 arasında DG2 lehine; DG2 ile KG arasında DG2 lehine; DG1 ile KG arasında DG1 lehine istatistikî olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespiti yapılmıştır. Deney gruplarının KG'ye göre daha başarılı olması ÖAY etkinliğinin öğrenme stratejileri öğretimi ve kullanımında etkili olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Aynı zamanda DG2'nin DG1'den anlamlı olarak daha başarılı olması DG2'deki öğrencilere verilen dönütlerin, tek başına ÖAY etkinliği kullanmaktan daha etkili olduğunu göstermektedir. Bu durum alt boyut ve alt faktörlerde yer alan öğrenme stratejilerine de aynı şekilde yansımıştır. Fakat bazı alt faktörlerde yer alan stratejilerde farklı sonuçlar elde edilmiştir. Bilişsel alt boyutunda yer alan düzenleme ve açıklama, üstbilgi alt boyutunda yer alan üstbilgi, kaynak yönetimi alt boyutunda yer alan yardım arama alt faktörlerinde DG2 ile DG1 arasında anlamlı bir farklılık meydana gelmemiştir. Buna ek olarak, kaynak yönetimi alt boyutunda yer alan zaman ve çalışma ortamı yönetimi alt faktöründe DG2 ile DG1 arasında DG1 lehine, DG1 ile KG arasında DG1 lehine anlamlı farklılık olduğu; DG2 ile KG arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın nicel verilerinden elde edilen bulgularla nitel bölümünden elde edilen bulgular aynı doğrultuda olsa da zaman ve çalışma ortamı yönetimi konusunda öğrenci görüşleri olumludur. Öğrencilerin görüşmede kullandıkları öğrenme stratejilerinin araştırma kapsamında incelenen tüm alt boyut ve alt faktörlerin etkin olarak öğrenciler tarafından kullanıldığı görülmektedir.

Petko, Egger ve Graber (2014) ÖAY etkinlikleri ve öğrenme stratejileriyle ilgili yaptıkları çalışmada, bu çalışmada elde edilen sonuçlara benzer sonuçlar elde etmişlerdir. Öğrenme stratejilerini öğrenenlerin öğrenme hedeflerine ulaşmak için zihinlerinde meydana getirdikleri şemaları oluşturma stratejileri olarak tanımlamışlardır. Öğrencilerin bu sürecin farkında olarak kendi öğrenme süreçlerini yönettiklerini ve daha iyi öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Öğrenme stratejileri olarak tanımlanan bilişsel (yineleme, düzenleme, açıklama, eleştirel düşünme, içe dönük gözlem), üstbilgi (planlama, izleme, değerlendirme) ve kaynak yönetimi stratejilerini

öğrencilerin ÖAY etkinlikleri yaparken etkin olarak kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenme stratejilerini öğrencilerin nasıl kullandıklarını görmenin zor olduğunu fakat ÖAY etkinliklerinin öğrencilerin kullandıkları stratejileri gözlemlemek, bu stratejileri nasıl çalıştırdıklarını tespit edip onları yönlendirmek ya da onlara yeni stratejiler kazandırmak için kullanılabileceğini ifade etmişlerdir. ÖAY etkinlikleri hazırlarken öğrencilerin özellikle biliş ve üstbiliş stratejilerini etkin olarak kullandığı, ÖAY etkinliklerinin nasıl yapılacağı öğretilirken aslında bu stratejileri nasıl uygulayacaklarının öğretildiği araştırma boyunca yaşanan süreçten ve elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak ifade edilebilir. Bu sonuç alanyazındaki diğer araştırmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir (Rivard, 1994; Klein, 1999; Wolcott, Baril, Cunningham, Fordham ve Pierre, 2002; Çavdar ve Doe, 2012; Naber ve Wyatt, 2014; Klein, Haug ve Bildfell, 2018; Öz ve Memis, 2018; Fan ve Chen, 2019).

Mayer (1996) öğrenme stratejilerinin öğrenciler tarafından kullanılmasını kendi öğrenme süreçlerinin kontrolünü ellerine almaları olarak tanımlamıştır. Özellikle bilgiyi işleme sürecini aktif olarak kullanarak bu sürece odaklanan öğrencilerde bilişsel stratejilerin anlamayı gerçekleştirdiğini ortaya koymuştur. Öğrencinin öğrendiği bilgileri bilgiyi işleme sürecinden yeniden geçirerek kendi anlayışına göre yeni bir ürün üretmesi, sadece okuyup alıştırması yapmasından daha fazla anlamayı sağlayacağını ifade etmiştir. ÖAY etkinliklerini hazırlarken öğrenciler öğrendiği bilgileri kendi yaşantılarından elde ettikleri tecrübelerle birleştirerek kişiselleştirir ve ders materyallerinde bulunan metinlerden daha farklı, yeni ve özgün bir yazma ürünü oluşturur. Etkinliği tasarlarken öğrenciler öğrendikleri arasından uygun bilgiyi seçerek bağlantı kurmaya çalışırlar. Bu durum onların düzenleme stratejilerini etkin olarak kullandıklarını göstermektedir. Bu sonuç alanyazındaki diğer çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir (Nückles vd., 2010; Rey ve Buchwald, 2011; Van Merriënboer ve Kirschner, 2017). Bu süreç içerisinde öğrenciler bilişsel olarak tekrar yaparlar, yeni bilgilerle eski bilgileri eşleştirerek yeni bir düzende yeni bir ürün meydana getirirler ve daha sonra bu ürünün eksiklerini bulmak için eleştirel düşünürler. Eleştirel düşünme stratejilerini özellikle önceki öğrenmelerini yeni durumlara uyarlamaya çalışmaları esnasında kullanırlar. Bu da öğrencilerin eleştirel düşünme stratejilerinin farkına varıp onları kendi öğrenme

hedefleri doğrultusunda kullanmalarını sağlar. ÖAY ve eleştirel düşünmeyle ilgili araştırmaların sonuçları bu sonuçla benzerlik göstermektedir (Rivard, 1994; Klein, 1999; Wolcott, Baril, Cunningham, Fordham ve Pierre, 2002; Çavdar ve Doe, 2012; Naber ve Wyatt, 2014; Klein, Haug ve Bildfell, 2018; Öz ve Memis, 2018; Fan ve Chen, 2019). Deney grubu öğrencileri etkinlikleri tasarlarlarken yaşamış oldukları süreci görüşme esnasında benzer bir biçimde ifade etmişlerdir. DG2 öğrencileri aldıkları dönütler doğrultusunda etkinliği hazırlarken geçirdikleri bilişsel süreçleri düzenleyerek yeniden tecrübe etme imkânına sahip olmuşlardır. Bu sayede aynı konuyu iki defa bilişsel süreçlerinden geçirerek daha fazla tekrar yapmışlardır. Bu durum DG2 öğrencilerinin bilişsel stratejileri daha fazla kullanmalarını sağlamıştır. Öğrencilerin farkında olduğu ve en etkin kullandıkları öğrenme stratejilerinin bilişsel stratejiler olduğu (Glogger, Holzäpfel, Schwonke, Nückles ve Renkl, 2009; Hübner vd., 2010) dolayısıyla hem bilişsel stratejileri geliştirip hem de üstbiliş stratejileri kazandırmak için ÖAY etkinliklerinin etkili olduğu (Lew ve Schmidt, 2011; Klein ve Boscolo, 2016; Klein, Haug ve Bildfell, 2018) ifade edilebilir.

Verilen etkin dönütler, DG2 öğrencilerinin performanslarını geliştirmede davranışlarını kontrol etme ve düzeltmeyi sağlama fırsatı elde etmelerini sağlayarak onların üstbilişsel stratejileri kullanmalarını sağlamıştır. Leopold ve Leutner (2012) öğrencilerin belirli bir amaç için metne odaklandıklarında yapmış oldukları zihinsel işlemi bir kameranın belirli bir bölgeye zumlama yapmasına benzetmiştir. Bu şekilde öğrenciler hedeflerini belirleyerek görev analizlerini yapabilir ve dikkatlerini daha uzun süre sürdürebilirler. ÖAY etkinlikleri hazırlanırken öğrencilerin ya zihinlerindeki bilgilere ya da ders materyallerindeki metinlere uygun bilgiyi seçmek için odaklanmaları gerekmektedir. Böylece öğrenciler üstbiliş stratejilerini etkin olarak kullanırlar. Hedef belirleyip görevlerini tanımlarken üstbiliş stratejilerinde planlama, dikkatlerini sürdürürken izleme, düzenleme yaparken de düzenleme stratejilerini kullanırlar (Hübner, Nückles ve Renkl, 2006). Dönüt verilen grubun bu süreci tekrar yaşadığı ve kendi öğrenme sürecini öğretmeninden aldığı bilgilerle güncellediği göz önünde bulundurulduğunda; üstbiliş stratejilerini DG2 öğrencilerinin DG1 öğrencilerinden daha fazla kullandıkları ve bu stratejilerde daha başarılı oldukları ifade edilebilir. Kendi öğrenme süreçlerini daha fazla gözlemleme, değerlendirme ve düzenleme imkânına sahip olmaları verilen dönütler sayesinde

olmuştur. Bu imkân DG2 öğrencilerinin üstbiliş stratejilerinde daha başarılı olmalarını sağlamıştır.

Öğrencilerin ne zaman yardıma ihtiyaçları olduğunun farkına varması ve yardım isteyebilmeleri onların öğrenme kaynaklarını verimli bir biçimde kontrol edebilmesi açısından önemlidir (Ryan ve Pintrich, 1997). Öğrenciler öğretmene, sınıf arkadaşına ya da bilgisine güvendiği birine yardım için başvurabileceği gibi ek ders kaynaklarına da başvurarak öğrenme sürecini daha iyi hale getirebilir. Yardım arama stratejisi diğer stratejilerden farklıdır çünkü işin içerisine diğer insanlar da girmektedir. Sosyal beceri de sürece dâhil edilmek zorundadır. Sosyal becerileri iyi olan bir öğrenci bu stratejiyi etkin bir biçimde kullanabilirken sosyal becerileri gelişmemiş olan öğrenciler sadece ders materyalleriyle yetinmek zorunda kalırlar (Zimmerman ve Martinez-Pons, 1988). Öğretmen öğrenci ve öğrenci arasındaki sosyal ilişkiler ve öğrenme çevresinin bu strateji üzerinde önemli bir etkisi bulunmaktadır. Bu araştırmada ÖAY etkinliği yapan öğrenciler çizdikleri resimleri boyarken ya da çizim yaparken birbirlerinde yardım almışlardır. Bu durum öğrencilerin görüşmelerinde kullandıkları ifadelerden ve yaptıkları etkinliklerden de anlaşılmaktadır. Örneğin; Ö1 kodlu öğrencinin 4. ve 7. uygulamada; Ö3 kodlu öğrencinin 3. ve 5. uygulamada yapmış olduğu etkinliklerde yapboz resmi çizimleri onların akran yardımı stratejisini kullandıklarını gösterebilir. Ö2 kodlu öğrencinin 5. ve 6. uygulamada kullandığı mavi renkteki pastel boyanın Ö4 kodlu öğrencinin 6. uygulamada yaptığı resimde de kullanıldığı görülmektedir. Bu durum öğrencilerin akranlarından yardım istemek için sosyal becerilerini kullandıklarının bir göstergesi olabilir. Etkinlik hazırlarken öğrencilerin birbirinde yardım alması onların bilgi ihtiyaçları olduğunda da birbirlerinden yardım aldıklarının bir göstermektedir denilebilir. Yardım arama stratejilerinde dönüt verilen gruba verilmeyen grup arasında anlamlı bir farklılık meydana gelmemiş olması ÖAY etkinliğinin yardım arama stratejilerini öğrencilere kazandırmak için yeterli bir strateji olduğu şeklinde yorumlanabilir. Akran işbirliği stratejisinde ise dönüt alan grubun almayan gruba göre daha etkin olmasının sebebi öğretmen tutumunun etkisinden kaynaklanmış olabilir. Çünkü öğretmen yapılan etkinlikleri değerlendirdikten sonra akranından yardım alması dönütünü vererek hem yardım alan hem de yardım edecek öğrenciye yönlendirmede bulunmuştur. Bu durum araştırmada kontrol edilemeyen bir değişken



olarak ortaya çıkmıştır denilebilir. Çünkü ders öğretmeni verilen dönütün nasıl uygulanması gerektiğini öğrencilere aktarırken yönlendirmede de bulunmuştur. Etkinlikleri yaparken öğrenciler yardıma ihtiyaçları olduğunun farkına vararak yardım arama stratejisini kullanmışlar ve akran işbirliğini tercih etmişlerdir. Elde edilen bu sonuç (Yore, 2000; Hand ve Prain, 2002; Lew ve Schmidt, 2011; Cengiz, Karataş ve Yadigaroglu, 2014; Bahati, 2019).

Kaynak yönetiminde yer alan bir diğer öğrenme stratejisi ise çaba yönetimi stratejisidir. Çaba yönetimi stratejisi araştırma kapsamında; öğrenenin verilen görevde dikkatini ve çabasını sürdürmesi; öğrenme stratejilerinin kullanımının devam ettirilmesi, zor görev ve konularda çalışmaya devam etmesi (Pintrich vd., 1991) olarak tanımlanmıştır. Çaba yönetimi stratejileri öğrencilerin karşılaştıkları zorluklarla, yaptıkları hatalarla başa çıkmalarında ve onların bu hatalardan ders çıkararak ileriki öğrenme süreçlerini daha verimli hale getirmelerini sağlar (Chen, 2002). Öğrenciler ÖAY etkinliklerini yaparken hatalarını sık sık görme imkânı bulmuşlardır. İlk hafta yapılan etkinliklerle son haftalarda yapılan etkinlikler karşılaştırıldığında öğrencilerin son haftalarda daha fazla ders içeriğini daha etkili bir biçimde yazdıklarına yansıttığını görmekteyiz. Örneğin Ö5 kodlu öğrencinin 2. uygulamada hazırlamış olduğu etkinlikle 10. uygulamada hazırlamış olduğu etkinlik arasında hem içerik hem çizim hem de uyum bakımından belirgin farklılıklar bulunmaktadır. Öğrencinin ilk haftalarda hazırladığı etkinlikleri zaman içerisinde geliştirmesi hem çizim hem de kullanılan İngilizce kelime ve yapıların niceliksel ve niteliksel olarak artış göstermesi öğrencinin çaba yönetimi stratejisini belirgin bir biçimde kullanabildiğini göstermektedir. Dönüt alan gruptaki öğrenciler dikkatlerini daha uzun süre etkinliğe ve içeriğe verebildikleri için çaba yönetimindeki farklılık meydana gelmiştir yorumu yapılabilir.

Kaynak yönetiminde yer alan son öğrenme stratejisi zaman ve çalışma ortamı yönetimidir. Araştırma kapsamında program yapma, planlama ve çalışma zamanını yönetme; zamandan en verimli nasıl yararlanılacağını, gerçekçi amaçlarla belirlemeye çalışma ve çalışma ortamını yönetme stratejisi (Pintrich vd., 1991) olarak tanımlanmıştır. Zaman ve çalışma ortamı yönetme stratejisinin içsel hedef belirleme stratejileriyle ve üstbilgi stratejileriyle de anlamlı ve doğru orantıda; sınav

kaygısıyla ise ters orantıda bir ilişkisi bulunmaktadır. Zaman ve çalışma ortamını öğrenme hedefleri doğrultusunda etkili bir biçimde düzenleyen öğrenciler hem güdülenmede hem de akademik başarılarında diğer öğrencilere oranla daha fazla başarı sağlamaktadırlar (Kassab, Al-Shafei, Salem ve Ootom, 2015). Kassab, Al-Shafei, Salem ve Ootom (2015)'un çalışmasında elde edilen sonuçlarla bu araştırmadaki sonuçlar çelişmektedir. Fakat sınav kaygısı konusunda elde etmiş oldukları ilişki ve bu ilişkinin yönü bu araştırmadaki sonucu açıklamada önemlidir. Sınav kaygısı azaldıkça öğrencilerin zaman ve çalışma ortamı yönetimi becerisini daha iyi kullandıkları ve sonuç olarak daha başarılı oldukları elde ettikleri sonuçlardan biridir. Bu araştırmada ise sınav kaygısı stratejisinde KG öğrencilerinin diğer öğrencilerden başarılı olmasını sınav kaygısını etkileyen ve kontrol altına alınamayan değişkenler sebebiyle meydana gelmiş olabileceği belirtilmiştir. Bu duruma sebep olarak zaman ve çalışma ortamının düzenli olmaması da etki etmiş olabilir. Aynı şekilde sınav kaygısının deney grubu öğrencilerinde yüksek olması zaman ve çalışma ortamı düzenleme stratejilerini etkin olarak kullanmalarına da engel olmuş olabilir. Ayrıca bu araştırmada elde edilen sonuç Credé ve Phillips (2011) 'in çalışmasındaki sonuçlarla da çelişmektedir. Araştırmalarında zaman ve çalışma ortamı yönetiminin akran işbirliğiyle anlamlı ve doğrusal bir ilişkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır fakat bu araştırmada akran işbirliğinden elde edilen sonuçlarla zaman ve çalışma ortamı yönetiminden elde edilen sonuçlar uyumlu değildir. Akran işbirliğinde başarılı olan gruplardan sadece DG1 öğrencileri zaman ve çalışma ortamı yönetimi konusunda başarılı olmuşlardır. Zaman ve çalışma ortamı konusunda DG2 öğrencilerine verilen dönütlerin yetersiz kaldığı ya da bireysel farklılıkların bu stratejiyi önemli ölçüde etkilediği yorumu yapılabilir. Öğrencilerin öğrenme etkinliklerini planlama konusunda başarılı olmalarını ÖAY etkinliklerinin sağladığı DG1 öğrencileri için ifade edilebilir. DG2 öğrencilerinin ders çalışmak için ortam tercihlerinde dikkat dağıtıcı görseller ve sesten arınmış bir ortam tercihinde bulunmada başarısız oldukları ifade edilebilir. Öğrencilerin bu etkinlikleri okul dışında yaptıkları düşünüldüğünde bu değişkenin araştırmacı veya öğretmen tarafından kontrol edilebilmesi olanaksızdır. Öğrencilerin yaşadıkları bölgenin sosyo-ekonomik olarak düşük gelir bölgesinde bulunması onların sabit bir çalışma odası ya da sadece kendilerine ait bir çalışma ortamı veya herhangi bir çalışma

gerçekleştirmeye uygun bir ortamları olmadığını gösteren bir kıstas olabilir (Gerardi, 1990).

Alanyazında ÖAY'nın tek başına öğrenme stratejileri kazandırmada etkili olduğu çalışmalar (Reynolds, Thaiss, Katkin ve Thompson Jr, 2012; Fry ve Villagomez, 2012; Enns, Cho ve Karimidorabati, 2014) bulunsa da dönütün de tek başına kullanıldığında öğrenme stratejilerini kazandırmada etkili olduğu çalışmalar (Ahmad, 1987; Gaytan ve McEwen, 2007; Gašević, Dawson ve Siemens, 2015) yer almaktadır. ÖAY etkinliklerinin dönütle birlikte kullanılması bu araştırmada öğrencilerin öğrenme stratejileri geliştirmesini ve bu stratejileri etkili kullanmasını sağlamıştır. Alan yazında bu sonucu destekleyen çalışmalar yer almaktadır (Sarig, 1996; Schmidt, 2004; Hoffman, Dansdill ve Herscovici, 2006; Maxim, 2009; Putra, 2019). ÖAY çalışmaları genel olarak dönütle birlikte kullanılmaktadır.

Bu çalışmadaki alt amaçlardan biri de ÖAY etkinliklerinin etkisi üzerinde dönütün etkisinin olup olmadığını tespit etmektir. Çalışmanın sonuçlarına dayanarak dönüt güdülenmede farklılık meydana getirmezken öğrenme stratejilerinde farklılık meydana getirmiştir. Dolayısıyla ÖAY etkinliklerinin güdü stratejileri kazandırmada tek başına yeterli olduğu fakat öğrenme stratejileri kazandırmada dönütle birlikte daha etkili sonuçlar verdiği ifade edilebilir. Dönüt öğrencilerle öğretmen arasındaki iletişimde önemli bir faktördür ve eğitim için vazgeçilmesi olduğu söylenebilir. ÖAY etkinlikleri dönütleri etkin bir biçimde kullanmak için kullanılabilen etkin bir araç olarak bu araştırmada kullanılmıştır. Bu da ÖAY etkinliklerinin araçsal kullanımındaki etkisini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın sonucunda ÖAY etkinlikleri kullanan öğrencilerin geleneksel yöntemle öğrenim gören öğrencilere göre güdülenmede sınav kaygısı dışında daha başarılı olduğu; bununla birlikte ÖAY ve dönüt kullanılan öğrencilerin sadece ÖAY ve geleneksel yöntemle öğrenim gören öğrencilere, ÖAY kullanan öğrencilerin geleneksel yöntemle öğrenim gören öğrencilere göre öğrenme stratejilerini kazandırmada zaman ve çalışma ortamı stratejisi dışında daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### 5.3. Öneriler

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak öğretmenlere ve araştırmacılara yönelik öneriler yer almaktadır.

#### 5.3.1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

Öğretmenler,

- ÖAY etkinliklerini kullanarak öğrencilerin hatalarını sınavlardan önce tespit edebilirler.
- Tespit edilen hatalara yönelik dönütleri ÖAY ile öğrencilere iletebilirler.
- ÖAY etkinliklerini kullanarak öğrencilerin hatalarını düzeltip düzeltmediklerini gözlemleyebilirler.
- ÖAY etkinlikleriyle öğrencilerini derse karşı güdüleyebilirler.
- ÖAY etkinliklerini kullanarak öğrencilerine Öğrenme Stratejilerini kazandırabilirler.
- ÖAY etkinliklerini, sınav kaygısıyla ilgili sebepleri tespit etmek ve bu sebepleri ortadan kaldırmada öğrencilere yardımcı olmak için kullanabilirler.

#### 5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Araştırmacılar,

- Yabancı dil seviyesi daha yüksek olan öğrencilerle etkinliğin tamamının hedef yabancı dilde yapıldığı araştırmalar yapabilir.
- Sınav kaygısı ile zaman ve çalışma ortamı stratejilerinde kontrol altına alınamayan değişkenler üzerine çalışma yapabilirler.
- Farklı eğitim kademelerinde ÖAY etkinliklerinin etkileri üzerinde araştırma yapabilirler.
- ÖAY zaman ve çalışma ortamı yönetiminde yetersiz kalabilir bu duruma yönelik çalışma yapabilirler.

**KAYNAKLAR**

- Abraham, P. (2002). Skilled reading: Top-down, bottom-up. *Field notes*, 10(2), 1.
- Acat, M. B. ve Köşgeroğlu, N. (2006). Güdülenme kaynakları ve sorunları ölçeği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 7(4), 204-10.
- Achard, M. ve Niemeier, S. (Eds.). (2008). *Cognitive linguistics, second language acquisition, and foreign language teaching* (Vol. 18).
- Ackerman, J. M. (1993). The promise of writing to learn. *Written communication*, 10(3), 334-370.
- Adesope, O. O., Zhou, M. ve Nesbit, J. C. (2015). Achievement goal orientations and self-reported study strategies as predictors of online studying activities. *Journal of Educational Computing Research*, 53(3), 436-458.
- Adesope, O. O., Trevisan, D. A. ve Sundararajan, N. (2017). Rethinking the Use of Tests: A Meta-Analysis of Practice Testing. *Review of Educational Research*, 87(3), 659-701.
- Afacan, Ö. (2014). Bilişötesi Stratejileri Temelli Öğrenme-Öğretme Yaklaşımları. İçinde Ekici, G. (Ed.) Etkinlik Örnekleriyle Güncel Öğrenme-Öğretme Yaklaşımları I. (34-60). Ankara: Pegem Akademi.
- Ahmad, M. (1987). *The Effect of Computer Based Feedback on Using Cognitive Strategies of Problem Solving. Proceedings of selected research papers*, Association for Educational Communications and Technology, Research and Theory Division (pp. 1-22). New Orleans, LA: AECT.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361.

- Akılılar, T. ve Uslu, Z. (2011). Almanca Bölümü Öğrencilerinin Uyguladıkları Dil Öğrenme Stratejileri. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 40(2).
- Akkız, C. (2010). *Görsel hafıza tekniğine dayalı ders materyalleri ve bunların Edirne Koleji'nde kullanımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi.
- Aktürk, F. (2018). *Ortaokul 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin ısı ve sıcaklık konusundaki kavram yanlışlarının belirlenmesinde mektup yazma aktivitesinin kullanılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Giresun: Giresun Üniversitesi.
- Al Hosni, S. (2014). Speaking difficulties encountered by young EFL learners. *International Journal on Studies in English Language and Literature (IJSELL)*, 2(6), 22-30.
- Alario-Hoyos, C., Estévez-Ayres, I., Pérez-Sanagustín, M., Kloos, C. D. ve Fernández-Panadero, C. (2017). Understanding learners' motivation and learning strategies in MOOCs. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(3).
- Aliş, E. (2008). *Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Temel İngilizce Bölümü öğretim elemanlarının mesleki deneyimlerinin ve İngilizce öz yeterlik inançlarının iletişimsel dil öğretimine karşı tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Allan, E. G. ve Driscoll, D. L. (2014). The three-fold benefit of reflective writing: Improving program assessment, student learning, and faculty professional development. *Assessing Writing*, 21, 37-55.
- Alvermann, D. E., Unrau, N. J., Sailors, M. ve Ruddell, R. B. (Eds.). (2018). *Theoretical Models and Processes of Literacy*. Abingdon: Routledge.

- Ames, C. ve Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of educational psychology*, 80(3), 260.
- Anson, C. M. (1997). In our own voices: Using recorded commentary to respond to writing. *New Directions for Teaching and Learning*, (69), 105-113.
- Applebee, A. N. (1984). *Contexts for Learning to Write: Studies of Secondary School Instruction. Writing Research: Multidisciplinary Inquiries into the Nature of Writing Series*. Ablex Publishing Corporation, 355 Chestnut St., Norwood, NJ 07648.
- Arnold, K. M., Umanath, S., Thio, K., Reilly, W. B., McDaniel, M. A. ve Marsh, E. J. (2017). Understanding the cognitive processes involved in writing to learn. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 23(2), 115-127. <http://dx.doi.org/10.1037/xap0000119>
- Ateskan, A. ve Lane, J. F. (2018). Assessing teachers' systems thinking skills during a professional development program in Turkey. *Journal of Cleaner Production*, 172, 4348-4356.
- Atwell, N. (1998). *In the middle: New understandings about writing, reading, and learning*. Boynton/Cook Publishers, Inc., A Subsidiary of Reed Elsevier Inc., 361 Hanover Street, Portsmouth, NH 03801-3912.
- Ay, A. (2018). *Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinliklerinden Mektup ve Şiir Kullanımının Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan Üniversitesi, Erzincan.
- Aydın, A. (2000). Zorunlu Temel Eğitim Uygulaması ve Çözüm Bekleyen Sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 98-103.
- Bagdasarov, Z., Harkrider, L. N., Johnson, J. F., MacDougall, A. E., Devenport, L. D., Connelly, S., Mumford, M., D., Peacock, J. ve Thiel, C. E.

- (2012). An investigation of case-based instructional strategies on learning, retention, and ethical decision-making. *Journal of Empirical Research on Human Research Ethics*, 7(4), 79-86.
- Bahati, B. (2019). *Technology-enhanced formative assessment in higher education: An intervention design of scaffolding student self-regulated learning*. Doctoral dissertation, Department of Computer and Systems Sciences, Stockholm University.
- Baker, W. ve Boonkit, K. (2004). Learning strategies in reading and writing: EAP contexts. *RELC journal*, 35(3), 299-328.
- Balcı, A. ve Dündar, S. A. (2017). Okuma Stratejileri Öğretiminin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerde Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 259-271.
- Bangert-Drowns, R. L., Hurley, M. M. ve Wilkinson, B. (2004). The effects of school-based writing-to-learn interventions on academic achievement: A meta-analysis. *Review of educational research*, 74(1), 29-58.
- Basit, T. (2003). Manual or electronic? The role of coding in qualitative data analysis. *Educational research*, 45(2), 143-154.
- Baş, G. (2012). Öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarılarına, tutumlarına ve bilişötesi farkındalık düzeylerine etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(1), 49-71.
- Batova, T. ve Ruediger, S. (2019). Improving student outcomes in high enrollment statistics classes with the structured writing approach. *Teaching Statistics*. <https://doi.org/10.1111/test.12194>
- Bazerman, C. (2009). Genre and cognitive development: Beyond writing to learn. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 127-138.



- Bazerman, C. ve Russell, D. (1994). Introduction: Therhetorical tradition and specialized discourses. *Landmark essays on writing across the curriculum*, 17-38.
- Beach, R. ve Friedrich, T. (2006). Response to writing. İçinde Ed. Macarthur, C., Graham, S. ve Fitzgerald, J. *Handbook of writing research*. Londra: Guilford Press.
- Bekleyen, N. (2015). *Dil Öğrenmede Etkili Olan Bireysel Farklılıklar*. İçinde Bekleyen, N. (Ed.) *Dil Öğretimi*. (448-455). Ankara: Pegem Akademi.
- Bektaş-Çetinkaya, Y. (2012). Teaching Speaking. İçinde Çubukçu (Ed.) *Teaching Skills*. (73-91). Ankara: Nobel.
- Berger, J. L. ve Karabenick, S. A. (2011). Motivation and students' use of learning strategies: Evidence of unidirectional effects in mathematics classrooms. *Learning and instruction*, 21(3), 416-428.
- Berking, P. ve Gallagher, S. (2016). Choosing a Learning Management System: Advanced Distributed Learning (ADL) Co-Laboratories. ADL. <http://www.adlnet.gov/wp-content/uploads/2014/12/Choosing-an-LMS-1.pdf>. 18.12.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Biggs, J., Kember, D. ve Leung, D. Y. (2001). The revised two factor study process questionnaire. *British journal of educational psychology*, 71(1), 133-149.
- Blau, S. R. (1990). Writing across the Curriculum as a Subversive Activity. *Teaching English in the Two-Year College*, 17(3), 193-96.
- Block, E. (1986). The comprehension strategies of second language readers. *Tesol quarterly*, 20(3), 463-494.

- Bokar, A. J. (2013). *Solving and reflecting on real-world problems: Their influences on mathematical literacy and engagement in the eight mathematical practices*. Reasearch Project: Ohio University.
- Boyer komisyonu (1995). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED424840.pdf> 15/01/2018 tarihinde erişilmiştir.
- Bozat, Ö. (2014). *5. Sınıf Yaşamımızdaki Elektrik Ünitesinde Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinliklerinden Mektubun Başarıya Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Bozkurt, R. (2017). *Üstbilişsel aktivite ile desteklenmiş argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının öğretmen adaylarının fen başarısına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu: Kastamonu Üniversitesi.
- Brackney, B. E. ve Karabenick, S. A. (1995). Psychopathology and academic performance: The role of motivation and learning strategies. *Journal of Counseling Psychology*, 42(4), 456.
- Bradford, G. R. (2011). A relationship study of student satisfaction with learning online and cognitive load: Initial results. *The Internet and Higher Education*, 14(4), 217-226.
- Britt, M. A. ve Rouet, J. F. (2012). Learning with multiple documents. *The quality of learning*, 276-314.
- Britton, J. ve Pradl, G. M. (1982). *Prospect and Retrospect: Selected Essays*. Boynton/Cook Publishers, Inc., 206 Claremont Ave., Montclair, NJ 07042.
- Brummel, B. J., Gunsalus, C. K., Anderson, K. L. ve Loui, M. C. (2010). Development of role-play scenarios for teaching responsible conduct of research. *Science and Engineering Ethics*, 16(3), 573-589.

- Buehl, D. (2017). *Classroom strategies for interactive learning*. Stenhouse Publishers.
- Burke, D. ve Pieterick, J. (2010). *Giving students effective written feedback*. McGraw-Hill Education (UK).
- Büyüköztürk, Ş. (1998). Kovaryans analizi (Varyans analizi ile karşılaştırmalı bir inceleme). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 31(1).
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *DeneySEL desenler: Ön test son test kontrol gruplu desen ve veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ss 121-131. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Kahveci, Ö. ve Demirel, F. (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 207-239.
- Bygate, M. (2001). Speaking. İçinde R. Carter ve D. Nuan (Ed.), *Teaching English to Speakers of Other Languages* (16-19). Cambridge: Cambridge Üniversitesi.
- Byrnes, H. ve Manchón, R. M. (2014). *Task-based language learning—Insights from and for L2 writing* (Vol. 7). John Benjamins Publishing Company.
- Cameron, J. (2001). Negative effects of reward on intrinsic motivation—A limited phenomenon: Comment on Deci, Koestner, and Ryan. *Review of Educational Research*, 71(1), 29-42.
- Campbell, D. T. ve Stanley, J. C. (1961). Experimental designs for research on teaching. *Handbook of Research on Teaching*, 3-34.

- Can, G. (2004). Üniversitelerin Hazırlık Okullarındaki Başarılı Öğrencilerin kullandıkları Öğrenme Stratejileri ve Çoklu Zeka Özellikleri arasındaki İlişki. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Cardelle, M. ve Corno, L. (1981). Effects on second language learning of variations in written feedback on homework assignments. *Tesol Quarterly*, 15(3), 251-261.
- Carrell, P. L. ve Eisterhold, J. C. (1983). Schema theory and ESL reading pedagogy. *TESOL quarterly*, 17(4), 553-573.
- Carter, M., Ferzli, M. ve Wiebe, E. N. (2007). Writing to learn by learning to write in the disciplines. *Journal of Business and Technical Communication*, 21(3), 278-302.
- Celce-Murcia, M. ve McIntosh, L. (1991). Teaching English as a second or foreign language.
- Cengiz, C., Karataş, F. Ö. ve Yadigaroglu, M. (2014). The investigation of pre-service science teachers' reflective journals. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 3297-3302.
- Cenoz, J. ve Gorter, D. (2011). Focus on multilingualism: A study of trilingual writing. *The Modern Language Journal*, 95(3), 356-369.
- Cesur, M., O. ve Fer, S. (2007). What is the validity and reliability study of the strategy inventory of language learning. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 49-74.
- Chacón Cuberos, R., Padial Ruz, R., González Valero, G., Zurita, F. ve Puertas Molero, P. (2019). Motivación y estrategias de aprendizaje en estudiantes de grado en Educación Primaria: análisis según factores académicos y hábitos saludables. *Sportis*, 5(3), 469-483.

- Chalmers, D. ve Fuller, R. (2012). *Teaching for learning at university*. Abingdon: Routledge.
- Chamot, A. U. ve Kupper, L. (1989). Learning strategies in foreign language instruction. *Foreign language annals*, 22(1), 13-22.
- Chaney, A. L. ve Burk, T. L. (1998). *Teaching Oral Communication in Grades K-8*. Allyn and Bacon, Order Processing, PO Box 11071, Des Moines, IA 50336-1071.
- Chenoweth, N. A. ve Hayes, J. R. (2001). Fluency in writing: Generating text in L1 and L2. *Written communication*, 18(1), 80-98.
- Cheung, Y. L. (2018). The effects of writing instructors' motivational strategies on student motivation. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 43(3), 55.
- Chouseinoglou, O. ve Bilgen, S. (2014). *Introducing critical thinking to software engineering education*. In *Software Engineering Research, Management and Applications* (pp. 183-195). Springer, Heidelberg.
- Cohen, A. D. (1984). On taking language tests: What the students report. *Language testing*, 1(1), 70-81.
- Cohen, A. D. (2000) . *Exploring strategies in test-taking: Fine-tuning verbal reports from respondents* (s.127-150). İçinde Ekbatani, G. ve Pierson, H. D. (Eds.). (2000). *Learner-directed assessment in ESL*. Newyork ve Londra: Abingdon: Routledge.
- Cohen, A. D. ve Macaro, E. (2007). *Language learner strategies: Thirty years of research and practice* (No. Sirsi) i9780194422543).
- Cohen, P. A. (1980). Effectiveness of student-rating feedback for improving college instruction: A meta-analysis of findings. *Research in higher education*, 13(4), 321-341.

- 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.
- Comission of Europe (CoE). (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cook, D. L. (1962). The Hawthorne effect in educational research. *The Phi Delta Kappan*, 44(3), 116-122.
- Credé, M. ve Phillips, L. A. (2011). A meta-analytic review of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Learning and individual differences*, 21(4), 337-346.
- Crystal, D. (2012). *English as a global language*. Cambridge: Cambridge university press.
- Cumming, A. (1998). Theoretical perspectives on writing. *Annual review of applied linguistics*, 18, 61-78.
- Cumming, A. (2003). Experienced ESL/EFL writing instructors' conceptualizations of their teaching: Curriculum options and implications. *Exploring the dynamics of second language writing*, 71-92.
- Cummins, J. (1994). Knowledge, power, and identity in teaching English as a second language. *Educating second language children: The whole child, the whole curriculum, the whole community*, 33-58.
- Cuthbertson, W. ve Falcone, A. (2014). Elevating engagement and community in online courses. *Journal of Library ve Information Services in Distance Learning*, 8(3-4), 216-224.

- Çalışkan, N. ve Çangal, Ö. (2013). Yabancılara Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: Bosna-Hersek örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Çavdar, G. ve Doe, S. (2012). Learning through writing: Teaching critical thinking skills in writing assignments. *PS: Political Science ve Politics*, 45(2), 298-306.
- Çetintaş, B. ve Genç, A. (2001). Eğitim reformu sonrası Anadolu liselerinde yabancı dil öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(20).
- Çiftçi, M. (2006). *Türkçe Öğretiminin Sorunları, Türkçenin Çağdaş Sorunları* (Ed. Gürer Gülsevin-Erdoğan Boz) Ankara: Gazi Kitabevi.
- Çömen, H. (2018). Fen bilimleri 7. sınıf elektrik enerjisi ünitesi kapsamında öğrenme amaçlı yazma aktivitelerine dayalı geliştirilen hibrid kitabın etkilerinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Uşak: Uşak Üniversitesi.
- Çubukçu, F. (2012). Teaching Reading. İçinde Çubukçu (Ed.) Teaching Skills. (157-173). Ankara: Nobel.
- Davies, N. F. (1976). Receptive versus productive skills in foreign language learning. *The Modern Language Journal*, 60(8), 440-443.
- de Larios, J. R., Manchón, R., Murphy, L. ve Marín, J. (2008). The foreign language writer's strategic behaviour in the allocation of time to writing processes. *Journal of Second Language Writing*, 17(1), 30-47.
- Dembo, M. H. (2013). *Motivation and learning strategies for college success: A self-management approach*. Abingdon: Routledge.
- Dembo, M. H. ve Seli, H. (2012). *Motivation and learning strategies for college success: A focus on self-regulated learning*. Abingdon: Routledge.

- Demirel, Ö. (2019). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirpolat, B. C. (2015, July). Türkiye'nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı: Sorunlar ve çözüm önerileri. *SETA*.
- Deubel, P. (2003). An investigation of behaviorist and cognitive approaches to instructional multimedia design. *Journal of educational multimedia and hypermedia*, 12(1), 63-90
- Devine, T. G. (1978). Listening: What do we know after fifty years of research and theorizing?. *Journal of Reading*, 21(4), 296-304.
- Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis: A user friendly guide for social scientist*. Londra: Routledge.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3), 273-284.
- Dörnyei, Z. (2014). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Londra: Routledge.
- Dörnyei, Z. (2019). Task motivation. *Researching L2 Task Performance and Pedagogy: In honour of Peter Skehan*, 13, 53.
- Duijnhouwer, H., Prins, F. J. ve Stokking, K. M. (2012). Feedback providing improvement strategies and reflection on feedback use: Effects on students' writing motivation, process, and performance. *Learning and Instruction*, 22(3), 171-184.
- Duke, N. K. ve Del Nero, J. R. (2018). *Best practices in literacy instruction*. New York: Guilford Press. Third Edition.
- Duperron, L. (2019). 8 The Transition from the Foreign Language to the Study Abroad Classroom: Mediating Writer Culture Shock. *L2 Writing Beyond English*.



- Dülger, O. (2007). Discourse markers in writing. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 257-270.
- Efe, E., Bek, Y., ve Şahin, M. (2000). SPSS'te çözümleri ile istatistik yöntemler II. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Rektörlüğü Yayın*, (10).
- Ehrman, M. E., Leaver, B. L. ve Oxford, R. L. (2003). A brief overview of individual differences in second language learning. *System*, 31(3), 313-330.
- Einstein, A. (2005). Producing Research 'Deliverables'. *Researching Real-World Problems: A Guide to Methods of Inquiry*, 271.
- Elbow, P. (1973). Appendix essay. The doubting game and the believing game: An analysis of the intellectual process. *Writing without teachers*, 147-91.
- Elbow, P. (2005). Bringing the rhetoric of assent and the believing game together and into the classroom. *College English*, 67(4), 388-399.
- Elbow, P. (2006). The believing game and how to make conflicting opinions more fruitful. *Nurturing the peacemakers in our students: A guide to teaching peace, empathy, and understanding*, 16-25.
- Elbow, P. (2009). The believing game or methodological believing. *Journal for the Assembly for Expanded Perspectives on Learning*, 14, 1.
- Ellis, R. (2008). 31 Explicit Form-Focused Instruction and Second Language Acquisition. *The handbook of educational linguistics*, 437.
- Emig, J. (1977). Writing as a mode of learning. *College composition and communication*, 28(2), 122-128. <http://dx.doi.org/10.2307/356095>
- Enns, C., Cho, M. ve Karimidorabati, S. (2014). Using writing as a learning tool in engineering courses. *Teaching Innovation Projects*, 4(2), 6.
- Er, S. (2015). Foreign language learning anxiety of Turkish children at different ages. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 2(2), 68-78.

- Erden, M. ve Akman, Y. (1997). *Eğitim Psikolojisi*. 4. baskı. Ankara: Arkadaş Yayıncılık, 298.
- Fan, C. Y. ve Chen, G. D. (2019). PPTELL-3 a scaffolding tool to assist learners in argumentative writing. *Computer Assisted Language Learning*, 1-25.
- Feyten, C. M. (1991). The power of listening ability: An overlooked dimension in language acquisition. *The modern language journal*, 75(2), 173-180.
- FL, USA, 2012; ISBN 978-1-4665-0323-6.
- Flower, L. ve Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*, 32(4), 365-387.
- Flowerdew, J. ve Miller, L. (2005). *Second language listening: Theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Forscher, P. S., Mitamura, C., Dix, E. L., Cox, W. T. ve Devine, P. G. (2017). Breaking the prejudice habit: Mechanisms, timecourse, and longevity. *Journal of experimental social psychology*, 72, 133-146.
- Forsman, S. (1985). Writing to learn means learning to think. Roots in the saw dust: Writing to learn across the disciplines, 162-174.
- Foster, D. (2017). *Writing and learning in cross-national perspective: Transitions from secondary to higher education*. Abingdon: Routledge.
- Förster, J., Grant, H., Idson, L. C. ve Higgins, E. T. (2001). Success/failure feedback, expectancies, and approach/avoidance motivation: How regulatory focus moderates classic relations. *Journal of Experimental Social Psychology*, 37(3), 253-260.
- Fry, S. W. ve Villagomez, A. (2012). Writing to learn: Benefits and limitations. *College Teaching*, 60(4), 170-175.

- Fukunaga, T. (2019). L2 Writing Development in Intermediate College-Level Japanese-as-a-Foreign-Language Classrooms (Version 1). doi:10.25394/PGS.8026964.v1
- Fulwiler, T. ve Young, A. (1982). Language connections: Writing and reading across the curriculum. National *Council of Teachers of English*, 1111 Kenyon Rd., Urbana, IL 61801.
- Gagne, R. M. ve Driscoll, M. P. (1988). Essentials of Learning for Instructors. N.J., Prentice Hall: Englewood Cliffs Publication.
- Garcia, T. ve Pintrich, P. R. (1996). Assessing students' motivation and learning strategies in the classroom context: The Motivated Strategies for Learning Questionnaire. In *Alternatives in assessment of achievements, learning processes and prior knowledge* (319-339). Springer, Dordrecht.
- Gardner, M. R. (2010). Conceptual, holistic, and pragmatic considerations for interviewing research participants. *Holistic nursing practice*, 24(3), 148-157.
- Gardner, R. C. (2014). *Attitudes and motivation in second language learning*. In *Bilingualism, multiculturalism, and second language learning* (63-84). Psychology Press.
- Gardner, R. C. ve Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie*, 13(4), 266.
- Gardner, R. C. ve Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*.
- Garfield, J. B. (1995). Respondent. *The American Statistician*, 49(1), 18-20.
- Gašević, D., Dawson, S. ve Siemens, G. (2015). Let's not forget: Learning analytics are about learning. *TechTrends*, 59(1), 64-71

- Gaskins, I. W., Guthrie, J. T., Satlow, E., Ostertag, J., Six, L., Byrne, J. ve Connor, B. (1994). Integrating instruction of science, reading, and writing: Goals, teacher development, and assessment. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(9), 1039-1056.
- Gaytan, J. ve McEwen, B. C. (2007). Effective online instructional and assessment strategies. *The American Journal of Distance Education*, 21(3), 117-132.
- Gebril, A. ve Plakans, L. (2013). Toward a transparent construct of reading-to-writetasks: The interface between discourse features and proficiency. *Language Assessment Quarterly*, 10(1), 9-27.
- Gelen, İ. (2003). Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Genlott, A. A. ve Grönlund, Å. (2016). Closing the gaps—Improving literacy and mathematics by ict-enhanced collaboration. *Computers ve Education*, 99, 68-80.
- Gerardi, S. (1990). Academic self-concept as a predictor of academic success among minority and low-socioeconomic status students. *Journal of College Student Development*.
- Glogger, I., Holzäpfel, L., Schwonke, R., Nückles, M. ve Renkl, A. (2009). Activation of learning strategies in writing learning journals: The specificity of prompts matters. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 23(2), 95-104.
- Glogger, I., Schwonke, R., Holzäpfel, L., Nückles, M. ve Renkl, A. (2012). Learning strategies assessed by journal writing: Prediction of learning outcomes by quantity, quality, and combinations of learning strategies. *Journal of educational psychology*, 104(2), 452.

- Gottfried, A. E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of educational psychology*, 77(6), 631.
- Gough, P. B. (1972). One second of reading. *Visible Language*, 6(4), 291-320.
- Göçerler, H. ve Çoraklı, Ş. (2019). Yabancı Dil Derslerinde Motivasyon, Öğrenme Stilleri ve Medya Kullanımı Konularında Akıllı Tahtaların Yeri. *R & S-Research Studies Anatolia Journal*, 2(4), 72-82.
- Gömlüksiz, M. N. (2002). Üniversitelerde yürütülen yabancı dil derslerine ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 143-158.
- Gömlüksiz, M. N. ve Elaldi, Ş. (2011). Yapılandırmacı Yaklaşım Bağlamında Yabancı Dil Öğretimi. *Electronic Turkish Studies*, 6(2), 443-454.
- Görmez, I. (2014). *The effect of field trip oriented instruction on ninth grade students' achievement in animal diversity unit, continuing and academic motivation*. Unpublished doctoral dissertation. Ankara: Middle East Technocal University.
- Grabe, W. (2001). Reading-writing relations: Theoretical perspectives and instructional practices. Linking literacies: *Perspectives on L2 reading-writing connections*, 15-47.
- Grabe, W. ve Kaplan, R. B. (1996). *Theory and Practice of Writing*. London and New York: Routledge.
- Graham, S. ve Hebert, M. (2011). Writing to read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard Educational Review*, 81(4), 710-744.
- Graham, S., Harris, K. R., Kiuahara, S. A. ve Fishman, E. J. (2017). The relationship among strategic writing behavior, writing motivation, and writing performance with young, developing writers. *The Elementary School Journal*, 118(1), 82-104.

- Graves, D. (1988). Writing Across the Curriculum. *Phi Delta Kappan*, 729-742.
- Green, J. H. (2015). Teaching for transfer in EAP: Hugging and bridging revisited. *English for Specific Purposes*, 37, 1-12.
- Green, J. ve Oxford, R. (1993). A closer look at learning strategies, L2 Proficiency, and gender. *TESOL Quarterly*, 29, 261-297.
- Grenfell, M. ve Harris, V. (2002). *Modern languages and learning strategies: In theory and practice*. Abingdon: Routledge.
- Güler, N. (2017). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: PegemA.
- Günel, M. (2009). Writing as a Cognitive Process and Learning Tool in Elementary Science Education. *Ilkogretim Online*, 8(1), 200-211.
- Günel, M., Atila, M. E. ve Büyükkasap, E. (2009). Farklı Betimleme Modlarının Öğrenme Amaçlı Yazma Aktivitelerinde Kullanımlarının 6. Sınıf Yaşamımızdaki Elektrik Konusunun Öğrenimine Etkisi. *İlköğretim online*, 8(1), 183-199.
- Günel, M., Memiş, E. K. ve Büyükkasap, E. (2009). Öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin ve analoji kurmanın üniversite düzeyinde mekanik konularını öğrenmeye etkisinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 401-419.
- Günel, M., Uzoğlu, M. ve Büyükkasap, E. (2009). Öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin kullanımının ilköğretim seviyesinde kuvvet konusunu öğrenmeye etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 379-399.
- Güneş, F. (2011). Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar/Language Teaching Approaches And Their Applications In Teaching Turkish. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148.

- Gürsoy, E. ve Akin, F. (2013). Is younger really better? Anxiety about learning a foreign language in Turkish children. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 41(5), 827-841.
- Halat, S. ve Coşkun, M. V. (2017). Kanada'nın British Columbia Eyaleti ve Türkiye'deki Ana dil Öğretim Programlarının Karşılaştırılması. *Türkçe Eğitimi Güncel Araştırmaları kitabı içinde*, 82-104.
- Hall, G. (2018). Theory, theories and practice in ELT: 'Believing and doubting'. *Bridging the Gap between Research and Classroom Practice*, 37.
- Hand, B. ve Prain, V. (2002). Teachers implementing writing-to-learn strategies in junior secondary science: A case study. *Science education*, 86(6), 737-755.
- Haozhang, X. (1997). Tape recorders, role-plays, and turn-taking in large EFL listening and speaking classes. *China*, 35(3),33.
- Harklau, L. (2002). The role of writing in classroom second language acquisition. *Journal of second language writing*, 11(4), 329-350.
- Harkness, S., S. (2009). Social constructivism and the Believing Game: a mathematics teacher's practice and its implications. *Educational Studies in Mathematics*, 70(3), 243-258.
- Harkness, S., S. ve Noblitt, B. (2018). Believing and Doubting a Student's Intuitive Conjecture About Perimeter. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 18(2), 343-361.
- Harmer, J. (2007). How to teach English. Essex: Pearson.
- Harrington, C. ve Zakrajsek, T. D. (2017). *Dynamic lecturing: Research-based strategies to enhance lecture effectiveness*. Stylus Publishing, LLC.

- Harris, J. (1987). Proofreading: A reading/writing skill. *College Composition and Communication*, 38(4), 464-466.
- Harris, L. R., & Brown, G. T. (2010). Mixing interview and questionnaire methods: Practical problems in aligning data. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 15(1), 1.
- Harris, M. (1983). Modeling: A Process Method of Teaching. *College English*, 45(1), 74-84. MLA International Bibliography, doi: 10.2307/376921.
- Hart, C. (2019). Controlled Burn: A Story of Growth. *Educational Leadership*, 76(8), 28-33.
- Hashmat, S., Hashmat, M., Amanullah, F. ve Aziz, S. (2008). Factors causing exam anxiety in medical students. *Journal-Pakistan Medical Association*, 58(4), 167.
- Haydel, N. (2016). Writing as a Tool for Teaching and Evaluating Student Performance In University Level Course Work. *Tenth Annual College of Career Education Faculty Symposium on Teaching Effectiveness*, 55-69.
- Hayes, J., R. ve Flower, L., S. (1980). Identifying the organization of writing process. *Cognitive processes in writing*, 3-30.
- Hedge, T. (2005). *Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Heitink, M. C., Van der Kleij, F., M., Veldkamp, B. P., Schildkamp, K. ve Kippers, W. B. (2016). A systematic review of prerequisites for implementing assessment for learning in classroom practice. *Educational research review*, 17, 50-62.
- Herrington, A., J. (1989). How Writing Shapes Thinking: A Study of Teaching and Learning. *College Composition and Communication*, 40(1), 100-102.



- Hinkel, E. (2006). Current perspectives on teaching the four skills. *Tesol Quarterly*, 40(1), 109-131.
- Hintsanen, M. ve Pyhältö, K. (2019). Are learning skills associated with academic emotions elicited by master's thesis work? *Journal of Further and Higher Education*, 43(9), 1299-1313.
- Hirshleifer, D., Subrahmanyam, A. ve Titman, S. (2006). Feedback and the success of irrational investors. *Journal of Financial Economics*, 81(2), 311-338.
- Hirvela, A., Hyland, K. ve Manchón, R. M. (2016). *Dimensions in L2 writing theory and research: Learning to write and writing to learn*. Handbook of Second and Foreign Language Writing. Berlin: Mouton de Gruyter, 45-63.
- Hismanoglu, M. (2000). Language learning strategies in foreign language learning and teaching. *The Internet TESL Journal*, 6(8), 12-12.
- Hochberg, Y., ve Tamhane, A. C. (1987). *Multiple comparison procedures*. New Jersey: John Wiley ve Sons, Inc.
- Hoepfl, M. C. (1997). Choosing qualitative research: A primer for technology education researchers. *Journal of Technology Education* 9(1), 47-63.
- Hoffman, M. E., Dansdill, T. ve Herscovici, D. S. (2006, March). Bridging writing to learn and writing in the discipline in computer science education. *In ACM SIGCSE Bulletin* 38(1), 117-121.
- Holliday, W. G., Yore, L. D. ve Alvermann, D. E. (1994). The reading–science learning–writing connection: Breakthroughs, barriers, and promises. *Journal of research in science teaching*, 31(9), 877-893.
- Horwitz, E. K. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language Teaching*, 43(2), 154-167.

- Huang, S. C. (2011). Convergent vs. divergent assessment: Impact on college EFL students' motivation and self-regulated learning strategies. *Language Testing*, 28(2), 251-271.
- Huang, W. H. D. ve Nakazawa, K. (2010). An empirical analysis on how learners interact in wiki in a graduate level online course. *Interactive learning environments*, 18(3), 233-244.
- Huang, W., Huang, W., Diefes-Dux, H. ve Imbrie, P. K. (2006). A preliminary validation of Attention, Relevance, Confidence and Satisfaction model-based Instructional Material Motivational Survey in a computer-based tutorial setting. *British Journal of Educational Technology*, 37(2), 243-259.
- Huisman, S. (2012). Promoting early literacy skills: Ages birth to 5. *Childhood Education*, 88(6), 398-400.
- Huy, N. T. (2015). Problems affecting learning writing skill of grade 11 at Thong Linh High School. *Asian Journal of Educational Research*, 3(2).
- Hübner, S., Nückles, M. ve Renkl, A. (2006). Prompting cognitive and metacognitive processing in writing-to-learn enhances learning outcomes. In *Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society*, 28(28).
- Hübner, S., Nückles, M. ve Renkl, A. (2010). Writing learning journals: Instructional support to overcome learning-strategy deficits. *Learning and Instruction*, 20(1), 18-29.
- Hyland, K. (2019). *Second language writing*. Cambridge: Cambridge university press.
- Hyland, K. ve Shaw, P. (Eds.). (2016). *The Routledge handbook of English for academic purposes*. Abingdon: Routledge.

- Iacovella, A. (2016). *Students' motivations and proficiency in foreign language learning in higher education environment*. Southern Connecticut State University.
- Ibrayeva, L. ve Fuller, C. (2014). The L2 motivational self system among Kazakh learners of LSP. *The Asian ESP Journal*, 1(2), 40-63.
- Iran-Nejad, A. ve Stewart, W. (2011). Understanding knowing and its relation to understanding. In *American Institute of Higher Education 6th International Conference Proceedings*, 4, (p. 190).
- Iran-Nejad, A., Watts, J., B., Venugopalan, G., Xu, Y. (2006). The Wholetheme Window of Dynamic Motivation in Writing to Learn Critical Thinking: A Multiple—Source Perspective. *Writing and motivation*, 31.
- Ivanič, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and education*, 18(3), 220-245.
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (2012, 11 Nisan). Resmi Gazete (Sayı: 28261). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120411-8.htm> 13.11.2019 tarihinde erişilmiştir.
- İnal, M. ve Korkmaz, Ö. (2019). Eğitsel oyunların öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye dönük tutumlarına ve konuşma becerilerine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 898-913.
- İncirci, A. (2016). Comparison of the Impacts of Writing To Learn and Writing To Communicate Activities on Academic Achievement in TESL Classrooms. *Arab World English Journal*, 7(3), 124-133.
- İncirci, A. (2016). *Öğrenme amaçlı "mektup yazma etkinliği"nin İngilizce dersinde akademik başarıya, derse karşı tutuma ve üstbiliş düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak: Bülent Ecevit Üniversitesi.

- Jackson, S. (2004). The Challenge of Writing-Up. *The Essential Guide to Doing Research*, 205.
- James, M. A. (2006). Transfer of learning from a university content-based EAP Course. *TESOL Quarterly*, 40(4), 783-806.
- James, M. A. (2008). The influence of perceptions of task similarity/difference on learning transfer in second language writing. *Written Communication*, 25(1), 76-103.
- James, M. A. (2009). "Far" transfer of learning outcomes from an ESL writing course: Can the gap be bridged?. *Journal of Second Language Writing*, 18(2), 69-84.
- James, M. A. (2010). An investigation of learning transfer in English-for-general-academic-purposes writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 19(4), 183-206.
- James, M. A. (2012). An investigation of motivation to transfer second language learning. *The Modern Language Journal*, 96(1), 51-69.
- 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.
- Jarzebowski, A., Palermo, J. ve van de Berg, R. (2012). When feedback is not enough: The impact of regulatory fit on motivation after positive feedback. *International Coaching Psychology Review*, 7(1), 14-32.
- Johnson, R. B. ve Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14-26.
- Jones, C. A. (2014). *The implementation and evaluation of an intervention designed to impact attitudes about writing: An action research project* (Doctoral dissertation, Capella University)

- Jones, R. H. (1997). Beyond “listen and repeat”: Pronunciation teaching materials and theories of second language acquisition. *System*, 25(1), 103-112.
- Kaplan, R. B. (1966). Cultural thought patterns in inter-cultural education. 1980, 399-418.
- Karaçağıl, C. (2014). *Sosyal Bilgiler Derslerinde Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinlikleri Kullanımının Öğrenci Akademik Başarısına Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar-ilkeler-teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, Z. (2017). Sosyal Bilim Araştırmalarında Paradigma Değişimi: Nitel Yaklaşımın Yükselişi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 68-86.
- Kasanga, L. A. (1996). Peer Interaction and L2 Learning. *Canadian Modern Language Review*, 52(4), 611-39.
- Kassab, S. E., Al-Shafei, A. I., Salem, A. H. ve Ootom, S. (2015). Relationships between the quality of blended learning experience, self-regulated learning, and academic achievement of medical students: a path analysis. *Advances in medical education and practice*, 6, 27.
- Kayri, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (post-hoc) teknikleri. *Journal of Social Science*, 55.
- Keller, J. M. (2009). *Motivational design for learning and performance: The ARCS model approach*. Springer Science ve Business Media.
- Kellogg, R. T. (1999). *The psychology of writing*. Oxford: Oxford University Press.

- Kepner, C. G. (1991). An experiment in the relationship of types of written feedback to the development of second-language writing skills. *The modern language journal*, 75(3), 305-313.
- Keys, C. W., Hand, B., Prain, V. ve Collins, S. (1999). Using the science writing heuristic as a tool for learning from laboratory investigations in secondary science. *Journal of research in science Teaching*, 36(10), 1065-1084.
- Khaldieh, S. A. (2000). Learning strategies and writing processes of proficient vs. less proficient learners of Arabic. *Foreign language annals*, 33(5), 522-533.
- Kızıltepe, Z. (2000). Attitudes and motivation of Turkish EFL students towards second language learning. *ITL-International Journal of Applied Linguistics*, 129(1), 141-168.
- Klein, P. D. (1999). Reopening inquiry into cognitive processes in writing-to-learn. *Educational psychology review*, 11(3), 203-270.
- Klein, P. D. ve Boscolo, P. (2016). Trends in research on writing as a learning activity. *Journal of Writing Research*, 7(3), 311-350.
- Klein, P. D., Haug, K. N. ve Bildfell, A. (2018). Writing to learn. *Best Practices in Writing Instruction*, 162.
- Klein, P., Boscolo, P., Kirkpatrick, L. ve Gelati, C. (Eds.). (2014). *Writing as a learning activity*. Leiden: Brill.
- Knipper, K. J. ve Duggan, T. J. (2006). Writing to learn across the curriculum: Tools for comprehension in content area classes. *The Reading Teacher*, 59(5), 462-470.
- Knoblauch, C. H. ve Brannon, L. (1983). Writing as learning through the curriculum. *College English*, 45(5), 465-474.

- Knoblauch, C. H. ve Brannon, L. (1984). *Rhetorical Traditions and the Teaching of Writing*. UpperMontclair, NJ 07043: Boynton/Cook Publishers, Inc.,
- Kolkman, M. J., Kok, M. ve Van der Veen, A. (2005). Mental model mapping as a new tool to analyse the use of information in decision-making in integrated water management. *Physics and chemistry of the earth, Parts A/B/C*, 30(4-5), 317-332.
- Köse, İ., A. (2012). *Geçerlik ve Güvenirlik* (ss. 72- 115), Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (Editör: N. Çıkrıkçı-Demirtaşlı). Ankara: Elhan Yayınları.
- Krashen, S. D. (1973). Lateralization, language learning, and the critical period: Some new evidence. *Language learning*, 23(1), 63-74.
- Krashen, S. D. ve Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon Press.
- Külekçi, Z. (2018). *Hikâye yazmanın 8. sınıf öğrencilerinin maddenin yapısı ve özellikleri ünitesindeki akademik başarılarına ve tutumlarına etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Giresun: Giresun Üniversitesi.
- Kwok, L., Xie, K. L. ve Richards, T. (2017). Thematic framework of online review research: A systematic analysis of contemporary literature on seven major hospitality and tourism journals. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 29(1), 307-354.
- Lang, G. (2018a). Using Learning Journals to Increase Metacognition, Motivation, and Learning in Computer Information Systems Education. *Information Systems Education Journal*, 16(6), 39-47.
- Lang, G. (2018b). Can Learning Journals Increase Metacognition, Motivation, and Learning? Results from a Randomized Controlled Trial in a Computer Information Systems Course. *Information Systems Education Journal*, 16(6), 39.

- Langer, J. A. ve Applebee, A. N. (1987). *How Writing Shapes Thinking: A Study of Teaching and Learning*. NCTE Research Report No. 22. National Council of Teachers of English, 1111 Kenyon Rd., Urbana, IL 61801.
- Lasagabaster, D., Doiz, A. ve Sierra, J. M. (Eds.). (2014). *Motivation and foreign language learning: From theory to practice* (Vol. 40). John Benjamins Publishing Company.
- Lazaraton, A. (2003). Evaluative criteria for qualitative research in applied linguistics: Whose criteria and whose research?. *The Modern Language Journal*, 87(1), 1-12.
- Leinhardt, G., Tittle, C. ve Knutson, K. (2003). *Talking to oneself: Diaries of museum visits*. In *Learning conversations in museums*, Abingdon: Routledge, 113-143.
- Leopold, C. ve Leutner, D. (2012). Science text comprehension: Drawing, main idea selection, and summarizing as learning strategies. *Learning and Instruction*, 22(1), 16-26.
- Lew, D. N. M. ve Schmidt, H. G. (2011). Writing to learn: can reflection journals be used to promote self-reflection and learning? *Higher Education Research ve Development*, 30(4), 519-532.
- Li, D., Deng, L., Cai, Z., Franks, B. ve Yao, X. (2018). Intelligent transportation system in macao based on deep self-coding learning. *IEEE Transactions on Industrial Informatics*, 14(7), 3253-3260.
- Liu, J. (2010). Language learning strategies and its training model. *International Education Studies*, 3(3), 100-104.
- Livingston, S. (2017). Motivation and student success in developmental education (10287174).<https://search.proquest.com/docview/1935579801?accountid=142289> 25.10.2019 tarihinde erişilmiştir.



- López-Serrano, S., de Larios, J. R. ve Manchón, R. M. (2019). Language reflection fostered by individual L2 writing tasks: Developing a theoretically motivated and empirically based coding system. *Studies in Second Language Acquisition*, 41(3), 503-527.
- MacIntyre, P. D. (1995). How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow. *The modern language journal*, 79(1), 90-99.
- Madran, D. (2006). Üniversite İngilizce hazırlık öğrencilerinin başarı güdüsü düzeylerinin başarıları üzerine etkileri (Master dissertation, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Manchón, R. (2011a). *Learning-to-write and writing-to-learn in an additional language* (Vol. 31). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Manchón, R. M. (2011b). Writing to learn the language: Issues in theory and research. *Learning-to-write and writing-to-learn in an additional language*, 61-82.
- Manchón, R. M. (2016). Learning to write and writing to learn in academic contexts. *The Routledge handbook of English for academic purposes*, 139.
- Mandleco, B. L., Bohn, C., Callister, L. C., Lassetter, J. ve Carlton, T. (2012). Integrating advanced writing content into a scholarly inquiry in nursing course. *International journal of nursing education scholarship*, 9(1), 1-16.
- Martin, N. (1976). *Writing and Learning Across the Curriculum*. 11-16.
- Martínez, I., MateosSanz, M. D. M., Martín, E. ve Rijlaarsdam, G. (2015). Learning history by composing synthesis texts: Effects of an instructional programme on learning, reading and writing processes, and text quality. *Journal of Writing Research*, 7(2), 275-302.

- Marzano, R. J. (2012). *Teacher Evaluation. Educational Leadership*, November, 14-19.
- Mateos, M., Martín, E., Villalón, R. ve Luna, M. (2008). Reading and writing to learn in secondary education: Online processing activity and written products in summarizing and synthesizing tasks. *Reading and Writing*, 21(7), 675-697.
- Mateos, M., Solé, I., Martín, E., Cuevas, I., Miras, M., Castells, N. ve Gelati, C. (2014). Writing a Synthesis from Multiple Sources as a Learning Activity. *Writing as a Learning Activity*, içinde P. D. Klein, P. Boscolo, L. C. Kirkpatrick ve C. Gelati (Eds.), *Studies in writing*, 28, (169-190). Leiden: Brill.
- Matsuda, P. K. (2001). Voice in Japanese written discourse: Implications for second language writing. *Journal of Second language writing*, 10(1-2), 35-53.
- Maxim, H. H. (2009). Fostering advanced L2 writing: A longitudinal case study of curriculum-based L2 writing development. *Freeman*, 584.
- Maxwell, J. A. ve Loomis, D. M. (2003). Mixed methods design: An alternative approach. *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, 1, 241-272.
- Mayher, J. S. (1983). *Learning to write/Writing to learn*. Boynton/Cook Publishers, Inc., 206 Claremont Ave., Montclair, NJ 07042.
- McIntosh, M. E. ve Draper, R. J. (2001). Using learning logs in mathematics: Writing to learn. *The Mathematics Teacher*, 94(7), 554-557.
- McLeod, S. H. ve Miraglia, E. (2001). Writing across the curriculum in a time of change. *WAC for the new millennium: Strategies for continuing writing-across-the-curriculum programs*, 1-27.

- McLeod, S. H. ve Soven, M. (1992). *Writing across the curriculum*. Writing Across the Curriculum, Newbury Park, CA: Sage.
- MEB, (2018a). Ortaöğretim İngilizce Dersi 9, 10, 11, ve 12. sınıflar Öğretim Programı, <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=342> 13.11.2019 tarihinde erişilmiştir.
- MEB, (2018b). Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesi, [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_02/21173451\\_ort\\_ogrtm\\_hdc\\_2018.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_02/21173451_ort_ogrtm_hdc_2018.pdf) 05.03.2018 tarihinde erişilmiştir.
- MEB, (2018c). İngilizce Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812411191321-%C4%B0NG%C4%B0L%C4%B0ZCE%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20Klas%C3%B6r%C3%BC.pdf>
- Memiş, M. R. ve Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(9), 297-318.
- Merga, M. K. (2017). A phenomenological perspective of children's writing. *Australian Journal of Language and Literacy*, 40(3), 199-209.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. Ankara: Nobel.
- Meyers, C. ve Jones, T. B. (1993). *Promoting Active Learning. Strategies for the College Classroom*. Jossey-Bass Inc., Publishers, 350 Sansome Street, San Francisco, CA 94104.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., Huberman, M. A., ve Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. California: Sage.

- Miller Jr, R. G. (1977). Developments in multiple comparisons 1966–1976. *Journal of the American Statistical Association*, 72(360a), 779-788.
- Mochizuki, A. (1999). Language learning strategies used by Japanese university students. *RELC journal*, 30(2), 101-113.
- Montenegro, A. (2017). Student motivation in Waldorf foreign language classrooms. *Journal Of English and Spanish Studies*, 2, 66-87.
- Mørch, A. I., Engeness, I., Cheng, V. C., Cheung, W. K. ve Wong, K. C. (2017). EssayCritic: Writing to learn with a knowledge-based design critiquing system. *Journal of Educational Technology ve Society*, 20(2), 213-223.
- Morozov, A. (2011). Student attitudes toward the assessment criteria in writing-intensive college courses. *Assessing Writing*, 16(1), 6-31.
- Morse, J. M. (2003). Principles of mixed methods and multimethod research design. *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, 1, 189-208.
- Naber, J. ve Wyatt, T. H. (2014). The effect of reflective writing interventions on the critical thinking skills and dispositions of baccalaureate nursing students. *Nurse Education Today*, 34(1), 67-72.
- Naghdi-pour, B. (2016). English writing instruction in Iran: Implications for second language writing curriculum and pedagogy. *Journal of Second Language Writing*, 32, 81-87.
- Nardone, C. F. ve Lee, R. G. (2010). Critical inquiry across the disciplines: Strategies for student-generated problem posing. *College Teaching*, 59(1), 13-22.
- Negari, G. M. (2011). A study on strategy instruction and EFL learners' writing skill. *International Journal of English Linguistics*, 1(2), 299.

- Newell, A. ve Simon, H. A. (1972). Human problem solving. 104 (9), Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Newell, G. E. (2006). Writing to learn. Handbook of writing research, 235-247.
- Nisbet, J. ve Shucksmith, J. (2017). *Learning strategies*. Abingdon: Routledge.
- Nunan, D. (2003). The impact of English as a global language on educational policies and practices in the Asia Pacific Region. *TESOL quarterly*, 37(4), 589-613.
- Nunan, D. ve David, N. (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge University Press.
- Nückles, M., Hübner, S., Dümer, S. ve Renkl, A. (2010). Expertise reversal effects in writing-to-learn. *Instructional Science*, 38(3), 237-258.
- Ong, W. J. (1982). *Orality and literacy*. New York, NY: Methuen, Inc.
- Orion, N. (1993). A model for the development and implementation of field trips as an integral part of the science curriculum. *School Science and Mathematics*, 93, 325-331.
- Oxford, R. (2001). Integrated Skills in the ESL/EFL Classroom. ERIC Digest.
- Oxford, R. L. (1993). Instructional implications of gender differences in language learning styles and strategies. *Applied Language Learning*, 4, 65-94.
- Oxford, R. L. (2002). Language learning strategies in a nutshell: Update and ESL suggestions. *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*, 4(3), 124-132.
- Oxford, R. ve Nyikos, M. (1989). Variables affecting choice of language learning strategies by university students. *The modern language journal*, 73(3), 291-300.
- Öz, M. F. (1999). İlkokuma-Yazma Öğretimi. *Eğitim ve Bilim*, 24(114).

- Öz, M. ve Memis, E. K. (2018). Effect of Multi Modal Representations on the Critical Thinking Skills of the Fifth Grade Students. *International Journal of Progressive Education*, 14(2), 209-227.
- Özbay, M. ve Bahar, M. A. (2012). İleri okur ve üstbiliş eğitimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(1), 158-177.
- Özbay, M. ve Özdemir, O. (2014). Türkçe öğretim programı için bir öneri: Dijital okuryazarlığa yönelik amaç ve kazanımlar. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2(2).
- Özdemir, M. (2010). Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Özdemir, O. (2003). Tarihsel gelişme sürecinde egemenlik ilişkileri ve dil. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 17-22.
- Özer, B. (1998). Öğrenmeyi öğretme, Eğitim bilimlerinde yenilikler. Ayhan Hakan (Editör). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi, 559, 147-162.
- Özhan, Ş. Ç. ve Kocadere, S. A. (2019). The effects of flow, emotional engagement, and motivation on success in a gamified online learning environment. *Journal of Educational Computing Research*, 0735633118823159.
- Özkan, H., Ö. (1999). XV ve XVI. Asırlarda Osmanlı Toplumunda İlmî Zihniyetin Kaynakları. *SDÜ. Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4, 88.
- Özkan, H., Ö. (2017). Somanlı Devleti'nde Eğitim Dili ve Yabancı Dil Meselesi. *Eğitime Bakış Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 13(30), 53-59.

- Paker, T. (2012). Türkiye’de Neden Yabancı Dil (İngilizce) Öğretemiyoruz ve Neden Öğrencilerimiz İletişim Kurabilecek Düzeyde İngilizce Öğrenemiyor? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 89-94.
- Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N. ve Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and policy in mental health and mental health services research*, 42(5), 533-544.
- Parker, R. P. ve Goodkin, V. (1987). *The Consequences of Writing: Enhancing Learning in the Disciplines*. Upper Montclair, NJ 07043: Boynton/CookPublishersInc.
- Pawan, F., Paulus, T. M., Yalcin, S. ve Chang, C. F. (2003). Online learning: Patterns of engagement and interaction among in-service teachers. *Language Learning ve Technology* 7(3), 119-140.
- Perl, S. (1979). The composing processes of unskilled college writers. *Research in the Teaching of English*, 13(4), 317-336.
- Petko, D., Egger, N. ve Graber, M. (2014). Supporting learning with weblogs in science education: A comparison of blogging and hand-written reflective writing with and without prompts. *Themes in Science and Technology Education*, 7(1), 3-17.
- Philp, J., Adams, R. ve Iwashita, N. (2013). *Peer interaction and second language learning*. Routledge.
- Philp, J., Walter, S. ve Basturkmen, H. (2010). Peer interaction in the foreign language classroom: what factors foster a focus on form?. *Language Awareness*, 19(4), 261-279.

- Pintrich, P. R. ve De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82(1), 33.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T. ve McKeachie, W. J. (1991). *A Manual for the use of the motivated strategies for learning*. Michigan: School of Education Building, The University of Michigan.
- Plakans, L. (2009). Discourse synthesis in integrated second language writing assessment. *Language Testing*, 26(4), 561-587.
- Poonpon, K. (2017). Enhancing English skills through project-based learning. *The English Teacher*, 10.
- Porter-O'Donnell, C. (2004). Beyond the yellow highlighter: Teaching annotation skills to improve reading comprehension. *English Journal*, 82-89.
- Pressley, M. (2006). *Solving problems in the teaching of literacy. Reading instruction that works: The case for balanced teaching* (3rd ed.). New York, NY, US: Guilford Press
- Pritchard, R. J. ve Honeycutt, R. L. (2007). Best practices in implementing a process approach to teaching writing. *Best practices in writing instruction*, 28-49.
- Putra, I. (2019). Metacognitive Learning Strategies in English Language Teaching ve Learning. *Yavana Bhāshā: Journal of English Language Education*, 1(1).
- Qian, Y. (2019). Motivation to English Academic Writing: Chinese Students' Literacy Autobiography. *Theory and Practice in Language Studies*, 9(5), 530-536.
- Rachal, K. C., Daigle, S. ve Rachal, W. S. (2007). Learning problems reported by college students: Are they using learning strategies?. *Journal of Instructional Psychology*, 34(4), 191-202.



- Radlo, S. J., Steinberg, G. M., Singer, R. N., Barba, D. A. ve Melnikov, A. (2002). The influence of an attentional focus strategy on alpha brain wave activity, heart rate and dart-throwing performance. *International journal of sport psychology*.
- Rey, G. D. ve Buchwald, F. (2011). The expertise reversal effect: Cognitive load and motivational explanations. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 17(1), 33.
- Reynolds, J. A., Thaiss, C., Katkin, W. ve Thompson Jr, R. J. (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. (1994). A review of writing to learn in science: Implications for practice and research. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(9), 969-983.
- Roediger, H. L. ve Pyc, M. A. (2012). Inexpensive techniques to improve education: Applying cognitive psychology to enhance educational practice. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 1(4), 242-248.
- Roelle, J., Krüger, S., Jansen, C. ve Berthold, K. (2012). The use of solved example problems for fostering strategies of self-regulated learning in journal writing. Hindawi Publishing Corporation Education Research International, 2012, Article ID 751625, 14 pages doi:10.1155/2012/751625
- Rogers, T. B., Kuiper, N. A. ve Kirker, W. S. (1977). Self-reference and the encoding of personal information. *Journal of personality and social psychology*, 35(9), 677.

- Root, E. (1999). Motivation and Learning Strategies in a Foreign Language Setting: A Look at. University of Minnesota: Center for Advanced Research on Language Acquisition.
- Roussas, G. G. (2013). Introduction to probability. Academic Press: Elsevier Science: Amsterdam, The Netherlands.
- Rubin, L. (1983). Exploration of the writing experience: A way to improve composing. *College Composition and Communication*, 34(3), 349-355
- Russell, D. R. (1997). Writing and genre in higher education and workplaces: A review of studies that use cultural—historical activity theory. *Mind, Culture, and Activity*, 4(4), 224-237.
- Russell, D. R. (2002). *Writing in the academic disciplines: A curricular history*. Carbondale, Illinois: SIU Press
- Ryan, A. M. ve Pintrich, P. R. (1997). " Should I ask for help?" The role of motivation and attitudes in adolescents' help seeking in math class. *Journal of educational psychology*, 89(2), 329.
- Ryan, M. R. ve Campa, H. (2000). Application of learner-based teaching innovations to enhance education in wildlife conservation. *Wildlife Society Bulletin*, 168-179.
- Sadeghi, B., Hassani, M. T. ve Rahmatkhah, M. (2014). The Relationship between EFL Learners' Metacognitive Strategies, and Their Critical Thinking. *Journal of Language Teaching ve Research*, 5(5), 1167-1175.
- Sampson, V., Enderle, P., Grooms, J. ve Witte, S. (2013). Writing to learn by learning to write during the school science laboratory: Helping middle and high school students develop argumentative writing skills as they learn core ideas. *Science Education*, 97(5), 643-670.

- Sandelowski, M. (2000). Combining qualitative and quantitative sampling, data collection, and analysis techniques in mixed method studies. *Research in nursing ve health*, 23(3), 246-255.
- Sangcharoon, T. ve Sripetpun, W. (2014). Reading and Writing Skills Development: Use of SQ5R Technique. *The 2nd International Conference on Humanities and Social Sciences* April 10th, 2010 Faculty of Liberal Arts, Prince of Songkla University.
- Sarig, G. (1996). Academic Literacy as Ways of Getting-to-Know: what can be Assessed?. In *Alternatives in assessment of achievements, learning processes and prior knowledge* (pp. 161-199). Springer, Dordrecht.
- Sarsar, F. (2014). The Effectiveness of Emotional Motivational Feedback Messages. Dissertation, Georgia State University.
- Sarwar, M., Alam, M., Hussain, S., Shah, A. A. ve Jabeen, M. (2014). Assessing English speaking skills of prospective teachers at entry and graduation level in teacher education program. *Language Testing in Asia*, 4(1), 5.
- Saulnier, B. (2016). The Application of Writing Across the Curriculum (WAC) Techniques in a Systems Analysis ve Design Flipped Classroom. *Information Systems Education Journal*, 14(4), 13.
- Savignon, S. J. (2018). Communicative competence. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, 1-7.
- Saville, D. J. (1990). Multiple comparison procedures: the practical solution. *The American Statistician*, 44(2), 174-180.
- Scarcella, R. C. ve Oxford, R. L. (1992). *The tapestry of language learning: The individual in the communicative classroom* (p. 63). Boston: Heinle ve Heinle.

- Scardamalia, M. ve Bereiter, C. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. *Advances in applied psycholinguistics*, 2, 142-175.
- Scardamalia, M., Bereiter, C. ve Steinbach, R. (1984). Teachability of reflective processes in written composition. *Cognitivescience*, 8(2), 173-190.
- Schmeck, R. R. (Ed.). (2013). *Learning strategies and learning styles*. Springer Science ve Business Media.
- Schmidt, L. A. (2004). Evaluating the writing-to-learn strategy with undergraduate nursing students. *Journal of Nursing Education*, 43(10), 466-473.
- Scrivener, J. (2005). *Learning Teaching*. Oxford: Macmillan.
- Seçkin, H. (2011). İlköğretim 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 550-577.
- Segev-Miller, R. (2004). Writing from sources: The effect of explicit instruction on college students' processes and products. *L1-Educational studies in languageandliterature*, 4(1), 5-33.
- Seker, S. E. (2015) Motivasyon Teorisi (Motivation Theory) *YBS Ansiklopedi*, 2(1), 23 – 27.
- Senemoğlu, N. (2018). Gelişim, Öğrenme ve Öğretim, Kuramdan Uygulamaya (25. baskı). *Ankara: Anı Yayıncılık*.
- Seven, S., Koksal, A. P. ve Kocak, G. (2017). The Effect of Carrying out Writing to Learn Activities on Academic Success of Fifth Grade Students in Secondary School on the Subject of" Force and Motion". *Universal Journal of Educational Research*, 5(5), 744-749..

- Sharp, J. E., Harb, J. N. ve Terry, R. E. (1997). Combining Kolb learning styles and writing to learn in engineering classes. *Journal of Engineering Education*, 86(2), 93-101.
- Shawer, S. (2010). Communicative-based curriculum innovations between theory and practice: Implications for EFL curriculum development and student cognitive and affective change. *The Curriculum Journal*, 21(3), 333-359.
- Shih, C. ve Wu, C. H. (2011). Evaluating second language fluency. *Proc. of New Tools and Methods for Very-Large-Scale Phonetic Research*.
- 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.
- Silberman, M. (1996). *Active Learning: 101 Strategies To Teach Any Subject*. Prentice-Hall, PO Box 11071, Des Moines, IA 50336-1071.
- Simon, E. ve Taverniers, M. (2011). Advanced EFL learners' beliefs about language learning and teaching: a comparison between grammar, pronunciation, and vocabulary. *English Studies*, 92(8), 896-922.
- Sipple, S. (2007). Ideas in practice: Developmental writers' attitudes toward audio and written feedback. *Journal of Developmental Education*, 30(3), 22.
- Sloan, P. J. (2014). Assembling the identity of "writer" (Doctoral dissertation, Kent State University).
- Smith, F. (2004). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. Routledge.
- Soyupek, H. (2007, Eylül). Yabancı dil öğretiminde güdülemenin önemi. Uluslararası Asya ve Afrika Çalışmaları Kongresi'nde sunulmuş bildiri. Ankara.

- Srivastava, P. ve Hopwood, N. (2009). A practical iterative framework for qualitative data analysis. *International journal of qualitative methods*, 8(1), 76-84.
- Stark, E. (2019). Examining the role of motivation and learning strategies in student success in online versus face-to-face courses. *Online Learning*, 23(3), 234-251. doi:10.24059/olj.v23i3.1556
- Steinhaeuser, K., Chawla, N. V. ve Ganguly, A. R. (2011). Complex networks as a unified framework for descriptive analysis and predictive modeling in climate science. *Statistical Analysis and Data Mining: The ASA Data Science Journal*, 4(5), 497-511.
- Sternglass, M. S. (2017). *Time to know them: A longitudinal study of writing and learning at the college level*. Abingdon: Routledge.
- Stivers, C. (1993). Reflections on the role of personal narrative in social science. *Journal of Women in Culture and Society*, 18(2), 148-425.
- Stroud, K. C. ve Reynolds, C. R. (2006). School motivation and learning strategies inventory (SMALSI). *Torrance, CA: Western Psychological Services*.
- Stupnisky, R. H., Hall, N. C. ve Pekrun, R. (2019). The Emotions of Pretenure Faculty: Implications for Teaching and Research Success. *The Review of Higher Education*, 42(4), 1489-1526.
- Suhaimi, Z., Shahrill, M. ve Tengah, K. A. (2016). Incorporating the use of writing-to-learn strategy in grade 10 mathematics lessons: The students' perspectives. *Journal of Mathematics Education at Teachers College*, 7(2).
- Suna, Y. ve Durmuşçelebi, M. (2013). Türkiye'de yabancı dil öğrenme-öğretme problemine ilişkin yapılan çalışmaların derlemesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 31-48.

- Sundberg, M. D. (2010). "The A-Word" Made Easy. *CBE—Life Sciences Education*, 9, 392–393.
- Syed, M. ve Nelson, S. C. (2015). Guidelines for establishing reliability when coding narrative data. *Emerging Adulthood*, 3(6), 375-387.
- Şencan, H. (2005). Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenirlik ve Geçerlik. Ankara: Seçkin.
- Takıl, N. B. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Bir Eylem Araştırması: Döngüsel Yazma Etkinliği. *Turkish Journal of Social Research/Turkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(1).
- Tate, T. P. ve Warschauer, M. (2018). Going Beyond "That was fun": Measuring Writing Motivation. *Journal of Writing Analytics*, 2, 257-279.
- Terrell, T. D. (1977). A Natural Approach to Second Language Acquisition and Learning 1. *The modern language journal*, 61(7), 325-337.
- Terrell, T. D., Tschirner, E. P., Nikolai, B. ve Genzmer, H. (2004). *Kontakte: A communicative approach*. McGraw-Hill.
- Thaiss, C. ve Porter, T. (2010). The state of WAC/WID in 2010: Methods and results of the US survey of the international WAC/WID mapping project. *College Composition and Communication*, 534-570.
- Thao, N. T. T. ve Anh, N. D. (2017). Error Correction in Teaching Writing Skill. *Journal of Development Research*, 1(1), 24-28.
- The International WAC Network (2020): <https://wac.colostate.edu/network/> 24.02.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Tok, H. (2007). Öğretmen Adayların Kullandıkları Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 191-197.

- 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.
- Treiman, R. (2001). Reading. İçinde Aronoff, M. ve Rees-Miller, J. (Eds.). *The handbook of linguistics* (Vol. 460). Oxford: Blackwell.
- Trifoni, A. ve Shahini, M. (2011). How does exam anxiety affect the performance of university students. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 2(2), 93-100.
- Tuan, H. L., Chin, C. C. ve Shieh, S. H. (2005). The development of a questionnaire to measure students' motivation towards science learning. *International Journal of Science Education*, 27(6), 639-654.
- Tuan, L. T. (2010). Enhancing EFL Learners' Writing Skill via Journal Writing. *English Language Teaching*, 3(3), 81-88.
- Tuncer, M., Berkant ve H., G., Doğan (2015). İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Eğitim Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 260-266.
- Tüfekçioğlu, B. (2010). Yazma becerisinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Dil Dergisi*, (149), 30-45.
- Türk Dil Kurumu Sözlükleri (2020): <https://sozluk.gov.tr/?kelime=> 28.01.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Tyacke, M. (1991). Strategies for success: Bringing out the best in a learner. *TESL Canada Journal*, 45-56.
- Uğurel, I. ve Morali, S. (2009). Matematik Eğitiminde Yararlanılan Yazma Aktiviteleri Üzerine Literatürden Genel Bir Bakış. *EducationSciences*, 4(2), 494-507.



- Ulanoff, S. (1993). Dialogue Journal Writing and the Mediated Development of Writing: *How Do Second Language Learners Engaged in Authentic Writing Activities Develop as Writers?*. 1-62. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED360849.pdf> 26.11.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Unver, Z. ve İlhan, A. C. (2019). The assessment of the reasons for choosing their professions of State Opera and Ballet Orchestra artists. *Global Journal of Arts Education*, 9(1), 1-8.
- Upadhy, P. ve Lynch, R. (2019). A comparative study of student motivation and academic achievement in Grade 8 science under teacher-centered and student-centered instructional methods at Triamudomsuksa Pattanakarn School, Thailand. *Scholar: Human Sciences*, 11(1), 108.
- Ur, P. (2008). *A course in language teaching*. Ernst Klett Sprachen.
- Uslan, E., U. (2006). Öğrenme Stratejileri Kullanımının İngilizce Dilbilgisi Başarısı Üzerindeki Etkililiği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uzoğlu, M. ve Aktürk, F. (2019). The Use Of Letter Writing Activity To Identify 5th Grade Students' Misconceptions About Heat And Temperature. *Kastamonu Education Journal*, 27(5), 2027.
- Van Klaveren, C., Kooiman, K., Cornelisz, I. ve Meeter, M. (2019). The higher education enrollment decision: feedback on expected study success and updating behavior. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 12(1), 67-89.
- Van Merriënboer, J. J. ve Kirschner, P. A. (2017). *Ten steps to complex learning: A systematic approach to four-component instructional design*. Abingdon: Routledge.
- Vardar, A. K. (2011). Öz-düzenleme stratejileri öğretiminin, öğrencilerin İngilizce başarılarına, öz-düzenleme stratejileri kullanımına ve tutumlarına

etkisi. *Yayınlanmamış doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.*

Wagner, S. ve Parker, S. (1993). Advancing algebra. *Research ideas for the classroom: High school mathematics*, 119, 139.

Wallace, H. M. ve Baumeister, R. F. (2002). The effects of success versus failure feedback on further self-control. *Self and Identity*, 1(1), 35-41.

Walsh, J. J., ve Ugumba-Agwunobi, G. (2002). Individual differences in statistics anxiety: The roles of perfectionism, procrastination and trait anxiety. *Personality and Individual Differences*, 33(2), 239-251.

Wan, X. (2008). Using only cross-document relationships for both generic and topic-focused multi-document summarizations. *Information Retrieval*, 11(1), 25-49.

Weinstein, C. E. ve Mayer, R. E. (1983, November). *The teaching of learning strategies. In Innovation abstracts*, 5(32), 32.

Wheeler, E., Balazs, G. G. ve McDonald, R. L. (1997). Writing as a teaching and learning tool in engineering courses. In *Frontiers In Education Conference* 3(1), 1538-1542.

Wilcox, R. (2011). *Modern statistics for the social and behavioral sciences: A practical introduction*. CRC press: Boca Raton,

Williams, L. J., ve Abdi, H. (2010). Fisher's least significant difference (LSD) test. *Encyclopedia of research design*, 218, 840-853.

Wills, H. (1993). *Writing Is Learning: Strategies for Math, Science, Social Studies, and Language Arts*. EDINFO Press, PO Box 5247, Bloomington, IN 47407.

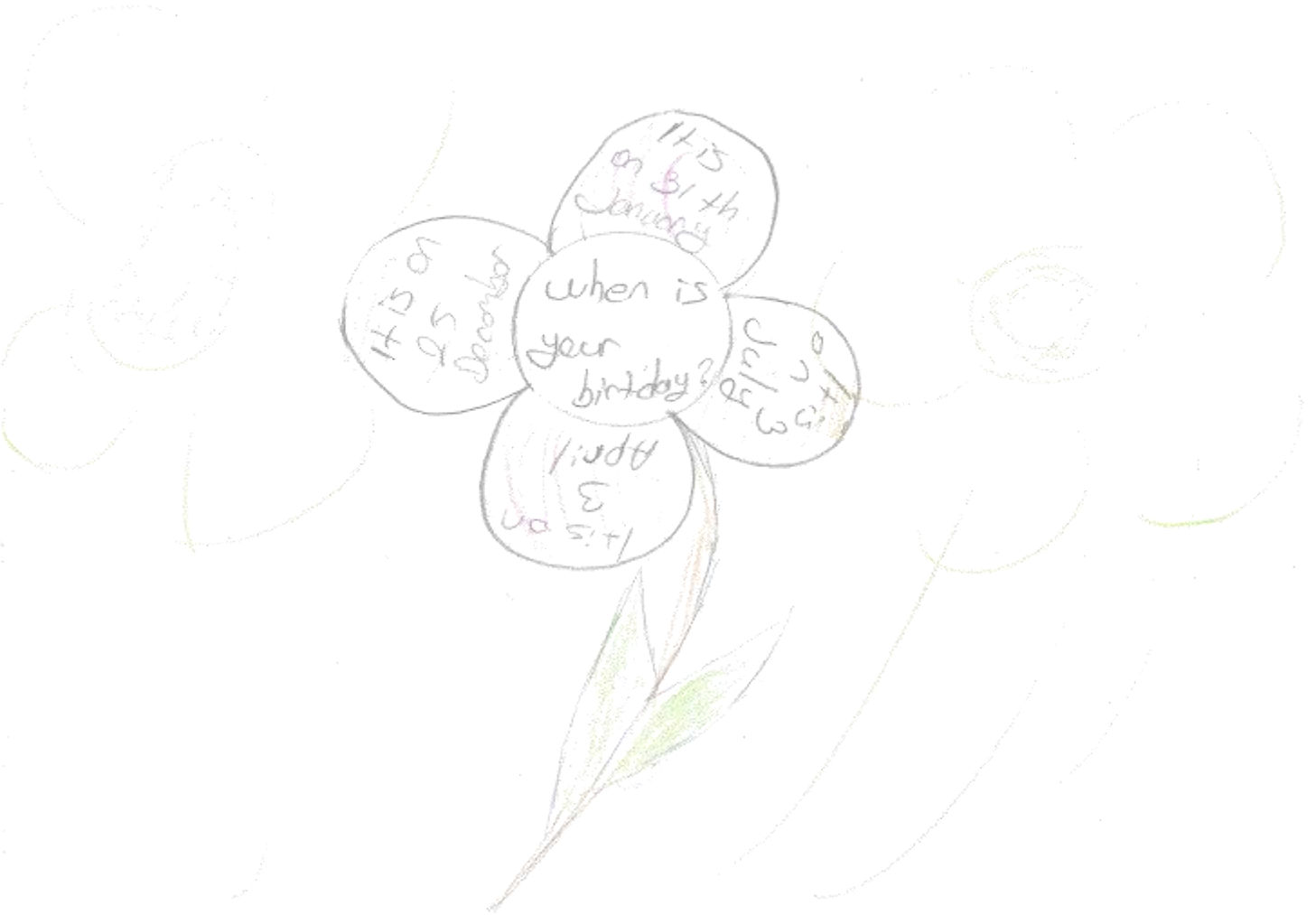
Wlodkowski, R. J. ve Ginsberg, M. B. (2017). *Enhancing adult motivation to learn: A comprehensive guide for teaching all adults*. John Wiley ve Sons.

- Wolcott, S. K., Baril, C. P., Cunningham, B. M., Fordham, D. R. ve Pierre, K. S. (2002). Critical thought on critical thinking research. *Journal of Accounting Education*, 20(2), 85-103.
- Wolters, C. A. (1999). The relation between high school students' motivational regulation and their use of learning strategies, effort, and classroom performance. *Learning and individual differences*, 11(3), 281-299.
- Wolvin, A. D. ve Coakley, C. G. (1985). *Listening*. Wm. C. Brown Publishers, 2460 Kerper Blvd., Dubuque, IA 52001.
- Wolvin, A. D. ve Coakley, C. G. (2000). Listening education in the 21st century. *International Journal of Listening*, 14(1), 143-152.
- Wood, M. A., Hawk, J. D. ve Abel, T. (2006). Combinatorial chromatin modifications and memory storage: a code for memory?. *Learning ve memory*, 13(3), 241-244.
- Writing-to-Learn Activities (2020):  
<https://wac.colostate.edu/resources/wac/intro/wtl/wtlactivities/>  
26.11.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Xiong, Y. ve Wu, Y. F. B. (2017, March). Write-and-learn: promoting meaningful learning through concept map-based formative feedback on writing assignments. *In Proceedings of the Seventh International Learning Analytics ve Knowledge Conference* (pp. 552-553). ACM.
- Xiong, Y. ve Wu, Y. F. B. (2019). Understanding Students' Perceptions of an Automated Feedback System: an Empirical Study Based on UTAUT. *Twenty-fifth Americas Conference on Information Systems*, Cancun, 1-10.
- Xu, Y. ve Wu, Z. (2012). Test-taking strategies for a high-stakes writing test: An exploratory study of 12 Chinese EFL learners. *Assessing Writing*, 17(3), 174-190.

- Yapıcı, B. (2009). Writing Strategy Preferences Of Undergraduate English as a Foreign Language Teacher Trainees At Hacettepe University. Master Dissertation. Ankara: Hacettepe University.
- Yaylı, D. (2015). Yazma becerisinin öğretimi. İçinde Bekleyen, N. (Ed.) Dil öğretimi, 288-308. Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, Z. (2016). *Yazma etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin matematik başarılarına ve tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi.
- Yıldız, A. (2018). Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Vektörler Konusunu Anlama Düzeyleri ve Öğretim Elemanlarının Onların Cevaplarına Dair Tahminleri. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 8(1), 273-282.
- Yıldız, A. ve Büyükkasap, E. (2011). Öğretmen Adaylarının Belirsizlik İlkesini Anlama Düzeyleri ve Öğrenme Amaçlı Yazmanın Akademik Başarıya Etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi (TÜFED)*, 4, 134-148.
- 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.
- Yılmaz, N. (2017). *Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin modsal betimlemeleri kullanma becerilerinin değişimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Giresun: Giresun Üniversitesi.
- Yore, L. D. (2000). Enhancing science literacy for all students with embedded reading instruction and writing-to-learn activities. *Journal of deaf studies and deaf education*, 5(1), 105-122.

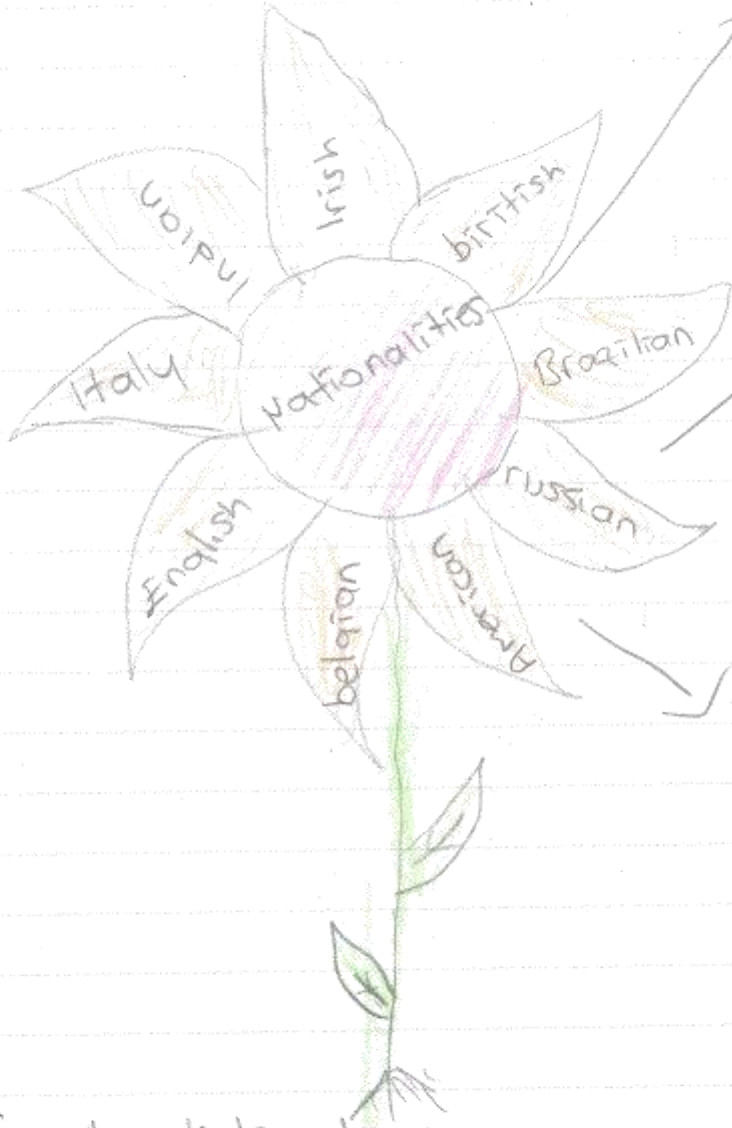
- Young, A. ve Fulwiler, T. (1986). *Writing across the disciplines: Research into practice*. Boynton/Cook Publishers, Inc., 52 Upper Montclair Plaza, PO Box 860, Upper Montclair, NJ 07043.
- Young, T., Hazarika, D., Poria, S. ve Cambria, E. (2018). Recent trends in deep learning based natural language processing. *IEEE Computational intelligence magazine*, 13(3), 55-75.
- Yüksel, G. (2013). Teaching Listening to Young Learners. İçinde Haznedar, B. ve Uysal, H., H. (Ed.) *Handbook for teaching Foreign Languages to Young Learners in Primary Schools*. (121-135). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yüksel, S. (2011). Öğrenme Stratejileri ve Sınıflamalar. İçinde Fer, S. (Ed.) *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları*. (151-161). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Zamel, V. (2000). Engaging students in writing-to-learn: Promoting language and literacy across the curriculum. *Journal of Basic Writing*, 19(2), 3-21.
- Zhang, Y. (2009). Reading to Speak: Integrating Oral Communication Skills. In *English Teaching Forum*, 47(1), 32-34. US Department of State. Bureau of Educational and Cultural Affairs, Office of English Language Programs.
- Zimmerman, B. J. ve Kitsantas, A. (1999). Acquiring writing revision skill: Shifting from process to outcome self-regulatory goals. *Journal of educational Psychology*, 91(2), 241.
- Zimmerman, B. J. ve Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of educational psychology*, 80(3), 284.
- Zimmerman, B. J. ve Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of educational Psychology*, 82(1), 51.

## EK-1 Örnek ÖAY Etkinlikleri



Bir gün atlıca arkadaşımın doğum günü vardı atlıca gibi sordu. dedimden tasnelim ama bir hafta hatırlayamadım ve ona sormaya karar verdim. when is your birthday? dedi sordu doğum günü ne zaman dedim eğer it is on 3 April dedi sonra bana bir arkadaşımı daha hatırlattı ben tekrar sordum. when is her birthday? diye sordum. Bana da söyle bir cevap verdi. it is on 25 December diye cevap verdi. Böylece ben bir arkadaşımı da daha hatırlatmasını istedim. When is his birthday? onun doğum günü ne zaman dedim. arkadaşım ise it is on 31th January diye cevap verdi. ben ise nedense güzel benim doğum gününe ne zaman dedim sonra ise arkadaşım evlerimize gitti.

## Nationalities



Where are you from?  
I'm from Italy.

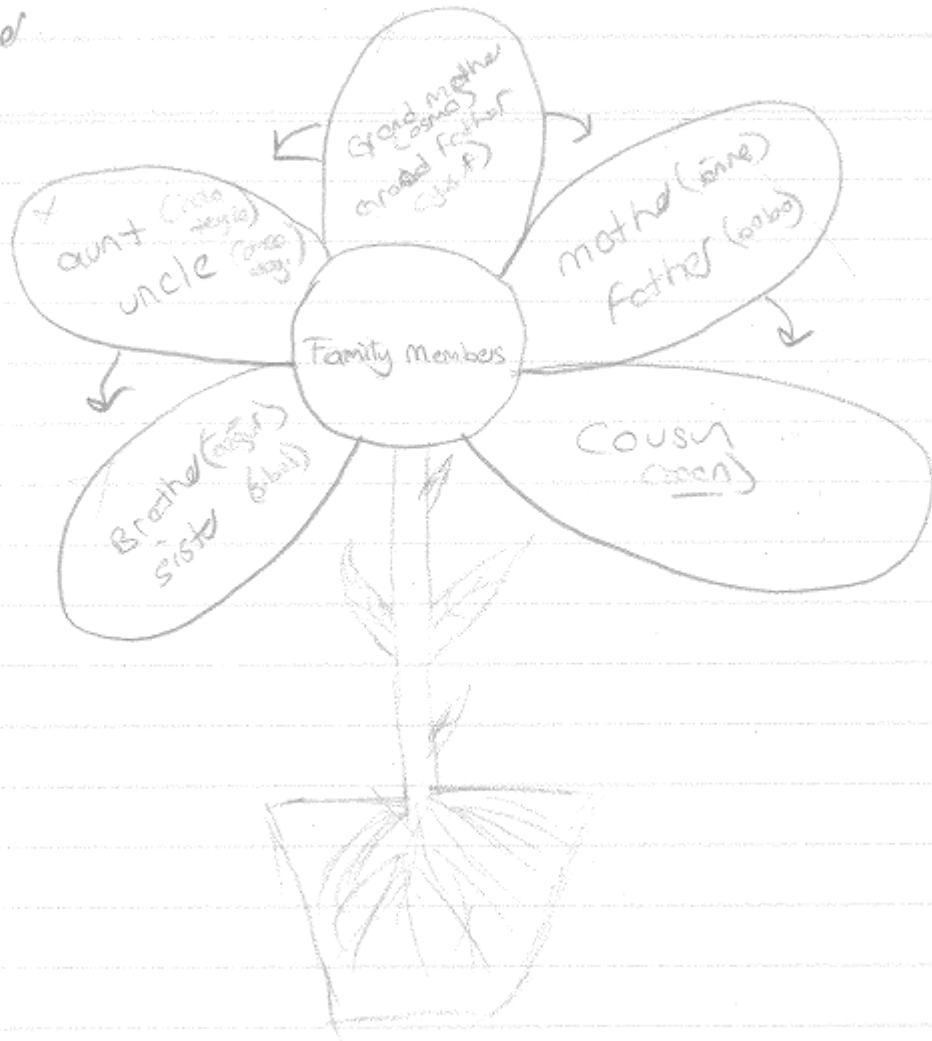
Where nationality is he?  
He is Italy.

Where is Italy?  
It is in Europe.

Sevgili dinleyenler:

Sizlere bu haftamki yarımda nationalities anlaticam. Bunu anlatmaya dün gece gördüğüm bir rüya ile başlamak istiyorum. Dün gece rüyamda renkli renkli bir sobada oturuyordum. Bir de ne göreyim? 9 yapraklı bir çiçek. O sayede ulusları böyle gördüm.

Sibel

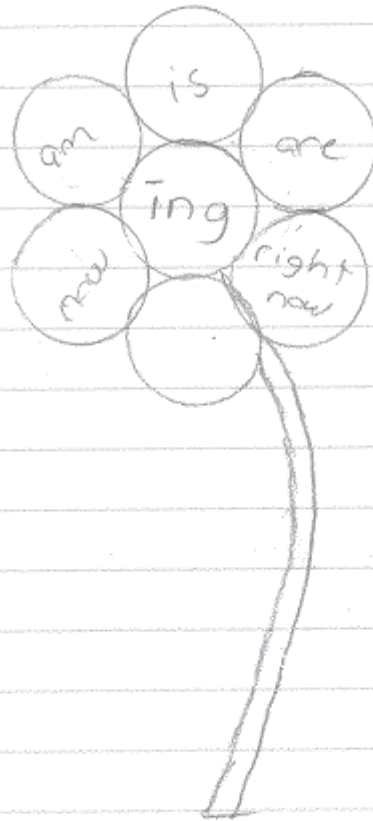


Dün gece rüyamda adimin caminin önündeki sözsözü çiçeği suladım çiçeğin her bir yaprığında aile üyebim vardı çok şaşımıştım. Grandfather dediğinde Yusuf dedemin aklıma gelmesi Grandmother dediğinde esme babannemin aklıma gelmesi. aunt dediince holamın, teyzemin, janzemin aklıma gelmesi. uncle dediince dayımın, amcamın aklıma gelmesi. Brother dediince kadesimim uncle dediince kuzenimin aklıma gelmesi. mother dediince camın annemin. Father dediince camın babamın aklıma gelmesi. sevgim çiçeği suladıkça güzellikler du. Sonra ise mother beni uyandırdı sabah rüyamı "mother" a anlattım.



Dağarı oluyordur ;

Sizlere simli simliki zamanla ilgili bir konu anlatacağım. Konuyu bir kilitçeyle anlatmaya istiyordum. Geçenlerde bir rüya gördüm. Bu rüyada değişik değişik papatyalar vardı. Papatyalar üzerinde resimli kelimeler vardı. Bir bitiş halinde bulunan papatyaların üzerinde ise now, right now gibi kelimeler vardı. Papatya bir tasıca simliki zamanla ilgili bir cümle kuruyordu. Örneğin (I am playing computer games now gibi bir cümle vardı. Cümlelerde ing tokesata vardı. Çünkü simliki zamanla anlatılan bir kelime ve am, is, are örneklerden sonra geliyordu.

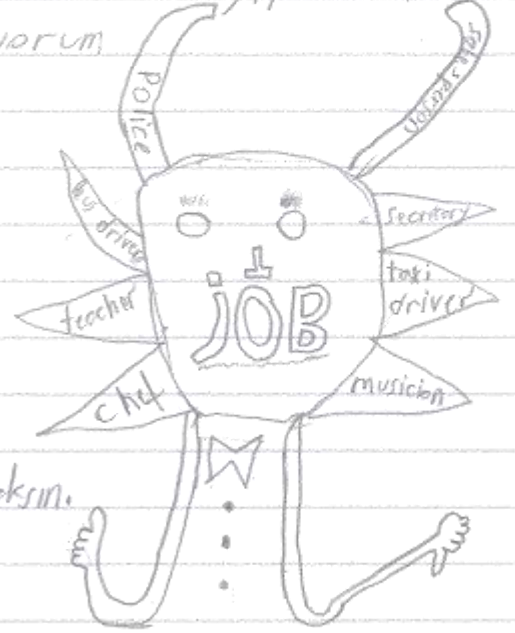


Bir dahakine Görüşünüz!

## Mektup

### Sergili Arkadaşım;

Biliyorumki ikimizde dersleri eskiden zayıftı. Ama şuan benim derslerim düzeldi bekliyorum da senin hala aynı, senin de benim gibi bir mesleğin olsun isterdim çünkü ben bir polisim ve kimi seviyorum bu arada sen hangi mesleği istiyorsun? Neyse demem o ki derslerini hiç okutma hep çalış emin ol ki en sonunda kazanan hep sen olacaksın. Bak ben çalıştım ve hayalindeki mesleği edindim. Emin ol sende güzel bir meslek sahibi olacaksın sen şu anda öğrencisin demi "He is student" kende polisim "I'm police officer" hatırladığım kadarıyla sen ileride "chef" olmak istiyordun "He is want to a chef" neyse kendine iyi bak canım arkadaşım.

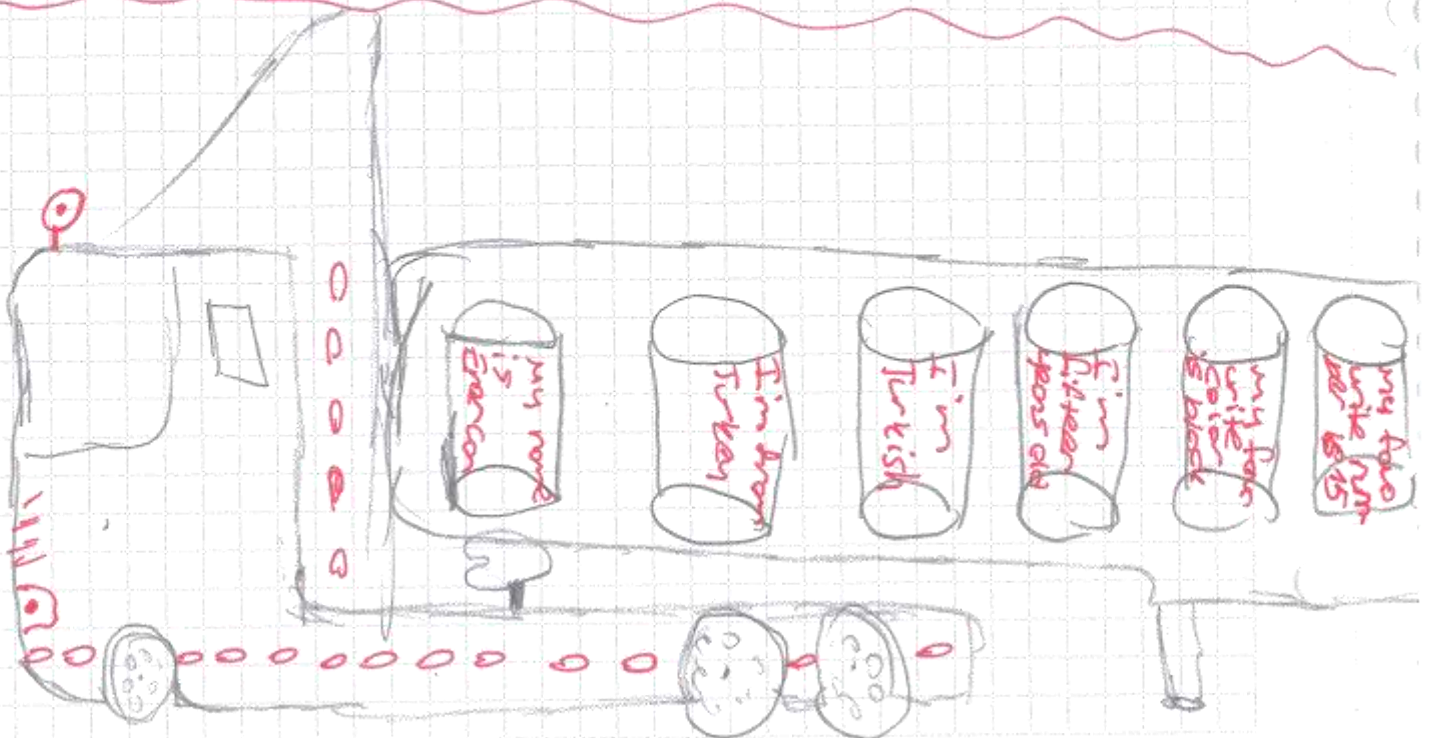


Bu etkililer hourlerken dersle öğrenmelerim ve kendi düşüncelerim neler olduğunu tespit edip bunları etkenlere yansıtmaktır.

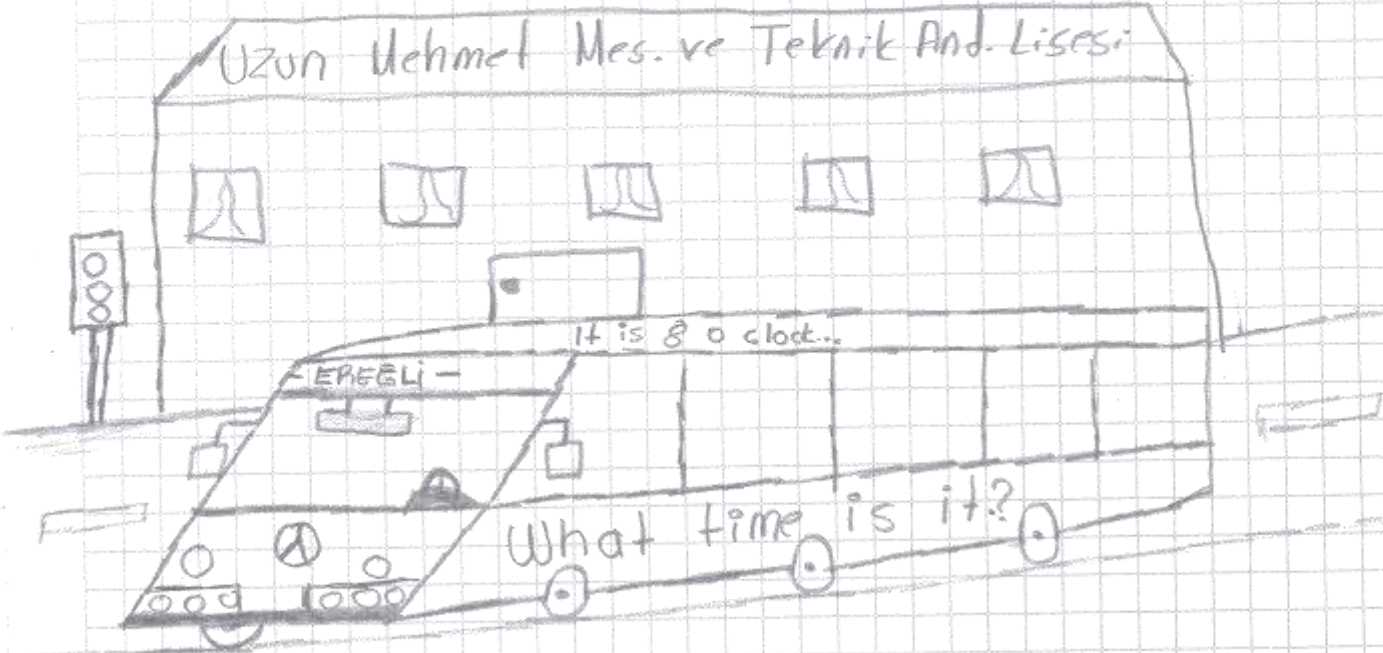
Yine dersle basırdığın önemli noktaları sorularla öğrenmeye çalışmalısın.

## Introducing yourself

Dün babamla yola gitmistim clasemizdeki yük varildi biz basalta coğımız yere gelmistik. Forkliftta varilleri basaltırken birsey fark ettim. Varillerin üstünde. My name is Enercan I'm from Turkey. I'm turkish, I'm fifteen years old. My favourite color is black. My favourite number is 15 yazıyordu. Adeta benim benim karakterimi yansıtiyordu neyse biz yükü basaltık ve arimize döndük bu da bana böyle bir anı oldu

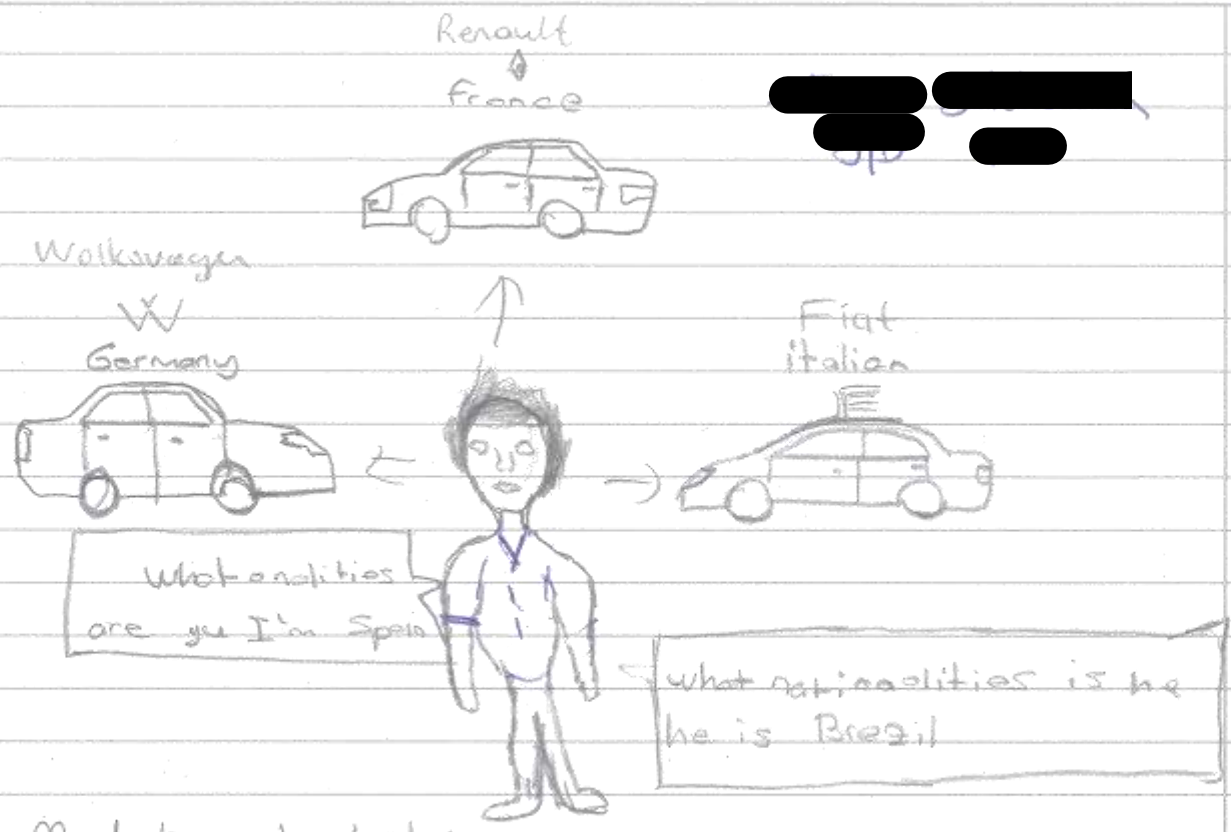






Bu sabah durakta bekliyordum okula gitmem gerekiyordu. Bekliyorum bekliyorum otobüs yok. Gece kaldım galiba. Yanımda çocuğa sordum What time is it? Çocuktaki it is 8 o'clock dedi. Tam geri dönerken otobüs geldi ve hızlı bir şekilde beni okula getirdi. Saat 9 o'clock olmuştu hemen okula gittim sınıfa girdim ve hemen arkamdan öğretmen girmişti galiba bugün çok şanslıydım. Benim de okul maceram böyle oldu..

M. A. D. N. K. Y.  
[Redacted]  
[Redacted]



Merhaba arkadaşlar

Bugün sizlere hangi nationalities arabesini alacağımı anlatacağım bir gün güzel bir araba almak için yola çıktım nationalities arabelerinden hangisini alacağıma karar verebildim arkadaşlarım France arabesini almamı tavsiye ettiler Bende onlara nationalities are you arabesinin adını söyledim ve France arabesini aldım

## my birthday



Bit gün bir arkadaşımın doğum gününe gittik. Annem ile Arkadaşım renk renk uavrtmalar almış ve küçük balonlar rengarenk çok güzeldiler. Arkadaşımın uavrtmasında kendi doğum günü yapıyordu Anneme sordum uavrtmanın üstünde yazanı ben bilmiyordum çünkü İngilizce yapıyordu. Annem söyledi: Her birthday is on 22 th july yapıyor mus Anneme sordum Anne benim doğum günüm ne zaman Annem söyledi: öyle söyleyeceksin her birthday is

on 5th march Anneme sordum peki anne bunu ne zaman söyleyeceğim annem söyledi: sana when is your birthday Tamam anne dedim, her kez balonların ve uavrtmaların üstüne doğum günlerini yapıyordu hadi bizde yapalım dedim olur dedi ve bugün de bitti.



## What Time



Günlerden bir gün Kardeşimin

okulunda İSTANBUL'a gazi

düzenleniyormuş annem ise

Kardeşimi tek göndermek is-

temedi, Ablesini olarak bir-

likte gidin dedi. It is 6 o'clock

da yola çıktık İstanbul'da:

Emin Güne gittik orda

balık ekmeği satılıyordu, İSTANBUL'da Turist çok olduğu için

balık arabasının üstünde İngilizce açılış saati yapıyordu

yani söyle yapıyordu open time and close time. It is 7 o'clock

saat 7 de açılıp 7 de kapanıyormuş meğerse.

Balık ekmeği yedikten sonra pratik oldum diye

Turist abiler ablolar what time is it? diye soru

sordum bazıları It is 6 o'clock dedi bazıların saati

yanlış gösteriyordu. It is 7 o'clock dedi bense onlara

yardımcı olmak için saatlerini düzelttim.

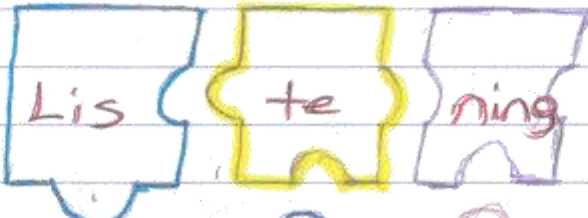
# PRESENT CONTINUOUS TENSE

Merhaba Sevgili Arkadaşlar!

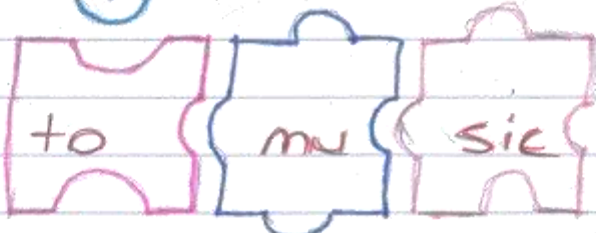
Sizlere bu hafta istediğimize "Present Continuous Tense" şimdiki zaman konusunu anlatacağım. Bu konuyu sizlere oynadığım oyun ile anlatacağım. Dün akşam yapbozun parçalarını birleştirmeye çalışıyordum. Bir de ne göreyim? Yapbozun birleştirmeye çalıştığım parçalarının üzerinde İngilizce cümle yazıyormuş. Cümlelerin anlamını bilmiyordum. Daha sonra anlamını öğrendim, çok şaşırdım. Şimdiki zamanda suan yaptığımız işlerle ilgili bir yapbozumuz...

(Olumlu cümlelerde)

(+) Subject → am  
is + verb  
are -ing



I ⇒ am  
we / you / They ⇒ are  
He / She / It ⇒ is



(olumsuz cümlelerde) → Jack is listening to music

(-) Subject → am not  
isn't + verb  
aren't -ing

→ Jack isn't listening to music

(Soru cümlelerinde)

(?)  
am  
is → Subject → verb -ing ?  
are

Is Jack listening to music?



Who is he?	What is his name?
How old is she?	
Where is he from?	What does he do?
When is his birthday?	



### Doğum Günü Hediyem

Bugün İngilizce dersinde soru kalıplarını gördüm ve bu konuyu çok ve çok beğenmiştim. Okul bittiğinde eve giderken aklıma hep o kalıplar geliyordu. Eve geldiğinde konu tekrarı yaptım ve biraz uyumuştum. Akşam koltuk ve birde ne göreyim herkes başıma toplanmış ve işte doğum günlerdi. Bugün doğum günüm olduğunu unuttuğum. Babam bana hediyeye vermek için yanına geldi ve bana elindeki paketi bana uzattı. Hemen paketi açtım ve içinde İngilizce yapboz vardı. Yapbozu açtım ve içindeki parçaları birleştirdiğimde soru kalıplarını gördüm.

Who is he?, what is his name, how old is he, where is he from, what does she do, when is his birthday kelimelerini gördüm.

Babam bana bunların cevaplarını söyledi ve bende

He is ahmet, his name is ali, He is 12, he from is italya

she is chef, his birthday is 12 october diye cevap verdim

babam beni tebrik etti ve doğum günümü kutladı.

## Introducing yourself

İngilizce dersindeydik herkes bir ağızdan konuşuyordu birden hoca bize kızdı. madem dedi İngilizceyi biliyorsunuz dedi bora ne gerek var dedi birden. hoca gönüllü olan varmı diye sordu bende yürek yiyerek var dedim, parmak kaldırdım bora kendini tanıt dedi ben de başladım söylemeye. My name is hande. I'm seventeen years old I'm from canada I'm canadian. My favourite colour is blue. My favourite hobby is voleyball. hoca aferim dedi bora ders için 100 verdi ve mutlu oldum.



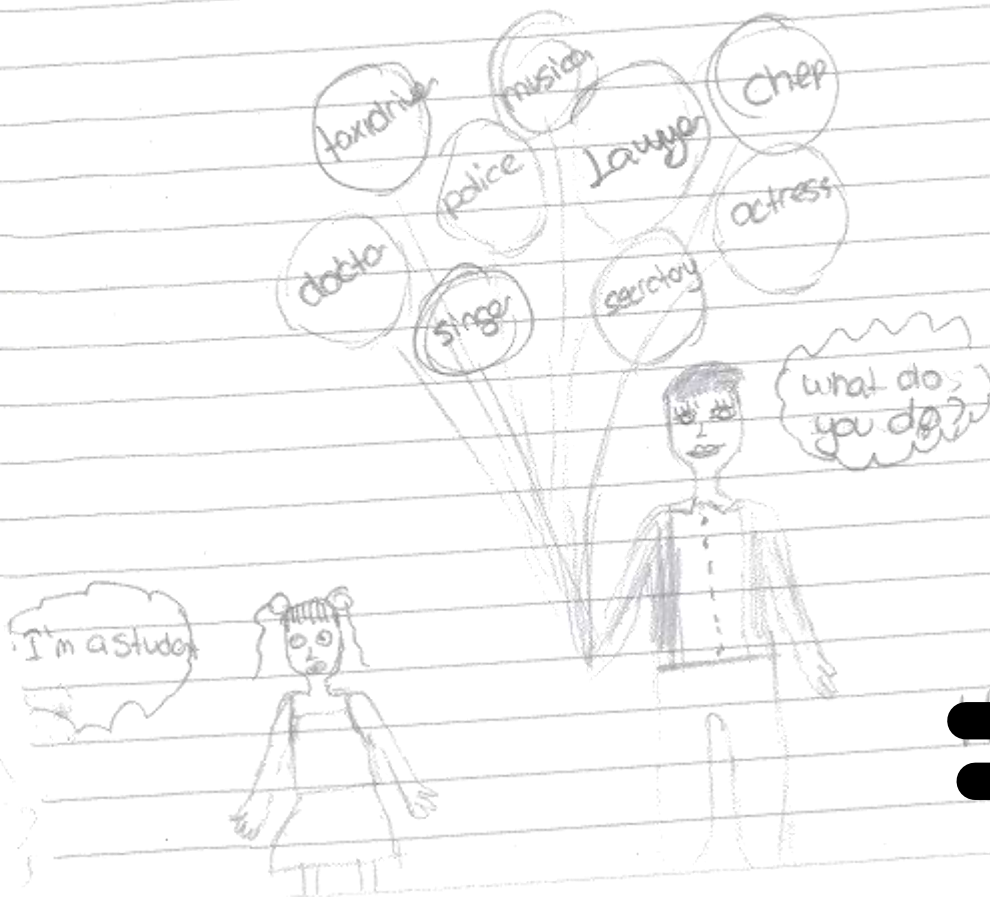
# Family Members

Bir pazar akşamı Family members yani aile fertlerim diye bir film izliyordum. Film'in içinde bir kız vardı kendimi o kıza benzetmiştim. Kız bütün aile üyelerini tanıtıyordu en komik olan ise kızın uncles (amcası) palyaçaydı çok iyi anlaşıyorlardı (Wna is erol? erol kim? erol is Hode's uncle (Hode'nin amcası) grip olan ise benimde ancak palyaçı ve biz çok iyi anlaşıyorduk sonra kız hüsnülü bir soru Film bitirmişti ama ton tersi hala hayatıma happy şekilde devam ediyorum sizlerde böyle kalma sıyla!! (mutlu)



Bir gün annemle karşıda doluyordum bir tane abi orda renkli renkli bann bolon satıyordu ayrıca meslekler yazıyordu üstünde akıma büyünce ne olacağım geldi doktor olursam hastalara bakarm avukat olursam insanların hakkını savunurum gibi bir sürü meslekler bunları hayal etmesi bile güzeldi abiye gittim abi bana en güzel mesleği verebilir misin abi dedi ki hepsi güzel what do you want to be ne olmak istersin dedi bende I'm student ama I want to be a lawyer olmak istiyorum dedim o da sana çok yakışır dedi bende teşekkür ederek avukatlık onunu alıp gittim Acaba benzer gibi arkadaşlarım hangi mesleklere alacaklardı.

Belki bir kızıyla ilgili bilgi sahibim. Bir doktor sefere bal almak venmiş de ke orkulu olur.





## W street

İşsiz kalmıştım işlere bakıyordum karşıma bir tane adam geldi inşaat ta çalışmak ister misin dedi ben de olur dedim bana işyerini göstermek için yola çıktık tabi burası america, inşaat yerine gelmiştik bir tane caddeden geçiyorduk o caddenin adı W street miş o caddeden geçerken W'yla olan kelimeler vardı. Levhaların içinde her bir adımda sonra W kelimeler çıktı who, what, How, where, when diye kelimeler adam beni durdurdu bu kelimelerden cümle içinde kullanırsan seni işe alırım dedi tabi ben de başladım what is she? what is her name? How old is she? where is he from? when is his birthday? adam sasırdı helal olsun dedi ve beni işe aldı sonra inşaat yerine gittim ve çalışmaya başladım



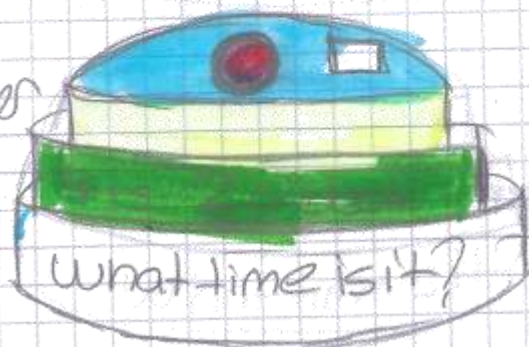
what time is it?

Arkadaşımın babasının yanına gidiyorduk babası bilim adamıydı çok gılgın bir babası vardı. Babasının yanına vardık. Babası bacağın yordu şevincten zıplaya zıplaya arkadaşımı öptü bana hoşgeldin dedi. ben de hoşbuldum dedim sonra babası zaman makinası buldum dedi biz ilk başta güldük babası kanıtlarım isterseniz dedi bizde gülerek kanıtla dedik bize what time is it? diye sordu bizde It's 20'clock dedik peki tarih kaç dedi? what is the date of today? dedi bizde It's on 8th september dedik sonra gitti bir tane çok değişik bir makina getirdi ikimizin elini aldı ve bir yere dokundurdu kendi elini aldı bir yere koydu düğmeye bastı ve birden başka yere gittik hemen birisini durdurup dedi ki what time is it? and what is the date of today? dedi adam da ben bu dili bilmiyorum ben almanım dedi bizde güldük o gün henyeri gezdik o gün çok eğlendik babası bizi eve götürdü. ve mucizeydi bizim için babasına teşekkürler dedim ve ayrıldık.

It's 9 o'clock

It's quarter past seven

It's twenty to seven

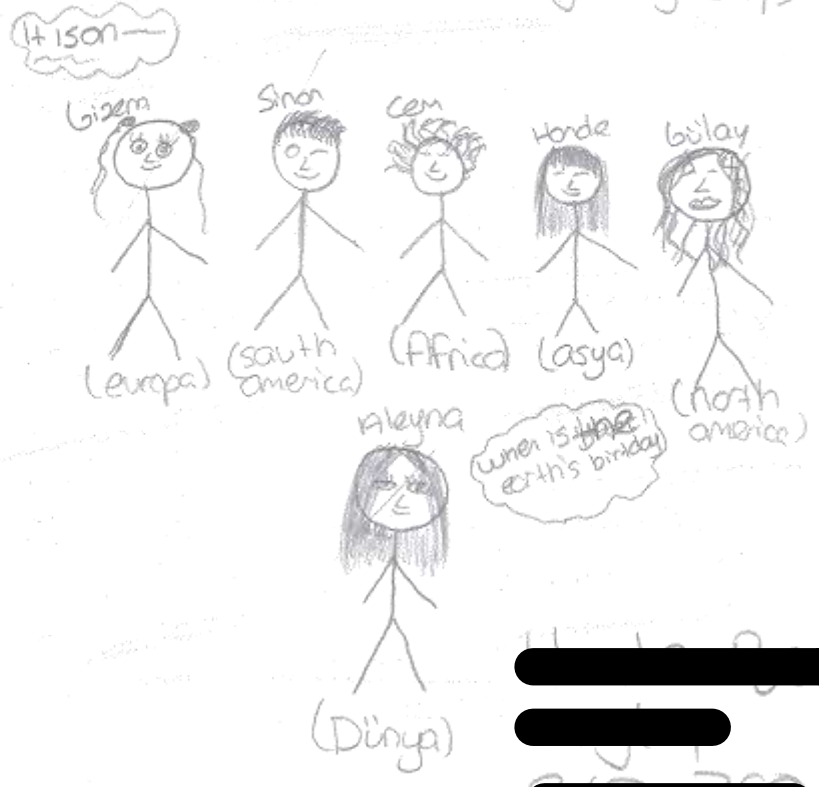


It's quarter to six  
It's half past nine

# Dünya'nın yaşı

Arkadaşlarımla birlikte dışarı çıktım hepimiz airmene <sup>uzanıp</sup> bakıp bulutlardaki şekillere bakıp birşeyler söylüyorduk Aleyna bir tane bulutu Dünya'yı benzetip arkadaşlarına söyledi Arkadaşları da dünya'nın kıtalarını bulup her biri bir kıta ismi söyledi Bende bir aklıma acaba when is the Earth's birthday? arkadaşlarıma sordum gizem de acaba when is the continent's birthday? arkadaşları hepsi bir kıta alıp onların yaşını araştırdı herkes söylemeye başladı Aleyna earth's yaşı It is on ----- dedi, bizem de e-urapa yaşı It is on -----, Sinon south america It is on -----, Cen Africa It is on -----, Horde asya It is on ----- ve son olarak bülay North america It is on -----

diyerek bitirdi hem dünyanın yaşını öğrenip hem de bilgi sahibi olduk ve dünyaya takma ad taktık hoca yaşlı şitkadünya eğlenip eülerinize döğıldik :-)





What do you do?

Nurse	Athlete	Singer	Pilot
waiter/ waitress	Doctor	chef	Actor/ Actress

I'm Doctor

Meğer ise yapboz yapmayı ne kadar sevmişim. Bir gün annem eve bir yapboz getirmiş. Bende merakından yapbozu yapmaya başladım ve üstünde meslekler anlatan resimler vardı. O gün düşünmeye başladım yapbozun üstünde ise bir çok meslek vardı. Ama ben kendime şüpheli bir meslek seçmek istiyordum. Ben hastalarla ilgilenmeyi sevdiğim ve doktor olmaya karar verdim. Artık bana sorarlarsa what do you do? diye silyerim. I am doctor... olmak istiyordum.

what do you do? I want to be a doctor.

Hikayede işin konyu bmer daha gençler için yazıyor ve etnikler için bmer daha ne yapılabilecek konyu yazıyor. Konyu daha net olmalı.

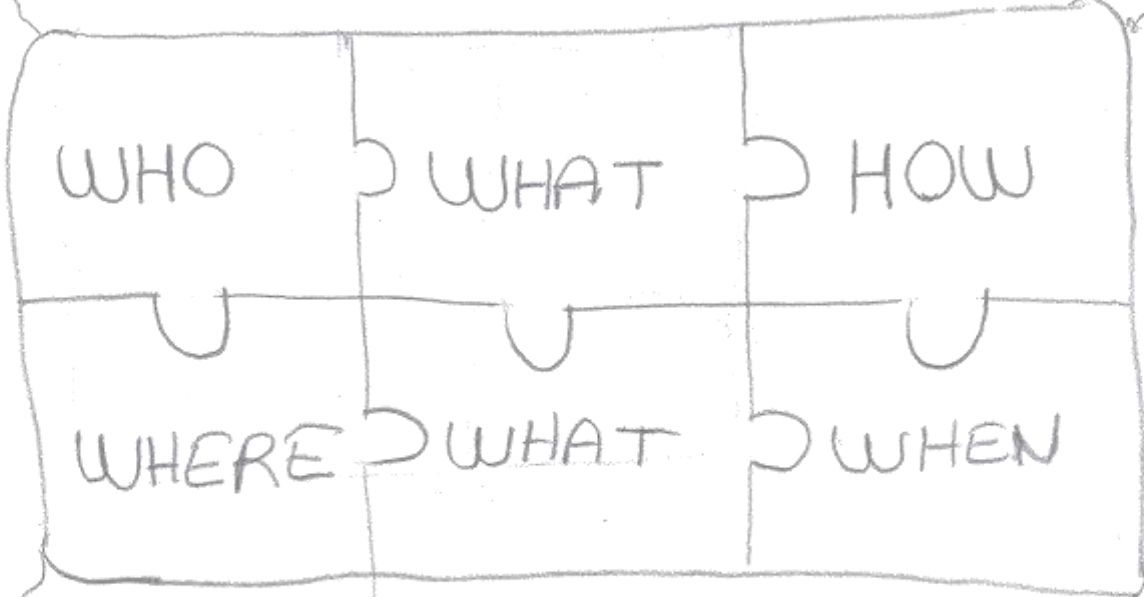


- RÜYAN VE OKUL HAYATI -

Dün gece uyurken rüyamda WH Questions kelimeleri geldi. Arkadaşım bana who is he? dedi. Bende ona He's my friend dedim bir süre su cümlelerle donuştuk.

- Q Who is he?
- A He is my friend
- Q What is his name?
- A His name is Erencan
- Q How old is he?
- A He is 15 years old
- Q Where is he from?
- A He is from Turkey
- Q What does he do?
- A He is a Soldier
- Q When is his birthday?
- A It is on 26rd May.

Ordan sonra ben okula gitmek için uyandım. Ordan sonra kıyafetlerimi giydim ve okula gittim. Rehberlik dersini İngilizce hocamız aldı ve bize hikaye yazdırdı. Daha önce yazdığımız hikayeleri beğenmeyip hocamız tekrar yazdırdı. Bu sefer daha güzel ve anlamlı olarak yazmamızı istedi. Hocamız yazdığımız hikayeyi resimlerle Adirmemizi istedi ve bütün sınıf hikayelerle ilgili resim yaptı.



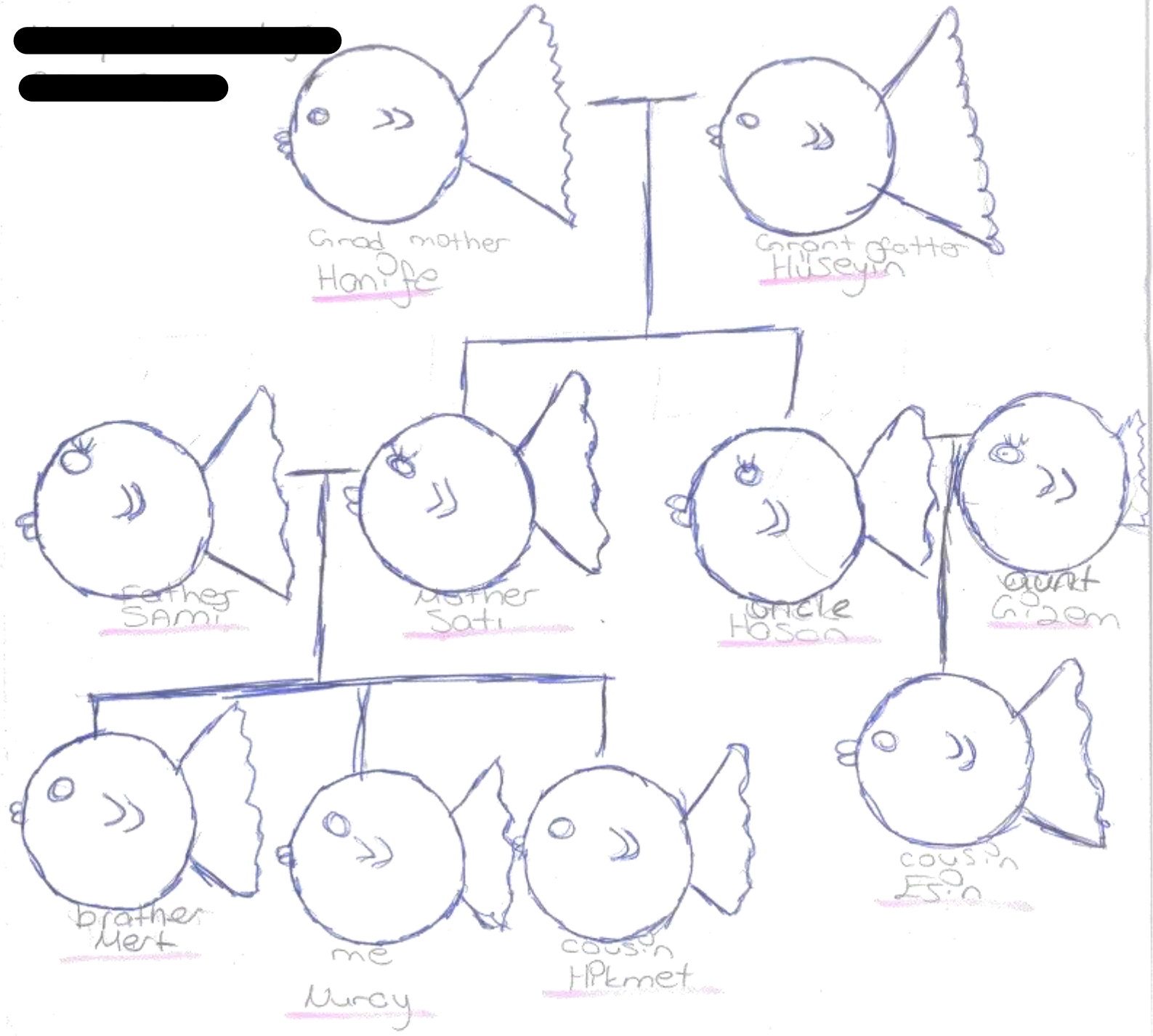
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Aleyna Güneş	North America
14	favorite
Canada	happy
Canadian	football



Dün akşam annem odaya geldi elinde bir defter vardı annem bana bu senin dedi buna dedim çünkü o kibar istediğin şey di ya dedi sonra annem odadan çıktı ben de arkadaşımle tanıştım My name is Aleyna Güneş dedim I am 14 years old dedim I am from Canada dedim o da bana öyle babıyordu pembe balıklı çok tattıydı. sonra bana What nationality are you? diye soru sordu ben de ona I am Canadian dedim Where is Canada? dedi ben de tabii ki söyledim dedim? It is in north america dedim sonra tanıştık ve bu gün yaşadığım olayları benim arkadaşıme yazmışım. ve sonuna sen geldin benim arkadaşım dedim çok hoşuna gitti ..



Sizlere bu gün family member (aile fertlerimi)

tanıtıyım. Ben balıkları seven bir insan olduğum için balıklarımı var ve ben onları izlemeyi çok severim. onları izlerken aklıma bir anda onların father, Grand father, father, Mother, uncle, brother, cousin gibi aile bireyleri varmış diye düşündüm

what's Mert

Mert is Gizem uncle

diye soru aklıma geldi.



## Rügam

Ön akşam yatarken rüyamda bir soru işareti ile konuşuyordum bana İngilizce olarak bir sürü soru sormuştu. Bana en yakın arkadaşımın adını sormuştu. What is his name? dedi ben de His name is Baha dedim sonra ben ona sormuştum What is his name? dedim O da bana His name is Berkant dedi. sonra en yakın arkadaşımın yaşı kaç dedi How old is he? diye soru sordu ben ona He is fifteen years old. dedim ama bu sefer ben ona sormemiştim arkadaşın senin neyin oluyor dedi Who is he? diye sordu. Ben ona He is my friend dedim sonra da nereli arkadaşın dedi Where is he from? dedi He is from Turkey dedim sonra ben ona arkadaşının doğum gününü sordum When is his birthday? dedim It is on 3rd June dedi sonra konuşmaya devam ettik ve sonra uyandım.



# PRESENT CONTINUOUS TENSE

(Şimdiki Zaman)

O gün yağmurlu bir gündü yanındaki arkadaşımınla beraber yolda yürüyorduk konumuz bugünkü gördüğümüz derslere gelmişti İngilizce dersi hakkında konuşuyorduk. Bugün İngilizce dersinde Present Continuous Tense (Şimdiki Zaman) konusu işlenmişti. İkimizde bu konuyu çok sevmiştik. Birbirimize cümleler kurmaya başlamıştık mesela I am having dinner now, I am rring at present, I am reading book right now, I am Listen to music today gibi İngilizce kelimeler kurmuştuk Present Continuous Tense ile ilgili ikimizde bu konuyu iyi öğrenmiştik ve İngilizce konuşurken çok eğlenmiştik.

PRESENT CONTINUOUS  
TENSE

(ŞİMDİKİ ZAMAN)

-ing

Z03

at  
the  
mo-  
ment

-ing

Present  
Tense

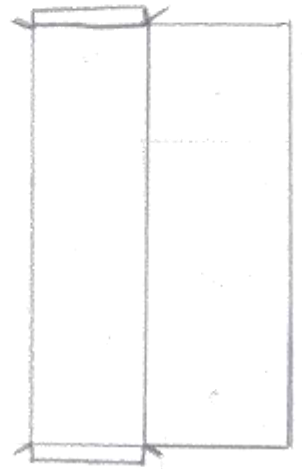
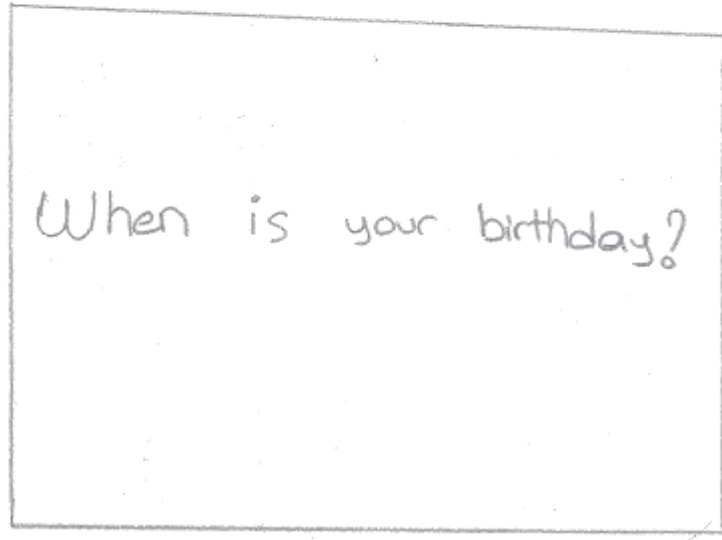
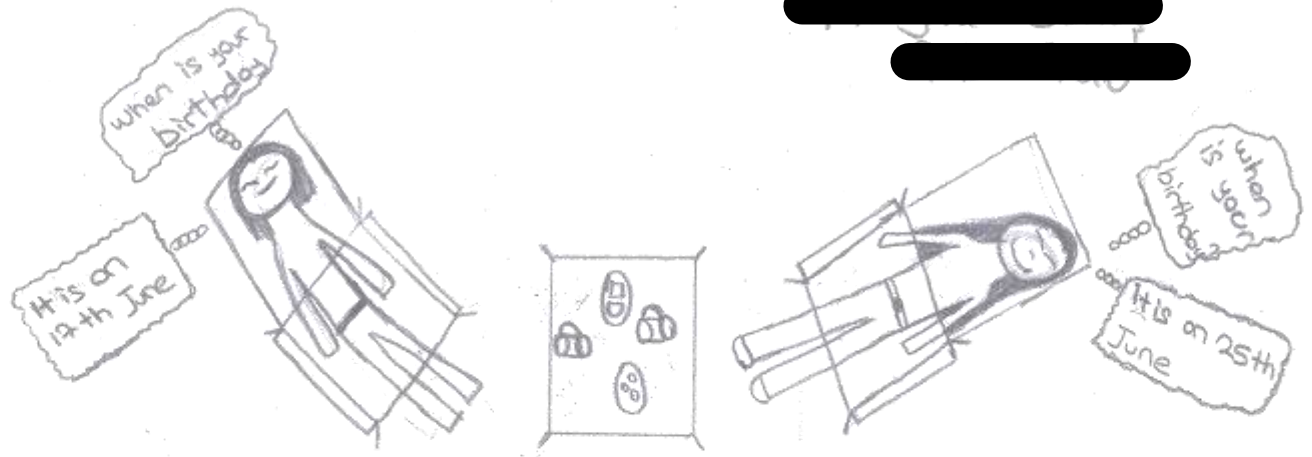
+ verb

to  
verb

-ing

now





## DÜN AKŞAM

Dün akşam arkadaşım Honde'yle otururken konuşmanın ortasında aklıma Honde'nin doğum gününü bilmediğim aklıma geldi. Sonra ise Honde'ye bu sorusunu sordum. When is your birthday? dedim. Honde bana It is on 25th June dedi ben ise ona bendi doğum günümü söyledim It is on 17th June dedim sonra konuşmaya devam ettik. Sonra bir zaman sonra Honde'nin annesi geldi ve gitti.

## EK-2 Öğrenci İçin Yönerge

# ÖĞRENCİLER İÇİN YÖNERGE

### *Sevgili öğrenciler,*

Yeni bir eğitim öğretim döneminin başlamasıyla birlikte sizlerle yeni bir etkinlik yapacağız. Bu etkinlik daha öncede yapmış olduğunuz etkinliklere benzemekle birlikte farklı yönleri de içerisinde barındırmaktadır. Etkinliğimizin adı “*Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinliği*”dir. Bu etkinlik kapsamında sizlerle 10 hafta sürecek olan bir çalışma gerçekleştireceğiz. Bu etkinlik tamamen sizlerin çalışmalarıyla meydana gelecektir. İlk 3 hafta etkinlik her haftanın son dersinin 20 dakikasını kapsayacak şekilde uygulanacaktır. Daha sonraki haftalarda ise ders öğretmeniniz sizlere hangi konu hakkında yazacağınızı o konuyu anlatırken belirtecektir. Haftanın son ders günü etkinliği gerçekleştirdikten sonra ders öğretmeninize teslim ediniz. (DG2 öğrencilerine her hafta başında ders öğretmeni tarafından dönütler sözlü ve/ya yazılı olarak geri verilecektir. Bu dönütler doğrultusunda öğrenciler çalışmalarını gözden geçirip ve varsa gerekli düzenlemeleri yapacaklardır)

Sizler çok önemli birer yazarınız ve yazacağınız yazılar çok değerli yazılar olacaktır. Yazacaklarınız o hafta İngilizce dersinde öğrendiklerinizle ilgili olacaktır. O haftaki dersle ilgili aklınızda ne kaldıysa onları burada bulunan sayfalara aktarmalısınız. Bu aktarmayı gerçekleştirirken istediğiniz kadar resim, çizim, tablo, şekil, hikâye, benzetme, renkli kalemler kullanabilirsiniz. Yapacağınız çalışmalar için ders kitaplarınızdan faydalanabilir ve arkadaşlarınıza sorular sorabilirsiniz. Eve ödev olarak verilen etkinlikler için ders kitabına ek olarak imkânınız dâhilindeki kaynaklardan faydalanabilirsiniz. Dersimiz İngilizce fakat bu anlatımı gerçekleştirirken Türkçe olarak yazabilirsiniz; fakat derste öğrendiğiniz İngilizce kelime, kalıp, söz, cümle ve konuların İngilizcelerini yazmak zorundasınız. Burada yazacağınız yazılar sizler için çok önemlidir. Önemli olmasının sebebi ise sizler yeni öğrendiğiniz konuları, kelimeleri, kalıpları bilmeyen kişilere öğretmeye çalışacaksınız. Bu konuda başarılı olacağınıza dair inancım tamdır. Örnek etkinlikler öğretmeniniz tarafında size gösterilecektir. Şimdiden

ellerinize sağlık 😊😊😊

## EK-3 Öğretmen İçin Yönerge

### ÖĞRETMEN İÇİN YÖNERGE

#### Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinliklerine Başlamadan Önce Öğretmenin Yapması Gerekenler

Öğretmenin bu etkinlikteki görevi öğrencileri yazmaya motive etmek ve onlara içinde buldukları hafta boyunca öğrettiklerini hatırlatmaktır. Burada yer alan yönerge uygulamaya başlamadan önce uygulanmalıdır ve zorunlu olmadıkça beş dakikayı geçmemelidir. Dersin başlangıcında öğretmen öğrencilere sorular yöneltir ve verilen cevapların önemli olanlarını tahtaya kısaca yazar ya da cevabı veren öğrenciden yazmasını isteyebilir. Öğrenciler hemen cevap vermezse öğretmen bir ya da iki örnek verip tahtaya yazarak onları teşvik edebilir. Öğrencilerin defter ve kitaplarının açık olması tercih edilen bir durumdur.

Öğrenciler için hazırlanan yönergede yer alan birinci etkinlik için örnek sorular şu şekilde olabilir:

**Öğretmen:** İngilizce dersimizde bu hafta öğrenmiş olduğumuz temanın/ünitenin ismi nedir?

**Öğrenci/ler:** Dreams and Plans

**Öğretmen:** Peki bu temada hangi kelimeler vardı, hatırlıyor musunuz? (öğrenciler bu temada öğrendikleri ya da daha önceki temalarda öğrendikleri birçok kelime söyleyebilir. Öğretmen bu kelimelerden sadece bu temada öğrenilenlerini tahtaya yazmalıdır/yazdırmalıdır. Öğrencilerin hiç cevap vermek istemediği durumlar da ortaya çıkabilir. Öğretmen birkaç soruyla teşvik edebilir. Örneğin: “abandon” kelimesi var mıydı? gibi kolay cevaplanabilen sorular sorabilir. Öğrencilerin düşüncelerini temaya ve temada öğrendiklerine yoğunlaştırmalarına yardımcı olmalıdır.

**Öğrenci/ler:** abandon, dare, measure, relentless, excellence...

**Öğretmen:** Peki bu kelimelerde en çok hangisini bu temayı/üniteyi işlerken duydunuz?

**Öğrenci/ler:** abandon, dare, measure...

**Öğretmen:** bu kelimeler tekrar edildiğine göre; acaba bu kelimeler bu tema için önemli olan kelimeler olabilir mi?

**Öğrenci/ler:** Evet (beklenen cevap). Öğrenciler vermezse öğretmen vücut dilini kullanarak onlara rehberlik edebilir.

**Öğretmen:** Acaba bu kelimeler bu tamamız için neden önemli? Bu kelimeler hangi cümlelerde kullanılmıştı? Hatırlıyor musunuz? Ya da kitaptan bulabilir misiniz?...



**Öğrenci/ler:** Öğrenciler burada çeşitli cevaplar verebilir. Öğretmen her verilen cevap için teşekkür etmeli ve öğrencileri etkinliğe katılmaları için cesaretlendirmelidir.

Soru ve cevaplar bu şekilde devam edebilir. Burada öğretmenin yaptığı uygulama yazma öncesi (prewriting) etkinliği olarak düşünülebilir. Her etkinliğe göre öğretmen soruları uyarlayabilir. Buradaki amaç öğrencileri bilişsel olarak yazmaya hazır hale getirmektir. Sorular öğrencilere yöneltilirken bilişsel basamaklar göz önünde bulundurulmalıdır. Sorular kolaydan zora, genelden özele, yakında uzağa, basitten karmaşığa doğru bir yön izlemelidir. Ölçme amaçlı soru sorulmamalıdır. Öğrenciler kendilerini sınav ortamında hissetmemelidir. Bu kısımda öğrencilere doğal bir sınıf ortamında hatırlatma amacıyla etkinlik yapıldığı unutulmamalıdır. Öğretmenin görevi öğrencilere rehberlik etmektir. Böylece öğrenci merkezli eğitimden ödün verilmemiş olacaktır.

Öğretmen öğrencilerden 1. ÖAY etkinliği için olan yönergeyi okumalarını ve anlamadıkları kısımları sormalarını ister. Daha sonra öğrenciler yazma etkinliğine başlayabilirler. Bu etkinlik değerlendirme amaçlı bir etkili değildir. Öğrenme öğretme sürecinin içerisinde yer alan bir etkinliktir. Bu yüzden öğrenciler ders materyallerinden faydalanabilirler ve arkadaşlarına sorular yöneltebilirler. Arkadaşlarıyla olan etkileşimde daha çok kendi öğrenmelerini yansıtılmaları beklendiği için arkadaşlarıyla olan etkileşimleri asgari düzeyde tutulmaya çalışılmalıdır.

Yabancı dil öğreniminde öğrencilerin öğrenme stratejilerini ortaya koymaya çalıştığımız bu çalışmada sizlerin katkıları asla unutulmayacaktır. İlgi, alaka ve öz veriniz için size minnettarız. Teşekkür ederiz.

## EK-4 GÖSÖ Ölçek Formu

Değerli Öğrenci,

Bu ölçek belirli bir derse yönelik olarak\* kullandığımız öğrenme stratejilerini ve öğrenme güdülenmenizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçekte yer alan sorulara verdiğiniz yanıtlar, kesinlikle **size not vermek** ya da sizi **eleştirmek** amacıyla **kullanılmayacaktır**. Bu soruların herkes için geçerli **doğru yanıtları bulunmamaktadır**. Bu nedenle lütfen aşağıda verilen tüm soruları dikkatle okuyarak yanıtınızı, ifadenin karşısındaki seçeneklerden sizin için en uygun olanı işaretleyerek belirtiniz.

**\*Lütfen ölçeği doldururken dikkate aldığımız dersin adını yazınız:** \_\_\_\_\_

Soruları yanıtlamak için aşağıdaki ölçütleri kullanın. Soruda geçen ifade sizin için **kesinlikle doğru ise (7)**'yi; sizinle ilgili **kesinlikle yanlışsa (1)**'i işaretleyin. Eğer ifadenin size göre doğruluğu bunlardan farklı ise sizin için en uygun düzeyi gösteren (1)'le (7) arasındaki rakamı işaretleyin.

**Benim için Kesinlikle Yanlış.**    **1**    **2**    **3**    **4**    **5**    **6**    **7**    **Benim için Kesinlikle Doğru.**

Soru No

### GÜDÜLENME

1	Bunun gibi bir derste beni gerçekten çalışmaya zorlayacağına inandığım ders materyallerini tercih ederim, bu sayede yeni şeyler öğrenebilirim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
2	Ancak uygun bir şekilde çalışırsam bu dersin konularını öğrenebilirim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
3	Sınavdayken diğer öğrencilerden daha yetersiz olduğumu düşünürüm.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
4	Bu derste öğrendiklerimi diğer derslerde de kullanabilirim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
5	Bu dersten çok iyi bir not alacağıma inanıyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
6	Bu derste okumam için verilecek en zor konuları bile anlayacağımdan eminim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
7	Benim için en tatmin edici şey sınıfta iyi bir not almaktır.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
8	Sınavda soruları çözerken, sınav kâğıdının diğer bölümlerindeki yanıtlamayacağım soruları düşünürüm.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
9	Eğer bu dersi öğrenemiyorsam bu benim kendi hatamdır.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
10	Bu derste verilen kaynakları (kaynak materyalleri) öğrenmek benim için önemlidir.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
11	Bu derste benim için en önemli şey, genel not ortalamamı yükseltmektir, yani bu derste ki asıl amacım iyi bir not almaktır.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
12	Bu derste anlatılan temel kavramları anlayabileceğim konusunda kendime güveniyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
13	Eğer yapabilirsem, bu sınıftaki diğer öğrencilerin hepsinden daha yüksek not almak isterim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

Benim için  
kesinlikle yanlış.

1

2

3

4

5

6

7

Benim için  
kesinlikle doğru.

14	Sınavdayken başarısızlığı ve bunun doğuracağı sonuçları düşünürüm.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
15	Bu derste öğretmenin anlatacağı en zor konuyu bile anlayacağıma güveniyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
16	Bunun gibi bir derste, zor olsalar bile, bende merak uyandıran ders materyallerini tercih ederim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
17	Bu dersle ilgili konulara oldukça ilgi duyuyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
18	Yeterince çalışırsam dersi anlayabilirim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
19	Sınavdayken kendimi rahatsız ve morali bozuk hissederim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
20	Bu derste ödevleri ve sınavları mükemmel yapabileceğim konusunda kendime güveniyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
21	Bu derste başarılı olmayı bekliyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
22	Bu derste benim için en tatmin edici şey içeriği mümkün olduğunca çok anlayabilmektir.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
23	Bence bu derste kullanılan materyaller dersi öğrenmem için faydalıdır.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
24	Eğer olanak tanınırsa, iyi not almamı sağlamayacak olsa bile en iyi şekilde öğrenmemi sağlayacak ödevleri seçerim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
25	Dersi yeterince anlayamıyorsa, bu yeterince çalışmadığım içindir.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
26	Bu dersin konularını seviyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
27	Bu dersin konularını öğrenmek benim için çok önemlidir.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
28	Sınavdayken kalbimin hızla çarptığını hissederim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
29	Eminim ki bu derste öğretilen tüm becerileri ustalıkla yapabilirim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
30	Sınıfta başarılı olmak isterim; çünkü yeteneğimi aileme, arkadaşlarıma, üstlerime ve diğerlerine göstermek benim için önemlidir.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
31	Dersin zorluğunu, öğretmeni ve becerilerimi dikkate aldığım, bence bu derste başarılı olurum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

#### ÖĞRENME STRATEJİLERİ

32	Bu ders için verilen okumaları yaparken, düşüncelerimi toplamama yardımcı olması için materyalin ana hatlarını çıkarırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
33	Başka şeyler düşündüğüm için çoğu zaman derste önemli noktaları kaçıırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
34	Bu derse genellikle konuyu bir arkadaşıma anlatarak çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
35	Genellikle derse, ders için konsantre olabileceğim bir yerde çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
36	Bu dersle ilgili bir şeyler okurken, okuduklarıma odaklanmamı sağlayacak sorular sorarım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
37	Bu derse çalışırken kendimi o kadar tembel ve sıkılmış hissederim ki planladığımdan daha önce çalışmayı bırakırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
38	Bu derste duyduklarım ya da okuduklarımdan ikna edici olup olmadığını sorgularım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
39	Bu derse, konuyu kendi kendime tekrar ederek çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
40	Bu derste öğrenmekte zorlandığım konu olsa bile, öğrenmek için kimseden yardım istemeden kendi kendime çalışmayı denerim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
41	Bu dersle ilgili bir şeyler okurken kafam karıştığında, geri döner ve kafamı karıştıran şeyi çözmeye çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

**Benim için  
kesinlikle yanlış.**

**1**

**2**

**3**

**4**

**5**

**6**

**7**

**Benim için  
kesinlikle doğru.**

42	Bu derse çalışırken, okuduklarım ve derste aldığım notların üzerinden geçerek en önemli düşünceleri bulmaya çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
43	Bu ders için çalışma zamanımı iyi kullanırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
44	Ders kaynaklarını anlamak zorsa, bu kaynakları okuma yöntemimi değiştiririm.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
45	Derste verilen ödevleri bitirmek için sınıftaki diğer arkadaşlarımla çalışmayı denerim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
46	Bu derse çalışırken, derste aldığım notları ve okunacak kaynakları tekrar tekrar okurum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
47	Dersteki tartışmalarda ya da okuduğum şeylerde bir kuram, yorum ya da sonuçla karşılaştığımda, bunları destekleyen yeterli kanıtlar olup olmadığına karar vermeye çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
48	Bu derste yaptıklarımızı sevmesem de derste başarılı olmak için çok çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
49	Bu derse çalışırken konuları daha iyi anlamak için basit şemalar, tablolar ya da diyagramlar çizerim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
50	Bu derse çalışırken, çalıştığım konuyu arkadaşlarımla tartışmak için zaman ayırırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
51	Derste verilen kaynakları bir başlama noktası olarak görür, dersle ilgili kendi görüşlerimi oluşturmaya (geliştirmeye) çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
52	Bir çalışma planına bağlı kalarak ders çalışmak bana zor gelir.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
53	Bu derse çalışırken, ders notları, okuma ödevleri ve tartışmalar gibi farklı kaynaklardan edindiğim bilgileri bir araya getiririm.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
54	Yeni bir ders kaynağını ayrıntılı çalışmadan önce nasıl düzenlendiğine bakarım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
55	Çalıştığım dersi anladığımdan emin olmak için kendime sorular sorarım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
56	Dersin özelliği ve öğretmenin öğretme stiline uygun olacak şekilde ders çalışma yöntemimi değiştirmeye çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
57	Çoğunlukla dersle ilgili bir şey okurken, okuduğumdan hiçbir şey anlamadığımı fark ederim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
58	Öğretmenden iyi anlamadığım kavramları açıklamasını isterim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
59	Bu dersle ilgili önemli kavramları hatırlamak için anahtar kelimeleri ezberlerim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
60	Eğer ders için çalışmak bana zor geliyorsa, çalışmayı bırakır ya da sadece kolay konuları çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
61	Bu ders için çalışırken sadece materyali okuyup geçmek yerine, materyal üzerinde düşünür ve benden ne öğrenmem beklendiğine karar veririm.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
62	Mümkün olduğu sürece, bu derste öğrendiğim konuyla diğer derslerdeki konular arasında ilişki kurmaya çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
63	Bu derse çalışırken sınıfta aldığım notları gözden geçirir ve önemli kavramlarla ilişkili ana hatları çıkarırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
64	Bu dersle ilgili metinleri okurken, önceden bildiklerimle okuduklarım arasında ilişki kurmaya çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
65	Çalışmak için belirlediğim düzenli bir yerim vardır.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
66	Bu derste öğrendiklerimle ilişkili kendi düşüncelerimin neler olduğunu çıkarsamaya çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
67	Bu derse çalışırken, okuduğum kaynaklardaki ana fikirlerin ve derste dinlediğim kavramların özetlerini çıkarırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

Benim için  
kesinlikle yanlış.

1

2

3

4

5

6

7

Benim için  
kesinlikle doğru.

68	Bu dersteki herhangi bir konuyu anlamazsam, sınıftaki bir başka öğrenciden yardım isterim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
69	Bu dersteki kaynakları, okuduklarım ve derste dinlediklerim arasında ilişki kurarak anlamaya çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
70	Bu dersle ilgili haftalık okumaları ve ödevleri düzenli yaparım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
71	Bu dersle ilgili ne zaman bir iddia ya da sonuç okusam ya da duysam, bunun olası alternatiflerini düşünürüm.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
72	Bu dersle ilgili önemli terimlerin bir listesini oluşturur ve listeyi ezberlerim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
73	Bu derste devamsızlık yapmamaya özen gösteririm.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
74	Ders materyalleri ilgimi çekmese ve sıkıcı olsa da, onları bitirinceye kadar çalışmaya devam ederim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
75	Sınıfta gerek duyduğum zaman yardım isteyebileceğim öğrencileri belirlemeye çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
76	Bu derse çalışırken hangi kavramları iyi anlamadığımı belirlemeye çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
77	Ders dışındaki işlerim yüzünden bu ders için gerekli zamanı ayıramam.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
78	Bu derse çalışırken, her çalışmada neler yapacağımı belirlemek için kendime hedefler koyarım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
79	Derste not tutarken kafam karışırsa bu karışıklığı dersten sonra hemen düzeltirim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
80	Sınavdan önce kitapları ve notlarımı çalışmak için yeterli zaman bulamam.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
81	Ders kaynaklarından okuyarak edindiğim fikirleri, anlatım ve tartışma gibi diğer sınıf etkinliklerinde de kullanmaya çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

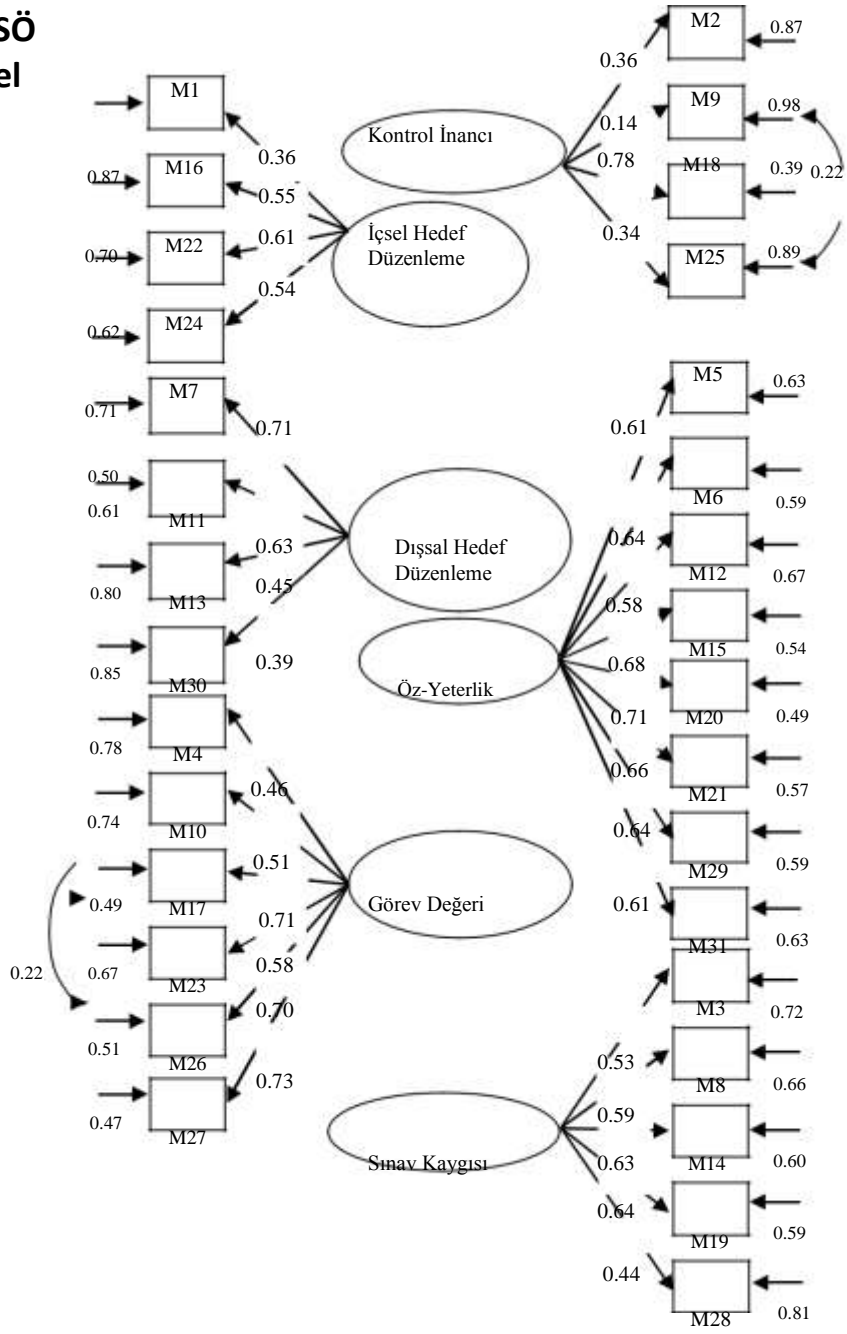
Adınız, Soyadınız : \_\_\_\_\_

Yaşınız : \_\_\_\_\_

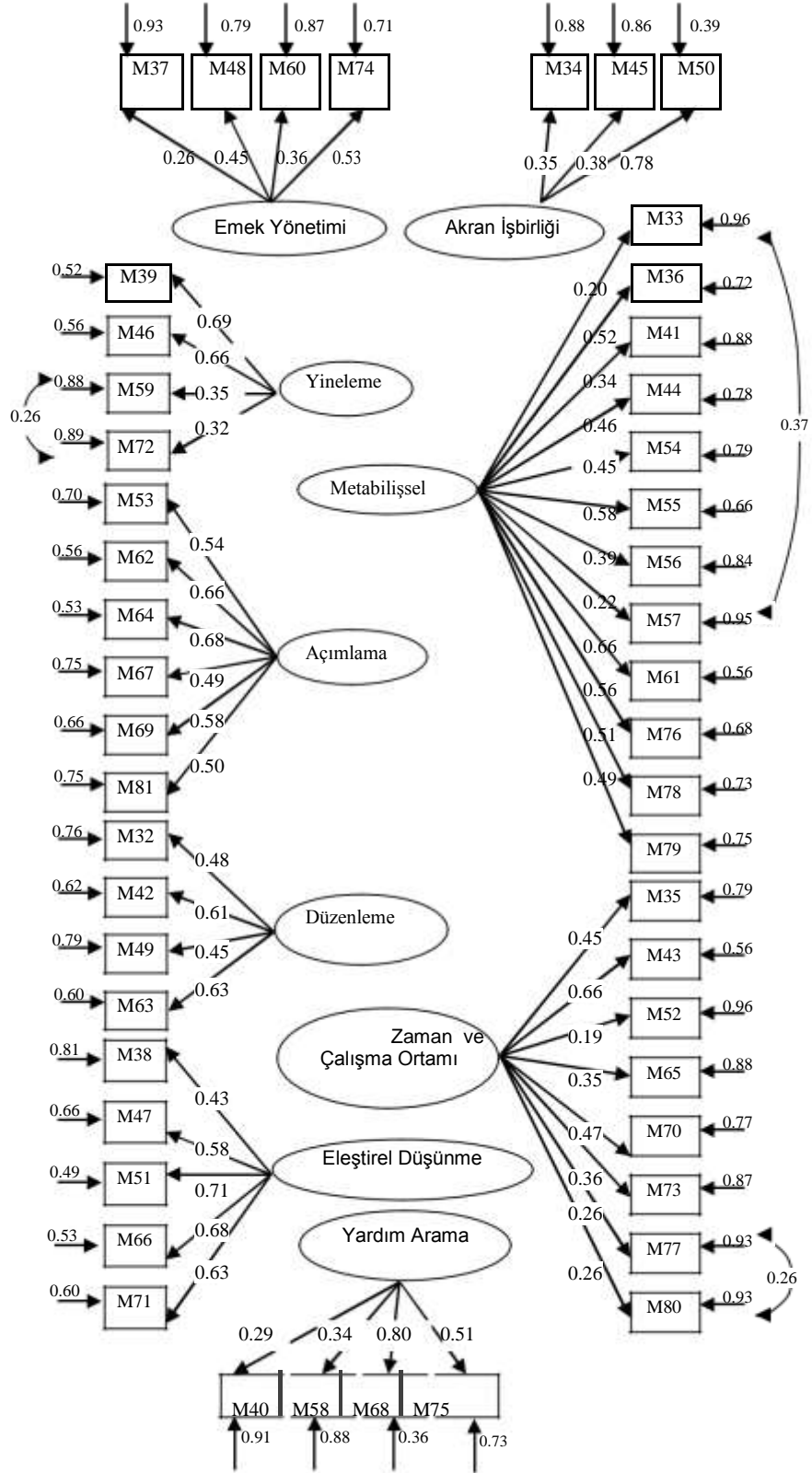
Araştırma sonuçlarının gönderilmesini istiyorsanız e-posta adresiniz: \_\_\_\_\_

ÇALIŞMAMA KATKIDA BULUNDUĞUNUZ İÇİN  
TEŞEKKÜR EDERİM

**EK-5 GÖSÖ  
Faktöriyel  
Yapısı**



**Güdülenme Ölçeğinin Faktör Yapısı**



**Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Faktör Yapısı**

## GÖRÜŞME SORULARI

### Öğrenme Stratejilerine Dair Sorular

1 – 10 hafta boyunca İngilizce Dersinde yapılan etkinliklerin nasıl değerlendirirsiniz?

- Nasıl bir yararı oldu? Örnek verebilir misin?
- Neden yararlı olmadı? Sence nasıl daha iyi hale getirilebilir?

2- Bu etkinlikler ders çalışma alışkanlıklarını etkiledi mi?

- Tekrar yapmana nasıl bir etkisi oldu?
- Bilgileri düzenlemene nasıl bir etkisi oldu?
- Farklı kaynakları araştırma ihtiyacı duydun mu? Kitap, dergi, internet?
- Etkinlikleri sadece derste edindiğin bilgilerle mi yaptın? Ek bilgi için araştırma yaptın mı? Derste edindiğin bilgilerden yola çıkarak kendi yöntemlerini meydana getirmene yardımcı oldu mu?
- Etkinliği yaparken kafanı karıştıran ya da hiç anlamadığın bilgiler olup olmadığını fark ettin mi?
- Etkinlikleri yaparken arkadaşlarından yardım aldın mı?
- Zorlandığın konular olduğunda işini kolaylaştırdı mı yoksa etkinliği bırakmak mı istedin?
- Ders çalışma zamanını planlamada etkisi oldu mu?

3- Sınıf içi yapılan etkinlikler öğrenme yöntemini etkiledi mi? Nasıl?



## Güdülenmeye Dair Sorular

4- Yapmış olduğunuz etkinlikler derse olan ilgini nasıl etkiledi? ilgi çekici bir hale getirdi mi?

5- Etkinliklerin bu dersten aldığın notlara nasıl bir etkisi oldu? *İyi not almaya yardımcı oldu mu?*

- Bu etkinliğin bu dersten alacağın nota/puana dair inancına nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsun? İyi not alacağına dair inancın arttı mı?
- Etkinlikler sınava olan heyecanını nasıl etkiledi? Heyecan ya da korku?
- Bu etkinlikleri her hafta yapan biri sınava hazırlanmak için yeterli midir? yoksa başka hazırlık yapmalı mı?

6- Bu etkinliği başka derste kullandın mı? Kullanmak ister misin? Kullanmayı düşünür müsün?

## EK 7. Örnek Dönüt Listesi

### *Açıklama için;*

- Bu etkinliği hazırlarken ders notları, okuma parçaları ve eba internet sitesi gibi farklı kaynaklardan edindiğin bilgileri bir araya getirmen daha etkili bir etkinlik hazırlamana yardımcı olacaktır.
- Mümkün olduğu sürece bu derste öğrendiğin konuyla diğer derslerdeki konular arasında ilişki kurmaya çalışmaya ne dersin? Bu şekilde daha kapsamlı bir etkinlik hazırlamış olursun.
- Bu haftaki etkinliği hazırlarken daha önceki hafta öğrendiklerin arasında ilişki kurarsan daha başarılı bir etkinlik hazırlamış olursun.
- Bu etkinliği hazırlarken okuduğun kaynaklardaki ana fikirlerin ve derste dinlediklerinin özetini çıkarırsan daha güzel bir etkinlik hazırlamış olursun.
- Bu etkinliği hazırlarken araştırmaların ve derste dinlediklerin arasında ilişki kurmaya çalışman senin için daha faydalı olacaktır.
- Bu etkinliği hazırlarken okuduğun kaynaklardan edindiğin bilgileri, derste yaptığımız anlatım ve tartışma etkinlikleri de kullanman senin için daha iyi olacaktır.

### *Eleştirel düşünme;*

- Bu derste öğrendiklerini ya da okuduklarının sorgulaman sana daha fazla fayda sağlayacaktır.
- Bu etkinliğe yazdığın yorumu destekleyen yeterli kanıt olup olmadığına karar vermeye çalışmalısın. Yeterli kanıtlarla desteklemelisin.
- Etkinliği derste verilen kaynakların dışında dersle ilgili kendi görüşlerini oluşturmaya (geliştirmeye) çalışarak hazırlamalısın.
- Etkinliği hazırlarken derste öğrendiklerin ve kendi düşüncelerinin neler olduğunu tespit edip bunları etkinliğe yansıtmalısın.
- Öğrendiğin bilgileri aktarmak için yeni ve farklı öğretim yöntemleri düşünerek etkinliği hazırlamalısın.

### *Üstbilişsel;*

- Başka şeyler düşündüğün için çoğu zaman derste önemli noktaları kaçırıyor olabilirsin. Bu yüzden dikkatini çalıştığın konuya vermek için daha fazla çaba sarf etmelisin.
- Bu etkinliği hazırlamaya başlamadan önce ve etkinliği yazma esnasında kendi kendine sorular sorarak odaklanmanı sağlamalısın.
- Etkinliği hazırlarken kafan karıştığında, geri dönmeli ve kafanı karıştıran şeyi tespit ederek çözmeye çalışmalısın
- Ders kaynaklarını anlamak zorsa bu kaynakları okuma yöntemimi değiştirmelisin
- Yeni bir ders kaynağını ayrıntılı çalışmadan önce nasıl düzenlendiğine bakmalısın
- Çalıştığın dersi anladığından emin olmak için kendine sorular sormalısın.
- Konunun özelliği uygun olacak şekilde ders çalışma yöntemini geliştirmeye çalışmalısın.
- Bu etkinliği hazırlarken sadece kaynaklardan okuyup geçmek yerine, öğrendiklerin üzerinde düşünüp senden ne öğrenmen beklendiğine karar vermen senin için daha faydalı olacaktır.
- Bu etkinliği hazırlarken hangi kavramları iyi anlamadığını belirlemeye çalışmalısın.
- Bu etkinliği hazırlarken, her çalışmada neler yapacağını belirlemek için kendine hedefler koyman daha fazla odaklanmanı sağlayacaktır.
- Etkinlik hazırlamadan önceki derste not tutarken kafan karışırsa bu karışıklığı dersten sonra hemen düzeltmelisin böylece etkinliğinde hata yapmazsın.

### *Yardım arama;*

- İyi anlamadığın kavramları açıklamam için benden (öğretmeninden) yardım isteyebilirsin.
- Bu etkinliği hazırlarken herhangi bir konuyu anlamazsan sınıftaki bir başka öğrenciden yardım isteyebilirsin.
- Sınıfta gerek duyduğun zaman yardım isteyebileceğin öğrencileri belirlemeye çalışman etkinlik hazırlarken karşılaştığın zorlukları aşman için faydalı olacaktır.

### *Akran işbirliği;*

- Bu etkinlikle ilgili konuyu bir arkadaşına anlatman senin öğrenmede fayda sağlayacaktır.
- Bu etkinliği bitirmek için sınıftaki diğer arkadaşlarınla çalışmayı deneyebilirsin.
- Bu etkinliği hazırlarken çalıştığın konuyu arkadaşlarınla tartışmak için zaman ayırman senin için daha faydalı olacaktır.

### *Zaman ve Çalışma ortamı;*

- Ders için dikkatini toplayabileceğin bir yerde çalışmalısın.
- Bu etkinlik için çalışma zamanını iyi kullanmalı ve planlamalısın.
- Yaptığın çalışma planına bağlı kalarak çalışmanı tamamlamalısın.
- Çalışmak için düzenli bir yer belirle ve orada çalışmalısın.
- Bu dersle ilgili etkinlikleri düzenli bir şekilde yapmalısın.
- Bu derste devamsızlık yapmamaya özen göstermelisin.
- Ders dışındaki işlerin yüzünden bu etkinlik için gerekli zamanı ayıramama ihtimaline karşı planlama yapmalısın.
- Sınavdan önce kitapları ve notlarını çalışmak için yeterli zaman ayırmalısın.

**İNGİLİZCE DERSİ GÜNLÜK DERS PLANI  
(HAFTA 1)**

**BÖLÜM I:**

<b>Süre:</b>	40 minutes X 5 lessons
<b>DERS</b>	İngilizce
<b>SINIF</b>	9
<b>ÜNİTE</b>	<b>THEME 1: STUDYING ABROAD</b>
<b>KONU</b>	<b>Meeting new people and introducing oneself</b>

**BÖLÜM II:**

<b>KAZANIMLAR</b>	<p><b>Listening</b> E9.1.L1. Students will be able to identify frequently used vocabulary for greetings and conversations in a simple recorded text.</p> <p><b>Pronunciation</b> E9.1.P1. Students will be able to recognize contracted forms of “am, is, are” and “have/has”.</p> <p><b>Speaking</b> E9.1.S1. Students will be able to introduce themselves</p> <p><b>Reading</b> E9.1.R1. Students will be able to recognize familiar names, words and very basic phrases in simple texts</p> <p><b>Writing</b> E9.1.W1. Students will be able to write simple sentences and phrases (a postcard, an e-mail or a hotel registration form).</p>
<b>ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ</b>	Anlatım, gösterip yaptırma, soru cevap, beyin fırtınası
<b>KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER</b>	Bilgisayar, akıllı tahta, ders kitabı
<b>DERS ALANI</b>	Sınıf

**ETKİNLİK SÜRECİ**

Öğretmen ilk olarak kendisini tanıtır ve öğrencilerden basit cümlelerle sözlü olarak kendilerini tanıtmalarını ister. Önce gönüllü öğrencilere söz verir ve daha sonra sırayla diğer öğrencilere söz verir.

Daha sonra öğrenciler ders kitabında yer alan okuma parçasındaki diyalogları karşılıklı olarak okur. Öğretmen gerekli telaffuz hatalarını düzeltir. Okumanın ardından ders kitabında yer alan dinleme etkinlikleri akıllı tahta aracılığıyla yapılır. İlk hafta tüm gruplarda öğretmen dersleri bu şekilde devam ettirir ve gün sonunda çalışma kitabında yer alan etkinlikleri öğrencilere ödev olarak verir. Deney gruplarına haftanın son dersinin 20 dakikalık bölümünde ÖAY etkinliği hazırlar.

<b>Grupla Öğrenme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem vb.)</b>	Dialogues in pairs.
--	---------------------

**BÖLÜM III**

<b>Ölçme-Değerlendirme: Bireysel ve grupla öğrenme ölçme değerlendirmeler</b>	Ders kitabı ve alıştırmaya kitabındaki etkinlikler
---	--

**BÖLÜM IV**

<b>Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar</b>	DG1 ve DG2 öğrencilerine KG öğrencilerinden farklı olarak ÖAY etkinliği yaptırılmıştır
---	--

**İNGİLİZCE DERSİ GÜNLÜK DERS PLANI  
(HAFTA 2)**

**BÖLÜM I:**

<b>Süre:</b>	40 minutes X 5 lessons
<b>DERS</b>	İngilizce
<b>SINIF</b>	9
<b>ÜNİTE</b>	<b>THEME 1: STUDYING ABROAD</b>
<b>KONU</b>	<b>Countries and Nationalities</b>

**BÖLÜM II:**

<b>KAZANIMLAR</b>	<p><b>Listening</b> E9.1.L2. Students will be able to detect specific information about jobs/countries/nationalities.</p> <p><b>Pronunciation</b> E9.1.P1. Students will be able to recognize contracted forms of “am, is, are” and “have/has”.</p> <p><b>Speaking</b> E9.1.S1. Students will be able to introduce themselves, their countries and nationalities E9.1.S3. Students will be able to ask for and give simple directions in simple phrases.</p> <p><b>Reading</b> E9.1.R1. Students will be able to recognize familiar names, words and very basic phrases in simple texts E9.1.R2. Students will be able to find specific information in a simple text about jobs/nationalities/countries.</p> <p><b>Writing</b> E9.1.W1. Students will be able to write simple sentences and phrases (a postcard, an e-mail or a hotel registration form).</p>
<b>ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ</b>	Anlatım, gösterip yaptırma, soru cevap, beyin fırtınası
<b>KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER</b>	Bilgisayar, akıllı tahta, ders kitabı
<b>DERS ALANI</b>	Sınıf

**ETKİNLİK SÜRECİ**

Öğretmen ilk olarak ders kitabında yer alan ülke ve millet adlarını okur ve öğrencilere kitapta yer alan haritalardan yerlerini gösterir. Daha sonra öğrencilerden onları okumalarını ister ve telaffuz hatalarını düzeltir. Önce gönüllü öğrencilere söz verir ve daha sonra sırayla diğer öğrencilere söz verir.

Daha sonra öğrenciler ders kitabında yer alan okuma parçasındaki diyalogları karşılıklı olarak okur. Okumanın ardından ders kitabında yer alan dinleme etkinlikleri akıllı tahta aracılığıyla yapılır. İkinci hafta tüm gruplarda öğretmen dersleri bu şekilde devam ettirir ve gün sonunda çalışma kitabında yer alan etkinlikleri öğrencilere ödev olarak verir. Deney gruplarına haftanın son dersinin 20 dakikalık bölümünde ÖAY etkinliği hazırlar.

<b>Grupla Öğrenme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem vb.)</b>	Dialogues in pairs.
--	---------------------

**BÖLÜM III**

<b>Ölçme-Değerlendirme: Bireysel ve grupla öğrenme ölçme değerlendirmeler</b>	Ders kitabı ve alıştırma kitabındaki etkinlikler
---	--

**BÖLÜM IV**

<b>Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar</b>	İkinci haftanın ilk dersinde DG2 öğrencilerine üzerinde dönütler yazılı olan 1. haftaya ait etkinlikler geri verilmiştir. Öğretmen öğrencilerden bu dönütlerle birlikte yapmış oldukları etkinlikleri yeniden değerlendirmelerini fakat etkinlikleri geri toplayacağını
---	---

	ifade etmiştir. Öğretmen vermiş olduğu dönütlere öğrencilerinin dikkat etmesini ve bu hafta hazırlayacakları etkinliklerde buna göre etkinlik hazırlamaları gerektiğini ifade etmiştir. DG1 öğrencilerine ise genel olarak bir değerlendirme yaparak belirli konularda uyarılarda bulunmuştur
--	---

**İNGİLİZCE DERSİ GÜNLÜK DERS PLANI  
(HAFTA 3)**

**BÖLÜM I:**

<b>Süre:</b>	40 minutes X 5 lessons
<b>DERS</b>	İngilizce
<b>SINIF</b>	9
<b>ÜNİTE</b>	<b>THEME 1: STUDYING ABROAD</b>
<b>KONU</b>	<b>Family Members</b>

**BÖLÜM II:**

<b>KAZANIMLAR</b>	<p><b>Listening</b> E9.1.L3. Students will be able to detect specific information about family members</p> <p><b>Pronunciation</b> E9.1.P1. Students will be able to recognize contracted forms of “am, is, are” and “have/has”.</p> <p><b>Speaking</b> E9.1.S1. Students will be able to introduce themselves, their family members. E9.1.S3. Students will be able to ask for and give simple directions in simple phrases.</p> <p><b>Reading</b> E9.1.R1. Students will be able to recognize familiar names, words and very basic phrases in simple texts E9.1.R2. Students will be able to find specific information in a simple text about family members.</p> <p><b>Writing</b> E9.1.W1. Students will be able to write simple sentences and phrases (a postcard, an e-mail or a hotel registration form).</p>
<b>ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ</b>	Anlatım, gösterip yaptırma, soru cevap, beyin fırtınası
<b>KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER</b>	Bilgisayar, akıllı tahta, ders kitabı
<b>DERS ALANI</b>	Sınıf

**ETKİNLİK SÜRECİ**

Öğretmen ilk olarak ders kitabında yer alan aileyi tanıtmış ve öğrencilere kitapta yer alan resimden aile bireylerini gösterir. Daha sonra öğrencilerden onları okumalarını ister ve telaffuz hatalarını düzeltir. Önce gönüllü öğrencilere söz verir ve daha sonra sırayla diğer öğrencilere söz verir.

Daha sonra öğrenciler ders kitabında yer alan okuma parçasını okur. Okumanın ardından ders kitabında yer alan dinleme etkinlikleri ve interaktif etkinlik akıllı tahta aracılığıyla yapılır. Üçüncü hafta tüm gruplarda öğretmen dersleri bu şekilde devam ettirir ve gün sonunda çalışma kitabında yer alan etkinlikleri öğrencilere ödev olarak verir. Deney gruplarına haftanın son dersinin 20 dakikalık bölümünde ÖAY etkinliği hazırlar.

<b>Grupla Öğrenme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem vb.)</b>	Dialogues in pairs.
--	---------------------

**BÖLÜM III**

<b>Ölçme-Değerlendirme: Bireysel ve grupla öğrenme ölçme değerlendirmeler</b>	Ders kitabı ve alıştırma kitabındaki etkinlikler
---	--

**BÖLÜM IV**

<b>Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar</b>	Üçüncü haftanın ilk dersinde DG2 öğrencilerine üzerinde dönütler yazılı olan 2. haftaya ait etkinlikler geri verilmiştir. Öğretmen öğrencilerden bu dönütlerle birlikte yapmış oldukları etkinlikleri yeniden değerlendirmelerini fakat etkinlikleri geri toplayacağını ifade etmiştir. Öğretmen vermiş olduğu dönütlere öğrencilerinin dikkat etmesini ve bu
---	---



	hafta hazırlayacakları etkinliklerde buna göre etkinlik hazırlamaları gerektiğini ifade etmiştir. DG1 öğrencilerine ise genel olarak bir değerlendirme yaparak belirli konularda uyarılarda bulunmuştur.
--	--

**İNGİLİZCE DERSİ GÜNLÜK DERS PLANI  
(HAFTA 4)**

**BÖLÜM I:**

<b>Süre:</b>	40 minutes X 5 lessons
<b>DERS</b>	İngilizce
<b>SINIF</b>	9
<b>ÜNİTE</b>	<b>THEME 1: STUDYING ABROAD</b>
<b>KONU</b>	<b>Occupations</b>

**BÖLÜM II:**

<b>KAZANIMLAR</b>	<p><b>Listening</b> E9.1.L3. Students will be able to detect specific information about occupations</p> <p><b>Pronunciation</b> E9.1.P1. Students will be able to recognize contracted forms of “am, is, are” and “have/has”.</p> <p><b>Speaking</b> E9.1.S1. Students will be able to introduce themselves, their family members’ occupations. E9.1.S3. Students will be able to ask for and give simple directions in simple phrases.</p> <p><b>Reading</b> E9.1.R3. Students will be able to find specific information in a simple text about jobs/nationalities/countries.</p> <p><b>Writing</b> E9.1.W1. Students will be able to write simple sentences and phrases (a postcard, an e-mail or a hotel registration form).</p>
<b>ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ</b>	Anlatım, gösterip yaptırma, soru cevap, beyin fırtınası
<b>KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER</b>	Bilgisayar, akıllı tahta, ders kitabı
<b>DERS ALANI</b>	Sınıf
<b>ETKİNLİK SÜRECİ</b>	
<p>Dördüncü haftanın konusu “occupations” konusudur. Öğretmen sınıfa gelerek kendi mesleğini ifade eder “I’m a teacher.” ve bu cümleyi birkaç defa tekrar ettikten sonra akıllı tahtada açmış olduğu e-broşürden diğer kişilerin mesleklerini söyler. Öğrencilerde bu meslekleri tekrar eder. Daha sonra aynı broşür üzerinde kişi zamirlerini kullanarak tam cümleler kurar ve yine öğrencilerine tekrar eder. Bu girişin ardından öğretmen akıllı tahtadan mesleklerle ilgili bir video açar ve bunu öğrencilere iki defa izlettikten sonra ders kitabındaki mesleklerin tanıtıldığı okuma parçasını öğrencilerden gönüllü olanlara okutur. Ders kitabında yer alan farklı meslek gruplarını kendi meslekleriymiş gibi tanıtımalarını ister. Öğrenciler bu etkinliği ikili gruplar halinde karşılıklı olarak gerçekleştirir.</p> <p>Öğretmen bütün sınıflardan anne veya babasının ya da istediği herhangi bir mesleğin tanıtımını yapan bir ödev gerçekleştirmelerini ister. Ayrıca tüm gruplara çalışma kitabındaki etkinlikleri ödev olarak verir. Öğrencilerin ÖAY etkinliğini de evde yapmalarını ister.</p>	
<b>Grupla Öğrenme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem vb.)</b>	Dialogues in pairs.

### BÖLÜM III

<b>Ölçme-Değerlendirme:</b> Bireysel ve grupla öğrenme ölçme değerlendirmeler	Ders kitabı ve alıştırma kitabındaki etkinlikler
--	--

### BÖLÜM IV

<b>Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar</b>	Dördüncü haftanın ilk dersinde DG2 öğrencilerine üzerinde dönütler yazılı olan 3. haftaya ait etkinlikler geri verilmiştir. Öğretmen öğrencilerden bu dönütlerle birlikte yapmış oldukları etkinlikleri yeniden değerlendirmelerini fakat etkinlikleri geri toplayacağını ifade etmiştir. Öğretmen vermiş olduğu dönütlere öğrencilerinin dikkat etmesini ve bu hafta hazırlayacakları etkinliklerde buna göre etkinlik hazırlamaları gerektiğini ifade etmiştir. DG1 öğrencilerine ise genel olarak bir değerlendirme yaparak belirli konularda uyarılarda bulunmuştur.
---	--

**İNGİLİZCE DERSİ GÜNLÜK DERS PLANI  
(HAFTA 5)**

**BÖLÜM I:**

<b>Süre:</b>	40 minutes X 5 lessons
<b>DERS</b>	İngilizce
<b>SINIF</b>	9
<b>ÜNİTE</b>	<b>THEME 1: STUDYING ABROAD</b>
<b>KONU</b>	<b>Birthday</b>

**BÖLÜM II:**

<b>KAZANIMLAR</b>	<p><b>Listening</b> E9.1.L4. Students will be able to detect specific information about birthdays</p> <p><b>Pronunciation</b> E9.1.P1. Students will be able to recognize dates and numbers.</p> <p><b>Speaking</b> E9.1.S1. Students will be able to ask and answer questions about dates. E9.1.S3. Students will be able to ask for and give simple directions in simple phrases.</p> <p><b>Reading</b> E9.1.R3. Students will be able to find specific information in a simple text about birthdays and dates.</p> <p><b>Writing</b> E9.1.W1. Students will be able to write simple sentences and phrases (a postcard, an e-mail or a hotel registration form).</p>
<b>ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ</b>	Anlatım, gösterip yaptırma, soru cevap, beyin fırtınası
<b>KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER</b>	Bilgisayar, akıllı tahta, ders kitabı
<b>DERS ALANI</b>	Sınıf
<b>ETKİNLİK SÜRECİ</b>	
<p>Beşinci haftanın konusu “birthday” konusudur. Öğretmen tahtaya örnek bir doğum tarihini yazar ve öğrencilerden bunun ne olduğunu tahmin etmelerini ister. Öğrenciler farklı tahminlerde bulunur. Doğru tahminde bulunan bir öğrenci olmazsa daha sonra öğretmen tahtaya bir doğum günü pastası çizer ve öğrenciler bunun bir doğum tarihi olduğunu tahmin eder. Öğretmen bu tarihin nasıl okunduğunu sorar ve öğrencilerden gönüllü olanlardan birini bu tarihi doğru okumaya teşvik eder, yönlendirir. Okuyamazsa başka bir öğrenciye aynı süreci uygular. O da okuyamazsa kendi okur. Daha sonra diğer gönüllü birkaç öğrenciye tekrar ettirir. Son olarak da sınıfa topluca tekrar ettirir. Bu girişin ardında öğretmen tam ve kurallı cümle kurarak kendi doğum günü tarihini söyler.</p> <p>Daha sonra öğrencilerden gönüllü olanlara ders kitabında yer alan okuma parçasını okur. Okuma etkinliğinin ardından metinle ilgili sorular cevaplanır. Öğrenciler kitaptaki ve akıllı tahtadaki alıştırmaların ardından kendi doğum tarihlerini söyleyebilir hale gelirler. Öğretmen ikili gruplar halinde öğrencilerden birbirlerinin doğum tarihlerini sormalarını ister ve sonrasında yakınlarının (anne, baba vb.) doğum tarihlerini soru cevap şeklinde öğrencilere söyler.</p> <p>Öğretmen, tüm gruplara çalışma kitabındaki etkinlikleri ödev olarak verir. Deney gruplarından ÖAY etkinliğini evde yapmalarını ister. Bir sonraki haftanın ilk günü bu etkinlikleri toplayacağını ifade eder.</p>	
<b>Grupla Öğrenme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem vb.)</b>	Dialogues in pairs.

### BÖLÜM III

<b>Ölçme-Değerlendirme:</b> Bireysel ve grupla öğrenme ölçme değerlendirmeler	Ders kitabı ve alıştıırma kitabındaki etkinlikler
--	---

### BÖLÜM IV

<b>Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar</b>	Beşinci haftanın ilk dersinde DG2 öğrencilerine üzerinde dönütler yazılı olan 4. haftaya ait etkinlikler geri verilmiştir. Öğretmen öğrencilerden bu dönütlerle birlikte yapmış oldukları etkinlikleri yeniden değerlendirmelerini fakat etkinlikleri geri toplayacağını ifade etmiştir. Öğretmen vermiş olduğu dönütlere öğrencilerinin dikkat etmesini ve bu hafta hazırlayacakları etkinliklerde buna göre etkinlik hazırlamaları gerektiğini ifade etmiştir. DG1 öğrencilerine ise genel olarak bir değerlendirme yaparak belirli konularda uyarılarda bulunmuştur.
---	---

**İNGİLİZCE DERSİ GÜNLÜK DERS PLANI  
(HAFTA 6)**

**BÖLÜM I:**

<b>Süre:</b>	40 minutes X 5 lessons
<b>DERS</b>	İngilizce
<b>SINIF</b>	9
<b>ÜNİTE</b>	<b>THEME 1: STUDYING ABROAD</b>
<b>KONU</b>	<b>What time is it?</b>

**BÖLÜM II:**

<b>KAZANIMLAR</b>	<p><b>Listening</b> E9.1.L4. Students will be able to detect specific information about time</p> <p><b>Pronunciation</b> E9.1.P1. Students will be able to recognize dates and numbers.</p> <p><b>Speaking</b> E9.1.S2. Students will be able to ask and answer questions about time</p> <p><b>Reading</b> E9.1.R3. Students will be able to find specific information in a simple text about time</p> <p><b>Writing</b> E9.1.W1. Students will be able to write simple sentences and phrases (a postcard, short note about time)</p>
<b>ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ</b>	Anlatım, gösterip yaptırma, soru cevap, beyin fırtınası
<b>KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER</b>	Bilgisayar, akıllı tahta, ders kitabı
<b>DERS ALANI</b>	Sınıf
<b>ETKİNLİK SÜRECİ</b>	
<p>Altıncı haftanın konusu “What time is it?” konusudur. Öğretmen öğrencilere saat kaç sorusunu sorarak ders başlar. Öğrencilerin bu konuda soruları cevaplamakta zorlandıklarını gören öğretmen yanında getirmiş olduğu saat üzerinde önce tam saatleri daha sonra buçuk saatleri ve daha sonra çeyrek geçe ve çeyrek kala üzerinde sözlü pratik yaptırır. Öğrencilerin saatler konusuna hâkim olduğu kanaatine varan öğretmen ders kitabındaki saatlerle ilgili okuma parçasını okutur ve takibinde ilgili alıştırmaları yaptırır. Ayrıca akıllı tahtada yer alan videoları izletir ve interaktif soruları çözer.</p> <p>Ders öğretmeni altıncı haftada da bütün gruplarda aynı şekilde ders işler. Kontrol grubu öğrencilerine çalışma kitabından ödevler verir. Deney grubu öğrencilerine de çalışma kitabından aynı ödevi verir fakat ek olarak onlardan saatler konusuyla ilgili bir ÖAY etkinliği hazırlamalarını ister.</p>	
<b>Grupla Öğrenme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem vb.)</b>	Dialogues in pairs.

**BÖLÜM III**

<b>Ölme-Değerlendirme: Bireysel ve grupla öğrenme ölçme değerlendirmeler</b>	Ders kitabı ve alıştırmadaki etkinlikler
--	--

**BÖLÜM IV**

<b>Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar</b>	Altıncı haftanın ilk dersinde DG2 öğrencilerine üzerinde dönütler yazılı olan 5. haftaya ait etkinlikler geri verilmiştir. Öğretmen öğrencilerden bu dönütlerle birlikte yapmış
---	---

	<p>oldukları etkinlikleri yeniden değerlendirmelerini fakat etkinlikleri geri toplayacağını ifade etmiştir. Öğretmen vermiş olduğu dönütlere öğrencilerinin dikkat etmesini ve bu hafta hazırlayacakları etkinliklerde buna göre etkinlik hazırlamaları gerektiğini ifade etmiştir. DG1 öğrencilerine ise genel olarak bir değerlendirme yaparak belirli konularda uyarılarda bulunmuştur.</p>
--	--

**İNGİLİZCE DERSİ GÜNLÜK DERS PLANI  
(HAFTA 7)**

**BÖLÜM I:**

<b>Süre:</b>	40 minutes X 5 lessons
<b>DERS</b>	İngilizce
<b>SINIF</b>	9
<b>ÜNİTE</b>	<b>THEME 2: MY ENVIRONMENT</b>
<b>KONU</b>	<b>Wh- questions</b>

**BÖLÜM II:**

<b>KAZANIMLAR</b>	<p><b>Listening</b> E9.2.L1. Students will be able to respond to the questions related to the topic of a recorded text/video.</p> <p><b>Pronunciation</b> E9.2.P1. Students will be able to differentiate /t/ and /i:/ sounds. Eg. sit /sit/ seat /si:t/</p> <p><b>Speaking</b> E9.2.S4. Students will be able to ask and answer wh- questions</p> <p><b>Reading</b> E9.2.R1. Students will be able to read a simple text for specific information about wh- questions</p> <p><b>Writing</b> E9.1.W1. Students will be able to write wh- questions and answers for them.</p>
<b>ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ</b>	Anlatım, gösterip yaptırma, soru cevap, beyin fırtınası
<b>KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER</b>	Bilgisayar, akıllı tahta, ders kitabı
<b>DERS ALANI</b>	Sınıf
<b>ETKİNLİK SÜRECİ</b>	
<p>Yedinci haftanın konusu “Wh- questions”dır. Bu soru kalıplarına zaten öğrenciler aşına oldukları için öğretmen direk olarak bir dinleme metniyle derse başlar. Önce öğrencilere “Wh-“ harflerini içeren beş adet soru hazırlar ve tahtaya yazar: What is his name? How old is he? What time does he get up? Where is his home? When does he go to school? Öğrencilerden bu soruların ne anlama geldiğini düşünmelerini ister ve daha sonra dinleme parçasını akıllı tahta aracılığıyla öğrencilere dinleterek bu soruları cevaplarlar.</p> <p>Soru kalıplarıyla ilgili ders kitabındaki alıştırmalar yapılır ve çalışma kitabından da ek alıştırmalar yapılır. Tüm gruplara aynı şekilde ders işlenir ve ödev olarak da çalışma kitabından ödev verilir. Deney gruplarına ise konuyla ilgili ÖAY etkinliği ödevi verilir.</p>	
<b>Grupla Öğrenme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem vb.)</b>	Dialogues in pairs.

**BÖLÜM III**

<b>Ölçme-Değerlendirme: Bireysel ve grupla öğrenme ölçme değerlendirmeler</b>	Ders kitabı ve alıştırmalar kitabındaki etkinlikler
---	---

**BÖLÜM IV**

<b>Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar</b>	Yedinci haftanın ilk dersinde DG2 öğrencilerine üzerinde dönütler yazılı olan 6. haftaya ait etkinlikler geri verilmiştir. Öğretmen öğrencilerden bu dönütlerle birlikte yapmış oldukları etkinlikleri yeniden değerlendirmelerini fakat etkinlikleri geri toplayacağını
---	--



	<p>ifade etmiştir. Öğretmen vermiş olduğu dönütlere öğrencilerinin dikkat etmesini ve bu hafta hazırlayacakları etkinliklerde buna göre etkinlik hazırlamaları gerektiğini ifade etmiştir. DG1 öğrencilerine ise genel olarak bir değerlendirme yaparak belirli konularda uyarılarda bulunmuştur.</p>
--	---

**İNGİLİZCE DERSİ GÜNLÜK DERS PLANI**  
(HAFTA 8-9)

**BÖLÜM I:**

<b>Süre:</b>	40 minutes X 10 lessons
<b>DERS</b>	İngilizce
<b>SINIF</b>	9
<b>ÜNİTE</b>	<b>THEME 2: MY ENVIRONMENT</b>
<b>KONU</b>	<b>Daily Routines</b>

**BÖLÜM II:**

<b>KAZANIMLAR</b>	<p><b>Listening</b> E9.2.L3. Students will be able to identify time expressions of daily routines.</p> <p><b>Pronunciation</b> E9.2.P1. Students will be able to differentiate /t/ and /i:/ sounds. Eg. sit /sɪt/ seat /si:t/</p> <p><b>Speaking</b> E9.2.S3. Students will be able to talk about their daily activities and the frequencies of those activities. E9.2.S4. Students will be able to ask and answer wh- questions</p> <p><b>Reading</b> E9.2.R1. Students will be able to read a simple text for specific information about wh- questions</p> <p><b>Writing</b> E9.1.W1. Students will be able to write wh- questions and answers for them. E9.2.W2. Students will be able to write about their friend's daily life and the frequencies of their activities.</p>
<b>ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ</b>	Anlatım, gösterip yaptırma, soru cevap, beyin fırtınası
<b>KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER</b>	Bilgisayar, akıllı tahta, ders kitabı
<b>DERS ALANI</b>	Sınıf
<b>ETKİNLİK SÜRECİ</b>	
<p>Bu konu öğrencilerin zaten bildiği ama programda tekrar amaçlı yer alan bir konudur. Bu yüzden öğretmen konuyla ilgili birkaç video izleterek öğrencilerde farkındalık meydana getirir ve arkasından okuma parçasını okutturur. Okuma metni okunur ve metne ait soruları öğrenciler cevaplar. Bu sorulara ek olarak kendi günlük rutinleriyle ilgili birkaç cümlelik paragraflar yazar.</p> <p>Tüm gruplara aynı şekilde ders işler ve ödev olarak da çalışma kitabından ödev verir. Deney gruplarına ise konuyla ilgili ÖAY etkinliği ödevi verir.</p>	
<b>Grupla Öğrenme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem vb.)</b>	Dialogues in pairs.

**BÖLÜM III**

<b>Ölçme-Değerlendirme: Bireysel ve grupla öğrenme ölçme değerlendirmeler</b>	Ders kitabı ve alıştırmaya kitabındaki etkinlikler
---	--

**BÖLÜM IV**

<b>Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar</b>	Sekizinci haftanın ilk dersinde DG2 öğrencilerine üzerinde dönütler yazılı olan 7. haftaya ait etkinlikler geri verilmiştir. Öğretmen öğrencilerden bu dönütlerle birlikte yapmış oldukları etkinlikleri yeniden değerlendirmelerini fakat etkinlikleri geri toplayacağını
---	--

ifade etmiştir. Öğretmen vermiş olduğu dönütlere öğrencilerinin dikkat etmesini ve bu hafta hazırlayacakları etkinliklerde buna göre etkinlik hazırlamaları gerektiğini ifade etmiştir. DG1 öğrencilerine ise genel olarak bir değerlendirme yaparak belirli konularda uyarılarda bulunmuştur.

Dokuzuncu haftanın ilk dersinde DG2 öğrencilerine üzerinde dönütler yazılı olan 8. haftaya ait etkinlikler geri verilmiştir. Öğretmen öğrencilerden bu dönütlere birlikte yapmış oldukları etkinlikleri yeniden değerlendirmelerini fakat etkinlikleri geri toplayacağını ifade etmiştir. Öğretmen vermiş olduğu dönütlere öğrencilerinin dikkat etmesini ve bu hafta hazırlayacakları etkinliklerde buna göre etkinlik hazırlamaları gerektiğini ifade etmiştir. DG1 öğrencilerine ise genel olarak bir değerlendirme yaparak belirli konularda uyarılarda bulunmuştur.

**İNGİLİZCE DERSİ GÜNLÜK DERS PLANI  
(HAFTA 10)**

**BÖLÜM I:**

<b>Süre:</b>	40 minutes X 5 lessons
<b>DERS</b>	İngilizce
<b>SINIF</b>	9
<b>ÜNİTE</b>	<b>THEME 2: MY ENVIRONMENT</b>
<b>KONU</b>	<b>Present Continuous Tense</b>

**BÖLÜM II:**

<b>KAZANIMLAR</b>	<p><b>Listening</b> E9.2.L4. Students will be able to identify time expressions of present continuous tense.</p> <p><b>Speaking</b> E9.2.S5. Students will be able talk using present continuous tense</p> <p><b>Reading</b> E9.2.R2. Students will be able to read a simple text for specific information about present continuous tense</p> <p><b>Writing</b> E9.2.W4. Students will be able to express the current actions using present continuous tense.</p>
<b>ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ</b>	Anlatım, gösterip yaptırma, soru cevap, beyin fırtınası
<b>KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER</b>	Bilgisayar, akıllı tahta, ders kitabı
<b>DERS ALANI</b>	Sınıf

**ETKİNLİK SÜRECİ**

Onuncu haftanın konusu “present continuous tense”dir. Öğretmen öğrencilere “I am speaking English now” diyerek derse başlar ve öğrencilerden bunu tekrar etmelerini ister. Daha sonra bu cümleyi tahtaya yazar. Bu cümlede daha önceki cümlelere göre hangi farklar olduğunu bulmalarını ister. Öğrenciler fiilin sonundaki “-ing” ekini hemen fark eder. Ayrıca “now” kelimesinden dolayı birkaç tahminden sonra bu cümle yapısının şimdiki zamana ait olduğu çıkarımında bulunurlar. Öğretmen öğrencilerini tebrik ederek cümlenin yapısını açıklar ve bununla ilgili birkaç örnek daha tahtaya yazar. Daha sonra öğrenciler akıllı tahta aracılığıyla şimdiki zaman kalıplarını içeren ve çizgi film kesitlerinden oluşan videoyu izler. Öğretmen öğrencilerin cümleleri anladıklarından emin olduktan sonra onlara cümlelerin sorularını yöneltir. Böylece öğrenciler önce cevapları öğrenir daha sonra da soru kalıplarını öğrenir. Daha sonra ders kitabında yer alan okuma parçası okur ve ilgili sorular cevaplar.

Tüm gruplara aynı şekilde ders işler ve ödev olarak da çalışma kitabından ödev verir. Deney gruplarına ise konuyla ilgili ÖAY etkinliği ödevi verir.

<b>Grupla Öğrenme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem vb.)</b>	Dialogues in pairs.
--	---------------------

**BÖLÜM III**

<b>Ölçme-Değerlendirme: Bireysel ve grupla öğrenme ölçme değerlendirmeler</b>	Ders kitabı ve alıştırma kitabındaki etkinlikler
---	--

**BÖLÜM IV**

<b>Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar</b>	Onuncu haftanın ilk dersinde DG2 öğrencilerine üzerinde dönütler yazılı olan 9. haftaya ait etkinlikler geri verilmiştir. Öğretmen öğrencilerden bu dönütlerle birlikte yapmış
---	--

	<p>oldukları etkinlikleri yeniden değerlendirmelerini fakat etkinlikleri geri toplayacağını ifade etmiştir. Öğretmen vermiş olduğu dönütlere öğrencilerinin dikkat etmesini ve bu hafta hazırlayacakları etkinliklerde buna göre etkinlik hazırlamaları gerektiğini ifade etmiştir. DG1 öğrencilerine ise genel olarak bir değerlendirme yaparak belirli konularda uyarılarda bulunmuştur.</p>
--	--

2018-2019 EĞİTİM-ÖĞRETİM YILI ..... MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ 9. SINIFLAR İNGİLİZCE DERSİ ÜNİTELENDİRİLMİŞ YILLIK DERS PLANI

MONTH	DAYS	S	THEME	Functions and Useful Language	Language Skills and Learning Outcomes	Suggested Materials and Tasks	Evaluation	Values Education
SEPTEMBER	17-21	5	ABROA D	<p><b>1. Meeting new people and introducing oneself and family</b></p> <p><b>2. Talking about possessions</b></p> <p><b>3. Asking for and giving directions</b></p> <p><b>4. Asking for occupations</b></p> <p>-Hello/Hey/What's up? -Hi, long time no see! -Great to see you again! -Hi, how are you? /Hi, how is it going? -Not bad. -Goodbye -Catch you later!</p> <p>-Who is this in the picture? -This is my...</p>	<p><b>Listening</b> E9.1.L1. Students will be able to identify frequently used vocabulary for greetings and conversations in a simple recorded text. E9.1.L2. Students will be able to detect specific information about jobs/countries/nationalities/occupations.</p> <p><b>Pronunciation</b> E9.1.P1. Students will be able to recognize contracted forms of "am, is, are" and "have/has".</p> <p><b>Speaking</b> <small>about their personal life</small> E9.1.S1. Students will be able to introduce themselves and their family members. E9.1.S2. Students will be able to ask and</p> <p>E9.1.S3. Students will be able to ask for and give simple directions in simple phrases.</p> <p><b>Reading</b> E9.1.R1. Students will be able to recognize familiar names, words and very basic phrases in simple texts such as postcards, greeting cards and emails. E9.1.R2. Students will be able to find specific information in a simple text about jobs/nationalities/countries/jobs.</p> <p><b>Writing</b> E9.1.W1. Students will be able to write simple sentences and phrases (a postcard, an e-mail or a hotel registration form).</p>	<p>Games/Fun</p> <p>Road Signs</p> <p>Postcards and Greeting Cards</p> <p>Maps</p> <p>Note Taking</p> <p>Spoken Presentations</p> <p>Songs</p> <p>Descriptive/Biographical</p> <p>Texts</p> <p>Comics</p> <p>Survey on Personal Life (find someone who)</p> <p>E-mails</p> <p>DISCUSSION TIME</p> <p>TECH PACK</p> <p>E-PORTFOLIO ENTRY</p> <p>VIDEO BLOG ENTRY</p> <p>ELP Self-Assessment</p>		Saygı (Respect)
	24-28	5		<p>-Is it your schedule? -No, it isn't. / Yes, it is.</p> <p>Meet my friend Tom. You're.....? -What do you do? / -What do you do for a living? -I'm a hairdresser.</p> <p>-Which languages can you speak? / Can you speak any English? - Excuse me, is there a hospital around here? -Yes, first of all go straight ahead, take the second left... - How can I get to the library?</p>				
OCTOBER	01-05	5	THEME E 1:					Sevgi (Love)
	08-12	5						

2018-2019 EĞİTİM-ÖĞRETİM YILI ..... MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ 9. SINIFLAR İNGİLİZCE DERSİ ÜNİTELENDİRİLMİŞ YILLIK DERS PLANI

MONTH	DAYS	S	THEME	Functions and Useful Language	Language Skills and Learning Outcomes	Suggested Materials and Tasks	Evaluation	Values Education	
OCTOBER	15-19	5	EMBRONNE MY	<p><b>1. Talking about locations of things</b></p> <p><b>2. Asking about and describing neighborhood</b></p> <p><b>3. Talking and writing about daily routines</b></p> <p><b>4. Asking and answering Wh- questions</b></p> <p>- What do you have in your room/kitchen/classroom/lounge/school?</p> <p>Is it a large or a small cellar?</p> <p>There aren't any sport facilities in our school.</p> <p>Do you live in a nice community?</p> <p>This store is cheaper than the previous one. Is there a nice mall in this neighborhood?</p> <p>The one in our neighborhood is the biggest in Ankara.</p> <p>29 EKİM CUMHURİYET BAYRAMI <b>ATATÜRK'ÜN HAYATI</b> <b>Öğrenim Hayatı</b></p>	<p><b>Listening</b></p> <p>E9.2.L1. Students will be able to respond to the questions related to the topic of a recorded text/video.</p> <p>E9.2.L2. Students will be able to locate the things as they listen to information about the instructions.</p> <p>E9.2.L3. Students will be able to identify time expressions of daily routines.</p> <p>E9.2.L4. Students will be able to identify time expressions of present continuous tense.</p> <p><b>Pronunciation</b></p> <p>E9.2.P1. Students will be able to differentiate /i/ and /i:/ sounds.</p> <p>Eg. sit /sit/ seat /si:t/</p> <p><b>Speaking</b></p> <p>E9.2.S1. Students will be able to ask about and describe their neighbourhood.</p> <p>E9.2.S2. Students will be able to compare people, places and objects around them.</p> <p>E9.2.S3. Students will be able to talk about their daily activities and the frequencies of those activities.</p> <p>E9.2.S4. Students will be able to ask and answer wh- questions</p> <p>E9.2.S5. Students will be able to talk using present continuous tense</p> <p>E9.2.R1. Students will be able to read a simple text for specific information about wh- questions</p> <p>E9.2.R2. Students will be able to read a simple text for specific information about present continuous tense</p> <p><b>Writing</b></p> <p>E9.2.W1. Students will be able to fill in a chart comparing cities in different countries/Turkey.</p> <p>E9.2.W2. Students will be able to write about their friend's daily life and the frequencies of their activities.</p> <p>E9.2.W3. Students will be able to write wh-questions and answer them.</p> <p>E9.2.W2. Students will be able to express the current actions using present continuous tense.</p>	<p>Product Labels</p> <p>Brochures</p> <p>Discount Banners</p> <p>High-end Flea Market</p> <p>Songs</p> <p>Games</p> <p>Poster Advertisements</p> <p>Note taking</p> <p>Comparing</p> <p>Role play</p> <p>Information Gap</p> <p>Descriptive Text</p> <p>Tables/graphics</p> <p>DISCUSSION TIME</p> <p>TECH PACK</p> <p>E-PORTFOLIO ENTRY</p> <p>VIDEO BLOG ENTRY</p>			
	22-26	5							<b>Sorumluluk (Responsibility)</b>
	29-02	5							

2018-2019 EĞİTİM-ÖĞRETİM YILI ..... MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ 9. SINIFLAR İNGİLİZCE DERSİ ÜNİTELENDİRİLMİŞ YILLIK DERS PLANI

MONTH	DAYS	S	THEME	Functions and Useful Language	Language Skills and Learning Outcomes	Suggested Materials and Tasks	Evaluation	Values Education
NOVEMBER	05-9	5	THEME 3: MOVIES	<p><b>1. Talking about likes/ dislikes, hobbies and free time activities</b></p> <p><b>2. Expressing opinions</b></p> <p><b>3. Making preferences</b></p> <p><b>4. Asking about and telling the time and the date</b></p> <p><b>5. Inviting and refusing/accepting an invitation</b></p> <p>10 KASIM Atatürk Haftası <b>Atatürk'ün Askerlik Hayatı</b></p> <p>I like/enjoy watching documentaries. Detective film is my thing. I hate watching cooking programs because I think they waste our time. Romantic movies are not very me. Marbling is my favorite art. Let's see/ How about going to see a movie tonight?</p>	<p><b>Listening</b></p> <p>E9.3.L1. Students will be able to detect familiar words/phrases about likes/dislikes and hobbies in a recorded text or video. E9.3.L2.Students will be able to reorder a conversation about making invitations/ offers.</p> <p><b>Pronunciation</b></p> <p>E9.3.P1. Students will be able to differentiate /t/ and / θ / sounds. Eg. ten /ten/ thin / θin/</p> <p><b>Speaking</b></p> <p>E9.3.S1. Students will be able to express their opinions about free time activities. E9.3.S2.Students will be able to ask about</p> <p>E9.3.S3. Students will be able to make preferences about their hobbies and free time activities. E9.3.S4. Students will be able to act out a dialogue about accepting and refusing an invitation.</p> <p><b>Reading</b></p> <p>E9.3.R1. Students will be able to scan film reviews on blogs to decide which movie to see. E9.3.R2.Students will be able to find the main idea of a text about movies.</p> <p><b>Writing</b></p> <p>E9.3.W1. Students will be able to write their opinions on a blog. E9.3.W2. Students will be able to write short text messages to invite their friend for a movie.</p>	<p>Self-Prepared Video</p> <p>Competitions</p> <p>Podcasts</p> <p>Magazines</p> <p>Newspapers</p> <p>Movie Tracks</p> <p>Movies</p> <p>Internet Websites</p> <p>Jigsaw</p> <p>Graphics/Charts</p> <p>Oral Retelling</p> <p>Puzzle</p> <p>Narrative Text</p> <p>DISCUSSION TIME</p> <p>TECH PACK</p> <p>E-PORTFOLIO ENTRY</p> <p>VIDEO BLOG ENTRY</p> <p>ELP Self-Assessment</p>		<p><b>Yardımlaşma (Cooperation)</b></p>
	12-16	5		<p>on Saturday?</p> <p>-Oh, What a great idea!</p> <p>-Why don't we have a cup of coffee after school?</p> <p>-Oh, I think it is a fantastic idea!</p> <p>-Cool!</p> <p>-Thanks, that sounds nice!</p> <p>-Oh, I'd love to do that!</p> <p>-Well, I'd love to but I have other plans.</p>				
	19-23	5		<p>I think it was a great movie. I believe this is ..... I suppose.... I guess the actress won the Oscar last year.... If you ask me.... Personally, I think...</p> <p>Can you tell me the time? Do you have the time? I prefer watching documentaries rather than TV serials</p>				
	26-30	5						



2018-2019 EĞİTİM-ÖĞRETİM YILI ..... MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ 9. SINIFLAR İNGİLİZCE DERSİ ÜNİTELENDİRİLMİŞ YILLIK DERS PLANI

MONTH	DAYS	HOURS	FUNCTIONS AND USEFUL LANGUAGE	LANGUAGE SKILLS AND LEARNING OUTCOMES	SUGGESTED MATERIALS AND TASKS	EVALUATION	VALUES EDUCATION
R	03-07	5	<p><b>1. Describing daily routines</b></p> <p><b>2. Talking about abilities</b></p> <p><b>3. Talking about frequencies of activities</b></p> <p>I wake up at seven a.m. every morning when I go camping.</p> <p>He runs a couple of miles every morning to clear his head.</p> <p>Mum grows organic vegetables in her garden.</p>	<p><b>Listening</b></p> <p>E9.4.L1. Students will be able to identify the subject of a text with the help of familiar words.</p> <p>E9.4.L2. Students will be able to identify time expressions of daily routines.</p> <p><b>Pronunciation</b></p> <p>E9.4.P1. Students will be able to pronounce /s/ , /z/ and / ız/ sounds.</p> <p>Eg. runs /rʌns/ brings /brɪŋz/ watches /wɒtʃɪz/</p>	<p>Magazines</p> <p>Newspapers</p> <p>Internet websites</p> <p>Graphics/Charts</p> <p>TV news broadcasts</p> <p>Monologues</p>		
	10-14	5	<p>We don't stay in a tent during our summer holidays.</p> <p>-How often do you go trekking?</p> <p>-Sometimes</p> <p>-Once a week</p> <p>Robert can cook delicious meals but I can't.</p>	<p><b>Speaking</b></p> <p>E9.4.S1. Students will be able to talk about their abilities.</p> <p>E9.4.S2. Students will be able to talk about their daily activities and the frequencies of those activities.</p> <p><b>Reading</b></p> <p>E9.4.R1. Students will be able to identify specific information in a simpler written material such as short newspaper articles on effects of natural events.</p> <p>E9.4.R2. Students will be able to scan reading passages about people to find out different/unusual abilities.</p>	<p>Jigsaw</p> <p>Informative texts</p> <p>DISCUSSION TIME</p> <p>TECH PACK</p> <p>E-PORTFOLIO ENTRY</p>		
	17-21		<p>How long can you survive without water?</p> <p>I am not sure but I think one or two days.</p> <p>What can Sheila do?</p> <p>What can we do to prevent natural disasters?</p> <p>My friends help the victims/casualties of natural disaster.</p>	<p><b>Writing</b></p> <p>E9.4.W1. Students will be able to write about their friend's daily life and the frequencies of their activities.</p> <p>E9.4.W2. Students will be able to write a short paragraph about love for nature.</p>	<p>VIDEO BLOG ENTRY</p>		

2018-2019 EĞİTİM-ÖĞRETİM YILI ..... MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ 9. SINIFLAR İNGİLİZCE DERSİ ÜNİTELENDİRİLMİŞ YILLIK DERS PLANI

MONTH	DAYS	HOURS	THEME	Functions and Useful Language	Language Skills and Learning Outcomes	Suggested Materials and Tasks	Evaluation	Values Education
DECEMBER	24-28	5		<p><b>1. Asking about and describing people's appearances and characters</b></p> <p><b>2. Comparing characteristics and appearances.</b></p> <p><b>3. Expressing opinions (Agreeing, disagreeing, etc...)</b></p> <p><b>4. Talking about current activities</b></p>	<p><b>Listening</b> E9.5.L1. Students will be able to match the descriptions of people's appearances in a recorded text with appropriate pictures.</p>	<p>TV/Radio/ Podcasts</p> <p>Magazine/Newspaper</p> <p>Games/Fun</p> <p>Comics</p> <p>Songs</p> <p>Videos</p> <p>Poem</p> <p>Note Taking</p> <p>Fan Letters</p> <p>Character Diaries</p> <p>Role Play at School</p> <p>Survey on Appearances</p>		
JANUARY	31-03	5	PEOPLE	<p>Who's your favorite movie star? What is s/he like? What does...look like? How old/tall/long...?</p>	<p><b>Pronunciation</b> E9.5.P1. Students will be able to practice /ŋ/ sound. Eg. Bringing /brɪŋŋ/</p>			Hoşgörü (Tolerance)
	07-11	5	INSPIRATIONAL	<p>Who is your favorite sportsman/ sportswoman? S/he has got blonde/wavy hair. In the picture Claire's hair is shorter than Hanna's.</p>	<p><b>Speaking</b> E9.5.S1. Students will be able to compare characteristics of different well-known people by expressing opinions. E9.5.S2. Students will be able to describe current actions in pictures.</p>			
	14-18	5	5: PEOPLE	<p>-I think George is more emotional than Jay. S/he is a born singer. He has got a natural talent for sports.</p> <p>-I disagree with you, I think vice versa. In my opinion... I totally disagree. / I'm afraid, I disagree...</p> <p>She is getting ready for the shot. Is the producer working on a new film?</p> <p>The famous football player is visiting charity organizations for the refugees now.</p>	<p><b>Reading</b> E9.5.R1. Students will be able to scan a text for specific information. E9.5.R2. Students will be able to guess the meanings of unknown words from the contexts.</p> <p><b>Writing</b> E9.5.W1. Students will be able to prepare a poster about an inspirational character. E9.5.W2. Students will be able to write a fan social media message to a well-known person.</p>	<p>Guess Who</p> <p>Interview</p> <p>DISCUSSION TIME</p> <p>TECH PACK</p> <p>E-PORTFOLIO ENTRY</p>		
The end of the semester								

2018-2019 EĞİTİM-ÖĞRETİM YILI ..... MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ 9. SINIFLAR İNGİLİZCE DERSİ ÜNİTELENDİRİLMİŞ YILLIK DERS PLANI

MONTH	DAYS	HOURS	THEME	Functions and Useful Language	Language Skills and Learning Outcomes	Suggested Materials and Tasks	Evaluation	Values Education		
FEBRUARY	04-08	5	THEME 6: BRIDGING CULTURES	<p><b>1. Asking about and describing cities</b>  <b>2. Identifying cultural differences</b>  <b>3. Talking about travel and tourism</b>  <b>4. Ordering food</b></p> <p>Turkish people in general are very hospitable to visitors from other countries.                      Indian food is spicy, but it's not the same in Australia.                      What do you think about the social life in the States?                      People immigrate to..., because there are many job opportunities.</p> <p>What is the weather like in...?                      It is rainy almost everyday in England.</p> <p>Do you have any suggestion for me?                      I suggest you visit the Berlin Museum when you take a trip to Germany.                      I strongly advise you visit/eat...in ...</p> <p>What is the purpose of your visit?</p> <p>Please don't leave any bags unattended.                      Flight number TK1987 is now boarding/ has landed.</p> <p>-When is the next flight to London?                      -On Wednesday at 5.30.</p> <p>-What would you like to have?                      -I'd like to have/eat a steak or salad.</p> <p>-Would you like to drink something?                      -Lemonade, please!                      -What about you, madam?</p>	<p><b>Listening</b>                      E9.6.L1.Students will be able to detect specific information in public announcements at the airport / train station etc.                      E9.6.L2.Students will be able to identify the most frequently used expressions to order food in a restaurant.  <b>Pronunciation</b>                      E9.6.P1.Students will be able to differentiate /v/ and /w/ sounds.                      Eg. Very /veri/ well /wel/  <b>Speaking</b>                      E9.6.S1.Students will be able to take part in a dialogue about ordering food at a restaurant/cafe.                      E9.6.S2.Students will be able to take part in conversations in the situations that can occur while travelling.                      E9.6.S3.Students will be able to use the most frequently used expressions to buy a flight/ bus/train ticket.                      E9.6.S4. Students will be able to talk about some basic cultural differences of places they have visited.  <b>Reading</b>                      E9.6.R1.Students will able to scan short texts describing some famous cities in the world for specific information.                      E9.6.R2. Students will be able to get the main points of the informative texts related to intercultural differences.  <b>Writing</b>                      E9.6.W1. Students will be able to leave a short written message for their parents at the reception desk.                      E9.6.W2. Students will be able to write a series of sentences t the city that they would like to visit by indicating reasons.</p>	<p>Announcements</p> <p>Newspaper</p> <p>Transportation Schedules</p> <p>Graphics/ Currency Charts</p> <p>Film</p> <p>Comics</p> <p>Maps</p> <p>Road Signs</p> <p>Expository Texts</p> <p>Note Taking</p> <p>Role Play</p> <p>Songs</p> <p>Surveying</p> <p>Guessing</p> <p>DISCUSSION TIME</p> <p>TECH PACK</p> <p>E-PORTFOLIO ENTRY</p> <p>VIDEO BLOG ENTRY</p>				
	11-15	5							Dürüstlük (Honesty)	
	18-22	5								
	25-01	5								

2018-2019 EĞİTİM-ÖĞRETİM YILI ..... MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ 9. SINIFLAR İNGİLİZCE DERSİ ÜNİTELENDİRİLMİŞ YILLIK DERS PLANI

MONTH	DAYS	HOURS	THEME	Functions and Useful Language	Language Skills and Learning Outcomes	Suggested Materials and Tasks	Evaluation	Values Education
MARCH	04-08	5	THEME 7: WORLD HERITAGE	<p><b>1. Talking about past events</b>  <b>2. Making inquiries</b>  <b>3. Asking and answering questions in an interview</b></p> <p>Why did/was...?  Who did/was...?  What did/were....?  Where did/were...?  Did you...?  Was she...?  Can you tell me what happened?</p> <p>As far as I can remember s/he was...</p> <p>When the Egyptians built the Great Pyramid of Giza...</p> <p>Before Greeks decided to build...</p> <p>Firstly, they carried... Secondly, they decided on...</p>	<p><b>Listening</b>  E9.7.L1.Students will be able to organize information on world heritage in a recorded text/video.  E9.7.L2. Students will be able to respond to simple questions/ statements in an interview.</p> <p><b>Pronunciation</b>  E9.7.P1. Students will be able to sound natural producing  “-ed” sounds in regular past verbs and the pronunciation of /wəz/ and /wɒz/.</p> <p><b>Speaking</b>  E9.7.S1. Students will be able to ask and answer simple questions in an interview about past times and past events.  E9.7.S2. Students will be able to make a short simple presentation about an ancient civilization they have searched before.</p> <p><b>Reading</b>  E9.7.R1.Students will be able to ask and answer the questions about a text related to the world heritage.  E9.7.R2. Students will be able to reorder the events in a short story.  <b>Writing</b>  E9.7.W1. Students will be able to write a series of sentences about historical places they visited in the past.</p>	<p>Making Timeline</p> <p>Films</p> <p>Literary Texts (poem, story, etc.)</p> <p>Story Boards</p> <p>Summary Writing</p> <p>Oral Retelling</p> <p>Jigsaw Puzzle</p> <p>Compare and Contrast/Narrative Texts</p> <p>Repeating</p> <p>Role Play</p> <p>Song/ Chants</p> <p>DISCUSSION TIME</p> <p>TECH PACK</p> <p>E-PORTFOLIO ENTRY</p> <p>VIDEO BLOG ENTRY</p>		
	11-15	5						Özgüven (Self-Confidence)
	18-22	5						

2018-2019 EĞİTİM-ÖĞRETİM YILI ..... MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ 9. SINIFLAR İNGİLİZCE DERSİ ÜNİTELENDİRİLMİŞ YILLIK DERS PLANI

MONTH	DAYS	HOURS	THEME	Functions and Useful Language	Language Skills and Learning Outcomes	Suggested Materials and Tasks	Evaluation	Values Education	
MARCH	25-29	5	THEME 8: EMERGENCY AND HEALTH PROBLEMS	<p><b>1. Giving and asking for advice</b></p> <p><b>2. Giving and understanding simple instructions in case of emergency</b></p> <p><b>3. Talking about something that happened recently</b></p> <p><b>4. Expressing obligations and prohibitions</b></p>	<p><b>Listening</b> E9.8.L1. Students will be able to identify the most frequently used expressions about health problems.</p> <p><b>Pronunciation</b> E9.8.P1. Students will be able to notice sentence intonation. Eg. Where is the nearest hospital? (falling intonation) Is that the new doctor? (rising intonation)</p> <p><b>Speaking</b> E9.8.S1. Students will be able to ask for help from the emergency services in areas of immediate need. E9.8.S2. Students will be able to ask for and give advice about health problems. E9.8.S3. Students will be able to express obligations, responsibilities and prohibitions in social life. E9.8.S4. Students will be able to prepare a video project on public service ads/announcements.</p> <p><b>Reading</b> E9.8.R1. Students will be able to find the main idea of a text about health problems/emergency situations that happened recently.</p> <p><b>Writing</b> E9.8.W1. Students will be able to prepare posters/leaflet/brochures about safety and health at work.</p>	<p>TV</p> <p>Radio</p> <p>Newspaper</p> <p>Patient Information Leaflets (PILs)</p> <p>Songs/Chants</p> <p>Expository Texts</p> <p>Oral Retelling</p> <p>Spoken Presentation</p> <p>Advice Columns</p> <p>Brochures</p> <p>DISCUSSION TIME</p> <p>TECH PACK</p> <p>E-PORTFOLIO ENTRY</p> <p>VIDEO BLOG ENTRY</p> <p>ELP Self-Assessment</p>			
APRIL	01-05	5		<p>What should I do?</p> <p>In the event of an earthquake, you should take shelter under a table.</p> <p>When you get a cut in your hand, you should put a piece of cloth on it.</p> <p>What causes the flu?</p> <p>You'd better take a long rest when you catch the flu.</p> <p>You should see a doctor when you have a high fever.</p> <p>If/ when someone faints, first of all check if he/she is still breathing, secondly alert medical personnel, and then position the person properly...</p> <p>-What are your symptoms? -I've got a rash on my hand. -Have you eaten something allergic recently? -Your temperature is normal. -Open your mouth, please.</p>					Nezaket (Kindness)
	08-12	5		<p>I must see a dentist.</p> <p>You mustn't smoke in this area.</p> <p>Workers have to wear their helmets while working in this workplace</p>					
	15-19	5							

2018-2019 EĞİTİM-ÖĞRETİM YILI ..... MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ 9. SINIFLAR İNGİLİZCE DERSİ ÜNİTELENDİRİLMİŞ YILLIK DERS PLANI

MONTH	DAYS	HOURS	THEME	Functions and Useful Language	Language Skills and Learning Outcomes	Suggested Materials and Tasks	Evaluation	Values Education
APRIL	22-26	5	THEME 9: INVITATIONS AND CELEBRATIONS	<p>1. Asking for and giving suggestions                      2. Doing shopping                      3. Making requests                      4. Talking about future plans                      5. Making and answering phone calls                      23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı                      Atatürk 'ün Siyasi Hayatı</p> <p>My family is going to throw a birthday party for me tomorrow. Would you like to join us?</p> <p>Would you like to join us for iftar this evening?                      Are you good at cooking?</p> <p>Can you help me?                      Have you got any...that I could borrow?                      Have you got time to prepare some...?</p> <p>Would you mind making a shopping list for the party?                      Do you mind if I use your car?</p>	<p><b>Listening</b>                      E9.9.L1. Students will be able to fill in the missing parts in a dialogue about invitations and apologies on a phone call.                      E9.9.L2.Students will be able to recognise the most frequently used expressions related to shopping.</p> <p><b>Pronunciation</b>                      E9.9.P1.Students will be able to practice "yod coalescence".                      (Could you...? Would you ...?).</p> <p><b>Speaking</b>                      E9.9.S1. Students will be able to make and respond to suggestions/ requests.                      E9.9.S2. Students will be able to describe future plans and arrangements.                      E9.9.S3.Students will be able to give and receive information about quantities, numbers, and prices while shopping.</p> <p><b>Reading</b>                      E9.9.R1. Students will be able to find the supporting ideas in a text.</p> <p><b>Writing</b>                      E9.9.W1. Students will be able to write simple invitation letters.                      E9.9.W2.Students will be able to write a short paragraph about their future plans.</p>	<p>Games/ Fun</p> <p>Invitation Cards</p> <p>Menus</p> <p>Songs</p> <p>Note Taking</p> <p>Oral Retelling</p> <p>Singing</p> <p>E-mails</p> <p>Invitee Lists</p> <p>Letters</p> <p>Telephone Conversations</p> <p>Coupons</p> <p>Posters</p> <p>Tables</p> <p>DISCUSSION TIME</p> <p>TECH PACK</p> <p>E-PORTFOLIO ENTRY</p> <p>VIDEO BLOG ENTRY</p>		Adalet (Justice)
MAY	29-03	5						
MAY	06-10	5						

2018-2019 EĞİTİM-ÖĞRETİM YILI ..... MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ 9. SINIFLAR İNGİLİZCE DERSİ ÜNİTELENDİRİLMİŞ YILLIK DERS PLANI

MONTH	DAYS	HOURS	THEME	Functions and Useful Language	Language Skills and Learning Outcomes	Suggested Materials and Tasks	Evaluation	Values Education
MAY	13-17	5	THEME 10: TELEVISION AND SOCIAL MEDIA	<p><b>1. Making predictions about the future</b></p> <p><b>2. Asking for and giving opinion (agreement, disagreement, etc...)</b></p> <p><b>3. Interrupting someone in a conversation</b></p> <p><b>4. Gaining time in a conversation</b></p>	<p><b>Listening</b> E9.10.L1. Students will be able to put the events in order in a TV broadcast.</p> <p><b>Pronunciation</b> E9.10.P1. Students will be able to practice /d/ and /ð/ sounds. Eg. Day /deɪ/ They / ðeɪ /</p> <p><b>Speaking</b> E9.10.S1. Students will be able to make predictions about the future. E9.10.S2. Students will be able to agree or disagree with others by giving their opinions. E9.10.S3. Students will be able to act out a dialogue using the expressions and phrases to interrupt and gain time in a conversation.</p> <p><b>Reading</b> E9.10.R1. Students will be able to skim short, clear texts to draw a conclusion in terms of social media.</p> <p><b>Writing</b> E9.10.W1. Students will be able to write a comment on a topic via social media.</p>	<p>TV/Podcasts Magazine/Newspapers Brochures Print Media Comics Internet Websites Graphics/Charts Poems Jigsaw Puzzle Note Taking Summary Writing Spoken Presentation Simple Discussion Poster Advertisements Persuasive Essays Cause and Effect Essays DISCUSSION TIME TECH PACK E-PORTFOLIO ENTRY VIDEO BLOG ENTRY ELP Self-Assessment</p>		
	20-24	5		<p><b>19 Mayıs Gençlik ve Spor Bayramı</b></p> <p>- What do you think...?/ What is your idea ...?</p> <p>- I think/in my opinion/ to me, we won't use television in near future, because...</p> <p>- I don't think so... / No chance! / Never in a million years!</p>				
	27-31	5		<p>That's for sure! /Absolutely! / I guess so!</p> <p>I'm not so sure about it.</p> <p>I couldn't agree more. / No way!</p> <p>I'd say exactly the opposite.</p> <p>No, I'm not so sure about that.</p> <p>That's not always the case.</p>				
JUNE	03-07	5		<p>There is no point in sharing private photos in social media.</p> <p>You shouldn't rely on all the news available on the net.</p> <p>I prefer watching quiz shows to talent shows.</p> <p>No doubt about it.</p> <p>You have a point there.</p> <p>I was just going to say that.</p> <p>Do you have anything to say about this?</p> <p>Can I add something here? / If I might add something</p> <p>Sorry to interrupt that.</p> <p>Well/ so/ anyway/ let me think/ let me see/ you know/ like/umm/ I mean.</p>				
	10-14	5						

Bu yıllık plan Talim Terbiye Kurulu Başkanlığınca yayınlanan 40 sayılı ve 19/01/2018 Tarihli "Ortaöğretim İngilizce Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programın" daki konular esas alınarak hazırlanmıştır. Atatürkçülük konuları 2104-2488 sayılı T.D'de yayımlanan Atatürk İlke ve İnkılapları Öğretim Esasları Yönergesine göre yıllık planda dağıtılmıştır.