T. C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

TÜRKİYE'DE İNGİLİZCE ÖĞRETİMİ İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR: BİR META SENTEZ ÇALIŞMASI

DOKTORA TEZİ

Emel AVERBEK

Diyarbakır-2022

T. C.

DİCLE ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

TÜRKİYE'DE İNGİLİZCE ÖĞRETİMİ İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR: BİR META-SENTEZ ÇALIŞMASI

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan

Emel AVERBEK

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Behçet ORAL

Diyarbakır-2022

T.C

DİCLE UNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

DİYARBAKIR

Emel Averbek tarafından yapılan "Türkiye'de İngilizce Öğretimi ile İlgili Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi: Bir Meta-Sentez Çalışması" konulu bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalında DOKTORA tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyesinin

Ünvanı	**Adı Soyadı**
Başkan:	**Doç. Dr. Cemal AKÜZÜM**
Tez Danışmanı :	**Prof. Dr. Behçet ORAL**
Üye :	**Doç. Dr. Faysal ÖZDAŞ**
Üye :	**Doç. Dr. Taha YAZAR**
Üye :	**Dr. Öğretim Üyesi Mehtap SARAÇOĞLU**

Tez Savunma Sınavı Tarihi: 10/06/2022

Yukarıdaki bilgilerin doğruluğunu onaylarım.

.../...../2022

Prof. Dr. Bahar BURTAN DOĞAN

ENSTİTÜ MÜDÜR

(MÜHÜR)

BİLDİRİM

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

10/06/2022
Emel Averbek

ÖN SÖZ

İlköğretim okullarındaki İngilizce Öğretimi ile ilgili araştırmaları meta-sentez araştırma modeli ile inceleyen bu çalışma altı bölümden oluşmaktadır. Çalışmanın birinci bölümünde araştırmanın problemi, amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları belirlenmiştir. İkinci bölümünde dil öğretimi ve Milli Eğitim Bakanlığı İngilizce Dersi Öğretim Programı ile ilgili kuramsal incelemeler ve ilgili araştırmalar bulunmaktadır. Üçüncü bölümde araştırmanın yöntemine yer verilmiş ve dördüncü bölümde araştırmadan elde edilen bulgular bulunmaktadır. Beşinci bölümde araştırma sonuçları yorumlanarak tartışılmıştır. Altıncı bölümde ise araştırmanın sonuçları ve bu sonuçlar doğrultusunda öneriler bulunmaktadır.

Araştırmanın her aşamasında bilgi ve deneyimlerini paylaşan, rehberlik eden değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Behçet ORAL' a teşekkürlerimi ve en içten saygılarımı sunarım. Doktora eğitimim sürecinde bilgi ve deneyimlerini paylaşarak gelişimime katkı sağlayan değerli hocalarım Doç Dr. Taha Yazar, Doç. Dr. Cemal Aküzüm, Prof. Dr. Bayram Aşılıoğlu, Doç. Dr. Abidin Dağlı, Doç. Dr. Ahmet Çoban'a teşekkür ve saygılarımı sunarım.

Yaşamın her alanında beni destekleyen ve güvenlerini her zaman hissettiğim aileme teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM……..……..iii

ÖN SÖZ…….…….iv

ÖZET…….……viii

ABSTRACT……..…….……..x

TABLOLAR LİSTESİ……...……...……...xii

ŞEKİLLER……...…….….xiv

1.GİRİŞ……..…….....1

1.1.Problem Durumu……..**1**

1.2.Araştırmanın Amacı…….**4**

1.3.Araştırmanın Önemi…….**5**

1.4.Araştırmanın Sınırlılıkları……**6**

1.5. Araştırmanın Varsayımları……..**6**

1.6. Tanımlar……...……...**7**

2.KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR……..…..……..…8

2.1.KURAMSAL ÇERÇEVE……..…….…..….**8**

2.1.1.Dil…….…....**8**

2.1.3. Ana Dil Edinimi……...…..**14**

2.1.4. Ana Dil Edinim Kuramları…….....**15**

2.1.4.1. Doğuştancı Yaklaşım……..……..…16

2.1.4.2. Davranışçı Yaklaşım……...….17

2.1.5. Ana Dil Edinim Aşamaları…….....**19**

2.1.6. İkinci Dil Öğrenimi……...….**20**

2.1.7. İkinci Dil Öğreniminde Öğrenenle İlgili Faktörler……**23**

2.1.8. Yabancı Dil Öğretimi……**24**

2.1.9. Dil Öğretiminde Yaklaşım, Yöntem ve Teknik……..**26**

2.1.10. Dil Öğretim Yöntemleri……**28**

2.1.10.1. Dilbilgisi - Çeviri Yöntemi (Geleneksel Yöntem)……..29

2.1.10.2. Düzvarım Yöntemi/Dolaysız Yöntem (The Direct Method)……..30

2.1.10.3. İşitsel-Dilsel Yöntem (Audiolingual Method)……31

2.1.10.4. Doğal Yaklaşım……..32

2.1.10.5. Sessiz Dil Yöntemi…….33

2.1.10.6. Telkin Yöntemi (Suggestopedia)……35

2.1.10.7. Fiziksel Tepki Yöntemi……...36

2.1.10.8. İçerik Temelli Dil Öğretim Yöntemi……...36

2.1.10.9. Görev Temelli Dil Öğretim Yaklaşımı……37

2.1.10.10. Bilişsel Yöntem…….38

2.1.10.11. İletişimsel Dil Öğretim Yöntemi (Communicative Method)……39

2.1.10.12. Grupla Dil Öğretim Yöntemi (Community Language Learning Method)……..40

2.1.10.13. Seçmeci Yöntem……41

2.1.11.Çocuklara Dil Öğretimi……...**42**

2.1.12. İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı……**48**

2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR……**51**

2.2.1. Dil Öğretimi ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar……**52**

2.2.2. Dil Öğretimi ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar**……**…….**56**

3. YÖNTEM……...……....……....61

3.1. Araştırmanın Modeli……...**61**

3.2. Araştırmanın Kapsamı……**66**

3.3. Verilerin Toplanması……..**67**

3.3.1. Çalışmaların Dâhil Edilme Ölçütleri……...**70**

3.3.2. Temaların Oluşturulması……**70**

3.4. Verilerin Analizi……**75**

3.4.1. Geçerlik ve Güvenirlik……....**76**

4.1.BULGULAR……...……..101

4.1. Tema 1: İngilizce Öğretiminde Oyunların Kullanımına Yönelik Araştırmalar……**101**

4.1.2. Tema 1: İngilizce Öğretiminde Oyunların Kullanımına Yönelik Boyutlarla İlgili Bulgular……102

4.2. Tema 2: İngilizce Öğretiminde Şarkıların Kullanımına Yönelik Araştırmalar……**109**

4.2.1. Tema 2: İngilizce Öğretiminde Şarkıların Kullanımına Yönelik Boyutlarla İlgili Bulgular…….…...110

4.3. Tema 3: İngilizce Öğretiminde Öğretim Teknolojilerinin Kullanımına Yönelik Araştırmalar…….**114**

4.3.1. Tema 3: İngilizce Öğretiminde Öğretim Teknolojilerinin KullanımınaYönelik Boyutlarla İlgili Bulgular…….116

4.4. Tema 4: İngilizce Öğretiminde Materyal Kullanımına Yönelik Araştırmalar……..**128**

4.4.1.Tema 4: İngilizce Öğretiminde Materyal Kullanımına YönelikBoyutlarla İlgili Bulgular……...129

4.5. Tema 5: İngilizce Öğretiminde Drama Kullanımına Yönelik Araştırmalar…….**134**

4.5.1.Tema 5: İngilizce Öğretiminde Drama Kullanımına Yönelik Boyutlarla İlgili Bulgular……....135

4.6. Tema 6: İngilizce Öğretiminde Okuma Etkinliklerine Yönelik Araştırmalar…….….**147**

4.6.1.Tema 6: İngilizce Öğretiminde Okuma Etkinliklerinin Kullanımına Yönelik Boyutlarla İlgili Bulgular……..149

4.7. Tema 7: İngilizce Öğretiminde Kullanılan Öğrenme-Öğretim Modellerinin İlköğretim Öğrencilerine Katkısına Yönelik Araştırmalar……...**157**

4.7.1.Tema 7: İngilizce Öğretiminde Kullanılan Öğrenme-Öğretim Modellerinin İlköğretim Öğrencilerine Katkısına Yönelik Araştırmalar……....160

5.TARTIŞMA……..……..……..……..189

5.1. İngilizce Öğretiminde Oyunların Kullanımına Yönelik Araştırmalar……..**189**

5.2. İngilizce Öğretiminde Şarkıların Kullanımına Yönelik Araştırmalar……..**191**

5.3. İngilizce Öğretiminde Öğretim Teknolojilerinin Kullanımına Yönelik Araştırmalar**…..193**

5.4. İngilizce Öğretiminde Materyal Kullanımına Yönelik Araştırmalar……**194**

5.5. İngilizce Öğretiminde Drama Kullanımına Yönelik Araştırmalar……**194**

5.6. İngilizce Öğretiminde Okuma Etkinliklerine Yönelik Araştırmalar……**196**

5.7. İngilizce Öğretiminde Öğrenme-Öğretim Modellerine Yönelik Araştırmalar…….**197**

6.SONUÇ VE ÖNERİLER……...……..…….…….....200

6.1.Araştırmanın Sonuçları……….…….**200**

6.1.1. İngilizce Öğretiminde Oyunların Kullanımına Yönelik Araştırmalara İlişkin Sonuçlar……...……....**200**

6.1.2. İngilizce Öğretiminde Şarkıların Kullanımına Yönelik Araştırmalar……....**201**

6.1.3. İngilizce Öğretiminde Öğretim Teknolojilerinin Kullanımına Yönelik Araştırmalara İlişkin Sonuçlar……**…**……**201**

6.1.4. İngilizce Öğretiminde Materyal Kullanımına Yönelik Araştırmalara İlişkin Sonuçlar……**…**……...**202**

6.1.5.İngilizce Öğretiminde Drama Kullanımına Yönelik Araştırmalara İlişkin Sonuçlar**….202**

6.1.6.İngilizce Öğretiminde Okuma Etkinliklerine Yönelik Araştırmalara İlişkin Sonuçlar**……...203**

6.1.7. İngilizce Öğretiminde Öğrenme-Öğretim Modellerine Yönelik Araştırmalara İlişkin Sonuçlar……**…...203**

6.2. Öneriler……...……...….204

6.2.1. Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler……...**204**

6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler……..**205**

KAYNAKLAR…….……..206

EK-1……..……...……...235

ÖZET

Türkiye'de İngilizce Öğretimi ile İlgili Yapılan Araştırmalar: Bir Meta Sentez Çalışması

Averbek, Emel

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Behçet ORAL

Haziran-2022, xiv + 334 sayfa

Bu araştırmada, ilköğretim kurumlarında İngilizce öğretimi ile ilgili 2005-2019 yılları arasında yapılan "İlköğretim kurumlarında İngilizce öğretimi" konulu 72 adet yüksek lisans ve 3 adet doktora tezini belirli ölçütler dâhilinde meta-sentez yöntemi ile değerlendirmek hedeflenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda; T1- İngilizce Öğretiminde Oyunların Kullanımına Yönelik Araştırmalar, T2- İngilizce Öğretiminde Şarkıların Kullanımına Yönelik Araştırmalar, T3- İngilizce Öğretiminde Öğretim Teknolojilerinin Kullanımına Yönelik Araştırmalar, T4- İngilizce Öğretiminde Materyal Kullanımına Yönelik Araştırmalar, T5- İngilizce Öğretiminde Drama Kullanımına Yönelik Araştırmalar, T6- İngilizce Öğretiminde Okuma Etkinliklerine Yönelik Araştırmalar ve T7- İngilizce Öğretiminde Öğrenme-Öğretme Modellerine Yönelik Araştırmalar şeklinde 7 tema belirlenmiştir. Ders Başarısı, Öğrenme Ortamı, Motivasyon, İletişim Becerileri, Dil Becerileri, Tutum, Bireysel Farklılıklar, Öğretmenlerle ile ilgili Bulgular ve Yöneticilerle ilgili Bulgular şeklinde 9 boyut tespit edilmiştir. Temaların ve boyutların belirlenmesi ve elde edilen bulguların analizi meta-sentez araştırma yönteminin basamaklarına uygun olarak yapılmıştır. Araştırma sonucunda İngilizce öğretiminde; oyunların, şarkıların, öğretim teknolojilerinin, materyallerin, dramanın, okuma etkinliklerinin ve öğrenme-öğretme modellerinin kullanılmasının ilköğretim öğrencilerinin İngilizceyi öğrenmelerine katkısının olumlu olduğu belirlenmiştir. İngilizce öğretiminde oyunların, şarkıların, öğretim teknolojilerinin, materyallerin, dramanın, okuma etkinliklerinin ve farklı öğrenme-öğretme modellerinin kullanılmasının; ders başarısını arttırdığı, olumlu öğrenme ortamını mümkün kıldığı, öğrencilerin İngilizceye karşı olumlu tutum geliştirdiği ve yüksek motivasyon sağladığı, iletişim ve dil becerilerini desteklediği tespit edilmiştir. Öğretmen ile yöneticilerin ilköğretim okullarındaki İngilizce öğretimine yönelik görüşleri tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İngilizce Öğretimi, Meta-Sentez, Dil, İkinci Dil, Yabancı Dil, İngilizce Öğretim Programı

ABSTRACT

The purpose of this research is to evaluate the results of postgraduate theses between 2005-2019 on English teaching methods in primary schools through meta-synthesis method. For this purpose, meta-synthesis method was applied to examine and evaluate the researches consisting of 72 master and 3 doctoral dissertations on "English teaching in primary schools" published between 2005-2019 which were analyzed according to certain criteria. As a result of the evaluations, 7 themes were determined within the scope of the research; T1- Research on the Use of Games in English Teaching, T2- Research on the Use of Songs in English Teaching, T3- Research on the Use of Instructional Technologies in English Language Teaching, T4- Research on the Use of Materials in English Teaching, T5- Research on the Use of Drama in English Teaching, T6- Researches on Reading Activities and T7- Studies on Learning-Teaching Models in English Language Teaching. After the themes were determined; 9 dimensions were determined as Course Achievement, Learning Environment, Motivation, Communication Skills, Language Skills, Attitude, Individual Differences, Findings related to Teachers and Administrators. The determination of the themes, dimensions and the analysis of the findings were made in accordance with the steps of the Meta Synthesis Research Method. According to the results of the research, in English instruction; it was determined that the use of games, songs, instructional technologies, materials, drama, reading activities and learning-teaching models contributed positively to primary school students' learning English. The use of games, songs, instructional technologies, materials, drama, reading activities and learning-teaching models in English instruction increases course success, enables a positive learning environment, provides a positive attitude and high motivation towards English instruction and supports communication and language skills. Furthermore,

the views of teachers and administrators on English instruction in primary schools were determined.

Keywords: English Instruction, Meta-Synthesis, Language, Second Language, Foreign Language, English Curriculum

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Anahtar Terimlerle Ulaşılan Tezlerin Dağılımı……69

Tablo 2. Tematik Analizin Aşamaları……..…..…..71

Tablo 3. Araştırmaların Temaları ve Dağılımları…….……..…..…72

Tablo 4. Araştırma Temalarından elde edilen Boyutlar……..73

Tablo 5. Araştırmaları Tablolara Yerleştirilme İçeriği……..……..74

Tablo 6. Meta Senteze Dâhil Edilen Çalışmalara ilişkin İstatistiki Bilgiler……..…79

Tablo 7. Birincil Araştırmaların Tez Düzeylerine Göre Dağılımı …….…...…..97

Tablo 8. Araştırmaların Üniversitelerine Göre Dağılımı……..……..……...….97

Tablo 9. Araştırmaların Yöntemlerine Göre Dağılımı……..……...98

Tablo 10. Araştırmalardaki Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı…….....99

Tablo 11. Araştırmaların Örneklemlerinde Yer Alan Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Sayıca Dağılımları…….….100

Tablo 12. İngilizce Öğretiminde Oyunların Kullanımına Yönelik Araştırmalar…….....101

Tablo 13. İngilizce Öğretiminde Oyunların Kullanımına Yönelik Araştırmalardan Elde Edilen Boyutlar ve Bu Boyutlarla İlgili Tezler……..……101

Tablo 14.İngilizce Öğretiminde Şarkıların Kullanımına Yönelik..Araştırmlar……...…..109

Tablo 15. İngilizce Öğretiminde Şarkıların Kullanımına Yönelik Araştırmalardan Elde Edilen Boyutlar ve Bu Boyutlarla İlgili Tezler……..109

Tablo 16.İngilizce Öğretiminde Öğretim Teknoljilerinin Kullanımına Yönelik Araştırmalar……...…….114

Tablo 17. İngilizce Öğretiminde Öğretim Teknolojilerinin Kullanımına Yönelik Araştırmalardan Elde Edilen Boyutlar ve Bu Boyutlardan Elde Edilen Bulgular……...…115

Tablo 18. İngilizce Öğretiminde Materyal Kullanımına Yönelik Araştırmalar……128

Tablo 19. İngilizce Öğretiminde Materyal Kullanımına Yönelik Araştırmalardan Elde Edilen Boyutlar ve Bu Boyutlardan Elde Edilen Bulgular ……129

Tablo 20.İngilizce Öğretiminde Drama Kullanımına Yönelik Araştırmlar……..……....134

Tablo 21.İngilizce Öğretiminde Drama Kullanımına YönelikAraştırmalardan Elde Edilen Boyutlar ve Bu Boyutlardan Elde Edilen Bulgular ……..……....135

Tablo 22.İngilizce Öğretiminde Okuma Etkinliklerine Yönelik Araştırmlar……148

Tablo 23.İngilizce Öğretiminde Okuma Etkinliklerine Kullanımına YönelikAraştırmalardan Elde Edilen Boyutlar ve Bu Boyutlardan Elde Edilen Bulgular ……....148

Tablo 24.İngilizce Öğretiminde Öğrenme-Öğretim Modellerine Yönelik Araştırmlar……..157

Tablo 25.İngilizce Öğretiminde Öğrenme-Öğretim Modellerine YönelikAraştırmalardan Elde Edilen Boyutlar ve Bu Boyutlardan Elde Edilen Bulgular ……...159

ŞEKİLLER

Şekil 1. Araştırma KapsamınaDahil Edilecek Çalışmaların Seçimi……..…..68

Şekil 2. Sonuçların Örnek Kodlanması……73

1. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın sınırlılıkları, varsayımlar ve tanımlar bulunmaktadır.

1.1.Problem Durumu

İnsanlar her zaman siyasî, sosyal, ekonomik, ticarî, kültürel vb. pek çok değişik sebeplerden dolayı diyalog halinde olup iletişim kurmuşlardır. Bunun sonucunda, birbirlerinin dilinden etkilenmiş ve dillerini öğrenerek aralarındaki karşılıklı ilişkilerini devam ettirmişlerdir. Bu ilişkileri temelde dille gerçekleşmiş, sonrasında toplumlar arası ilişkiler karşılıklı dil ilişkisine dönüşmüş ve toplumlararası kültürel etkileşim dile yansımıştır (Korkmaz, 2002: 2, Maleki, 2013, Kramsch, 2001; Altun, 2012). İnsanların farklı alanlardaki hızlı gelişmeleri takip etmeleri gerekli olduğundan çok dilliliğin önem kazandığı gerçeği, günümüz dünyasında gereksinim dışı olmaktan ziyade hayati bir ihtiyaç olmuştur (Denkçi-Akkaş, 2015: 1). Yüz milyonlarca insan çalışmak ve günlük dilde iletişim kurmak için birden fazla yabancı dil öğrenmekte ve kullanmaktadır (Keysar, Hayakawa and Gyu An, 2012: 662). Neredeyse tüm dünyada yabancı dili erken yaşlarda edinmeye çalışan birçok birey (Mårtensson ve diğ, 2012: 240); yabancı dilin farklı düşünmede, olayları daha iyi değerlendirmede, düşünme yeteneklerinin gelişmesinde yardımcı olduğunu bilmektedir (Demircan, 2013: 8).

Dünya üzerinde çok sayıda dilin bulunmasına karşın gittikçe artan uluslararası ilişkiler, ulusların kendi ana dilleriyle iletişim sağlamalarını yetersizleştirmekte ve bu nedenle diğer ülkelerin dillerini öğrenme gereksinimi ortaya çıkmaktadır (Demirel, 2016: 3). İnsanların ve toplumların, uluslararası ve ulusal düzeyde ticaret, ekonomi, siyaset, askeri, bilim, çalışma, turizm, eğitim, kültür, sanat, haberleşme alanlarında türlü yoğunlukta ikili ve çoklu olmak üzere her türlü ilişkinin kurulup yürütülmesi için ana dilinden başka uluslararası ortak dilleri öğrenmesi gerekmektedir. Ulusların birbirleriyle yaygın olarak kullandıkları dil; ekonomi, bilim, teknoloji, askeri güç ve inanç tarafından belirlenmektedir ve zamanla değişmiştir. Roma İmparatorluğu döneminde Grekçe ve Latince; Ortaçağlarda Latince ve Arapça, Yeniçağda Fransızca yaygın olurken şuanki modern dünyada ise İngilizce uluslararası dil haline gelmiştir (Demircan, 2013: 7). Dünyada birçok insan kendi ana dillerinin yanında İngilizceyi de akıcı bir şekilde

kullanmaktadır. İngilizcenin bu derece yaygın olması tarihsel, ekonomik, turizm, bilgi paylaşımı, popüler kültür gibi nedenlerle açıklanmıştır (Özmat, 2017: 1; Riddell, 2010).

Tahmin edilemeyen küreselleşmede iletişimin hızlı bir şekilde gelişmesinden dolayı, tüm dünyada diğer devletlerle, bölgelerle ve ülkelerle iletişime geçmek için global bir dili edinip öğrenme ihtiyacını karşılayan İngilizce, bu modern dünyada her geçen gün yaygın şekilde kullanılmaktadır. Ayrıca, İngilizce okullarda, kolejlerde ve üniversitelerde ikinci dil ve yabancı dil olarak öğretilmektedir (Rao, 2018: 3). Yirmi birinci yüzyılda küreselleşen dünyanın, zorunlu olarak gelişen iletişim ağları, İngilizce iletişim kurmayı gerekli hale getirmiştir. Küreselleşen dünyada, İngilizcenin yaygın olarak kullanılıyor olması, ülkelerin eğitim sistemlerindeki okulların programlarında da İngilizce dersinin ilkokuldan yükseköğretimin sonuna kadar yer almasını gerekli kılmıştır (Kırkıç ve Boyraz, 2017: 13).

Uluslarası iş, bilim ve teknolojide yaygın olarak kullanılan İngilizce bilgi ve becerisinin önemi; uluslararası ilişkilere ve iş birliğine değer veren, Avrupa Birliği'ne üye olmak isteyen ve bu üyelik için öngörülen koşulları yerine getirmeye çalışan Türkiye'de de yankı bulmaktadır (Genç, 2004: 107). Ülkemiz, İngilizcenin öğrenimi ve öğretimine önem göstermiş ve bunu gerçekleştirmek için epey gayret göstermiştir (Suna ve Durmuşçelebi, 2013). Türk eğitim sistemi her öğrenciye bir yabancı dil öğretilmesi ilkesini benimsemektedir (Özdemir, 2006) ve bu doğrultuda çıkarılan kanun kaçınılmaz olarak önem verilmesi gereken yabancı dil eğitiminin temel esaslarını belirtmektedir. 2923 sayılı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi ile Türk Vatandaşlarının Farklı Dil ve Lehçelerinin Öğrenilmesi Hakkındaki Kanunun 2. maddesinde okullardaki okutulacak yabancı diller ile ilgili esaslar belirtilmiştir (2937 Sayılı Kanun: madde 2). Yabancı dil öğretimiyle ilgili yasal düzenlemelerin yanında okul düzeylerine göre öğretim programları da hazırlanmıştır. İngilizce dersi öğretim programı ilkokul ikinci sınıftan ortaokul sezinci sınıfa doğru öğrencilerin dile karşı olumlu tutum ve ilgi geliştirmesi ile başlayıp İngilizcede dört dil becerisini dersin hedeflerine uygun olarak kullanabilmelerine olanak sağlayacak şekilde düzenlenmiştir (MEB, 2018: 14).

Günümüzde dünyanın pek çok yerinde olduğu gibi ülkemizde de İngilizce öğretimi ile ilgili sürekli yeni yöntemler ve teknikler hakkında çalışılmaktadır (Kara, 2009: 23). Türkiye'de İngilizce öğretiminde, sarf edilen kaynak ve emeğe rağmen istenilen seviyede verim alınamadığı görülmektedir (Işık, 2008: 15; Senemoğlu ve Özmat, 2020). Türkiye'de

İngilizce öğretimi, özellikle uluslararası iletişim dili olan İngilizce öğretimi ve İngilizce öğretmeni yetiştirme, giderek artan bir önemle yine ulusal eğitimin gündemindedir (Özdemir, 2012: 1). Ülkemizde öğretilmeye çalışılan yabancı dillerin başında gelen İngilizce öğretimi (Deregözü, 2021: 514) konusunda birçok sorun olduğu bilinmektedir. Türkiye'de epey zamandır süregelen yabancı dil öğretimi konusunda çalışıldığı, farklı yabancı dil öğretim yöntemlerinin uygulandığı fakat ilköğretimden yükseköğretim sonuna kadar devam eden zaman zarfında öğrencinin amaçlanan düzeyde yabancı dili öğrenemediği görülmektedir (Özmat, 2017: 3). Yabancı dil öğretimi başladığından bu yana, onu öğretmek için kullanılacak yöntemler üzerine tartışmalar devam etmektedir. Yabancı dilin etkili ve hedeflere uygun şekilde kazandırılabilmesi değişen zamanla birlikte değişen yaklaşımlar, yöntem ve teknikleri yakından izlemek ve kullanmaya gayret etmek kaçınılmazdır (Akmençe, 2016: 25).

Öğrencilerin en çok zorlandıkları becerilerin sırasıyla konuşma, dinleme ve yazma becerileri olduğu görülmektedir. İngilizcenin öğretiminde karşılaşılan güçlükler incelendiğinde, fiziki koşulların ihtiyacı karşılamaması, İngilizce öğretmeni yetiştirmedeki yetersizlikler, öğretmen ve öğrencilerin motivasyonlarının düşük olması, sınıf mevcutlarının dili öğrenmeyi aksatacak şekilde fazla olması, yetersiz ve güncel olmayan öğretim içeriği, ölçme değerlendirme yöntemlerinin dil öğretimine uygun olmayışı gibi sınırlılıkların yanında öğretim yöntemleri ile ilgili problemlerin olduğu anlaşılmaktadır (Ilıman, 2018: 4; Yaman, 2018). Yabancı dil öğretiminin dil bilgisi ağırlıklı olması, öğrencilerin dil öğrenmeye gerektiği kadar zaman ayırmaması sonucu oluşan dil becerisi eksikliği, sınıfların kalabalık olması, öğrenilen yabancı dilin kullanım alanının olmayışı, öğrencilerdeki motivasyon eksikliği, yabancı dilde ölçme-değerlendirmenin yetersizliği, yabancı dil öğretmeni yetiştirme programlarının yetersizliği ve hizmet-içi eğitimin yeterli olmayışı, ders saati yetersizliği, sınav merkezli öğretim sistemi, öğretmen merkezli yöntem ve tekniklerin kullanılma zorunluluğu, okullarda dil laboratuvarlarının ve gerekli öğretim teknolojilerinin yetersizliği, İngilizcede iletişim becerilerini destekleyecek ders kitaplarının yetersizliği gibi sorunlar (Özmat, 2017; Senemoğlu ve Özmat, 2020; Çelebi ve Narinalp, 2020) yabancı dil öğrenimini ve öğretimini güçleştirmektedir. Kendine özgü dil öğretim programı ve yönteminin olmaması ile yurtdışındaki programları kendi öğrencilerinin yapısına bakmadan olduğu gibi alması, Türkiye'nin yabancı dil öğrenim ve öğretiminde başarısızlığa götüren nedenlerdendir (Suna ve Durmuşçelebi, 2013; Arslan ve Akbarov,

2010). Ülkemizde İngilizce öğrenmeye yönelik olumsuz bir yargı olduğu ve dil öğrenme konusunda bireylerin zorlandıklarını gösteren çok sayıda araştırma bulgusu olduğunu da söylemek mümkündür (Çelebi, 2006; Işık, 2008; Kolkaya, 2019: 29).

Giderek küreselleşen dünyada, ana dilinin yanında farklı bir dil öğrenmeye de ihtiyaç duyan bireyin, öğrenilmesi gereken yabancı dilleri bilmesi dünya ile entegre olmasını daha kolay hale getirmektedir. Küresel düzeyde rekabet gücüne sahip ekonomik sistemin gerektirdiği bilgi ve becerilerle donanımlı bireyler yetiştirmede yabancı dilin özellikle de İngilizcenin varlığını hızlı bir şekilde hissettirdiği söylenebilmektedir. Diğer bir ifade ile yabancı bir dil bilen birey bir yandan meydana gelen teknolojik ve toplumsal gelişmeleri yakından takip etme imkânı elde ederken öte yandan da sahip olduğu bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor kazanımlarını diğer insanlarla daha rahat paylaşma fırsatı elde edebilir. Böylece bakış açısı geniş, çok yönlü, iletişime açık, sosyal becerilerinin yanında problem çözme becerilerine de sahip bireylerin yetiştirilmesine olanak sağlanabilir. Bu ve benzeri nedenler, günümüzde hemen hemen her bireyin yabancı bir dil öğrenmesini kaçınılmaz kılmaktadır.

Meta-sentez, özünde bilginin gelişimini kolaylaştırmak için düzenlenmiş bir modeldir. Bu yüzden, olgunun daha tam ve doğru olarak anlaşılmasına katkı sağlamaktadır. Meta-sentez, bütünün içindeki özellikleri anlamak için bir dönüştürücü ya da araç olarak algılanır. Birçok araştırmaya uygulanan meta-sentez, belirsizliği yok etmez fakat azaltır. Birbirinden bağımsız birincil araştırmaların birada değerlendirilip sentezlenmesi söz konusudur (Thorne, Jensen, Kearney, Noblit ve Sandelowski, 2004: 5).

Bu araştırmada, ülkemizde ilköğretim düzeyinde İngilizce öğretimi ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin meta-sentez araştırma modeliyle incelenmesi ile bu araştırmalardan sentez oluşturarak alana katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, ilköğretim kurumlarında İngilizce öğretimi ile ilgili 2005- 2019 yılları arasında yapılan lisansüstü tezlerin sonuçlarını meta-sentez yöntemi ile değerlendirmektir. Bu temel amaca bağlı olarak araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İngilizce öğretiminde oyunların kullanımının ilköğretim öğrencilerine katkısı nasıldır?

2. İngilizce öğretiminde şarkıların kullanımının ilköğretim öğrencilerine katkısı nasıldır?
3. İngilizce öğretiminde öğretim teknolojilerinin kullanımının ilköğretim öğrencilerine katkısı nasıldır?
4. İngilizce öğretiminde materyal kullanımının ilköğretim öğrencilerine katkısı nasıldır?
5. İngilizce öğretiminde drama kullanımının ilköğretim öğrencilerine katkısı nasıldır?
6. İngilizce öğretiminde gerçekleştirilen okuma etkinliklerinin ilköğretim öğrencilerine katkısı nasıldır?
7. İngilizce öğretiminde kullanılan öğrenme-öğretim modellerinin ilköğretim öğrencilerine katkısı nasıldır?

1.3.Araştırmanın Önemi

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte küçülen dünyamızda insanlar için devletlerarası ilişki, sosyal, kültürel, mesleki ziyaretlerin artması, ticaretin gelişmesi, insanların ve devletlerin dünyadaki gelişmelerden anında haberdar olma ihtiyacı, iletişim alanındaki gelişmeler yabancı dilleri öğrenmeyi gerekli kılmaktadır. 1960'lardan bu yana İngilizce öğretimi; eğitimin her düzeyindeki öğrenme ve öğretme etkinliklerinin odak noktası olmuştur. Ayrıca küreselleşme sürecinde lingua franca diğer bir ifadeyle farklı dileri konuşan gruplar arasında kullanılan ortak dil (Cambridge dictionary, 2021) olan İngilizce, yabancı dil kullanımıyla ilgili çalışmaların merkezinde olmuştur (Pennington ve Hoekje, 2014: 164).

Ülkemizde yabancı dil öğretimi özellikle de İngilizce öğretimi için okul öncesi dönemden üniversiteye kadar sürekli bir çaba gösterilmektedir ama hedeflenen başarının elde edilmediği söylenebilir. Bu nedenle İngilizce öğretimi alanında sürekli olarak yeni araştırmalar yapılmakta ve her araştırmada, çoğu zaman diğer araştırmalardan farklı yeni sonuçlara ulaşılmaktadır. İngilizce öğretimi ile ilgili araştırmalar incelendiğinde benzer sorunlarla ilgili pek çok çalışmanın olduğu fark edilmektedir. Bu araştırmada, bir yandan ilköğretim düzeyinde İngilizce öğretimi ile ilgili yapılan araştırmaları bütünsel olarak incelemek öte yandan da İngilizce öğretimiyle ilgili yapılan araştırmaları meta-sentez yöntemiyle değerlendirmek ve bunun sonucunda ilköğretim İngilizce dersi öğretiminin mevcut durumunu betimlemek hedeflenmektedir. İlköğretim okullarında İngilizce öğretimi

ile ilgili çalışmaların meta-sentez ile değerlendirilmesinin İngilizce öğretimi konusunda araştırmacılara, öğretmenlere ve öğrencilere yeni fikirler vermesi beklenmektedir. Ayrıca, bu araştırmanın İngilizce öğretiminin mevcut durumu hakkında güncel bilgiler sunarak uygulayıcılara ve dil eğitimi alanında çalışan program geliştirme uzmanlarına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmada ilköğretim okullarındaki İngilizce dersi öğretimi ile ilgili araştırmaların sonuçlarından yararlanılarak yapılan betimleme, ilköğretim İngilizce dersi öğretiminin daha verimli olmasını sağlayabilecektir. İngilizce öğretimi ile ilgili ülkemizde yapılan çalışmaların ele alıp incelenmesi; İngilizce öğretimi ile ilgili çalışmalar yapacak araştırmacılara rehber olabilecektir. Ayrıca bu incelemenin, dil öğrenme ve öğretme konusunda yaşanan sorunların çözümüne katkı sağlaması beklenmektedir. Araştırmanın konusu ile ilgili daha önce araştırma yapılmamış olması ve araştırmaların meta-sentez yöntemiyle değerlendirilmesi, ülkemizde uygulanan İngilizce öğretiminin durumunu betimlemede önemlidir. Bu doğrultuda yapılan çalışma sonucunda elde edilen bulguların incelenip sentezlenmesi ile mevcutt durumun ortaya konmasına, sentez bulguların üretilmesine, yorumlanmasına ve sonuçlara göre öneriler geliştirilmesine ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Son olarak bu araştırmanın İngilizce öğretimi ile ilgili yapılan araştırmaların genel olarak incelenmesi ve bu bağlamda ortaya çıkan sonuçlara göre durumun betimlenmesi, alandaki eksikliklerin giderilmesi ve daha sonra atılacak adımlar konusunda yol gösterici olması bakımından da önemli olduğu söylenebilir.

1.4.Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırmaya dâhil edilen çalışmalar, İlköğretim kurumlarında İngilizce öğretimi kapsamında yapılan yöntemlerle sınırlıdır.

2. Araştırmaların veri ve bulguları 2005-2019 yıllar arasında ülkemiz ilköğretim kurumlarında İngilizce öğretim yöntemlerini konu alan Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezinde yayımlanan yüksek lisans ve doktora tezleri ile sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

1. Araştırmada incelenen tezlerin nitel ve nicel araştırma kurallarına uygun olarak yapıldığı varsayılmaktadır.

2. Kuramsal çerçevede İngilizce öğretim yöntemlerini incelemek, araştırma probleminin anlaşılmasında yeterli kabul edilmektedir.

1.6. Tanımlar

İlköğretim Kurumları: MEB (1739) Temel Kanunun 25. Maddesine göre:Madde 25 – (Değişik: 16/6/1983 - 2842/9 md.) (Mülga birinci fıkra: 16/8/1997 - 4306/9 md.; Yeniden düzenleme: 30/3/2012-6287/9 md.) İlköğretim kurumları; dört yıl süreli ve zorunlu ilkokullar ile dört yıl süreli, zorunlu ve farklı programlar arasında tercihe imkân veren ortaokullar ile imam-hatip ortaokullarından oluşur.

Öğretim Teknolojisi: Öğretim teknolojisi, öğretmen ve öğrenciler arasındaki etkileşiimi kolaylaştıran ses, video, görüntü ya da bir metin gibi araçlaara dayalı teknolojinleri kullanarak bilginin paylaşılabilmesidir (Jedlicka, Broen Bunch ve Jaffe, 2002).

Meta-Sentez: Meta-sentez, çok sayıda araştırma bulgularını inceleyen ve yorumlayan çalışmadır (Finfgeld, 2003).

2.KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1.KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde; dil öğretim yöntemleri ile ilgili kuramsal bilgilere ve bu konularda alanyazında yapılmış araştırma sonuçlarına yer verilmiştir.

2.1.1.Dil

Sosyal bir varlık olan dil (Clark, 2016: 17) iletişim şeklidir. Belirli bir anlamı paylaşmak amacıyla bir grup insan tarafından kullanılan, belirli bir düzen dâhilinde oluşturulmuş sembolleri ve işaretleri içerir. Bu sembol ve işaretler; sesli, yazılı ya da işitme veya görme güçlüğü olanlar için özel şekilde oluşturulmuş el hareketleri ya da kabarık noktalar şeklinde de olabilmektedir (Bochner ve Jones, 2005: 3). İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan dil, kendine özgü yasalar doğrultusunda gelişen canlı bir varlıktır ve seslerden meydana gelmiş gizli antlaşmalar sistemidir (Ergin, 2013: 1). Dil; çok sayıda fikri ifade etmemize, olayları tanımlamamıza, hikâyeler anlatmamıza, şiirler okumamıza, alışveriş yapmamıza, yasal işlemleri gerçekleştirmemize, politik konuşmalar yapmamıza ve yaşadığımız sosyal dünyada daha pek çok etkinliği gerçekleştirmemize olanak sağlar (Clark, 2016: 1).

Dil, sözlü ve yazılı olarak iletişimde kullandığımız, doğduğumuzda hazır bularak edinmeye başladığımız, doğrudan doğruya insana özgü, çok güçlü, büyülü bir düzendir; düşünme ve düşünüleni aktarma dizgesidir (Aksan, 1999: 13). Dil, estetik ve büyüleyici bir olgu olarak farklı kültürlerin zihinsel yapısının bir anahtarı şeklinde dilin daha zengin yönlerine atıfta bulunmayı içerir. Dil dinleyicinin kulağı tarafından algılanan ve konuşmacının ürettiği sesler ya da hava titreşimleri ile toplumdaki olayları iletme aracı olarak bir grup insan tarafından kullanılan telaffuz edilmiş, isteğe göre düzenlenmiş bir sistem şeklinde algılanmaktadır (Jacobs, 1969: 945).

Dil, insanın zihninden geçen her çeşit duyguyu ve düşünceyi belirtmede, bir kişiyi ya da topluluğu belli bir davranışa yöneltmede, insanın içinde bulunduğu durumu ve çevreyi tarif etmede kullandığı en etkili araçtır. İletişimin, bilgiyi aktarmanın ve insanlar arasındaki bağın oluşmasının en önemli aracı olan dil, kültürler içinde de etkili bir yere sahiptir. Dil, bireyin dünya ile ilgili bilgi edinmesinde, zihinsel tasvirlerin aktarımında ve bunların açıklanmasında önemlidir. Bu bakımdan; dil, toplu bilgi kaynağının kuşaktan kuşağa aktarılmasında esaslı bir araçtır (House, 2007: 11; Şahin ve Abacı, 2019). İnsanların

anlaşmasını sağlayan temel kurucu unsur olan dil, öncelikle insanın kendi dilinin konuşulduğu çevrede doğar ve kendi varlık alanının oluşmasını sağlar ve kişinin varlık alanında ses, yazı ve beden diline dönüşür. Milletler ve onu meydana getiren fertler, kendi dil evreninde kimlik kazanır. Bu açıdan bakıldığında dil aynı zamanda geçmişten gelen değerlerin, zihniyet ve psikolojinin, bireyin ve toplumun bir ifadesidir (Oruç, 2016: 312).

Dilin muhtemel tanımlarının bileşimi sonucu aşağıdaki farklı tanımlara ulaşılmaktadır (Brown, 2014: 7):

- Dil bir sistemdir.
- Dil, isteğe bağlı oluşturulmuş semboller bütünüdür.
- Bu semboller, temelde seslidir, fakat görsel de olabilmektedir.
- Sembollerin, toplumla uyumlu anlamları vardır.
- Dil, iletişim için kullanılır.
- Dil, bir konuşma topluluğunda ya da kültürde işlerlik kazanır.
- Dil, insanlarla sınırlı olmamasına rağmen temelde insanla ilgilidir.
- Dil, tüm insanlar tarafından aynı şekilde edinilir; dilin ve dili öğrenmenin evrensel özellikleri vardır.

Biçimsel bir sistem ile somut ve sözel bir muhtevada kullanılan, anlamların aktarılması aracılığıyla oluşan ve biçim-anlam özelliklerinin ait olduğu toplumun konuşmacısının zihninde teorik olarak var olan anlaşma sistemi olan dil, yapısal açıdan seslerden meydana gelir. Her bir ses ögesinin sisteme uygun dizilişiyle heceler oluşur ve her biri de sesbilim düzleminin fonksiyonel unsurlarıdır. Heceler, biçimbirim olan sözcükleri oluşturur, sözcükler de dilsel ifadenin temel ögesi olan ve sözdizimsel kurallara göre dizilen cümlenin oluşmasını sağlar. Cümlelerin bir araya gelmesiyle metinler oluşur ve bunlar da belirli şekilde yapılandırabilir (Doğan, 2012: 23). Belli kalıplara ve kurallara uyan ve kendine özgü belirli kodlama sistemi olan (Demirel, 2016: 2) dil sesbilgisel, sesbilimsel, biçim bilimsel, sözdizimsel kategorileri olan ve maruz kalındığında konuşma ve anlama becerilerini harekete geçiren kurallarıyla son derece karmaşık özelliktedir

(Baştürk, 2013: 2). Dille ilgili yapılan tanımların temel unsurları şunlardır (Demirel, 2016: 2):

- Dil, belirli kurallara uyan ve kendine özgü kodlama düzeni olan bir sistemdir.
- Dil, her birinin anlamı olan seslerden oluşur.
- Dil, iletişim aracıdır.
- Dil, toplum ve kültür arasında ilişki kurar ve kültürü yansıtır.
- Dil; düşünce, duygu ve isteklerin belirtildiği düşünme aracıdır.

Dil; bilinç, sosyallik ve kültürle ilişkili olan insanın önemli özelliklerindendir. Anlamı oluşturmak ve iletişim kurmak için dilin simgesel sistemini kullanırız. Etrafımızda olan gerçeklikleri, hayallerimizi ya da hatırladıklarımızı, niyet ve isteklerimizi dille aktarırız. Dil seçimlerimizle, aldığımız mesajlara ya da bu mesajların seslenişlerine karşı doğrudan ya da dolaylı olarak tutumlarımızı, kararlarımızı ve duygularımızı açıkça belirtiriz (Ortega, 2009: 1).

Dilin doğuşu, gelişimi ve anlam ifade eden sözcüklere dönüştürülmesi, insanoğlunun zihnini hep meşgul etmiştir (Şahin, 2013: 12). Dilin doğuşu ile ilgili farklı ve çok sayıda kuram bulunmaktadır, bunlar kısaca şu şekilde ifade edilebilir (Hewes, 1997: 6): Sadece insanlar bir dili oluşturabilir ve sürdürebilir ve dil, davranışsal sürekliliğin bir unsurudur. Dil dışı hayvan iletişiminin, hangi noktadan itibaren dil olduğunu kesin bir şekilde belirleme çabaları bilimsel olarak sonuçsuz kalmıştır. Ayrıca, dilin içerdiği işaretlere göre sınıflara ayrılması da mümkündür: a) nesnelerin, hareketlerin veya niteliklerin resimsel temsilleri; b) içsel motor davranışların yan ürünleri ya da c) geleneksel işaretlere indirgenen duygusal tepkiler.

Dilin oluşumunun tam ve doğru olarak bilinmemesine karşın bazı varsayımlar bulunmaktadır. Bunlar; dilin Allah tarafından oluşturulduğunu öne süren ilahi kaynak varsayımı, dilin doğadaki seslerin taklidiyle ortaya çıktığını belirten doğal ses kaynağı varsayımı, dilin insanların çalışmaları sırasında oluştuğu varsayımı, dilin insanların fiziksel olarak büyümesi ve gelişmesi sonucu oluştuğu varsayımı ve dilin kalıtımsal kaynak ile oluştuğu gibi varsayımlar bulunmaktadır (Yule, 2017: 2). Dilin doğuşu ve oluşumu ile ilgili görüşler iki farklı temele dayanmaktadır: a) dili Allah yarattı ve b) dil insanlar

tarafından oluşturuldu. Dilin oluşumu ile ilgili olarak üç kuramdan bahsetmek mümkündür (Şahin, 2013: 11):

- Yansıtma kuramına göre, dildeki tüm sözcükler doğadaki sesleri yansıtarak oluşmuştur;
- Ünlem kuramına göre dilin temeli, insanın ilkel coşkularının bilinçsiz anlatımlarıdır;
- İş kuramı ise dilin insanların birlikte çalışmaktan oluşan seslerden doğduğunu belirtir.

Dil ile ilgili çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde; Saussure öncesi ve sonrası şeklinde iki ana döneme ayırmak mümkündür. Saussure öncesi dönem, dilin genel problemlerinin çözümlenmediği ve çalışmaların ayrıntılara yöneldiği bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Saussure, kendisinden önceki dil çalışmalarını ve bu çalışmaların geldiği noktayı doğru şekilde çözümlemiş ve modern anlamda dil bilimi çalışmalarını başlatmıştır. Ölümünden sonra, Charles Bally ve Albert Sechehaye'nin, öğrencilerin ders notlarını bir araya getirerek oluşturdukları ve 1916 yılında yayımlanan "Genel Dilbilim Dersleri" adlı yapıt, modern dil bilimi çalışmalarının başlangıcı olarak kabul edilmektedir (Onan, 2012: 220). Saussure'e kadar, dil olgusu dilciler tarafından "sözcükler dizisi" olarak anlaşılıyordu. Bundan dolayı, bir dilin bütün kelimelerini ve dil bilgisi kurallarını bilmek, o dili bilmek için yeterliydi. 19. yüzyıl araştırmaları kelimelerin tarihçesi üzerine odaklanmıştır. Saussere ise dilin tarihsel boyutu ile birlikte bir de "dizgesel", diğer bir ifadeyle eş zamanlı boyutu olduğunu belirtip, "dizge" anlayışının dâhil olduğu ve çağdaş dil bilimin dil olgusuna yaklaşımının temeli olan ilkeleri oluşturmuştur (Kıran, 2016: 19).

Dil, hayatımızda büyük bir rol oynar. Belki aşinalıktan dolayı, nefes almak ya da yürümek gibi doğal karşılayarak dili nadiren gözlemleriz. Dilin etkileri dikkate değerdir ve insanı hayvandan ayırt eden birçok şeyi içerir, fakat eğitim programlarımızda ya da filozofların tahminlerinde kayda değer bir yere sahip değildir. Geçen yüzyılda dil, dikkatli ve kapsamlı bir gözlemle bilimsel olarak çalışılmıştır (Bloomfield, 1984: 3). Dil öğrenmenin amacı, içinde bulunulan toplumun bir üyesi olmaktır. Bunu gerçekleştirmek için dilin hem yapısal hem de kullanım özelliklerini içeren tüm özelliklerini bilmek gereklidir (Clark, 2016: 1). Düşüncelerimizi, duygularımızı ve dış dünyamızdaki somut kavramları, uzlaşımsal ileti kodu olan dil vasıtasıyla ifade ederiz. Dil öğretimi ile dilin

uzlaşımsal özelliği kuvvetlenir ve insanlar arasındaki fikir alışverişi daha sağlıklı ilerler (Onan, 2012: 220).

2.1.2. Dili Edinme ve Öğrenme

Dili edinme ve öğrenme arasında belirgin farklılık göze çarpmaktadır. "Edinme" terimi, dilin doğal olarak konuşulduğu durumlarda, bu dilin yavaş şekilde gelişmesi anlamındadır. Edinme, öğretim olmadan ve detaylara dikkat edilmeden gerçekleşir. Öğrenmede ise dil bilgisi, kelime gibi dilin özelliklerinin analizini kapsayan bilinçli bir süreç söz konusudur. Öğrenme ile ilgili olan etkinlikler karakteristik olarak okullarda ikinci dil öğretiminde kullanılır. Bu öğretim sonucunda akıcı konuşmaktan çok dil bilgisi hakkında daha çok bilgi sahibi olunur (Yule, 2017: 209; Uçak, 2016).

Dil bilimciler, "edinim ve öğrenme kavramları arasında ayrım yapmaktadır. Edinim kavramı, ana dili ve ikinci dili doğal olarak, resmi bir öğretim olmaksızın öğrenmeyi ifade eder. Öğrenme ise ikinci dilin ya da yabancı dilin sınıf ortamında ve planlı-programlı şekilde öğrenilmesini ifade eder (Moeller ve Catalano, 2015: 327; Yule, 2017). Dili edinme, bilinçaltı bir süreçtir ve biz farkında olmadan ediniriz. Ayrıca, zihnimizde bir şeyler edindiğimizde, sahip olduğumuz yeni bilgilerin farkında değilizdir. Bu bilgiler zihnimizde bilinçaltında depolanmıştır. Dilin öğrenilmesi ise okullarda yaptıklarımızdır. Dili öğrendiğimizde, bunu bilinçli yaptığımızın farkındayızdır (Krashen, 2004: 1). Dil öğrenimi, dilin kurallarını ve yapısını kapsayan bilinçli bir süreci içerir. Dili öğrenen birey, hedef dili kullanırken farkında olarak dil bilgisi kullarını kullanır ve iletişim kurmaya çalışır (Bedir, 2019: 15). Dil edinimi, çocukların ana dillerini edinmelerine benzeyen bir süreçtir. Bu süreç bilinçaltında gerçekleşir ve dili edinen kişi genellikle sürecin farkında değildir; fakat dili iletişim amaçlı kullandığının bilincindedir. Dil ediniminde dil bilgisi kuralları bilinçli olarak öğrenilmez, sadece doğru ve yanlış kullanıma dair hisler bulunur (Krashen, 1995: 11). Alanyazında, öğrenim ve edinim terimleri, özel ve belirli durumlar dışında, genel olarak üst terim işleviyle birbirinin yerine kullanılmaktadır (Peçenek, 2014: 7).

Krashen' e göre dil edinim kuramları şu şekilde sıralanmaktadır; Dil Edinme-Öğrenme Kuramı, Doğal Düzen Kuramı, Monitör veya İzleme Kuramı, Girdi Kuramı ve Duyuşsal Filtre Kuramı. Bunları şu şekilde açıklayabiliriz (Krashen, 2003: 1) :

- Dil Edinme-Öğrenme Kuramı: Dil yeteneğimizi iki şekilde geliştirebiliriz: dili edinmek ve öğrenmek. Dili edinmek, bilinç dışı bir süreçken dili öğrenmek ise okullarda yaptığımız bilinçli işlemdir.
- Doğal Düzen Kuramı: Bu kurama göre, dilin yapılarını tahmin edilebilir bir düzende ediniriz. Bazı dil bilgisel yapıları daha önce edinme eğilimine sahibiz. Dil bilgisi yapılarını edinmede öngörülebilir bir "doğal düzen (ana dil edinimindeki gibi)" takip edilmesini önermektedir. İletişim yeteneği, anlamlı bağlamda dile maruz kalınca ortaya çıkar. Dilin kuralları, kalıpları, kelime ve diğer dil formları sunulduklarında ya da karşılaşılınca öğrenilmez; fakat öğrenenin, dilin anlamlı girdisine maruz kalmasına dayalı olarak oluşan dil dağarcığında yavaş oluşur. Dille ilgili girdiler anlamlı ve yeterli olduğunda gerekli olan dil bilgisi doğal olarak edinilir.
- Monitör veya İzleme Kuramı: Bu kuram, dili edinme ve öğrenme kavramlarının nasıl kullanıldığını açıklar. "Monitör" kavramı, bilinçli düşünme için ihtiyaç duyulan zaman içinde 'üretme' veya "konuşma" boyunca; dil bilgisine yoğunlaşma, kuralların bilinmesine dayalı bir planlama, düzenleme ve düzeltme olarak faaliyet göstermektedir. Monitör, dille ilgili çıktıların gözlenmesi için bir araçtır, böylece dile getirilenlerin düzeltilmesini ve gözden geçirilmesini sağlar. Söylenenlerin ya da yazılanların ortaya çıkmasından önce ve sonra monitör gerekli düzenlemelerin yapılmasını mümkün kılar.
- Girdi Kuramı: Girdi kuramı, dili edinimi ve öğreniminin nasıl gerçekleştiği ile ilgili sorulara cevap arar. Bu kurama göre anlaşılabilir girdi ile dili edinir ve öğreniriz. Bunu da gerçekleştirmek için duyduklarımızı ve okuduklarımızı anlamamız gerekmektedir. Dili edinen kişi yeterli anlaşılır girdi oluşturduktan sonra konuşma ortaya çıkar.
- Duyuşsal Filtre Kuramı: Bu kurama göre, duyuşsal değişkenler doğrudan dil öğrenmemizi etkilemez; fakat Chomsky'nin de sözünü ettiği beynin dil öğrenme kısmı olan "doğal dil öğrenme aygıtı" dediğimiz bölüme verinin gidişini engeller. Dili edinen kişi kaygılıysa, düşük öz güvene sahipse ve kendini hedef dili edindiği grubun muhtemel bir üyesi olarak algılamıyorsa dil ile ilgili verileri anlar fakat bunlar engel ya da duyuşsal filtre tarafından engellendiğinden "dil edinme aygıtı" dediğimiz bölüme ulaşmaz. Dilin etkili ve tam olarak öğrenilmesini engelleyen zihinsel engel olduğu sürece anlamlı girdi ikinci dili edinenler tarafından

kullanılamayabilir. Duyuşsal filtre dil ediniminde bariyer olarak işlev görür. Filtre düşükse, dil yeterliliğine ulaşılır; tersi durumda yani filtrenin yüksek olduğu durumda ise bu yeterliliğe ulaşılmaz.

2.1.3. Ana Dil Edinimi

Ana dil, doğumla başlar, çocukların bilişsel becerilerinin gelişmesi ve toplumsal etkileşimiyle edinilme sürecinde gelişir. Bazen birinci dil ve ilk dil şeklinde de adlandırılabilir (Özüdoğru ve Dilman, 2014: 5). "Ana dili" kavramındaki ana kelimesi doğrudan anne ile ilgili olduğundan dolayı en kısa tabiriyle, bireyin annesinden öğrendiği dil anlamına gelmektedir. "Ana dil" için kişinin annesinden, ailesinden, sosyal çevresinden doğal şekilde ilk edindiği ve hâkim olduğu dildir diye tanım yapmak mümkündür (Oruç, 2016: 314).

Kişinin kendisini en rahat şekilde ifade ettiği dil olarak tarif edilebilecek olan "ana dil" ya da "ilk dil" bireyin diğer dilleri öğrenirken bilgiyi yapılandırma sürecinde yeni bilgilere temel oluşturan önceden edinilmiş bilgiler olarak değerlendirilebilir (Aydın, 2016: 245). Her insan, çevresiyle etkileşimi sonucu idrak ettiği iletişim verilerini işleyerek, yaşamının ilk yıllarında ana dilini ya da birinci dili edinebilecek bir yetenek ile doğar. Dili edinim süreci, ilk başta ağlamalarla başlar. Nefes alıp verme ve ses çıkarmanın bir sonucu olan bu durumla yükselen ve düşen perde değişimleri beraberinde gelir (Demircan, 2012: 4). Bebeklerin ana dillerini edindiği süreç aktif aşamalardan oluşur. Neredeyse hiçbir şey yapamayacağı zamanda dili edinir. Bebekler, çevrelerindeki ipuçlarını alırlar ve kendi dil bilgisi kurallarını oluşturur. Dil edinimi ilerledikçe, bu kurallar zamanla gelişir (Patel and Jain, 2008: 36). Bebekler sosyal, duyu organlarıyla fark edebildikleri ve iletişim kuracakları bir dünyada doğarlar. Dünyaya geldikleri andan itibaren farklı iletişim ağlarında sosyal bireyler olarak yaşarlar. Bu sosyal ortamda ilk dillerine maruz kalırlar ve bu dil ile yaşamlarını düzenlerler (Clark, 2016: 23).

Skutnabb-Kangas ve Philipson'a (1989) göre "ana dil" şu şekilde tanımlanabilir (aktaran Kecskes ve Papp, 2000:1):

- Anneden öğrenilen dildir.
- Kim tarafından öğrenildiği dikkate alınmadan öğrenilen ilk dildir.
- Yaşamımızda daha etkin olan dildir.
- Belirli bir bölgede ve ülkede konuşulan dildir; diğer bir deyişle oraya ait ana dildir.

- Bireyin en çok kullandığı dildir.
- Kişinin daha fazla olumlu tutum gösterdiği ve daha yakın hissettiği dildir.

Ana dil, çocuğun doğduğu andan başlayarak öğrendiği ve kültürü, ailesi ile ilgili izler taşıyan; topluma, kültüre uyum sağlamayı mümkün kılan bir dil olarak ifade edilebilir (Kızıltaş, 2019: 23). Ana dili ya da ilk dili öğrenmeyi, her çocuk birkaç yıl içinde ve ders alma ihtiyacı duymadan başarılı şekilde gerçekleştirir (Pinker, 2008: 1). Dünyaya geldiğimiz anda attığımız çığlıklarla başlayan ana dil edinimi, yabancı dil öğrenimi ile karşılaştırılınca son derece zahmetsiz ve kolay gerçekleşen süreçtir (Özüdoğru ve Dilman, 2014: 2). Çocuğun dil gelişimi o kadar karmaşık ki bu alanla ilgili hala bilmediğimiz birçok şey vardır (Alghamdi, 2016: 534). Tek dilli ortamlarda yetişen çocuklar ile ilgili yapılan birçok deneysel araştırma; çocukların, dilin önemli kısmının on sekizinci ay ile üç-dört yaş civarı arasında edindiğini göstermektedir (Ortego, 2013: 3).

2.1.4. Ana Dil Edinim Kuramları

Dünyaya geldiğimizde ilk ağlamalarımızla başlayan ana dil edinimi, yabancı dili öğrenmeyle karşılaştırıldığında oldukça kolay bir süreçtir (Özüdoğru ve Dilman, 2014: 3). Ana dil, bireyin içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplumda öğrendiği ilk dildir. Ana dil, insanın bilinçaltına girer ve onun en güçlü bağlarını meydana getirir (Güzel, 2014). Normal şartlarda, çocukların iletişim kurmayı öğrenmeyle ilgili herhangi bir problemi yoktur. Çocuklar küçükken agulayarak ve ağlayarak sesleri üretmeye başlarlar; ayrıca fikirlerini iletmek için sözel olmayan mesajları dışarıya gönderirler. Konuşma organları eğitildiğinde ve anlamlı sözcükler üretmeye hazır olduklarında çocuklar konuşmayı öğrenirler. On iki ayın sonunda, yetişkinlerin anlayabileceği bir ya da daha fazla anlamlı sözcük üretmeye başlarlar. On sekizinci aya kadar, çocuklar sözcükleri birleştirip ikili ya da üçlü sözcük grupları üretirler. Üç yaşına kadar, çocuklar büyük miktarda dil davranışlarını anlayabilmektedir ve içinde bulundukları toplumda bulundukça konuşma kapasiteleri gelişmeye başlar (Chen, 1990: 2; Karacan, 2000).

Çocuklar, ana dillerini öğrenirken olağanüstü bir gidişatı takip ederler. Aylar, haftalar ve hatta doğduğu günler içerisinde bile, çocuklar konuşma ile dil serüvenine başlarlar ve konuşmayı uygun dönemlere ayırırlar. Bir yaşına kadar, bazı sesleri anlamlarla ilişkilendirmeye başlarlar ve niyetlerini ifade etmek için kullanırlar. Sonraki birkaç yılda pek çok sözlü ifadeyi analiz eder, anlamları sözcüklerle eşleştirir ve niyetlerini belirtmek için daha büyük sözcük yapılarını kullanmaya başlarlar (Clark, 2016: 426). Dil bilimin

kurucularından ve dil sisteminin ne olduğu ve bilimsel olarak nasıl incelenebileceğini ortaya koyan Ferdinand de Saussure, doğan her çocuğun dil yetisiyle doğduğunu belirtmiştir. Doğuştan insanda mevcut dil yetisi ile bireyin toplumun dilini edindiğini ifade eder. Chomsky, davranışçı anlayışa karşı çıkar ve insanların dillerinin doğuştan olduğunu belirtmekle birlikte tüm dillerin aynı evrensel kurallarla yönetildiğini söyler (Baştürk, 2013: 30). İlk dil ya da ana dil edinimi ile ilgili birçok farklı görüş bulunmaktadır. Bu görüşler, doğuştancı yaklaşım ve davranışçı yaklaşım olarak iki şekilde sınıflandırabilir (Brown, 1994: 3; Bocher ve Jones, 2005: 5).

2.1.4.1. Doğuştancı Yaklaşım

Doğuştancılık terimi, dil ediniminin doğuştan belirlendiğini ifade eden temel varsayımdan ortaya çıkmıştır. İnsanların doğuştan sahip olduğu kapasite, bireyleri çevrelerinde konuştukları dilin sistematik algılanmasına uyumlu hale getirir. Bunun sonucunda içselleşmiş bir dil sistemi oluşur (Brown, 1994: 37). Bazı çevrelerce akılcı yaklaşım olarak da ifade edilen Doğuştancı Kurama göre insan dil edinimi için doğuştan programlanmıştır (Özüdoğru ve Dilman, 2004: 8). Böylece tüm çocuklar dil öğrenmeye hazır şekilde dünyaya gelmektedirler. Chomsky, dünyadaki tüm dillerin ortak özelliklere sahip olduğunu ifade eder ve Evrensel Dilbilgisi olarak adlandırdığı bu özelliklerin çocukların doğuştan sahip olduğunu belirtir (Bekleyen, 2016: 3).

Dil edinimi yaratıcı bir süreçtir. Çocuklara, dilin kurallarıyla ilgili gerekli bilgiler, öğretimle ya da düzeltme ile verilmez. Çocuklar, çevrelerinde duydukları seslerden dil bilgisi kurallarını öğrenirler ve dil bilimsel çevrelerinin de dili kurallarıyla öğretecek kadar detaylı ve özel olması da gerekmez. Farklı kültürel ve sosyal durumlarda dil edinen çocuklarla ilgili gözlemler, gelişimsel dönemlerin benzer ya da muhtemelen evrensel olduğunu göstermektedir. Hatta sağır ailelerin sağır çocukları bile konuşma dilini edinen çocuklarınkine paralel aşamalardan geçerek dili öğrenmektedir. Tüm bu faktörler, birçok dil bilimcinin; çocukların dil öğrenmek için getirdiği bir planla donatıldığına inanmalarına sebep olmuştur. Bu durum, “Evrensel Dilbilgisi” olarak tanımlanmaktadır ve çocukların dilleri için gerekli olan dil bilgisini oluşturmaya yardımcı olmaktadır (Fromkin, Rodman ve Hyams, 2010: 330).

Chomsky (1965), dil kurallarının son derece soyut doğasına rağmen kısa bir sürede çocukların ana dilini ustaca kullanmasını sağlayan doğuştan getirilen özelliklerin olduğunu ileri sürmüştür. Chomsky’ e göre bu durum küçük kara kutuya benzeyen ve doğuştan gelen

dil edinim aygıtıdır. McNeill ve Chomsky geleneğinden gelen diğer araştırmacılar, doğuştan gelen dil yeteneğinin uygunluğu ile ilgili anlamlı ve etkili görüşler ileri sürmüştür. Özellikle de çocukların dil edinimindeki yaratıcılığını açıklamada yetersiz olan davranışçılığa karşı gelmişlerdir. McNeil (1966) "Dil edinim aygıtını" doğuştan gelen dört özellikle açıklamaktadır (Brown, 1994: 37):

- Konuşmadaki sesleri çevrelerindeki diğer seslerden ayırt edebilme,
- Dil bilimsel verileri, daha sonra düzeltebilecek şekilde farklı sınıflara ayırabilme
- Sadece belirli dil bilimsel sistemde kullanılabilen bilgi,
- Mevcut dil bilimsel veriden elde edilebilecek en kolay düzeni oluşturmak için gelişen dil bilimsel sistemi sürekli değerlendirilebilme.

Chomsky, konuşmayı öğrenmenin doğuştan olan dil öğrenme aygıtını içerdiğini ileri sürmüştür. Bu görüşe göre, küçük çocuklar dilin seslerine karşı doğuştan gelen hassasiyete sahiptir, böylece duydukları konuşmada temsil edilen anlamı fark edebilmekte ve ayırt edebilmektedirler (Cromer, 1991; Hirsh-Pasek ve Golinkoff, 1996). Chomsky, Skinner'i sert bir şekilde eleştirerek her yönüyle davranışçılığa karşı gelmektedir. Davranışçılığın, dil ediniminin güvenilir bir teorisi olmadığını belirtir. Chomsky'nin eleştirisinin ana noktası, tüm dillerin öğrenilen davranışlar olduğu kabul edildiğinde, çocukların performansının daha önce üretmedikleri şeyleri nasıl içerdiğidir. Bu durumun sebebi duyduğunu işleyebilen zihinsel yeterliliğin sonucudur (Harmer, 2001, 69).

2.1.4.2. Davranışçı Yaklaşım

Davranışçılar, Pavlov'un şartlanma deneylerinden esinlenmiştir. Bu deneyler, uyarıcı-tepki bağlamında davranışı açıklamaktadır ve bunun pekiştirilerek kuvvetlendirilen yeni öğrenilmiş tepkilerle gittikçe genişleyen bir ağa doğru yayıldığını ileri sürmektedir. Dile olan bakış, onun sözel bir davranış olduğu ve gelişmesinin benzer şekilde açıklanabileceğidir. Diller her ne kadar da karmaşık olsalar da sonuçta sınırlı varlıklardır ve taklit ve uygulama ile öğrenilebilmektedir. Böylece, dil ediniminde uyarıcı-tepki bağı ile oluşan ağın genişlemesine olanak sağlanmaktadır (Johnson ve Johnson, 1998, 28).

Dil edinimini içeren psikolojik mekanizmalarla ilgili farklı öneriler bulunmaktadır. Dil edinimi ile ilgili ilk teoriler, 1950'li yıllarda yaygın olan psikoloji ekolü olan davranışçılıktan büyük oranda etkilenmiştir. İsminden de anlaşılacağı gibi davranışçılık, zihinsel süreçler yerine açıkça gözlenebilen insan davranışlarına odaklanmaktadır. Dil de sözel davranış türü olarak algılanmıştır. Bu ekole göre; çocuklar dili taklit, pekiştirme,

analoji ve benzer süreçlerle öğrenirler. B. F. Skinner, davranışçı psikoloji kurucularındandır ve Sözel Davranış adlı kitabında dil edinim modelini ortaya koymuştur (Fromkin, Rodman ve Hyams, 2010: 325; McLaughlin, 2020).

Davranışçılığa göre bütün davranışlar, uyarıcı-tepki açısından açıklanabilmektedir; buna dilsel davranışlar da dâhildir (Anderson, 2005:1). Amerika'da en iyi tanınan psikologlardan biri olan B. F. Skinner, ana dil edinimini davranışçılık çerçevesinde açıklamaya çalışmıştır. Sözel Davranış adlı kitabında, dilin edimsel koşullanma süreci ile öğrenilen sözel davranışlar grubu olduğunu ileri sürer. Edimsel koşullanma, davranışları pekiştirildiğinde küçük çocuklar tarafından öğrenilen gönüllü davranışlardır (Chen, 1990: 3). Edimsel koşullanma, organizmanın herhangi gözlenebilen uyarıcı olmaksızın bir tepki vermesidir. Tepkiler, pekiştirildiğinde öğrenilir ve bir çocuk "süt" dendiğinde annesi de sütü çocuğa verirse davranış pekiştirilir ve birkaç tekrardan sonra koşullanma gerçekleşir ve çocuk süt ve onu ifade eden sözcük arasında bağ kurar. Skinner'e göre sözel davranış diğer davranışlar gibi sonuçlarına göre kontrol edilebilir. Sonuçlar, ödüllendirildiğinde davranış kazanılır ve sıklığı artar. Davranış cezalandırıldığında ise zayıflar ve nihayetinde söner. Bu durum dil ediniminde de geçerlidir (Brown, 1994: 36; Romberg ve Saffran, 2010). Davranışçı ya da diğer adıyla deneyci yaklaşım, dil ediniminde çocukların deneyimlerinin ve çevrenin etkisinin herhangi bir genetik donanımdan daha etkili olduğunu ileri sürmektedir (Özüdoğru ve Dilman, 2014: 9).

Bu iki yaklaşım dışında da dil edinimi ile ilgili farklı sınıflandırmalar mevcuttur (Bocher ve Jones, 2005: 6):

- Bilişselci Yaklaşım: Çocukların çevreleriyle etkileşiminde; biliş düzeyinin ve düşünme süreçlerinin rolü konu edinilir. Bilişsel hipotezle ilgili çalışma yapan bilim insanları Piaget'nin bilişsel gelişim teorisi üzerine odaklanmaktadır. Piaget, çocuğun tüm gelişiminin çevresiyle etkileşimine bağlı olduğu kadar bilişsel ve dil bilimsel gelişimine de bağlı olduğunu söylemektedir. Diğer bir deyişle, çocuğun ana dilini öğrenmesi, dünyaya ait ne kadar bilgisi olduğuna dayandığını öne sürer (Chen, 1990: 7).

- Etkileşimsel ya da işlemselcilik Yaklaşımı: Çocukların dil becerilerini edinmesinde sosyal etkileşime odaklanmaktadır. Etkileşimcilik görüşü, neredeyse tüm psişik yapıların ve bilişsel yeteneklerin sosyal olaylardan kaynaklandığını belirtmektedir.

Vygotsk'nin savunucusu olduğu bu görüşe göre diğerleriyle etkileşiminin dil ediniminde önemli bir rolü vardır (Miller, Jungheim ve Ptok, 2014: 246).

2.1.5. Ana Dil Edinim Aşamaları

Çocuklar, bir sabah beyinlerinin dil bilgisinin tüm kurallarıyla donatıldığı şekilde uyanmazlar. En nihayetinde edinecekleri yetişkin düzeyinde dil bilgisinin karmaşıklığına oranla, çocukların dil edinim süreci hızlıdır fakat birdenbire meydana gelmez. İlk sözcüklerinden yetişkinlik düzeyi konuşma için üç-beş yıl gibi bir zaman gerektirmektedir. Bu süreç içerisinde çocuklar, dil bilimsel aşamalardan geçerler. Babıldama ile başlarlar, sonra ilk sözcüklerini edinirler ve birkaç ay içerisinde sözcükleri birleştirip cümleler oluştururlar (Fromkin, Rodman ve Hyams, 2010: 351).

Çocuklar, bir ya da daha ileri bir yaşa kadar ilk sözcüklerini söyleyemezler; fakat üç ya da dört yaşına kadar, bazı konular hakkında oldukça akıcı şekilde konuşabilirler. Bu gelişmeyi, ilk aylarda sadece uzanmaktan fakat daha sonra bir ya da iki yaşına kadar yürüyüp koşmaya doğru uzanan süreç gibi algılarız; ama konuşmayı öğrenmek yürümeyi öğrenmekten daha zordur. Çocuklar konuşmayı öğrenirken, bebeklikten itibaren bazı aşamalardan geçerler. Yedi-on aylık iken agulama sesleri çıkarmaktan yaklaşık altı ay kadar sonra ilk anlamlı sözcük üretmeye doğru bir yol izlerler. Bundan da birkaç ay sonra sözcükleri ve el-kol hareketlerini birleştirmeye başlarlar; sonrasında da iki yaşına kadar ilk sözcük birleştirmelerini gerçekleştirirler. Zamanla daha karmaşık cümleler kurar ve on-on iki yaşına kadar karmaşık cümle yapılarını, sözcükleri ve farklı dil becerilerini edinirler (Clark, 2016: 15; Heidar, 2012).

Ana dil ediniminde dilsel bilgi belirli düzeylere göre gelişir. Her başarılı düzey yetişkin ana dil konuşmacı düzeyine yaklaştırır. Bu düzeylerin kimi uzun kimi ise kısadır. Düzeyler arası geçişler de çok net olmamakla beraber ani gerçekleşir (Alagözlü, 2019: 2). Tüm normal çocuklar ana dillerini yaklaşık olarak aynı zamanda ve aynı şekilde edinirler. Dil gelişimi, biyolojik olarak belirlenmiş motor becerilerin gelişimi ve zihnin olgunlaşması ile aynı kurala dayanmaktadır. Çocuklar konuşmaya başlamadan önce duyduklarını aktif olarak zihinlerinde işlerler. Dil edinim süreci şu şekilde belirtilebilir (Yule, 2017: 192-195):

- Ağlama: Bir aylık bebekler, belirli sesleri ayırt edebilme kapasitesine sahiptir. İlk üç ay içinde, bebekler çevrelerinde gördükleri konuşan yüzlere gülerek tepki gösterirler ve belirli sesler çıkarmaya başlar.

- Cıvıldama: Konuşmaya benzer seslerin ilk kullanımı cıvıldama olarak betimlenmiştir. İlk birkaç ay içinde bebekler, [i] ve [u] benzer sesler üretebilirler. Dört aylığa kadar bebekler, [k] ve [g] seslerine benzer sesler üretebilirler.
- Babıldama: Altı ve sekiz aylık arasında, bebekler oturmaya başlar ve farklı ünlü-ünsüz harfler üretirler. Sesleri birleştirerek *ba-ba-ba ve ga-ga-ga* şeklinde babıldamaları görülmektedir.
- Tek Sözcük Dönemi: On iki ve on sekiz aylıkken, bebekler, anlaşılabilen tek sözcüklü kelimeler üretmeye başlarlar. Bebekler, bir sözcük kullanır ve bu sözcükle farklı anlamlara gelen kelime grubu ya da cümleleri ima ederler. Holofrastik konuşma olarak da adlandırılan bu konuşma ile nesne isimlerini kullanarak konuşmaya çalışırlar.
- İki Sözcük dönemi: On sekiz ve yirmi aylık civarında, bebekler iki farklı kelimeyi birlikte kullanmaya başlarlar ve yaklaşık olarak elli kelime ve daha fazla sözcük öğrenirler. İki yaşına kadar, bebekler kullandıkları sözcüklerin beş katı kadar kelimeyi anlayabilmektedir.
- Telegrafik Konuşma: İki ve iki buçuk yaşları civarında, çocuklar "çoklu-kelime konuşmaları" olarak da adlandırabilen çok sayıda ifadeleri kullanmaya başlarlar. Bu dönemde, çocuğun kelime hazinesi gittikçe genişler. Koşma ve atlama gibi fiziksel aktiviteleri arttıkça daha çok konuşmaya başlarlar. Üç yaşına kadar çocuğun kelime hazinesinde yüzlerce sözcük bulunur ve bu sözcükleri daha anlaşılır şekilde telaffuz etmeye başlar.

2.1.6. İkinci Dil Öğrenimi

İkinci dil edinimi; insanların geç çocukluk, ergenlik ya da yetişkinlik dönemlerinde ana dilden başka dilleri öğrenme kapasitesini araştıran uzmanlık alanıdır. İkinci dilde ya da yabancı dillerde doğal ve formal dil edinim çalışmalarını kapsar. İkinci dil edinimi alanı, farklı insanlar tarafından farklı öğrenme koşulları altında neyin, nasıl ve ne kadar etkili şekilde edinildiğini etkileyen evrensel, bireysel ve sosyal etkileri anlamaya çalışır (Ortega, 2013: 10).

İkinci dil, günlük iletişimin önemli bir araç olarak kabul görüldüğü ve bol miktarda girdinin mevcut olduğu ortamda öğrenilen dildir (Oxford, 2003: 1). İkinci dil ediniminde, dili öğrenenler hedef dile tam olarak maruz kalırlar. İkinci dil, toplumun en baskın dili ya da tek dilidir (Kecskes ve Papp, 2000: 1). Ana dilin dışında öğrenilecek olan dilin, o dilin

konuşulduğu yerde öğrenilmesi olan ikinci dil edinimi (Brown, 2014: 194; Ellis, 1997: 4), insanların ana dilleri dışında dilleri öğrenme kapasitesini araştıran bilimsel bir alandır. Dille ilgili olarak, farklı öğrenme durumlarında farklı kişilerce ne edinildiği, ne kadar hızlı şekilde edinildiği ve ne kadar iyi edinildiğini etkileyen evrensel, bireysel ve sosyal güçleri anlamaya çalışır. İkinci dil edinimi; dil öğretimi, dil bilgisi, çocuklarda dil edinimi ve psikolojinin kesiştiği disiplinler arası alandır (Ortega, 2013, 10).

İkinci dil öğrenimi ana dil ediniminden oldukça farklıdır. İkinci dil öğretimi, genellikle ergenlik ya da yetişkinlik dönemlerinde haftada birkaç saat olarak okullarda öğrenilmektedir. İkinci dil ediniminde, bireyler farkında olmadan çevrelerinde konuşulan dilin seslerine ve dil bilgisi yapılarına aşinalık kazanmıştır. Zaman yetersizliği, odaklanma ve motivasyon düşüklüğü gibi olumsuz faktörlere rağmen, bu sorunların üstesinden gelip dili neredeyse ana dilleri seviyesinde öğrenenler de bulunmaktadır. İkinci dil ediniminde yaş faktörü de önemli rol oynamaktadır. Öğrenciler, onlu yaşların ilk yıllarında daha çabuk ve etkili şekilde dili edinmektedirler. Araştırmalara göre, ikinci dili öğrenmek için en uygun zaman ise on ve on altı yaş civarıdır; bu dönemde dil öğrenme için doğuştan getirilen zihnin esnekliği tamamen kaybolmamıştır (Yule, 2009: 210; Ortega, 2013).

İkinci dil öğrenme stratejileri önemlidir çünkü bu stratejiler dili öğrenmeyi destekler, öğrenen özerkliğini arttırır, öğrenilebilirlerdir ve öğretmenin rolünü etkili şekilde genişletir (Oxford, 1985: 5). İkinci dil öğrenme stratejileri, öğrenenin ikinci dili öğrenmesini destekleyen belirli davranışlar ya da düşünme süreçlerini kapsar. İkinci dil öğrenme stratejilerinin belli başlı özellikleri vardır (Oxford, 1990: 8):

- İletişimsel yeterlilik olan dili öğrenmeye katkı sağlar,
- Öğrenenlerin kendilerine güvenlerini arttırır,
- Öğretmenlerin rolünü belirler,
- Problem yönelimlidir,
- Öğrenenin yaptığı belirli etkinliklerdir,
- Bilinçli yapılır ve öğrenenin sadece bilişsel yönü değil diğer yönlerini de kapsar.

İkinci dil öğrenme stratejileri altı kategoride gösterilebilir (Oxford, 2003: 12):

- Bilişsel stratejiler, öğrenenlerin dil materyalini doğrudan kullanmasına olanak sağlar. Bunu da mantık yürütme, analiz yapma, not alma, özetleme, sentez yapma, ana hatlarıyla belirleme, daha güçlü şemalar ya da bilgi

yapıları oluşturmak için bilgiyi yeniden düzenlenme, doğal ortamda uygulama yapma ve dilin yapı ve seslerini biçimsel olarak uygulama aracılığıyla gerçekleştirir.

- Meta bilişsel stratejiler; kişinin kendi öğrenme tercihlerinin ve ihtiyaçlarının farkında olmasını, ikinci dil öğrenimini planlamasını, gerekli materyali edinmesini ve düzenlemesini, çalışma planı hazırlamasını, hatalarını gözden geçirmesini ve yaptıklarını değerlendirmesini içerir. Metabilişsel stratejiler, öğrenme sürecinin kontrolü için kullanılır.
- Hatırlamaya ilişkin stratejiler, ikinci dille ilgili herhangi bir konu ya da kavram arasında bağlantı kurar. Hafıza ile ilişkili farklı stratejiler, öğrenenlerin öğrenmesini ve düzgün bir sırada bilginin geri getirilmesini mümkün kılar.
- Telafi edici stratejiler; dinleme ve okumadaki bağlamdan yola çıkarak tahminde bulunma, eş anlamlı sözcükleri kullanma, konuşma ve yazmayı geliştirmeye yardımcı olması için eksik sözcüğü tamamlama alıştırmaları gibi etkinliklerle öğrenenin eksik bilgisini tamamlamasına olanak sağlar.
- Duyuşsal stratejiler; kişinin ruh durumunu ve kaygı düzeyini tanımlaması, hisleri hakkında konuşması, iyi bir performans için kendini ödüllendirmesi, kendi hakkında olumlu konuşması gibi etkinlikler ile ikinci dilde yeterliliği arttırmaktadır.
- Sosyal stratejilerde; doğrulama için sorular sorma, karmaşık bir konunun aydınlanması için soru sorma, dille ilgili bir görevi yerine getirirken yardım isteme, ana dili konuşan kişilerle diyalog kurma, kültürel ve toplumsal normları keşfetme gibi etkinlikleri kapsar. Böylece, öğrenen hem diğer insanlarla iş birliği yapar hem de hedef dili o dilin kültürüyle birlikte öğrenir.

Öğrencinin ikinci dili iyi şekilde öğrenmesi kendi ana dilini en iyi düzeyde edinmesine bağlıdır. Bunun sebebi, ikinci dilin ana dile ek olarak sonradan öğrenildiğidir. Ana dilini doğru olarak kullanamayan bir öğrenci ikinci dili de doğru şekilde kullanamaz (Baykara, 2016: 55). Ana dilden ikinci dili öğrenmeye doğru olan süreçte “ara dil” etkisini göstermektedir. Bilişsel açıdan bakıldığında, ara dil; ana dil ile hedef dil arasındaki yapısal durum olan ikinci dil öğrenme sisteminden farklı bir durumu ifade eder (Brown, 1994). İkinci dili öğrenirken, ana dil ile hedef dil arasında olan ve her ikisinden bağımsız olan

“ara dil” dil edinim sürecinde etkisini gösterir. Ara dil oluşumunda beş önemli süreç bulunmaktadır. Bunlar; dil transferi, öğretimin transferi, ikinci dil iletişim stratejileri, ikinci dil öğreniminin transferi ve aşırı genellemedir. Ara dilin oluşum aşamaları aşağıda gösterilmiştir (Selinker, 1972):

- Dilin Transferi: İkinci dil öğrenilirken ana dilin etkisi varlığını bu aşamada göstermektedir. Ana dil ile hedef dil arasında benzerlikler varsa bu durumda dil transferi olumlu olacaktır; aksi durumda ise negatif olacaktır.
- Öğretim transferi: Bu aşamada; öğrenciler, kitaplardan ya da öğretmenlerden öğrendikleri kuralları uygulayarak ikinci dili öğrenmeye çalışır.
- İkinci dil iletişim stratejileri: Öğrenenlerin, ara dilin gerekli iletişim yapılarını sağlamadığı zaman anlamı aktarmak için kullanılır.
- İkinci dil öğreniminin transferi: Öğrenenin, hedef dili ustaca kullanabilmesi için yaptığı bilinçli çalışmaları ifade eder.
- Aşırı genelleme: Çocukların dil edinim sürecinde çokça gözlenen bir durumdur. Hedef dili öğrenenler, dille ilgili genel bir kuralı öğrenmiştir fakat onu ayırt edecek detaylı bilgiye sahip değildir.

İkinci dil yeterliliğini etkileyen iki önemli motivasyon türünden söz etmek mümkündür. Bunlar şu şekilde belirtilmiştir (Krashen, 1981: 22):

- Bütünsel motivasyon: İkinci dilin konuşulduğu toplumun üyeleri gibi olma isteğidir. Bütünsel motivasyon, dili edinen kişiyi hedef dili konuşanlarla etkileşime girmesi için teşvik eder. Kişi, bu etkileşimi sadece ilgiden dolayı gerçekleştirmek için çabalar ve toplumda kabul görür.
- Araçsal motivasyon: Belirli bazı amaçları için hedef dilde yeterli olma isteği olarak tanımlanır. Hedef dilin gerekli bölümleri edinilmeye çalışılır.

2.1.7. İkinci Dil Öğreniminde Öğrenenle İlgili Faktörler

Son yıllarda ikinci dil öğrenimi ve öğretimi ile ilgili yapılan çalışmalarda en önemli değişiklik öğretmenden öğrenciye doğru olan değişimdir. Öğrenenle ilgili özellikler, ikinci dil ediniminde etkisini göstermektedir ve bunlar aşağıda gösterilmiştir (Yule, 2017: 213-216;):

- Ara Dil: İkinci dil öğreniminde, öğrenenler, ana dilde ya da hedef dilde olmayan hataları yaparlar. Bunun sebebi ana dil ile hedef dil arasında yer alan ara dildir ve ikinci dil ediniminin temeli sayılır.

- Motivasyon: İkinci dil ediniminde öğrenmeyi etkileyen pek çok önemli faktörden birisi de motivasyondur. Birçok öğrenci, diploma almak ya da bilimsel yayınları okumak gibi amaçlara dayanan sebeplerle ikinci dili öğrenmek ister ve bu "araçsal motivasyon" olarak adlandırılır. Başka bir grup öğrenci ise bir toplumun sosyal yaşamında aktif olarak yer almak için ikinci dili öğrenmek ister; bu durum "bütünsel motivasyon" şeklinde ifade edilir.
- Girdi-Çıktı: Öğrenenin maruz kaldığı dil girdi olarak belirtilir. Girdi yani öğrenilen dil ne kadar anlaşılır ise bu dili öğrenmek o derece kolay olur. Bu yüzden basit yapılar ve kelimeler süreci kolaylaştırmaktadır. Çıktı ise öğrenilen ikinci dildir.
- Görev-Temelli Öğrenme: İkinci dili edinirken öğrenciler, aktif şekilde katıldıkları bilgi alışverişi ya da problem çözme etkinlikleri ile etkileşim halindedir. Bu durum; görev temelli etkinliklerle öğrencilerin ikinci dili daha iyi öğrenebildiğinin kanıtıdır.

2.1.8. Yabancı Dil Öğretimi

Ülkemiz, her geçen gün dış dünyaya açılmakta, bu durumun sonucunda da yabancı dil (İngilizce, Fransızca, Almanca, Arapça vs…) eğitimi artarak yapılmaktadır. Dünyada farklı diller konuşulmakta ve kullanılmaktadır. İletişimin vazgeçilmez bir aracı olan yabancı dil öğretimi, dünya üzerindeki sınırların önemini kaybetmesi ile önem kazanmaya devam etmektedir (Tarcan, 2004: 3). Yabancı dil, içinde bulunulmayan bir ülkenin ve toplumun kullandığı dildir (Patel ve Jain, 2008: 35). Yabancı dil; kişinin daha sonra öğrendiği ve içinde bulunduğu toplumda işlevsel olarak kullanılmayan, belli birtakım hedefleri gerçekleştirmek için öğrenilen dildir (Şahin, 2013: 14). İletişimin ve yabancı dilin önceki yıllara göre daha önemli olduğu çağımızda, gittikçe küreselleşen dünyaya uyum sağlama ihtiyacı kendini her alanda hissettirmektedir. Günümüzde, İngilizce uluslararası iletişimin dili olmuştur. Bunlar dikkate alınınca, yabancı dil derslerinin geçmiştekinden daha çok önem kazandığı göze çarpmaktadır (Renau, 2016: 81).

Yabancı dil eğitimi, dili öğrenen kişinin yaşadığı toplumda resmi dil ya da ana dili olmayan modern dilin öğrenmesini ifade eder (Moeller ve Catalano, 2015: 327; Yule, 2017). Yabancı dil öğrenimi hedef dilin konuşulmadığı bir ülkede hedef dili öğrenmektir. Bir Japon'un Japonya'da İngilizce öğrenmesi buna örnek verilebilir **(**Brown, 2014: 194**)**. V. Castelloti'ye göre yabancı dil öğrenimi ve öğretimi daha çok doğal öğrenme ve yapay öğrenme arasında oluşan ikilemdir (aktaran Tarcan, 2004: 31). Yabancı dil öğrenimi ve

öğretimi, hedef dilin yaygın şekilde konuşulduğu çevrenin dışında yerel olmayan dilin öğrenimi ve öğretimidir. Yabancı dil ile ikinci dil öğrenimi arasında ayrım yapılmaktadır. İkinci dil öğreniminde, kişi dilin konuşulduğu toplumda yaşar. Araştırma açısından bakıldığında; ikinci dil edinimi, yabancı dil öğrenimini de kapsayan genel bir kavramdır ve kişilerin ana dilden başka dilleri öğrenme kapasitesini araştırır. Yabancı dil, hedef dilin sınıf ortamında öğretildiği fakat toplumda konuşulmadığı dil olarak kabul edilmektedir. Diğer bir dilin öğrenilmesi, bireylerin etkili ve yaratıcı şekilde iletişim kurmasını ve dilin kültürü aracılığıyla gerçek yaşam durumlarına katılmalarını sağlar. Diğer dili öğrenmek, farklı bakış açıları kazanmalarını sağlar, dilin içeriğindeki bağlantıları fark etme yeteneğini arttırır. Bunlarla beraber, yabancı dil öğrenimi, kültürlerarası farkındalık kazandırırken disiplinler arası bakış açılarının kazanılmasını teşvik eder (Moeller ve Catalano, 2015: 327).

Sosyokültürel veya ekonomik sebeplerden dolayı karşılıklı ilişkiler içinde olma gerekliliğini fark eden kişilerin sayısı ve yabancı dil öğrenmenin önemi arttıkça bu işin daha bilimsel ve düzenli bir şekilde yapılması gereği gündeme gelmiş ve bunun sonucunda bilim insanları bu konuyla ilgili araştırmalar yapmaya ve teori üretmeye başlamışlardır (Mirici, 2001: 15). Yabancı dil öğretimi ile ilgili metotlar geliştirmek için, dil bilim uzmanları çocuğun ana dili nasıl öğrendiğini incelemeye çalışmışlardır. Böylelikle, yeni bir dilin öğrenilmesini ve öğretilmesini kolaylaştıracağı düşünülmektedir (Tarcan, 2004: 25). Yabancı dil öğrenimi, hedeflenen yabancı dilin özellikleri, dilin öğrenildiği çevre, öğrenme tarzı, öğrenenin yaşı gibi oldukça çok sayıda özellik dikkate alındığında hayli karmaşık bir süreçtir (Özüdoğru ve Dilman, 2014: 2). İlköğretimden üniversiteye kadar neredeyse tüm öğretim kademelerine ait öğretim programlarında yoğun bir yabancı dil öğretim programı dikkat çekmektedir (Arslan, 2009: 309).

Sınıflarda uygulanan yabancı dil öğretim tekniklerinin hedeflenen başarıya ulaşması daha çok temele alınan ilke ve yöntemlere bağlıdır. Bu ilkeler genel olarak şu şekilde özetlenebilir (Demirel, 2016: 32):

- Dinleme ve konuşma becerileri ile öğretime başlanması,
- Basit cümle kalıplarını öğrenmesinin ve ezberlenmesinin sağlanması,
- Hedef dilin uygulamalı olarak öğretilmesi,
- Hedef dili öğrenenlerin yeni dil alışkanlıkları kazanmalarının sağlanması,
- Hedef dilin seslerinin en doğru şekilde çıkarılmasının sağlanması,

- Öğretilmesi hedeflenen dil ile ana dil arasında problem oluşturan sesler ile dil bilgisi yapılarının öğretilmesi,
- Kolaydan başlayıp zora doğru olan bir sırayı takip ederek öğretim araç gereçlerinin hazırlanması,
- Bilinen sözcüklerle yeni cümle kalıplarının öğretilmesi,
- Öğrenilenlerin kullanılmasının sağlanması,
- Önce örnekler verilmesi daha sonra yeni cümle kalıplarının, yapılarının öğretilmesi,
- Öğrenci hatalarının başlangıç düzeyindeyken anında düzeltilmesi,
- Belirli bir zaman diliminde belirli bir sorunla ilgilenilmesi,
- Hedef dilin, kültürüyle birlikte öğretilmesi,
- Dil öğretiminde bireysel farklılıkların dikkate alınması,
- Her bilinenin öğretilmeye çalışılmaması,
- Ders planlamasında çeşitliliğe gidilmesi,
- Öğrenenlerin başarısı ölçülüp değerlendirilirken öğretilmeyen konuların dikkate alınmaması.

Yabancı dil öğretiminde en uygun öğretme yöntemine artan ihtiyaç kendini göstermektedir. Dil öğretimi, kullanılan yöntem bilim açısından pek çok değişime uğramıştır. İlk zamanlar, dil bilgisi odaklı olan geleneksel yaklaşımlar varken sonraları iletişimsel dil öğretmeye dayalı yöntemler ortaya çıkmıştır (Altasan, 2016: 2). Yabacı dil öğretiminde, yeni bir yöntem kendinden önceki baskın olan yöntemlerin eleştirilen yanlarından ayıklama yapar. Olumlu ilkeler ve kurallar geliştirir ve bunlara yeni nitelikler ekleyerek yeni bir yöntem olarak ortaya çıkar. Nihayetinde, bilimsel gelişmeler doğrultusunda hâlihazırda uygulanmakta olan yöntemin bazı ilke ve kuralları geçerliliğini kaybeder. Yabancı dil öğretim sürecinde dil bilgisi ile hedef dilin durumunda, eğitimsel gelişmelere dayalı olarak, bir taraftan hedef dilin dil bilgisi kurallarını ana dil anlatımıyla öğreten dil bilgisi-çeviri yöntemi, diğer taraftan da sadece hedef dilin kullanılarak dil öğretimi yapılmasını ön gören direkt yöntemler kullanılmaktadır (Doğan, 2012: 61).

2.1.9. Dil Öğretiminde Yaklaşım, Yöntem ve Teknik

İnsanlar arasındaki sosyal etkileşimin önemli bir aracı olan dil işlevlerinin keşfedilmesi ile ilgili olan ve bağlamın anlama katkısını araştıran Edim bilimi diğer ifadeyle dil bilimsel pragmatik çağdaş bilim insanlarının dikkatini çekerek umut verici ve

uygulamaya dönük alanların araştırılmasını mümkün kılmıştır (Savignon, 2006: 207). İngilizce öğretiminde yaklaşım, dile ve öğrenmeye bakışı belirleyen bir çerçevedir. Bu yüzden, dil öğretiminde yaklaşımlar dil bilimi ve eğitim teorileri gibi disiplinlerden oluşur. Dil öğretimi yaklaşımlar arasında; davranışçı, yapısalcı, bilişsel ve işlevsel yaklaşımlar söylenebilir (Anthony, 1963: 63-67: aktaran Rosa ve Goldchleger, 2020: 2). Yaklaşım, üzerinde çalışılan alanla ilgili temel felsefe ve inançtır (Hofler, 1983: 71). Yaklaşım, inanç düzeyidir. Bu düzeyde, dille ve dili öğrenme ile ilgili varsayımlar ve inançlar belirlenir. Bundan dolayı kuramsal ilkeler, bir yaklaşımın içinde tanımlanır. Diğer bir ifadeyle, hem dil kuramı hem öğrenme kuramı yaklaşıma ait konulardır. Dil kuramı, dilsel yeterlilik modelini ve dil bilimsel düzen ile dilin kullanımına ait temel özelliklerin açıklanmasını kapsar. Öğrenme teorisi de öğrenmenin temel sürecini ve başarılı şekilde dili öğrenmeyi destekleyici koşulların açıklanmasını kapsar (Richards ve Rodgers, 2001: 24).

Dil öğretiminde en kapsamlı olan yaklaşım, birbiriyle ilişkili varsayımlardan oluşur. Yaklaşım, herhangi bir sistemik yöntemin dayandığı teorik temeldir; diğer bir ifadeyle yaklaşım, belirli bir modeli ya da teoriyi yansıtır (Demirel, 2013: 37). Yaklaşım, sınıfta yapılma tarzının kaynağı olan dilin ve dil öğrenmenin doğasıyla ilgili teorileri ifade eder. Yaklaşım, insanların dil bilgisini nasıl edindiğini tanımlar ve başarılı dil öğrenmeyi sağlayan koşullar hakkında açıklamalar yapar (Harmer, 2007: 62).

Yöntem diğer adıyla metot, öğretmenin sınıf içindeki eylemleri ve bu eylemlerin altında yatan düşünceleri arasındaki tutarlı ilişkilerdir (Larsen-Freeman ve Anderson, 2018: 1). Yöntem, yaklaşımın uygulamalı olarak gerçekleştirilmesidir (Harmer, 2007: 62). Yaklaşım, temel önermelerden oluşmaktayken yöntem ise işlemseldir. Bir yaklaşımda birçok yöntem bulunabilmektedir (Richards ve Rodgers, 1987). Yöntemin işlemsel olması, belirli bir sırayı izleyen birçok tekniği içermesidir (Harmer, 2007: 63). Yöntem, dilin nasıl öğretileceğini açıklayan bazı işlemler sistemidir. Dilin materyalinin daha düzenli bir sunumu için genel bir plandır. Metotlar, tekniklerle uygulanır (Demirel, 2013: 37). Metot ya da yöntem, yaklaşıma dayalı materyalin genel ve uzun vadeli sunumu olarak tanımlanabilir. Metot, sistemli bir düzenlemedir ve sunumu önceden belirlenmiştir (Hofler, 1983: 71). Metot kelimesi etimolojik olarak Yunanca kelimeler olan metá (yoluyla) ve hodós (yol, yön, rota) kelimelerinin birleşimi ile açıklanabilir. Bu anlamlar, bir yere ulaşmak için kişinin izlemesi gereken yolu belirtir. Metot, yaklaşımdan önce olmaz; yaklaşıma bağımlıdır. Metot, seçilen yaklaşımın, planlı ve kurallı şekilde uygulanmasına

hizmet eder. Dil bilgisi-çeviri yöntemi, direkt yöntem, sessiz yol, telkin yöntemi gibi yöntemler en yaygın olarak bilinenlerdir (Anthony, 1963: 63-67; aktaran Rosa ve Goldchleger, 2020: 2).

Teknik, yöntemi uygulamak için kullanılan işlemin ya da stratejinin doğrudan kullanımıdır (Hofler, 1983: 71). Teknikler, dil öğrenme sürecinin en uygulamalı sonucudur çünkü teknikler, sınıf içindeki uygulamaların adım adım gerçekleştirilmesidir (Larsen-Freeman ve Anderson, 2018: 1). Teknikler, metotların kullanılabilmesine olanak sağlar ve seçilen yaklaşıma ait kuralların doğru şekilde gerçekleştirilmesini garantiler (Anthony, 1963: 63-67; aktaran Rosa ve Goldchleger, 2020: 2). Teknik, sınıf içi araç ya da etkinliktir; dil öğretimindeki temel kavramların en dar kapsamlı olanıdır (Demirel, 2013: 37).

Anthony (1963); yaklaşım, metot ve teknikten oluşan üç boyutun hiyerarşik olarak sıralanması gerektiğini ifade eder. Bu sıralamada, her bölümün sınırları ve işlevleri diğer bölümünkilere göre belirlenir. Yaklaşım, doğru kabul edilir ve açıktır. Metotlar; işlevseldir, kuramsal yaklaşımın sınıf içinde somut kurallarla nasıl uygulanacağını gösterir. Teknikler ise öğretimin gerçekleşirken uygulanan sınırlı adımlardır. Teknik, belirli bir amacı gerçekleştirmek için kullanılan özel ve somut uygulama olarak tanımlamıştır. Teknikler, metotlarla ve dolayısıyla yaklaşımla uyumlu olmalıdır (aktaran Richards ve Rodgers, 2001: 36).

2.1.10. Dil Öğretim Yöntemleri

Sosyokültürel ve ekonomik sebeplerle iletişim kurma ihtiyacı duyan insanların sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Bu durum, dil öğretiminin sistemli ve bilimsel bir şekilde yapılması gerekliliğini gündeme getirmiştir ve bilim insanları, dil öğretimi alanında araştırmalar ve teoriler üretmeye başlamıştır (Mirici, 2001: 15). Dil öğretimi, yirminci yüzyılda bir uzmanlık alanı olarak görülmeye başlanmıştır (Richards ve Rodgers, 2001: 1). Dil öğretim yöntem bilim nehri yirminci yüzyıl başladığında zaten akıyordu. Dil öğretim metodolojisi, esasen dil bilgisi yöntemlerinden doğmuştur. Bu tür yöntemler, Latince ve Yunanca yazılan kitapların gençlere öğretilmesinden oluşmuştur. Zamanla, modern diller, öğretim programlarına eklenmiştir (Mitchell ve Vidal, 2001: 28). Dil öğretimi yaklaşım ve yöntemleri, dil öğretimi teori ve pratiğine ışık tutmuştur. Farklı yöntemlerin her biri yeni unsurlara katkıda bulunmuş ve dil öğreniminin bazı sorunlarıyla ilgilenmeye çalışmıştır (Liu ve Shi, 2007).

2.1.10.1. Dilbilgisi - Çeviri Yöntemi (Geleneksel Yöntem)

Dilbilgisi-çeviri yöntemi, yeni değildir ve yıllardır dil öğretmenleri tarafından kullanılmaktadır. Bu yöntem, önceleri klasik dillerden olan Latince ve Yunanca gibi ve benzeri dillerin öğretilmesi amacıyla kullanıldığı için klasik yöntem şeklinde de ifade edilebilmektedir. Yirminci yüzyılın başlarında, yabancı dilde yazılmış edebi eserlerin okunup anlaşılması için klasik yöntemden faydalanılmıştır (Larsen-Freeman ve Anderson, 2018: 13). Klasik yöntem olarak da bilinen dilbilgisi-çeviri yöntemi, önceleri Latince ve Yunancayı öğretmek için ortaya çıkmış geleneksel bir yöntemdir. Bu yöntem, on altıncı yüzyılda oldukça revaçta olan bir yöntemdi. Bu yüzyıldaki odak noktası metinlerin çevirileri, dil bilgisi kuralları ve kelimelerin ezbere dayalı olarak öğrenilmesiydi. Konuşmaya ve dinlemeye pek önem verilmemiştir çünkü Latince ve Yunanca, sözel iletişim aracı olmaktan öte akademik konuların öğretilmesi amacıyla çalışılımıştır (Richards ve Rodgers, 1986).

Dilbilgisi-çeviri yöntemi, Avrupa'da ve yabancı dilde öğretiminde 1840'lardan 1940'lara kadar yaygın olarak kullanılmaktaydı (Richards ve Rodgers, 2001: 7). Dilbilgisi-çeviri yönteminin amacı, öğrencilerin hedef dilde okuyabilmeleri ve çeviri yapabilmeleridir. Ayrıca, bu yöntemin iki önemli işlevi vardır; ilk olarak, hedef dilin dil bilgisi kurallarını çalışarak öğrenciler ana dillerindeki dil bilgisi kurallarını daha iyi anlayacak ve etkili şekilde konuşma ile yazma becerilerini kazanacaklardır. Dilbilgisi-çeviri yöntemi, ikinci olarak da yabancı dil öğrenen öğrencilerin zihinsel olarak gelişmelerine yardımcı olacaktır (Larsen-Freeman ve Anderson, 2011: 13).

Dilbilgisi-çeviri yöntemi, hedef dilin edebi yönüne ve dili öğretmeye odaklanır. Öğrencilere, hedef dilde okuma parçaları verilir ve öğrenciler parçayla ilgili soruları cevaplar (Intarapanich, 2013: 307). Kelime listeleri ve dil bilgisi kuralları, hedef öğrenmeyi tanımlamak için kullanılır. Ezber teşvik edilir ve konuşma dilindense yazı dili daha önemlidir (Yule, 2017: 212). Öğrencilere dil bilgisi konuları öğretilir ve bu konuları örneklendiren çeviriler yaptırılır (Harmer, 2007: 63). Öğrenme kuram ve psikolojisi açısından katı bilişsel öğrenme çizgisini takip eden dilbilgisi-çeviri yöntemi (Doğan, 2012: 71), yabancı dil öğreniminde öğrencilerin zihinsel olarak gelişmesini sağlamaktadır. Öğrenciler, hedef dili çoğunlukla kullanmaz fakat öğrenmenin zihinsel egzersizi açısından faydalıdır (Larsen-Freeman ve Anderson, 2018: 13).

Dilbigisi-çeviri yöntemi, dil öğrenmeye yeni başlayanlar için faydalıdır. Ayrıca, bu yöntem öğrencilerin kuralları ezberleyerek yabancı dili ya da ikinci dili öğrenmelerinde yardımcı olur. Bağlamsal dil öğrenmede işe yararlılığı oldukça düşüktür ve her ne kadar sınıf için uygulanması kolay olsa da konuşma becerileri tamamen göz ardı edilir. Ayrıca, cümleler ayrı olarak öğretilir ve bu durum öğrencileri pasifize eder. Öğrenenler, etkinliklere pek önem vermez, kelimeler sadece okuma parçalarından öğretilir (Rao, 2018: 1).

2.1.10.2. Düzvarım Yöntemi/Dolaysız Yöntem (The Direct Method)

On dokuzuncu yüzyılın sonlarında ortaya çıkan dolaysız yöntem, dilbilgisi-çeviri yönteminin sınırlılıklarına tepki olan reform hareketinin bir ürünüdür. Çeviri, terk edildi ve öğrenciler çalıştıkları dil bilgisi konuları ile ilgili konuşarak anlam oluşturmaya çalıştı. Cümleler ve doğruluk önemini kaybetmedi fakat sadece hedef dilin sınıf içinde kullanılması gerektiği belirtildi (Harmer, 2007: 63). Düzvarım yönteminde, çeviri yöntemine izin verilmediği için öğrencilerin anlamı doğrudan algılaması amaçlanır (Intarapanich, 2013: 307). Direkt yöntem, hedef dilin kullanımını daha çok arttırmaya önem vererek dilbilgisi-çeviri yöntemine tepki olarak doğmuştur. Bu yöntemde de doğruluk önemlidir ve sınıf içinde yalnızca hedef dilin kullanılması gerektiğini belirtir (Harmer, 2007: 63).

Gouin, Dillerin İncelenmesi ve Öğretme Sanatı adlı kitabında dolaysız yöntemin temelini oluşturmuştur. Buna göre, dil öğretimi önce duyma, sonra dille pekiştirme ve sonrasında okuyup yazma şeklinde bir sıra içinde olacaktır (Demirel, 2016: 37). Direkt yöntemde, dil öğretimi doğrudan hedef dilde yapılır. Öğrencinin kendi dilini kullanmasına izin verilmez. Dil bilgisi kurallarından kaçınılır ve telaffuzun doğru şekilde yapılmasına önem verilir (Richards ve Rodgers, 1986).

Dilbilgisi-çeviri yöntemi, öğrencileri hedef dili etkili şekilde kullanmalarında etkili olmadığından, dolaysız yöntem tercih edilmiştir. Bu yöntemde tek kural, çeviri yapılmamasıdır. Dolaysız yöntem adını, gösteri yöntemi ya da görsel araçlarla ve ana dile başvurmaksızın anlamın doğrudan aktarılmasıyla oluşmasından almıştır (Larsen-Freeman ve Anderson, 2018: 13). Dil bilgisi kuralları, doğrudan dilin öğretmen tarafından aktif kullanılmasıyla öğretilir, kelimelerin doğru telaffuzu ve görsel araçlar önemli yer tutar. Dolaysız yöntem, Maximilian Berlitz'in dil okullarında kullanılmasıyla "Berlitz Yöntemi" olarak da adlandırılmıştır (Yavuz, 2015: 44). Düzvarım/dolaysız yöntem, özel okullarda

tercih edilmeye devam edilmektedir ve yirminci yüzyıldan itibaren yayılmaya başlayan işitsel-dilsel yöntemin dayanaklarından biri olmuştur (Tavıl, 2017: 133).

Dolaysız ya da Direkt yöntem, 1900'lü yıllarda ikinci dil ve yabancı dil öğretiminde uygulanmaya başlamıştır. Direkt yöntem düşünce, ifade, deneyim ve dil arasında doğrudan bağlantı kurmayı hedefler. Bu yöntemin amacı, öğrenciler arasında iletişimsel yeterliliği geliştirmektir. Öğretmenler, dilin doğal olarak öğretilmesi ilkelerine uyar. Sınıf içi öğretimde dil bilgisi kurallarına odaklanan analatik işlemler yerine, direkt yöntem gösteri ve görsel araçlarla anlamın hedef dilde doğrudan aktarılmasına vurgu yapar. Öğrenciler, hedef dilde düşünmeye ve yanıtlamaya teşvik edilir ve dil bilgisi tümevarım yöntemiyle öğretilir. Konuşma ve dinleme becerilerine önem verilir, fakat okuma ve yazma becerileri önemsenmez. Öğretim programı, dil bilgisel yapılardan çok durumlara ve konulara dayalıdır. Bu yöntem, gerçek eşyalarla kelime öğretimini uygulayan ilk metot olarak kabul edilir. Her ne kadar bu yöntem yabancı dilin doğal öğretim yöntemi olsa da devlet okullarında uygulanması zordur (Rao, 2018: 2251; Sitorus ve Silitonga, 2018).

2.1.10.3. İşitsel-Dilsel Yöntem (Audiolingual Method)

Yirminci yüzyılda yaygınlaşan ve konuşmayı vurgulayan çok farklı bir yaklaşımdır. Kolaydan zora doğru öğrencilerin tekrar etmek zorunda oldukları alıştırmaları oluşturan sistematik bir sunumu içerir (Yule, 2017: 212). Konuşmaya dayalı olan İşitsel-dilsel yöntem, davranışçı psikologların ve yapısalcı dil bilimcilerin görüşlerini temele almıştır. Bu yönteme göre, hedef dilin cümle kalıplarını edinmenin yolu koşullanma aracılığıyla gerçekleşir. Öğrenciler, biçimlendirme ve ödüllendirme ile uyarıcılara doğru tepki gösterirler; böylece ana dil alışkanlığını bırakıp hedef dile ait dil alışkanlıklarını kazanırlar (Larsen-Freeman ve Anderson, 2018: 36). İşitsel-Dilsel yöntem, alışkanlıkların kazanılmasını gerektirir. Her durumun diyaloğunun uygulaması önemlidir (Richards ve Rodgers,1986).

İşitsel-Dilsel yöntem; dil öğrenmenin birtakım doğru dil alışkanlıkları edinilmesi olan davranışçı görüşe dayalıdır. Öğrenciler, doğal olarak ifade edene kadar dilin kalıplarını tekrarlar (Intarapanich, 2013: 307). Davranışçılara göre insanlar, geniş bir davranış yelpazesine sahip canlılardır. Bu davranışların oluşumu, üç önemli ögeye bağlıdır: davranışı ortaya çıkaran uyarıcı, uyarıcının sebep olduğu tepki ve davranışın uygun olduğunu gösterip onu teşvik eden ödüldür. Ödül, öğrenme aşamasında önemlidir, çünkü

davranışın tekrar olma olasılığını arttırır ve nihayetinde davranışı oluşturur Bu teorinin dil öğretimine uygulandığında, dil öğrencisi organizmanın yerini alırken sözel davranış da davranışın yerini almaktadır. Uyarıcı, yabancı dilde öğretilen konuda, öğrenenin uyarıcıya yani konuya karşı gösterdiği tepkidir. Ödül, öğretmenin ya da arkadaşların gösterdiği onaylayıcı davranış olan dışsal ödül ve hedef dili doğru şekilde kullanmanın verdiği içsel ödül şeklindedir (Richards ve Rodgers, 2001: 56). İşitsel-dilsel yöntemin, belli başlı özellikleri dilin sözlü yönüne önem vermesi, duyduğunu anlama ve konuşma becerileridir. Davranışçı öğrenme, bu becerilerin kazanılmasında etkilidir, sözlü alıştırmalar ve karşılıklı konuşmalar aracılığıyla dilin yapılarının düzenli bir sıra içinde öğretilmesini hedefler (Demircan, 2013: 211). Bu yöntem, "taklit ve ezber" tekniği kullanılarak hedef dilde kullanılan benzer cümleler üretmeye dayalıdır (Doğan, 2012: 112).

İşitsel-dilsel yöntem, günlük konuşmalardaki yapıların ve kalıpların edinilmesini vurgular. İşitsel-Dilsel araç-gereçler kelimelerin etkili öğretilmesi için kullanılır. Telaffuz ve tonlamalara vurgu yapılmaktadır. Öğretmenler; işitsel araçlar, resimler ve dil laboratuvarlarını kullanır. Dilbilgisel açıklamalar önemsenmez ve dil bilgisi tümevarım yöntemiyle öğretilir. Alıştırmalar, yapısal kalıpları öğretmek için kullanılır (Rao, 2018: 2251).

2.1.10.4. Doğal Yaklaşım

Doğal yaklaşım**,** Alman reformcu ve çocuğa dil öğretim uzmanı G.Herness ve yabancı dil öğretiminde sözlü etkileşim yönteminin kurucusu olarak kabul gören L. Sauveur'in dil öğretiminde bu yöntemi kullanmasıyla uygulamalı dil bilim yöntemine dönüşmüştür (Doğan, 2012: 89). Doğal yöntemde; sesli okuma, soru-cevap pratiği, hataları bulma alıştırmaları, konuşma alıştırmaları, boşluk doldurma, yazdırma, harita çizme, paragraf yazma, anahtar kelimeler kullanma ve görsel araçlar kullanma gibi teknikleri kullanılır (Salı, 2015: 103).

Her ne kadar aynı gelenekten gelseler de doğal yaklaşım ve doğal yöntem arasında farklılıklar vardır. Doğal yaklaşım, 1900'larda gelişen düzvarım yöntemi için kullanılan diğer bir terimdir. Doğal yaklaşım; öğretmen konuşmasına, doğrudan tekrara, soru-cevaba ve hedef dilin doğru şekilde ifade edilmesine doğal yönteme kıyasla daha az önem verir. Doğal yaklaşımda, uygulamadan çok dile maruz kalmaya ve girdiye daha çok önem verir (Richards ve Rodgers, 2001: 179).

Doğal yaklaşım, öğrencilerin ana dillerini öğrendikleri gözlem ve yorumlamaya dayalıdır. Bu yaklaşım, Terrell'in İspanyolca öğretirken edindiği deneyimlerine ve Krashen'in dil edinim teorisine dayanılarak ortaya çıkmıştır. Krashen ve Terrell, doğal yaklaşımı, dil öğretiminde geleneksel yaklaşımlar olarak adlandırır (Richards ve Rodgers, 2001: 178). Doğal yaklaşımda, ikinci dil öğrenmede ana dil öğrenme süreçlerine benzer şekilde doğal olması gerektiği ifade edilir (Salı, 2015: 171). Geleneksel yaklaşımlarda, dilbilgisel analizler ve alıştırmalar yoktur. Tracy Terrell tarafından geliştirilen Doğal yaklaşıma göre (Krashen, 1995: 139):

- Sınıf etkinlikleri, dil edinimi için girdi sağlamaya odaklanmalıdır.
- Öğretmen sınıfta sadece hedef dili kullanmalı; öğrencilerde ana dil ya da ikinci dilde cevap vermede serbest bırakılmalıdır. Öğrenciler, ikinci dilde yanıt verdiklerinde iletişim ciddi anlamda bozulmuyorsa düzeltilmemelidir.

- Ev ödevlerinde dil bilgisi çalışmaları verilebilir. Hataların düzeltilmesi, ödev kontrolünde yapılabilir.

Dil öğretimin hedefi anlamsaldır. Etkinliklerde belirli dil bilgisi yapılarını kapsayabilir fakat amaç öğrencilerin fikirler hakkında konuşmaları, görevleri yerine getirmeleri ve problemleri çözmeleridir

2.1.10.5. Sessiz Dil Yöntemi

Mısır'ın İskenderiye şehrinde doğan ve Paris'te büyüyen Caleb Gattego tarafından geliştirilen sessiz dil yönteminde (Doğan, 2012: 270), öğretmen mümkün olduğunca sessiz olmalı ve öğrenci de olabildiğince dille ilgili performans ortaya koymalıdır. Bu yöntemde, öğretmen mümkün olduğunca sessiz kalır böylece öğrenciler söylemek istediklerini kontrol edebilmektedir. Sessiz Dil Yönteminde ana dil kullanılmaz (Richards ve Rodgers, 1986).

Sessiz Dil yönteminin ögeleri; renkli tablolar ve renkli analitik zekâ çubukları (cuisenaire çubukları) Gattegno'nun okuma ve matematik programları tasarlayıcı olarak edindiği deneyimler sonucu ortaya çıkmıştır. Gattegno'nun çalışmasının temelinde yatan hipotezler şu şekilde sıralanabilir (Richards ve Rodgers, 2001: 81):

- Öğrenciler, hatırlama ve ezber içeren etkinlikler yapacağına keşfedip bir şeyler oluşturursa öğrenme kolaylaşır.
- Öğrenmede nesnelerin kullanılması öğrenmeyi kolaylaştırır.

- Öğrenilecek konuyla ilgili problem çözme etkinlikleri yapılırsa öğrenme kolaylaştırılır.

Öğrenme için en iyi gereç sessizlik olarak kabul edilir ve öğrenciler sessizlik yöntemi ile başarıya odaklanır. Sessizlik olmadığında, zaman tükenir zihin dağınıklaşır. Sessizlik ile dikkat, konuya odaklanma ve zihinsel organizasyon olumlu yönde etkilenir (Şahin, 2013: 75). Gattegno; dil öğrenmeyi, bebeklerin ve çocukların dili öğrenme şeklini inceleyerek öğrencilerin bakış açısından ele almıştır. Bu yönteme göre öğrenme; öğrencilerin bakış açısı, farkındalık, biliş, hayal gücü, sezgi, yaratıcılık gibi içsel kaynaklarını harekete geçirerek başlattığı bir süreçtir. Öğrenme sırasında, öğrenciler yeni gördüğü konuları kendiyle özdeşleştirir ve bunu daha ileri öğrenmeler için bir basamak olarak kullanır (Larsen-Freeman ve Anderson, 2018: 53).

Sessizlik yönteminin temelinde yatan hipotezlere göre (Richards ve Rodgers, 2001: 81-82):

- Sessizlik yöntemi; öğrenmeyi öğrencinin aktif olarak katılacağı problem çözme, yaratıcılık ve keşfetme etkinliği olarak görmektedir. Bruner (1966), keşfederek öğrenmenin faydalarını dört başlık altında ele almıştır: zihinsel güçte artış, dışsal ödüllerden içsel ödüllere doğru bir değişim, keşfederek buluş yolu ile öğrenme ve belleğin korunması yardımı. Gattegno, bu dört faydanın sessizlik yöntemi aracılığıyla kazanılabileceğini söyler.
- Çubuklar ve Fidel tabloları olarak da bilinen renkli kodlu telaffuz tablolar, öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştıracak fiziksel odak noktası ve kolaylıkla hatırlayabileceği imgeler oluşturur.
- Sessizlik yöntemi, öğrenmede problem çözme yaklaşımlarıyla ilgili bazı öncüllerle ilişkilidir. Bu öncüller, kısa ve öz şekilde Benjamin Franklin sözleriyle şu şekilde açıklanır: “Söylersen unuturum, öğretirsen hatırlarım, yaparsam öğrenirim”.

Sessizlik yöntemi, öğrenmenin öğretimden önce gelmesi gerektiğini savunan Gattegno’nun kuramsal temeline dayalıdır. Bundan dolayı; öğrenciler, dili doğru olarak öğrenmek için içsel ölçütler geliştirmelidir (Intarapanich, 2013: 307). Sessizlik yönteminde kullanılan araçlar, öğrencilerin öğrenmesi ve hatırlaması için çağrışımsal araçlar olarak kullanılır. Gattegno tarafından geliştirilen tüm pedagojik materyaller, öğrencilerin farkındalığını harekete geçirmek için tasarlanır (Yüksel ve Caner, 2014: 43).

Sessiz dil öğretim yönteminde öğretmen mümkün olduğunca az konuşarak öğrencinin dili keşfetmesini sağlar. Öğrencilerin öğrenilenleri hatırlaması ve tekrarlaması

beklenmez. Öğretmenler öğrenmeyi kolaylaştırır. Hatırlama ya da ezber yapmak yerine, bu yöntem keşfetmeyi ve yaratıcılığı arttırmaya önem vermektedir (Rao, 2018: 2252).

2.1.10.6. Telkin Yöntemi (Suggestopedia)

Telkin yönteminin geliştiricisi Lozanov'a göre dil öğrenmedeki yetersizliğimiz, bizim oluşturduğumuz psikolojik bariyerlerdir. Dili öğrenememe korkumuz dil öğrenmede başarısızlığa yol açmaktadır. Bu yüzden, dili öğrenirken zihinsel gücümüzü tam olarak kullanamayız (Larsen-Freeman, 2018: 71). Bu yöntem, öğrencilerin algısal olarak açık olduklarında ve zihinsel yönden engelleri olmadığında dili edinilebileceğini belirtir (Richards ve Rodgers, 1986).

Lozanov, öğrenme için rahat fakat odaklaştırılmış bir öğrenme ortamına vurgu yapmaktadır. Rahat bir öğrenme ortamı oluşturmak ve olumlu telkini teşvik etmek için telkin yönteminde sakinleştirici ve ritmik müzik; konforlu ve rahat bir çevre ile ebeveyn-çocuk ilişkisine benzer şekilde öğretmen-öğrenci ilişkisinin olduğu ortam gereklidir. Öğrencilerin hislerinin önemi büyüktür. Öğrenciler, kendine güvenen, rahat ve psikolojik engellerinden arınmış olmalıdır (Lica, 2008). Bu amaçla, yabancı dil öğretim sınıfları rahat bir şekilde iletişim kurabilecek şekilde düzenlenir ve müzikten en etkili şekilde sınıf içi araç olarak faydalanır. Öğrenme ortamı öğrenmeyi teşvik edecek şekilde oluşturulur. Ortam oluşturulurken; öğrenci sayısı, aydınlatma, oturma biçimi, renkler öğrenimi en iyi şekilde gerçekleştirmeye yönelik hazırlanır (Doğan, 2012: 303). Telkin yönteminin göze çarpan özelliği, müziğin ve müziksel ritmin öğrenmede merkeze alınmasıdır; bu yüzden telkin yöntemi, müziğin diğer işlevsel unsurlarıyla özellikle de iyileştirici özelliğiyle benzerlik gösterir (Richadrs ve Rodgers, 2001, 100). Lazonov'un bu yöntemin etkili şekilde işlevini yerine getirmesi için vurguladığı üç önemli ögesi vardır (Bancroft, 1978: 170):

- fiziksel olarak ilgi çekici şekilde düzenlenmiş ve olumlu atmosfere sahip sınıf,
- öğrencileri motive edebilen ve gerekli materyalleri hazırlayabilen öğretmen,
- öğrencilerde rahat bir farkındalık.

Telkin yöntemi, öğrenmenin etkili olması için öğrencilerin özgüvenlerini arttırmayı, rahat hissetmelerini sağlamayı hedeflemektedir. Öğretmen ve öğrenciler arasındaki ilişki ebeveyn ve çocuk arasındaki ilişkiye benzemektedir. Telkin yöntemine göre hazırlanan

dersin başlıca üç bölümü vardır: önceki öğretilenlerin tekrarı, sunumu ve yeni dersin tartışılmasıdır (Rao, 2018: 2).

2.1.10.7. Fiziksel Tepki Yöntemi

Fiziksel tepki yöntemi, Amerikalı psikolog James Asher tarafından 1970'lerde geliştirilen bir dil öğretme yöntemidir. Asher, çocukların ilk dillerini öğrenirken onlara söyleneni işaret etme, baş sallama, el sallama ya da farklı anlamlı fiziksel komutlarla cevap vererek öğrendiklerini ve daha sonra kelimeleri söylemeye başladıklarını belirtmiştir. Fiziksel tepki yöntemi etkinlikleri daha az stresli çevre sağlar ve dinleme becerilerinin edinimini hızlandırır (Asher, 1972: 1040; Asher, Kusudo ve Torre, 1974: 24). Fiziksel tepki yönteminde, dili öğrenenler "otur", "kalk", "kitabını aç" gibi basit komutlara tepki gösterir. Bu yöntem, işitsel anlamanın önemine vurgu yapar (Richards ve Rodgers, 1986).

Ashar'a göre her hangi bir hedef dili anlamanın en hızlı ve stressiz yolu dili öğreten kişinin söylediği komutlara uymaktır (Larsen-Freeman ve Anderson, 2018: 103). Asher fiziksel tepki yönteminin üç temel ögesini şu şekilde ifade eder (Asher, 1977: 1041):

- Konuşulan dilin anlaşılması tamamen içselleşene kadar çocuklardan konuşmaları beklenmemelidir.
- Konuşulan dil, öğretmen tarafından verilen emir şeklinde söylemlerle sağlanmalıdır.
- Konuşulan dili anlama aşamasında, öğrenciler konuşma becerisini göstermek için hazır olacaklardır.

Fiziksel tepki yöntemi, başlangıç seviyesinde sözlü yeterlik kazandırmayı hedefler ve asıl amaç konuşma becerilerini geliştirmektir. Bu yönteme göre, hedef dili ana dili olarak konuşanlarla çekinmeden iletişim kurmak önemlidir. Bu yöntemin amaçları, emir tarzı alıştırmalarla gerçekleştirilmeye çalışılır. Bu tür sözlü alıştırmalardan sonra okuma ve yazma etkinliklerine yer verilebilir. Öğrencilerin, konuşma becerilerini doğal şekilde edinmeleri sağlanır (Demircan, 2013: 259).

2.1.10.8. İçerik Temelli Dil Öğretim Yöntemi

Öğretimin dil bilgisel açıdan değil de içerik ya da belirli bir bilgi etrafında düzenlenmesi olan içerik temelli öğretim (Richards ve Rodgers, 2001: 204), dil öğrenmeyi farklı türde içerikleri de öğrenmeyle birleştirir. İçerik, öğrencilerin ilgi duyduğu popüler

müzik ya da sporla ilgili konulardan oluşan temalar olabilir (Larsen-Freeman ve Anderson, 2018: 132).

İçerik temelli öğretimin temelinde yabancı dilin tek başına öğretilmesindense fen bilgisi, coğrafya, edebiyat ya da farklı disiplinlerin öğretilmesi görüşü yer almaktadır. Hedef dilde belirli bir düzeye gelen öğrenciler hem konuyla ilgili bilgi edinecek hem de farkında olmaksızın dili kullanmada kendini geliştirecektir (Yaprak, 2015: 212). İçerik temelli öğretim yöntemi, öğrencilerin kendi sorularının cevabından yola çıkarak ilgili konular etrafında kümelenen bütüncül yaklaşımı takip eder. Öğrenci ihtiyaçları dikkate alınarak belirlenen konular, bütünden parçaya doğru gelişir ve öğrencilerin ilgileri üzerine kurulur. Bunun yanında, öğrencilerin sosyal etkileşimine olanak sağlamakla birlikte onların sözel ve yazılı dil becerilerini geliştirir (Doğan, 2012: 408).

İçerik temelli öğretim yöntemi iki önemli ilkeye dayalıdır (Richards ve Rodgers, 2001: 207):

- Kişiler, dili amaç olarak değil de bilgiyi edinme aracı olarak öğrendiklerinde dil öğrenmede daha başarılı olurlar.
- İçerik temelli öğretim yöntemi, öğrencilerin ikinci dili öğrenme gereksinimlerini yansıtır. Gerçek yaşam durumlarıyla karşılaşan öğrenciler, yiyecek alma, ders çalışma, işe girme ya da diğer işlerini gerçekleştirmede bir araç olarak hedef dili daha kolay edinebilir ve kullanabilir.

2.1.10.9. Görev Temelli Dil Öğretim Yaklaşımı

Görev temelli öğretim yöntemini geliştiren Dr.N. S. Prabhu, bu yöntemi Güney Hindistan'ın Bangalore ilköğretim okullarında uygulamıştır (Doğan, 2012: 381). Görev temelli öğrenmede, anlamlı görevlerin yapılması önemlidir. Öğrenciler, dil bilgisi yapıları öğrenmektense bir görevi yerine getirmeye ya da problem çözmeye odaklanır (Harmer, 2007: 71; Yule, 2017: 216). Görev temelli öğretim yönteminin önemli özellikleri şu şekilde belirtilebilir (Feez, 1998: 17):

- Sonuç yerine süreç önemlidir.
- Temel unsurlar, iletişimi ve anlamı vurgulayan görevlerdir.
- Öğrenciler, görev ve etkinliklere katılarak dili etkileşim kurarak öğrenir.
- Görevler, öğrencilerin gerçek yaşamda karşılaşacakları durumlar ya da sınıf içinde eğitsel amacı olan etkinliklerden oluşabilir.

- Görevler ya da etkinlikler zorluk derecelerine göre sıralanabilir.
- Görevlerin zorluk dereceleri; öğrencilerin önceki deneyimleri, görevin karmaşıklığı, görevi gerçekleştirmek için gerekli olan dil bilgisine göre değişebilmektedir.

Görevler anlamlıdır ve öğrencilerin bu görevleri yerine getirirken iletişim kurmaları gerekecektir. Görevlerin açık ve net sonuçları olduğundan öğretmenler ve öğrenciler iletişimin başarılı olup olmadığını bilirler (Larsen-Freeman ve Anderson, 2018: 150). Görevlerin tanımlarının önemli ögeleri aşağıda sıralanmıştır (Ellis, 2003: 9):

- Görev bir iş planıdır.
- Görevler anlama odaklanır.
- Görevler, dil kullanımının gerçek yaşamdaki süreçlerini içerir.
- Görevler, dört dil becerilerinin kullanımını gerektirir.
- Görevlerin yerine getirilmesinde bilişsel süreçler kullanılır.
- Görevlerin açıkça gözlenebilen sonuçları vardır.

Görev temelli öğretme yönteminde odak noktası dilden çok görevdedir. Öğrencilere bir görev verilir ve kolaylaştırıcı olarak öğretmen, öğrencilerin görevi yerine getirirken ortaya çıkacak sorunların açıklanmasına yardımcı olur. Dil dersleri, öğrencilerin dil bilgisel sonuçlarını içermeyen öğrenme deneyimlerine dayalıdır (Rao, 2018: 2).

2.1.10.10. Bilişsel Yöntem

Bilişsel dil öğretim yöntemi, Chomsky'nin generative- transformational (üretimsel-dönüşümlü) dil bilgisi kuramına dayanır. Yapıbilgisi, sesbilgisi ve sözdizimi unsurlarının bilinçli ve tutarlı bir şekilde düzenlendiği bu yöntem, kavrama ve düşünme sisteminin üretim ve çalışma şeklini aynen öğretime uygular ve kavramaya dayalı bir öğrenme yöntemi geliştirir (Doğan, 2012: 171).

Bilişsel Yöntem, dilbilgisi-çeviri yöntemi ile benzerlik gösterir. Dilbilgisi-çeviri yönteminde öğrencinin hedef dilde yazılı metinleri okuması sağlanırken bilişsel yöntemde okuma ve yazma dışında dinleme ve konuşma becerilerinin de geliştirilmesini sağlar. Bilişsel yöntem, bilinçli bilgi anlamına gelen yeterliği ön plana çıkarır (Krashen, 1995: 32).

2.1.10.11. İletişimsel Dil Öğretim Yöntemi (Communicative Method)

1960'lı yılların sonunda, İngilizce dil öğretim geleneğinde meydana gelen değişiklikler sonucu ortaya çıkan iletişimsel dil öğretim yöntemi (Richards ve Rodgers, 2001: 153), genel olarak iletişimsel yeterliliği dil öğrenmenin hedefi haline getirir (Larsen-Freeman ve Anderson, 2018: 115). Dil öğretim yöntemlerinde zamanla amaçlar bağlamında değişiklikler olmuştur. Önceleri, amaç öğrencilerin hedef dilde okumalarıyken şimdilerde amaç öğrencilerin hedef dilde etkili iletişim kurmaları olmuştur. Fakat 1970'li yıllarda, araştırmacıların öğrencileri gözlemesi sonucu, sınıf içinde doğru cümle kurabilmelerine rağmen doğal şekilde iletişim kuramadıkları fark edildi. Bu yüzden, eğitimciler, hedef dilde etkili iletişim kurma hedefine ulaşabilip ulaşamayacaklarını sorgulamaya başladılar (Larsen-Freeman ve Anderson, 2011: 115). İşitsel-dilsel yönteme tepki olarak doğan iletişimsel dil öğretim yöntemi, dilin görevini önceleyen görev tabanlı öğretim yöntemidir. Bireyler arasında gerçekleşen iletişim dillerini içeren iletişimsel dil öğretim yöntemi, yabancı dil öğrenimini sosyal bir durum ve dili de etkileşim aracı olarak belirler. Bundan dolayı; öğretimde anlamsal sonuç çıkarma, hareketlerle iletiyi anlatma, dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi beceriler gerektiren görevler üzerine odaklanır (Doğan, 2012: 137-138).

İletişimsel dil öğretim yöntemi, öğretmenlere öğrencileri tüm yönleriyle değerlendirmelerini önerir. Öğrencilerin sadece zihinsel yeterliği değil aynı zamanda öğrencilerin hisleri, fiziksel tepkileri, içgüdüsel koruyucu tepkileri ve öğrenme istekleri de dikkate alınmalıdır (Larsen-Freeman ve Anderson, 2018: 85). Öğrencilerin dil öğrenme yeteneğini geliştirmek için onların psikolojik yönlerinin dikkate alınması faydalı olacaktır (Nurhasanah, 2015: 84). İletişimsel dil öğretim yönteminde, öğrenciler farklı durumlarda etkili ve uygun şekilde iletişim kurar. Bu yönteme göre içerik davet etme, öneride bulunma, şikâyet etme gibi işlevsel konularla zaman, miktar ve yer gibi kavramları kapsar (Richards ve Rodgers, 1986).

İletişimsel dil öğretim yönteminin özünde, iletişimsel yeterliliği geliştirmeyi sağlamak için öğrencilerin iletişime dâhil olması söz konusudur (Savignon, 2007: 209). Bilgi alışverişi yaparak bir etkinliği ya da görevi tamamlamak için en azından iki kişinin aktif olduğu etkinlikler gerçek anlamda iletişimseldir (Gatbonton ve Segalowitz, 2005: 331).

2.1.10.12. Grupla Dil Öğretim Yöntemi (Community Language Learning Method)

Rehberlik uzmanı ve Psikoloji Profesörü olan Charles A. Curran tarafından geliştirilen grupla dil öğretim yöntemi, insancıl yaklaşımın örneği olarak da kabul edilir. İnsanın öğrenmesinin doğasının hem zihinsel hem de duygusal olmasından dolayı grupla dil öğretim yöntemi, dil öğrenmede bütünsel yaklaşımı savunmaktadır (Richards ve Rodgers, 2001: 90). Bu yöntem, öğretmenlere öğrencileri tüm yönleriyle değerlendirmelerini önerir. Öğrencilerin sadece zihinsel yeterliği değil aynı zamanda öğrencilerin hisleri, fiziksel tepkileri, içgüdüsel koruyucu tepkileri ve öğrenme istekleri de dikkate alınmalıdır (Larsen-Freeman ve Anderson, 2018: 85). Öğrencilerin dil öğrenme yeteneğini geliştirmek için onların psikolojik yönlerinin dikkate alınması faydalı olacaktır (Nurhasanah, 2015: 84).

Grup ile dil öğretim yöntemi yenilikçi ve geleneksel öğrenme tekniklerini ve etkinliklerini birleştirir (Richards ve Rodgers, 2001: 90). Grupla dil öğretim yöntemi ile ilgili birtakım önemli özellikler şu şekilde sınıflanabilir (Larsen-Freeman ve Anderson, 2018: 91):

- Öğrencilerin hem öğretmenle hem de diğer öğrencilerle olumlu bir etkileşim içinde olmaları önemlidir.
- Öğrenciler, her yeni öğrenmede ya da etkinlikte hedeflenen davranışı bildiklerinde kendilerini güvende hissederler.
- Dil iletişim içindir.
- Öğretmenin bilgisi ve deneyimi, öğrenciler için gözdağı şeklinde algılanabilir. Öğretmen, sınıfın önünde durmadığı zaman bu algı azalır ve öğrencilerin öğrenmeleri kolaylaşır. Bu durum, öğrenciler arasındaki etkileşimi arttırır.
- Öğretmenler, öğrencilerin öz güvenlerine karşı hassas davranmalı ve başarılı olmaları için çaba göstermelidir.
- Öğretmenler, öğrencilere rehber olmalıdır. Öğrencilere nasihat etmek yerine onları anlamalı ve öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine yönelik iç görü kazanmaları sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin ana dilleri, öğrenme sürecinde karmaşıklığı gidermek için kullanılabilir. Böylece öğrenciler kendilerini daha güvende hissederler.
- Öğretmenler, etkinlikleri en uygun şekilde tasarlamalıdır.

- Öğrenmenin ilk zamanlarında, bir öğrenme etkinliği belirli bir zaman diliminde yapılmalıdır.
- Öğretmenler, öğrencilerin girişken ve bağımsız olmasını teşvik etmelidir.
- Öğrencilerin dil öğrenme konusunda yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi sağlanmalıdır.

Grupla dil öğretim yöntemi, öğretmen ve öğrenci arasında güçlü kişisel ilişkiler kurmayı amaçlar böylece öğrenme için engeller ortadan kalkar (Richards ve Rodgers, 1986).

2.1.10.13. Seçmeci Yöntem

Seçmeci yöntem 1990'ların başlangıcında savunulmaya başlanmıştır ve artık yaygın olarak kullanılmaktadır. Seçmeci yöntem, her biri farklı niteliklere ve amaçlara sahip dil öğretim etkinliklerini kapsar. Diğer yöntemlerin güçlü ve zayıf yönlerinin olduğu bilindiğinden, seçmeci yöntem sıkça kullanılmaktadır. Seçmeci yöntem, farklı metot ve yaklaşımların birleşimidir ve yaşa ya da diğer özelliklere bakmadan tüm öğrenciler için etkilidir. Öğrenmenin eşsiz doğasından dolayı öğrenme eğlenceli ve yeniliklere açıktır (Kumar, 2013: 1).

Her yöntemin güçlü ve zayıf yönleri olduğundan tek bir yöntemin kullanılmasına karşı olan seçmeci yöntemi, bir derste farklı yöntemlerin kullanımını içerir (Mwzanza, 2019: 1). Temel amaç, mevcut farklı yöntemlerden yeni bir metot oluşturmak ve her bir yaklaşım, metot ve tekniğin avantajlarından faydalanmaktır. Diğer bir deyişle; amaç, mevcut olan her bir yaklaşım, metot ve tekniğin sınıf içi koşullara ve öğrencilerin yeteneklerine göre kullanılmasıdır (Rao, 2018: 3).

Seçmeci yöntem, yöntemler karması ya da yöntemlerin zenginliği anlamında kullanılmaktadır. Her yöntemin iyi yönlerinin farklı eğitim durumlarında kullanılmasını sağlar (Demirel, 2016: 58). Yabancı dil öğretiminde belli bazı yöntemlere bağlanmak, öğretimin sınırlı teknik ve araçlarla yapılmasına ve öğretimin dar bir alana sınırlandırılmasına yol açmaktadır. Bu sorunu ortadan kaldırmak için geliştirilen seçmeci yöntem, yabancı dil öğretimin önünü açar ve işlevi biten bir yöntem yerine yeni yöntemlerin kullanılmasına olanak sağlar (Doğan, 2012: 202). Başarılı sonuçlar elde etmeyi garantileyen tek bir metot yoktur. Öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve amaçları doğrultusunda birçok metodu eklektik bakış açısıyla bir araya getirmek gerekli

olabilmektedir (Li, 2012: 167). Gelişmelere açık olduğundan dolayı çağdaş bir yöntem anlayışı olarak benimsenen seçmeci yöntem, öğrencilerin dil öğrenme ilgilerini arttırır, motivasyonu destekler, dersi monotonluktan kurtarır ve öğrenciyi derste aktif kılar (Erdem, Gün ve Sever, 2015: 559).

2.1.11.Çocuklara Dil Öğretimi

1990'lı yıllardan günümüze, yabancı dil eğitim politikası sonucu birçok ülke, özellikle de İngilizcenin ikinci ya da yabancı dil olarak öğretildiği ülkelerde çocukların ilkokullarda İngilizce öğrenme yaşını düşürme kararı almıştır. Bunun sonucunda çocuklara dil öğretiminde özellikle de İngilizce öğretiminde hızlı bir artış meydana gelmiştir (Kırkgöz, 2018: 23). Çocuklara dil öğretilmez, bilinçli olarak dili öğrenmeleri planlanamaz. Bunun yerine, çocuklar, yetişkinlerle ya da çevrelerindeki çocuklarla etkileşimlerinden dolayı dile yoğun şekilde maruz kalmanın sonucunda bilinç dışı olarak bunu edinirler. Duydukları dile göre içgüdülerini kullanır ve sonrasında bunu dil bilgisine ve konuşma becerisine dönüştürür (Harmer, 2007: 49). Çocuklar, sınıfa boş kafayla gelmezler; diğer dili öğrenmelerine yardımcı olacak ve önceden sahip oldukları beceriler ve özellikler ile sınıfa gelirler. Çocukların sahip oldukları bazı özellikleri şu şekilde belirtebiliriz (Halliwell, 2004: 3):

- Çocuklar, her bir kelimeyi anlamaya ihtiyaç duymaksızın hedef dili anlamada iyidir.
- Çocuklar, sınırlı sahip oldukları dili özgün şekilde kullanabilmektedir.
- Doğrudan değil de dolaylı olarak öğrenirler.
- Çocuklar, yaptıkları etkinliklerde mutlu olurlar.
- Çocukların hayal güçleri geniştir.
- Çocuklar, konuşmayı çok severler.

Çocuklara yabancı dil öğretmek ve yetişkinlere yabancı dil öğretmek arasında belirli farklılıklar vardır. Çocuklar daha coşkulu ve daha enerjik öğrenenlerdir. Arkadaş gruplarındansa öğretmenlerinin onayına ve beğenisine önem verirler. Bir etkinliği tam olarak anlamasalar bile aktif şekilde katılım göstermeye çalışırlar. Bununla birlikte, ilgileri çabuk kaybolabilir ve zorlandıkları etkinliklerde motivasyonlarını kaybedebilirler. Dil öğrenirken yetişkinlere göre daha az utangaçtırlar. Her ne kadar bu tür genellemeler yapılsa da önemli farklılıklar öğrenenlerin dil bilgisel, öğrenenin psikolojik ve sosyal gelişimlerinden kaynaklanmaktadır. Bundan dolayı, hedef dille ilgili düşünceleri ve sınıf

içi etkinlikleri düzenlemesi önem arz etmektedir. Yabancı dil öğretiminde; çocukları tanımak için çocuk gelişimi, öğrenme teorileri, ana dil gelişimi, iki dilli ortamlarda ikinci dil gelişimi konularına önem vermek gerekmektedir (Lynn, 2001: 1).

Beş yaşından sekiz ve daha ileri yaşlardaki çocukların dil gelişimleri, gittikçe genişleyen sosyal deneyimlerden ve okuma-yazmanın etkisinden artarak etkilenmektedir. Çocuklar; "belki ve muhtemelen" gibi kesin olmayan bir dil kullanmaya başlayabilirler, fakat bu dil konuşma, okul ve kitap dilini gösterir. Aynı şekilde, olumsuz durumlarla başa çıkmak için "güçlükle ve zar zor" gibi olumsuz formları kullanırlar. Edilgen cümleleri daha geç dönemde öğrenirler. Çocuklar, etken cümleyi edilgen cümleye dönüştürürken özne ve nesneleri karıştırabilmektedir. Çocukların dil gelişiminde; diğer insanlara, çocuklara, dillere, yazılı dile ve kültürlerinin edebi araç gereçlerine (resim, televizyon, film, kitap, hikâye, şiir ve okullar) gittikçe artan maruz kalmalarında ve tepkilerinde dil gelişim deseninin keşfi gereklidir (Whitehead, 2002: 13). Beş yaşındaki çocuk ile on yaşındaki çocuğun yapabilecekleri arasında farklılıklar vardır. Bazı çocuklar, erken gelişir diğerleri de daha geç gelişir. Bazı çocuklar yavaş şekilde ilerleme gösterirken diğerleri de hızlı ilerlemeler gösterebilmektedir. Beş yaşında çocuklar şunları yapabilir, yedi yaşındaki çocuklar bunları yapar ya da on yaşındaki çocuklar birçok etkinliği yapabilir gibi söylemler mümkün değildir (Scott ve Ytreberg, 2003: 1).

İkinci dil öğretimindeki çalışmalarıyla bilinen araştırmacılar, ikinci dil öğretilen sınıflarda samimi ve ılımlı fiziksel çevreyi oluşturmanın önemini vurgulamaktadır. Bunun yanında, sınıfın çocukların evleri gibi olması gerektiğini belirtmektedirler. Ev ortamına benzer sınıf ortamı oluşturmak için, araştırmacılar, çocukların ikinci dili öğrenmeye başladıkları ortamın, çocukların evleriyle ilişkili olan kimliklerini yansıtması gerektiğini ifade ederler (Gordon, 2007: 76).

Çocukların dil gelişiminden çıkarılabilecek belirli bazı sonuçlar şu şekilde sıralanabilir (Whitehead, 2002: 14):

- Çocuklar hassas ve doğuştan sosyal iletişimcilerdir.
- Çocukların dili özgün ve yaratıcıdır. Böylece; görevlerini yaparlar, diğer insanlarla işbirliği yaparlar ve kendi dünyaları hakkında yorumlar yaparlar.
- Oyun ve dans etme, şarkı söyleme, boyama, öğrenme, okuma- yazma gibi deneyimleri olan diğer yansıtma şekillerinin yanında dil, çocukluğun önemli gelişimlerinden biridir.

- Doğumdan sekiz yaşına kadar, konuşma ve dinleme bakım ve eğitim etkinliklerinin merkezinde olmalıdır.

- İlgili yetişkinlerle sohbetler; çocukların dil bilgisel, duygusal, sosyal ve bilişsel sağlığı için önemlidir.

Çocuklarda dil gelişimiyle ilgili teoriler bulunmaktadır. Bu teoriler ile ilgili dört önemli teoriden söz edilebilir: Piaget'nin bilişsel gelişim teorisi, Vygotsky'nin sosyal gelişim kuramı, bilgiyi işleme kuramıve Duygusal gelişim teorisidir (Pinter, 2011: 7).

Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı: Jean Piaget (1896-1980), çocukların doğumdan yetişkinliğe doğru olan gelişimi ve bilişsel özellikleri ile ilgili sistematik bir yaklaşım öneren İsviçreli ünlü çocuk psikoloğudur. Piaget'nin adı, yirminci yüzyılda eğitim çevrelerinde oldukça etkili olan "aşamalı teori" ile ilişkilendirilmiştir (Pinter, 2011: 8). Piaget, bilişsel gelişimin dört aşamasını tanımlamış ve önemli evre kuramlarından birini oluşturmuştur. Bu kurama göre, bir çocuk bir aşamadan diğerine geçerken bilgi, beceri dışında birçok alanda değişim gösterir (Woolfolk-Holly, 2015: 66).

Piaget; çocuklukta, duyusalmotor gelişim döneminde şemaların aktif olarak işlev gösterdiğini belirtmiştir. Duyusal-motor şemalar, nesneler ile ilgili eylemlere ait sistemlerden oluşur. Bu süre boyunca, çocuklar duyusal temas kurmadan olayların zihindeki görüntülerini oluşturamazlar. Sembolik düşünce, işlem öncesi dönemin başlamasıyla birlikte on sekiz-yirmi dört aylar civarında oluşur. Bu dönemde; çocuklar, sözcük ya da görüntülerin zihinsel tasvirlerini oluşturur fakat bu tasvirleri mantıklı ya da sistematik şekilde kullanamazlar. Çocuklar, sembolik oyun ve ertelenmiş taklit yeteneğini edinirler. Yaklaşık 6-7 yaşlarında somut işlemsel dönem süresince, somut zihinsel tasvirler kullanarak mantıklı düşünme yeteneği aracılığıyla çocuklar; sohbet, sınıf içi etkinlikler, sıralama, geçişlilik gibi birçok mantıksal görevleri başarıyla yapabilmektedir. Formel işlemsel dönemde (ergenlikten itibaren), bireyler belirli somut olaylardan ya durumlardan bağımsız olarak soyut fikirleri kullanarak düşünebilme becerisini edinir (Mascolo, 2015: 501).

Çocuklar, diğer insanların ne yaptığını izleyerek onların niyetlerini ve amaçlarını anlamaya çalışırlar. Bilgi ve deneyimlerini kullanarak diğer insanların eylemlerini ve dilini anlamlandırmaya çalışırlar. Çocukların, etkin şekilde anlamlandırma yapabildiklerini fark etmek, onların sınıf içindeki dil etkinliklerine nasıl tepki göstereceklerini anlamada anahtar bir faktördür (Cameron, 2001: 4).

Piaget'nin teorisinden, çocuklara dil öğreten öğretmenler için çıkarılacak bazı sonuçlar şu şekilde sıralanabilir (Pinter, 2011: 35):

- Etkinlikleri planlarken ve farklı yaş grupları için materyaller hazırlarken çocukların gelişimsel dönemlerini dikkate alırlar.
- Çocuklara için hazırlanan etkinlikler yapıldığı ana odaklanmalı, kolay anlaşılabilir ve tek boyutlu olmalıdır.
- Çocukların ellerini de kullanmasını sağlayacak etkinlikler teşvik edilmelidir.
- Etkinliklerle ilgili yönergelerin ve açıklamaların dili özenle hazırlanmalıdır.
- Yaratıcı keşifsel çalışmalar için olanaklar sağlanmalıdır.

Vygotsky'nin Sosyal Gelişim Kuramı: Piaget ile aynı dönemlerde yaşayan Rus psikolog Vygotsky, Piaget gibi eğitim alanında çok verimli olmuştur. Piaget'e zıt olarak, Vygotsky'nin teorisi kesikliliğe ya da evrelere odaklanmaktansa gelişimde sürekliliğe vurgu yapmaktadır. Vygotsky, sosyal çevrenin önemli rolüne daha geniş şekilde odaklanmıştır ve özellikle de alanında uzman olan yardımcıların rolüne ve onların öğrenmeye yeni başlayanlara yaptıkları yardımın niteliğine önem vermektedir. Vygotsky, insanlar arasındaki sosyal öğrenme süreçlerine ve bu süreçlerin bireyin içsel gelişimine nasıl katkı sağladığına odaklanmaktadır. Herhangi bir sosyal karşılaşma, hem sınırlandırılmış bir bağlamda hem de belirli bir tarihsel ve kültürel çevrede konumlanmıştır. Çocukların, ailelerinden ve öğretmenlerinden nasıl öğrendiğini betimlemek amacıyla Vygotsky, açıklama olarak "kültürel gelişim yasasını" öne sürmüştür. Yetişkinler ve çocuklar etkileşim kurar ve birlikte yeni bilgiyi oluşturur. Bu aşamadan sonra çocuklar, yeni bilgiyi yansıtıcı düşünme ve kavrayış doğrultusunda içselleştirir (Vygotsky, 1997; Pinter, 2011: 16).

Vygotsky'e göre ikinci dili öğrenmenin derinlemesine çalışılması gerekmektedir, çünkü ikinci dili öğrenme, çocuğun kişiliği bütün olarak ele alındığında tüm zihinsel gelişimini etkiler. Çocuğun yaşı, bir dilin diğer dille karşılaştırılması ve nihayetinde ana dilin ve yabancı dilin gelişimine etkisi olan pedagojik etkiye bağlı olan dil öğrenme sürecinin karmaşıklığını keşfetmek ikinci dil öğreniminde dikkate alınması gereken etkenlerdendir. Çocuğun konuşma gelişimini doğrudan etkileyen ikinci dili öğrenirken geçirdiği içsel süreçler dikkate alınmalıdır (Vygotsky, 1997: 259).

Vygotsky yaklaşımının dil öğretmenleri için sonucu, bireysel farklılıklara dikkat etmenin önemli olduğu ve öğrencilere yardımcı olurken alternatif yolların ve düzeylerin

düşünülmesidir. Öğrencilerin, belirli bazı problemleri çözmede sorumluluk almaları için onlara yapılan yardımın sınırlı olması bu çözümlerden biri olabilmektedir (Pinter, 2011: 17). Vygotsky'nin teorisinden, çocuklara dil öğreten öğretmenler için çıkarılacak bazı sonuçlar şu şekilde sıralanabilir (Pinter, 2011: 35):

- Akran desteği için fırsatlar oluşturmak amacıyla işbirlikli öğrenmeyi teşvik etme,
- Aynı etkinliği anlamlandırırken bireyler arası, kültürlerarası geniş farklılıkların olabileceğini bilme,
- Yakınsal gelişim alanları içinde etkili öğrenebilmeleri için öğrencilerin o andaki düzeylerini dikkate alma,
- Sonuç yerine öğrenme sürecine önem verme,
- Öğretmenlerin ve öğrencilerin sınıf içinde dili etkili kullanması ile ilgili düşünme.

Bilgiyi İşleme Kuramı: Bu kuram, bireyin dışardan aldığı bilgiyi alma işleminden itibaren davranış değişikliğini gerçekleştirinceye kadar bilginin dönüştürülme şekillerini kapsar (Senemoğlu, 2007). Bilgiyi işleme kuramına göre, çocuklara dil öğreten öğretmenler için çıkarılacak bazı sonuçlar şu şekilde sıralanabilir (Pinter, 2011: 35):

- Farklı stratejileri öğretme ve uygulama,
- Farklı yaklaşımları teşvik etme ve alternatifler önerme,
- Öğrencilerin kendi davranışlarını ve öğrenme süreçlerini gözlemlemelerini sağlama,
- Altı ve on iki yaş arasında gittikçe artan güçlü bir hafıza kapasitesi oluşturma,
- Öğretilecek içerik planlanırken çocukların hangi konularda bilgi sahibi olduğunu dikkate alma,
- Özellikle on yaş ve üzeri çocukların öz değerlendirme yapmalarını teşvik etmek.

Duygusal Gelişim: Dil öğrenmek, kelimeleri hatırlama ve bilgiyi hatırlamak, hafızada tutmak ya da oluşturmak için etkili stratejileri kullanma ile ilgili olan yalnızca bilişsel bir etkinlik değildir. Aynı zamanda; çocukların dili öğrenmesi, onların duygusal gelişimi ile de ilişkili olduğunun farkına varmak önemlidir. Yeni bir dili öğrenmek; yeni kimliklerle görüşmeyi içerir ve bununla birlikte ne olduğumuz ne olmak istediğimiz, kendimiz hakkında nasıl hissettiğimiz ve sosyal ilişkileri nasıl oluşturduğumuz ile de ilgilidir (Pinter, 2011: 32).

İlkokul yıllarında, çocuklar önceki yıllara göre daha karmaşık arkadaşlıklar edinmeye başlarlar. Arkadaşlar, birbirlerini sever ve güven arkadaşlıklarının önemli bir yönünü oluşturur. Arkadaş seçiminde seçici olurlar ve sadece birkaç iyi arkadaşları olur. Cinsiyet ayrımı bu dönemlerde çok yaygındır ve kızların oluşturduğu arkadaş grubu erkeklerin oluşturduğu arkadaş grubundan farklıdır. Dokuz ve on yaş arasında, karşılıklılığın farkındalığı yavaşça oluşmaya başlar ve on iki yaşından itibaren, çocuklar artık ilişkilerin değişeceğini ve arkadaşlarının farklı ortam ve ilişkilere de gereksinim duyduğunu kabul edeceklerdir. Ergenlikle birlikte, arkadaşlık daha derin bir samimiyetin, sadakatin ve karşılıklı anlayışın bir simgesi haline geldiğini fark eder. Ergen arkadaşlığında; aynı eğitim amaçları, aynı aile geçmişi ve giyim, müzik, hobilerde aynı beğeni ile arkadaşlar birbirine benzemeye meyillidir (Berndt ve Keefe, 1995: 1314-1315).

Genel olarak incelendiğinde, bu bilgilerden dil öğretmenleri için çıkarılabilecek sonuçlar açıktır ve şu şekilde belirtilebilir (Pinter, 2011: 33-32);

- Çocuklar; güvenli, arkadaşça olan ortamlarda görev ve etkinliklere daha olumlu tepki gösterirler. Bundan dolayı, grup çalışmaları ya da ikili çalışmalarda ve araştırma ödevlerinde arkadaşlık gruplarını dikkate almak önemlidir.

- Çocuklar arasında olumlu öz-saygı ve olumlu bir ikinci dile ait imge oluşturmak kayda değerdir.

-Bunları da dikkate alarak sınıf içinde arkadaşlar arasında ikili ve grup çalışmalarını teşvik etmeyi sağlamak dil öğretiminde önemli katkı sağlayacaktır.

2.1.12. İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı

İngilizce dersi öğretim programı 1739 sayılı Milli Eğitim Temel kanunda belirtilen Türk Milli Eğitiminin genel hedeflerine göre gözden geçirilmiştir. Gözden geçirmenin üç alt boyutla birlikte iki önemli boyutu vardır (MEB, 2018: 3):

- Kuramsal çerçevenin gözden geçirilmesi,
- Değerler eğitimi konusunda programın gözden geçirilmesi,
- Temel becerileri tema olarak programa dâhil etme,
- Ölçme, değerlendirme ve önerilerde bulunma ile ilgili olarak bazı bölümleri genişletme,
- Her kademeyi üç alt başlık dâhilinde gözden geçirme,
- Hedef dil becerilerini ve dil bilgisel konuların gözden geçirilmesi,
- Bağlam, etkinlik ve görevlerin değerlendirilmesi ve güncellenmesi,
- Programın işlevler ve dil bilgisel yapılar bakımından analiz edilip güncellenmesi.

İngilizce öğretim programını tasarlarken, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programının ilke ve tanımlamaları dikkate alınmıştır. Avrupa Birliği Ortak Çerçevesi, öğrencilerin öğrendiklerini uygulamalarına önem verir, böylece akıcılığı, yeterliliği ve dilin akılda tutulmasının desteklenmesini amaçlar. Tek bir öğretim yönteminin, farklı düzeyler ve farklı öğrenme stilleri için yeterli olamayacağı bilindiğinden, dil öğretim yöntemlerinin eklektik seçimi tercih edilmiştir. İngilizcenin iletişim aracı olarak kullanılması ve deneyimleyerek öğrenilmesine vurgu yapılır. Bundan dolayı, sınıf içerisinde İngilizcenin kullanımı vurgulanmış ve iletişimsel yeterlilik için öğrencilerin dil kullanıcısı olmaları teşvik edilmiştir (MEB, 2018: 4).

Dil öğretiminde anahtar yeterlilik olarak nitelendirilen önemli bilgi, beceri ve tutumlar öğrencilerin kendini gerçekleştirmesi ve mesleki gelişimi desteklemesi için kazandırılmaya çalışılır. Avrupa Komisyonu tarafından belirlenen anahtar yeterlilikler (MEB, 2018: 5):

- Geleneksel beceriler: Ana dilde iletişim ve yabancı dilde iletişim,
- Dijital Beceriler: Edebiyat, Matematik ve Fen alanlarında temel beceriler,
- Yatay Beceriler: Öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlık sorumluluklar, İnisiyatif alma ve girişimcilik, Kültürel farkındalık ve yaratıcılık,
- Her türlü ölçme işleminin dört dil becerisini ve dil yeterliklerinin dolaylı olarak değerlendirilmesi,

- Öğrencilerin öğrenme sitilleri ve bilişsel özellikleri açısından değişiklik göstermesi,
- Programda belirtilen öğrenme ve öğretme yöntemiyle uyumlu olması,
- Olumlu ve yaratıcı etki bırakması,
- Öz-değerlendirmeyi, yansıtıcı düşünceyi içermesi,
- Öğrencinin zayıf ve güçlü yönlerini keşfetmesi ve eksikliklerini gidermesi.

Dilin işlevleri, dil becerileri, kazanımları, önerilen materyal, görev, bağlam ve ödev üç sütunda sunulmuştur (MEB, 2018: 11):

- İşlevler: İşlevler, iletişimsel rolleri ifade eder ve her sınıf düzeyi için gerekli yeterliliği gösterir. Böylece, öğretmenlerin ve materyal tasarımcıların, programın işlevleri ve bunlarla ilgili dilsel özellikleri bakımından bilgilendirilmesi gerekmektedir. Bu işlev ve özelliklerin, birbirlerine dayalı olduklarının ve sarmal olarak yapılandırıldıklarının belirtilmesi gerekmektedir. İşlevler boyutunda, öğretmenlerin ve materyal tasarımcılarının dil bilgisi yapıları ve kelimeleri kullanmaları tavsiye edilmektedir.
- Dil Becerileri ve Kazanımlar: İkinci sütun, alt beceriler ve stratejilerden oluşan dil becerilerinden oluşur. Bu alt-beceri ve stratejiler; tema, bağlam ve görev gereklilikleri açısından işlevlerle ve dille ilişkilidir. Öğrenme kazanımlarındaki her bir hedef, dilin işlevleri ve dilsel özellikleri dikkate alarak gerçekleştirebilir.
- Önerilen Bağlam, Görev ve Ödevler: Bu sütun, öğrencilerin öğretim sürecindeki verileri ve dil becerileri uygulamada başarılı olmalarına yardımcı olmak için önerilen bağlam, görev ve ödevleri kapsar.

İkinci sınıf İngilizce dersi öğretim programında, İngilizceyi öğrenmeye yeni başlayan çocukların yabancı dil öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmeleri ve öz güvenleri gelişmiş olarak eğlenceli şekilde dili öğrenmeleri amaçlanmıştır. İkinci sınıf öğretiminde, kelime ve dil bilgisi yapıları en az düzeyde verilir. Bunun iki sebebi vardır; ilkin gittikçe artan motivasyon ve etkinliklerle öğrencilere İngilizce öğretimini sevdirmektir. İkinci sebebi ise soru-cevap ve tekrar teknikleri aracılığıyla sınıf içi etkileşime daha fazla önem vererek derslerin eğlenceli ve öğretici olmasıdır (MEB, 2018: 3).

Üçüncü sınıf İngilizce dersi öğretim programı, ikinci sınıfın hedef ve kazanımlarına dayalıdır ve esas olarak ikinci sınıftaki konuların daha geniş şekilde sınıf içinde ve dışında kullanılmasını amaçlar. Üçüncü sınıfın kazanımlarını gerçekleştirmek amacıyla seçilen temalar; selamlaşma, aile ve akrabalık ilişkileri, duygular, oyunlar ve oyuncaklar, evin kısımları, ikamet edilen şehirler, taşıtlar, hava durumu ve doğadan oluşmaktadır. İngilizcenin ses bilgisi ile ilişki kurarak; öğrencilerin, günlük yaşamlarında önemli olan nesne, yer ve varlık ile ilgili sözcükleri öğrenmeleri amaçlanmıştır. Eğlenceli görsel, işitsel ve görsel-işitsel araçlar, zenginleştirilmiş oyun temelli etkinlikler ile hedef dilin kullanılması amaçlanmıştır. Üçüncü sınıfta, dinleme ve konuşma becerilerinin ağırlıklı kullanıldığı iletişimsel yaklaşım benimsenmiştir. Bu iletişimsel yöntemler; resimli sözlükleri kullanma, şarkı söyleme boyama ve kesme yapıştırma gibi oyun temelli etkinliklerle program boyunca gösterilmiştir. Bunların yanında, projeler ve ders dışındaki kısa, temel düzeyde okuma-yazma etkinlikleriyle öğrencilerin yabancı dili üretim odaklı kullanmaları hedeflenmiştir (MEB, 2018: 27).

Dördüncü sınıf İngilizce dersi öğretim Programı konuşma ve dinleme becerilerine ağırlık vermiştir. Yabancı dilin etkin olarak kullanılmasına dayalıdır ve öğrencilerin ilgi ve becerilerine uygun etkinliklerle desteklenmiştir. Programdaki etkinlikler; oyunlar, şarkılar, animasyonlar, boyama, kesme-yapıştırma gibi etkinliklerin olduğu iletişim ve dil üretimini esas alır. Etkinlik tasarımında, görsel, işitsel ve görsel-işitsel materyaller kullanarak zenginleştirilmiş sınıfların oluşturulması hedeflenmiştir. Okuma ve yazma etkinlikleri sınırlı olarak proje ve portfolyo çalışmalarında kullanılmıştır. Öğrencilerin sınıflarda öğrendiklerini sınıf dışına taşımalarını sağlayan yapılandırmacı bir yaklaşım hedeflenmiştir. “Benden-evrene” ilkesi programın hazırlanmasında önemli rol oynamıştır ve programı meydana getiren tema ve işlevler sarmal bir yapıda düzenlenmiştir (MEB, 2018: 38).

Beşinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının amacı öğrencilerin hedef dili ilgili bir şekilde öğrenmeleri ve öğrendiklerini gerçek yaşama aktarabilmeleridir. Beşinci sınıfın temaları; öğrencilerin yaşadığı şehirler, sağlık sorunlar, hobiler, sosyal etkinlikler, spor ve duygulardan oluşmaktadır (MEB, 2018: 49).

Altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programındaki temalar, etkinlikler ve projeler aracılığıyla işlenir. Böylece, öğrencilerin eğlenceli olarak dili öğrenmelerini ve dile karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamak amaçlanmıştır. Öğrencilerde merak uyandırmak

hedeflenmiştir. Hikâyeler, tablolar, kısa şiirler, tekerlemeler, posterler, diyaloglar, şarkılar, karikatürler, çizgi filmler, kartpostallar, kısa mesajlar ve notlar gibi bu yaş grubuna uygun, günlük hayatta sıkça karşılaşılabilecek okuma metinleri tavsiye edimektedir. Okuma ve yazma becerileri sınırlı tutulmuştur. Ayrıca, oyun, drama, kukla, benzetim, dinleme-anlama ve el becerilerini kapsayan çeşitli etkinliklerle çocukların eğlenceli bir ortamda yabancı dili kalıcı şekilde öğrenmeleri hedeflenmiştir (MEB, 2018: 60).

Yedinci sınıf İngilizce dersi öğretim programında konu ve temalar "yakından uzağa-bilinenden bilinmeyene" ilkesine uygun olarak düzenlenmiştir. Üniteler tasarlanırken dilin iletişimsel işlevleri ve dilin kullanılacağı bağlam ve konular dikkate alınmıştır. Program hazırlanırken iletişim odaklı ilke ve yaklaşımlar ile bu yaş gurubunun gelişim özellikleri dikkate alınmıştır. Yedinci sınıf İngilizce dersi öğretim programına dâhil edilen temalar; dış görünüş ve kişilik, spor, biyografi, vahşi hayvanlar, televizyon programları, kutlamalar, hayaller, kamu binaları, çevre ve gezegenler şeklindedir. İletişimsel işlev olarak da kişi ve karakterleri tanımlayıp betimleme, temel düzeyde karşılaştırma yapma, geçmişteki olaylar ile ilgili konuşma, günlük işlerle ilgili konuşma, önerilerde bulunma olarak ifade edilebilir (MEB, 2018: 71).

İngilizce dersi öğretim programı, altıncı sınıfın ikinci döneminden itibaren dört beceriyi birleştirmeyi amaçlamıştır. Sekizinci sınıfta özellikle yazma becerisini ön plana çıkaran etkinlikler düzenlenmiştir. İşlev ve iletişim odaklı bir programa uygun olarak işlemsel işlevler ve sözcükler konu bütünlüğü içerisinde seçilmiş ve bağlamsal olarak gösterilmiştir. Programın hazırlanmasında, öğrencilerin dil üretmelerine olanak sağlayacak zenginlikte ve miktarda girdi sağlayabilmesine ve buna uygun etkinliklerin seçilmesine dikkat edilmiştir. İçerik hazırlanırken, çocukluktan yetişkinliğe geçişin ilk aşamasını yaşayan bu yaşlardaki çocukların gelişim özellikleri dikkate alınmıştır. Öğrenciler, temel düzeydeki ifadeleri ve iletişimsel olarak gerekli olan bilgileri içeren ifadeleri anlayabilmektedir. Öğrenciler, bilindik ve alışılmış konularla ilgili ve temel düzeyde bilgi alışverişi sağlayacak kolay ve sık kullanılan etkinlikler aracılığıyla iletişim kurabilir. Yakın çevresini, eğitimini basit ifadelerle betimleyebilir ve temel gereksinimlerine ilişkin konuşmalar gerçekleştirebilir. İçerik de bunları dikkate alarak hazırlanır (MEB, 2018: 82).

2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, İngilizce öğretimi ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan ve araştırma konusu ile doğrudan ya da dolaylı olarak ilişkili olan çalışmalara yer verilmiştir.

Meta-sentez araştırma kapsamındaki 2005-2019 yılları arasındaki 75 tez bu bölüme dâhil edilmemiştir.

2.2.1. Dil Öğretimi ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Kaman (2020) "İngilizce öğretiminde ters yüz sınıf modelinin etkililiğine yönelik deneysel bir çalışma" adlı araştırmada ters yüz sınıf modelinin, ön lisansa devam eden öğrencilerin İngilizce dersindeki dil bilgisi başarısı, ders motivasyonu ve derse karşı olan tutum düzeyleri ile ilgili araştırma yapılmıştır. İngilizce öğretiminde ters yüz sınıf modelinin kullanılması ile öğrencilerin ders başarılarının yüksek olduğu ve öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirdiği belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin kendilerini güvende ve rahat hissettikleri ve neticesinde öğrencilerin performans düzeylerinin yükseldiği ifade edilmiştir. Ters yüz sınıf modelinin İngilizce öğretiminde kullanılmasının İngilizce öğretimindeki sorunların aşılmasında etkili yöntemlerden olduğu ifade edilmiştir.

Kahraman (2020) "Basamaklı öğretim programının İngilizce dersi öğrenci başarısına, tutumuna, öz düzenlemesine ve kalıcılığa etkisi" adlı çalışmasında Aydın ilinde çok programlı lisede basamaklı öğretim programının İngilizce dersinde başarıya, tutuma, öz düzenlemeye ve öğrenmeye etkisi çalışılmıştır. Basamaklı öğretim programı ile yapılan yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısının arttığı, öğrencilerin kendini rahat hissettikleri ve dersi eğlenceli buldukları, öğrencilerin motivasyonlarını yükseldiği, öğrencilerin öz düzenleme becerilerine olumlu etkiye sahip olduğu, öğrencilerin derse aktif katılımını sağladığı, öğrenme boyunca öğrencilere etkinlikleri seçme ve planlama imkânı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Sunal-Kuruöz (2019) "Türkiye'de okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında drama ağırlıklı İngilizce öğretimi tezleri üzerine bir değerlendirme" adlı araştırmasında ülkemizdeki okul öncesi kurumlardan başlayıp ortaöğretim kurumlarına kadar sınıflarda uygulanan İngilizce öğretiminde drama ağırlıklı yöntem ile ilgili hazırlanmış tezlerin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında 23 tane lisansüstü tez incelenmiştir. Tezlerden 2 tanesi dramanın ders planları açısından uygun olduğu belirlenmiştir. Tezlerden 21 tanesinde canlandırma sürecinde kurgu bileşenlerinin mevcut olmadığı, drama yönteminin aşamalarına uygun şekilde gerçekleşmediği belirlenmiştir. Yabancı dil öğretim yönteminde dramanın kullanılmasının ders başarısını arttırdığı motivasyonu arttırdığı, kelime bilgisi öğrenmeyi desteklediği, konuşma becerisinin gelişimini desteklediği sonuçları ifade edilmiştir. Drama yönteminin

kullanılmasını güçleştiren zorlukların aşılabilmesiyle yabancı dil öğretiminin desteklenebileceği belirlenmiştir.

Çetinkaya (2019) "İngilizce öğretiminde drama yönteminin uygulanmasında öğretmenlerin yaşadıkları zorluklar" adlı çalışmasında ülkemizdeki yabancı dil öğretiminde çok farklı yöntemlerin kullanıldığı fakat hedeflenen başarının elde edilemediği belirtilmiştir. Yabancı dil öğretim yöntem arayışında dramanın yabancı dil öğretiminde kullanılmasıyla ortaya çıkabilecek güçlüklerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Dramanın yabancı dil öğretiminde kullanılmasının dil öğrenme başarısını arttırdığı fakat bazı güçlüklerin olduğu belirlenmiştir. Sınıfların kalabalık olması, öğrencilerin çekingen davranışları, drama etkinlikleri için gerekli materyal yetersizliği, ders sürelerinin yetersizliği, okul idaresinin öğretmenleri bu konularda desteklememeleri yabancı dilde drama etkinliklerini kullanılmasını güçleştirmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin drama konusunda eğitim ihtiyaçları ve ailelerin de yabancı dil öğretiminde dramanın önemini fark etmemelerinden kaynaklanan sorunların mevcut olduğu görülmektedir.

Toker (2018) "İlkokullarda yabancı dil öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri" adlı araştırmasında ilkokullarda İngilizce öğretiminde yaşanan sorunları ve İngilizce öğretmenlerinin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin %19,4'ü kendilerini yeterli, %44,3'ü kısmen yeterli ve %36.3'ü kendilerini yeterli görmekte olduğu belirlenmiştir. Birleştirilmiş sınıflarda İngilizce öğretiminde hedeflere ulaşmada zorlukların yaşandığı ve zaman sıkıntısı yani ders saatlerinin yetersizliği sorununu yaşadıklarını belirlenmiştir. İngilizce öğretmenlerinin konuşma ortamı oluşturacak ortamlar oluşturmaya çalıştıkları, İngilizce iletişim kurmayı sağlamayı çalıştıkları ifade edilmiştir. Ayrıca, araştırmaya katılan öğretmenler İngilizce dersleri için gerekli materyal yetersizliğini, öğretim programının farklı ilkokul türlerinin ihtiyaçlarına uygun olması gerektiğini ve İngilizce öğretim yöntemleri konusunda öğretmenlerin hizmet içi kurslarla desteklenmelerinin gerekliliğini ifade etmişlerdir.

Yıldızalp (2018) "Ortaokullarda İngilizce öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve öğretmenlerin mesleki yeterlilik algıları" adlı araştırmasında ülkemizde ortaokulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve mesleki yeterlilik algılarını belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırma sonucuna göre; öğretmenler, İngilizce öğretiminde kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin dili öğrenmede olumsuz etkisinin olduğunu, öğrencilerin öğrendiklerini düzenli tekrar etmediklerini, öğretim programının dil

öğrenme ve öğretme ihtiyaçlarını karşılamadığını, ders kitaplarının yetersizliğini, öğretmenlerin İngilizce öğretimi ile ilgili yeterli hizmet içi eğitim alamadıklarını, sınıfların kalabalık oluşunu, ders saatlerinin yetersizliğini ve öğretmenlerin farklı yaş grubuna hitap edecek yabancı dil öğretim yöntemleri konusunda yeterli donanıma sahip olmadığını ifade etmişlerdir.

Averbek (2018) "İlkokul İngilizce Dersi Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi: Bir Meta-Sentez Çalışması" başlıklı Meta-sentez çalışmasında; sınıfların fiziksel yetersizliği, öğretmenlerin İngilizce dersi öğretim programı hakkında yeterince desteklenmemesi, öğretim yöntemlerinin etkin kullanılamaması, derse uygun yeterli öğretim materyallerinin olmaması, ders saatlerinin uygun şekilde düzenlenmemesi, sınıfların dil öğretimi için kalabalık olması ve öğretim programının yeterince güncel olmaması ve farklı türden okul ve öğrenci ihtiyaçlarını karşılayamaması gibi sorunların İngilizce Öğretim Programının etkililiğini ve dolayısıyla dilin öğretilmesini de etkilediği görülmektedir.

Yüzlü (2017) "Evrensel tasarıma dayalı öğretimin öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarısına ve öz düzenleme becerisine etkisi" adlı araştırmasında Evransel tasarıma dayalı öğretimin öğrencilerin öğrenme becerileri ve öz düzenleme becerileri üzerine etkisini araştırmayı hedeflemiştir. Araştırmanın sonucunda, adı geçen yöntemin öğrencilerin İngilizce öğrenmesinde olumlu bir etkiye sahip olduğu, öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirdiği ve akademik başarılarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, her iki özellikle ilgili öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları azalttığı ve akademik başarı ile öz düzenlemem açısından daha homojen bir öğrenme sağlandığı sonucuna ulaşılabilmiştir.

Ceylaner (2016) "Dokuzuncu sınıf İngilizce öğretiminde ters yüz sınıf yönteminin öğrencilerin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluklarına ve İngilizce dersine yönelik tutumlarına etkisi" adlı araştırmasında ters yüz sınıf yönteminin İngilizce öğretiminde öğrencilerin hazırbulunuşluklarına ve İngilizce dersine tutumlarına etkilerini incelemeyi hedeflemiştir. İngilizce öğretiminde tersyüz yönteminin kullanılması öğrencilerin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluklarına ve İngilizce öğretimine karşı tutumlarına olumlu katkısı olduğu belirlenmiştir. Bu yöntemin uygulanmasının yabancı dil öğrenimleri üzerinde olumu etki oluşturduğu belirlenmiştir.

Oran (2014) "İlköğretim İngilizce öğretmenlerinin edebi metin kullanımına ilişkin görüş ve tutumları" adlı araştırmasında ilköğretim kurumlarında İngilizce öğretiminde edebi metinlerin kullanımı ve yabancı dil olarak İngilizce öğretimine katkısını araştırmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, özellikle de edebiyat mezunu olanların İngilizce öğretiminde edebi metinler kullanımını faydalı bulduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin çoğunluğunun edebiyat, dil öğrenimi ve kültür kavramlarının birbiriyle sıkı ilişki içinde olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenler, İngilizce öğretiminde edebi türleri kullanmanın öğrencilerin okuma, konuşma yazma, dil bilgisi ve dinleme becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. İngilizce öğretiminde edebi metinlerin kullanılmasının dil gelişimine olumlu katkı sağladığı belirlenmiştir.

Kartal (2014) "İşbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarına ve başarılarına etkileri" adlı çalışmasında İşbirlikli Öğrenme tekniklerinden olan Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri tekniği ile yabancı ders işlenmesinin üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarına ve akademik başarılarına etkisini saptamak ve öğrencilerin işbirlikli öğrenme hakkındaki görüşlerini belirlemek hedeflenmiştir. Araştırma sonucuna göre, bu yöntemle İngilizce öğretimine karşı öğrencilerin olumlu tutuma sahip olduğu, derse karşı kaygılarının azaldığı, İngilizce derslerini daha fazla sevdikleri, İngilizce öğrenme motivasyonlarının arttığı görülmüştür.

Korumaz (2012) "İngilizce öğretmenlerinin yansıtıcı öğretime yönelik tutumları" adlı çalışmasında İngilizce öğretiminde yansıtıcı düşünmeye karşı tutumlarını belirlemek amaçlanmıştır. Buna göre, öğretmenlerin bu yönteme karşı olumlu tutuma sahip olduğu görülmüştür. Kadın öğretmenlerin daha fazla olumlu tutuma sahip olduğu tespit edilmiştir.

Çiçek (2012) "Yabancı dil öğretiminde öğrenme nesnelerinin akademik başarı ve transfer becerilerine etkisi" adlı çalışmasında yabancı dil öğretiminde öğrenme nesnelerinin dâhil edildiği dil öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarı ve transfer becerilerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Öğrenme nesnelerinin kullanıldığı yabancı dil öğretiminin öğrencilerin başarısına ve transfer becerilerine olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, bu şekilde ders işlemenin öğrencilerin yabancı dil öğrenimine karşı motivasyonu arttırdığı ifade edilmiştir.

Köroğlu (2011) "İngilizce öğretiminde proje tabanlı öğrenme ve portfolyo değerlendirme uygulamalarının lise öğrencilerinin başarısına etkisi" adlı çalışmasında

proje tabanlı öğrenme ve portfolyo değerlendirme metotlarının lise öğrencilerinin okuma ve yazma becerilerine etkisini araştırmayı hedeflemiştir. Bu yöntemlerin İngilizce öğretiminde kullanılması ile öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin gelişmesinde son derece faydalı olduğunu belirtmiştir.

Çelen ve Akar-Vural (2009) "Drama in Education and Teaching English (Eğitimde Drama ve İngilizce Öğretimi)" konulu araştırmasında eğitimde drama yöntemi doğrultusunda geliştirilmiş olan Uzman Rolü Yaklaşımının İngilizce öğretimi üzerindeki etkilerini incelemiştir. Drama ağırlıklı yöntemin öğrenci başarısında etkisinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, bu yöntem ile bilişsel öğrenme alanı açısından üst düzey öğrenmelerin gerçekleştirilebileceği belirlenmiştir.

Akkuş (2009) "Türkiye'de İngilizce öğrenim ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar" konulu yüksek lisans tezinde Türkiye'deki İngilizce öğretimi sorunlarını tespit etmek ve çözüm önerilerinde bulunmayı hedeflemiştir. Tespit edilen sorunlarla ilgili elde edilen sonuçlara göre; özellikle öğretim yöntemi, kullanılan ders kitapları, öğrencinin psiko-sosyal durumu, ders saatleri, öğretmen yetersizliği, teknolojik donanım eksikliği gibi konularda sistemde çeşitli düzenlemeler yapılması gerektiği düşünülerek çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

Can (2006) "Türkiye'de İngilizce öğretiminde konu ve iş odaklı yaklaşımların" uygulanmasına ilişkin alan çalışmasında içerik odaklı, tema odaklı ve görev odaklı yaklaşımları işlemiştir. Dilin bir amaç değil de bir araç olduğu belirtilmiştir ve bu doğrultuda doğal ortamların olması gerektiği vurgulanmıştır. İçerik odaklı eğitimde dilin içeriğin kavranmasıyla edinilebileceğini belirtir. Görev odaklı eğitimde içerikten öte anlam önemlidir ve anlamın çözülmesi ile görevin tamamlanmasıyla dil ediniminin sağlanacağı belirtilmiştir. İçerik ve görev (iş) odaklı yöntemin İngilizce öğretiminde hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından benimsendiği ve mevcut programın yeni yöntemler doğrultusunda değiştirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

2.2.2. Dil Öğretimi ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Adhikari (2017) ortaokullarda ve liselerde yabancı dil öğretim yöntem ve tekniklerini incelemiştir. İngilizce öğretiminde yöntem teknik seçimini belirleyen faktörler şu şekilde sıralanmıştır; sınıftaki öğrenci sayısı, sınav sistemi, öğretmenlerin yabancı dil öğretimi ile ilgili görüşleri, ders saatleri, teknolojiyi de içeren araç gereçler, öğrencilerin

ilgileri, öğretmenlerin deneyimleri ve okul yönteminin tutumu. Sınavlar, öğrencilerin dil öğrenimini destekleyecek şekilde düzenlenmemiştir. Sınavların sonuçları önemlidir ve onun dışında dil öğretimi ile ilgili bir katkısının olmadığı belirtilmiştir. Sınıfların büyüklüğü iletişimsel dil öğretim yöntemlerini uygulamayı mümkün kılmamaktadır. Öğretmenler, iletişimsel dil öğretim yöntemine uyumlu etkinliklerin öneminin farkında fakat bunun yerine geleneksel yöntemleri kullanmakta olduğu görülmüştür. Ayrıca, okul yönetiminin iletişimsel dil öğretim yöntemlerinde destekleyici rol oynamasının önemi vurgulanmıştır.

Baker (2017), yabancı dil öğretiminde okuma ve hikâye anlatma etkinliklerinin kullanımı ilgili öğretimsel deneyimlerini araştırmıştır. Nitel yöntemle yapılan araştırma kapsamındaki otuz öğretmenle yapılan çalışma sonucu okuma ve hikâye etkinlikleri ile yabancı dil öğretiminin verimli ve etkili olduğu ifade edilmiştir.

Chou (2014) yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde oyun, şarkı ve hikâyelerle öğrencilerin motivasyonlarını ve kelime bilgilerini değerlendirilmesini araştırmıştır. Oyunların, şarkıların ve hikâyelerin öğrencilerin İngilizce öğrenmesinde ve kelime bilgilerinin artmasında olumlu etkiye sahip olduğu görülmüştür. Bu yöntemler işlenen İngilizce derslerine katılan öğrencilerin kelime sınavlarında başarılı olduğu görülmüştür.

Jing (2013) Çoklu zekâ kuramı aracılığıyla ilkokullarda okuma etkinliklerinin İngilizce öğretiminde kullanılmasını araştırmıştır. Çoklu zekâ kuramının farklı öğrenci gruplarına hitap edebildiğini ve İngilizce derslerinde okuma etkinliklerini gerçekleştirmede de başarılı şekilde faydalanılabileceğini ifade etmiştir. Böylece, öğrencilerin İngilizce okumaya karşı ilgi ve motivasyonlarının yükselebileceğini belirtir.

Pun (2013) multimedya teknolojisinin İngilizce öğretiminde kullanılmasını araştırmıştır. Çoklu teknolojinin gittikçe yaygınlaştığı, öğrencilerin yeni teknolojilerle karşı karşıya kaldığı ve İngilizce öğretmenlerinin bunu derslere dâhil etmeleri gerektiğini belirtmiştir. Multimedya teknolojinsin İngilizce öğretiminde kullanılmasının avantaj ve dezavantajları olduğunu ifade etmiştir. Buna göre avantajlar şu şekilde sıralanabilir: öğrencilerde İngilizce öğrenme motivasyonunu arttırır, öğrencilerin iletişimsel yeterliliğini geliştirir, öğrencilerin İngiliz kültürü konusunda bilinçlenmelerini sağlar, öğretimin niteliğini arttırır, sınıf içi etkileşimi arttırır, sınıf dışında da öğretim olanakları sağlar. Bunların yanında bazı dezavantajlar da mevcuttur: teknolojisinin araçtan öte amaç haline

gelmesi ve tamamen kendine bağımlı bir öğretim oluşturması, öğretmen-öğrenci arasında yeterince iletişim kurulamaması. Öğrencilerin düşünme becerilerinin yeterince geliştirilmesi ve multimedya teknolojilerinin maliyetlerinin yüksek olması olarak sıralanmıştır.

Ara (2009) yabancı dil öğretiminde çocuklara şarkı ve oyunların kullanımı ile ilgili araştırma yapmıştır. Çocukların yetişkinlerden daha hızlı öğrendikleri fakat geleneksel öğretim yöntemleriyle yeterince öğrenemediklerini belirtmiştir. Eğlenceli etkinlikleri ile çocukların yabancı dili daha verimli şekilde öğrenebildiklerini ifade etmiştir. Çocukların ilgileri ve psikolojik özellikleri nedeniyle şarkıların ve oyunların yabancı dil öğretiminde başarının elde edilmesinde kolaylaştırıcı unsurlar olduğu belirlenmiştir.

Liao (2007) İngilizce öğretmenlerinin, İngilizce öğretme ile ilgili inançlarını araştırmış ve öğretimin uygulayıcıların görüşlerinden, inançlarından etkilendiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin; öğrencilerin İngilizce gelişim aşaması, İletişimsel dil öğrenme yaklaşımı ile uyumlu yabancı dil öğretim yöntemleri, öğretmenlerin öz yeterliliği konusunda ortak inanış ve görüşlere sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca, başarılı ilkokul öğretmenlerinin öğretmeye karşı olumlu tutuma sahip olması, farklı öğretim yöntemlerini kullanabilme ve sınıfı etkili yönetebilme becerisine sahip olması ve İngilizceye vakıf olması gerektiği ifade edilmiştir.

Wang (2007) araştırmasında iş birlikli öğrenme ile geleneksel yöntemleri karşılaştırmıştır. Yabancı dil öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci merkezli ve öğrenci başarısını destekleyen bir yöntem olduğu ifade edilmiştir. Öğretim programı, anlamlı etkinlikler tasarlama güçlüğü, kalabalık ve gürültülü sınıfın idare edilememesi, öğrencilerin gruplandırılması, öğrencilerin değerlendirilmesi ile ilgili güçlüklerden dolayı İşbirlikli öğrenme yöntemin uygulanma sıkıntıları mevcuttur. İşbirlikli öğrenmenin süreklilik ve yoğun çaba gerektirdiği belirlenmiştir. Bu yöntemin gerçekleştirilmesi için, okul desteğinin ve öğrencinin bu yöntemi benimsemesi gerekmektedir. İşbirlikli öğrenmenin etkili şekilde gerçekleşmesi için oyun, rol oynama gibi etkinliklerle desteklenmesi ve öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi gerekmektedir. Öğretmen merkezli, yoğun bir öğretim, açıklama ve mekanik alıştırmaların yoğunluğu, dil üretimine düşük önem verilmesi, yaratıcılık ve etkileşim yetersizliği gibi sebepler geleneksel öğretim yöntemlerin dil öğretiminde yetersiz olduğunu göstermektedir. Her iki

yöntemin zorlukların üstesinden gelinmesiyle başarılı bir yabancı dil öğretiminin gerçekleşeceği belirtilmiştir.

Douda (2005) dönüşümsel dil bilgisi yönteminin yabancı dil üzerindeki etkisi incelemiştir. Yapısal ve geleneksel dil bilgisi yönteminin dile yüzeysel olarak odaklanma, öğrenenin konuşma yeterliliği ve performansı arasından ayrım yapamaması gibi eksikliklerine alternatif olarak dönüşümsel dil bilgisi yönteminin önemi vurgulanmaktadır. Dönüşümsel gramer yönteminin yabancı dil öğretimini olumlu yönde etkilediği ve daha önceki yöntemlerden daha etkili olduğu belirlenmiştir. Dönüşümsel dil bilgisi yöntemi, yabancı dili bütünsel olarak anlam, şekil ve kullanıma önem vererek uygulandığını ve İngilizce öğretiminde de olumlu etkiye sahip olduğu ifade edilmiştir.

Eun (2001) bağlamsal özerklik kavramı aracılığıyla İngilizce öğretmenlerinin çabalarını zorlaştıran faktörleri incelemiş ve öğretmenlerin bağlamsal özerklik açısından dili etkili öğretebilmeleri için destekleyici çevrenin önemini belirtmiştir. İngilizce öğretiminde, sınıflara uygun olarak farklılaşabilen İngilizce öğretim yöntemlerinin kullanılmasını ifade eder. İngilizce öğretim yöntemlerinin; öğretmenlerinin yeterliliğine, öğrencilerin ihtiyaçlarına ve sınıfların farklı durumlarına uygun olarak düzenlenmesinin gerekliliğini ifade eder. İngilizce öğretmenlerini, İngilizce öğretiminin merkezine konumlandırmanın gerekliliğini ve öğretmenlerin mesleklerini yapmada onu yıldıracak önlemlerin alınması gerektiğini belirtir. İngilizce öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlerle desteklenmelerinin dili öğretim yöntemlerinin etkili şekilde uygulanmasında kolaylaştırıcı ve destekleyici olduğunu ifade eder.

Browne ve Wada (1998) Japonya'daki liselerde İngilizce öğretimi ile ilgili karşılaşılan sorunları ele almıştır. TEFL/TESOL (ana dili İngilizce olmayanlara İngilizce Dil Öğretimi) eğitimi alan öğretmenlerin İngilizce öğretimi sırasında karşılaştıkları güçlükleri daha iyi aştıkları sonucunu bulmuştur. İngilizce öğretmenlerinin nitelikli bir eğitim-öğretim sürecinden geçmelerinin önemini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin, hizmet içi eğitimle desteklenmelerinin öğrencilerin dili iletişimsel yöntemle öğretebilmelerini kolaylaştırdığını ifade etmiştir. Ders kitapların, İngilizceyi iletişimsel yöntemi uygulamaya dönük olarak hazırlanması gerektiğini belirtmiştir. Japonya İngilizce öğretiminin İngilizceyi iletişimsel dil öğretim yöntemi ağırlıklı olmasını hedeflediği fakat amaçlanan başarıya tam olarak ulaşılamadığı belirtilmiştir.

Sam (1990) iletişimsel yaklaşım doğrultusunda ikinci dil öğretiminde dramanın kullanılmasını araştırmıştır. İletişimsel yaklaşımı savunan öğretmenlerden beklenen sınıf etkinlikleri bireysel öğrenmeyi, grup etkileşimini ve akran öğretimini teşvik etmesi gerektiğini ifade eder. Bu tür etkinlikleri gerçekleştirmeyi mümkün kılan dramanın İngilizce öğretiminde kullanılmasının yabancı dil öğretiminde başarılı olmada önemli bir rol oynadığını belirtir. Dramanın dil öğretiminde yenilikçi bir metot olduğu ve dil öğreniminde anlamlı bir öğrenme ortamı oluşturduğu belirlenmiştir.

Yukarıda yer verilen yurt içi ve yurt dışı ilgili araştırmaların genel olarak incelendiğinde aşağıda belirtildiği şekilde yorumlama yapılabilir.

Yurt içinde yapılan çalışmalarda (Kaman, 2020; Kahraman, 2020; Sunal-Kuruöz, 2019; Çetinkaya, 2019; Toker, 2018; Yıldızalp, 2018; Averbek, 2018; Yüzlü, 2017; Oran, 2014; Kartal, 2014; Korumaz, 2012; Çiçek, 2012; Köroğlu, 2011; Çelen ve Akar-Vural, 2009; Akkuş, 2009 ve Can, 2006) İngilizce öğretiminde farklı yöntem, teknik ve etkinliklerin kullanılmasının dersin içeriğini zenginleştirdiği, öğrencilerin dikkatlerini çektiği ve onların motivasyonlarını yükselttiği, öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağladığıgörülmektedir. Ayrıca, ilgili çalışmalarda İngilizceöğretiminde karşılaşılan güçlüklerden söz edildiği saptanmıştır.

Yurt dışında yapılan çalışmalarda (Adhikari, 2017; Baker, 2017; Chou, 2014; Jing, 2013; Pun, 2013; Ara, 2009; Liao, 2007; Wang, 2007; Douda, 2005; Eun, 2001; Browne ve Wada, 1998 ve Sam, 1990), farklı yöntem, teknik ve etkinliklerin İngilizce öğretimini kolaylaştırdığı ve dersin hedeflerinin planlı şekilde gerçekleşmesine imkan sağladığı görülmüştür. Öğretmenlerin dil öğretiminde desteklenmesinin gerekliliği, dilin bütünsel olarak kullanılmasına yapılan vurgu, öğrenci tutum ve motivasyon konuları ve dersin sıkıcılıktan uzak işlenmesi hakkında önemli tespitler sağlanmıştır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada izlenen yöntem ve süreçler açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada ilköğretim kurumlarında (ilkokul ve ortaokul) İngilizce öğretimi ile ilgili yapılan tezleri incelemek ve elde edilen bulguları sentezleyerek mevcut durumu betimlemek hedeflenmektedir. Bu amaçla, hem nitel hem nicel araştırmaları ele alan nitel araştırma modeli olan meta-sentez yöntemi (Bair ve Haworth, 1999: 3) araştırmaların incelenmesi ve değerlendirilmesi için kullanılmıştır. Dayandıkları felsefe ve görüş açısına göre araştırmalar nicel (quantitative) ve nitel (qualitative) şeklinde ikiye ayrılır. Araştırmacıdan bağımsız bir gerçekliği kabul eden, bu gerçekliğin nesnel olarak ölçülüp analiz edilebileceğini belirten pozitivist görüş nicel araştırmalara önem vermektedir. Nicel araştırma yapanlar, çoğunlukla çalışmalarını gerçekler ile duyguların birbirinden ayrılabildiği ve dünyanın ortaya çıkarılacak gerçeklerden oluşan "tek gerçektir" inancına dayandırır. Araştırmacının amaçları; genelleme yapmak, tahminlerde bulunmak ve nedensellik ilişkisini açıklamaktır. Diğer taraftan; nitel araştırmalar, araştırmacının bilgileri ve deneyimleriyle gerçekliğin bulunduğu bağlamda anlamlandırılmasını temel alır. Birçok gerçeğin olduğunu, bir durumla ilgili çok sayıda çeşitli görüşlerin olabileceğini ve gerçeklerin sosyal bağlamda oluştuğunu kabul etmektedir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013: 12). Nicel araştırmaların belli başlı özellikleri; nesnel gerçeklik, belirli ve önemli bir yöntem, sınırları kesin olarak saptanmış değişkenler ve bunların aralarında ölçülebilen ilişkiler, genelleme amacı ve tahmin, nedensellik ilişkisi ve araştırmacının yansızlığı gibi özellikler görülmektedir. Buna karşın; nitel araştırmalar ise oluşturulan gerçek, yöntemden çok çalışılan durumun önemi, iç içe geçmiş ve karmaşık değişkenler, genelleme yerine derinlemesine betimleme ve yorumlama, katılımcıların bakış açılarını anlama ve öznel bakış açısına sahip ve empatik araştırmacı gibi özellikleri olduğu görülmektedir (Glesne ve Peshkin, 1992; aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2016: 49). Hiçbir araştırma tamamıyla nicel ya da nitel değildir. Nicel verilerle yapılan her çalışmada, en azından problem tanımlanması ile verilerin ve bulguların yorum aşamalarında nitel müdahalelere ihtiyaç duyulmaktadır. Benzer şekilde, nitel verilerle yapılan her çalışma sonunda, araştırmacı bulduklarının başkalarına iletilmesini kolaylaştırmak için bunları nicelleştirmek için çaba göstermektedir (Karasar, 2016: 45).

Meta-veri analizi, meta-yöntem ve meta-teoriden elde edilen görüşler ve kavrayışlar bir araya getirildiğinde, meta-çalışma araştırmacısı, tipik olarak, cevaplardan çok sorularla karşılaşacaktır. Bilginin sentezi; benzer örneklemler, benzer yöntemler ve benzer kuramsal fikirleri kullanmada oldukça mantıklı görünebilmesine rağmen, bu tür bir sentez genellikle bilgi yığılmasını temsil eder. Benzer araştırmaların bulgularının toplanmasında, olgunun sonuçları ve daha iyi anlaşılması bakımından yeterince emin olmak güçtür. Belirli bir şekilde sorular sorulduğunda, önceden kestirilebilir cevaplar grubu elde edilecektir. Bu durumun tersine meta-sentez; üzerinde çalışılan olgunun daha zengin, daha derin ve çok yönlü olarak kuramsallaştırılması olasılığına imkân sağlamak amacıyla bağlamın, yöntemlerin ve kuramsal yönelimin çeşitliliğinden faydalanmaktadır (Paterson, Thorne, Canam ve Jillings, 2001: 119).

Meta-sentez araştırma modelini uygulamak için, meta-etnografya, meta çalışma, meta özet, nitel araştırma sentezi, nitel meta toplamı gibi tanımlanan birçok yöntem mevcuttur (Finfgeld-Connett, 2018). Meta-etnografi, Noblit ve Hare (1988) tarafından geliştirilmiştir; bu yöntem farklı çalışmaların bulgularını sentezlemeyi, yeni ve bütüncül yorumlamaları elde etmeyi hedeflemektedir. Eğitim alanındaki çalışmaları ile Noblit ve Hare 1980'lerde meta-etnografi kavramını kullanmışlardır. Meta-etnografi, belirli bir olgunun kavramsal olarak yeniden anlaşılması amacıyla nitel çalışmaların sentezlenmesidir. Meta-etnografya, çalışmaların arasındaki benzerlikleri ortaya çıkarmak için tekli çalışmaların ötesine gitmeye çalışır. Anahtar metaforlar ve düzenleyicilerin seçimi ile çalışmanın özünü, amacını koruyarak çalışmaları özetler. Farklı çalışmaların amaçları, anlamları daha sonra birbirlerine dönüştürülür. Bu dönüşümlerde ortaya çıkan dönüştürmeler, meta-etnografik sentez biçimidir (Noblit ve Hare, 1988: 13).

Meta-çalışma yöntemlerinin amacı birincil nitel çalışmalardan elde edilen teorileri, yöntemleri ve bulguları analiz etmektir. Meta-çalışma, belirli bir çerçevesi olmayan ve başkaları tarafından incelenmeyen çok sayıda araştırmadan anlam çıkarmayı hedeflemektedir. Derin düşünme, tartışma ve gözden geçirme ile genel hedef ve amaçlar daha açık ve belirli bir amaç yönelimli olur (Paterson, Thorne, Canam ve Jillings, 2001: 24). Nitel araştırma sentezleri de farklı nitel çalışmalardan kavramsal dönüşümler oluşturmayı amaçlamaktadır. En temel düzeyde, nitel araştırma sentezi nitel çalışmalardan elde edinilen sonuçları analiz etmek, sentezlemek ve yorumlamak için nitel yöntemleri kullanan bir yaklaşımdır. Sentez yapan araştırmacılar, aynı gelenekten gelen ve derin

tanımlamaları kullanan nitel çalışmaları birleştirerek belirli bir araştırma sorusuna cevap bulmaya çalışır. Nitel araştırma sentezi, mevcut nitel çalışmalardan daha yüksek düzeyde bir anlamın özelliklerini bir araya getirerek yeni bir bütün oluşturur (Major ve Savin-Baden, 2010: 24). Meta-toplama ve meta-özetin amacı da sonuçlar elde etmek için bilgiyi toplayıp incelemektir. Meta-özet çalışmaları, çok sayıda araştırma bulgusu içeren araştırma sentez çalışmalarının nihai noktası olarak ya da meta-sentez çalışmaları için araştırma bulgular hazırlamada hizmet edebilmektedir (Sandelowski ve Barrosa, 2007: 151).

Nitel araştırma bulgularını bütünsel olarak değerlendirilip yorumlanması ile ortaya çıkan sonuçların dikkate alınması ile doğruyu keşfetmeyi hedefleyen meta-sentez yönteminin (Aküzüm ve Averbek, 2020), meta-etnografi yöntemiyle birçok benzerlikleri vardır. Çünkü her ikisi de fenomolojik gelenekte bütünleştirici yaklaşımlardır. Çok yönlü çalışmalardan edinilen verinin dönüştürülmesine az vurgu yapılması bakımından meta-sentez, meta-analizle uyuşmamaktadır. Meta-analiz, nicel çalışmalardan elde edinilen veriyi sentezlerken, meta-etnografi de nitel araştırmalardan elde edilen veriyi sentezlemektedir. Meta-sentez ise hem nicel hem de nitel araştırmalardan elde edilen bulguları sentezlemektedir (Bair, 1999: 44-45). Paterson, Thorne, Canam ve Jillings 'e (2001) göre meta-sentez hem nitel hem de nicel çalışmaları veri kaynağı olarak kullanan nitel bir yöntemdir. Bununla birlikte, yorumlayıcı ya da fenomolojik araştırma paradigmaları kategorisinde sınıflandırılır (Marie, 2006: 56). Meta sentez, hem nicel hem de nitel çalışmalardan elde edilen bulguları sentezlemek için bir araç olarak gösterilmektedir (Bair ve Haworth, 1999: 3). Meta-sentez, özü itibariyle, bilginin gelişimini kolaylaştırmak için tasarlanmış bir yöntemdir. Bu yüzden, olgunun daha tam ve doğru olarak anlaşılmasına katkı sağlayan bir söylem şekli olarak anlaşılabilmektedir. Özellikler, tespit edilir ve yeniden yapılanma karmaşıklığı arttırır. Bu yüzden, bilgiyi tekrar yapılandırma amacıyla elde edilen bulguların çözümlenmesi olarak da düşünülmektedir. Bu anlamda, meta-sentez, bütünün içindeki özellikleri anlamak için bir dönüştürücü ya da araç olarak işlev görür. Birçok araştırmaya uygulanan meta-sentez, belirsizliği yok etmez fakat azaltır (Thorne, Jensen, Kearney, Noblit ve Sandelowski, 2004: 5). Bulguların yeniden yorumlanmalarına olanak sağladığından meta-sentez, özetlerden çok bütünleştirmedir (Sandelowski ve Barroso, 2007: 151).

Stern ve Harris (1985), bazı nitel çalışmaların bir araya getirilmesini belirten "nitel meta-sentez" ifadesini ilk kullananlardır. Onların amacı, benzer nitel çalışmaların

bulgularını açıklayabilen bir model ya da açıklayıcı bir teorinin gelişimiydi. Bu açıklama, nicel meta-analiz ve nitel meta-sentez arasındaki önemli farklılıklardan birini ortaya koymaktadır. Nicel çalışmaları irdeleyen meta-analizin amacı, belirli bir alandaki neden-sonuç kararlarında netliği arttırmak iken, meta-sentez olguyu anlamaya ya da açıklamaya çalışan daha yorumsal bir metottur. Sistematik değerlendirme de meta-sentezden ayırt edilmelidir. (aktaran Walsh ve Downe, 2005: 204).

Meta-sentezin amacı, belirli bir olguyla ilgili araştırma alanyazındaki benzerlikleri göstermek değildir. Aynı zamanda, meta-sentez, mevcut bilgideki yaygın yapıları açıklamak ya da var olan kavrayışları ortak anlayışlara indirmeyi hedeflememektedir. Tam tersi, anlaşılanın derinlerine inmek, fikirlerin geçerliğini analiz edecek en kapsamlı çözümlemeyi yapmak, yeni bir gerçeklik, daha iyi kavrayış ya da kuramsallaştırmanın sosyal olarak daha güvenilir şeklini oluşturmak meta-sentezin amaçlarındandır. Böylece, öteye bakmayı, daha iyinin hayal edilmesini ve daha karmaşık ve son derece ilgi çekici derin bilgi oluşumunu sağlar (Paterson, Thorne, Canam ve Jillings, 2001: 111).

Meta-sentez araştırma modelinde amaç bütünselliği elde etmek için yapılan derleme çalışması yapmak ya da ortak paydaları gösteren özet yapmak değildir; açık bir biçimde amaç yorumlayıcı olmaktır. Meta-sentez yöntemi ile yapılan çalışmanın sonucunda olgunun doğası ile ilgili ortak bir anlayış ortaya çıkar. Meta-sentez yönteminin nihai hedefi gerçeklik ya da bir cevap bulmak değildir; benzer şekilde, sadece bir anlatı ya da sistematik bir gözden geçirme de değildir. Ayrıca; meta-sentez, verilerin yeni bir teknikle ya da soruyla tekrar incelendiği ikincil bir analizden oldukça farklıdır. Bu yöntem, birincil çalışmaların bağlam ve paradigmasını reddetmez (Thorne, Jensen, Kearney, Noblit ve Sandelowski, 2004: 5). Meta-sentez; araştırmacıları, araştırma bulgularının ve yorumlamalarının altında yatan varsayımlara götürür. Çalışılandan çalışılmayana doğru yorumlamayı genişletir ve neden bu sonucun olmuş olabileceği ile ilgili tahminlere imkân sağlar (Paterson, Thorne, Canam ve Jillings, 2001: 115).

Finfgeld'e (2003) göre meta-sentez, olguları dönüştürülmüş bir bütüne dönüştürerek; birçok nitel çalışmanın sonuçlarını toplayan, parçalara ayıran, analiz eden ve yorumlayan sistematik yaklaşımı içeren, temel araştırmaya dayalı araştırma anlamına gelen şemsiye ya da kapsayıcı terimdir (aktaran Kinn, Holgerson, Ekeland ve Davidson, 2013: 1286). Araştırmaların araştırması olarak da tanımlanabilen meta-sentez (Mnkandla ve Minnaar, 2017: 230), yeni bir düzey farkındalık oluşturan kavrayışları içerir ve anlama ile

yorumlamanın daha güçlü, daha tam ve kuramsal olarak daha güvenilir yöntemlerin ortaya çıkma olasılığını oluşturur (Paterson, Thorne, Canam ve Jillings, 2001: 122). Ortak özellikler her insan deneyiminde görülmektedir fakat her durumu yorumlamak için tek bir lens ya da bakış açısı yeterli değildir. İnsan deneyimlerini merkeze almak için bağlamsallaştırma gereklidir ve meta-sentez bağlamı oluşturur. Meta-sentez, durumsal koşulları daha açık ve daha anlamlı hale dönüştürür böylece kararlar ve eylemler konuya özel olur (Finfgeld-Conntett, 2018: 13). Meta-sentez yöntemin amacı, derinlemesine kavramayı sağlayan bulguların yeni, bütünleştirilmiş ve tam bir yorumunu elde etmektedir (Bondas ve Hall, 2007: 115-120).

Meta-sentez, yapısalcılığın epistemolojik yönelimine dayanır ve birincil çalışmaların bulgularının toplanmasını ve yorumlanmasını gerektirir (Paterson, Thornes, Canam ve Jillings, 2001). Bulguların yeni ve dönüştürülmüş yorumlamalarını ortaya koyarak daha fazla biçimlendirilmiş bilgiye katkı sağlar (Finfgeld, 2003; Sandelowski ve Barroso, 2007). Meta-sentez, birbiriyle ilişkisi olmayan özelliklerin özeti yerine tam bir şekilde bütünleştirilmiş bir betimlemeyi ve açıklamayı sağlar. Nitel Meta-sentezin karakteristik özellikleri şu şekilde sıralanabilir; ilgili çalışmalardan sistematik ve kapsamlı bilgiyi çıkarmak, nitel ve nicel yöntemlerle analiz edilen çalışmaları sistematik kullanmak, ilgili çalışmalardaki analitik ve yorumsal özellikleri vurgulamak, ilgili çalışmalardaki bulguları bütünleştirmek için kullanılan nitel yöntemleri eklektik olarak kullanmak, çalışmanın işlemlerinin ve sonuçlarının geçerliğni arttıracak yansıtıcı açıklamaları kullanmak (Sandelowski ve Barroso, 2007). Meta-sentezin nihai ürünü; sıralı dönüşüm, sentez ve çalışmaların birbirleriyle ifade edilmesinde ortaya çıkar. Böylece, araştırmacı; temaların kavramlarını, metaforları dönüştürür, düzenler ve aktarır; farklı çalışmalardan ortak nihai bir kavrayışa ulaşma gerçekleşir (Eramo, 2013: 79).

Meta-sentez ile ilgili çalışmalar (Noblit ve Hare, 1988; Sandelowski ve Barroso, 2007; Thomas ve Harden, 2008; Campbell, Pound, Morgan, Daker-White, Britten, Pill ve Donovan, 2011; Aküzüm, 2012; Aspfors ve Fransson, 2015; Staneva, Bogossian ve Wittkowski 2015) incelendiğinde, araştırmayı gerçekleştirenlerin hemen hemen aynı yolu izledikleri görülmektedir (Polat ve Ay, 2016: 55):

- Sorularının belirlenmesi.
- Araştırma için gerekli anahtar kelimelerin belirlenip, bu doğrultuda taramanın yapılması.

- Kaynakların elde edilmesi, gözden geçirilmesi, isimlendirilmesi ve değerlendirilmesi.
- Araştırmanın dâhil edilme ve hariç tutulma ölçütlerinin belirlenmesi ve değerlendirmeye alınacakların seçilmesi.
- Seçilenlerin incelenmesi sonucu ortak temaların ve bu temalara ait alt boyutların oluşturulması, benzer ve farklı yönlerinin ortaya konulması.
- Temalara uygun olarak elde edilen bulguların sentezlenerek çıkarımların yapılması.
- Sürecin ve bulguların ayrıntılı bir şekilde raporlaştırılması.

3.2. Araştırmanın Kapsamı

Soyut ve tanımlanması kolay fakat ulaşılması güç olan evreni, kapsamı, araştırma sonuçlarının genellenmesinin hedeflendiği ögelerden oluşur (Karasar, 2016: 147). Evren, belirli özelliklere uyan nesneler, özneler ya da üyelerin toplamıdır (Polit ve Hungler, 1999: 37). Bu çalışmada, "İlköğretim kurumlarında uygulanan İngilizce öğretimi" ile ilgili doktora ve yüksek lisans tezleri araştırmanın kapsamını oluşturmaktadır.

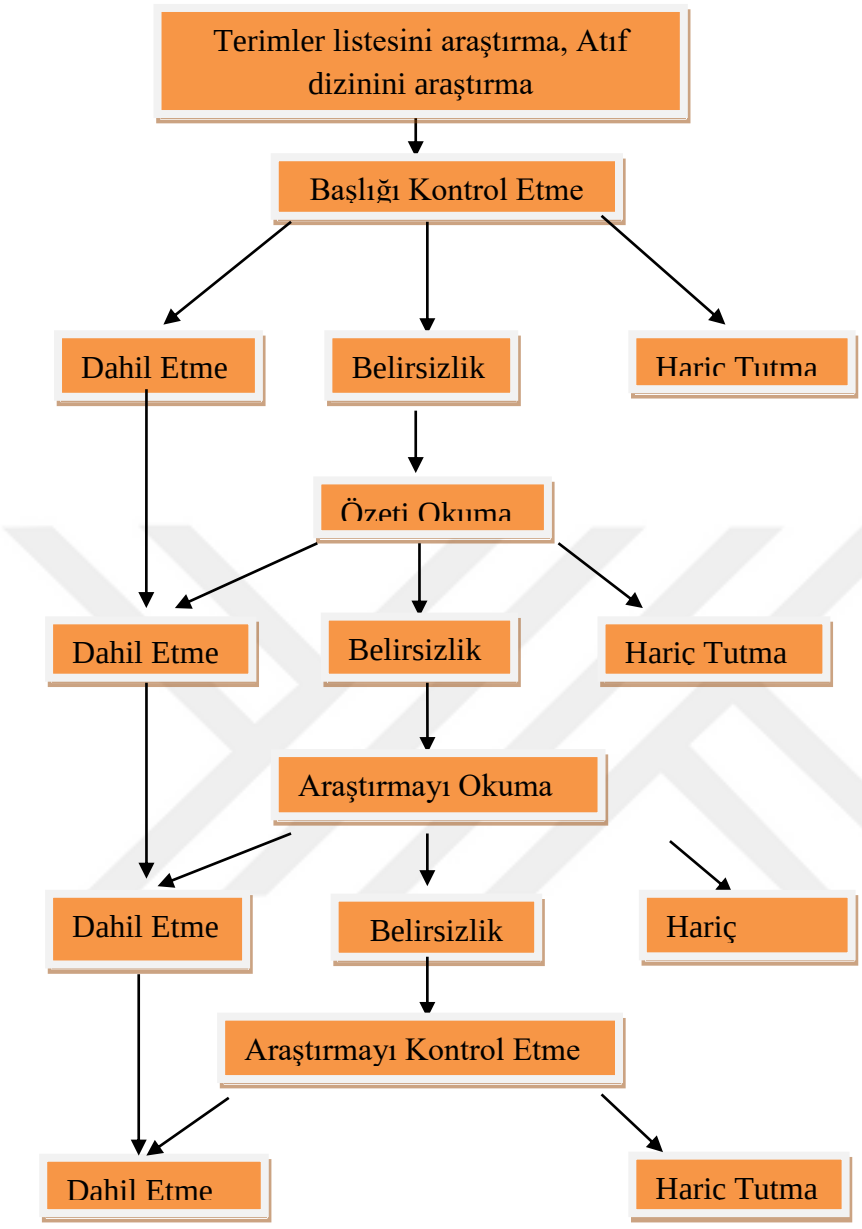
Birincil araştırmaların sayısı fazla olduğunda verilerin analizi oldukça güçtür ve genellemeler yeterince derinlik ve genişlik olmaksızın yapılmaktadır. Meta-senteze alınacak sayı çok az olursa araştırmanın güvenirliği ve doğruluğu tehlikeye girecektir. Bundan dolayı, araştırmanın amacına uygun olarak kaç tane çalışmanın gerekli olduğu sorusu önemlidir. Bu sorunun kesin bir cevabı olmamasına rağmen en uygun yaklaşım; bağlamın, sorunun bilgisel gelişimin bize sağladığı imkân dâhilinde yaratıcılık durumuna bağlıdır. Kesin bir sayı vermek güç olmasına rağmen çalışmanın anlamlı olması için en azından on iki farklı çalışma olması tavsiye edilmektedir. Genel olarak aşağıdaki ilkeler örneklem büyüklüğünü göstermede faydalıdır (Paterson, Thorne, Canam ve Jillings, 2001: 37-38):

- Veriler, belirlenmiş ölçütler ve yapılar arasında karşılaştırmalar yapabilecek kadar yeterli olmalıdır.
- Araştırma, birkaç özgün ve bağımsız araştırmacıların çalışmalarını yansıtmalıdır.
- Araştırmalar, araştırma sorularını tam olarak cevaplayacak kadar yeterli olmalıdır.

Araştırmanın kapsamı, 2005-2019 yılları arasında yayımlanan "İlköğretim kurumlarında uygulanan İngilizce öğretimi" konulu 72 adet yüksek lisans ve 3 adet doktora tezinden oluşmaktadır.

3.3. Verilerin Toplanması

Meta-sentez araştırmasında veri toplamanın amacı nitel ya da karmaşık yöntemlerden oluşan önyargısız bir araştırma kapsamı, örneklem oluşturmaktır. Araştırma kapsamını oluşturma, araştırmaya dâhil edilecek çalışmaların tekrarlı olarak araştırılması ve seçimi sürecidir. Araştırmanın kapsamı, birincil çalışmalara dayalı olarak başlar. Araştırma ve örneklem stratejileri değişiklik gösterebilir. Örneklem, araştırması konusuyla uyumlu şekilde bilinçli olarak seçilen birincil araştırmaların seçimini kapsar. Araştırmanın amacı ve konusuna bağlı olarak veri toplama sürecinin başlarında dâhil etme ve hariç tutma ölçütleri belirlenebilir (Finfgeld-Connett, 2018: 25). Verilerin büyük bir kısmını, birincil çalışmalardan elde edilen bulgular oluşturur (Finfgeld-Connett, 2018: 31). Araştırma kapsamına dâhil edilecek çalışmaların seçiminde aşağıda gösterilen şekle uygun bir süreç izlenir (Sandelowski ve Barroso, 2007: 51; Fifgeld-Connett, 2018: 25).



Şekil 1. Araştırma Kapsamına Dâhil Edilecek Çalışmaların Seçimi (Oldfield, J.L.R. 2009; aktaran Aküzüm, 2012: 139).

Çalışmada meta-sentez yöntemine göre aşağıdaki işlemler ile veriler toplanmıştır (Walsh ve Downe, 2005; Sandelowski, Docherty ve Emden, 1997):

- Araştırmanın amacı ve problemi çerçevesinde meta-sentez uygulama çerçevesi oluşturulur.

- Araştırma problemi ile ilişkili olan çalışmalar belirlenir.

- Araştırmaların dâhil etme ve hariç tutma ölçütleri belirlenir.

Meta-sentez çalışmasına dâhil edilecek çalışmaları belirlemek amacıyla, Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinin veri tabanında yüksek lisans ve doktora tezleri başlığı ve anahtar kelimelerle "İngilizce Öğretimi" terimleri olan araştırmalar belirlenmiştir. Araştırmanın konusuna ve amacına uygun olan tezler seçilmiştir. Dâhil etme-hariç tutma ölçütleri doğrultusunda meta-sentez çalışmasına uygun olan, 2005-2019 yılları arasında yapılan yüksek lisans ve doktora tezinden oluşan toplam 75 tez araştırma kapsamına alınmıştır. Meta-senteze dâhil edilecek bu tezlerin seçiminde Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinin veri tabanında yüksek lisans ve doktora tezleri, başlığında ve anahtar kelimelerinde Türkçe olarak içinde; İngilizce Öğretim Programı, İngilizce Öğretim Yöntemleri, İngilizce Dersi Ölçme-Değerlendirme, Yabancı Dil Öğretimi, İngilizce Öğretim Sorunları, İngilizce Öğretiminde Kullanılan Araç-gereç terimleri olan Türkiye'deki 2005 yılı ve sonrasındaki tezler listelenmiştir.

Tablo 1. Anahtar Terimlerle Ulaşılan Tezlerin Dağılımı

Sıra No	**Anahtar Terimler**	**f**
1	İngilizce Öğretim Programı	51
2	İngilizce Öğretim Yöntemleri	142
3	İngilizce Dersi Ölçme-Değerlendirme	22
4	Yabancı Dil Öğretimi	3893
5	İngilizce Öğretim Sorunları	16
6	İngilizce Öğretiminde Kullanılan Araç-gereç	48
Toplam		**4172**

Tablo 1'de Anahtar Terimlerle Ulaşılan Tezlerin Dağılımı görülmektedir.

3.3.1. Çalışmaların Dâhil Edilme Ölçütleri

Meta-sentez araştırmasındaki araştırmaların dâhil etme-hariç tutma kriterleri Noblit ve Hare (1998)'nin meta-senteze ilişkin önerileri dikkate alınarak belirlenmiştir. Belirlenen kriterler şu şekilde gösterilmektedir (aktaran Welch, 2008: 45-46):

- Araştırmanın ilköğretim düzeyinde yapılan çalışmaları kapsaması,
- Araştırmanın "ilköğretim kurumlarında İngilizce Öğretim yöntemlerini" konu edinmesi.
- Araştırmanın, standart bir nitel veya nicel araştırma doğrultusunda problem durumunu, amaç ve alt amaçları, yöntemi, veri toplama tekniklerini, verilerin analizini, bulgular ve sonuçlarını kapsayacak şekilde açıkça yapılıp yazılması.
- Araştırmaların, 2005-2019 yılları arasında yapılmış olması (meta-senteze dâhil edilen çalışmalar için 2005 tarihinin alt sınır seçilmesinde; 2004-2005 eğitim-öğretim yılından itibaren ülkemizde yapılandırmacı öğrenme kuramı doğrultusunda ilköğretim programlarının uygulanması ve bunun sonucunda İngilizce dersi öğretim programına yansıması)
- Araştırmaların lisansüstü tezlerden oluşması
- Meta-sentez çalışmalarının bilimsel geçerliğinin, meta-senteze dâhil edilen birincil araştırmaların geçerliği ile sınırlı olması.
- Araştırma kapsamındaki tezlerin örneklemlerinin Türkiye ile sınırlı olması.

3.3.2. Temaların Oluşturulması

Meta-sentez yöntemi belirli ölçütlere dayalıdır. Meta-sentez çalışması ilerledikçe, meta-senteze dâhil edilecek çalışmaların sayısı yeni çalışmaların eklenmesine mümkün kılacak şekilde esnek kalır (Bair, 1999). Meta-sentez yönteminde dâhil edilme ölçütleri, veri toplama ve örneklemin tanımlanması, analiz ve yorumlama kuralları açık olmalıdır. Meta sentez yöntemi, farklılığı ve alternatif bakış açılarını geliştirmek için seçilen belirli bir olguyla ilgili araştırmaları yorumlamaya ve bütünleştirmeye odaklanmaktadır (Bondas ve Hall, 2007: 119-120).

Kodlamanın amacı tümevarımsal ve şeffaf şekilde verileri düzenlemektir. Kodlamalar, verilerin özünü yakalar ve tek kelimeden kısa söz öbeklerine doğru sıralanır. Genellikle, tek bir veri ögesi birçok fikirle ilişkilendirilir ve böylece birden fazla kodla bağlantılı olur. Kodlamalar büyüdükçe alt bölümlere ayrılır (Finfgeld-Connett, 2018: 35).

Tablo 2. Tematik Analizin Aşamaları

Aşama	Aşamanın Tanımlanması
Veriler Hakkında Bilgi Edinme	Gerekli olduğunda verinin kopyasını yazmak, okumak ve tekrar okumak, başlangıçtaki fikirleri not almak
Kodları Üretme	Tüm veri setindeki ilgili özellikleri sistematik bir şekilde kodlamak ve ilgili verileri her kod grubuna dâhil etmek
Temaları Araştırma	Olası temalarla ilgili kodları toplayıp her tema grubuna yerleştirmek.
Temaları Gözden Geçirme	Temaların kodlanmış verilerle uyumlu olup olmadığını kontrol etme ve veri analizinin tematik haritasını oluşturarak tüm veri setini gözden geçirmek
Temaları Adlandırma	Her temanın özelliklerini gözden geçirmek için veri analizine devam etmek ve açık tanımlamalar üreterek ve her temanın adını söyleyerek analiz sürecini belirtmek.
Çalışmayı raporlaştırma	Analizin son aşaması olan bu bölümde verilerin son defa incelenmesi ve araştırma soruları ile kuramsal çerçeveyle ilişkilendirilerek çalışmanın bilimsel olarak raporlanmasını yapmak

Braun ve Clark (2013) "Psikolojide Tematik Analizin Kullanımı" adlı çalışmalarında sırasıyla Tablo 2'deki adımları takip etmişlerdir. Bu meta-sentez çalışmasında da temaların belirlenmesinde aynı sıra takip edilmiş ve temalar belirlenmiştir.

3.3.3. Verilerin Kodlanması

Meta-sentez çalışmasına dâhil edilen tezler sürekli okunup bilgi edinilmiştir. Elde edilen bilgiler doğrultusunda kodlar üretilip temalar araştırılmıştır. Araştırılan temalar gözden geçirilip adlandırılmış ve aşağıdaki Tablo 3.' te görüldüğü gibi her bir temaya "T1,T2,T3,T4,T5,T6,T7" şeklinde kodlamalar yapılmıştır. Ayrıca meta-senteze dahil edilen çalışmalar "A_1, A_2, A_3…." şeklinde kodlanmıştır.

Tablo 3. Araştırmaların Temaları ve Dağılımları

Tema Kodu	Temalar	Tez Sayısı
T1	İngilizce Öğretiminde Oyunların Kullanımına Yönelik Araştırmalar.	5
T2	İngilizce Öğretiminde Şarkıların Kullanımına Yönelik Araştırmalar.	4
T3	İngilizce Öğretiminde Öğretim Teknolojilerinin Kullanımına Yönelik Araştırmalar	13
T4	İngilizce Öğretiminde Materyal Kullanımına Yönelik Araştırmalar	4
T5	İngilizce Öğretiminde Drama Kullanımına Yönelik Araştırmalar	11
T6	İngilizce Öğretiminde Okuma Etkinliklerine Yönelik Araştırmalar	9
T7	İngilizce Öğretiminde Öğrenme-Öğretim Modellerine Yönelik Araştırmalar	29
Toplam		**75**

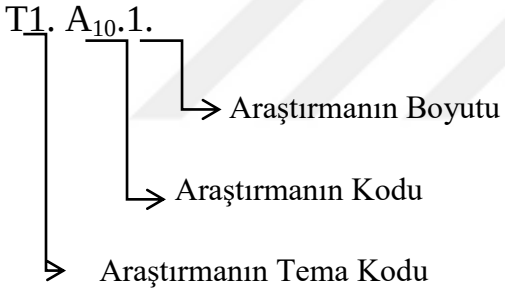
Tablo 3.'te Meta-sentez araştırması kapsamındaki tezlerin temaları ve dağılımları gösterilmiştir.

Tablo 4. Araştırma Temalarından elde edilen Boyutlar

Ders Başarısı
Öğrenme Ortamı
Motivasyon
İletişim Becerileri
Dil Becerileri
Tutum
Bireysel Farklılıklar
Öğretmenlerle ile İlgili Bulgular
Yöneticilerle İlgili Bulgular

Tablo.4'te araştırma kapsamındaki tezlerden elde edilen boyutlar görülmektedir.

Araştırma kapsamındaki tezler, temalara ve boyutlara göre kodlanmıştır. Kodlama yapılırken önce tema kodu, sonrasında araştırmanın kodu ve daha sonrasında boyutlar olacak şekilde bir sıra izlenmiştir. Buna göre; A_{10} olan onuncu araştırma, T1 olan birinci temada yer aldığından kodlama "T1.A_{10}"şeklinde yapılmıştır. Bu kodlamaya boyutlar eklenince "T1.$A_{10.}$1." şekline dönüşmüştür. Kodlama şekil olarak şu şekilde yapılmıştır:



Şekil 2. Sonuçların Örnek Kodlaması

Tablo 5. Araştırmaların Tablolara Yerleştirilme İçeriği

Araştırmanın;

Kodu: Araştırmanın içinde bulunduğu tema ve yıl sıra numarası
Konusu: Araştırmanın başlığı
Araştırmacı: Araştırmanın yazarı
Yayın Yeri – Yayın Türü: Araştırmanın yapıldığı üniversite ve düzeyi (Yüksek Lisans- Doktora)
Yılı: Araştırmanın Yapıldığı yıl
Amaç: Araştırmanın genel amacı
Yöntem **Model:** Araştırmanın modeli **Araç:** Veri toplama aracı **Örneklem:** Araştırmaya katılan ve veri toplama aracı geçerli sayılanlar **Analiz:** Verilerin analizi
Sonuçlar: Araştırmanın sonuçları

Kaynak: Aküzüm, C. (2012).

Tablo 5.'teki aşamalara göre hazırlanan tezler bulguların gösterildiği Tablo 5.'te gösterilmiştir. Dâhil etme ölçütlerinin ve temaların tespitinden sonra araştırmalar, verilerin düzenlenmesi ve kaydedilmesi sonucu oluşan tablolara yerleştirilmiştir. Bu tablolar araştırmacının, verilerin düzenli bir şekilde tekrardan incelenmesini ve dönüştürülmelerini sağlamaktadır. Tablolardaki her bir bölümün içerdiği kategorilerin başlıkları EK 1'de gösterilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Analiz aşaması, çalışmalardaki detaylara sistematik bir dikkati gerektirir (Bondas ve Hall, 2007: 118). Meta-sentez araştırma yöntemi uygulanırken verilerin analizinde bulgular ve bu araştırmaların özellikleri önemlidir. Özellikleri (amaç, örneklem, yöntem v.b.) araştırmacının kendi araştırmasındaki örneklem hakkında bilgi edinmesini sağlar; ayrıca araştırmacının araştırma bulgularını belirli bir bağlamda ele almasına yardımcı olur. Araştırmaların özellikleri veri toplama süreci boyunca tablolaştırmalıdır (Finfgeld-Connett, 2018: 31).

Walsh ve Downe'e (2005) göre, meta-sentez çalışmasının adımları şu şekildedir; çalışmaların araştırılması, dâhil edilme ölçütlerini belirleme, çalışmaları değerlendirme, farklı kavramsallaştırmaların ve karşılaştırmaların dönüşümünü içeren çalışmaları analiz etme ve bulguları sentezleme. Meta-sentez araştırmaları geleneksel anlamda nitel araştırma bulgularını sentezlemek için kullanılırken, Bair (1999) meta-sentezin kullanımını nitel, nicel ve karma yöntemli çalışmaların nitel olarak karşılaştırılmasını içerecek şekilde genişletmiştir (aktaran Strobel ve Barneveld, 2009: 4748).

Noblit ve Hare'in (1988) meta-ethnografik yöntemi, meta-sentez çalışmalar içinde uygundur çünkü her iki yöntem de bütünleyici yaklaşımdır (Sandelowski ve Barroso, 2007; Walters ve De Gagne, 2009: 580-581). Noblit ve Hare'in (1988) meta-etnografyada kullandığı ve meta-sentez çalışması için de uygulanabilen veri analizi yedi başlık altında toplamaktadır (Noblit ve Hare, 1988: 26-29; Walters ve De Gagne, 2009: 580-581; Aküzüm, 2012):

- **Başlamak ve çalışmanın olgusuna karar vermek:** Sentezlemeye değer bir ilgi alanını belirlemek. Bu araştırmada ilgi alanı olarak "İngilizce öğretimi" seçilmiştir.
- **Alanla ilgili olan hangi çalışmaların kullanılacağına karar vermek:** Bu aşama, analize dâhil edilecek çalışmaların kuramsal çalışmasını yürütmeyi içermektedir. Araştırma kapsamındaki çalışmaların seçimi bu aşamada gerçekleştirilmektedir. Araştırmada, belirlenen dâhil etme ölçütleri doğrultusunda verileri sınırlandırmak için çalışmalar ayrıntılı olarak değerlendirilmiş ve ölçütlere göre lisansüstü tezler araştırma kapsamına alınmıştır.
- **Nitel verileri okuma:** Yorumsal metaforların çıkarılmasını mümkün kılar. Anahtar metaforları, temaları veya kavramları belirlemek için bütün bilgiler birkaç kez

okunmalıdır. Bu araştırmada, temalardan, kavramlardan ve metaforlardan elde edilen bilgiler detaylı bir şekilde not edilmiştir.

- **Verilerin birbirleriyle ilişkisini tespit etme:** Anahtar metaforların, ifadelerin, fikirlerin ve kavramların listelenip karşılaştırılmasıyla çalışmaların benzerliğinin tespitidir. Nitel ve nicel araştırmaları sentezlemek için Sandelowski ve Barroso (2007) tarafından geliştirilen ilkelere dayanılarak tablolar oluşturulmuş ve detaylı şekilde gösterilmiştir.
- **Verileri birbirine dönüştürme:** Dönüştürmeler, bir önceki bölümden üretilen olası muhtemel düşünceler, varsayımlar temel alınarak yapılır. Bireysel bulguların metaforları ve ilişkileri aynen bırakılır ama bir bulgudan elde edilen sonuçların diğerleriyle karşılaştırılmasına mümkün kılınır. Çalışmalar arasında üç farklı ilişki kurmak mümkündür. a) Karşılıklı dönüşümleri kullanarak doğrudan karşılaştırılması, b) Birbirine karşı olan çalışmaların çürütmeli karşılaştırılması ve c) Bir tartışma çizgisini temsil eden çalışmaların gruplandırılması.
- **Dönüştürmelerin sentezlemesi:** Bu adımda, bilgiler sentezlenir ve her bir araştırmanın parçalarından bir bütünün oluşturması gerektmektedir. Çalışmalar gözden geçirilir ve dönüştürmeler sentezlenir. Bu durumda bütün verilerin toplamından daha fazla ortaya çıkan bulguların bütünleşmesi anlamına gelmektedir. Bu kapsamda araştırmalardan elde edilen sonuçlar kodlanarak tablolara yerleştirilmiştir. Nitel ve nicel çalışmalardan edinilen boyutlar, temada hedeflenen konularla ilişkili şekilde düzenli ve belirli bir sınıflama ile tablolar şeklinde verilmiştir. Böylece farklı araştırmaların benzer boyutları bir arada gösterilmiş ve analiz edilmiştir. Nitel ve nicel çalışmalarda, orijinal yazarların anlayışları, özgün metinlerden edilen anlamları olabildiğince koruyarak verilen anahtar metaforlar, ifadeler, denek gruplarının katılım düzeyleri doğrultusunda tablolaştırılmıştır.
- **Sentezleri ifade etme**. Çalışmanın son aşaması olan bu kısımda sentez açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edilir. Her araştırmadan ilgili bölümler alınıp anlamlı bir şekilde bütünleştirilerek meta-sentez çalışması yapılmıştır.

3.4.1. Geçerlik ve Güvenirlik

Dâhil etme ölçütleri, veri toplama işlemleri, örneklemin tanımlanması, veri analizi kuralları ve yorumlamalar önemli geçerlik konularıdır. Bondas ve Hall'a (2007) göre geçerlik ölçütleri şu şekilde belirlenebilir (Bondas ve Hall, 2007: 119):

- Araştırma, sentezlenen çalışmalar arasındaki tutarsızlıkları ya da zıtlıkları açıklayıp çözümlüyor mu yoksa sadece gözlemliyor mu?
- Sürekli artan sorun araştırmanın sonucunu değiştiriyor mu?
- Araştırmanın amacı açık mı?
- Araştırmanın soruları net ve açık bir şekilde belirtilmiş mi?

Sandelowski ve Barroso (2007) geçerliğin dört şekilde sağlanacağını belirtmiştir (Sandelowski ve Barroso, 2007: 228)**:**

Tanımlayıcı geçerlik: Bu geçerlik türü verilerin eksiksiz doğruluğu anlamındadır. Araştırmadaki her bir çalışmadan elde edilen verilerin konuyla ilgili olması ve doğru bir şekilde tanımlanmasını ifade eder.

Yorumlayıcı geçerlik: Araştırmacıların anlayışlarının ya da bakış açılarının tam ve doğru bir şekilde temsil edilmesidir.

Kuramsal geçerlik: Araştırmacıların yorumlarının güvenirliğidir. Araştırmanın başlıca verilerini çalışmaların bulguları oluşturur. Bundan dolayı, kuramsal geçerlik, yorumları oluşturmak için geliştirilen yöntemlerin güvenirliğine ve bulguların yorumlanmasına bağlıdır.

Kullanım Geçerliği: Bilginin kullanışlılığı ve dönüştürebilirliğidir. Araştırma kullanılabilirliği, araştırma bütünlüğünün uygulanmasını ya da sentezlerin açıklığını sağlamak için kullanışlılığı, doğru bir zamanlamayı ve dönüştürebilirliği ifade eder.

Kuramsal geçerliği ve kullanım geçerliğini arttırmanın en önemli faktörü uzman görüşüne başvurmaktır. Geçerliği sağlamanın önemli yollarından biri olan denetleme yolu (audittrail) araştırmanın her aşamasında kullanılan stratejilerin belgelendirilmesini ve bu stratejilerin seçimi, kullanımı, gelişimi ya da tercih edilmemesinin arkasında yatan mantığı kapsar. Bu belgelendirme veri olarak kabul edilir ve araştırmanın güvenirliğini arttırır (Sandelowski ve Barroso, 2007: 229). İçsel geçerliği sağlamak için farklı araştırmacıların ve farklı veri kaynaklarının üçgenlemesi kullanılır (Oldfield, 2009: 22).

Merriam ve Associates'e (2002) göre güvenirlik araştırma bulgularının benzerlerini yapabilme yeteneğidir. Araştırma sonuçları toplanan verilerle uyumlu olmalıdır. Araştırmanın güvenirliği ayrıntılı bir şekilde inceleme ve denetleme yoluyla değerlendirilir (aktaran Oldfield, 2009: 22). Güvenirlik terimi nicel araştırmaları test etme ya da değerlendirme amacıyla kullanılan bir kavram olmasına rağmen "güvenirlik" fikri her çeşit

araştırmada kullanılır. Test etmeyi bilgiyi ortaya çıkarma yolu olarak kabul ettiğimizde nitel çalışmanın en önemli test etme özelliği onun kalitesidir. İyi bir nitel çalışma karmaşık olan bir durumun kolayca anlaşılmasını sağlamada yardımcı olur (Eisner, 1991: aktaran 58 Golafshani: 2003: 601). Her ne kadar nitel araştırmalarda güvenirliği sağlamak oldukça güç olsa da tüm sürecin tam ve açık şekilde betimlenmesi nitel araştırmanın doğru ve güvenilir yapıldığını gösterir (Stenbacka, 2001: 551).

Tablo 6. Meta Senteze Dâhil Edilen Çalışmalara ilişkin İstatistiki Bilgiler

Belirlenen Temalara Göre: İngilizce Öğretiminde Oyunların Kullanımına Yönelik Araştırmalar (T1), İngilizce Öğretiminde Şarkıların Kullanımına Yönelik Araştırmalar (T2), İngilizce Öğretiminde Öğretim Teknolojilerinin Kullanımına Yönelik Araştırmalar (T3), İngilizce Öğretiminde Materyal Kullanımına Yönelik Araştırmalar (T4), İngilizce Öğretiminde Drama Kullanımına Yönelik Araştırmalar (T5), İngilizce Öğretiminde Okuma Etkinliklerine Yönelik Araştırmalar (T6), İngilizce Öğretiminde Öğrenme ve Öğretim Modellerine Yönelik Araştırmalar (T7) ile kodlanmıştır. Belirlenen Sıra Numaralarına Göre: İlgili temada yer alan araştırmalar yapılış yıllarına göre sıralanmış olup, her bir sayı bir araştırmayı göstermektedir.

Sıra No	**Tema**	**Araştırma**	**Yazar**	**Yayın Yeri**	**Yayın Türü**	**Yayın Yılı**	**Model**	**Araştırma Yöntemi**	**Veri Toplama Aracı**	**Örneklem**
A_1	T6	Çocuklara hikâye anlatımıyla İngilizce öğretimi	Aylin Selin Dewan	Gazi Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2005	Betimsel Model	Nitel Yöntem	Gözlem, Görüşme	28 Öğrenci
A_2	T5	İlköğretim ikinci kademe 7. sınıflarda İngilizce öğretiminde öykünün canlandırılması yolu ile öğrencilerin yaratıcılığı ve eleştirel düşünme yeteneğini arttırma	Burcu Çalışkan	Yıldız Teknik Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2006	Betimsel Model	Nitel Yöntem	Sormaca, Görüşme	39 Öğrenci (2. sınıf)
A_3	T7	Çocuklara İngilizce öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin faydaları	Duygu Çırak	Selçuk Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2006	Deneysel Araştırma	Nicel Yöntem	Ön-test ve son-test başarı testi	29 öğrenci (2. Sınıf)

Tablo 6.'nın Devamı

A_4	T4	İngilizce Öğretiminde Konuşma Becerisinin Kazandırılmasında Yazılı-Görsel Öğretim Materyalinin Erişiye Etkisi	Hacer Ertürk	Hacettepe Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2006	Yarı-Deneysel Desen	Karma Yöntem	Ön test-son test başarı testi, Konuşma Beliti, Görüşme Forumu	41 Öğrenci (7. Sınıf)
A_5	T3	Bilgisayar teknolojisinin ortaokul öğrencilerine İngilizce öğretimi başarısı üzerine olan etkisi	Emine Karaca	Selçuk Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2007	Deneysel Desen	Nicel Yöntem	Başarı Testi ve Tutum Ölçeği	56 öğrenci (7. Sınıf)
A_6	T3	Bilgisayar destekli İngilizce öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesine ilişkin bir araştırma.	Fuat Başkan	Dicle Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2007	Yarı Deneysel Yöntem	Karma Yöntem	İngilizce Başarı Testi, Gözlem formu	Betimsel Analiz
A_7	T7	İşbirliğine dayalı öğrenmenin çocuklara İngilizce eğitimi veren öğretmenlerin gelişimi üzerine etkiler	Meral Şeker	Çukurova Üniversitesi	Doktora Tezi	2007	Durum Çalışması	Nitel Yöntem	Görüşme, ses kayıtları, öğretmen günlükleri, gözlem	Betimsel Analiz
A_8	T6	Hafıza geliştiren görsel imgeleme kelime öğrenme stratejisi ve hikâye anlatımı uygulamalarının çocukların sözcük öğrenimine ve hatırlamasını etkileri.	Raziye Kütük	Çukurova Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2007	Tarama, Durum Çalışması	Karma Yöntem	Tutum Ölçeği, Kelime Bilgi Skalası, Motivasyon	Betimsel İstatistik, Betimsel Analiz

Tablo 6.'nın Devamı

A_9	T6	İlköğretim okullarında yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde şiir kullanımı: Dil merkezli yaklaşım	Özlem Atay	Çukurova Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2007	Betimsel Araştırma	Nitel Yöntem	Görüşme, Gözlem, Sekiz şiir için Rubrikler, Öğrenci günlükleri	25 Öğrenci ve 1 Öğretmen
A_{10}	T1	Yabancı dil (İngilizce) öğretiminde ilköğretim birinci kademeye devam eden öğrencilere hedef sözcüklerin oyunla öğretim	Vildan Dursun	Erciyes Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2007	Betimsel Yöntem	Nitel Yöntem	Hedef sözcük resimleri, kamera kayıtları, veri toplama formları	3 Öğrenci (2. sınıf).
A_{11}	T7	Farklı yetenekli öğrencilerden oluşan sınıflarda İngilizce öğretimi ve ilköğretim 6. sınıflarda kullanılan çeşitli uygulamalar.	Ahmet Erol	Selçuk Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2008	Doküman İncelemesi	Nitel Yöntem		
A_{12}	T2	Yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde şarkıların kullanımı: Sınıf ortamında müzik etkinlikleri	Ayfer Kayhan Saka	İstanbul Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2008	Doküman İncelemesi	Nitel Yöntem		
A_{13}	T7	İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi	Buket Aslandağ Soylu	Niğde Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2008	Deneysel Desen	Nicel Yöntem	Öntest, sontest ve kalıcılık testi	54 Öğrenci

Tablo 6.'nın Devamı

A_{14}	T7	Çoklu zekâ kuramının ilköğretim birinci kademede İngilizce öğretimi için kullanımı	Çağrı Zafer Temel	Selçuk Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2008	Deneysel Desen	Nicel Yöntem	Ön test-son test Başarı testi	80 Öğrenci (4 ve 5)
A_{15}	T3	İngilizce öğretiminde eğitim yazılımı kullanımının değerlendirilmesi: Öğretmen ve öğrenci görüşleri	Deniz Dokur	Çukurova Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2008	Tarama, Betimsel Yöntem	Karma Yöntem	Anket, Görüşme, kamera kayıtlar	100 öğrenci ve 6 Öğretmen
A_{16}	T1	İngilizceyi ilköğretim okulu öğrencilerine oyunlarla öğretme	Ece Cimcim	Selçuk Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2008	Deneysel Desen	Nicel Yöntem	Ön test-son test başarı testi	80 Öğrenci (5. sınıf)
A_{17}	T3	İlköğretim İngilizce öğretmenlerinin bilgisayar destekli eğitime ilişkin görüşleri (Isparta ili örneği)	Fadime Kızılırmak	Süleyman Demirel Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2008	Tarama	Nicel Yöntem	Likert Tipi Beşli Derecelendirme Ölçeği	133 Öğretmen
A_{18}	T3	İlköğretim İngilizce öğretmenlerinin öğretim yazılımlarını kullanma düzeyleri (Burdur ili örneği)	Fatih Kocaman	Süleyman Demirel Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2008	Tarama	Nicel Yöntem	Anket	35 İngilizce Öğretmeni
A_{19}	T3	Bilgisayar destekli dil öğreniminin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin başarılarına etkileri	Fatma Kübra Harmancı	Selçuk Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2008	Deneysel Desen	Nicel Yöntem	Ön test-Son test Başarı testi	54 Öğrenci

Tablo 6.'nın Devamı

A_{20}	T6	Bağlam içinde dil öğretimi: Özgün canlandırma hikâyelerle dil öğretiminin çocukların İngilizce öğrenmeye karşı tutumları üzerine etkisi	Fatma Pınar Torun	Çukurova Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2008	Tarama, Durum Çalışması	Karma Yöntem	Açık uçlu sorular, yarı yapılandırılmış görüşme formu, ders değerlendirme formları, Beşli Likert Ölçeği	31 Öğrenci
A_{21}	T5	İngilizce öğretiminde dramanın etkili kullanımı	Fatma Nur Üzer	Selçuk Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2008	Deneysel Desen	Nicel Yöntem	Ön test-son test Başarı Testi	58 Öğrenci (8. sınıf)
A_{22}	T7	Kubaşık okuma yazma dinleme ve konuşma tekniğinin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve İngilizce dersine ilişkin tutumlarına etkisi	Günay Güreş	Adnan Menderes Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2008	Deneysel Yöntem	Nicel Yöntem	Ön test-Son Test Başarı testi	80 Öğrenci (4 ve 5)
A_{23}	T5	Eğitimde dramada uzman rolü yaklaşımı ve İngilizce öğretimi: ilköğretim dördüncü sınıf öğrencileri üzerine bir araştırma	İmge Çelen	Adnan Menderes Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2008	Deneysel Desen	Nicel Yöntem	Ön test-Son Test Başarı testi	97 öğrenci (4)
A_{24}	T7	Yapılandırmacılık kuramına dayalı olarak İngilizce dersinin işlenişine ilişkin öğretmen görüşleri	Ayşe Funda Özbay	Afyon Kocatepe Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2009	Tarama Modeli	Nicel Yöntem	Anket	123 İngilizce Öğretmeni

Tablo 6.'nın Devamı

A_{25}	T3	Bilgisayar destekli İngilizce öğretiminin öğrenci motivasyonuna etkisi	Elife Vural Özkip	Niğde Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2009	Deneysel Desen	Nicel Yöntem	Motivasyon Ölçeği, Başarı testi	115 öğrenci
A_{26}	T3	İlköğretim okullarındaki İngilizce öğretmenlerinin bilgisayar destekli dil öğrenimine karşı algıları	Gülsüm Özerol	Çukurova Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2009	Tarama Model ve Betimsel Yöntem	Karma Yöntem	Anket,Görüşme	60 İngilizce Öğretmeni
A_{27}	T5	Dramatizasyon yönteminin yabancı dil öğretimi üzerindeki etkisi	Münevver Güllü	Beykent Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2009	Yarı-deneysel Desen	Nicel Yöntem	Başarı Testi	60 Öğrenci (5)
A_{28}	T7	İngilizce dersi müfredatının uygulanmasında İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerin motivasyonunu arttırmada kullandıkları yeni yöntem ve teknikler	Yeliz Uz	Yeditepe Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2009	Tarama Model	Nicel Yöntem	Anket	121 Öğretmen
A_{29}	T4	İlköğretim 8. sınıf İngilizce öğretiminde ürün dosyası uygulamasının başarı ve tutuma etkisi	Hatice Duman	Hacettepe Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2010	Yarı Deneysel Desen	Karma Yöntem	Başarı testi ve İngilizce dersi tutum ölçeği, görüşme	66 Öğrenci

Tablo 6.'nın Devamı

A_{30}	T3	İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin ve İngilizce öğretmenlerinin bilgisayar destekli İngilizce öğretimine ilişkin algıları (İstanbul ili Üsküdar ilçesi örneği)	Muhammet Emin Türkoğlu	Maltepe Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2010	Tarama Model	Nicel Yöntem	Görüş ölçeği formu	186 Öğretmen ve 70 Yönetici
A_{31}	T6	Otantik Nasreddin Hoca Fıkralarıyla Çocuklara İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi	Menekşe Yalvaç Uslu	Selçuk Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2010	Deneysel Desen	Nicel Yöntem	Başarı testi	40 öğrenci (7)
A_{32}	T7	İlköğretim okulu öğretmenleri tarafından uygulanan, başlıca İngilizce öğretim metotları ve tekniklerinin uygulamalarının değerlendirilmesi ve öğrenci tutumlarının analizi	Metin Yılmaz	Atatürk Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2010	Tarama Model	Nicel Yöntem	Anket	336 ilköğretim 8. Sınıf öğrencisi ve 23 Öğretmen
A_{33}	T5	İlköğretim 4. sınıf İngilizce öğretiminde drama yönteminin erişiye etkisi	Nazmiye Akdağ	Niğde Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2010	Deneysel Desen	Nicel Yöntem	Başarı Testi	50 Öğrenci

Tablo 6.'nın Devamı

A_{34}	T7	İlköğretimde İngilizce öğretiminde zihin haritası kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına ve kalıcılığa etkisi	Alper Yetkiner	Fırat Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2011	Deneysel Desen ve Betimsel çalışma	Karma yöntem	Başarı testi, öğrenci görüşme formu, öğretmen görüşme formu (ses kayıt), İngilizce dersi tutum ölçeği ve gözlem formu	65 Öğrenci
A_{35}	T6	Manavgat masallarının Hacıveyiszade Ahmet Haşhaş İlköğretim Okulunda İngilizce öğretimindeki rolü	Müzeyyen Aykut	Selçuk Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2011	Yarı deneysel Yöntem	Karma Yöntem	Başarı testi, Yarı yapılandırılmış görüşme, gözlem, anket	43 Öğrenci
A_{36}	T7	Planlı biçime odaklanma modelinin İngilizce öğretiminde başarıya etkisi	Nejla Gezmiş Ceylan	Ankara Üniversitesi	Doktora Tezi	2011	Deneysel Desen ve Betimsel Yöntem	Karma Yöntem	Başarı testi, görüşme, belge inceleme	56 Öğrenci (8)
A_{37}	T7	Türkiye'deki iletişimsel dil eğitimi yaklaşımı: Öğretmenlerin görüşleri ve sınıf içi uygulamaları	Şadıman Hunutlu	Atatürk Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2011	Tarama Model	Nicel Yöntem	Anket	111 Öğretmen (İlkokul ve Ortaokul)

Tablo 6.'nın Devamı

A_{38}	T2	Çocuklara İngilizce kelime öğretiminde NLP uygulamalarının etkililiğini değerlendirme: Şarkıların uyarlanması	Duygu Gülten	Başkent Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2012	Yarı Deneysel Yöntem	Karma Yöntem	Başarı testi, Gözlem	27 Öğrenci
A_{39}	T3	Altıncı sınıflara oyunlarla kelime öğretimi	Hasan Gülsoy	Çağ Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2013	Yarı deneysel Desen	Karma Yöntem	Başarı testleri, oyunlar, okuma parçaları, beşli likert ölçek	40 Öğrenci
A_{40}	T7	Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin ders durumunda yöntem-teknik kullanma yeterliliklerinin incelenmesi	İshak Ersin Kıraç	Erciyes Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2013	Tarama Modeli	Nicel Yöntem	Anket	372 İngilizce öğretmeni
A_{41}	T3	İlköğretim birinci kademe İngilizce öğretiminde akıllı tahta kullanımının öğrenci başarısına etkileri	Meral Şen	İstanbul Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2013	Deneysel Desen	Nicel Yöntem	Başarı Testi (ön test-son test), İngilizce Tutum Ölçeği, Akıllı Tahta Tutum Ölçeği	146 Öğrenci

Tablo 6.'nın Devamı

A_{42}	T7	İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin öğrencilerin öz-yeterlik becerileri, öz-düzenleme stratejileri, üstbiliş becerileri, motivasyonları ve akademik başarılarına etkisi	Veli Batdı	Fırat Üniversitesi	Doktora Tezi	2013	Deneysel Model ve Betimsel Yöntem	Kara Yöntem	BaşarıTesti, öz-yeterlik, öz-düzenleme, üstbiliş ve motivasyon ölçekleri, gözlem ve görüşme formları	68 Öğrenci (5)
A_{43}	T7	Yabancı dil olarak İngilizcenin öğretiminde genç öğrenicilerin dilbilgisi ediniminde yapı odaklı öğretim yoluyla düzeltici geribildirim etkileri	Ali Göksu	Gazi Üniversitesi	Doktora Tezi	2014	Yarı Deneysel Yöntem	Karma Yöntem	Başarı testi, sözlü resim tanımlama ve senaryo etkileşimi etkinliklerini kapsayan İngilizce Tanı Testleri	88 Öğrenci, 4 İngilizce Öğretmeni
A_{44}	T7	Ayırt edicilik ilkesine dayalı İngilizce öğretim tasarımı uygulamasının öğrencilerin akademik başarı ve derse yönelik tutumları üzerine etkisi	İlknur İzgi	Akdeniz Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2014	Yarı Deneysel Desen	Karma Yöntem	Başarı testi, tutum testi, gözlem ve görüşme formları	40 Öğrenci
A_{45}	T7	Çocuklara göreve dayalı dil öğretim metodu ile İngilizce öğretimi	Neriman Akbulut	Pamukkale Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2014	Eylem Araştırması, Tarama	Karma Yöntem	Değerlendirme formu, gözlem, görüşme, motivasyon ölçeği	21 Öğrenci

Tablo 6.'nın Devamı

A_{46}	T4	Ortaokul yedinci sınıf İngilizce dersinde okuma öncesi etkinliklerde sözcük bulutu kullanımının kelime öğrenmeye etkisi	Deniz Yıldız	Afyon Kocatepe Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2015	Yarı Deneysel Yöntem	Karma Yöntem	Sözcük Bilgisi Ölçeği, Görüşme	75 Öğrenci
A_{47}	T2	İngilizce öğretmenlerinin çocuklara İngilizce öğretiminde şarkı kullanımına yönelik algıları üzerine bir araştırma	Evrim Tambaş	Çağ Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2015	Tarama ve Betimsel Yöntem	Karma Yöntem	Anket ve Gözlem	48 İngilizce Öğretmeni
A_{48}	T7	İngilizce öğretiminde istasyon tekniği kullanımının akademik başarıya, tutumlara ve kalıcılığa etkisi	Hatice Avcı	Fırat Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2015	Yarı-deneysel Yöntem ve Betimsel Yöntem	Karma Yöntem	Başarı testi ve İngilizce dersi tutum ölçeği, görüşme	28 Öğrenci
A_{49}	T7	İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde, kelimelerin Türkçe anlamları ile birkaç kez yazılması tekniğinin kelimelerin kalıcılığındaki etkililiği ve öğretmenlerin bu teknik hakkındaki görüşleri	Hatice Özlem Anadol	Karadeniz Teknik Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2015	Yarı Deneysel Desen	Karma Yöntem	Başarı Testi, Görüşme	80 Öğrenci
A_{50}	T1	Beşinci sınıf öğrencilerine kelime bilgisi öğretmede oyunların rolü	Kadir Özkiraz	Çağ Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2015	Yarı Deneysel Yöntem	Karma Yöntem	Anket, Görüşme, Gözlem	377 İngilizce Öğretmeni

Tablo 6.'nın Devamı

A_{51}	T7	Çocuklara kelime öğretiminde dil ve içerik bütünleşik öğrenme uygulamaları üzerine bir vaka çalışması	Metin Nebioğlu	Çağ Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2015	Yarı Deneysel Yöntem	Karma Yöntem	Kelime Bilgisi Ölçeği, Gözlem ve resmi olmayan görüşmeler	146 Öğrenci
A_{52}	T3	Bilgisayar destekli kelime öğretiminin kelime öğrenimine ve kelime öğrenme stratejilerine etkileri	Orhan Kocaman	Yeditepe Üniversitesi	Doktora Tezi	2015	Yarı Deneysel Yöntem	Karma Yöntem	Kelime öğrenme stratejileri ölçeği, Görüşme	68 Öğrenci
A_{53}	T7	Türkiye'de ilk ve orta dereceli okullarda çalışan İngilizce öğretmenlerinin tercih ettikleri kelime sunma teknikleri	Zehra Yakan	Gazi Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2015				
A_{54}	T7	Beyin temelli öğretim stratejileriyle çocuklara kelime öğretimi	Setenay Çelik	Gazi Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2015	Yarı-deneysel Yöntem ve Betimsel Yöntem	Karma Yöntem	Testler, Çalışma kâğıtları, Görüşme	70 Öğrenci

Tablo 6.'nın Devamı

A_{55}	T6	Hikâyelerle desteklenmiş Yabancı Dil Öğretiminin 5 ve 8. Sınıf Düzeylerinde Kelime Dağarcığı, Okuduğunu Anlama ve Yabancı Dile Karşı Tutumuna Etkisi	Cem Şahin	Ahi Evran Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2016	Deneysel model	Nicel Yöntem	Başarı Testi, İngilizce Dersi Tutum Ölçeği	29 öğrenci (4. Sınıf)
A_{56}	T1	Çocuklara İngilizce öğretiminde oyunların katkıları	Mehmet Kurt	Çağ Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2016	Betimsel Yöntem	Nitel Yöntem	Günlük ve yapılandırılmış görüşme	
A_{57}	T2	İngilizce öğretmenlerinin çocuklara İngilizce öğretiminde şarkı kullanımına ilişkin görüşleri (Diyarbakır ili örneği)	Sezgin Çocuk	Dicle Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2016	Tarama Modeli ve Betimsel yöntem	Karma Yöntem	Anket (Karma yöntemli hazırlanmış, Açık uçlu sorular)	62 İngilizce Öğretmeni
A_{58}	T7	Yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde etkili öğretim stratejilerin analizi (Durum çalışması)	Hatun Buğra Altunöz	Gaziantep Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2017	Durum Çalışması	Nitel Yöntem	Görüşme, gözlem, doküman analizi, anket ve araştırmacı günlüğü	Okul Müdür, 2 Öğretmen, 22 Öğrenci
A_{59}	T4	Kukla modeli ile İngilizce öğretiminin ders başarısına etkisi	Yeliz Çay	Erciyes Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2017	Yarı Deneysel Desen, Betimsel	Karma Yöntem	İngilizce Dersi Başarı Testi, yazılı	66 Öğrenci

Tablo 6.'nın Devamı

A_{60}	T7	4mat öğretim modelinin ilkokul 4. sınıf İngilizce dersi öğrenci başarısına etkisinin incelenmesi	Esra Yılmaz	Gaziantep Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2018	Deneysel desen ve Betimsel Yöntem	Karma Yöntem	Başarı Testi ve Görüşme	60 Öğrenci
A_{61}	T5	Özel okullardaki küçük çocuklara İngilizce öğretiminde uygulanan hikâye ve drama'nın kullanımı ile devlet okullarında uygulanan hikâye ve drama kullanımının karşılaştırılması	Türkan Gültekin	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2018	Betimsel Yöntem	Nitel Yöntem	Ön test ve son test ve Gözlem	30 öğrenci (2)
A_{62}	T7	İlkokul İngilizce öğretiminde görsel okuryazarlık etkinliklerinin öğrenci başarısına etkisi	Özlem Akın Mart	Gazi Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2018	Yarı Deneysel Desen	Karma Yöntem	Ön test-son test, yarı yapılandırılmış görüşme	36 Öğrenci (3)

Tablo 6.'nın Devamı

A_{63}	T5	İngilizce öğretiminde dramanın kullanılmasına yönelik öğrenci görüşleri	Çiğdem Akbulut	Ankara Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2019	Temel yorumlayıcı nitel araştırma	Nitel Yöntem	Formlar, görüşme tekniği, öğrenci mektupları, kişisel bilgi formları ve gözlem notları	13 Öğrenci (5)
A_{64}	T3	İlkokullarda İngilizce öğretiminde web 3.0 teknolojilerinin kullanımı: Artırılmış gerçeklik üzerine bir araştırma	Damla Bahadır	İstanbul Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2019	Deneysel Desen	Nicel Yöntem	Ön test-son test Başarı testi	76 Öğrenci (5)
A_{65}	T6	Edebiyat gruplarının ilköğretim öğrencilerine İngilizce öğretiminde kullanımı	Dilek Kökler	İstanbul Aydın Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2019	Eylem Araştırması	Nitel Yöntem	Yarı-yapılandırılmış görüşme formu, öğretmen gözlem formu, rubrik, kontrol ve değerlendirme listesi,	18 Öğrenci (3)

Tablo 6.'nın Devamı

A_{66}	T7	İngilizce öğretmenlerinin çocuklara yabancı dil öğretiminde ideal olan yöntemler konusunda ifade ettikleri inançları ve ders içi uygulamaları arasındaki ilişki	Emine Esin Öztürk	Çukurova Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2019	Durum Çalışması	Nitel Yöntem	Anket, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve ders gözlemleri	3 İngilizce Öğretmeni
A_{67}	T7	Ters yüz öğrenmenin 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarısına etkisi	Gizem Koçak	İnönü Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2019	Deneysel Desen	Nicel Yöntem	Başarı testi, Anket	30 Öğrenci
A_{68}	T7	Yabancı dil (İngilizce) öğretiminde yaratıcı zıt düşünme (creact) tekniğinin ortaokul düzeyindeki öğrencilerin öğrenme ürünlerine etkisi	Hale Hitit Akdeniz	Bülent Ecevit Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2019	Deneysel Yöntem	Nicel Yöntem	Akademik Başarı Testi, Torrance Yaratıcı Düşünme Testi, İngilizce Dersi Tutum Ölçeği	40 Öğrenci

Tablo 6.'nın Devamı

A_{69}	T5	İngilizce konuşma becerilerini geliştirmede yaratıcı drama: Bir eylem araştırması	Hüsnü Alp Balaban	Ç. Onsekiz Mart Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2019	Eylem Araştırması	Nitel Yöntem	Araştırmacı günlükleri, görüntü ve ses kayıtları, öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşleri, gözlem formu	20 Öğrenci ve 1 İngilizce Öğretmeni
A_{70}	T5	Ortaokul 7. sınıflarda yabancı dil konuşma becerisinin drama yoluyla öğretimi	Latife Kübra Erkök	Kafkas Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2019	Betimsel Yöntem	Nitel Yöntem	Gözlem Formu,	23 Öğrenci
A_{71}	T5	İngilizce öğretiminde yaratıcı drama kullanımının ilkokul öğrencilerinin kelime edinimi ve yaratıcı düşünme becerilerine olan etkisi	Nergis Yumurtacı	Bahçeşehir Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2019	Yarı-Deneysel Desen	Karma Yöntem	Başarı Testi, Yarı Yapılandırılmış Görüşme, Öğretmen günlükleri	45 Öğrenci ve 2 Öğretmen
A_{72}	T3	Ortaokul 5 ve 6. sınıf öğrencilerinin ve İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretiminde etkileşimli tahtaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi	Nurcan Çalışkan	Amasya Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2019	Tarama, Betimsel Yöntem	Karma Yöntem	Anket, yarı yapılandırılmış görüşme formu	200 Öğrenci ve 10 Öğretmen

Tablo. 6'nın Devamı

A_{73}	T5	Drama yoluyla öğretimin 6. sınıf öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygıları üzerine etkisi	Mehmet Turgut	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2019	Ön test-son test kontrol gruplu desen, Gözlem	Karma Yöntem	Başarı testi, Kaygı testi, Sınıf Gözlemi	60 Öğrenci
A_{74}	T7	İngilizce öğretmenlerinin ortaokul düzeyinde yazma becerisinin öğretilmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili görüşleri	Serdal Kalay	Süleyman Demirel Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2019	Tarama, Betimsel yöntem	Karma Yöntem	Anket, Yarı yapılandırılmış görüşme formu	97 İngilizce Öğretmeni
A_{75}	T6	İngilizce öğretiminde kısa hikâyeler kullanımı ve bunun dil bilgisi öğrenimine yararları	Seval Şentürk	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	2019	Deneysel yöntem	Nicel Yöntem	Başarı testiAnket, Tutum Ölçeği	57 Öğrenci

Tablo 6.'da Dâhil Edilme ve Hariç Tutulma prosedüründeki basamaklara bağlı kalınarak meta-sentezde yer alan çalışmalar tespit edilmiştir. Çalışma kimliklerine ait ayrıntıların yer aldığı Tablo 6'da görüldüğü gibi, çalışmaların temsil edildikleri temalar, her bir temada yer alan çalışmanın sıra numarası, çalışmaların adı, yazarı, yayın yeri, yayın türü, yayın yılı, araştırma modeli, araştırma yöntemi, veri toplama aracı ve örneklem ile ilgili bilgiler verilmiştir.

Meta-senteze Dâhil Edilen Tezlerin Düzeylerine Göre Dağılımı

Tablo 7'de meta-senteze dâhil edilme ölçütlerini karşılayan 75 tezin düzeyine göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 7. Birincil Araştırmaların Tez Düzeylerine Göre Dağılımı

Tez Türü	Tez Sayısı (f)
Yüksek Lisans	72
Doktora	3
Toplam	**75**

Tablo 7'de görüldüğü gibi çalışmaların 72 tanesi yüksek lisans tezi, 3 tanesi ise doktora tezidir.

Meta-senteze Dâhil Olan Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı

Tablo 8'de meta-senteze dâhil edilme ölçütlerini karşılayan 75 tezin (birincil çalışmalar) üniversitelere göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 8. Araştırmaların Üniversitelerine Göre Dağılımı

Sıra No	Üniversitenin Adı	Tez Sayısı
1	Adnan Menderes Üniversitesi	2
2	Afyon Kocatepe Üniversitesi	2
3	Ahi Evren Üniversitesi	1
4	Ankara Üniversitesi	2
5	Akdeniz Üniversitesi	1
6	Amasya Üniversitesi	1
7	Atatürk Üniversitesi	2
8	Bahçeşehir Üniversitesi	1
9	Başkent Üniversitesi	1
10	Beykent Üniversitesi	1
11	Çağ Üniversitesi	5
12	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	1
13	Çukurova Üniversitesi	7
14	Dicle Üniversitesi	2
15	Erciyes Üniversitesi	3
16	Fırat Üniversitesi	3
17	Gaziantep Üniversitesi	2

Tablo 8.'in Devamı

18 Gazi Üniversitesi	4
19 Hacettepe Üniversitesi	2
20 İnönü Üniversitesi	1
21 İstanbul Üniversitesi	3
22 İstanbul Aydın Üniversitesi	2
23Kafkas Üniversitesi	1
24 Karadeniz Teknik Üniversitesi	1
25 Kütahya Dumlupınar Üniversitesi	1
26 Maltepe Üniversitesi	1
27 Necmettin Erbakan Üniversitesi	2
28Niğde Üniversitesi	3
29 Selçuk Üniversitesi	9
30 Süleyman Demirel Üniversitesi	3
31 Pamukkale Üniversitesi	1
32 Yeditepe Üniversitesi	2
33 Yıldız Teknik Üniversitesi	1
34 Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	1

Tablo 8'de görüldüğü meta-senteze dâhil edilen araştırmaların üniversiteler göre dağılımlarına bakıldığında sayı bakımından büyük farklılıklar görülmemektedir.

Meta-senteze Dâhil Edilen Tezlerin Yöntemlerine Göre Dağılımı

Tablo 9'da meta-senteze dâhil edilme ölçütlerini karşılayan 75 tezin yöntemlerine göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 9. Araştırmaların Yöntemlerine Göre Dağılımı

Araştırma Türü	**Sayısı (f)**
Nicel	30
Nitel	15
Karma	30
Toplam	75

Araştırmaların yöntemleri Tablo 9.'da gösterilmiştir.

Meta-senteze Dâhil Edilen Tezlerdeki Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine İlişkin Dağılımları

Araştırmalarda yer alan öğrenci örneklemlerinin sınıf düzeylerine göre dağılımı sırasıyla Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Araştırmalardaki Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

Sınıf Düzeyleri	Tez Sayısı
2	4
3	4
4	7
5	14
6	10
7	9
8	7
2-8	12
4-8	3
5-8	5
Toplam	**75**

Tablo 10'da görüldüğü üzere meta-senteze dâhil edilen çalışmaların en fazla 5. sınıf düzeyinde olduğu görülmektedir.

Meta-senteze Dâhil Edilen Çalışmaların Örneklemlerinde Yer Alan Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Sayıca Dağılımları

Tablo 11'de meta-senteze dâhil edilen araştırmaların örneklemlerinde yer alan öğrencilere ve öğretmenlere ilişkin tezlerin dağılımı verilmiştir.

Tablo 11. Araştırmaların Örneklemlerinde Yer Alan Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Sayıca Dağılımları

Örneklem Grubu	**Tez Sayısı**
Öğrenciler	57
Öğretmenler	13
Öğrenci ve Öğretmenler	4
Öğrenci, Öğretmen, Okul Yöneticileri	1
Toplam	**75**

Tablo 11'de görüldüğü üzere meta-senteze dâhil edilen araştırmaların örneklemine göre dağılımına bakıldığında öğrencilerin oluşturduğu grubun sayıca fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca; öğretmenler, öğrenci ve öğretmenler ile okul yöneticilerinin de örneklem grubunda olduğu anlaşılmaktadır.

4.1.BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda meta-sentez araştırma modeli basamaklarına uygun olarak elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Tema 1: İngilizce Öğretiminde Oyunların Kullanımına Yönelik Araştırmalar

Meta-sentez araştırma modeli ile araştırma kapsamındaki tezlerdenelde edilen temalardan İngilizce Öğretiminde Oyunların Kullanımına Yönelik Araştırmalar temasına ilişkin bulgular Tablo 12. ve Tablo 13.'te görülmektedir.

Tablo 12. İngilizce Öğretiminde Oyunların Kullanımına Yönelik Araştırmalar

Araştırmanın Kodu	Araştırmanın Adı
A_{10}	Yabancı Dil (İngilizce) Öğretiminde İlköğretim Birinci Kademeye Devam Eden Öğrencilerin Hedef Sözcüklerin Oyunla Öğretimi
A_{16}	İngilizceyi İlköğretim Okulu Öğrencilerine Oyunlarla Öğretme
A_{39}	Altıncı Sınıflara Oyunlarla Kelime Öğretimi
A_{50}	Beşinci Sınıf Öğrencilerine Kelime Bilgisi Öğretmede Oyunların Rolü
A_{56}	Çocuklara İngilizce Öğretiminde Oyunların katkıları

Tablo 12.de Oyunların Kullanımına İlişkin tema kapsamındaki tezler gösterilmiştir.

Tablo 13. İngilizce Öğretiminde Oyunların Kullanımına Yönelik Araştırmalardan Elde Edilen Boyutlar ve Bu Boyutlarla İlgili Tezler

Boyutlar	Araştırmalar
Ders Başarısı	T1.A_{10}.1. T1.A_{16}.1. T1.A_{39}.1. T1.A_{50}.1. T1.A_{56}.1.
Öğrenme Ortamı	T1.A_{10}.2. T1.A_{16}.2. T1.A_{39}.2. T1.A_{50}.2. T1.A_{56}.2.
Dil Becerileri	T1.A_{10}.3. T1.A_{56}.6.
Bireysel Farklılık	T1.A_{10}.3. T1.A_{39}.5. T1.A_{50}.3
Motivasyon	T1.A_{10}.4. T1.A_{16}.3. T1.A_{39}.3. T1.A_{50}.4. T1.A_{56}.3.
İletişim Becerileri	T1.A_{16}.4.
Öğretmenlerle İlgili Bulgular	T1.A_{39}.4. T1.A_{50}.6. T1.A_{56}.5.
Tutum	T1.A_{50}.5. T1.A_{56}.4.

Meta-sentez çalışması kapsamındaki İngilizce Öğretiminde Oyunların Kullanımına Yönelik olan Tema-1'den elde edilen boyutlar Tablo. 13'te gösterilmiştir. Aynı amaçları ve farklı alt amaçları olan bu araştırmaların benzerliklerini gösteren Tablo 13. çalışmaların bir bütün olarak değerlendirilmesini ve tema ile boyutlar arasındaki ilişkiyi göstermeyi

kolaylaştırmaktadır. İngilizce Öğretiminde Oyunların Kullanımına Yönelik Araştırmalar temasında elde edilen boyutlar ve ilgili tezler gösterilmiştir.

4.1.2. Tema 1: İngilizce Öğretiminde Oyunların Kullanımına Yönelik Boyutlarla İlgili Bulgular

İngilizce öğretiminde, oyun kullanımı temasına yönelik tezler incelendiğinde; "oyun" teması ile ilgili olarak belirlenen bulgular ve boyutlarla ilişkileri şu şekildedir: 1) Ders Başarısı, 2) Öğrenme Ortamı, 3) Dil Becerileri, 4) Bireysel farklılıklara uygunluğu, 5)Motivasyon, 6) İletişim becerileri, 7) Öğretmenlerin görüşleri, 8) İngilizce Öğrenme Tutumu şeklindedir. İngilizce öğretiminde oyunlara dayalı etkinliklerin ders başarısını, öğrenme ortamını, dil becerilerini, motivasyonu, tutumu, iletişim becerilerini olumlu etkilediği ve öğretmenlerin de bu temayla ilgili olumlu görüşleri olduğu belirlenmiştir. Araştırmaların temalarla ve boyutlarla ilişkilerine dair bilgiler Tablo EK-1'de gösterilmiştir.

1) Oyunların Ders Başarısına Katkısına Yönelik Bulgular

T1.A$_{10}$.1. kodlu araştırmanın ders başarısı ile ilgili bulguları incelendiğinde, oyunla kelime öğretiminin öğrencilerin başarısı üzerinde olumlu etkileri olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan öğrencilerle gerçekleştirilen öğretim oturumlarda hedef sözcüklerin oyunla öğretimi ile öğrencilerin başarılı şekilde szöcükleri öğrenebildikleri görülmüştür. Çocuklara kelime öğretiminde oyunların başarıyı arttırıcı etkisi olduğu söylenebilmektedir.

T1.A$_{16}$.1 kodlu deneysel araştırmanın ders başarısı ile ilgili bulguları incelendiğinde, kontrol ve deney gruplarının başarı testleri ilgili t-testi sonucunda, ön test ile son test arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($t=3,11$, $p<.005$). Kontrol grubunda, oyun olmadan iletişimsel yaklaşım ile İngilizce öğretimi gerçekleştirilirken deney grubunda İngilizce öğretimine oyunlar da dâhil edilmiştir. Kontrol grubunun son test ortalaması 11.3 iken deney grubunun ortalaması 16.7 olarak bulunmuştur. Bu durum da oyunların öğrencilerin İngilizce öğrenme başarısını arttırdığını göstermektedir.

T1.A$_{39}$.1.kodlu yarı deneysel araştırmanın ders başarısı ile ilgili bulguları incelendiğinde, ön test ve son test sonuçları karşılaştırılınca sonucun anlamlı olduğu anlaşılmaktadır ($t=-8.7$, $p<0.05$). Deney grubunun ön test ortalaması 16.9 iken son test ortalaması 36.3 olarak bulunmuştur. Kontrol grubunun ön test ortalaması 16.6. iken son test ortalaması 26.6 olarak bulunmuştur. Oyunla İngilizce öğretimi gerçekleştirilen deney grubundaki öğrencilerin İngilizce öğrenme başarılarının daha yüksek olduğu fark edilebilir.

T1.A$_{50}$.1. kodlu araştırmanın son testinde deney grubundaki öğrencilerin hemen hemen tamamı kontrol grubundaki öğrencilere İngilizce dersinde daha yüksek düzeyde başarı göstermiştir. 6 öğrenci (%30), 32 sorudan 29'unu doğru cevaplamıştır. 5 öğrenci (%25) 50 sorudan 42 ve 46'sını doğru cevaplamıştır. 2 öğrenci (%10) son-testin yarısından fazlasını yanlış cevaplamıştır. Öğrencilerin, % 90'ı 25 ve üstü soruyu doğru cevapladığından başarılı olarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarından yola çıkarak oyunların kelime öğretiminde ders başarısını arttırdığı anlaşılabilmektedir.

T1.A$_{56}$.1. kodlu nitel çalışma incelendiğinde, öğrenci D "İngilizce derslerinde oyun kullanılmasını istiyorum çünkü bu şekilde birçok yeni kelime öğrenmekteyim." şeklinde cevap vermiştir. Öğrenci A "Bence, oyunlar kelimeleri başarılı şekilde öğrenmemi sağlamaktadır. Bu şekilde kelimeleri kolaylıkla öğrenebilmekteyim." demiştir. Öğrenci C "Oyunlar, İngilizce dersinde gördüğümüz yeni kelimeleri ezberlememizi sağlamaktadır" şeklinde cevap vermiştir. Öğrenci Z "Bence, İngilizce dersinde oyunların kullanılması mükemmeldir çünkü bu şekilde hem kelimelerin anlamını kolaylıkla öğrenebilmekteyim hem de hızlı bir şekilde ezberlemekteyim. İngilizce dersinde oyun kullanımı faydalıdır ve başarımı yükseltmekte etkilidir" şeklinde cevap vermiştir. Öğrenci K "Oyunlarla İngilizce kelime öğretiminden son derece memnunum çünkü bu şekilde kelimeleri kolaylıkla öğrenebilmekte ve hatırlayabilmekteyim. Oyunlarla İngilizce kelime öğrenmede daha başarılıyım" şeklinde cevap vermiştir. Oyunların çocukların İngilizce öğretiminde katkı sağladığı fark edilmektedir.

2) Oyunların Öğrenme Ortamına Katkısına Yönelik Bulgular

T1.A$_{10}$.2. kodlu araştırmanın öğrenme ortamı ile ilgili bulguları incelendiğinde, deneklerin hedef sözcükleri öğrenmelerinde en büyük etken, oyun oynadıkları esnada kendilerini rahat hissetmeleri olmuştur. Oyun oynarken farkında olmadan öğrenmeleri, hedef sözcüklerin öğrenimini hızlandırmıştır. Çocuklar oyun oynarlarken kendilerini oldukça rahat hissetmektedirler ve bu onların öğrenmelerini hem hızlandırmakta hem de daha eğlenceli hale getirmektedir. Hedeflenen sözcüklerin öğretiminin yanı sıra, hedeflenmeyen sözcüklerin öğretimi de gerçekleşmiştir. Oyunların isimlerinde geçen sözcükler, bir müddet sonra hedeflenmeden ve farkında olmadan denekler tarafından öğrenilmiştir. Denekler sözcüklerin anlamlarını sormadan ve sözcüklerin anlamları deneklere öğretilmeden, bu sözcükleri doğru yerlerde kullanmaya başlamışlardır. Öğrenme

ortamının eğlenceli ve rahat olmasının hem öğrenmeyi hem de kalıcılığı arttırdığı anlaşılmaktadır.

T1.A$_{16}$.2. kodlu araştırmanın öğrenme ortamı ile ilgili bulguları oyunların İngilizce öğretim süresince öğrenmeyi eğlenceli bulduğundan ders katılımını arttırdığından öğrencilerin zorlanmadan öğrendikleri görülmektedir. İngilizceyi çocuklara oyunlarla öğretmenin faydalı ve gerekli olduğu bu araştırmada belirtilmiştir. Oyunların İngilizce öğretiminde olumlu öğrenme ortamı oluşturduğu görülebilmektedir.

T1.A$_{39}$.2. kodlu araştırmanın öğrenme ortamı ile ilgili bulguları incelendiğinde, "Oyunla İngilizce kelime öğretimi eğlencelidir" görüşü ile ilgili deney grubu öğrencilerinin %55'i "Kesinlikle katılıyorum" ve %25 "Katılıyorum" şeklinde cevap vermiştir. "İngilizce derslerine etkin şeklide katılmayı seviyorum" görüşü ile ilgili deney grubu öğrencilerinin %45'i "Kesinlikle katılıyorum" ve %30'u "Katılıyorum" şeklinde cevap vermiştir. "Başarmayı ve kazanmayı seviyorum" görüşü ile ilgili deney grubu öğrencilerinin %60'ı "Kesinlikle katılıyorum" ve %30'u ise katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. "İşbirlikli öğrenmeyi seviyorum" görüşü ile ilgili deney grubunun %35'i "Kesinlikle katılıyorum" ve %40'ı "Katılıyorum" şeklinde cevap vermiştir. "Oyunlarla İngilizce öğretiminde kendimi rahat hissediyorum" görüşü ile ilgili deney öğrencilerin %40'ı "Kesinlikle katılıyorum" ve %45'i "Katılıyorum" şeklinde cevap vermiştir. "Oyunlarla İngilizce kelime öğretimi ile öğrendiklerimi kolaylıkla hatırlıyorum" görüşü ile ilgili deney grubu öğrencilerin %45'i "Kesinlikle katılıyorum" ve %30'u "Katılıyorum" şeklinde cevap vermiştir. Araştırma sonucu oyunların öğrenme ortamını olumlu etkilediğini göstermektedir. Oyunlarla İngilizce öğretiminde rahat ve kaygısız bir öğrenme ortamının faydası fark edilebilmektedir.

T1.A$_{50}$.2. kodlu araştırmanın öğrenme ortamı ile ilgili bulguları incelendiğinde, "Oyunlarla İngilizce öğretimi eğlencelidir" ilgili deney grubu öğrencilerinin %45'i "Kesinlikle katılıyorum" ve %25'i "Katılıyorum" şeklinde cevap vermişlerdir. "Oyunlarla öğrendiğimde kelimeleri ve sözcük gruplarını daha iyi öğrenebilmekteyim" ile ilgili deney grubu öğrencilerin %30'u "Kesinlikle katılıyorum" ve %20'si "Katılıyorum" şeklinde cevap vermiştir. "Oyunlarla İngilizce öğretiminden sıkılmıyorum" görüşü ile ilgili deney grubu öğrencilerinin % 35'i "Kesinlikle katılıyorum" ve %25'i "Katılıyorum" şeklinde cevap vermişlerdir. "İngilizce öğretiminde işbirliğini seviyorum ve takım çalışması ile İngilizceyi öğreniyorum" görüşü ile ilgili deney grubu öğrencilerin % 40'ı "Kesinlikle

katılıyorum" ve %20'si "Katılıyorum" şeklinde cevap vermiştir. "Oyunlarla İngilizce kelime öğretiminde kendimi rahat ve güvenli hissediyorum" görüşü ile ilgili deney grubu öğrencilerin %45'i "Kesinlikle katılıyorum" ve % 25'i "Katılıyorum" şeklinde cevap vermiştir. "İngilizce kelime oyunları arkadaşlarımla ilişkimin daha iyi olmasını sağlamaktadır" görüşü ile deney grubu öğrencilerinin %40'ı "Kesinlikle katılıyorum" ve %30'u da "Katılıyorum" şeklinde cevap vermişlerdir. Oyunlar, sınıf içinde işbirliğini arttırarak olumlu öğrenme ortamı olmasını sağlamıştır.

T1.A$_{56}$.2. kodlu araştırmanın öğrenme ortamı ile ilgili bulguları incelendiğinde oyunla İngilizce öğretiminin öğrencilerin ilgisini çektiği, rahat hissetmelerini sağladıkları, eğlenceli olduğu ve kalıcı öğrenmeyi sağladığı görülmektedir. Öğrenci C "Oyunla öğretim gerçekten ilgi çekiciydi ve bu şekilde öğrenmeyi çok sevdim. Tüm derslerin bu şekilde öğretilmesini isterdim çünkü kendimi rahat hissediyorum" şeklinde görüş bildirmiştir. Diğer öğrencilerin görüşleri şu şekildedir: Öğrenci B " Oyunla İngilizce öğretimini sevdim ve çok eğlendim. Bu tür oyunlar kendimi rahat hissetmemi sağlamaktadır" şeklinde görüş bildirmiştir. Öğrenci F "Bence sınıftaki herkes oyunla İngilizce öğretimini sevdi çünkü oyunlar oldukça heyecan vericiydi" şeklinde görüş bildirmiştir. Öğrenci D "Oyunların İngilizce öğretiminde kullanılmasını istiyorum çünkü bu şekilde birçok yeni kelime öğreniyorum. Oyunla İngilizce öğretimi eğlencelidir ve sınıfta rahat bir atmosferin olmasını sağlıyor. Herkes öğretmeni dinliyor" şeklinde cevap vermiştir. Öğrenci C "Oyunlar kelimeleri kalıcı öğrenmemi sağlıyor ve kelime bilgimi geliştiriyor" şeklinde cevap vermiştir. Öğrenci Z "Bence oyunlarla öğretim harikaydı. İngilizce kelime oyunları hem kelimelerin anlamını hem de onları kolaylıkla hatırlamamı sağlamaktadır. Kelime oyunları kullanışlı ve etkilidir" şeklinde cevap vermiştir. Öğrenci C "Bugün çok mutluyuz, çünkü bizim grubumuz oyunu kazanmıştır. Hepimiz kazanmak için mücadele ettik. Birbirimize yardım ettik" şeklinde cevap vermiştir. Oyunların İngilizce öğretinde olumlu öğrenme ortamı oluşturduğu anlaşılabilmektedir.

3) Oyunların Dil Becerilerine Katkısına Yönelik Bulgular

T1.A$_{10}$.3. kodlu araştırmanın dil becerileri ile ilgili bulgularında öğrencilerin oyunla kelimeleri doğru şekilde öğrenip söyledikleri gözlemlenmiştir. Oyunla öğretim sırasında öğrenciler zorlanmadan konuşma becerilerini destekleyici etkinliklere dâhil olmuştur. Kelimeleri anlamlarıyla öğrenirken doğru telaffuzlarını da öğrenmişlerdir.

T1.A$_{56}$.6. kodlu araştırma bulguları oyunla İngilizce öğretiminin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Öğrenci A "Oyunlarla İngilizce kelime öğretiminde kelimeleri birkaç kez tekrarlayabilmekteyim bu durum da kelimeleri doğru söyleyebilme becerimi geliştirmiştir. Böylece, anlamını öğrendiğim kelimeleri doğru telaffuz edebilmekteyim" şeklinde cevap vermiştir. Öğrenci C "Öğretmenim İngilizce telaffuzumu beğenmiştir çünkü oyunlar ile yeni sözcüklerin telaffuzunu doğru şekilde öğrenebilmekteyim" şeklinde cevap vermiştir. Öğrenci F "Giraffe ve Pigeon gibi bazı sözcükleri doğru şekilde söyleyemiyordum fakat ilerleyen süreçte bu kelimelerin doğru söylenişlerini öğrendim" şeklinde cevap vermiştir. Oyunlarla İngilizce öğretiminde öğrencilerin severek ve ilgiyle dinledikleri, konuştukları görülebilmektedir.

4) Oyunların Bireysel Farklılıklara Uygunluğuna Yönelik Bulgular

T1.A$_{10}$.4. kodlu araştırmanın öğrenmede bireysel farklılıklara ilişkin bulguları araştırmaya katılan üç öğrencinin farklı düzeyde öğrendiğini göstermektedir. Bir öğrenci yavaş öğrenirken diğer öğrenci hızlı şekilde öğrenmiştir. Bir öğrenci öğretim oturumu süresince hedef sözcüklere odaklanmaktayken diğer öğrenci oyuna odaklanmıştır. Bir diğer öğrencinin ise öğrenmede çekingen davrandığı gözlemlenmiştir. Üçünün farklı özelliklerinin olması oyunla İngilizce kelime öğretiminin bu farklılığa uygun bir öğretim uygulaması olduğunu göstermektedir.

T1.A$_{39}$.5. kodlu araştırmanın öğrenmede bireysel farklılıklara ilişkin bulguları çekingen öğrencilerin oyunla öğretim aracılığıyla derse katılımlarının ve öğrenmelerinin arttığı anlaşılmıştır. Oyunların farklı öğrenme tarzına sahip öğrencilere hitap ettiği görülmeltedir.

T1.A$_{50}$.3. kodlu araştırmanın öğrenmede bireysel farklılıklara ilişkin bulguları ile ilgili olarak "İngilizce kelime öğretiminde farklı teknikleri denemeyi severim" ile ilgili deney grubu öğrencilerin %50'si "Kesinlikle katılıyorum" ve %10'u ise "Katılıyorum" şeklinde cevap vermişlerdir. İngilizce sınıflarında bireysel farklılıklara sahip öğrencilerin olması farklı yöntemlerin kullanılmasının gerekliliğini göstermektedir. Oyunla kelime öğretimi de bu farklılıklara hitap etmede etkilidir. "Ders kitabına bağlı etkinlikler dışında yöntem tekniklerin kullanılmasını isterim" ile ilgili deney grubunun %40'ı "Kesinlikle katılıyorum" ve %20'si "Katılıyorum" şeklinde cevap vermiştir. Sadece ders kitabına bağlı etkinliklerinin sınıf içinde birçok farklı özellikleri olan öğrencilerin İngilizce öğrenimleri

açısından olumsuz olduğu görülmektedir. Oyunların, sınıftaki öğrencilerin tümüne hitap edebildiği ve katılımı arttırdığı belirlenmiştir.

5) Oyunların Öğrencilerin Motivasyonuna Katkısına Yönelik Bulgular

T1.A$_{10}$.5. kodlu araştırmanın motivasyon ile ilgili bulguları incelendiğinde araştırma kapsamındaki her üç öğrencinin oyunla İngilizce kelime öğretimini sevdikleri, kendilerini başarılı hissettikleri ve böylece İngilizce öğrenme isteklerinde artış olduğu gözlemlenmiştir.

T1.A$_{16}$.3. kodlu araştırmanın motivasyonla ilgili bulguları incelendiğinde öğrencilerin İngilizce öğretiminde başarılı olmalarının nedenlerinden biri olarak motivasyon gösterilmiştir. Oyunların, motivasyonu arttırdığı ve öğrenci katılımını teşvik ettiği belirtilmiştir. Motivasyonun artması başarılı olmanın nedenlerinden biri olarak değerlendirilmiştir.

T1.A$_{39}$.3. kodlu araştırmanın motivasyon ile ilgili bulguları incelendiğinde "Rekabet, en sevdiğim özelliklerdendir" ile ilgili maddeye deney grubu öğrencilerin %55'i "Kesinlikle katılıyorum" ve %20'si "Katılıyorum" şeklinde cevap vermiştir. Oyunların rekabeti arttırarak motivasyonu yükselttiği görülmektedir. "Başarmayı ve kazanmayı seviyorum" ile ilgili deney grubu öğrencilerin % 60'ı "Kesinlikle katılıyorum" ve %30'u "Katılıyorum" şeklinde cevap vermiştir. Başarma hissinin öğrencilerin motivasyonlarını arttırdığı görülmektedir.

T1.A$_{50}$.4. kodlu araştırmanın motivasyon ile ilgili bulguları incelendiğinde "Oyunlar, derslere daha sık katılma konusunda öğrenme isteğimi arttırmaktadır" ile ilgili deney grubu öğrencilerin % 35'i "Kesinlikle katılıyorum" ve %25'i "Katılıyorum" şeklinde cevap vermiştir. "Rekabeti seviyorum ve böylece öğrenmem artırıyor" ile ilgili deney grubu öğrencilerinin %20'si "Kesinlikle katılıyorum" ve %35 'i "Katılıyorum" şeklinde cevap vermiştir. Oyunun hem derse katılma isteğini arttırmada hem de başarmak için mücadele etmede öğrencilerin motivasyonlarını yükselttiği görülmektedir.

T1.A$_{56}$.3. kodlu araştırmanın motivasyon ile ilgili bulguları incelendiğinde öğrencilerin oyunlara katılmada çok istekli olduğu gözlemlenmiştir. Öğrenci katılımlarının artması onların motive olduklarını göstermektedir. Öğrenciler derslerde sıkılmadan ve başarılı şekilde kelimeleri öğrendiklerinden İngilizce dersine daha fazla katılma isteğinde olduklarını göstermektedir.

6) Oyunların İletişim Becerilerine Katkısına Yönelik Bulgular

T1.A$_{16}$.4. kodlu araştırmanın iletişim becerileri ile ilgili bulguları incelendiğinde İngilizceyi oyunla öğretimde başarılı olunmasının sonuçlarından biri olarak öğrencilerin dile maruz kaldıkları ve öğrendiklerini iletişim kurmada kullandıkları şeklinde belirtilmiştir. Oyunlar aracılığıyla öğrenciler, sınıf içinde birbirleriyle İngilizce iletişim kurabilme imkânı yakalayabilmektedir.

7) Öğretmenlerin Oyunların İngilizce Öğretimine Katkısı ile İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular

T1.A$_{39}$.4. kodlu araştırmanın öğretmenlerle ilgili bulguları incelendiğinde öğretmenlerin, oyunlar aracılığıyla İngilizce öğretiminde kalıcı öğrenmeler sağladığı, eğlenceli öğrenme ortamı oluşturabildiği, hedef sözcükleri daha verimli şekilde öğretebildiği, sınıfı daha etkili yönetebildiği, tekrar etkinliklerini kolaylıkla yapabildiği ortaya çıkmıştır.

T1.A$_{50}$.6. kodlu araştırmanın öğretmenlerle ilgili bulguları incelendiğinde öğretmenlerin İngilizce öğretiminde oyunları kullanması ile dersin etkililiğini kolaylıkla yükseltebildiği, aynı anda birden fazla kazanım elde edebildikleri görülmektedir.

T1.A$_{56}$.5. kodlu araştırmanın öğretmenlerle ilgili bulguları incelendiğinde İngilizce sınıfının büyük çoğunluğu oyunlarla ders işlemeyi sevmelerine rağmen küçük bir grup öğrenci katılımının düşük olduğu gözlenmiştir. Bu yüzden öğretmenlerin oyuna dayalı etkinlik seçiminde öğrencilerin farklı özelliklerini dikkate almaları gerektiği ortaya çıkmıştır. Oyunlarla İngilizce sözcük öğretiminde nadiren de olsa sınıf yönetimi alanında sınıfı kontrol etmede bazı güçlükler tespit edildiğinden öğretmenlerin bu konuda gerekli önlemleri almaları gerektiği belirtilmiştir.

8) Oyunların İngilizce Öğretimine Karşı Öğrenci Tutumuna Katkısına Yönelik Bulgular

T1.A$_{50}$.5. kodlu araştırmanın tutum ile ilgili bulguları incelendiğinde "İngilizce dersini her hafta dört gözle bekliyorum" ile ilgili deney grubu öğrencilerin %55'i "Kesinlikle katılıyorum" ve %15'i katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Öğrencilerin İngilizce dersini sevdikleri ve derse olumlu tutumları olduğu görülmektedir.

T1.A$_{56}$.4. kodlu araştırmanın tutum ile ilgili bulguları incelendiğinde Öğrenci A "İngilizce derslerini dört gözle beklemekteyim. Hem oynuyoruz hem de eğleniyoruz. Her

zamanki sıkıcı etkinliklerdense oyunlarla İngilizce öğretimini tercih ederim" şeklinde cevap vermiştir. Öğrenci D "Oyunlarla yeni kelimeleri öğreniyorum ve İngilizce dersini seviyorum" şeklinde cevap vermiştir. Oyunların İngilizce öğretiminde olumlu tutum geliştirmeyi sağladığı anlaşılabilmektedir.

4.2.Tema 2: İngilizce Öğretiminde Şarkıların Kullanımına Yönelik Araştırmalar

Meta-sentez araştırma modeli ile araştırma kapsamındaki tezlerden elde edilen temalardan İngilizce Öğretiminde Şarkıların Kullanımına Yönelik Araştırmalar temasına ilişkin bulgular Tablo 14. ve Tablo 15.'te görülmektedir.

Tablo 14. İngilizce Öğretiminde Şarkıların Kullanımına Yönelik Araştırmalar

Araştırmanın Kodu	Araştırmanın Adı
A_{12}	Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretiminde Şarkıların Kullanımı: Sınıf Ortamında Müzik Etkinlikleri
A_{38}	Çocuklara İngilizce kelime öğretiminde NLP uygulamalarının etkililiğini değerlendirme: Şarkıların uyarlanması
A_{47}	İngilizce Öğretmenlerinin Çocuklara İngilizce Öğretiminde Şarkı Kullanımına Yönelik Algıları üzerine
A_{57}	İngilizce Öğretmenlerinin Çocuklara İngilizce Öğretiminde Şarkı Kullanımına İlişkin Görüşleri

Tablo 14.'te İngilizce Öğretiminde Şarkıların Kullanımına yönelik belirlenen tezler gösterilmiştir.

Tablo 15. İngilizce öğretiminde Şarkıların Kullanımına Yönelik Araştırmalardan Elde Edilen Boyutlar ve Bu Boyutlarla İlgili Tezler

Boyutlar	Araştırmalar
Ders Başarısı	$T2.A_{12}.1.$ $T2.A_{38}.1.$ $T2.A_{47}.1.$ $T2.A_{57}.1.$
Öğrenme Ortamı	$T2.A_{12}.2.$ $T2.A_{38}.3.$ $T2.A_{47}.3.$ $T2.A_{57}.4.$
Öğretmenlerle İlgili Bulgular	$T2.A_{12}.3.$ $T2.A_{47}.2.$ $T2.A_{57}.2.$
Dil Becerileri ile İlgili Bulgular	$T2.A_{12}.4.$ $T2.A_{47}.4.$ $T2.A_{57}.6.$
İletişim Becerileri	$T2.A_{12}.5.$ $T2.A_{47}.5.$
Motivasyonu	$T2.A_{12}.6.$ $T2.A_{38}.4.$ $T2.A_{47}.6.$ $T2.A_{57}.3$
Bireysel Farklılıklar	$T2.A_{38}.2.$
Tutum	$T2.A_{57}.5.$

Meta-sentez çalışması kapsamındaki İngilizce Öğretiminde Şarkıların Kullanımına Yönelik olan Tema-2'den elde edilen boyutlar Tablo. 15'te gösterilmiştir. Aynı amaçları

ve farklı alt amaçları olan bu araştırmaların benzerliklerini gösteren Tablo 15. çalışmaların bir bütün olarak değerlendirilmesini ve tema ile boyutlar arasındaki ilişkiyi göstermeyi kolaylaştırmaktadır. İngilizce Öğretiminde Şarkıların Kullanımına Yönelik Araştırmalar temasından elde edilen boyutlar ve ilgili tezler gösterilmiştir.

4.2.1. Tema 2: İngilizce Öğretiminde Şarkıların Kullanımına Yönelik Boyutlarla İlgili Bulgular

İngilizce öğretiminde, şarkıların kullanımı temasına yönelik tezler incelendiğinde ortaya çıkan bulgular ve boyutlarla ilişkileri şu şekildedir: 1) Ders Başarısı, 2) Öğrenme Ortamı, 3) Öğretmenlerle ilgili Bulgular. 4) Dil becerileri, 5) İletişim becerileri, 6) Motivasyon, 7) Tutum olarak belirlenmiştir. Bu bölümde bu temaya giren tezler ve boyutlarla ilişkileri sonucu ortaya çıkan bulgular gösterilmiştir. İngilizce öğretiminde şarkıların ders başarısını, öğrenme ortamını, dil becerilerini, iletişim becerilerini, motivasyon ve tutumu olumlu etkilediği öğretmenlerin bu konuyla ilgili olumlu görüşleri olduğu belirlenmiştir. Araştırmaların temalarla ve boyutlarla ilişkilerine dair bilgiler Tablo EK-1'de gösterilmiştir.

1) Şarkıların Ders Başarısına Katkısına Yönelik Bulgular

T2.A$_{12}$.1. kodlu araştırmanın ders başarısı ile ilgili bulguları incelendiğinde şarkıların ders başarısını arttırdığı söylenebilmektedir. Müzik ve şarkıların öğrencilerin performanslarını arttırdığı, İngilizce öğretiminde hedeflenen davranışların kazanılmasını sağlamada başarılı olduğu belirlenmiştir.

T2.A$_{38}$.1. kodlu araştırmanın ders başarısı ile ilgili bulguları incelendiğinde ilk son test uygulamasında kontrol grubunun en düşük puanı 20; deney grubunun puanı ise 68 olarak bulunmuştur. İkinci son test uygulamasında öğrencilerin en düşük puanı 40; deney grubunun en düşük puanı 55 olarak bulunmuştur. Üçüncü son test uygulamasının diğer uygulamalarının diğerlerinden farklı olduğu görülmüştür, çünkü her iki grup da başarılı olmuştur. Deney grubunun başarısının sebebi öğrencilerin kelimeleri öğrenmek için kullandıkları şarkıyı çok sevmeleri olarak belirlenmiştir. Öğrenciler şarkının ritmini, sözlerini ve müziğini beğenmişlerdir. Bu durum şarkıların İngilizce kelime öğretiminde başarıyı sağladığını göstermektedir. Dördüncü son test uygulamasında kontrol ve deney grupları arasında ders başarısı açısından farklılık belirlenmiştir. Kontrol grubunun en düşük puanı 0 iken deney grubunun en düşük başarı puanı 35 olarak bulunmuştur. İngilizce öğretiminde şarkıların kullanılmasının ders başarısını arttırdığı fark edilebilmektedir.

T2.A47.1. kodlu araştırmanın ders başarısı ile ilgili bulguları incelendiğinde şarkıların İngilizce kelime öğretiminde başarılı bir etkinlik olduğu görülmektedir. Öğrenciler şarkılarla birçok yeni kelimeyi öğrenebilmekte ve öğrendiklerini kullanabilmektedir.

T2.A57.1. kodlu araştırmanın bulguları incelendiğinde öğrencilerin şarkılarla yeni kelime ve yapıları başarılı şekilde öğrendiği anlaşılmıştır. Şarkıların öğrencilerin sınav notlarını yükselttiği belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %27.5'i, şarkıların İngilizce öğretiminde akademik başarıyı arttırdığı ile ilgili maddeye "Kesinlikle katılıyorum" ve %21'i "Katılıyorum" şeklinde cevap vermiştir.

2) Şarkıların Öğrenme Ortamına Katkısına Yönelik Bulgular

T2.A12.2. kodlu araştırmanın öğrenme ortamı ile ilgili bulguları incelendiğinde şarkıların öğrencilerin duyuşsal, bilişsel ve dilsel gelişimine katkı sağladığı ve öğrenmeyi desteklediği görülmektedir. Öğrencilerin, eğlenceli bir ortamda sıkılmadan ve rahat bir şekilde dili öğrendikleri belirlenmiştir. Öğrenme ortamının olumlu olması öğrencilerin öğrenmesine engel olan duyuşsal olumsuzlukların ortadan kaldırıldığını göstermektedir.

T2.A38.3. kodlu araştırmanın öğrenme ortamı ile ilgili bulguları incelendiğinde şarkıların öğrencilerin dikkatini çektiği, tüm duyu organlarına yönelik olduğu, öğrencilerin derse katılımını arttırdığı, öğrencilerin şarkıların sözlerinden ve müziğinden hoşnut olduğu, öğrendikleri kelimeleri kolaylıkla hatırladıkları, öğrencilerin kendilerini rahat hissettikleri, kaygısız öğrenme ortamında kolaylıkla öğrendiği belirlenmiştir. Öğrenme ortamının İngilizce öğrenmeyi kolaylaştırdığı görülmektedir.

T2.A47.3. kodlu araştırmanın öğrenme ortamı ile ilgili bulguları incelendiğinde İngilizce derslerinde şarkı kullanmanın öğrencilerin ilgisini çektiği, öğrenmeyi kolaylaştırdığı, öğrencilerin dikkatlerini çektiği, şarkıların hem kulak hem de göze hitap ettiği, öğrendiklerini kolaylıkla hatırladıkları, öğrenme ortamını eğlenceli hale getirdiği belirlenmiştir. Böylece öğrencilerin öğrenmeye açık olduğu ve kendi öğrenmelerinden sorumlu oldukları görülmektedir.

T2.A57.4. kodlu araştırmanın öğrenme ortamı ile ilgili bulguları incelendiğinde şarkıların öğrenme ortamında kullanılmasının İngilizce öğrenmeyi kolaylaştırdığı belirlenmiştir. Şarkıların kaygıyı azalttığı ve öğrencilerin kendilerini rahat hissetmelerini sağladığı anlaşılmıştır. Şarkıların öğrenme ortamını eğlenceli hale getirdiği, öğrenciler

arasında olumlu ilişkileri arttırdığı, kalıcı öğrenmeyi sağladığı ve öğrencilerin dikkatlerini çektikleri belirtilmiştir.

3) Öğretmenlerin Şarkıların İngilizce Öğretimine Katkısı ile İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular

T2.A$_{12}$.3. kodlu araştırmanın öğretmenlerle ilgili bulgularına ilişkin veriler incelendiğinde öğretmenlerin farklı öğrenme özelliklerine sahip bireylerin İngilizce öğretiminde şarkılardan faydalanmaları gerektiği belirtilmiştir. Müzik ve şarkılarla İngilizce öğretiminde hem rahat hem de eğlenceli bir öğrenme imkânı sağladığından farklı özellikteki öğrencilerin verimli ve etkili şekilde öğrenmeleri gerçekleşmektedir. Şarkı ve müziklerin seçiminde öğretmenlerin dikkat etmesi gerektiği, öğrencilere uygun olan ve dersin kazanımlarıyla uyumlu şarkıları seçmeleri gerektiği belirtilmektedir. Öğretmenlerin şarkıları ve müziği etkili bir öğretim aracı olarak kullanmaları İngilizce öğretiminde hedeflenen başarıya ulaşmada etkilidir.

T2.A$_{47}$.2. kodlu araştırmanın öğretmenlerle ilgili bulguları incelendiğinde öğretmenlerin %92,5'i şarkıların İngilizce öğretiminin önemli bir parçası olması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin %92,5'i şarkıların öğrencilerin İngilizce öğretiminde akademik başarılarını arttırdığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %95'i şarkılarla İngilizce öğretiminin eğlenceli olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin %97.5'i şarkıların dinleme becerisini geliştirdiğini söylemiştir. Öğretmenler, şarkıların etkili dil öğretme aracı olduklarını ve dinleme becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin %60'ı İngilizce dersleriyle uyumlu ve ilgi çekici şarkı bulmakta güçlük çektiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin %55'i şarkıların öğrencilerin odaklanmalarına olumsuz etkisi olduğu görüşüne karşı çıkmıştır. Öğretmenlerin %97,5'i şarkılarla kelime öğrenmenin hızlı bir şekilde gerçekleştiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin %97,5'i şarkıların sürekli tekrarlar yapılmasını sağlayarak dinleme becerisine katkı sağladığını söylemiştir. Öğretmenlerin %100'ü İngilizce öğrenimini teşvik edici ve eğlenceli olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin 597,5'i şarkıların İngilizce kelime bilgisini geliştirdiğini belirtmiştir. Öğretmenler, derslerde şarkıları kullanmayı tercih ettiğini söylemiştir. Şarkılarla öğrencilerin dikkatlerini çektiklerini, dersleri daha eğlenceli hale getirdiğini, öğrenmeyi desteklediğini, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirdiğini, öğrencilerin motivasyon ve tutumlarını geliştirdiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin, İngilizce öğretiminde şarkıların kullanımına yönelik olumlu görüşleri olduğu söylenebilmektedir.

4) Şarkılarla İngilizce Öğretiminin Dil Becerilerine Katkısına Yönelik Bulgular

T2.A12.4. kodlu araştırmanın dil becerileri ile ilgili bulguları incelendiğinde şarkıların ve müziğin İngilizce öğretiminde kullanılmasının öğrencilerin okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin kazanımını kolaylaştırdığı belirlenmiştir. Şarkıya dayalı İngilizce öğretme etkinlikleriyle; öğrencilerin sık sık şarkıları dinlediği, söylediği, şarkı sözlerini okudukları ve şarkılarla ilgili yazma etkinliklerini yaptıkları ifade edilmiştir.

T2.A47.4. kodlu araştırmanın dinleme becerileri ile ilgili bulguları incelendiğinde şarkıların dil becerilerini geliştirdiği belirtilmiştir. Görüşmeye katılan öğretmen A "Şarkılar dil becerilerini kazandırmada etkilidir. Şarkılar, öğrencilerin görsel-işitsel yeterliliklerini arttırmaktadır. Öğrencilerin şarkılar aracılığıyla dinlemeyi, konuşmayı, okumayı, yazmayı, kelime bilgisini ve telaffuzu kazanıp geliştirmede faydalanabilmiştir. Şarkıların tekrarlı ve ritmik olarak söylenmesi öğrencilerin telaffuzunun ve dinleme becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu görülmüştür.

T2.A57.6. kodlu araştırmada öğretmenlerin %53.3'ü şarkıların öğrencilerin okuma becerilerini geliştirdiğini, % 43.6'sı öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiğini, %88.7'si dinleme becerisini geliştirdiğini ve %88.7'si şarkıların öğrencilerin telaffuzunu geliştirerek konuşma becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Şarkıların İngilizce öğretiminde dil becerilerine katkısının olumlu olduğu görülebilmektedir.

5) Şarkıların İletişim Becerilerine Katkısına Yönelik Bulgular

T2.A12.5. kodlu araştırmanın iletişim becerileri ile ilgili bulguları incelendiğinde müzik ve şarkıların iletişim becerilerini geliştirdiği çünkü öğrencilerin müzik ve şarkı olmayan öğretimde öğrendiklerini daha çabuk unuttukları; şarkı ve müzikle öğrendiklerini daha çabuk hatırladıkları ve bunları iletişim kurmada kullandıkları belirlenmiştir.

T2.A47.5. kodlu araştırmanın iletişim becerileri ile ilgili bulguları incelendiğinde öğretmenler şarkılarla öğrencilerin kendilerini rahat ve güvenli hissetmelerinden dolayı düşüncelerini İngilizce olarak ifade edebildiklerini belirtmiştir.

6) Şarkıların Öğrenci Motivasyonuna Katkısına Yönelik Bulgular

T2.A12.6. kodlu araştırmanın İngilizce öğrenme motivasyonu ile ilgili bulguları incelendiğinde şarkıların ve müziğin İngilizce derslerinde kullanılması öğrencilerin

öğrenmelerini destekleyerek ve öğrenilen dille ilgili kültürel farkındalığı arttırmakta olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin bu şekilde öğretimi İngilizce dersine karşı öğrenme isteği geliştirmelerini sağlamıştır.

T2.A$_{38}$.4. kodlu araştırmanın motivasyon ile ilgili bulguları incelendiğinde üçüncü haftada öğretilen şarkının sözleri powerpoint olarak gösterilirken diğer taraftan da şarkı öğrencilere dinletilmiştir. Öğrencilerin, şarkı ile ilgili sorulara doğru cevaplar verdikleri görülmüş ve böylece İngilizce öğrenme isteklerinde artış olduğu, derse daha fazla katılım gösterdikleri gözlemlenmiştir. Bu araştırmanın hem göze hem kulağa hitap etmesi, eğlenceli ve rahat bir öğrenme ortamı oluşturması sayesinde farklı öğrenme özellikleri olan öğrencilere hitap edebildiği görülmektedir.

7) Şarkıların İngilizce Öğretiminde Öğrenci Tutumuna Katkısına Yönelik Bulgular

T2.A$_{57}$.5. kodlu araştırmanın tutum ile ilgili boyutu incelendiğinde öğretmenlerin %83.9'u şarkıların öğrencilerin İngilizce öğretimine karşı olumsuz ön yargılarını azalttığını ifade etmiştir. Öğrencilerin şarkılarla İngilizce öğretimini sevmeleri, İngilizce öğretimine karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamıştır.

4.3. Tema 3: İngilizce Öğretiminde Öğretim Teknolojilerinin Kullanımına Yönelik Araştırmalar

Meta-sentez araştırma modeli ile araştırma kapsamındaki tezlerden elde edilen temalardan İngilizce Öğretiminde Öğretim Teknolojilerinin Kullanımına Yönelik Araştırmalar Temasına ilişkin bulgular Tablo 16. ve Tablo 17.'de görülmektedir.

Tablo 16. **İngilizce Öğretiminde Öğretim Teknolojilerinin Kullanımına Yönelik Araştırmalar**

Araştırmanın Kodu	Araştırmanın Adı
A$_5$	Bilgisayar teknolojisinin ortaokul öğrencilerine İngilizce öğretimi başarısı üzerine olan etkisi.
A6	Bilgisayar destekli İngilizce öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesine ilişkin bir araştırma.
A$_{15}$	İngilizce öğretiminde eğitim yazılımı kullanımının değerlendirilmesi: Öğretmen ve öğrenci görüşleri
A$_{17}$	İlköğretim İngilizce öğretmenlerinin bilgisayar destekli eğitime ilişkin görüşleri (Isparta ili örneği)

Tablo 16.'nın Devamı

A_{18}	İlköğretim İngilizce öğretmenlerinin öğretim yazılımlarını kullanma düzeyleri (Burdur ili örneği)
A_{19}	Bilgisayar destekli dil öğreniminin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin başarılarına etkileri
A_{25}	Bilgisayar destekli İngilizce öğretiminin öğrenci motivasyonuna etkisi
A_{26}	İlköğretim okullarındaki İngilizce öğretmenlerinin bilgisayar destekli dil öğrenimine karşı algıları
A_{30}	İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin ve İngilizce öğretmenlerinin bilgisayar destekli İngilizce öğretimine ilişkin algıları(İstanbul ili Üsküdar ilçesi örneği)
A_{41}	İlköğretim birinci kademe İngilizce öğretiminde akıllı tahta kullanımının öğrenci başarısına etkileri
A_{52}	Bilgisayar destekli kelime öğretiminin kelime öğrenimine ve kelime öğrenme stratejilerine etkileri
A_{64}	İlkokullarda İngilizce öğretiminde web 3.0 teknolojilerinin kullanımı: Artırılmış gerçeklik üzerine bir araştırma
A_{72}	Ortaokul 5 ve 6. sınıf öğrencilerinin ve İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretiminde etkileşimli tahtaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi

Tablo 16.'da İngilizce Öğretiminde Öğretim Teknolojilerinin Kullanımına Yönelik Araştırmalar gösterilmiştir.

Tablo 17. İngilizce Öğretiminde Öğretim Teknolojilerinin Kullanımına Yönelik Araştırmalardan Elde Edilen Boyutlar ve Bu Boyutlarla İlgili Tezler

Boyutlar	**Araştırmalar**
Ders Başarısı	T3.A_{5}.1 T3.A_{6}.1. T3.A_{19}.1. T3.A_{41}.1. T3.A_{52}.1. T3.A_{64}.1. T3.A_{72}.4.
Tutum	T3.A_{5}.2. T3.A_{41}.2.
Öğretmenlerle İlgili Bulgular	T3.A_{15}.1. T3.A_{17}.1. T3.A_{18}.1. T3.A_{26}.1. T3.A_{30}.2. T3.A_{72}.3.
Öğrenme Ortamı İle İlgili Bulgular	T3.A_{15}.2. T3.A_{19}.2. T3.A_{26}.2. T3.A_{52}.2. T3.A_{72}.1.
Motivasyon	T3.A_{15}.3. T3.A_{19}.3. T3.A_{25}.1. T3.A_{26}.3. T3.A_{52}.3. T3.A_{64}.2.
Dil Becerileri	T3.A_{15}.4. T3.A_{26}.4. T3.A_{72}.2.

Meta-sentez çalışması kapsamındaki İngilizce Öğretiminde Öğretim Teknolojilerinin Kullanımına Yönelik olan Tema-3'ten elde edilen boyutlar Tablo. 17'de gösterilmiştir. Aynı amaçları ve farklı alt amaçları olan bu araştırmaların benzerliklerini gösteren Tablo 17. çalışmaların bir bütün olarak değerlendirilmesini ve tema ile boyutlar arasındaki ilişkiyi göstermeyi kolaylaştırmaktadır. İngilizce Öğretiminde Öğretim Teknolojilerinin

Kullanımına Yönelik Araştırmalar temasında elde edilen boyutlar ve ilgili tezler gösterilmiştir.

4.3.1. Tema 3: İngilizce Öğretiminde Öğretim Teknolojilerinin Kullanımına Yönelik Boyutlarla İlgili Bulgular

İngilizce öğretiminde, teknolojinin kullanımı temasına yönelik tezler incelendiğinde belirlenen bulgular ve boyutlarla ilişkiler şu şekildedir; 1) Ders Başarısı, 2) İngilizce Dersine Tutum, 3) Öğretmenlere yönelik bulgular, 4) Öğrenme Ortamı, 5) Motivasyon ve 6) Dil Becerileri boyutlarına ilişkin bulgular ortaya çıkmıştır. Bu bölümde, bu temaya giren tezler ve boyutlarla ilişkileri sonucu ortaya çıkan bulgular gösterilmiştir. Araştırmaların temalarla ve boyutlarla ilişkilerine dair bilgiler Tablo EK-1'de gösterilmiştir.

1) **İngilizce Öğretiminde Teknolojinin Kullanımının Ders Başarısına Katkısına Yönelik Bulgular**

T3.A$_{5}$.1. kodlu araştırmanın ders başarısı ile ilgili bulguları incelendiğinde bağımsız t-testi, kontrol ve deney grubunun ön test puanlarını karşılaştırmak için kullanılmıştır. Deney grubunun ön test puanlarının ortalaması 4. 24 + 1. 92, kontrol grubunun ön test puan ortalaması 5.84+ 4.22 ve t-değerleri 1.74 olarak bulunmuştur. Puanlara göre ön test sonuçlarında gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Deney öncesi her iki gurubun İngilizce seviyeleri birbirine yakındır. Deney sonrası deney grubunun ortalama puanı 16. 04+ 4.60 iken kontrol grubunun ortalama puanı 12. 65+ 6. 21 olarak bulunmuştur. T-değeri 2.27 olarak bulunmuştur ve her iki grubun son test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bilgisayar destekli İngilizce öğretiminin daha başarılı olduğunu göstermektedir. Kontrol grubunun ön test başarı puan ortalaması 5.84+ 4.22 ve son test başarı puanı 12. 65+ 6. 26 olarak bulunmuştur. Deney grubunun ön test başarı puanı 4.24+ 1.92 ve son test başarı puanı 16.04+ 4.60 olarak bulunmuştur. İngilizce öğretimine öğretim teknolojilerinin dâhil edilmesinin ders başarısnı sağlamada olumlu katkısı fark edilebilmektedir.

T3.A$_{6}$.1. kodlu araştırmanın başarı boyutu ile ilgili bulguları incelendiğinde A Sınıfı deney grubu öğrencilerinin öntest ve sontest uygulaması doğru cevaplama oranları karşılaştırıldığında öğrencilerin öntestte sadece soru numaraları 1 ve 9 olan soruları, sonteste oranla daha yüksek bir yüzdelikle doğru cevaplandırmışlardır. A Sınıfı kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontest uygulaması doğru cevaplama oranları

karşılaştırıldığında öğrencilerin öntestte soru numaraları 2, 5, 7 ve 9 olan soruları, sonteste oranla daha yüksek bir yüzdelikle doğru cevaplandırdıkları görülmektedir. A Sınıfı kontrol grubunun öntest – sontest başarı artışı %38 iken, deney grubu öntest – sontest başarı artışı %63 olarak tespit edilmiştir. Bu değerlere göre bilgisayar destekli yabancı dil öğretimi yapılan deney grubunda olan öğrenci başarısı artışı, geleneksel yabancı dil öğretimi yapılan kontrol grubuna göre daha yüksek bir değere sahiptir. Bilgisayar destekli yabancı dil öğretimi yapılan deney grubunda olan öğrenci başarı artışı, geleneksel yabancı dil öğretimi yapılan kontrol grubuna göre daha yüksek bir değere sahiptir. B uygulama sınıfında bilgisayar destekli yabancı dil öğretiminin öğrenci başarısı üzerine olumlu etkide bulunduğu tespit edilmiştir. Bilgisayarın yabancı dil öğretiminde kullanılmasının öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği, öğrenci başarısına katkıda bulunduğu tespit edilmiştir.

T3.A$_{19}$.1. kodlu araştırmanın ders başarısı ile ilgili bulguları incelendiğinde ön test aritmetik ortalama puanları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Kontrol grubunun ortalama puanı 10..4± 0.46 ve deney grubunun ortalaması 10.44 ± 0.60. T-testi değerlerine göre de grupların homojen olduğu görülmektedir (t (52) = 0.000; P = 1.000). Kontrol grubunun 15.81 ± 1.25 ve deney grubunun ortalaması21.66 ± 0.93. olarak bulunmuştur. T-test değeri -3.745 olarak bulunmuştur. Bu değer, α 0, 05 düzeyinde anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir. Deney grubunun başarı puanının kontrol grubundan yüksek olduğu görülmektedir (t (52) = -3.745; P = 0.000). Deney grubunun ön test puan ortalaması10.44 ± 0.60 ve son test başarı puanı 21.66 ± 0.93 olarak bulunmuştur. Deney grubunun ön test ve son test başarı puanlarının ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir (t (52) = -10.065; P=0.000). Bilgisayar destekli İngilizce öğretiminin ders başarısını arttırdığı görülmektedir.

T3.A$_{41}$.1. kodlu araştırmanın başarı boyutu ile ilgili bulgular incelendiğinde başarı testi ön test puanlarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan tek boyutlu varyans analizi (ANOVA) sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmamıştır (p>.05). Bu durum grupların homojen olduğunu göstererek araştırma gruplarının tespit edilmesini sağlamaktadır. Başarı testi ön test puanlarının deney ve kontrol gruplarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (p>.05). Başarı testi ön test ve son test puanlar arasındaki farkı belirlemek üzere uygulanan ilişkili

grup t-testi sonucunda, ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır (p<.05). Deney grubunda yer alan öğrencilerin son test puanları (63,15), ön test puanlarından (28,01) anlamlı düzeyde yüksektir. Bu bulgu akıllı tahtanın öğrencilerin İngilizce öğrenme başarılarını yükselttiğini göstermektedir. Bu durumun nedeninin öğrencilerin teknolojiye olan ilgilerinden kaynaklanmış olabileceğini göstermektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin Başarı Testi ön test ve son test puanları arasındaki farkı belirlemek üzere uygulanan ilişkili grup t-testi sonucunda, ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır (p<.05). Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son test puanları (45,41), ön test puanlarından (29,15) anlamlı düzeyde yüksektir. Bu bulgu kara tahtaların da İngilizce öğretiminde faydalı olduğunu göstermektedir. Başarı testi son test puanlarının Deney ve Kontrol gruplarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (p<.05). Deney grubundaki öğrencilerin Başarı Testi Son test puan ortalamaları (62,84), kontrol grubu öğrencilerinin son test puan ortalamalarından (45,13) anlamlı düzeyde yüksektir. Bu durum akıllı tahtaların öğrencilerin İngilizce öğreniminde, kara tahta ile öğrenimlerinden daha etkili olduğunu göstermektedir.

T3.A52.1. kodlu araştırmanın ders başarısı boyutu ile ilgili bulgular incelendiğinde eşleştirilmiş T-testi ve ANOVA sonuçlarına göre anlamlı farklılık sadece öğrencilerin tamamlayıcı stratejiler kullanma düzeyinde görülmüştür (t67=-2.021, p<.05); hatırlama, bilişsel, üst bilişsel, duyuşsal ve sosyal stratejilerde anlamlı farklılık görülmemiştir. Hem DENIS (Dynamic English Vocabulary Instruction Software) yazılımı hem de bilgisayarlı öğretimsel oyun kullanımının öğrencilerin kelime öğrenme başarısında anlamlı farklılık oluşturduğu görülmüştür (sırasıyla; F(1.29, 86.61)=170.16, p<0.05; F(1.73, 115.63)=175.41, p<0.05). Her iki bilgisayar destekli öğretimin birleştirilmesi ile öğrencilerin kelime öğrenme başarısında ortaya çıkan etki incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu bulunmuştur (t67=-16.90, p<0.05). İngilizce öğretiminin teknoloji ile işlenmesinin öğrenci başarısını arttırdığı görülmektedir. Öğrenci görüşmeleri sonuçları da nicel bulguları doğrulamaktadır. Öğrenci 4 “Bu yöntemle İngilizce kelime bilgimi geliştirdim. İngilizce dersindeki başarım yükseldi”, Öğrenci 9“Bu yöntemle İngilizce dersinde başarılı oldum” şeklinde cevap vermiştir.

T3.A64.1. kodlu araştırmanın ders başarısı ile ilgili bulguları incelendiğinde deney grubunun ön test puan ortalaması 30.53 ve standart sapma puanı 17.026 olarak bulunmuştur. Kontrol grubunun ön test puan ortalaması 44.42 ve standart sapma puanı 20.144 olarak bulunmuştur. Kontrol grubunun puanın daha yüksek olmasının sebebi bu gruptaki öğrencilerin İngilizce ön bilgilerinin daha fazla olduğundan kaynaklanmaktadır. Üç haftalık uygulama sonucunda uygulanan son test sonucu her iki grubun puanlarında artış olduğunu göstermektedir. Deney grubu son test puan ortalaması 89,196 ve kontrol grubu puan ortalaması 86,856 olarak bulunmuştur. P-değerine (p=.328) bakıldığında ilkokullarda İngilizce öğretiminde web 3.0 teknolojilerinin kullanımı: artırılmış gerçeklik araştırmasına dâhil olan katılımcıların öğretimsel etkililiği açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Arttırılmış gerçeklik uygulaması ile yapılan İngilizce öğretiminin görsel ve işitsel araçlarla zenginleştirilen geleneksel yöntemlerden bir üstünlüğü olmadığı görülmektedir. Kontrol grubu arttırılmış gerçeklik teknolojisi ile ilgili hiçbir etkinlik yapılmamasına rağmen bu gruptaki öğrencilerin görsel ve işitsel materyallerle İngilizce öğretimine alınmıştır. Her iki dersin başarıyı arttırmada etkili olduğu görülmüştür.

T3.A72.4. kodlu araştırmanın ders başarısı ile ilgili bulguları incelendiğinde etkileşimli tahta kullanımının öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğu ve görsel ve dinleme açısından çok faydalı olduğu belirlenmiştir. Teknoloji ile İngilizce öğretiminin genel olarak dikkat çekici olduğu ve farklı etkinliler yapma fırsatı verdiği için dersi olumlu etkilediği anlaşılmıştır. Öğretmenler, daha verimli ders işlenmesine olanak sağladığını söylemiştir. Etkileşimli tahtanın İngilizce öğretiminde ders başarısını arttırdığı ve öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırdığı belirlenmiştir.

2) İngilizce Öğretiminde Teknolojinin Kullanımının Öğrenci Tutumuna Katkısına Yönelik Bulgular

T3.A5.2. kodlu araştırmanın tutum boyutu ile ilgili bulgular incelendiğinde deney grubu ön test tutum puanı ortalaması 96, 8+ 17, 20 ve kontrol grubunun ön test tutum puanı ortalaması 97, 2 + 18, 22 olarak bulunmuştur. Her iki grubun tutum puanları arasında anlamlı farklılığın olmadığı ve her iki grubun uygulama öncesinde İngilizce dersine karşı olumlu tutumları oldukları görülmektedir. Deney grubunun son test ortalama puanı 98, 5+ 18, 15 ve kontrol grubunun son test ortalama puanı 98, 2+ 18, 28 olarak bulunmuştur. Ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ve her grubun İngilizce dersine olumlu tutumlarında bir değişiklik kaydedilmemiştir.

T3.A41.2. kodlu araştırmanın tutum boyutu ile ilgili bulgular incelendiğinde öğrencilerin Akıllı Tahta Tutum ölçeği ön tutum puanlarının deney grubu teknolojiye yönelik ilgi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan tek boyutlu varyans analizi (ANOVA) sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmamıştır ($p>.05$). Bu bulgu öğrencilerin teknolojiye olan ilgilerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Akıllı Tahta Tutum ölçeği son tutum puanlarının teknolojiye yönelik ilgi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan tek boyutlu varyans analizi (ANOVA) sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmıştır ($p< .05$). Bu bulgu akıllı tahtaların öğrencilerin teknolojiye olan ilgilerini arttırdığını göstermiştir. Öğrencilerin Akıllı Tahta Tutum ölçeği Puanlarının İngilizce Dersinde Teknoloji Kullanılması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.05$). Öğrencilerin İngilizce öğreniminde teknoloji kullanılmasını istemeleri ile akıllı tahtaya yönelik tutumlarının olumlu olduğu görülmektedir.

3) Öğretmenlerin İngilizce Öğretiminde Teknolojinin Kullanımına Katkısına Yönelik Bulgular

T3.A15.1. kodlu araştırmanın öğretmenlerle ilgili bulguları incelendiğinde öğretmenler, İngilizce öğretim yazılımlarının kullanışlı olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler, yazılımların sunduğu ek materyallerden hoşnut olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %50'si İngilizce öğretim yazılımının amacının açıkça belirtildiğini, yazılımın amaçları gerçekleştirdiğini ve öğrenciler tarafından gerçekleştirebilecek amaçlar olduğunu söylemişlerdir. Genel olarak, öğretmenler, İngilizce yazılımın öğretim süresince kullanılmasını faydalı bulmalarına rağmen, yazılımın içeriği ve etkinliklerini gösteriliş tarzını beğenmediklerini söylemişlerdir. Teknik açıdan, öğretmenlerin, görsel ve ses kalitesi, fon müzikler, resimler, animasyon ve karakterler konusunda aynı fikirlere sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenler, yazılımın içeriğini uygun bulmaktadır ve yazılımın öğrencilere sunduğu dönütün yeterli olduğunu fakat "doğru" ya da "yanlış" olan dönütlerin nedenlerinin de açıklanmasının daha uygun olduğunu söylemişlerdir. Öğretmenlerin çoğu açıklayıcı ve kolaylaştırıcı kullanım kılavuzu olması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenler, yazılımların fotokopi edilebilen materyaller, çalışma kâğıtları ve diyalog metinlerini

içermesi gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin yarısı, yazılımların amaçlarını açıkça belirttiğini söylemiştir. Öğretmenler yazılımların amaçlarının gerçekleştirebilir olduğunu söylemiştir. Öğretmenler, yazılımın başlangıç ayarlarının gözden geçirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenler, yazılımın ilk kısmında içeriği gösteren bir tablo olması gerektiğini söylemiştir.

T3.A$_{17}$.1. kodlu araştırmanın öğretmenlerle ilgili bulguları incelendiğinde Isparta ilinde görev yapan ilköğretim İngilizce öğretmenlerinin bilgisayar destekli eğitimin gerekliliğine ilişkin görüşlerindeki maddelere "tam" düzeyde sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin tamamı bilgisayar destekli eğitime gereksinim duymaktadırlar ve gerekliliğine inanmaktadırlar. İngilizce öğretmenlerinin yaşça genç olan öğretmenler, yaşça daha büyük olan öğretmenlere göre, kıdemi az olan öğretmenler, kıdemi fazla olan öğretmenlere göre, evinde bilgisayara sahip olan öğretmenler, olmayan öğretmenlere göre, evinde ADSL bulunan öğretmenler, bulunmayan öğretmelere göre, bilgisayar destekli eğitim yapan öğretmenler, yapmayan öğretmenlere göre, bilgisayarı tanıma ve kullanabilmede kendilerini daha yeterli görmektedirler.

T3.A$_{18}$.1. kodlu araştırmanın öğretmenlerle ilgili bulguları incelendiğinde öğretmenlerin bilgisayar okur-yazarlık seviyelerinin tespitine yönelik yapılan değerlendirmede öğretmenlerin bilgisayar okuryazarlık ölçeğinden aldıkları ortalama puana bakıldığında (3,76), İngilizce öğretmenlerinin bilgisayar okur-yazarlık seviyelerinin, ortalamanın biraz üstünde olduğu görülmektedir. Öğretmenler kendilerini en fazla kelime işlemci programlarında yetkin hissetmektedirler (4,40). Öğretmenlerin, öğretim yazılımı yeterlilik ölçeğinden 3,68 ortalama puan alırken, bilgisayar okuryazarlık ölçeğinin bütününden ortalama 3,76 puan aldıkları görülmektedir. Buda İngilizce öğretmenlerinin öğretim yazılımı kullanma yeterliliklerinin toplam yeterlilik seviyesinin altında olduğu sonucunu doğurmaktadır. Öğretmenlerin çoğunluğunun derslerinde kullandıkları öğretim yazılımlarını kendi imkânlarıyla temin ettiğini ve bu öğretim yazılımlarından en çok Alıştırma ve Oyun Amaçlı öğretim yazılımı türlerini tercih ettiklerini görmekteyiz. Öğretmenlerin derslerinde bilgisayar ve öğretim yazılımı kullanmalarına olanak sağlayacak yeterli altyapı, donanım ve yazılıma sahip olmadıkları görülmektedir. Bilgisayar Destekli Yabancı Dil Öğretimi uygulamalarının etkin bir şekilde kullanımı için gerekli altyapı sadece Bilgisayar Teknoloji sınıflarında bulunmaktadır. Durum böyle iken İngilizce öğretmenlerinin sadece % 42,9'unun okulunda BT sınıfı bulunmakta ve sadece % 5,8'inin

okulunda 15 üzeri sayıda öğretim yazılımı bulunmaktadır. Bu durum da İngilizce öğretmenlerinin derslerinde öğretim yazılımı kullanımlarını sınırlamaktadır. Öğretmenlerin derslerinde öğretim teknolojilerinden bilgisayarı daha çok tercih etmektedirler, fakat bilgisayarı kapasitesinin altında amaçlar için kullanmaktadırlar. Öğretim yazılımları kullanılarak oluşturulacak etkileşimli sanal bir ortamla çok daha etkili bir öğrenme ortamı oluşturabilecek iken, öğretmenlerin çoğu bilgisayarı, teyp-çalar ya da TV olarak kullanmaktadır. İngilizce öğretmenleri okullarındaki donanımsal altyapının ve öğretim yazılımı sayısının ihtiyacı karşılamadığını, bakanlığın okullara daha fazla öğretim yazılımı göndermesi gerektiğini düşünmektedir. Öğretmenlerin Bilgisayar Destekli Yabancı Dil Öğretimi hakkındaki tutumlarının olumlu olduğunu görmekteyiz. Öğretmenlerin çoğunluğu Bilgisayar Destekli Yabancı Dil Öğretiminin klasik yabancı dil öğretimine göre daha faydalı olduğuna inanmaktadır. Öğretmenler kendilerini bilgisayar ve öğretim yazılımı konusunda yeterli görmektedir fakat her iki konuda da hizmet içi eğitim kurslarının düzenlenmesi gerektiğini düşünmektedir. Ayrıca İngilizce öğretmenleri, üniversite öğrenimleri süresince aldıkları bilgisayar derslerinin Bilgisayar Destekli Yabancı Dil Öğretimi uygulamalarının kullanımı konusunda gerekli yeterliliği kazandırmadığını düşünmektedirler.

T3.A$_{26}$.1. kodlu araştırmanın öğretmen bulguları incelendiğinde öğretmenlerin bilgisayar yeterliliğine ilişkin sonuca öğretmen yeterlilikleri az ve orta düzeydedir (X= 2.28). Öğretmenlerin yarısının bilgisayar yeterliliği çok düşüktür. Öğretmenler, bilgisayar programlarını, bilgisayarla materyal hazırlamayı ve bazen yazılımları kullanmayı bilmemektedir. Öğretmenlerin %76.7'si bilgisayarla ilgili eğitim konusunda yeterli olmadıklarını belirtmiştir.

T3.A$_{30}$.2. kodlu araştırmanın öğretmen bulguları incelendiğinde kadın İngilizce öğretmenlerinin bilgisayar destekli öğretim uygulamasının öğrenciye sağlayacağı yararlara ilişkin görüşleri, erkek meslektaşlarından anlamlı derecede daha olumlu yöndedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri yükseldikçe, Bilgisayar Destekli Öğretim uygulamasına ilişkin görüşleri daha fazla olumsuz yöne doğru kaymaktadır. Bilgisayar destekli öğretim uygulamasının öğrenciye sağlayacağı yararlara ilişkin olarak, öğretmenlerin görüşlerinin yöneticilerinkinden anlamlı derecede daha olumlu yöndedir. Yüksek lisans ve doktora mezunu olan öğretmenlerin BDÖ uygulamalarına ilişkin görüşleri, fakülte mezunlarından anlamlı derecede daha olumlu yöndedir. Eğitim fakültesi mezunlarının ilgili uygulamaya

ilişkin görüşleri, fen edebiyat fakültesi mezunlarından anlamlı derecede daha olumlu yöndedir. Ücretli İngilizce öğretmenlerinin ilgili uygulamaya ilişkin görüşleri, kadrolu öğretmenlerden anlamlı derecede daha olumludur. Ücretli İngilizce öğretmenlerinin ilgili uygulamaya ilişkin görüşleri, sözleşmeli öğretmenlerden anlamlı derecede daha olumludur. Yeterliği çok iyi ve iyi olan öğretmenlerin Bilgisayar Destekli Öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri, yeterliği orta olanlardan anlamlı derecede daha olumlu yöndedir. Yurt dışı deneyimi olan İngilizce öğretmenlerinin bilgisayar destekli öğretim uygulamasına ilişkin görüşleri, olmayan meslektaşlarından anlamlı derecede daha olumlu yöndedir. DYNED ile ilgili seminer alan İngilizce öğretmenlerinin bilgisayar destekli öğretim uygulamasına ilişkin görüşleri, seminer almayan meslektaşlarından anlamlı derecede daha olumlu yöndedir.

T3.A$_{72}$.3. kodlu araştırmanın öğretmenlerle ilgili bulguları incelendiğinde öğretmenlere "İngilizce öğretmenleri etkileşimli tahta kullanma konusunda kendilerini ne düzeyde yeterli bulmaktadır?" sorulmuştur. Öğretmenler, genel anlamda, kendilerini etkileşimli tahta kullanmada oldukça başarılı gördüğü, etkileşimli tahtada kullanmaya yönelik içerikler hazırlamada yeterli olmadıklarınıifade etmiştir. İngilizce öğretmenlerinin etkileşimli tahta kullanımında kendilerini yeterli buldukları görülmektedir. İngilizce öğretmenlerinin etkileşimli tahta içeriklerini etkin bir şekilde kullandıklarını ifade etmişlerdir.

4) İngilizce Öğretiminde Teknoloji Kullanımının Öğrenme Ortamına Katkısına Yönelik Bulgular

T3.A$_{15}$.2. kodlu araştırmanın öğrenme ortamına ilişkin bulguları incelendiğinde öğretmenler yazılımın İngilizce öğretiminde dikkat çektiğini, bazı etkinliklere fazla zaman verildiğinden öğrencilerin sıkıldıkları, öğrencilerin İngilizce öğrenimlerini kolaylaştırdıklarını, yazılımdaki etkinliklerin güçlüğünün öğrenci düzeylerine uygun olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin %69'u İngilizce öğretimindeki yazılımı kolaylıkla kullanabildiklerini ve %78'i yazılımın İngilizce derslerini eğlenceli hale getirdiğini söylemiştir. Öğrencilerin %98'i yazılımın İngilizce öğrenimlerini geliştirdiğini söylemiştir. Öğrencilerin %98'i öğrencilerin kelime öğrenimini geliştirdiğini söylemiştir. Öğrencilerin %91'i yazılımda yeterli İngilizce etkinliklerin olduğunu belirtmiştir. Yazılımın, öğrencilerin İngilizce öğrenimini geliştirdiği ve öğrencilerin derse ilgisini arttırdığı belirlenmiştir. Öğretmenler, yazılımın İngilizce öğrenimini geliştirdiğini fakat

kalabalık sınıflarda uygulanmasının güç olduğunu çünkü öğrencilerin hepsinin katılma şansının olmadığını ve görsel-işitsel sınırlılıklarının olduğunu belirtmiştir.

T3.A$_{19}$.2. kodlu araştırmanın öğrenme ortamına ilişkin bulgular incelendiğinde bilgisayar destekli İngilizce öğretiminin dersleri eğlenceli ve dikkat çekici hale getirdiği görülmektedir. Bilgisayar ile zenginleştirilen İngilizce derslerinde öğrencilerin daha iyi şekilde öğrendiği belirlenmiştir.

T3.A$_{26}$.2. kodlu araştırmanın öğrenme ortamına ilişkin bulguları incelendiğinde araştırmaya katılanların %88.3'ü bilgisayar destekli İngilizce öğretiminin derse çeşitlilik ve öğrenme zenginliği imkanını sunduğunu belirtmiştir. Katılımcıların %78.3'ü Bilgisayarın İngilizce öğrenmeyi desteklediğini, esnek öğrenme ortamını oluşturduğunu, %61. 7'si öğrencilerin İngilizce öğrenme kaygısını azalttığını söylemiştir. Katılımcılardan bazıları "Çocuklar, teknoloji çağında olduklarını biliyorlar. Bilgisayarlı İngilizce öğretimi öğrencilerin dikkatlerini arttırmaktadır. Böylece, İngilizceyi kolaylıkla öğreniyorlar" şeklinde görüş bildirmiştir. Bir başka görüşmeci "Öğrenciler, internet ve bilgisayara çok ilgilidir. Bilgisayarla bir şeyler keşfetmeye karşı çok hevesliler. Bilgisayarlı İngilizce öğretimini öğrenciler büyük bir hevesle beklemektedirler. Böylece, öğrenmeleri daha kolay hale gelmektedir" şeklinde görüş bildirmiştir. Bir diğer görüşmeci "Bilgisayarla İngilizce öğretimine öğrenciler daha çok katılmaktadır. Derslerim daha hızlı geçmekte ve öğrenciler eğlenerek öğrenmektedir" şeklinde görüş bildirmiştir. İngilizce öğretiminde teknolojinin dahil edilmesi ile öğrencilerde kaygının azaldığı ve derse ilgiyle katıldıkları görülebilmektedir. Bu durumda öğretim teknolojilerinin öğrenme ortamına olumlu katkısı fark edilebilmektedir.

T3.A$_{52}$.2. kodlu araştırmanın öğrenme ortamına ilişkin bulguları incelendiğinde öğrencilerin çoğu (n=24) bilgisayara dayalı İngilizce öğretimini "iyi" ve faydalı (n=19) bulmuştur. Öğrenci 40 "Bu şekilde İngilizce öğrenme iyi bir deneyimdi çünkü bize çok faydalı oldu", Öğrenci 24 "Ders çok eğlenceliydi. Derste olumsuz bir şey yoktu", Öğrenci 55 "Bilgisayar destekli İngilizce öğretimi çok iyiydi", Öğrenci 36 "Ders bu şekilde çok faydalı oldu, bitmesini hiç istemedim", Öğrenci 4 "İngilizce sözcük bilgimi genişlettim ve bu durum öğrenme başarımı arttırdı" şeklinde görüş bildirmiştir.

T3.A$_{72}$.1. kodlu araştırmanın öğrenme ortamına ilişkin bulguları incelendiğinde Araştırmaya katılan beş öğretmenin, İngilizce öğretiminde etkileşimli tahtanın resim,

fotoğraf ve slaytları kullanmada kendilerine kolaylık sağladığını ifade etmiştir. Üç öğretmen etkileşimli tahta ile dinleme metinlerini zenginleştirdiklerini ifade etmiştir. Üç öğretmen etkileşimli tahta ile test çözdüklerini söylemiştir. İki öğretmen etkileşimli tahtadan İngilizce kelime oyunları oynattığını, iki öğretmenin konu anlatırken faydalandığını, iki öğretmen video izleterek, iki öğretmen de pdf şeklindeki ders kitaplarını açarak kullandıklarını ifade etmiştir. Bir öğretmen kelime öğretiminde faydalanırken başka bir öğretmende etkileşimli tahtadan z-kitapları açıp kullandığını ve o şekilde faydalandığını ifade ettiği belirlenmiştir.

5) İngilizce Öğretiminde Teknolojinin Kullanımının Öğrenci Motivasyonuna Katkısına Yönelik Bulgular

T3.A15.3. kodlu araştırmanın motivasyon boyutu ile ilgili bulguları incelendiğinde öğrencilerin %84'ü İngilizce öğretiminde kullanılan yazılımın çeşitli animasyonlara sahip olması, ses efektleri ve simülasyonları ile öğrencilerin dikkatini arttırdığından öğrencilerin öğrenme isteklerini arttırdığı görülmüştür.

T3.A19.3. kodlu araştırmanın motivasyon boyutu ile ilgili bulguları incelendiğinde deneysel çalışmanın sonucunda bilgisayarlı İngilizce öğrenimlerini kolaylaştırdığı ve öğrencilerin İngilizce öğrenimine karşı motivasyonlarını arttırdığı belirlenmiştir.

T3.A25.1. kodlu araştırmanın motivasyon boyutu ile ilgili bulguları incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin iç motivasyon düzeyine ait öntest puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubunun iç motivasyon öntest puan ortalaması (X =62.86), deney grubuna göre (X =60.26) daha yüksek bulunmuştur. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin iç motivasyon düzeyine ait sontest puanlarının anlamlı bir farklılıkbelirlenmiştir. Deney grubunun iç motivasyon öntest puan ortalaması (X =72.04), kontrol grubuna göre (X =65.30) daha yüksektir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dış motivasyon düzeyine ait öntest sonucunda anlamlı farklılık görülmezken sontest puanlarında anlamlı bir farklılıktespit edilmiştir. Deney grubunun dış motivasyon sontest puan ortalamalarının (X =47.13), kontrol grubuna göre (X =38.73) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin BDÖ ile eğitim görmeleri sonrasında araştırmaya yönelik iç motivasyon sontest puanlarında anlamlı artış olduğu bulunmuştur. Deney grubunun iç motivasyon sontest puan ortalamalarının (X =72.04), öntest puan ortalamalarına göre (X =60.26) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin BDÖ ile

eğitim görmeleri sonrasında araştırmaya yönelik dış motivasyon sontest puanlarında anlamlı artış olduğu bulunmuştur. Deney grubunun dış motivasyon sontest puan ortalamalarının (X =47.13), öntest puan ortalamalarına göre (X =38.34) daha yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırma sonucuna göre bilgisayar destekli İngilizce öğretiminin, geleneksel öğretim yöntemine göre öğrenci iç ve dış motivasyonunu artırmada daha etkili olduğu belirlenmiştir.

T3.A$_{26}$.3.kodlu araştırmanın motivasyon boyutu ile ilgili bulgular incelendiğinde bilgisayar destekli İngilizce öğretiminin öğrencilerinin motivasyonlarını arttırmakta olduğu belirlenmiştir, öğrenciler öğrenmeye karşı daha hevesli olmuşlar, derse katılmaya hazır hale gelmişler ve yeni bilgi öğrenmeye istekli olmuşlardır. Görüşmeci 4 "Bilgisayarlı İngilizce öğretiminin dezavantajları olduğuna inanmıyorum. Avantajları oldukça fazladır, hem görsel hem de işitsel destek sağlamaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin motivasyonlarını arttırmaktadır", Görüşmeci 24 "Öğretmen bilgisayar destekli İngilizce öğretimi gerçekleştirdiğinde öğrencilerin dikkatini daha fazla çekmiştir ve onların motivasyonlarını özellikle içsel motivasyon açısından arttırmaktadır" şeklinde görüş bildirmiştir.

T3.A$_{52}$.3. kodlu araştırmanın motivasyon boyutu bulguları incelendiğinde öğrencilerin bilgisayarlı İngilizce öğretimine ilişkin görüşlerine göre öğrenciler bu uygulamayı faydalı ve etkili bulmuştur. Öğrencilerin kelime öğrenimlerinin oldukça kolaylaştırdığı görülmüştür. Bazı öğrenciler, ders aralarında bile sınıfta kalmak istediklerini belirtmiştir. Bilgisayarlı İngilizce öğretiminin ses, resim ve video yardımıyla dersi daha eğlenceli hale getirdiği ve bu uygulamanın öğrencilerin öğrenmeye teşvik gücüne sahip olduğu açıktır. Bilgisayar destekli İngilizce öğretimi bireysel öğrenme şansı arttırdığı ve öğrencilerin yabancı dili öğrenmeleri konusunda onları motive ettiği anlaşılmaktadır.

T3.A$_{64}$.2. kodlu araştırmanın motivasyon ile ilgili bulguları incelendiğinde öğrenciler, bilgisayarlı İngilizce öğretimini eğlenceli bulduğunu ve etkinliklerin ilgi çekici olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durum, arttırılmış gerçek uygulamasının öğrencilerin motivasyonlarını ve derse ilgilerini arttırdığını göstermektedir. Multimedya ögelerin İngilizce öğretiminde etkili olduğu öğrencilerin derse katılım motivasyonlarını arttırdığı görülmektedir. Ayrıca, sonuçlardan çıkan yorumlara göre arttırılmış gerçeklik

teknolojisinin öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyonlarını arttırmada etkili bir araç olduğu anlaşılmaktadır.

6) İngilizce Öğretiminde Teknolojinin Kullanımının Dil Becerilerine Katkısna Yönelik Bulgular

T3.A15.4. kodlu araştırmanın dil becerileri ile ilgili bulguları imcelendiğinde teknolojinin öğrencilerin dil becerilerini olumlu şekilde etkilediği görülmektedir. Doğru kullanıldığında İngilizce öğretim yazılımının dil becerilerini geliştirdiği ve bir becerideki gelişimin diğer becerilerin de gelişimini arttırdığı görülmektedir. Katılımcıların % 83'ü dinleme alıştırmalarından hoşnut olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin yeterli miktarda dinlemeye maruz kaldıklarını belirtmiştir.

T3.A26.4. kodlu araştırmanın dil becerileri ile ilgili boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmenler, bilgisayarları öğrenilenleri pekiştirmek ve dil becerilerini geliştirme için kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bilgisayarlı İngilizce öğretiminin dinleme ve konuşma becerilerini geliştirdiği belirtilmiştir. Öğretmen 5 ve Öğretmen 11 " Çocukların konuşma ve dinleme becerileri bu şekilde gelişmektedir ve öğrenciler dersten hoşnut kalmaktadır" şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmen 11 "Konuşma ve diyalog yapma eksikliğimiz bulunmaktadır. Bu eksiklikleri bilgisayarlarla ve CD'lerle telafi edebilmekteyiz" şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (n=51, 85%) dinlemenin bilgisayarla geliştirilmeye uygun olduğunu belirtmektedir. Bilgisayarın sunum becerilerini (n=35, 58.3%), konuşma becerilerini (n=33, 55%), dil bilgisini (n=30, 50%),okuma becerisini (n=29, 48.3%), yazma becerisini (n=21, 35%) ve anlamayı (n=11, 18.3%) geliştirdiği belirlenmiştir. Öğretmen 3 "Bilgisayarı İngilizce öğretiminin tüm amaçlarına dönük kullanabilmekteyim. Dil bilgisini geliştirmek için kullanırım ya da dersin konusuyla ilgili film izlettiririm. Öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek için ya da telaffuzu geliştirmek için kullanırım. Bence, bilgisayar dilin tüm yönlerini geliştirmede son derece faydalıdır" şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmen 5 "Bilgisayarı, dinleme ve konuşma becerilerine dayalı etkinlikler için kullanırım" şeklinde ifade kullanmıştır.

T3.A72.2. kodlu araştırmanın dil becerilerine ilişkin bulguları incelendiğinde 10 öğretmenin İngilizce öğretimi yaparken, dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik ders kitaplarındaki dinleme metinlerini dinlettiklerini ifade etmişlerdir. 5 öğretmen dinleme becerilerinin geliştirmek için İngilizce şarkı dinlettiklerini ifade etmiştir. 3 öğretmen video

izlettiğini, 3 öğretmen film izlettiğini ve yine 3 öğretmenin de telaffuz çalışması yaparak dinleme becerisini geliştirmeye yönelik etkinlik yaptığını söylemiştir. Öğretmenlerden altısının konuşma becerisini geliştirmeye yönelik diyalog dinletme etkinliği yaptıklarını ifade etmişlerdir. Üç öğretmen diyalog yaptırarak konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlik yaptığını söylemiştir. Ayrıca konuşma becerisini geliştirmeye yönelik yapılan etkinlikler için, 2 öğretmen diyalog okuma etkinliği yaptığını, 2 öğretmen görsellerden faydalanarak cümle okuma etkinliği yaptığını, 2 öğretmen İngilizce film izletme etkinliği yaptığını ifade etmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 3'ü, okuma becerisini geliştirmeye yönelik ders kitaplarındaki metinleri okuttuklarını ifade etmişlerdir. 2 öğretmen kısa hikâyeler okuyarak, 2 öğretmen de İngilizce hikâyeler okuma aktiviteleri yaptırarak okuma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlik yaptıklarını söylemişlerdir.

4.4. Tema 4: İngilizce Öğretiminde Materyal Kullanımına Yönelik Araştırmalar

Meta-sentez araştırma modeli ile araştırma kapsamındaki tezlerden elde edilen temalardan İngilizce Öğretiminde Materyal Kullanımına Yönelik Araştırmalar temasına ilişkin bulgular Tablo 18. ve Tablo 19.'da görülmektedir.

Tablo 18. İngilizce Öğretiminde Materyal Kullanımına Yönelik Araştırmalar

Araştırmanın Kodu	Araştırmanın Adı
A_4	İngilizce Öğretiminde Konuşma Becerisinin Kazandırılmasında Yazılı-Görsel Öğretim Materyalinin Erişiye Etkisi
A_{29}	İlköğretim 8. sınıf İngilizce öğretiminde ürün dosyası uygulamasının başarı ve tutuma etkisi
A_{46}	Ortaokul yedinci sınıf İngilizce dersinde okuma öncesi etkinliklerde sözcük bulutu kullanımının kelime öğrenmeye etkisi
A_{59}	Kukla modeli ile İngilizce öğretiminin ders başarısına etkisi

Tablo 18.'de İngilizce Öğretiminde Materyal Kullanımına Yönelik Araştırmalar gösterilmiştir.

Tablo 19. İngilizce Öğretiminde Materyal Kullanımına Yönelik Araştırmalardan Elde Edilen Boyutlar ve Bu Boyutlarla İlgili Tezler

Boyutlar	Araştırmalar
Ders Başarısı	T4.A_{29}.1. T4.A_{46}.1. T4.A_{59}.1.

Tablo 19. ‘un Devamı

Dil Becerileri	T4.A_4.1. T4.A_{29}.2.
Öğrenme Ortamı	T4.A_4.2. T4.A_{29}.4. T4.A_{46}.2.
Motivasyon	T4.A_4.3.
Tutum	T4.A_{29}.3. T4.A_{59}.2.

Meta-sentez çalışması kapsamındaki İngilizce Öğretiminde Materyal Kullanımına Yönelik olan Tema-4’ten elde edilen boyutlar Tablo 19’da gösterilmiştir. Aynı amaçları ve farklı alt amaçları olan bu araştırmaların benzerliklerini gösteren Tablo 19. çalışmaların bir bütün olarak değerlendirilmesini ve tema ile boyutlar arasındaki ilişkiyi göstermeyi kolaylaştırmaktadır. İngilizce Öğretiminde Materyal Kullanımına Yönelik Araştırmalar temasında elde edilen boyutlar ve ilgili tezler gösterilmiştir.

4.4.1.Tema 4: İngilizce Öğretiminde Materyal Kullanımına Yönelik Boyutlarla İlgili Bulgular

İngilizce öğretiminde, materyal kullanımı temasına yönelik tezler incelendiğinde; belirlenen bulgular ve boyutlarla ilişkileri şu şekildedir: 1) Ders Başarısını, 2) Dil Becerilerini, 3) Öğrenme Ortamını, 4) Motivasyonu ve 5) Tutum ile ilgili bulgular ortaya çıkmıştır. Bu bölümde bu temaya giren tezler ve boyutlarla ilişkileri sonucu ortaya çıkan bulgular gösterilmiştir. Araştırmaların temalarla ve boyutlarla ilişkilerine dair bilgiler Tablo EK-1’de gösterilmiştir.

1) İngilizce Öğretiminde Materyal Kullanımının Ders Başarısına Katkısına Yönelik Bulgular

T4.A_{29}.1. kodlu araştırmanın ders başarısı boyutu ile ilgili bulgular incelendiğinde ürün dosyası uygulamasının kullanıldığı gruptaki öğrencilerin öntest puan ortalamaları ile geleneksel yöntemin kullanıldığı gruptaki öğrencilerin ön testpuan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($U=107.5$, $p>.05$). Bu sonuca göre ön test puan ortalamaları açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır. Ürün dosyasının kullanıldığı gruptaki öğrencilerin başarı puan ortalamaları ile geleneksel yöntemin kullanıldığı gruptaki öğrencilerin başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($U=34.0$, $p<.05$). Deney grubunun ön test puan ortalaması 15.58 iken kontrol grubunun ön test puan ortalaması 15.18 olarak bulunmuştur. Ürün dosyası uygulamasının kullanıldığı grupta bulunan öğrencilerin başarı puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Deney grubunun başarı puanı ortalaması 10.62 iken kontrol grubunun başarı puanı ortalaması 21.07 olarak bulunmuştur. Deney grubunun sıra toplam

puanı 295.0 iken kontrol grubunun sıra toplam puanı 170.0 olarak bulunmuştur. Bu durum, İngilizce öğretiminde ürün dosyası kullanımının ders başarısını arttırdığını göstermektedir.

T4.A$_{46}$.1. kodlu araştırmanın ders başarısı boyutu ile ilgili bulgular incelendiğinde kontrol grubunun deney öncesi puan ortalaması 38.18 ve deney sonrası ortalamasının 48.14"e yükseldiği görülmektedir. Deneyden üç ay sonra yapılan kalıcılık testindeki puan ortalaması 46.74"tür. Araştırma sonuçları, öğrenciler arasındaki başarı ayırt ediciliğinin yükseldiğini göstermektedir. Gruptaki öğrencilerin kelime bilgisi düzeyinin arttığı ve kelime kazanımının gerçekleştiği görülmüştür. öğrenciler arasındaki başarı ayırt ediciliğinin yükseldiğini göstermektedir. Sözcük bulutu uygulaması sonucu deney grubundaki öğrencilerin kelime bilgisi düzeyinin arttığı ve kelime kazanımının gerçekleştiği görülmüştür.

T4.A$_{59}$.1. kodlu araştırmanın ders başarısı ile ilgili bulguları incelendiğinde yabancı dil başarısı konusunda deney grubu öğrencilerinin eğitim öncesi ölçülen ön test puan ortalamaları 8,33 iken, eğitim sonrası ölçülen son test puan ortalamaları 13,79 olmuştur. Grupların ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri (t=-13,132; p<,05) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu sonuca göre ön test puanları ile karşılaştırıldığında deney grubu öğrencilerinin yabancı dil başarısı son testte anlamlı düzeyde yükselmiş, öğrencilerin puan ortalamaları 5,46 puan artmıştır.

2) İngilizce Öğretiminde Materyal Kullanımının Dil Becerilerine Katkısına Yönelik Bulgular

T4.A$_{4}$.1. kodlu araştırmanın dil becerilerine ilişkin bulguları incelendiğinde İngilizce öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılmasında "Anlaşılabilirlik" temasına ait görsel materyalin erişi ortalamaları 50 iken yazılı-görsel öğretim materyali kullanılan grubun erişi puanı ortalamaları 1.44'tür. Görsel öğretim materyalinin kullanıldığı grup ile yazılı-görsel öğretim materyali kullanılan grubun erişi ortalamalarında yazılı-görsel öğretim materyali kullanılan grubun lehine istatiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Konuşma becerisinin kazandırılmasında dil bilgisi temasına ait görsel öğretim materyali kullanılan grubun erişi ortalamaları 0.59; yazılı-görsel öğretim materyali kullanılan grubun erişi ortalamaları 1.01'dir. Dilbigisi temasına ait görsel öğretim materyali kullanılan grup ile yazılı-görsel öğretim materyali kullanılan grubun erişi ortalamaları arasında yazılı-görsel öğretim materyali kullanılan grubun lehine anlamlı istatistiksel fark bulunmuştur.

Buna göre, yazılı-görsel öğretim materyali kullanılan grubun dil becerilerini kazanmada daha başarılı olduğu görülmektedir. Sözcük temasına ait görsel öğretim materyali kullanılan grubun erişi puan ortalamaları 0.46 iken yazılı-görsel öğretim materyali kullanılan grubun erişi ortalamaları 1.02'dir. Her iki grubun arasında sözcük bilgisi teması açısından yazılı-görsel öğretim materyali kullanılan grubun lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Akıcılık temasına ait görsel öğretim materyali kullanılan grubun erişi ortalamaları 0.54 iken yazılı görsel öğretim materyali kullanılan grubun erişi ortalamaları 1.34'tür. Her iki grubun erişi ortalamaları arasındaki farkların anlamlılığı için t-testine bakılmıştır ve yazılı-görsel öğretim materyali kullanılan grubun lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Konuşma becerisinin kazandırılmasına ilişkin görsel öğretim materyali kullanılan grubun erişi ortalamaları 2.09 ve yazılı-görsel öğretim materyali kullanılan grubun erişi ortalamaları 4. 81 olarak bulunmuştur. Her iki grubun ortalamaları arasındaki farklılık yazılı-görsel öğretim materyali kullanılan grubun lehine anlamlı bulunmuştur.

T4.A$_{29}$.2. kodlu araştırmanın dil becerileri ile ilgili bulguları incelendiğinde ürün dosyası uygulamasının kullanıldığı gruptaki öğrencilerin ön test okuma becerisi puanları ile geleneksel yöntemin kullanıldığı gruptaki öğrencilerin ön test okuma becerisi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (U=45,500; p<,05). Ürün dosyası uygulamasının kullanıldığı gruptaki öğrencilerin son test okuma becerisi puanları ile geleneksel yöntemin kullanıldığı gruptaki öğrencilerin son test okuma becerisi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (U=63,500; p<05). Ürün dosyası uygulamasının kullanıldığı grupta bulunan öğrencilerin son test okuma becerisi puanları daha yüksektir. Ürün dosyası uygulamasının kullanıldığı gruptaki öğrencilerin ön test yazma becerisi puanları ile geleneksel yöntemin kullanıldığı gruptaki öğrencilerin ön test yazma becerisi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (U=32,00; p<05).Ürün dosyası uygulamasının kullanıldığı gruptaki öğrencilerin son test yazma becerisi puanları ile geleneksel yöntemin kullanıldığı gruptaki öğrencilerin son test yazma becerisi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (U=64,000; p<05). Ürün dosyası uygulamasının kullanıldığı gruptaki öğrencilerin ön test dinleme becerisi puanları ile geleneksel yöntemin kullanıldığı gruptaki öğrencilerin ön test dinleme becerisi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (U=36,50; p<05). Ürün dosyası uygulamasının kullanıldığı gruptaki öğrencilerin son test dinleme becerisi puanları ile geleneksel yöntemin kullanıldığı gruptaki öğrencilerin son test dinleme becerisi puanları arasında anlamlı bir

farklılık bulunmuştur (U=27,000; p<05).Ürün dosyası uygulamasının kullanıldığı gruptaki öğrencilerin ön test konuşma becerisi puanları ile geleneksel yöntemin kullanıldığı gruptaki öğrencilerin ön test konuşma becerisi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (U=59,500; p<05).Ürün dosyası uygulamasının kullanıldığı gruptaki öğrencilerin son test konuşma becerisi puanları ile geleneksel yöntemin kullanıldığı gruptaki öğrencilerin son test konuşma becerisi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (U=27,000; p>,05).Son test puanlarına göre ürün dosyası kullanımının dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirdiği görülmektedir.

3) İngilizce Öğretiminde Materyal Kullanımının Öğrenme Ortamına Katkısına Yönelik Bulgular

T4.A4.2. kodlu araştırmanın öğrenme ortamı ile ilgili bulguları incelendiğinde resim, fotoğraf gibi görsel materyallerin kullanıldığı İngilizce dersleri öğrencilerin %97'sinin dikkatini çekmektedir. Öğrencilere bunun sebebi sorulduğunda öğrenciler: "Gözümüzde daha rahat canlandırıyoruz, daha iyi anlıyoruz, daha rahat konuşuyoruz, resme bakarak konuşmak daha rahat oluyor, daha eğlenceli oluyor, ilgi çekici oluyor" gibi yanıtlar vermiştir. Yazılı-görsel öğretim materyali kullanılan gruptaki öğrenciler: "Yazı ve resim birlikte daha dikkat çekici ve dersi daha rahat anladım", "Eğlenceli oldu", "Derste materyal kullanımı yaratıcı olmamızı sağladı, ders daha dikkat çekici ve eğlenceliydi, aklımda kaldı, unutmadım, hatırlamayı kolaylaştırdı, sadece yazı olsaydı daha zor konuşurduk, resimle yazının bir arada olması hatırlamayı kolaylaştırıyor" şeklinde cevaplar vermiştir. Diğer öğrenciler de :"Resme bakmak çağrışım yapıyor, söyleyeceklerim aklıma geliyor. O nedenle daha rahat", "resimlerle anlattığımız zaman öğrenmemiz daha rahat oluyor", "yeni öğrendiğimiz konular hakkında konuştuğumuz için o dil bilgisi kuralını pekiştirmiş oluyoruz, hem yazılı hem de görsel olunca hata yapmamız zorlaşıyor, sürekli tekrar yaptığımız için daha iyi oluyor ve hatırlamamızı kolaylaştırıyor" şeklinde cevap vermişlerdir.

T4.A29.4. kodlu araştırmanın öğrenme ortamına ilişkin bulgular incelendiğinde 9 öğrenci İngilizce öğretiminde ürün dosyası kullanımı ile ilgili olarak "İngilizce öğrenmemde kalıcılığı sağladı, ödevleri hazırlayabilmek için işlemiş olduğumuz konulardan sürekli konu tekrarı yapmam gerekti, böylece kalıcılık sağlandı" şeklinde cevap vermiştir. 6 öğrenci " sınıfta evde hazırladığımız diyalogları sunmak çok eğlenceli", "ürün dosyasının en çok hazırladıklarımızı sınıfta sunma bölümünü sevdim, böylece

hazırladığımız ödevleri sınıfta sunduk hem de yanlışlarımızı düzelttik" şeklinde fikirlerini paylaşmışlardır.

T4.A46.2. kodlu araştırmanın öğrenme ortamına ilişkin bulguları incelendiğinde Öğrenci 1 "Sözcük bulutu öğrenmeme katkı sağladı, özellikle bilmediğim kelimelerin sözcük bulutunda renkli bir şekilde anlamlarıyla beraber olması ezberlememi kolaylaştırdı" şeklinde görüş bildirmiştir. Öğrenci 6 "öğrenmeme katkı sağladı, sözcüğün anlamı o an aklıma gelmese de sözcük bulutundaki rengi aklıma geliyordu ve renginden anlamı çoğu zaman aklımıza gelebiliyor" şeklinde görüş bildirmiştir. Öğrenci 2 "Sözcük bulutu ile İngilizce öğrenmek eğlenceliydi çünkü kelimeleri sözcük bulutunda bulmak için uğraştık, renkli renkli güzelce öğrendik" şeklinde görüş bildirmiştir. Öğrenci 7 "Sözcük bulutu ile İngilizce öğrenmek eğlenceliydi, tüm sınıfça beraber kelimelerin anlamlarını söyledik ve eğlenerek öğrendik, görsel olarak güzeldi" şeklinde görüş bildirmiştir. Öğrenci 1 "Sözcük bulutu ile kelime öğrenimi ile dersimiz hiç zor olmadı, renkli olunca renklerinden kolayca kelimeleri öğrendik" şeklinde görüş bildirmiştir. Öğrenci 3 "Slayt uygulamasında verilen soruları yapıyoruz veya kelime anlamlarıyla eşleştiriyoruz. Sözcük bulutunda yapılan eşleştirme renkleri ve yazı şekillerine bakılarak yapılıyor. Kendi kendimize kimseden yardım almadan kelimeleri bulabildik" şeklinde görüş bildirmiştir. Öğrenci 1 "Öğrenmeyi kolaylaştırdığından kendimize olan güvenimizi arttırabilir. İngilizce kelime bilgimiz artabilir ve çok sayıda kelimeyi zorlanmadan öğrenebiliriz." şeklinde görüş bildirmiştir.

T4.A59.3. kodlu araştırmanın öğrenme ortamı ile ilgili bulguları incelendiğinde Öğrencilerin, kukla ile ders işlemeyi eğlenceli bulduğu ve dersi daha iyi anladıkları belirtilmiştir. Kukla ile ders işlerken öğrencilerin daha canlı ve daha mutlu hissettikleri belirlenmiştir. Kuklalarla derslerin daha ilgi çekici, anlaşılır ve eğlenceli hale geldiği tespit edilmiştir.

4) İngilizce Öğretiminde Materyal Kullanımının Motivasyona Katkısına Yönelik Bulgular

T4.A4.3. kodlu araştırmanın motivasyon ile ilgili bulguları incelendiğinde öğrencilerin %97'si İngilizce öğretiminde kullanılan görsel materyalin ilgi çekici olduğunu ve İngilizce öğrenme isteklerini arttırdığını söylemiştir. Yazılı-görsel öğretim materyallerin İngilizce öğretiminde motivasyonu arttırdığı fark edilmektedir.

5) İngilizce Öğretiminde Materyal Kullanımının Öğrenci Tutumuna Katkısına Yönelik Bulgular

T4.A$_{29}$.3. kodlu araştırmanın tutum ile ilgili bulguları incelendiğinde ürün dosyası uygulamasının kullanıldığı gruptaki öğrencilerin ön test tutum puan ortalamaları ile geleneksel yöntemin kullanıldığı gruptaki öğrencilerin ön test tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (U = 111.5, p>.05). Ürün dosyası uygulamasının kullanıldığı gruptaki öğrencilerin son test tutum puan ortalamaları ile geleneksel yöntemin kullanıldığı gruptaki öğrencilerin son test tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (U = 69.5, p>.05). İngilizce tutum puanlarında bir değişme olmamasına rağmen öğrencilerin ürün dosyasını olumlu buldukları ve yararlı olduğu düşüncesinin ağır bastığı görülmüştür.

T4.A$_{59}$.2. kodlu araştırmanın tutum ile ilgili bulguları incelendiğinde kukla ile yabancı dil öğretimi konusunda görüş almak üzere deney grubu öğrencilerinden yazılı olarak toplanan görüşlere göre kukla ile yabancı dil öğretimi öğrencilerin yabancı dil üzerine olan tutumlarını olumlu yönde etkilemiştir. Kukla ile İngilizce öğretimi, öğrencilerde derse karşı dikkat, tutum, ilgi ve derse katılım gibi olumlu duyuşsal özelliklerin gelişmesinde faydalı olmuştur.

4.5. Tema 5: İngilizce Öğretiminde Drama Kullanımına Yönelik Araştırmalar

Meta-sentez araştırma modeli ile araştırma kapsamındaki tezlerden elde edilen temalardan İngilizce Öğretiminde Drama Kullanımına Yönelik Araştırmalar temasına ilişkin bulgular Tablo 20. ve Tablo 21.'de görülmektedir.

Tablo 20. İngilizce Öğretiminde Drama Kullanımına Yönelik Araştırmalar

Araştırmanın Kodu	Araştırmanın Adı
A$_2$	İlköğretim ikinci kademe 7. sınıflarda İngilizce öğretiminde öykünün canlandırılması yolu ile öğrencilerin yaratıcılığı ve eleştirel düşünme yeteneğini arttırma.
A$_{21}$	İngilizce öğretiminde dramanın etkili kullanımı
A$_{23}$	Eğitimde dramada uzman rolü yaklaşımı ve İngilizce öğretimi: ilköğretim dördüncü sınıf öğrencileri üzerine bir araştırma
A$_{27}$	Dramatizasyon yönteminin yabancı dil öğretimi üzerindeki etkisi
A$_{33}$	İlköğretim 4. sınıf İngilizce öğretiminde drama yönteminin erişiye etkisi

Tablo 20. 'nin Devamı

A_{61}	Özel okullardaki küçük çocuklara İngilizce öğretiminde uygulanan hikâye ve dramanın kullanımı ile devlet okullarında uygulanan hikâye ve drama kullanımının karşılaştırılması
A_{63}	İngilizce öğretiminde dramanın kullanılmasına yönelik öğrenci görüşleri
A_{69}	İngilizce konuşma becerilerini geliştirmede yaratıcı drama: Bir eylem araştırması
A_{70}	Ortaokul 7. sınıflarda yabancı dil konuşma becerisinin drama yoluyla öğretimi
A_{71}	İngilizce öğretiminde yaratıcı drama kullanımının ilkokul öğrencilerinin kelime edinimi ve yaratıcı düşünme becerilerine olan etkisi
A_{73}	Drama yoluyla öğretimin 6. sınıf öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygıları üzerine etkisi

Tablo 20'de İngilizce Öğretiminde Dramanın Kullanımına Yönelik Araştırmalar kapsamındaki tezler gösterilmiştir.

Tablo 21. İngilizce Öğretiminde Dramanın Kullanımına Yönelik Araştırmalardan Elde Edilen Boyutlar ve Bu Boyutlarla İlgili Tezler

Boyutlar	**Araştırmalar**
Ders Başarısı	T5.A_{2}.5. T5.A_{21}.1. T5.A_{23}.1. T5.A_{27}.1. T5.A_{33}.1. T5.A_{61}.1. T5.A_{63}.1. T5.A_{69}.1. T5.A_{70}.1. T5.A_{71}.1. T5.A_{73}.1.
Motivasyon	T5.A_{2}.1. T5.A_{21}.4. T5.A_{61}.5. T5.A_{63}.2. T5.A_{69}.3. T5.A_{70}.4. T5.A_{71}. 3
Dil becerileri	T5.A_{2}.2. T5.A_{21}.2. T5.A_{61}.3. T5.A_{63}.4. T5.A_{69}.4. T5.A_{70}.5 T5.A_{71}.3. T5.A_{73}.4.
Öğrenme Ortamı	T5.A_{2}.3. T5.A_{21}.3. T5.A_{23}.2. T5.A_{27}.2. T5.A_{61}.2. T5.A_{63}.3. T5.A_{69}.2. T5.A_{70}.2. T5.A_{71}.2. T5.A_{73}.2
Öğretmenlerle İlgili Bulgular	T5.A2.4.
İletişim Becerileri	T5.A_{61}.4. T5.A_{63}.5. T5.A_{69}.5. T5.A_{70}.3.

Meta-sentez çalışması kapsamındaki İngilizce Öğretiminde Drama Kullanımına Yönelik olan Tema-5'ten elde edilen boyutlar Tablo. 21'de gösterilmiştir. Aynı amaçları ve farklı alt amaçları olan bu araştırmaların benzerliklerini gösteren Tablo 21. çalışmaların bir bütün olarak değerlendirilmesini ve tema ile boyutlar arasındaki ilişkiyi göstermeyi kolaylaştırmaktadır. İngilizce Öğretiminde Drama Kullanımına Yönelik Araştırmalar temasında elde edilen boyutlar ve ilgili tezler gösterilmiştir.

4.5.1.Tema 5: İngilizce Öğretiminde Drama Kullanımına Yönelik Boyutlarla İlgili Bulgular

İngilizce öğretiminde, teknolojinin kullanımı temasına yönelik tezler incelendiğinde belirlenen bulgular ve boyutlarla ilişkileri şu şekildedir: 1) Ders Başarısı, 2) Motivasyon,

3) Dil Becerileri, 4) Öğrenme Ortamı, 5) Öğretmenlerle İlgili Bulgular ve 6) İletişim Becerileri boyutlarına ilişkin bulguları ortaya çıkmıştır. Bu bölümde bu temaya giren tezler ve boyutlarla ilişkileri sonucu ortaya çıkan bulgular gösterilmiştir. Araştırmaların temalarla ve boyutlarla ilişkilerine dair bilgiler Tablo EK-1'de gösterilmiştir.

1) Dramanın Ders Başarısına Katkısına Yönelik Bulgular

T5.A2.5. kodlu araştırmanın ders başarısı bulgusu incelendiğinde öğrencilerin %89'u İngilizce derslerinin drama ile işlenmesinin faydalı olduğunu ve ders başarısını arttırdığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin başarılı olmasının nedeni öğretmenin dersi planlı bir şekilde işlemesi ve sürece katılıp içten bir katılımcı olarak yer alması olarak belirlenmiştir. Öğretmen ve öğrenci birlikte bir olayı canlandırdığı için öğrenciler bu konuları daha kolay kavrayabilmektedirler. Öğrencilerin, drama etkinlikleri ile öğrendiğinde İngilizceyi başarılı ve kalıcı şekilde öğrendikleri anlaşılmıştır.

T5.A21.1. kodlu araştırmanın ders başarısı boyutu ile ilgili bulguları incelendiğinde deney grubu ön test puan ortalaması 3.31; kontrol grubunun ön test puan ortalaması 4.13 olarak bulunmuştur. Her iki grubun ortalamaları arasında istatistiksel farklılık p>05 olarak bulunmuş ve anlamlı farklılık bulunmamıştır. Buna göre her iki grubun homojen olduğu görülmektedir. Deney grubu son test puan ortalaması 17,27 iken kontrol grubunun son test puan ortalaması 11.51 olarak bulunmuştur. Her iki grubun son test puanları arasındaki istatistiksel farklılık p<001 olarak bulunmuştur ve puanlar arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Sonuçlara göre dramanın uygulandığı İngilizce öğretiminin daha başarılı olduğu görülmektedir. Deney grubu öğrencilerini İngilizce öğreniminde ilerleme olduğu görülmektedir.

T5.A23.1. kodlu araştırmanın ders başarısı boyutu ile bulguları incelendiğinde deney grubu başarı ön testi puan ortalaması 7.22 ve son test puan ortalaması 15.06 olarak bulunmuştur. Kontrol grubunun ön test başarı puanı 8.638 ve son test başarı puanı 11.36 olarak bulunmuştur. Kovaryans analizi sonuçları incelendiğinde, grupların düzeltilmiş sontest puan ortalamaları açısından drama yönteminin, anlamlı bir farklılaşma oluşturduğu görülmektedir (F=11.459, p=.001). İngilizce dersi başarı testi toplam, kavrama ve uygulama düzeyi sontest puanlarının, deney grubu lehine anlamlı bir fark oluşturmuş olması doğrultusunda, "Uzman Rolü Yaklaşımı" temelinde yapılan drama çalışmalarının, bilişsel öğrenme alanı açısından, öğrenilenlerin anlamlı ve kalıcı hale gelmesinde ve üst düzey öğrenmeler oluşturmada önemli bir rol oynadığı görülmektedir.

T5.A$_{27}$.1. kodlu araştırmanın ders başarısı boyutu ile ilgili bulguları incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin, öğretim süreci öncesinde konulara dair bilgi sahibi olmadığından öğrencilerin ön test ortalaması 1,22'dir. Her iki yöntemde de öğretim sonrası 25,47 ortalamaya erişilmiştir. Ön test standart sapma değeri 1,26; son test için 3,53'tür. Ön test ve son test ortalamaları arasındaki fark son test lehine anlamlıdır ($p<0,05$). Kontrol grubu ön test puan ortalaması 1.333 iken son test puan ortalaması 23.7667 ve erişi puanı 22.4333 olarak bulunmuştur. Deney grubu ön test başarı puan ortalaması 1.10 iken son test başarı puan ortalaması 27.1667 ve erişi puanı 26.0667 olarak bulunmuştur. Deney grubunda uygulanan drama tekniği sayesinde öğrenciler konuyu yaparak yaşayarak ve eğlenerek öğrendiği, öğrenme faaliyetleri farklı duyu organlarına hitap ettiği ve örneklemi oluşturan grup üyelerinin yaş seviyesine uygun olduğu için dramatizasyon tekniğinin geleneksel anlatım yöntemine oranla daha etkili ve verimli sonuçlar verdiği belirlenmiştir.

T5.A$_{33}$.1. kodlu araştırmanın ders başarısı boyutu ile ilgili bulguları incelendiğinde kontrol grubunun öntest erişi puan ortalamaları 20.02, standart sapma puanı14,56deney grubu öntest erişi puan ortalamaları 22.52, standart sapma puanı 16,00 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubu öntest erişi puan ortalamaları arasında [$t(48)=,81$ $p>.05$] farkın olmadığı bulunmuştur. Kontrol grubunun sontest erişi puan ortalamaları 73.44, standart sapma puanı 11,17 ve deney grubu öntest erişi puan ortalamaları 89.40, standart sapma puanı 8,36 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubu sontest erişi puan ortalamaları arasında [$t(48)=8,08$ $p<,001$] farkın, deney grubu lehine anlamlı olduğu bulunmuştur. Hava durumu konusu ile ilgili deney grubu öğrencilerinin ön test puan ortalaması 9.84 ve son test puan ortalaması 86.00 olarak bulunmuştur. Kontrol grubu ön test puan ortalaması 9.36 ve son test puan ortalaması 72.00 olarak bulunmuştur. Yiyecek ve içecek deney grubu öğrencilerinin aritmetik ortalaması (92,80), kontrol grubu öğrencilerinin aritmetik ortalamasından (74,72) daha yüksektir. Bu duruma göre deney grubu öğrencilerinin son test puanları daha iyidir. İlköğretim 4.sınıf İngilizce dersinde hava durumu, mevsimler, yiyecek ve içecekler konularının öğretiminde drama yöntemi uygulanan grup ile geleneksel yöntemin uygulandığı grubun erişileri arasında drama yöntemi ağırlıklı öğretim lehine fark vardır denencesini desteklemektedir. Buna göre, dramanın İngilizce öğretiminde başarı sağladığı görülmektedir. İngilizce dersinde belirtilen konuları, araştırma öncesinde her iki grubun da bilmediğini, ancak araştırma sonrasında drama yöntemi ağırlıklı öğretimin deney grubuna uygulanmasıyla sontest puanlarında anlamlı bir farkın gözlenmesi, İngilizce

dersi “hava durumu, yiyecek ve içecekler” konularının öğretiminde drama yöntemi ağırlıklı öğretimin etkili olduğu görülmektedir.

T5.A$_{61}$.1. kodlu araştırmanın ders başarısı bulguları incelendiğinde öğrencilerin ekim ayında “odanı topla, daire oluştur, otur, kalk, sıraya gir, ses 1-2-3, lütfen sessiz olun, ayakkabılarını değiştir, ceketini giy, sıraya gir kolları uzat, gidelim, elini/ağzını yıka, elleri dize koy, iyi kahvaltılar/öğle yemekleri,yemeğini bitir, merhaba günaydın/tünaydın, tuvalete gidebilir miyim, oyuncaklarla oynayabilir miyim, şekli nedir- şekli yuvarlaktır/karedir, okul araç gereçleri, bu benim, ben ..sahibim, kendini tanıtma” konularını destekle anlayıp uygulayabildikleri gözlemlenmiştir. Aralık ayında ise öğrencilerin İngilizce ifadeleri kolaylıkla anladıkları ve tepki gösterdikleri görülmüştür. Devlet okulu 2. sınıf öğrencileri ile özel okul 2. sınıf öğrencilerinin başarıları arasında bir fark gözlenmemiştir. Her grup drama yöntemiyle hedeflenen kazanımları edinmişlerdir.

T5.A$_{63}$.1.kodlu araştırmanın ders başarısı bulguları incelendiğinde katılımcıların süreçle ilgili yazdıkları mektuplarda uygulamanın kendilerine katkılarını belirtmişlerdir. Öğrenciler, drama sürecinde kendisini popüler bir televizyon programında gibi hissettiğini paylaşmıştır. Mektup yazma etkinliğinde ise bu süreçte İngilizce yeni kelimeleri başarılı şekilde öğrendiğini belirtmiştir. Öğrenci 3 “Drama ile İngilizce öğretiminin ders başarısını arttırdığını dile getirmiştir. Öğrenci6, bu dönem İngilizce derslerinin daha iyi geçtiğini, İngilizce diyalogları daha iyi öğrendiğini belirtmiştir.

T5.A$_{69}$.1. kodlu araştırmanın ders başarısı bulguları incelendiğinde drama etkinlikleriyle İngilizce öğretiminde, ilk zamanlardauyum sorunu yaşasalar da öğrencilerin süreç içerisinde dersin hedeflerini başarılı şekilde kazandıklarıtespit edilmiştir. Öğrencilerin sözcük öğrenme, cümle kurma ve kendini ifade etmede başarılı olduğu belirlenmiştir. Öğrenciler yaratıcı drama etkinliklerinde işbirliği halinde davranarak ortak sorumluluk üstlenmişlerdir. Böylece, öğrencilerin akranlarından öğrenmesi ders başarılarının artışını kolaylaştırmıştır. Her oturumda hangi etkinlikleri yapacağını sorgulayan ve sonunda nasıl bir değerlendirme geçireceğini merak eden öğrencilerin yaratıcı drama sayesinde başarıya güdülendikleri gözlemlenmiştir. Yaratıcı drama yöntemiyle gerçekleştirilen derslerin ardından öğrencilerin başarılarında artış gözlenmiştir. Akademik başarı konusunda düşük seviyede olan özellikle dezavantajlı gruptaki öğrencilerin işbirliği içinde hareket etme, sorumluluk alma, katılım konularında olumlu sonuçlar görülmüştür..

T5.A$_{70}$.1. kodlu araştırmanın ders başarısı bulgusu incelendiğinde öğrencilerin drama ile İngilizce öğretimi uygulamasının başlarında utangaç ve isteksiz olduğu gözlemlenirken zamanla bu olumsuzlukları aştıkları ve ders başarısı olarak olumlu gelişmelerin olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin dersin kazanımlarını başarıyla edindikleri gözlemlenmiştir.

T5.A$_{71}$.1. kodlu araştırmanın ders başarısı ile ilgili bulguları incelendiğinde kontrol grubunun ön test puan ortalaması 19,18, son test puan ortalaması ise 27.55 ve erişi puanı ortalaması 8.37 olarak bulunmuştur. Deney grubu ön test puan ortalaması 19.87, son test puan ortalaması 33.48 ve erişi puanı 13.61 olarak bulunmuştur. Yaratıcı drama ile İngilizce öğretiminde öğrencilerin daha başarılı oldukları görülmektedir. Geleneksel yöntemle öğretilen kontrol grubunun başarı puanında 8.37 oranında artış görülmüştür. Geleneksel yöntemle de yapılan öğretimde başarıda artış görülmüştür.

T5.A$_{73}$.1. kodlu araştırmanın ders başarısı ile ilgili bulguları incelendiğinde başarısızlık korkusu ile ilgili maddeler incelendiğinde ön testte 22,79 iken son teste 18,71 olarak bulunmuştur. Drama etkinlikleri öğrencilerin başarısızlık korkusunun üstünden gelmesini sağlamıştır. Dramaya dayalı İngilizce öğretimi sürecinde öğrencilerin hata yapmalarında düşüş olduğu görülmektedir. Bu durum ders başarısının arttığını göstermektedir.

2) Dramanın Öğrenci Motivasyonuna Katkısına Yönelik Bulgular

T5.A$_{2}$.1. kodlu araştırmanın motivasyon bulguları incelendiğinde öğrenciler yabancı dil öğrenme konusunda istekli olduklarını belirtmektedirler. Öğrencilerin %97'si İngilizceyi öğrenmek istediklerini ifade etmiştir, bu da "güdülenme" oranının yüksek olduğunu göstermektedir. Sormaca ve yapılan görüşme ile uygulama derslerinden alınan kayıtlar incelendiğinde; öğrenciler yabancı dil öğrenme konusunda istekli olduklarını belirtmektedirler. İngilizce eğitiminde gereksinim sormacası sonuçları incelendiğinde öğrencilerin "güdülenme" oranının yüksek olduğunu görülmektedir. Uygulanan İngilizce eğitiminde gereksinim sormacası, uygulama, ders sonu sormacası ve görüşmenin sonuçları, yaratıcı drama çalışmalarının öğrenciyi güdülemede, uygulayarak bilgiyi kalıcı olarak öğrenmesinde olumlu etkiye sahip olduğunu gösterirken yaratıcılığını kullanmasını sağlamaktadır.

T5.A$_{21}$.4. kodlu araştırmanın motivasyon boyutu ile ilgili bulgular incelendiğinde dramanın İngilizce öğretiminde önemli olduğu, dersi eğlenceli hale getirerek öğrencilerin

öğrenme isteklerini arttırdığı görülmektedir. Öğrenciler, yaparak yaşayarak öğrendiklerinden öğrenme başarısı ve isteğinin arttığı belirlenmiştir.

T5.A$_{61}$.5. kodlu araştırmanın motivasyon bulgusu incelendiğinde öğrencilerin, eğlenceli bir öğrenme ortamında başarılı şekilde İngilizce öğrendiklerinden derse karşı güdülendikleri gözlemlenmiştir. Devlet okullarında olan 2. sınıf öğrencilerinin, özel okullardaki ikinci sınıf öğrencilerden daha yüksek düzeyde motivasyona sahip oldukları gözlemlenmiştir.

T5.A$_{63}$.2. kodlu araştırmanın motivasyon bulgusu incelendiğinde öğrenciler, sıkılmadan severek ders işlediklerinden İngilizce öğrenme isteklerinin arttığı tespit edilmiştir. Uygulama sürecindeki doğaçlamalar genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin başlangıçtaki oturumlarda yaptıkları doğaçlamalarda zorlandıkları, rollerini olduğu gibi ezberlemeye ve aktarma çalıştıkları, bundan dolayı daha sık takıldıkları, sonraki oturumlarda daha rahat oldukları gözlemlenmiştir. Grubun bir parçası olmak ve ait olduğu grupla sahnede kendine yer bulmak katılımcıların süreçte daha etkin ve istekli olmalarını sağlamıştır. İngilizce dersi ile ilgili olumsuz duygulara sahip olan katılımcıların, süreçteki her türlü etkinliğe istekli bir biçimde katıldığı tespit edilmiştir.

T5.A$_{69}$.3. kodlu araştırmanın motivasyon boyutu ile ilgili bulgular incelendiğinde İngilizce öğretiminde drama kullanımının öğrencilerin ilgisini çektiği ve merak uyandırdığı görülmüştür. Öğrenciler, dramanın eğlenceli olduğunu, derse ilgilerini arttırdığını, derse karşı olumlu tutum geliştirebildiklerini ve severek ders etkinliklerine katıldıklarını ifade etmiştir. Öğrencilerin, drama ile eğlenerek ve zorlanmadan öğrendikleri için İngilizce öğrenme isteklerinde artış olduğu gözlemlenmiştir.

T5.A$_{70}$.4. kodlu araştırmanın motivasyon bulguları incelendiğinde öğrencilerin drama ile İngilizce öğretimi başlangıcında İngilizce öğrenme konusunda isteksiz oldukları gözlemlenmiştir. İngilizce bilgileri yetersizdi fakat öğrencilerin bu yetersizliği giderecek motivasyonlarının olmadığı gözlemlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin düzenli İngilizce dersleri olmadığı ve sık sık öğretmen değiştirdikleri belirlenmiştir. Öğretmen, uygulama süresince pasif kalıp öğrenciyi harekete geçirmeye çalışmıştır. Uygulama sırasında ve sonrasında kızların erkeklerden daha fazla derse katılım gösterdikleri gözlemlenmiştir. Zamanla, drama uygulamasının İngilizce dersinin anlaşılır olmasını sağladığından öğrencilerin derse ilgi ve isteklerinde artış ve özgüvenlerinin geliştiği görülmüştür.

T5.A$_{73}$.3. kodlu araştırmanın motivasyon bulguları incelendiğinde İngilizce konuşma etkinliklerine katılma isteksizliği deney grubu ön testi 9.39 iken son test

ortalaması 8.32 olarak bulunmuştur. İngilizce konuşma etkinliklerine katılma isteksizliğinde düşüş görülse de her iki ortalama arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır. Öz güven eksikliği deney grubu ön test puanı 19.18 ± 6.06 ve son test ortalama puanı 15 ± 4.9 olarak bulunmuştur. Kontrol grubu ön test puan ortalaması 16.69 ± 5.24 ve son test puan ortalaması 18.21 ± 4.33 olarak bulunmuştur. Kontrol grubunda öz güven eksikliğinin arttığı görülmektedir. Ayrıca, düşük motivasyona sahip öğrencilerin İngilizce konuşma kaygısı yaşadığı gözlemlenmiştir. Yüksek kaygıya sahip öğrencilerin motivasyonlarının azaldığı gözlemlenmiştir. Drama ile yapılan İngilizce öğretiminde öğrenclerin daha yüksek motivasyona sahip oldukları belirlenmiştir.

3) Dramanın Dil Becerilerine Katkısına Yönelik Bulgular

T5.A2.2. kodlu araştırmanın dil becerileri bulguları incelendiğinde öğrencilerin çoğu, "dil becerileri" yönünden, % 77'lik oranla daha çok konuşma becerisine önem verilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Bu da onların İngilizce dersinin nasıl olması gerektiği konusunda ipucu vermektedir. Drama yoluyla yapılan İngilizce öğretiminin okuma, yazma ve konuşma becerisini geliştirirken kelime öğrenimi ve öğrenilen kelimelerin telaffuzunu da geliştirdiği görülmektedir. Dramanın okuma ve konuşma bakımından katkı sağladığı belirlenmiştir. Karşılıklı konuşmaya katkı sağlıyor. Yeni kelimelerin nerede, ne zaman kullanılacağını öğretiyor. İngilizce olarak canlandırılan hikâyeler çalışırken okuma ve konuşma becerisinin düzeldiği belirlenmiştir. Drama etkinlikleri sırasında öğrenciler kendilerini rahat, mutlu ve aktif hissettiklerini bazen de heyecanlı ve utangaç olduklarını ancak bunun zamanla geçtiğini belirtmektedirler. İngilizce öğretiminde drama etkinliklerinin okuma, yazma ve konuşma becerisinin gelişiminin yanı sıra kelime öğrenimi ve öğrenilen kelimelerin telaffuzunu da geliştirdiğini belirtmektedirler.

T5.A21.2. kodlu araştırmanın dil becerileri ile ilgili bulguları incelendiğinde deney grubunun dil bilgisi öğrenme ve konuşma becerisi yeterliliğinin 3.31 iken son test puan ortalaması 17.27 olarak bulunmuştur. Kontrol grubunun ön test puan ortalaması 4.13 iken son test puan ortalaması 11.51 olarak bulunmuştur. Drama etkinliklerinin konuşma becerisinin gelişimine olumlu etkisi olduğu görülmektedir.

T5.A61.3. kodlu araştırmanın dil becerilerine etkisi ile ilgili bulguları incelendiğinde drama tekniği ile konuşma becerilerinin geliştiği görülmüştür. Drama etkinliklerine dayalı İngilizce öğretiminde hem özel okul 2. sınıf öğrencilerinin hem de devlet okulu 2. sınıf

öğrencilerinin konuşma ve yazma becerilerinde ilerleme olduğu gözlemlenmiştir. Öğrenciler, konuşma kaygısı yaşamadan öğrendiklerini söyleyebilmişlerdir. Etkinlikler uygulandıkça öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerinde ilerlemeler kaydedilmiştir.

T5.A$_{63}$.4. kodlu araştırmanın dil becerileri bulguları incelendiğinde yabancı dil öğretiminde drama yönteminin kullanımı esnek düşünme becerisini geliştirme yönünden zengin bir ortam sunmakla birlikte, dil becerisinin gelişimine de olumlu yönde etki ettiği düşünülmektedir. Öğrenci1 yazdığı mektupta çok "eğlendiğini, birlikte hikâye kurduklarını ve canlandırdıklarını yazmıştır. Bu süreçte drama öğretmeni sayesinde İngilizcesini geliştirdiğini eklemiştir. Öğrenci, uygulama sürecinin dil becerisine yönelik olumlu etkilerinin olduğundan" bahsetmiştir. Öğrenci4 "Düşüncelerini güzel bir diksiyon ile aktarmayı sağladığını yazmıştır. Öğrenci yazdıklarına göre, dili kullanmada ve konuşma becerisini geliştirmede kendisine olumlu katkılarının olduğunu" düşünmektedir. Öğrenci5, İngilizce drama yapmayı sevdiğini, İngilizce konuşmayı ve tiyatroyu öğrendiğini ifade etmiştir. Öğrencinin yazdıkları dikkate alındığında sürecin, öğrencinin İngilizce konuşma becerisine olumlu yönde bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

T5.A$_{69}$.4. kodlu araştırmanın dil becerileri ile ilgili bulguları incelendiğinde İngilizce konuşma becerilerinde olumlu yönde bir gelişme gösterdikleri söylenebilir. Öğrencilerin dersi daha kolay şekilde anladıkları ve çekinmeden derse katıldıkları gözlemlenmiştir. Yaratıcı drama teknikleri Canlandırma, Rol Değiştirme, Doğaçlama ve Rol İçinde Yazma olduğundan, araştırmanın her döngüsü için katılımcıların kazanımlara erişmesi konusunda ve İngilizce konuşma becerisi üzerinde diğer tekniklerle karşılaştırıldığında bu tekniklerin diğer tekniklere göre oldukça fazla olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir. İngilizce konuşma becerisi değerlendirmelerinde ses kayıtları ile ilgili bulgulara bakıldığında katılımcıların genel olarak "Sözcük Bilgisi, İçerik ve Doğruluk" boyutunda yeterli derecede bir gelişim gösterdiği, fakat "Düzenleme ve Akıcılık" boyutlarında biraz zorluk yaşadığı görülüştür. Drama etkinliğinin İngilizce konuşma becerisini geliştirmesi açısından olumlu yönlerinin olduğu belirlenmiştir.

T5.A$_{70}$.5. kodlu araştırmanın dil becerileri ile ilgili bulguları incelendiğinde drama etkinlikleriyle öğrenciler kendilerini ifade etme ve telaffuzlarını geliştirerek konuşma becerilerini geliştirme şansını elde etmişlerdir. Öğrencilerin %83.25'i grup etkinliklerine aktif olarak katılmışlardır. Öğrenciler kendilerini rahat hissettiğinden kaygı duymaksızın

konuşma etkinliklerine katılmıştır. Drama ile İngilizce öğretimi ile öğrencilerin konuşma becerilerinin olumlu şekilde geliştiği gözlemlenmiştir.

T5.A71.3. kodlu araştırmanın dil becerileri ile ilgili bulguları incelendiğinde araştırma günlüğüne göre dramanın konuşma becerilerini olumlu etkilediği belirlenmiştir. Yaratıcı drama çocukların hem vücut dilini hem de İngilizcenin kullanımını teşvik etmiştir. Günlükten bazı görüşlerin bu bulguyu desteklediği görülmektedir: "Öğrencileri çember şeklinde oturttum ve onlara Why did you turn the lights off? İngilizce sorusunu sordum. Öğrenci de 'we should turn them off if we don't use.., we turn off to save money' şeklinde cevap vermiştir. Konuşurken duraksıyorlardı fakat derse katılmak istiyorlardı (Günlük Tarihi, 22.02.2019). Diğer bir öğrenci satıcı rolündeydi ve "I have delicious cookies, do you want?, My scarf is warm, do you like?" gibi İngilizce ifadeler kullanarak konuşuyordu. Aynı zamanda konuşmada kendine güveni artıyordu ve akıcı konuşma becerisini geliştiriyordu." (Günlük Tarihi 08.03.2019). Sonuç olarak, drama etkinliğinin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirdiği gözlemlenmiştir.

T5.A73.4. kodlu araştırmanın dil becerileri ile ilgili bulgular incelendiğinde drama sonrası ortaya çıkan durumlar şu şekildedir: öğrenciler daha akıcı konuşmaya başlamıştır, öğrenciler telaffuzu ve konuşmada tonlamayı geliştirmiştir, öğrenciler konuşma etkinliklerine istekli olarak katılmıştır, Mükemmeliyetçilik ile ilgili maddeler değerlendirildiğinde ön teste X=14.14 iken son testte X=11.00 olarak bulunmuştur. Ön testte öğrenciler yeterince hazırlanmadıklarını düşündüklerinden İngilizce konuşmada kaygılı oldukları gözlemlenmiştir. Son testteki puan ortalamasının düşüklüğü öğrencilerin drama ile konuşurken daha az kaygı yaşadığını ortaya çıkarmıştır. Bu durum dramanın konuşma becerilerinin gelişmesini sağladığını göstermektedir. Süreç ilerledikçe öğrencilerin sözel akıcılığında gelişmeler gözlemlenmiştir. Öğrenciler daha hızlı düşünüp cevap verebilmektedir.

4) Dramanın Öğrenme Ortamına Katkısına Yönelik Bulgular

T5.A2.3. kodlu araştırmanın öğrenme ortamı bulguları incelendiğinde öğrencilerin % 89'luk kısmı uygulanan drama etkinliklerinin İngilizce dersinde işlenen konuların daha iyi anlamalarına yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Bu düşünceyi belirten öğrencilere baktığımızda en çok tekrarlanan maddeler şunlardır; sekiz öğrenci kullanılan etkinlikler eğlenceli olduğunda öğrenci derse eğlenerek ve severek katılacağını, dört öğrenci derse rahatlayarak başladığı ve oyun oynadığı için öğrendiklerinin kalıcı olduğunu, dört öğrenci

de İngilizce adına daha çok bilgi öğrendiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin %87'si dramanın eğlenerek öğrendiklerini, öğrenmelerini kolaylaştırdığı, öğrencilerin daha kalıcı şekilde öğrendiği belirlenmiştir.

T5.A21.3. kodlu araştırmanın öğrenme ortamına ilişkin bulguları incelendiğinde İletişme dayalı drama tekniği ile İngilizce öğretimi öğrencilerin derse katılımını arttırmıştır ve sınıf içerisinde işbirliği içinde öğrenmelerini sağlamıştır. Drama uygulaması ile İngilizce dersleri öğrenci merkezli hale gelmiştir. Öğretmen hem bir rehber hem de öğrencilerin arkadaşı konumunda öğretimde yer almıştır. Etkinlikler, öğrenci düzeyi ve ilgisine göre seçilmiştir. Öğrencilerin, ders süresince kaygı yaşamadan eğlenerek öğrendiği ve zorlanmadığı görülmüştür.

T5.A23.2. kodlu araştırmanın öğrenme ortamına ilişkin bulguları incelendiğinde "Uzman Rolü Yaklaşımı" temelinde yapılan drama çalışmalarının, bilişsel öğrenme alanı açısından, öğrenilenlerin anlamlı ve kalıcı hale gelmesinde ve üst düzey öğrenmeler oluşturmada önemli bir rol oynadığı belirlenmiştir. Bu şekilde gerçekleşen İngilizce derslerinde öğrencilerin öğrenmelerinin kolaylaştığı ve anlamlı şekilde öğrendikleri belirlenmiştir.

T5.A27.2. kodlu araştırmanın öğrenme bulguları incelendiğinde deney grubunda uygulanan drama tekniği sayesinde öğrencilerin konuyu yaparak yaşayarak ve eğlenerek öğrendiği, öğrenme faaliyetlerinin farklı duyu organlarına hitap ettiği ve örneklemi oluşturan grup üyelerinin yaş seviyesine uygun olduğu için dramatizasyon tekniğinin geleneksel anlatım yöntemine oranla daha etkili ve verimli sonuçlar verdiği saptanmıştır.

T5.A61.2. Araştırmaya katılan ilk öğretmenin sınıfında İngilizce etkinliklerle sınıfın düzenli olması sağlanmıştır. Öğretmenin "Ses 0, 1,2,3,.." gibi söylemlerine göre öğrenciler doğru davranışlarda bulunmuşlardır. Sınıfta olumlu öğrenme ortamı olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenin kullandığı flaşkartlar, renkli kâğıtlar 3D materyallerle öğrencilerin dikkat çekici bir öğrenme ortamında kalıcı şekilde öğrendiği gözlemlenmiştir. Sözcüklerle başlayan araştırma sürecinde öğrenciler cümleler kurmaya başlamıştır. Öğrencilerin motor becerileri arttıkça drama etkinliklerine doğru performans göstermeye başlamışlardır. Öğrencilerin zamanla başarılı öğrenmeleri sonucu öz güvenlerinin ve öz saygılarının geliştiği gözlemlenmiştir. Öğrenciler, eğlenceli bir ortamda öğrendiklerinden derste sıkılmamışlardır. Devlet ve özel okullarında olumlu öğrenme ortamı gözlemlenmiştir.

T5.A63.3. kodlu araştırmanın öğrenme ortamı ile ilgili bulguları incelendiğinde Öğrenci4, drama ile İngilizce öğrenmenin eğlenceli olduğunu ve öğrenme korkusu yaşamadığını belirtmiştir. Bunun sonucunda, öğrencilerin katılımlarının arttığı ve öğrendiklerini kolaylıkla hatırladıkları gözlemlenmiştir. Öğrenciler, canlandırılan olayın daha iyi anlaşılmasını ve gerçekçi olmasını sağladığını, rollerin iyi yapıldığı takdirde eğlenceli olduğunu belirtmiş, sürecin kelime dağarcığını geliştirmesine katkısı olduğunu belirtmiştir. Öğrenciler, İngilizce dersinin eğlenceli geçtiğini, tiyatro yapmayı ve karşılıklı diyalog kurmayı öğrendiğini belirtmiştir. Öğrenciler, drama ile İngilizce öğretimi ile yeni arkadaşlar edinerek sosyal becerilerini ve özgüvenini geliştirdiklerini söylemiştir. Öğrenciler, İngilizce metinleri drama yöntemiyle yaşayarak ve oynayarak öğrenmenin, öğrenmeyi kolaylaştırdığını ve daha kalıcı olmasını sağladığını belirtmişlerdir. Grup üyelerinin içinde farklı karakterlerin, örneğin kendisini girişken ve konuşkan olarak tanımlayan öğrencilerin oluşu, çekingen ve içe dönük katılımcıların buradaki sosyal öğrenme ortamının katkısıyla katılımcı davranış biçimi geliştirmelerini sağladığı tespit edilmiştir. Utangaç ve çekingen öğrenciler drama ortamının sağladığı güvenli atmosferin etkisiyle bu tutumlarından uzaklaşmaya eğilim göstermişlerdir. Dolayısıyla drama yönteminin, öğrencilerin içsel veya dışsal kaygı kaynaklarını gidermeye yardımcı olduğu ve İngilizce öğrenmeyi destekleyen öğrenme ortamı oluşturduğu anlaşılmaktadır.

T5.A69.2. kodlu araştırmanın öğrenme ortamı ile ilgili bulguları incelendiğinde öğrencilerin, birbirlerinin kişiliklerini eleştirmeden girdikleri rol üzerinden cümle kurmalarının öğrencileri daha aktif hâle getirdiği gözlemlenmiştir. Öğrencilerin çoğunun gerginliğinin azaldığı ve kendilerini rahat hissettikleri gözlemlenmiştir. Öğrenciler, drama ile birbirleriyle İngilizce etkileşim kurmuşlardır. Aktif öğrenme ve işbirlikli öğrenme sayesinde özgüvenlerinin arttığı, yaratıcılıklarının geliştiği ve yaratıcı dramayı eğlenceli buldukları gözlemlenmiştir. Araştırmacı tarafından yazılı hâle getirilip transkriptleri çıkartılan ses kayıtları incelendiğinde genel olarak yaratıcı dramanın eğlenerek öğrenmeyi sağlaması, grup için iletişimi ve sosyal etkileşimi artırması, öğrencilerin özgüvenlerini artırması, ilgi çekici ve merak uyandırıcı olması, kaygı düzeyini düşürmesi, İngilizce konuşma becerisini geliştirmesi gibi olumlu yönlerinin olduğu görülmüştür. Etkinliklerin konuşmaya yönlendirdiğinden dilde kendini sözlü olarak ifade etmekte sıkıntı yaşayan ve bireysel çalışmayı tercih eden öğrenciler için zorlayıcı olduğu belirlenmiştir. Drama ile İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme ortamında dersi öğrendikleri gözlemlenmiştir.

T5.A$_{70}$.2. kodlu araştırmanın öğrenme ortamı ile ilgili bulguları incelendiğinde drama etkinliklerinin eğlenceli ve rahat bir öğrenme ortamı sağladığı belirlenmiştir. Planlamanın düzgün şekilde yapıldığında drama etkinliklerinin öğrencilerin ilgisini çektiğini ve derse katılımı arttırdığı görülmüştür. Drama etkinlikleri ile İngilizce öğretiminde öğrencilerin rahat ve mutlu hissettikleri gözlemlenmiştir.

T5.A$_{71}$.2. kodlu araştırmaya göre öğrenciler eğlenerek öğrendiğinden derse katılımları yüksektir. Drama ile öğretim yapılan İngilizce sınıflarında öğrenciler aktif olarak derse katılmışlardır. Geleneksel yöntemle kelime öğretilen sınıfta öğrenciler hareket etme azlığının olması derslerde sıkılmalarına neden olmuştur. Drama etkinliklerine dayalı İngilizce öğretimi öğrencilerin sözcüklerini geliştirirken diğer yandan yaratıcılıkları gelişmiştir. Drama ile İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenmeyi teşvik ettiğinden olumlu bir sınıf ortamı olduğu gözlemlenmiştir. Öğrenciler bu yöntemle eğlenerek öğrendiğinden drama ile İngilizce öğretimini geleneksel yönteme tercih etmişlerdir. Öğrencilerin pandomim ve rol oynama etkinliklerine karşı olumlu tutuma sahip oldukları gözlemlenmiştir. Güven eksiliği ile ilgili maddeler değerlendirildiğinde; ön testte X= 19,18 iken son testte X= 15,00 olarak tespit edilmiştir. Drama etkinliklerine dayalı İngilizce öğretiminde öğrencilerin öz güvenlerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. "Fiziksel ve zihinsel semptomlar" konulu etkinlikler ille ilgili maddeler değerlendirildiğinde ön testte X=16.04 iken son testte X= 12,89 olarak bulunmuştur. Öğrencilerin eğlenceli bir öğrenme ortamında sıkılmadan öğrendikleri gözlemlenmiştir. Öğrencilerin, derse aktif olarak katıldığı ve kalıcı olarak öğrendiği anlaşılmıştır.

5) Öğretmenlerin İngilizce Öğretiminde Drama Kullanımın Katkısına Yönelik Görüşleri ile İlgili Bulgular

T5.A$_{2}$.4. kodlu araştırmanın öğretmenlerle ilgili bulguları incelendiğinde, öğretmenler, sınıf içerisinde etkin, planlı olmanın ve kitap dışı konuyla ilgili etkinliklere yer vererek öğretim yapılması gerektiğini düşünmektedir. Öğretmenler, drama ile İngilizce öğretiminde derslerin eğlenceli geçtiğini, öğrencilerin kendilerini rahat hissettiklerini, konuyu daha iyi anladıklarını, konuyu uygulayarak öğrenmeleri ile çabuk kavramalarını ve kalıcılığını arttığını, derslerde kendilerini daha iyi hissettiklerini dile getirmektedirler. Öğretmenler, ilköğretim ikinci kademede öğrencilerin ilgilerine ve yaş özelliklerine göre seçilecek olan öykülerin canlandırılması yolu ile İngilizce öğretimi konusunda yeterli teknik bilgiye sahip olmaları gerektiğini belirtmişlerdir.

6) Dramanın İletişim Becerilerine Katkısına Yönelik Bulgular

T5.A$_{61}$.4. kodlu araştırmanın iletişim becerileri bulguları incelendiğinde drama ile İngilizce öğretimi ile öğrencilerin İngilizce söylemlere olumlu tepki gösterdiği ve öğrendiklerini konuşma etkinliklerinde kullandıkları gözlemlenmiştir. Drama etkinliğinin konuşma ve dinleme becerilerine olumlu etkileri olduğu gözlemlenmiştir. Öğrenciler verilen komutlara tepki göstererek sosyal ve iletişim becerilerini geliştirmiştir.

T5.A$_{63}$.5. kodlu araştırmanın iletişim becerileri ile bulguları incelendiğinde öğrenciler grup halinde çalışmalar yaptıkça iletişim ve birlikte karar verme becerilerinin geliştiği gözlemlenmiştir ve 2, 7 ve 8 numaralı öğrenciler kendilerinde gözlemlendikleri bu durumu yazarak ifade etmişlerdir. Öğrenciler, rahat bir şekilde duygu ve düşüncelerini İngilizce olarak ifade edebildiklerini belirtmişlerdir.

T5.A$_{69}$.5. kodlu araştırmanın iletişim becerileri bulguları incelendiğinde araştırmacı tarafından yazılı hâle getirilip transkriptleri çıkartılan ses kayıtlarının incelendiğinde genel olarak yaratıcı dramanın eğlenerek öğrenmeyi sağlaması, grup için iletişimi ve sosyal etkileşimi arttırdığı gözlemlenmiştir. Öğrenciler, drama ile İngilizce öğretiminin grup etkileşimi ve iletişimini arttırdığını ifade etmiştir.Bunun yanında, oyunlarla birlikte derse öğrencilerin ortak katılımlarının arttığı görülmüştür. Dramanın, İngilizce derslerinde kullanılması ile öğrencilerin arasında olumlu sosyal gelişmelerin olduğu ve derse ilgi ve katılımın arttığı tespit edilmiştir.

T5.A$_{70}$.3. kodlu araştırmanın iletişim becerileri ile ilgili bulguları incelendiğinde drama ile İngilizce öğretiminin uygulandığı ilk zamanlar öğrencilerin isteksiz ve utangaç oldukları gözlemlense de zamanla alışarak kendilerini İngilizce olarak ifade ettikleri görülmüştür. Drama etkinliklerini grupla yaptıklarından öğrenciler arasındaki iletişim becerilerinin artmasına, fikirlerini İngilizce olarak paylaşmalarına ve işbirliği yapmalarına katkı sağlamıştır.

4.6. Tema 6: İngilizce Öğretiminde Okuma Etkinliklerine Yönelik Araştırmalar

Meta-sentez araştırma modeli ile araştırma kapsamındaki tezlerdenelde edilen temalardan İngilizce Öğretiminde Okuma Etkinliklerine Yönelik Araştırmalar temasına ilişkin bulgular Tablo 22. ve Tablo 23.'te görülmektedir.

Tablo 22. İngilizce Öğretiminde Okuma EtkinliklerineKullanımına Yönelik Araştırmalar

Araştırmanın Kodu	Araştırmanın Adı
A_1	Çocuklara hikâye anlatımıyla İngilizce öğretimi
A_8	Hafıza geliştiren görsel imgeleme kelime öğrenme stratejisi ve hikâye anlatımı uygulamalarının çocukların sözcük öğrenimine ve hatırlamasını etkileri
A_9	İlköğretim okullarında yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde şiir kullanımı: Dil merkezli yaklaşım
A_{20}	Bağlam içinde dil öğretimi: Özgün canlandırma hikâyelerle dil öğretiminin çocukların İngilizce öğrenmeye karşı tutumları üzerine etkisi
A_{31}	Otantik Nasreddin Hoca Fıkralarıyla Çocuklara İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi
A_{35}	Manavgat masallarının Hacıveyiszade Ahmet Haşhaş İlköğretim Okulunda İngilizce öğretimindeki rolü
A_{55}	Hikâyelerle desteklenmiş Yabancı Dil Öğretiminin 5 ve 8. Sınıf Düzeylerinde Kelime Dağarcığı, Okuduğunu Anlama ve Yabancı Dile Karşı Tutumuna Etkisi
A_{65}	Edebiyat gruplarının ilköğretim öğrencilerine İngilizce öğretiminde kullanımı
A_{75}	İngilizce öğretiminde kısa hikayeler kullanımı ve bunun dil bilgisi öğrenimine yararları

Tablo 22.'de İngilizce Öğretiminde Okuma Etkinliklerine Yönelik Araştırmalar gösterilmiştir.

Tablo 23. İngilizce Öğretiminde Okuma Etkinliklerine Yönelik Araştırmalardan Elde Edilen Boyutlar ve Bu Boyutlarla İlgili Tezler

Boyutlar	Araştırmalar
Öğrenme Ortamı	T6.A_1.1. T6.A_8.4. T6.A_9.2. T6.A_{20}.2. T6.A_{31}.4. T6.A_{35}.1. T6.A_{65}.2.
Ders Başarısı	T6.A_1.3 T6.A_8.2. T6.A_9.3. T6.A_{20}.1. T6.A_{31}.1. T6.A_{55}.1. T6.A_{65}.1. T6.A_{75}.1.
Motivasyon	T6.A_1.2. T6.A_8.3. T6.A_9. 1. T6.A_{20}.4. T6.A_{31}.3. T6.A_{35}.3. T6.A_{65}.4.
Dil Becerileri	T6.A_1.4. T6.A_{31}.2. T6.A_{55}.3. T6.A_{65}.3.
İletişim Becerileri	T6.A_{31}.5. T6.A_{65}.5.
Tutum	T6.A_8.1. T6.A_{20}.3. T6.A_{35}.2. T6.A_{55}.2. T6.A_{75}.2.

Meta-sentez çalışması kapsamındaki İngilizce Öğretiminde Okuma Etkinliklerinin Kullanımına Yönelik olan Tema-6'dan elde edilen boyutlar Tablo. 23'te gösterilmiştir. Aynı amaçları ve farklı alt amaçları olan bu araştırmaların benzerliklerini gösteren Tablo 23. çalışmaların bir bütün olarak değerlendirilmesini ve tema ile boyutlar arasındaki

ilişkiyi göstermeyi kolaylaştırmaktadır. İngilizce Öğretiminde Okuma Etkinliklerinin Kullanımına Yönelik Araştırmalar temasında elde edilen boyutlar ve ilgili tezler gösterilmiştir.

4.6.1.Tema 6: İngilizce Öğretiminde Okuma Etkinliklerinin Kullanımına Yönelik Boyutlarla İlgili Bulgular

İngilizce öğretiminde, okuma etkinliklerinin kullanımı temasına yönelik tezler incelendiğinde; İngilizce öğretiminde okuma etkinliklerinin öğrencilerin 1)Öğrenme Ortamı, 2) Ders Başarısı 3) Motivasyon, 4) Dil Becerileri, 5) İletişim Becerileri ve 6)Tutum boyutlarına ilişkin bulguları ortaya çıkmıştır. Bu bölümde bu tema giren tezler ve boyutlarla ilişkileri sonucu ortaya çıkan bulgular gösterilmiştir. Araştırmaların temalarla ve boyutlarla ilişkilerine dair bilgiler Tablo EK-1'de gösterilmiştir.

1) İngilizce Öğretiminde Okuma Etkinliklerinin Öğrenme Ortamına Katkısına Yönelik Bulgular

T6.A$_1$.1. kodlu araştırmanın öğrenme ortamına ilişkin bulguları incelendiğinde öğrencilerin hikâyeleri eğlenerek okuduğu görülmektedir. Kurbağa prens hikâyesini okuduklarında hem eğlenmişler hem de hikâye hakkında konuşmuşlardır. Öğrenciler, kelimelerin anlamalarını birlikte öğrenmişlerdir. Öğretmen hikâyeyi yarım bıraktığında ve öğrenciler de derse etkili şekilde katılıp hikâyeyi tamamlamaya çalışmışlardır. Hikâyeler, öğrencilerin sınıf içerisinde yabancılık çekmesini engellemiş ve kendilerini güvende hissetmişlerdir. Hikâyeye dayalı etkinlikler öğrenciler arasında işbirliğini de teşvik etmiştir. Hikâyelerle İngilizce öğretimi sıcak ve olumlu bir sınıf ortamı oluşturmaktadır. Okumaya dayalı farklı pek çok etkinlik yapıldığından öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmıştır. Öğrencilerin, hikâyeyi beğendikleri ve derste mutlu oldukları gözlemlenmiştir.

T6.A$_8$.4. kodlu araştırmanın öğrenme ortamına ilişkin bulguları incelendiğinde hikâyelerin öğrencilerin ilgisini çektiği, İngilizce derslerini eğlenceli hale getirdiği, öğrencilerin bu tür etkinlikleri çok beğendikleri, fikirlerini rahatça paylaştıkları, dersin nasıl geçtiğini anlamadıkları, hikâyelerle kelimeleri daha iyi öğrendikleri, öğrendiklerini kolaylıkla hatırlayıp uyguladıkları öğrenci ifadelerindendir.

T6.A$_9$.2. kodlu araştırmanın öğrenme ortamına ilişkin bulguları incelendiğinde öğrenciler şiirle İngilizce öğretimini ilgi çekici bulmuş ve sıkılmamışlardır. Ders

kitaplarından farklı bir tarzda İngilizce görmeleri öğrencilerin dili öğrenmesini sağlamıştır. Şiirler, öğrencilerin İngilizceyi daha iyi anlamalarını sağlamıştır. Şiirler ile İngilizce öğretimi ile öğrenciler dil bilgisi ve kelime bilgilerini gözden geçirerek İngilizce öğrenimlerinin geliştiği gözlemlenmiştir. Öğrenciler, şiirle İngilizce öğretimi ile kelime bilgilerini kolaylıkla ve severek geliştirdikleri gözlemlenmiştir.

T6.A$_{20}$.2. kodlu araştırmanın öğrenme ortamına ilişkin bulguları incelendiğinde öğrencilerden elde edilen yanıtlar şu şekildedir: "Dersler, eğlencelidir, öğretmenimiz hikâye etkinlikleriyle birlikte resimler, karikatürler göstermiştir. Bir yandan eğlenip diğer yandan öğreniyoruz", "İngilizce dersleri hep eğlencelidir, okuduğumuz hikâyeleri canlandırıyoruz, resimleri sıraya koyup yapıştırıyoruz", "Hikâyeyi hem öğretmenimden hem de ekrandan dinliyoruz, böylece dersimiz daha eğlenceli ve öğrenmemizi desteklemektedir. Hikâyeler, renkli, ilginç, etkileyici ve farklıdır" şeklinde görüşlerini bildirmişlerdir.

T6.A$_{31}$.4. kodlu araştırmanın öğrenme ortamına ilişkin bulgular incelendiğinde Nasreddin Hoca hikâyelerinin İngilizce dersinde işlenmesi öğrencilerin ilgisini çekmiştir ve öğrenciler hikâyeleri dinleyip okuduktan sonra etkinliklere katılımları artmıştır. Öğrenciler derste yabancılık çekmemiştir. Nasreddin Hoca fıkraları öğrencilerin ilgisini çektiğinden öğrenciler dikkatle fıkraları okumuşlardır. Nasreddin Hoca fıkraları öğrencilerin kelime bilgisini arttırmaktadır. Öğrenciler eğlenceli bir ortamda İngilizce öğrenebilmektedir. Nasreddin Hoca hikâyeleri, öğrenme ortamını olumlu yönde etkilemektedir.

T6.A$_{35}$.1. kodlu araştırmanın öğrenme ortamı ile ilgili bulguları incelendiğinde deney grubundaki 23 öğrenciden 3 öğrenci Manavgat hikâyelerinin "İngilizce öğretimini eğlenceli hale getirmiştir" ifadesine katılmamıştır. Kontrol grubundaki 20 öğrenciden 10 öğrenci Manavgat hikâyelerinin İngilizce derslerini eğlenceli hale getirmediğini düşünmüştür. İkinci hafta sonunda bu durum olumlu yönde değişmeye başladı. Kontrol grubundaki 20 öğrenciden 8'i hikâyelerin dersi eğlenceli hale getirmediğini belirtmiştir. Deney grubundaki 23 öğrenciden 2'si Manavgat hikâyelerinin dersi eğlenceli hale getirmediğini ifade etmiştir. İlerleyen sürede Manavgat Hikâyelerinin İngilizce dersini eğlenceli hale getirdiğini düşünen öğrenci sayısında artış görülmüştür. Öğrencilerin Manavgat hikâyeleri ile ilgili görüşlerinden bazıları şöyledir: Esma: "Halk hikâyesi çok eğlencelidir, dersin sonunda öğrenciler dersi eğlenceli buldu ve dersten hoşnut

olmuşlardır", Meliha: "Etkinlikler çok kolaydır, benzer etkinleri daha önce yapmıştık", Rıdvan: "Manavgat hikâyeleri eğlenceli ve kolaydır, birçok kelimeyi tekrar ettik" şeklinde görüş bildirmiştir. Manavgat halk hikâyeleri ile öğrenciler eğlenerek İngilizce öğrendikleri ve zorlanmadıkları belirlenmiştir. Öğrenciler bir yandan hikâyelerle İngilizce sözcük ve dil bilgisi konularını kolaylıkla tekrar ettiği diğer yandan problem çözme, işbirliği içinde öğrenme gibi olumlu özellikleri de kazandıkları gözlemlenmiştir.

T6.A$_{65}$.2. kodlu araştırmanın öğrenme ortamı ile ilgili bulguları incelendiğinde okuma gruplarının olumlu ve verimli öğrenme ortamı oluşturduğu gözlenmiştir. Eylem araştırmasının ilk haftalarında öğrencilerin kelime ve dil bilgisi eksikliklerinden dolayı ders katılımlarının az olduğu gözlemlenmiştir. Zamanla, öğrenciler okuma grubu etkinliklerine aşina olduklarından neler yapmaları gerektiği konusunda bilinçlendiklerinden ders katılımlarının arttığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin iş birliği içinde uyumlu bir şekilde etkinliklere katıldıkları gözlemlenmiştir.

2) İngilizce Öğretiminde Okuma Etkinliklerinin Ders Başarısına Katkısına Yönelik Bulgular

T6.A$_{1}$.3. kodlu araştırmanın ders başarısı bulguları incelendiğinde hikâyelere dayalı İngilizce öğretiminde öğrencilerin yeni kelimeleri ve dil bilgisi yapıları başarılı şekilde öğrenip kullandıkları gözlemlenmiştir. Hikâyelerle İngilizce öğretimi öğrencilerin hayal dünyasını genişletmiştir ve bu durum da başarılı bir öğretimin gerekliliklerindendir.

T6.A$_{8}$.2. kodlu araştırmanın ders başarısına ilişkin bulguları incelendiğinde öğrencilerin %72'si kelime öğrenmede güçlük çektiğini belirtti. Öğrencilerin, %89'u kelimeleri akılda tutmada güçlük yaşadığını belirtmiştir. Öğrenciler, a=Kelimeleri daha önce gördüğümü hatırlamıyorum, b=Kelimeleri gördüm ama anlamını bilmiyorum, c= Kelimeyi daha önce gördüm ve anlamını biliyorum. Uygulamalara göre a=,4615 <b= 2, 1282<c=7, 4615 sonuçlar elde edilmiştir. Tek yönlü ANOVA sonucuna göre uygulamanın İngilizce sözcük dağarcığının geliştiği tespit edilmiştir. Tek yönlü ANOVA sonuçları; 'a' puanları (F= 6.756, p< 01), 'b' puanları (F= 3.894, p.<05), ve 'c' puanları (F=5.751, p.< .01). Hikâyeye dayalı kelime öğretiminde öğrencilerin başarılı şekilde İngilizce sözcükleri öğrendikleri tespit edilmiştir.

T6.A$_{9}$.3. kodlu araştırmanın ders başarısı ile ilgili bulguları incelendiğinde tamamı başarılı olmasa da öğrencilerin şiire eklemeler yaptığı ve İngilizce ile şiirleri tamamladığı

gözlemlenmiştir. Öğrenciler, şiiri okuyup anlamaya çalışırken kelime bilgilerinde başarılı bir artış görülmüştür ve dil bilgisi yapılarını farkında olmadan tekrarladıkları gözlemlenmiştir.

T6.A$_{20}$.1. kodlu araştırmanın ders başarısı ile ilgili bulguları incelendiğinde öğrencilerin hikâyelerle İngilizce öğretiminin yeni kelimeleri öğrenmelerini, dil bilgisi yapılarını kolaylıkla öğrenmelerini ve öğrendiklerini başarılı şekilde uyguladıkları gözlemlenmiştir. Uygulama başında beş öğrenci öğrenmede zorlanırken uygulama sonunda bu sayı dörde düşmüştür. İngilizce öğretiminde öğrencilerin ilgisini çekecek hikâyelerle yapılması ders başarısını yükseltmiştir.

T6.A$_{31}$.1. kodlu araştırmanın ders başarısı bulguları incelendiğinde çoklu test, boşluk doldurma, doğru-yanlış ve eşleştirme bölümlerinden oluşan ön testin her iki gruba uygulanması sonucu kontrol grubunun puan ortalaması 14.11 ± 3.48 ve deney grubununki ise 19.45 ± 3.67 olarak bulunmuştur. Her iki grubun puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır, böylece her iki grubun İngilizce bilgi düzeylerinin yakın olduğu görülmektedir. Kontrol grubu son test puanı 15.26 olarak bulunmuştur ve kontrol grubunun her iki test puanı arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Deney grubu son test puanı 19.52 olarak bulunmuştur ve deney grubu ön test puanıyla karşılaştırıldığında deney grubunun her iki puanı arasında anlamlı fark bulunmuştur (t-değeri 1.78 ve $p<0.05$). Her iki grubun son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur (t-değeri 1.31 ve $p<0.05$). Deney grubunun hikâye etkinlikleri sonrası puanın artması uygulamanın İngilizce öğretiminde başarıyı arttırdığını göstermektedir.

T6.A$_{55}$.1. kodlu araştırmanın ders başarısı bulgularına göre, altı hafta süren deneysel işlemler sonucunda beşinci ve sekizinci sınıflar düzeyinde deney ve kontrol gruplarına İngilizce kelime bilgisi testi uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarından elde edilen bulgular istatistikî açıdan değerlendirilmiş olup, 0,05 anlamlılık düzeyinde hem 5.sınıflarda hem de 8.sınıflarda deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre; ders kitaplarına ek olarak hikâye okuma etkinliklerinin uygulandığı sınıflarda kelime dağarcıkları dikkate alındığında daha başarılı bir dil öğretimi olduğu gözlenmiştir. Hikâyelerle desteklenmiş İngilizce öğretimi, öğrencilerin İngilizce kelime bilgilerine olumlu katkılarda bulunmuştur.

T6.A$_{65}$.1. kodlu araştırmanın ders başarısı bulguları incelendiğinde öğrenciler, eylem araştırmasının başlarında okuma etkinliklerinde zorlandıkları ama zamanla okuma ve anlama becerileri arttıkça ders başarılarının arttığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin İngilizce okumalar ile dil yeterliliklerini geliştirdikleri gözlemlenmiştir. Okuma grupları ile ilgili eylem araştırmasında öğrencilerin araştırmanın sonuna doğru öğrencilerin okudukları hakkında rahatça ve serbestçe İngilizce konuştukları gözlemlenmiştir.

T6.A$_{75}$.1. kodlu araştırmanın ders başarısı bulguları incelendiğinde Mann Whitney Testi sonucu (ön test= 230,000, son test= 123,500) kısa hikâyelerle İngilizce öğretiminin öğrencilerin dil bilgisi öğrenmesine katkı sağladığı tespit edilmiştir. Deney grubunun ön test ve son test arasındaki asimptotik anlamlılık ya p değeri p= 0,000 < 0,05 olarak bulunmuştur. Kontrol ve deney gruplarına ait Mann-Whitney Test değerine bakıldığında deney grubu ön test ortalaması 33.74 ve son testi ise 36,87 olarak bulunmuştur. Kontrol grubu ön testi 22.00 ve son testi 17.37 olarak bulunmuştur. X= =36,87>17,37 sonucundan yola çıkarak kısa hikâyelerle İngilizce öğretimi yapılan sınıflarda öğrencilerin dil bilgisi başarılarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

3) İngilizce Öğretiminde Okuma Etkinliklerinin Motivasyona Katkısına Yönelik Bulgular

T6.A$_{1}$.2. kodlu araştırmanın motivasyon ile ilgili bulguları incelendiğinde hikayelerdeki yenilik ve mizah öğrencilerin ilgisini çekmekte ve motivasyonlarını yükseltmektedir. Hikaye anlatımının eğlence ve motivasyon yönü öğrencilerin dikkatini çekmekte ve dili içselletirmelerini sağlamaktadır. Öğrencilerin, hikâyeler sayesinde sınıfta yabancılık çekmediğinden İngilizce öğrenme isteklerinde artış olduğu görülmüştür. Hikâyelerle İngilizce öğretimi ile öğrencilerin derse katılımları artmıştır. Hikâyeler farklı özellikteki öğrencilere hitap ettiğinden birçok öğrencinin dil öğrenme isteğini arttırmıştır.

T6.A$_{8}$.3. kodlu araştırmanın motivasyon bulguları incelendiğinde İngilizce hikayelere dayalı etkinliklerde görsel kelime öğrenme stratejisinin kullanılması motivasyonu, ilgiyi, dersi eğlenerek öğrenmeyi arttırdığı belirlenmiştir. İçsel motivasyon envanteri sonucu 46 ve 51 arasında değişmektedir. Bu sonuç, öğrencilerin motivasyonlarının yükseldiğini göstermektedir. İçsel motivasyon puan ortalamasına bakıldığında öğrencilerin motivasyonlarının uygulamanın başından beri yüksek olduğu süreç içinde yükseldiği gözlemlenmiştir. Hikâyeye dayalı İngilizce dersi etkinliklerinin

öğrenciler tarafından ilgi çekici, eğlenceli, değerli ve kullanışlı olduğu görülmektedir. Öğrencilerin İngilizce derslerini büyük bir istekle bekledikleri belirlenmiştir.

T6.A$_{9}$.1. kodlu araştırmanın motivasyon bulguları incelendiğinde öğrencilerin şiirle İngilizce öğretimini sevdikleri ve dikkatlerini çektikleri gözlemlenmiştir. Şiirle İngilizce öğretiminde öğrencilerin yazı bilimi, anlam bilimi, ses bilimi cümleleri arasında tutarlılık, sözcüklerin işlevleri konularında farkındalıkları olduğu gözlemlenmiştir. Şiirle İngilizce öğretiminde öğrencilerin İngilizce farkındalığının arttığı ve bunun sonucunda motivasyonun yükseldiği görülmektedir.

T6.A$_{20}$.4. kodlu araştırmanın motivasyon bulguları incelendiğinde uygulama başlangıcında İngilizce öğrenmeye ilgileri 75.26 iken uygulamanın sonunda 77.44 olarak bulunmuştur. Her iki puan ortalaması arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır (t=-1,638, pt>0.05). Öğrencilerin İngilizce öğrenme istekleri ön puanı 41.60 iken son puan 43.03 olarak bulunmuştur ve anlamlı farklılık bulunmamıştır. Uygulamanın başından beri İngilizce öğrencileri, İngilizce derslerini önemli görmektedir ve İngilizceyi gerekli görmektedir. Hikâyelerin, İngilizce öğretiminde öğrencilerin öğrenme kaygılarını azalttığı gözlemlenmiştir.

T6.A$_{31}$.3. kodlu araştırmanın motivasyon bulguları incelendiğinde Nasreddin Hoca hikâyelerinin öğrencilerin ilgisini çektiği ve hikâyelerin sonunu merak ettikleri belirlenmiştir. Böylece, öğrenciler ilgiyle, merakla ve istekle hikâyelere dayalı İngilizce etkinliklerini yapmışlardır.

T6.A$_{35}$.3. kodlu araştırmanın motivasyon bulguları incelendiğinde Manavgat hikayeleri ile İngilizce öğretimi öğrencilerin ilgisini çektiği ve İngilizce öğrenme isteklerinin arttığı gözlenmiştir.

T6.A$_{65}$.4. kodlu araştırmanın motivasyon bulguları incelendiğinde öğrenciler okuma gruplarında kendi rollerini seçtiklerinden öğrenme özerkliklerini geliştirdikleri ve kendi öğrenme sorumluluğunu üstlendikleri gözlemlenmiştir. Bu durum motivasyonlarını yükseltmiştir.

4) İngilizce Öğretiminde Okuma Etkinliklerinin Dil Becerisine Katkısına Yönelik Bulgular

T6.A$_{1}$.4. kodlu araştırmanın dil becerilerine ait bulgular incelendiğinde hikâyeye dayalı etkinliklerle öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştiği

gözlemlenmiştir. Hikâyelerin dinlenmesi ve ardından onla ilgili konuşma etkinliklerinin yapılması bu iki becerinin geliştirilmesini kolaylaştırmıştır. Ayrıca, öğrenciler bol bol hikâye okuyarak yazma becerilerini de geliştirmişlerdir.

T6.A31.2. kodlu araştırmanın dil becerileri bulguları incelendiğinde Nasreddin Hoca hikâyelerine dayalı İngilizce etkinliklerini yaparken öğrenciler yabancılık hissetmemişlerdir. Hikâyeleri okudukları, dinledikleri, yazma etkinliklerini yerine getirdikleri ve hikâyeler üzerinde konuştukları belirlenmiştir. Bu durumda, öğrenciler dilin dört becerisini geliştirme fırsatı yakalamaktadır.

T6.A55.3. dil becerileri bulgularına göre altı hafta süren deneysel işlemler sonucunda 5. ve 8. Sınıflarda deney ve kontrol gruplarına İngilizce okuduğunu anlama testi uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarından elde edilen bulgular istatistiki açıdan değerlendirilmiş olup, 0,05 anlamlılık düzeyinde hem 5.sınıflarda hem de 8.sınıflarda deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ders kitaplarına ek olarak hikâye okuma etkinliklerinin gerçekleştirildiği sınıflar, sadece ders kitaplarında bulunan okuma metinleriyle öğretim gören sınıflara göre hem beşinci sınıf hem de sekizinci sınıf düzeyinde okuduğunu anlama becerisi bakımından daha başarılı olmuşlardır ve öğrencilerin, okuma berilerinin geliştiği belirlenmiştir

T6.A65.3. kodlu araştırmanın dil becerileri bulguları incelendiğinde okuma gruplarında anlamlı ve gerçek diyalogların bulunması öğrencilerin konuşma becerileri konusunda özgüvenlerini ve dikkatlerini geliştirdikleri gözlemlenmiştir. Öğrencilerin kitap okuma sevgisinin ve kitabı farklı yönleri ile değerlendirme ve becerisinin geliştiği gözlemlenmiştir.

5) İngilizce Öğretiminde Okuma Etkinliklerinin İletişim Becerilerine Katkısına Yönelik Bulgular

T6.A31.5. kodlu araştırmanın iletişim bulguları incelendiğinde Nasreddin Hoca hikâyeleri çalışılırken öğrenciler konuyla ilgili ön bilgilerinin olmasından dolayı sınıf içersinde fikir alışverişinde bulunup diyaloglar kurmuşlardır. Bu durum, iletişim becerilerinin gelişmesini sağlamıştır.

T6.A65.5. kodlu araştırmanın iletişim becerileri ile ilgili bulgular incelendiğinde okuma gruplarının öğrenci merkezli İngilizce öğretimi oluşturmuştur ve böylece öğrenciler arasındaki işbirliği ve fikir paylaşımını sağlayarak iletişim becerilerinin gelişmesine olanak sağlamıştır. Öğrencilerin, grup çalışmalarıyla İngilizce öğretiminde duygu ve düşünceleri

üzerinde derin düşünmelerini ve dil becerileri yetersiz olsa bile bunları ifade etmelerini sağladığı görülmüştür.

6) İngilizce Öğretiminde Okuma Etkinliklerinin Öğrenci Tutumuna Katkısına Yönelik Bulgular

T6.A8.1. kodlu araştırmanın İngilizce öğrenme tutumları ile ilgili bulgular incelendiğinde öğrencilerin %89.5'i İngilizce dersini sevdiklerini belirtmiştir. Uygulama sonrasında da olumlu tutumun devam ettiği gözlemlenmiştir. Öğrencilerin %100'ü İngilizce dersini sevdiklerini ve önemini bildiklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler, İngilizce derslerini diğer dersler kadar önemli bulmaktadır. Öğrencilerin %89.5'i İngilizceyi zorunluluktan öte sevdiklerinden öğrendiklerini belirtmiştir.

T6.A20.3. kodlu araştırmanın tutum bulguları incelendiğinde öğrencilerin İngilizceyi sevme ön puanları 45.62 iken son puanları 46.31 olarak bulunmuştur. Her iki puan arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t=-1,583$, $pt>0.05$). Öğrencilerin İngilizce öğrenme kaygıları ön puanı 56.11 iken son puanları 42.11 olarak bulunmuştur. Her iki puan arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($t=3,707$, $p<0.05$).Görüşmeye katılan 9 öğrenciden hepsi İngilizce dersini sevdiklerini ifade etmişlerdir. Öğrenci 1: "Öğretmenimiz bugün sizin için ne yeni bir hikâye var dediğinde sevinçten uçuyorum" şeklinde görüş bildirmiştir. Özgün canlandırma hikâyeleri çocuklarda yabancı dil öğrenmeye karşı olumlu tutumlar edinmelerini sağlamıştır.

T6.A35.2.kodlu araştırmanın tutum ile ilgili bulguları incelendiğinde deney grubundaki 23 öğrenciden 9 öğrenci (%39.1) ve kontrol grubundaki 20 öğrenciden 12 öğrenci (%60) , Manavgat Halk Hikayeleri ile İngilizce derslerini sevmediklerini ifade etmişlerdir. Bu sonuca göre, deney öncesinde her iki grubun İngilizceye ilgi ve tutumlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Dört haftalı uygulama sonucunda kontrol grubundaki 20 öğrenciden 8 öğrenci Manavgat Halk Hikâyeleri ile İngilizce derslerini sevmemişlerdir. Dört öğrenci süreç içinde fikir değiştirmiştir. Deney grubundaki 23 öğrenciden 2'si Manavgat hikâyeleri ile İngilizce derslerini sevmediklerini belirtmiştir. Zamanla, öğrencilerin İngilizce dersine tutumlarının olumlu yönde değiştiği görülmektedir. Deney grubunun olumsuz tutumu %8.7 ve kontrol grubu olumsuz tutumu %40 olarak bulunmuştur. Kontrol grubunun İngilizce dersine olumlu tutumu %91.3 ve kontrol grubu İngilizce dersine olumlu tutumu %60 olarak bulunmuştur. Deney grubunun Manavgat

hikâyeleriyle İngilizce öğretimine olumlu tutum puanının daha yüksek olduğu görülmektedir.

T6.A$_{55}$.2. kodlu araştırmanın tutum bulguları incelendiğinde okuduğunu anlama başarı düzeyleri birbirine denk iki adet 5.sınıf şubesi, iki adet ise 8.sınıf şubesi çalışma kapsamına alınmıştır. Deney ve kontrol gruplarından elde edilen bulgular istatistiki açıdan değerlendirilmiş olup, 0,05 anlamlılık düzeyinde 5.sınıflarda ve 8.sınıflarda gruplar arasında her hangi bir grup lehine anlamlı bir farklılığın oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ders kitaplarının yanında hikâye okuma etkinliklerinin gerçekleştirildiği sınıflar ile sadece ders kitaplarında bulunan okuma metinleriyle öğretim gören sınıflara göre beşinci sınıf ve sekizinci sınıf düzeyinde öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarında her hangi bir farklılık oluşmamıştır.

T6.A$_{75}$.2. kodlu araştırmanın tutum bulguları incelendiğinde "İngilizce edebi metinleri okumayı seviyorum" sorusuna deney öncesi 11 kişi olumlu yanıt vermiştir. Diğer bir deyişle, deney öncesi öğrencilerin %32.3'ü İngilizce edebi metinleri okumayı sevdiklerini belirtirken deney sonrası %58'i İngilizce metinleri okumayı sevdiklerini belirtmişlerdir. Bu cümleye olumsuz yanıtını veren öğrencilerin sayısı 15 iken deney sonrası bu sayı 6'ya düşmüştür. Olumsuz yanıt veren öğrenciler araştırma öncesinde %44 iken araştırma sonrasında %17,6 olarak bulunmuştur. Bu durum, öğrencilerin İngilizce derslerinde edebi metinler okumaya karşı olumlu tutum geliştirdiğini göstermektedir.

4.7. Tema 7: İngilizce Öğretiminde Kullanılan Öğrenme-Öğretim Modellerinin İlköğretim Öğrencilerine Katkısına Yönelik Araştırmalar

Meta-sentez araştırma modeli ile araştırma kapsamındaki tezlerdenelde edilen temalardan İngilizce Öğretiminde Kullanılan ÖğrenmeÖğretim Modellerinin katkısına yönelik araştırmalar temasına ilişkin bulgular Tablo 24. ve Tablo 25.'te görülmektedir.

Tablo 24. İngilizce Öğretiminde Öğrenme-Öğretim Modellerine Yönelik Araştırmalar

Araştırmadan Kodu	Araştırmanın Adı
A$_3$	Çocuklara İngilizce öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin faydaları.
A$_7$	İşbirliğine dayalı öğrenmenin çocuklara İngilizce eğitimi veren öğretmenlerin gelişimi üzerine etkiler
A$_{11}$	Farklı yetenekli öğrencilerden oluşan sınıflarda İngilizce öğretimi ve ilköğretim 6. sınıflarda kullanılan çeşitli uygulamalar.

Tablo 24.'ün Devamı

A_{13}	İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi
A_{14}	Çoklu zekâ kuramının ilköğretim birinci kademede İngilizce öğretimi için kullanımı
A_{22}	Kubaşık okuma yazma dinleme ve konuşma tekniğinin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve İngilizce dersine ilişkin tutumlarına etkisi
A_{24}	Yapılandırmacılık kuramına dayalı olarak İngilizce dersinin işlenişine ilişkin öğretmen görüşleri
A_{28}	İngilizce dersi müfredatının uygulanmasında İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerin motivasyonunu arttırmada kullandıkları yeni yöntem ve teknikler
A_{32}	İlköğretim okulu öğretmenleri tarafından uygulanan, başlıca İngilizce öğretim metotları ve tekniklerinin uygulamalarının değerlendirilmesi ve öğrenci tutumlarının analizi
A_{34}	İlköğretimde İngilizce öğretiminde zihin haritası kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına ve kalıcılığa etkisi
A_{36}	Planlı biçime odaklanma modelinin İngilizce öğretiminde başarıya etkisi
A_{37}	Türkiye'deki iletişimsel dil eğitimi yaklaşımı: Öğretmenlerin görüşleri ve sınıf içi uygulamaları
A_{40}	Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Ders Durumunda Yöntem Teknik Kullanma Yeterliliklerinin İncelenmesi
A_{42}	İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin öğrencilerin öz-yeterlik becerileri, öz-düzenleme stratejileri, üstbiliş becerileri, motivasyonları ve akademik başarılarına etkisi
A_{43}	Yabancı dil olarak İngilizcenin öğretiminde genç öğrenicilerin dil bilgisi ediniminde yapı odaklı öğretim yoluyla düzeltici geribildirim etkileri
A_{44}	Ayırt edicilik ilkesine dayalı İngilizce öğretim tasarımı uygulamasının öğrencilerin akademik başarı ve derse yönelik tutumları üzerine etkisi
A_{45}	Çocuklara göreve dayalı dil öğretim metodu ile İngilizce öğretimi
A_{48}	İngilizce öğretiminde istasyon tekniği kullanımının akademik başarıya, tutumlara ve kalıcılığa etkisi
A_{49}	İngilizce'nin yabancı dil olarak öğretiminde, kelimelerin Türkçe anlamları ile birkaç kez yazılması tekniğinin kelimelerin kalıcılığındaki etkililiği ve öğretmenlerin bu teknik hakkındaki görüşleri
A_{51}	Çocuklara kelime öğretiminde dil ve içerik bütünleşik öğrenme uygulamaları üzerine bir vaka çalışması
A_{53}	Türkiye'de ilk ve orta dereceli okullarda çalışan İngilizce öğretmenlerinin tercih ettikleri kelime sunma teknikleri
A_{54}	Beyin temelli öğretim stratejileriyle çocuklara kelime öğretimi
A_{58}	Yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde etkili öğretim stratejilerin analizi (Durum çalışması)

Tablo 24.'ün Devamı

A_{60}	4mat öğretim modelinin ilkokul 4. sınıf İngilizce dersi öğrenci başarısına etkisinin incelenmesi
A_{62}	İlkokul İngilizce öğretiminde görsel okuryazarlık etkinliklerinin öğrenci başarısına etkisi
A_{66}	İngilizce öğretmenlerinin çocuklara yabancı dil öğretiminde ideal olan yöntemler konusunda ifade ettikleri inançları ve ders içi uygulamaları arasındaki ilişki
A_{67}	Ters yüz öğrenmenin 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarısına etkisi
A_{68}	Yabancı dil (İngilizce) öğretiminde yaratıcı zıt düşünme (creact) tekniğinin ortaokul düzeyindeki öğrencilerin öğrenme ürünlerine etkisi
A_{74}	İngilizce öğretmenlerinin ortaokul düzeyinde yazma becerisinin öğretilmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili görüşleri

Tablo 24.'te İngilizce Öğretiminde Öğrenme-Öğretim Modellerine Yönelik Araştırmalar gösterilmiştir.

Tablo 25. İngilizce Öğretiminde Öğrenme-Öğretim Modellerine Yönelik Araştırmalardan Elde Edilen Boyutlar ve Bu Boyutlarla İlgili Tezler

Boyutlar	**Araştırmalar**
Ders Başarısı	T7.A_3.1. T7.A_7.1. T7.A_{13}.1. T7.A_{14}.1. T7. A_{22}.1. T7.A_{34}.1. T7.A_{36}.1. T7.A_{42}.1. T7.A_{43}.1. T7.A_{44}.1. T7.A_{43}.1. T7.A_{49}.2. T7.A_{51}.1. T7.A_{54}.1T7.A_{60}.1. T7.A_{62}.1. T7.A_{67}.1. T7.A_{68}.1.
Öğrenme Ortamı	T7.A_3.2. T7.A_7.2. T7.A_{11}. 1. T7.A_{13}.2. T7.A_{32}.2. T7.A_{34}.2. T7.A_{36}.3. T7.A_{42}.3. T7.A_{44}.3. T7.A_{45}.1. T7.A_{48}.3. T7.A_{51}.2. T7.$A_{54.3}$. T7.A_{60}.3. T7.A_{62}.2. T7.A_{67}.2.
Tutum	T7.A_7.4. T7.A_{22}.3. T7.A_{34}.3. T7.A_{44}.2. T7.A_{45}.4. T7.A_{48}.2. T7.A_{49}.3. T7.A_{54}.3. T7.A_{60}.4. T7.A_{68}.2.
Motivasyon	T7.A_{11}.3. T7.A_{42}.5. T7.A_{44}.4. T7.A_{45}.3. T7.A_{51}.3. T7.A_{54}.2 T7.A_{60}.2.
Dil Becerileri	T7.A_{22}.2. T7.A_{32}.3. T7.A_{36}.2. T7.A_{37}.3. T7.A_{45}.2.
İletişim Becerileri	T7.A_{42}.4. T7.A_{49}.4.
Öğretmenlerle ile İlgili Bulgular	T7.A_7.3. T7.A_{11}.2. T7.A_{24}.1. T7.A_{28}.1. T7.A_{32}.1. T7.A_{37}.1. T7.A_{40}.1. T7.A_{49}.1. T7.A_{53}.1. T7.A_{58}.2. T7.A_{66}.1. T7.A_{74}.1.
Okul Yöneticileri ile İlgili Bulgular	T7.A_{58}.1.

Meta-sentez çalışması kapsamındaki İngilizce Öğretiminde Öğrenme-Öğretim Modellerine Yönelik olan Tema-7' den elde edilen boyutlar Tablo. 25'te gösterilmiştir. Aynı amaçları ve farklı alt amaçları olan bu araştırmaların benzerliklerini gösteren Tablo 25. çalışmaların bir bütün olarak değerlendirilmesini ve tema ile boyutlar arasındaki ilişkiyi göstermeyi

kolaylaştırmaktadır. İngilizce Öğretiminde Öğrenme-Öğretim Modellerine Yönelik Araştırmalar temasında elde edilen boyutlar ve ilgili tezler gösterilmiştir.

4.7.1.Tema 7: İngilizce Öğretiminde Kullanılan Öğrenme-Öğretim Modellerinin İlköğretim Öğrencilerine Katkısına Yönelik Araştırmalar

İngilizce öğretiminde, öğrenme-öğretim modelleri temasına yönelik tezler incelendiğinde, sıra ile belirtilen boyutlara ait bulgular ortaya çıkmıştır: 1) Ders Başarısı, 2) Öğrenme Ortamı, 3) Tutum, 4) Motivasyon, 5) Dil Becerileri, 6) İletişim Becerileri, 7) Öğretmenlerle İlgili Bulgular, 8) Okul Yöneticileri ile bulgular. Bu bölümde bu temaya dâhil olan tezler ve boyutlarla ilişkileri sonucu ortaya çıkan bulgular gösterilmiştir. Araştırmaların temalarla ve boyutlarla ilişkilerine dair bilgiler Tablo EK-1'de gösterilmiştir.

1) Öğrenme-Öğretim Modellerinin Ders Başarısına Katkısına Yönelik Bulgular

T7.A3.1. kodlu araştırmanın ders başarısı ile bulguları incelendiğinde deney grubunun ortalama 22.55± 3.87 ve kontrol grubunun ortalama puanı 25.15 ± 5.92. T-testi değeri 1.58 ve $p>0.05$, her iki grubun ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Çalışmanın başında, her iki grubun homojen olduğu belirlenmiştir. Deney grubunun son test puan ortalaması 35.50±2.82 olarak bulunmuştur. Kontrol grubunun son test ortalama puanı 31±6.90 olarak bulunmuştur. Bu ortalama puanları, Deney ve kontrol grubunun son test ortalamaları arasındaki t-testi değeri 2.38 ve $p<0.05$ olarak bulunmuştur. Bu durum, deney grubunun kontrol grubundan daha başarılı olduğunu göstermektedir. Deney grubunun ortalama başarı puanı 13.25 ± 2.56 olarak bulunmuştur. Kontrol grubunun ortalama başarı puanı 5.85 ± 2.37 olarak bulunmuştur. Deney grubunun başarısı, kontrol grubunun başarı puanından daha yüksek olarak bulunmuştur. Bu durumda, projeye dayalı öğrenmenin, çocuklar için İngilizce öğretiminde etkili bir teknik olduğu görülmektedir.

T7.A7.1. kodlu araştırmanın ders başarısı bulguları incelendiğinde İşbirlikli öğrenme modeline katılan İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerinin ders başarılarında artış olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenler, diğer öğretmenlerle İngilizce öğretim yöntemleri konusunda fikir alışverişinde bulunmuş ve kendi İngilizce öğretim yöntemlerinde değişiklikler yapmışlardır. Böylece, sınıflarındaki öğrenci başarılarının arttığını fark etmişlerdir.

T7.A13.1. kodlu araştırmanın ders başarısı bulguları incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin ön-test ve son-test başarı puanları arasında, sontest lehine anlamlı bir fark görülmektedir ($p<0.05$). Deney grubunun ön-test aritmetik ortalaması 32.96 olarak bulunmuş, son-test aritmetik ortalaması 69.37 olarak tespit edilmiştir. Bu durumda İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme tekniklerinin öğrencilerin başarılarını arttırdığı belirlenmiştir. Kontrol grubunun ön-test ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark görülmektedir. Kontrol grubunun ön-test aritmetik ortalaması 28.44 olarak bulunmuş, son-test aritmetik ortalaması 50.25 olarak tespit edilmiştir. Verilerden çıkarılan sonuçlara göre grupların puan ortalamalarında $p< 0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark vardır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön-test puanları arasında anlamlı fark yoktur ($p>0.05$). Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön-test puanları arasında anlamlı fark bulunmayışı grupların homojen olduğunun göstergesidir. Deney ve kontrol gruplarının son-test puanları arasında $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu durum her iki grubun aritmetik ortalamalarına bakıldığında da açıkça görülmektedir. Bu durumda deney grubuna uygulanan işbirlikli öğrenme yönteminin kontrol grubuna uygulanan geleneksel öğretim yönteminden daha etkili olduğu görülmektedir.

T7.A14.1. kodlu araştırmanın ders başarısı bulgularına göre Çoklu Zekâ öğretim yaklaşımının uygulandığı deney gruplarındaki, geleneksel öğretim yaklaşımının uygulandığı kontrol gruplarında bulunan öğrencilere ait ön test puan ortalaması ile son test puan ortalaması arasında istatistiksel olarak önemli bir fark belirlenmiştir. Kontrol gruplarının ön test ve son test sonuçlarının ortalamalarının 19.8 ve 46.85 olduğu görülmektedir. Her iki deney grubunun son test puan ortalaması ile her iki kontrol grubunun son test puan ortalaması karşılaştırılmıştır. Çalışmanın sonuçları, bu iki deney grubunun son test puan ortalamasının, iki kontrol grubunun puan ortalamasından yüksek olduğunu göstermiştir. Çoklu Zekâ Kuramına dayalı öğrenme etkinlikleriyle öğrenen deney grubu öğrencileri, kontrol grubundaki öğrencilerden daha başarılıdır. Deney gruplarının ön test ve son test sonuçlarının ortalamalarının 18,9 ve 56,7 olduğu görülmektedir. Kontrol ve deney grupları arasında son test sonuçlarının ortalamalarının 46.85 ve 56.7 olduğu görülebilir. Buna göre $\alpha>sig$ olduğundan son test kontrol grubu ve son test deney grubu için öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Kontrol grubu ortalamasına da bakarak, deney grubunun daha başarılı olduğunu söylenebilmektedir. Deney grupları arasında son test sonuçlarının kız ve erkek

öğrencilerin ortalamalarının 59.1 ve 59.7 olduğu görülebilir. Buna göre son test deney grubu kız ve erkek öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

T7. A22.1. kodlu araştırmanın ders başarısı bulguları incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının dil bilgisi başarı testi sontest puan ortalamalarının öntest puan ortalamalarına göre yükseldiği görülmektedir. Deney gruplarının ortalaması X1 = 21.00, X2 =15.56, kontrol gruplarının ortalaması ise X3= 16.96, X4=15.28'dir. Kovaryans analizi sonuçları incelendiğinde grupların düzeltilmiş sontest puan ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir (F=4.303, p=.006). Deney ile kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmazken, deney 1 ve deney 2 grupları arasında deney 1 grubu lehine anlamlı farkın olduğu görülmektedir. Kontrol grupları arasında farklılaşma gözlenmemektedir (Deney1 / Deney 2* P= .006). Kubaşık öğrenmenin geleneksel öğretim yöntemlerine göre akademik başarı açısından daha etkili olduğu belirlenmiştir.

T7.A34.1. kodlu araştırmanın ders başarısı ile ilgili bulgularına göre İlköğretim İngilizce öğretiminde zihin haritası kullanımının öğrencilerin ders başarısını arttırdığıtespit edilmiştir. Grupların testin tümünden aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark göz önüne alındığında, deney grubunun daha başarılı olduğu söylenebilir. Zihin haritası tekniğinin geleneksel öğretim yönteminden daha olumlu sonuçlar ortaya çıkardığı yorumu yapılabilir. Deney ve kontrol gruplarının testin tümünden aldıkları son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonucunda $p<0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık görülmüştür [$t(63)=2,074$; $p<0,05$]. Yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda, kontrol grubunun sontest ortalamasının (X=21,53), deney grubunun ortalamasından (X=24,25) daha düşük olduğu dikkat çekmektedir. Zihin haritası tekniğinin geleneksel öğretim yönteminden daha etkili olduğu anlaşılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının toplam erişi puanlarına yönelik yapılan Man Whitney U testi sonuçlarından elde edilen bulgulara göre deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($U=346,500$; $p<0,05$). Deney grubu öğrencilerinin sıra ortalaması (SO) 38,82, kontrol grubu öğrencilerinin sıra ortalamasından (SO) 27,50 yüksek çıkmıştır. Öğretmen rehberliğinde yapılan zihin haritası tekniği ile gerçekleştirilen uygulamanın öğrenciler tarafından sevildiği ve başarıyı arttırdığıtespit edilmiştir.

T7.A36.1. kodlu araştırmanın ders başarısı bulguları incelendiğinde birinci hedef biçime yönelik öntest 100 puandır. Deney grubu ön test başarı puanı 25.43 ve kontrol

grubu ön test başarı puanı 24.50 olarak bulunmuştur. Öğrencilerin hedef biçimlere yönelik bilgilerinin yetersiz olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin öntest ve sontestteki başarı durumları incelendiğinde; öğrencilerin sontestte daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Kontrol grubu ön test başarı puanı 24.50 ve son test başarı puanı 51.89 olarak bulunmuştur. Kontrol grubunun sontest sonuçlarına yönelik elde edilen bu bulgu; kontrol grubunda gerçekleştirilen öğretim sürecinin dersin hedeflerinin gerçekleştirilmesi konusunda etkili olduğunu göstermiştir. Deney grubu başarı puanları incelendiğinde ön test başarı puanı 25.43 ve son test başarı puanı 77.14 olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre deney grubunda gerçekleştirilen öğretim sürecinin hedef biçimlerin öğrenilmesi konusunda etkili olduğunu göstermektedir.

T7.A$_{42}$.1. kodlu araştırmanın ders başarısı bulguları incelendiğinde kontrol grubunun öntest-sontest toplam puanlarının karşılaştırıldığı bağımlı t-testi sonucuna göre kontrol grubu öntest puanı (X) 26.82 ile sontest (X) 28.91 toplam puanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır [t(33)=-1.632, p=.112]. Deney grubu öntest puanı (X öntest) 27.00)ile sontest puanı (X) 32.65 arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir [t(33)=-5,694; p<0.05)].Sontest ve öntest puanları arasında fark oluşmuştur (X s – X ö= 5,65). Bu fark, sontest puanları lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Deney grubu başarı sontesti (X) 32.65ile kontrol grubu sontesti (X) 28.91 arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir (t=-2.336, p<.05). İşbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerinin deney grubu öğrencilerin ders başarısını arttırdığı anlaşılmaktadır. Nicel anlamda, yeni uygulamaların yapıldığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol gruplarındaki öğrencilerin başarı testinin hatırlama, anlama ve uygulama basamakları ile testin tümüne ilişkin aldıkları sontest ve kalıcılık puanları arasındaki anlamlı farklılığa ilişkin değerlendirmeler incelendiğinde grupların başarı testinin belirtilen tüm alt boyutlarına ilişkin kalıcılık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunduğu görülmüştür. Bu sonuç ile deney grubu öğrencilerinin akademik başarıları üzerinde yeni uygulamaların geleneksel değerlendirmeye göre anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

T7.A$_{43}$.1. kodlu araştırmanın ders başarısı ile ilgili bulgular incelendiğinde dönüt gruplarının son test ortalama ve kovaryans ortalaması sonucuna göre, açık düzeltmenin en yüksek puana sahip olduğu görülmektedir (CM=4.706), ikinci yüksek puan meta-edinimsel dil bilgisi olduğu görülmüştür (4.077). Açıkça düzeltme puanı (4.0) kontrol

grubununkinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Açık düzeltme dönütünün, İngilizce öğretiminde etkili olduğu ve öğretimin başarılı olmasını sağladığı görülmektedir."Yapı Odaklı" (Focus-on-Form) öğretim ile dil bilgisi edinimi açısından değiştirme, açıkça düzeltme ve meta-dil bilimsel geribildirim sözlü geribildirimlerin genç öğreniciler üzerine yararlı, etkili ve başarılı oldukları görülmüştür. Meta-dilbilgisel dönütünün öğrencilerin dil bilgisi öğrenme başarısını arttırdığı belirlenmiştir. "Yapı Odaklı" (Focuson-Form) öğretim ile dil bilgisi edinimi açısından değiştirme, açıkça düzeltme ve meta-dil bilimsel geribildirim sözlü geribildirimlerin genç öğrenciler üzerine yararlı ve etkili oldukları belirlenmiştir. Açıkça düzeltme geribildiriminin, diğer geribildirim türleri ve kontrol grubuyla karşılaştırıldığında her iki dil bilgisi yapısının ediniminde de hem kısa hem uzun süreli olarak etkili olduğu ve öğretim başarısını arttırdığı görülmektedir. Ayrıca, Yapı Odaklı öğretim de genç öğrencilerinin dil edinimlerini geliştirdiği ve "Di'li Geçmiş Zaman ve Üstünlük" yapılarının doğru olarak kullanılmasına katkıda bulunduğu belirlenmiştir.

T7.A$_{44}$.1. kodlu araştırmanın ders başarısı bulguları incelendiğinde Ayırt Edicilik İngilizce öğretim tasarımının ders başarısını arttırdığı görülmüştür. Gerçekleştirilen uygulama sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Deney ve kontrol grubunun başarı ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu ve ayırt edicilik ilkesine dayalı öğretim tasarımının uygun olarak hazırlanmış uygulamaların öğrencilerin başarıları üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test başarı puanlarının karşılaştırılması sonucu, deney grubunun ön test puan ortalaması 39.64, son test puan ortalaması 88,4; kontrol grubunun ön test puan ortalaması 40.40, son test puan ortalaması ise 60,8'dir. Son testte deney grubu ve kontrol grubuna ait ortalamalar arasındaki matematiksel farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan t-testi analizi sonucunda deney grubu lehine anlamlı bir fark saptanmıştır.

T7.A$_{48}$.1. kodlu araştırmanın ders başarısı bulguları incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin başarı ön test sıra ortalaması 4.00; başarı son test sıra ortalaması ise 7.77 olarak bulunmuştur. Deney grubu başarı ön test sıra toplamları 4.00 ve başarı son test sıra toplamları 101.00 olarak bulunmuştur. Deney grubunun öntest-sontest puanları arasında anlamlı farkı incelemek için Wilcoxon testi yapılmış ve .002 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Buna göre, deney grubunun öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu ve İstasyon tekniğinin uygulandığı deney grubunun

İngilizce öğretiminde daha başarılı olduğu görülmektedir (Z=-3.051, p<.05). Mann Whitney U testi gerçekleştirilmiş ve kontrol grubu öğrencilerinin sontest sıra ortalamaları 10.92, sıra toplamları 142.00 olarak bulunmuştur. Deney grubu öğrencilerinin sontest sıra ortalamaları 18.00 ve sıra toplamları 270.00 olarak bulunmuştur. Grupların sontest puanları ortalamaları arasında anlamlı fark incelemek için "Mann Whitney U" ile test edilmiş ve fark .031 anlamlı bulunmuştur. Buma göre, deney ve kontrol gruplarının sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunduğu ve deney grubunda istasyon tekniği kullanılarak yapılan öğretimin, İngilizce öğretiminde etkili olduğu belirlenmiştir (U=51.000, p <.05).

T7.A$_{49}$.2. kodlu araştırmanın ders başarısı bulguları incelendiğinde İngilizce kelimeleri Türkçe anlamıyla birkaç kez yazmanın İngilizce öğretimine etkisi ile ilgili çalışmada kontrol grubu ortalama puanı 68.00 ve deney grubu ortalama puanı 63.30 olarak bulunmuştur. Deney grubunun başarısının kontrol grubununkini aşmadığı görülmüştür. Her iki grup arasında anlamlı farklılık olmamasına rağmen kontrol grubunun puanının deney grubundan yüksek olduğu görülmektedir. İngilizce kelimeleri Türkçe anlamlarıyla birkaç kez yazmanın öğrenci başarısı üzerine etkisi pek yoktur.

T7.A$_{51}$.1. kodlu araştırmanın ders başarısı bulguları incelendiğinde a=Kelimeleri daha önce hiç görmedim, b= Kelimeleri daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum, c= Kelimeleri gördüm ve anlamını biliyorum ile ilgili 4 tane Kelime Bilgisi Ölçeği (KBÖ) yapılmıştır. "a= Kelimeleri daha önce hiç görmedim" maddesine ait sonuçlar şu şekildedir: a1=.4615, a2=.0513, a3=0256 ve a4=0256 olarak bulunmuştur. "b= Kelimeleri daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum" maddesine ait sonuçlar b1=2.1282, b2= 2.3333, b3=1.7436 ve b4= 1.5641 olarak belirlenmiştir. "c= Kelimeleri gördüm ve anlamını biliyorum" maddesine ait sonuçlar c1= 7,4615, c2= 7,6154, c3= 8,2308 ve c4= 8,4103 olarak bulunmuştur. Çocuklara kelime öğretiminde dil ve içerik bütünleşik uygulamanın öğrencilerin kelime öğrenme başarısını arttırdığı belirlenmiştir.

T7.A$_{54}$.1. Kontrol ve deney grubuna yapılan ön test ve son testler sonucunda beyin temelli yaklaşım uygulanan deney grubunun kelimeleri öğrenme ve akılda tutmada daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir**.**

T7.A$_{60}$.1. kodlu araştırmanın ders başarısı bulgusu incelendiğinde deney grubunun öntest puan ortalaması 9.46 ve son test puan ortalaması 9.66 olarak bulunmuştur. Her iki

grubun ön test puan ortalaması arasındaki fark 0.05 anlamlılık değerinden büyük olduğu için iki ölçüm arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (t(58)= -,417 ;p>0,05). Deney grubunun ön test puanları ortalaması 9,46 olarak bulunurken son test puanlarının aritmetik ortalaması 18,40 olarak bulunmuştur. Her iki puan arasında anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (t(18)= -12,829; p<0.05). Buna göre, 4MAT öğretim modelinin, öğrenci başarısını arttırdığı belirlenmiştir. Deney grubunun son test puanları ortalaması 18,40 ve kontrol grubunun son test puanlarının aritmetik ortalaması 11,06 olarak bulunmuştur. İki grup arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğrenciler yeni şeyler üreterek somut çıktılar oluşturmuş, başarı hissini tatmışlardır. Sonuç olarak 4MAT öğretim modeli öğrenci başarısını artırmada daha etkili olmuştur.

T7.A$_{62}$.1. kodlu araştırmanın ders başarısı bulguları incelendiğinde deney 1 ve deney 2 gruplarının ön test sonuçlarına göre, deney 1 grubunun aritmetik ortalaması ($\bar{x}$)20,78 ve deney 2 grubunun aritmetik ortalaması ($\bar{x}$)19,50 olarak bulunmuştur. Ön test sonuçlarına göre, her iki grubunun başarı ortalaması arasında "t" değeri -,452 olarak bulunmuştur. 0.05 anlamlılık düzeyinde ise her iki grubun ön testi sonucunda başarıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (t=-452, p>=.05). Buna göre her iki grubun deneye giriş davranışlarının birbirine benzer olduğu görülmektedir. Deney 1 grubunun son test ortalaması $\bar{x}$=32,94 ve deney 2 grubunun aritmetik ortalaması $\bar{x}$=26,50 olarak bulunmuştur. Her iki grubunun başarı ortalaması arasında "t" değeri -2,091 olarak bulunmuştur. Her iki grubun son test sonucunda başarıları arasında anlamlı fark bulunmuştur ve bu fark deney 1 grubunun lehinedir (t=-2,091, p<=05). Buna göre, görsel okuryazarlık etkinliklerinin gerçekleştirildiği deney 1 grubundaki öğrencilerin dersteki başarılarının, etkinliklerin kullanılmadığı grup olan deney 2 grubundaki öğrencilerin başarılarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

T7.A$_{67}$.1. kodlu araştırmanın ders başarısı bulguları incelendiğinde Ters-yüz Öğrenmenin akademik başarıya etkisi ile ilgili sonuçlara göre deney grubu son test puanı 42.30 ve ön test puanı 33.2 olarak bulunmuştur. Buna göre, ters yüz öğrenmenin "Superstitions and Public Buildings" üniteleri kapsamında akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Öğrencilerin ünitelere ait başarı testi ön test- son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark olsa da kazanımlara tek tek bakıldığında ön test son test sonuçları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğrencilerin, konuyu

önceden hazırlanıp bilmeleri ve ters yüz öğrenme yönteminde kullanılan videolar onların ders başarısını yükselttiğini göstermiştir.

T7.A$_{68}$.1. kodlu araştırmanın ders başarısı bulguları incelendiğinde göre; deney ve kontrol gruplarının akademik başarı son test erişi puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir, (t(38)=1,16, p>.05). Fakat deney grubu akademik başarı son test puan ortalamasının ($\bar{x}$)32,25, kontrol grubu akademik başarı son test puan ortalamasından ($\bar{x}$)28,75daha yüksek olduğu görülmektedir. Deney grubunun akademik başarı ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (t(19)=13,9, p<.01). Deney grubunun akademik başarı son test puan ortalaması ($\bar{x}$)85,88 ve akademik başarı ön test puan ortalamasından ($\bar{x}$=53,62) daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre, İngilizce öğretiminde Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniğinin öğrencilerin başarıları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu görülmektedir.

2) Öğrenme-Öğretim Modellerinin Öğrenme Ortamına Katkısına Yönelik Bulgular

T7.A$_{3}$.2. kodlu araştırmanın öğrenme ortamına ilişkin bulgular incelendiğinde projeye dayalı İngilizce öğretimi öğrencilerin ders başarılarını yükseltirken diğer taraftan da sınıf içinde olumlu bir öğrenme ortamı oluşturarak öğrencilerin sosyalleşmesini ve fikir paylaşımlarında bulunmalarını sağlamıştır. Geleneksel yönteme alternatif olarak projeye dayalı İngilizce öğretimi kelime ve dil bilgisi öğretiminde etkili olarak kullanılabilmektedir.

T7.A$_{7}$.2. kodlu araştırmanın öğrenme ortamı bulguları incelendiğinde işbirlikli öğrenme modeline katılan öğretmenlerin öğrencileri, İngilizce derslerinde kendilerini rahat hissettiklerinden ve fikirlerini paylaştıklarından dolayı derslere daha fazla katılmıştır. Bu durumda öğrencilerin öğrenmeleri kolaylaşmış ve öğrendiklerini uygulama fırsatı elde etmişlerdir. Öğretmenler, sınıf ortamında öğrencilerine uygun yöntem, materyal ve etkinlik seçimleri ile öğrenmeyi teşvik eden öğrenme ortamı oluşturmuşlardır.

T7.A$_{11}$. 1. kodlu araştırmanın öğrenme ortamı bulguları incelendiğinde öğrencilerin sınıf içinde farklı düzey ve özellikte öğrencilerin bulunacağından öğrenme ortamının hazırlanmasında bu durumun dikkate alınması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Geç öğrenen öğrenci ile hızlı öğrenip etkinliklerini çabuk bitiren öğrencilerin aynı sınıf ortamında yararlanacağı etkinlik sayısının ve düzeyinin arttırılması gerektiği belirlenmiştir. Öğretmenin, öğretime iyi bir planlama ile başlaması, öğrencilerini tanıması ve onlarla

yapacağı ders dışı telafi çalışmalarını belirlemesi İngilizce öğrenme ortamının olumlu yönde işlemesine olanak sağlayacaktır. Sınıf içerisinde açık uçlu etkinlikliler farklı özelliklerdeki öğrencilerin İngilizce öğrenme ortamında sıkılmadan ders işlemelerini sağlamaktadır.

T7.A13.2. kodlu araştırmanın öğrenme ortamı ile ilgili bulguları incelendiğinde İşbirlikli öğrenme ortamının öğrencilerin İngilizce öğrenmelerini kolaylaştırdığı ve öğrenilenlerin kalıcılığını arttırdığı belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarına uygulanan kalıcılık testinden alınan puanlar arasında $p< 0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Deney grubuna ait aritmetik ortalama 60.14 iken, kontrol grubuna ait aritmetik ortalama 44.29 olarak bulunmuştur. Bu durumda, deney grubuna uygulanan işbirlikli öğrenme yönteminin kalıcılık ile ilgili olarak daha etkili olduğu görülmektedir.

T7.A32.2. kodlu araştırmanın öğrenme ortamı bulguları incelendiğinde öğrencilerin İngilizce öğretiminde sınıf içi etkinlikler ile ilgili olarak geleneksel yöntemler de varlığını korumaktadır. Bu yöntemlerin öğrenme ortamında hala kullanıldığı ve faydalı olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin çoğunluğu sınıf içinde görsel materyallere dayalı tekniklerin kullanımını tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Kelime tekrarı, şarkılar ve tekerlemeler de sırasıyla öğrencilerin "Genellikle" tercih ettikleri etkinliklerden olduğu görülmektedir. Öğrenciler, İngilizce öğrenme ortamında emir cümlelerinin kullanımından hoşlanmadıklarını belirtmiştir (%28 Öğrenci "asla" cevabını vermiştir). Öğrencilerin % %47.2'si İngilizce öğretiminde fon müziğini ve kayıtların kullanımını onayladıklarını belirtmiştir. Öğrencilerin %34.4'ü jest ve mimiklerin "Genellikle" kullanılmasını uygun görmüşlerdir. Öğrencilerin %44'ü sınıflarının farklı şekillerde düzenlenmesini tercih ettiklerini belirtmiştir. Öğrencilerin, %53.2'si sınıf içinde tekerlemelerin kullanımını tercih ettiklerini belirtmiştir.

T7.A34.2. kodlu araştırmanın öğrenme ortamı bulgularına göre ilköğretim İngilizce derslerinde zihin haritası kullanımının olumlu öğrenme ortamı oluşturduğu belirlenmiştir. Zihin haritası tekniği resimler, şekiller ve farklı diyagramlarla desteklenebilen aynı zamanda renklerle canlandırılan bir teknik olduğu için öğrenmede kalıcılığı arttırmaktadır. Deney grubunun sontestteki ortalaması (X) 24,26, kalıcılık testindeki ortalaması ise (X) 27,81 şeklinde olmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin sontest ve kalıcılık testinden aldıkları puan ortalamalarına bakıldığı zaman burada da istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir [$t(33)=-5,596$; $p<0,05$]. Kontrol grubu öğrencilerinin sontest ortalaması

(X)21,53 ve kalıcılık testi ortalaması (X)23,85'dir. Grupların puan ortalamaları arasındaki fark göz önüne alındığında, deney grubunun daha başarılı olduğu söylenebilmektedir. Deney ve kontrol gruplarının toplam kalıcılık testi puanlarına bakıldığı zaman, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [t(63)= 3,474; p<0,05]. Deney grubunun ortalaması (X) 27,81 iken kontrol grubunun ortalaması (X) 23,85'dir. Zihin haritası tekniği ise öğrencilerin ders süresince aktif olduğu bir teknik olma özelliği taşımaktadır. Zihin haritası tekniği ile ilgili olarak gerçekleştiriken uygulamalardaöğrencilerin yaratıcılıklarının arttığı, paylaşımcılığın ön plana çıktığı, dersin daha iyi öğrenildiği ve eğlenceli olduğu görülmüştür. Zihin haritası tekniğinin sınıfta kullanımının, öğrencilerin dil öğrenmesini kolaylaştırdığı, öğrencilerin İngilizce öğrenirken eğlendiği, zihin haritası tekniği İngilizceye uygun bir teknik olduğu, bilgilerin kalıcılığının arttığı ve İngilizceyi monotonluktan kurtardığı belirlenmiştir.

T7.A$_{36}$.3. kodlu araştırmanın öğrenme ortamı bulguları incelendiğinde Planlı Biçime Odaklanma Modelinin uygulandığı çalışmada dikkat çekmek için hedef biçimi içeren cümleler koyu renklerle yazılmıştır. Bu yöntemin öğrencilerin dikkatlerini çektiği ve hedef biçim cümleleri konusunda bilinçlendikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin dilbilgisel yapılara ilişkin kurallara ve kullanımlara dikkat etmesi İngilizce öğrenme ve öğretimi kolaylaştırıcı bir unsur olarak görülmüştür. İzleme testi sonuçlarına göre deney grubunda uygulanan öğretim modelinin öğrenilmiş dilsel biçimin korunmasını sağladığı görülmüştür. Deney grubundaki öğrencilerin almış oldukları öğretim sonucunda daha çok bilgi hatırladıkları belirlenmiştir. Planlı Biçime Odaklanma modeli ile öğrencilerin düzenli ve planlı olarak İngilizce öğretimine katıldığı ve İngilizce öğrenme başarılarının arttığı görülmektedir.

T7.A$_{42}$.3. kodlu araştırmanın öğrenme ortamı bulgularına göre; öğrenciler dersin konularını, grameri ve kelimeleri daha kalıcı şekilde öğrendiği belirlenmiştir. İşbirlikli öğrenme ile öğrenilenlerin daha kolay hatırlandığı belirlenmiştir. Dersler, eğlenceli eğitsel etkinlikler ile daha kolay hale gelmiştir. Öğrenciler, eğlenceli eğitsel etkinliklerle konularıeğlenerek ve sıkılmadan öğrenmiştir. Ayrıca bir şeyi çok defa tekrar etmeleri ile kalıcı şekilde öğrenmişlerdir. Öğrenciler rahat bir ortamda öğrendiklerinden, derse katılımlarının arttığı belirlenmiştir. Bu etkinliklerle öğrencilerin, İngilizcedeki yeterlik seviyelerinin geliştirilmesinde kolaylıkların olduğu görülmüştür. İşbirlikli öğrenme ile öğrencilerin, eğlenceli eğitsel etkinlikler ile kolay şekilde öğrendiği ve eksikliklerini daha kolay şekilde giderebildikleri görülmektedir.

T7.A44.3. kodlu araştırmanın öğrenme ortamı bulguları incelendiğinde ayırt edicilik öğretim tasarımının uygulandığı gruptaki öğrencilerin İngilizce öğrenmelerinin kolaylaştığı görülmektedir. Ö-1: "En son yaptığımız etkinliklerden sonra İngilizce dersini daha çok sevmeye başladım.", Ö-3: "Ben bu ders işleme çeşidini çok sevdim. Dersimizin bundan sonra hep böyle olmasını isterim. Çünkü konuları böyle daha iyi anlıyorum ve İngilizce dersinden sıkılmıyorum." Ö-4: "Öğretmenimizin dersi hazırladığı sunum ve çalışma kâğıtlarıyla işlemesini çok sevdim. Nedeninin bizim eğlenerek öğrenmemizi istediği olduğunu söyledi.", Ö-5: "Derse katılmayan arkadaşlarımız bile derse katılmaya başladı.", Ö-5: "Derse katılmayan arkadaşlarımız bile derse katılmaya başladı.", Ö-6: "Öğretmenimizin bize seçim hakkı sunması çok güzel. Hepimize aynı çalışmayı yaptırmıyor. Bizim ilgimize göre çalışmalar yaptırıyor." şeklinde görüşlerini bildirerek ayırt edicilik öğretim tasarımının öğrenme ortamına olumlu etkisi olduğunu belirtmişlerdir.

T7.A45.1. kodlu araştırmanın öğrenme ortamı bulguları incelendiğinde Çocuklara Göreve Dayalı Dil Öğretimi yönteminin öğrencilerin dikkatini çektiği belirlenmiştir. Bu konuda öğrenci görüşlerinden bazıları şunlardır: Öğrenci 8 “Bu etkinlikler, eğlenceli ve ilgi çekicidir. Bu yöntemle İngilizce dersini daha iyi anladım. Hem eğlendim hem de öğrendim.”, Öğrenci 16: “Bu etkinlikler güzeldi. Hiçbir derste böyle etkinlikler yapmıyoruz.”, Öğrenci 2: “Bu etkinlikler sayesinde İngilizce dersine ilgim arttı ve birçok yeni kelime öğrendim.”, Öğrenci 4: “Bu etkinlikleri çok beğendim. İngilizce dersinde gelişmemi sağladı.”, Öğrenci 1: “Bu yöntemle İngilizce öğretiminde başarılı olacağım çünkü İngilizceyi anlamaya başladım.”. Etkinlikleri tamamlarken öğrenciler işbirliği içinde çalıştıklarından olumlu bir öğrenme ortamı oluşmasını sağlamıştır. Bu yöntemle, öğrenciler kendilerini daha rahat ve özgüvenli hissettiklerinden derse katılımları artmıştır.

T7.A48.3. kodlu araştırmanın öğrenme ortamı bulguları incelendiğinde deney grubundaki 15 öğrenci ile yapılan görüşmeleri sonuçlarına göre İstasyon tekniğinin İngilizce öğrenme ortamına olumlu etkisi olduğu görülmektedir. Öğrencilerin çoğu; İstasyon tekniğinin konuyu kalıcı hale getirdiği ve pekiştirdiğini, İstasyon tekniğinin dersi eğlenceli hale getirip öğrencinin dersi sevmesini sağladığını, İstasyon tekniğinin grup öğrencilerinin aktif katılımını sağladığını, İstasyon tekniğinin sınavlarda yüksek not almaya yardımcı olduğunu, İstasyon tekniğinin konunun daha hızlı ve kolay öğrenilmesini sağladığını ifade etmiştir.

T7.A$_{51}$.2. kodlu araştırmanın öğrenme ortamı bulguları incelendiğinde Çocuklara İngilizce öğretiminde dil ve içerik bütünleşik öğrenme uygulamasının öğrenme ortamına olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Öğrencilerin derse katılımlarının arttığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin kendilerini rahat ve güvende hissettikleri böylece İngilizce öğrenmenin önündeki duyuşsal engellerin ortadan kalktığı görülmüştür. Görüşme sonucunda elde edilen bulgulara göre bu yöntem, öğrencilerin derse ilgisini arttırmıştır. Bu yönteme dayalı etkinlikler ile öğrenciler, 40 dakikalık derste sıkılmadan İngilizce öğrenme olanağı bulduğu belirlenmiştir. Dil ve içerik bütünleşmesi etkinlikleri, öğrenmenin eğlenceli olması ve öğrencilerin sıkılmalarını önlemesi açısından faydalı öğrenme ve öğretim aracı haline gelmiştir.

T7. A$_{54}$.3. Beyin temelli öğrenme yaklaşımında sınıf içinde yapılacak etkinlikler belirli olduğundan öğretim sırasında karmaşayı önlediği ve güvenli ve rahat bir öğrenme-öğretim imkânı sağladığı belirlenmiştir.

T7.A$_{58}$.4. kodlu araştırmanın öğrenme ortama ile ilgili bulguları incelendiğinde öğretim yöntemleri ya da tekniklerinin her öğrenci için aynı derecede etkili olduğuna dair bir kural olmadığı ifade edilmiştir. Öğrencilerin öğretmenini dinleme, tekrar yapma, görsel materyal kullanma, alıştırma yapma, ev ödevi ve sınıf ortamı gibi durumların öğrencilerin öğrenmelerini arttırdığı belirlenmiştir. Öğrencilerin İngilizceyi en iyi öğrenme yolları incelendiğinde "dile dayalı olmayan temsiller", "ev ödevi ve alıştırma", ipuçları, sorular ve ön düzenleyiciler" şeklinde bulgular ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin, destekleyici öğrenme ortamında İngilizceyi öğrendikleri görülmüştür.

T7.A$_{60}$.3. kodlu araştırmanın öğrenme ortamı bulguları incelendiğinde, "Somut Yaşantı, Yansıtıcı Gözlem, Soyut Kavramsallaştırma, Aktif Yaşantı" baz alarak oluşturulmuş 8 adımlı bir öğrenme döngüsü olan 4MAT öğretim modelinin olumlu öğrenme oluşturduğu belirlenmiştir. Bu konuda öğrenci görüşleri şu şekildedir: "Dersler eğlenceliydi. Eğlendirerek öğretmenimiz öğretti. Böylece aklımda daha iyi kaldı.", "Çok güzeldi, uygulamalar yaptık. Bilgilendim.", "Uygulamadan memnun kaldım. Çünkü öğretmenimiz farklı etkinlikler yaptırdı, hiç sıkılmadık. Aklımda kaldı", "Çok eğlendim, çok güzeldi, bilgilendiriciydi. Aklımda kaldı", "Evet, keyifliydi. Çünkü akıllı tahtada yaptığımız etkinlikler ilgi çekiciydi. Hiç sıkılmıyorduk.". 4MAT yönteminin öğrencilerin kaygı duymadan öğrenmelerini sağladığı görülmektedir.

T7.A$_{62}$.2. kodlu araştırmanın öğrenme ortamı bulguları incelendiğinde görsel okur-yazarlık etkinliklerinin öğrenme ortamını olumlu etkilediği görülmektedir. Bu konuyla ilgili öğrenci görüşleri şu şekildedir: Öğrenci 2 "Arkadaşlarımla çalıştığım resimleştirme etkinliklerinin devam etmesini istiyorum, arkadaşlarımla çalışmayı çok seviyorum", Öğrenci 3 "Arkadaşlarımla çalıştığım etkinlikleri yapmak istiyorum. Çünkü arkadaşlarımla çalışmayı çok seviyorum", Öğrenci 7 "Arkadaşlarımla çalıştığım resimleştirme etkinliklerinden hoşlandım. Yalnız değil arkadaşlarımla çalışınca daha mutlu oldum. En eğlencelisi de piktogram etkinliğiydi", Öğrenci 7 "Etkinliklerin devamını istiyorum. Çünkü hepsi çok eğlenceliydi hepsini yapmak istiyorum. Tüm etkinlikler çok eğlenceli ve çok kolaydı", Öğrenci 9 "Hava durumunu çizerek takvim oluşturma etkinliği kulağa hoş gelen bir etkinlikti, yapınca da güzeldi", Öğrenci 11 "Arkadaşlarımla çalıştığım resimleştirme etkinlikleri çok iyiydi mutlu oldum yaparken, arkadaşlarımla çalışırken çok mutlu oluyorum. Arkadaşlarım yardım edince kolay yaptım, yardım alınca kolaydı".

T7.A$_{67}$.2. kodlu araştırmanın öğrenme ortamı bulguları incelendiğinde ters yüz öğrenmenin derse katılım sıklığı az olan öğrencilerin ön test-son test sonuçları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı ve kazanımlara ait ön test-son test sonuçlarının farklılaşmadığı görülmüştür. Derse katılım sıklığı fazla olan öğrencilerin toplam puanlarına ait ön test-son test sonuçları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğrencilerle yapılan anket sonucunda ters yüz öğrenme yönteminin öğrenme ortamını olumlu etkilediği, anketin olumsuz maddelerinin çok düşük olduğu ile öğrenme ve öğretimin verimli geçmesini sağladığı görülmüştür. Ters yüz öğrenme yönteminin, öğretmen-öğrenci etkileşimini arttırdığı, öğrencilerin rahatça sorular sorabildiklerini ve işbirliği içinde İngilizce öğretimini gerçekleştirdikleri belirlenmiştir.

3) Öğrenme-Öğretim Modellerinin Öğrenci Tutuma Katkısına Yönelik Bulgular

T7.A$_{7}$.4. kodlu araştırmanın tutum ile ilgili bulguları incelendiğinde işbirlikli öğrenme modeli çalışmasına katılan öğretmenler İngilizce öğretimi ve öğrenimini kolaylaştıracak ve sevdirecek öğrenme ortamı oluşturduklarından öğrencilerin derse tutumlarının olumlu yönde değiştiği anlaşılmıştır. Öğretmen günlüklerinden ve görüşme formlarından anlaşıldığı üzere öğrenciler İngilizce derslerine severek ve isteyerek katılmışlardır. İşbirlikli öğrenme modeline dâhil olan öğretmenlerin mesleksel, kişisel, psikolojik ve sosyal yönden farkındalıkları arttığından öğrencilerle İngilizce öğretim

başarısında da gelişmeler olmuştur ve bu durum öğrencilerin İngilizce dersine karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamıştır.

T7.A$_{22}$.3. kodlu araştırmanın tutum ile ilgili bulguları incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce dersi tutumlarında deney öncesi ve sonrasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Öğrenciler, İngilizceye karşı öğretimin başından sonuna kadar olumlu tutum içinde oldukları belirlenmiştir. Analiz sonuçları grupların İngilizce dersine ilişkin tutum ölçeği öntest puanları kontrol altına alındığında, düzeltilmiş sontest puanları açısından tüm faktörlerde gruplama ana etkisinin anlamlı olmadığını göstermiştir. İngilizce dersine ilişkin tutum ölçeğinde deney ve kontrol gruplarının ortalamalarının arasında farklılık çıkmaması, tüm grupların İngilizce dersine ilişkin tutumlarının birbirlerine yakın olduğunu göstermektedir.

T7.A$_{34}$.3. kodlu araştırmanın tutum bulguları incelendiğinde grupların son tutum puanları arasında istatistiksel anlamda farklılık olduğu saptanmıştır (U=337,000; p<0,05). Deney grubunun sıra ortalaması (SO=39,13), kontrol grubunun sıra ortalamasından (SO=27,41) yüksek çıkmıştır. Bu sonuç itibariyle zihin haritası tekniği ile çalışmanın öğrencilerde bu derse karşı olumlu yönde tutum sağladığı görülmektedir.

T7.A$_{44}$.2. kodlu araştırmanın tutum ile ilgili bulguları incelendiğinde deney grubunun son-test tutum puanlarıyla (96.9) ve ön-test tutum puanları (84.00) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum puanlarının ortalaması uygulamadan sonra artmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin uygulamadan sonra tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir artma olmamıştır (K.ön test= 83.9, K.son test= 83.5). Deney grubu öğrencilerinin verdiği cevaplar şu şekildedir: Ö-1: "Benim için İngilizce dersi en zevkli derlerden birisidir.", Ö-2: " İngilizce dersindeki etkinlikleri yapmaktan zevk alıyorum." Ö-1: "Ders kitabında verilen etkinlikleri yapmaktan hoşlanıyorum.", Ö-2: "Resimli etkinlikleri yapmak hoşuma gider." Deney ve kontrol grubunun başarı ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu ve ayırt edicilik ilkesine dayalı öğretim tasarımının uygun olarak hazırlanmış uygulamaların öğrencilerin başarıları üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları arasında farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Deney

grubu öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarında, kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı bir gelişme olduğu görülmektedir.

T7.A$_{45}$.4. kodlu araştırmanın tutum bulguları incelendiğinde göreve dayalı dil öğretim yöntemi ile öğrencilerin İngilizce dersine karşı olumlu düşünceleri olduğu görülmüştür. 10 haftalık eylem araştırması sonucunda öğrencilerin İngilizce öğrenme konusunda araştırmanın başlarında İngilizce öğrenmenin zor ve sıkıcı olduğu düşüncesi "artık İngilizce anlayabiliyorum" şekline dönüşmüştür. Uygulama sürecinde Öğrencilerin İngilizce dersini daha çok sevdikleri görülmüştür.

T7.A$_{48}$.2. kodlu araştırmanın tutum bulguları incelendiğinde deney grubu öğrencilerin ön tutum sıra ortalamaları 7.11 ve son tutum sıra ortalamaları 9.38 olarak bulunmuştur. Deney grubu öğrencilerin ön tutum sıra toplamları 64.00 ve son tutum sıra toplamları 56.00 olarak bulunmuştur. Deney grubu ön tutum-son tutum puanları arasındaki farkı incelemek için Wilcoxon testi yapılmış ve .820 anlamlılık düzeyinde fark bulunmamıştır. Buna göre, ön tutum ve son tutum puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı ve deney grubunda istasyon tekniği kullanılarak yapılan öğretimin öğrencilerin İngilizce dersine karşı tutumlarında herhangi bir değişiklik olmadığı görülmüştür ($Z=-.227$, $p>.05$). Kontrol grubu öğrencilerinin son tutum sıra ortalamaları 12.88 ve deney grubunun son tutum sıra ortalamaları 15.90 olarak bulunmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin son durum sıra toplamları 167.50 ve deney grubunun son tutum sıra toplamları 238.50 olarak bulunmuştur. Grupların tutum puanları ortalamaları arasındaki farkı incelemek için Man Whitney U yapmışlardır ve .344 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Buna göre, deney ve kontrol gruplarının tutum puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ve deney grubunda istasyon tekniği kullanılarak yapılan öğretimin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları üzerinde etkili olmadığı görülmüştür ($U=76.500$, $p >.05$). Buna rağmen, deney grubunda az da yüksek olduğu görülmektedir.

T7.A$_{49}$.3. kodlu araştırmanın tutum bulguları incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin İngilizce kelimeleri Türkçe anlamlarıyla birkaç kez yazmaya karşı olumsuz tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. "Bence kelimeleri birkaç kez yazma benim için yararlı bir uygulamadır" maddesine öğrencilerin çoğu "katılıyorum" görüşünü bildirmişlerdir. Gözlem sonucuna göre öğrencilerin İngilizce dersini sevdikleri ve bununla

birlikte İngilizce dersinin kendilerine sağlayacağı faydanın farkında oldukları belirlenmiştir.

T7.A$_{60}$.4. kodlu araştırmanın tutum bulguları incelendiğinde 4MAT öğretim modelinin, öğrencilerinin genelinin İngilizce dersine karşı olumlu duygular geliştirmelerinde yardımcı olduğu ve dersi sevdikleri gözlemlenmiştir.

T7.A$_{68}$.2. kodlu araştırmanın tutum ile ilgili bulguları incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının tutum düzeyleri son test erişi puanları göz önünde bulundurulduğunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (t(38)=5,06, p p<.01). Deney grubu tutum düzeyi son test erişi puan ortalaması ($\overline{x}$)7,95 ve kontrol grubu tutum düzeyi son test erişi puan ortalamasından ($\overline{x}$) 0,85 daha fazla olduğu görülmektedir. Deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Deney grubunun tutum düzeyleri ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir (t(19)= 5,76, p p<.01). Deney grubunun tutum düzeyleri son test puan ortalaması ($\overline{x}$)108,65 tutum düzeyleri ön test puan ortalamasından ($\overline{x}$)100,65 daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre, farklılığın deney grubunun lehine olduğu görülmektedir. Kontrol grubunun tutum düzeyleri ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (t(19)= 3,34, p p<.05). Kontrol grubunun tutum düzeyleri son test puan ortalamasının ($\overline{x}$=103,95) ön test puan ortalamasına ($\overline{x}$=103,10) göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu tekniğin, öğrencilerin İngilizce dersine karşı tutumlarında olumlu etkiye sahip olduğu görülmektedir.

4) Öğrenme-Öğretim Modellerinin Öğrenci Motivasyonuna Katkısına Yönelik Bulgular

T7.A$_{11}$.3. kodlu araştırmanın motivasyon bulguları incelendiğinde farklı düzey ve özellikteki öğrencilerin dikkate alarak İngilizce öğretiminin hazırlandığı sınıflarda öğrencilerin derse ilgilerinde ve öğrenme isteklerinde artış olacağı ifade edilmiştir. Sınıftaki iyi öğrencilerin bir tehdit değil de İngilizce öğretiminin başarısını arttırmada ve öğrencilerin İngilizce öğrenme isteklerini arttırmada önemli bir kaynak olarak değerlendirilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır.

T7.A$_{42}$.5. kodlu araştırmanın motivasyon bulguları incelendiğinde bağımlı gruplar t-testi sonucuna göre, deney grubunun ön motivasyon-genel ve son motivasyon-genele ait ön motivasyon puanı (X =2.17) ve son motivasyon puanı (X =2.42) arasında anlamlı farklılığa rastlanmıştır [t(33)=-6.306, p=.000]. Deney grubu ortalamasının kontrol grubu

ortalamasından yüksek olduğu (X deney=2.42; X kontrol=2.21) ve her iki grubun puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (t=-3.963 p<05). Bu farkın, deney grubu lehine olduğu görülmüştür. İşbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin öğrencilerin motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Ö5k "…..Şarkının kelime öğrenimine olumlu etkisi dersler eğlenceli oluyor. Kelimeleri doğru öğreniyoruz. Dersler eğlenceli olunca da derse olan motivasyonumu artıyor…" şeklinde görüş bildirerek işbirlikli eğitsel etkinliklerin motivasyonu arttırdığı görülmektedir.

T7.A44.4. kodlu araştırmanın motivasyon bulguları incelendiğinde ayırt edicilik ilkesine dayalı öğretim tasarımı bireyin ilgisine, hızına ve hazır bulunuşluk düzeyine göre öğrenme olanağı sağladığından, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyonları arttırdığı ve öğrenmenin daha etkin ve kalıcı olduğu gözlemlenmiştir. Ayırt edicilik ilkesine dayalı öğretim tasarımı, öğrencilerde verilen görevleri başarıyla tamamlayabilecekleri inancını ve motivasyon artışını sağladığı görülmüştür. Görüşme formundan elde edilen bulgulara göre, uygulama öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce dersine yönelik görüş ve düşünceleri benzer özellik gösterirken, uygulama sonrasında deney grubundaki öğrencilerin İngilizce dersinde yapılan etkinliklerden daha çok zevk aldıkları, derse katılmakta daha istekli oldukları, konuları daha iyi anladıkları, derste sıkılmadıkları ortaya çıkmaktadır.

T7.A45.3. kodlu araştırmanın motivasyon bulguları incelendiğinde Göreve Dayalı Dil öğretimi çalışması kapsamında uygulanan anketin "Boş zamanlarımda İngilizce çalışırım" olan 11. Madde değerinin 3.14'ten 3.71'e çıktığı görülmüştür. Bu durum öğrencilerin İngilizce dersine karşı motivasyonlarının yükseldiğini göstermektedir. Anketin 1. maddesi "İngilizce dersini seviyorum" araştırmanın başında 4.23 iken sonunda 4.61'e yükselmiştir. Araştırmanın gözlemlerinin sonucuna göre öğrencilerin derse ilgilerinin ve öğrenme isteklerini arttığı gözlemlenmiştir. Öğrenciler, bir etkinliği yerine getirirken bir arada çalışmaları sonucu oluşan etkileşim İngilizce öğrenme isteklerinde artış olmasını sağlamıştır.

T7.A51.3. kodlu araştırmanın motivasyon bulguları incelendiğinde dil ve içerik bütünleşik uygulamanın başlangıcında öğrencilerde görülen İngilizce öğrenme isteksizliğinin süreç sonuna doğru azaldığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını üstelendikleri ve etkinliklere katılımlarının arttığı gözlemlenmiştir. Bu durum, İngilizce öğrenme isteklerini arttırmıştır.

T7. A_{54}.2. Beyin temelli yaklaşım ile öğrenciler İngilizce kelimeleri eğlenerek ve ilgiyle öğrendiklerinden kelime öğrenme isteklerinde artış olduğu belirlenmiştir.

T7.A_{60}.2. kodlu araştırmanın motivasyon bulguları incelendiğinde öğrencilerin verdiği cevaplar doğrultusunda 4MAT modelinin öğrencilerin İngilizce öğrenme isteğini arttırdığı anlaşılmıştır. Öğrencilerin bu konuyla ilgili bazı görüşleri şu şekildedir: "Evet, etkiledi. Çünkü dersler böyle olduğunda motivasyonum yükseliyordu.", "İngilizceyi daha çok sevdim. Hep ders böyle olsun. İngilizce dersi benim için çok önemli bir ders. İngilizce dersindeki uygulamalarla, çalışmalarla yabancı dili daha iyi tanıdım. İleriki senelerde daha iyi tanımamı sağladı.", "Yapılan uygulamalar ile İngilizceyi daha çok seviyorum. İngilizceye daha çok çalışıyorum, daha mutlu hissediyorum, seviniyorum. Motivasyonum güçlendi. Dört gözle dersi bekliyorum.", "İngilizce dersindeki uygulamalarla yeni bir dili öğrenmek beni çok heyecanlandırdı."

5) Öğrenme-Öğretim Modellerinin Dil Becerilerine Katkısına Yönelik Bulgular

T7.A_{22}.2. kodlu araştırmanın dil becerileri bulguları incelendiğinde okuduğunu anlama ve dinleme testinden elde edilen bulgular, araştırmanın ikinci denencesinde deney grupları ile kontrol gruplarının öntest başarı puan ortalamaları kontrol altına alındığında düzeltilmiş sontest başarı puan ortalamaları arasında deney grupları lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama testi sontest puan ortalamalarının öntest puan ortalamalarına göre yükseldiği görülmektedir. Deney gruplarının ortalaması X 1 = 16.12, X 2 =12.46, kontrol gruplarının ortalaması ise X3= 12.78, X 4=9.46'dir. Deney 2 ile kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmazken, deney 1 ve kontrol 2 grupları arasında deney 1 grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Kontrol grupları arasında farklılaşma gözlenmemektedir. Deney ve kontrol gruplarının dinlediğini anlama testi sontest puan ortalamalarının öntest puan ortalamalarına göre yükseldiği görülmektedir. Kontrol 2 grubunun ortalaması X 4=19.18, diğer grupların ortalamalarından (X 1=18.75, X 2=15.34, X3= 16.36) yüksektir. Kubaşık okuma, yazma, dinleme ve konuşma tekniğinin İngilizce becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir.

T7.A_{32}.3. kodlu araştırmanın dil becerileri bulguları incelendiğinde öğretmenlerin İngilizce derslerinde farklı teknikler kullandıkları ve öğrencilerin bu durumdan hoşnut olmalarına rağmen İngilizce dil becerilerinde yeterli olmadıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin %38,4'üokuduklarını ve duydukları diyalogları bazen anladıklarını

belirtmişlerdir. Öğrencilerin %28'i bazen akıcı konuşabildiğini ve %30.8'ibazen İngilizce yazı yazabildiğini belirtmiştir.

T7.A$_{36}$.2. kodlu araştırmanın dil becerileri bulguları incelendiğinde Planlı Odaklanma Biçimine uygun olarak gerçekleştirilen öğretimde öğrencilerin hedef biçimlere yönelik okuma becerisi, anlama ve yorumlama becerilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre daha iyi olduğu belirlenmiştir. Deney grubu öğrencilerin yazma becerilerinin kontrol grubuna göre daha başarılı şekilde geliştiği görülmektedir. Planlı biçime odaklanma Modelinin uygulandığı gruplarda okuma ve yazma becerilerinin geliştiği belirlenmiştir.

T7.A$_{42}$.2. kodlu araştırmanın dil becerileri bulguları incelendiğinde kontrol grubunun, konuşma testine ilişkin ön konuşma ve son konuşma puanları arasındaki puanlar bağımlı t-testi sonuçlarına göre son konuşma toplam puanları lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür [t(33)=-21.061, p=.000]. Deney öncesi daha düşük olan konuşma testine ait ön konuşma (X =2.98) puanlarının deney sonrasında (X =3.66) yaklaşık olarak .68 oranında daha düşük olduğu görülmüştür. Deney grubunun ön konuşma puanı (3.03) ile son konuşma puanı (4.12) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir [t(33)= -26.852, p=.000]. Deney grubunun ön yazma puan ortalaması X =61.77 ve son yazma puanı X =75.33 olarak bulunmuştur. Deney grubunun her iki puan ortalaması arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür (t=- 31.929; p<0.05). Kontrol grubu ön yazma puanı 57.45 ve son yazma puanı 62.53 olarak bulunmuştur. Son yazma lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [t(33)=-14.388, p=.000]. Deney ve kontrol grubu toplam puan ortalamaları X deney=75.33; X kontrol=62.53 ve standard sapmaları SS-deney=10.36; SS-kontrol=8.62 olarak bulunmuştur. Her iki grubun ortalama puanları arasındaki fark (t(33)=-5.539, p<0.05) bulunmuştur. Deney grubunun yazma becerilerini daha etkili şekilde kazandığı görülmektedir. Araştırmanın nitel bulguları incelendiğinde; Ö1o "…..Daha çok İngilizce konuşuruz…" biçiminde görüşünü dile getirmiştir. Aynı şekilde Ö4o "…..Bu uygulama İngilizce dersinde ders hakkında daha çok konuşmamızı sağlıyor. Arkadaşlarımız arasındaki etkileşimi arttırıyor. Dersi sevmeye yönelik iyi bir araçtır. İngilizce dersini çalışmakta bu sayede insana zevk verir bilmediğimiz yeni şeyleri öğreniyoruz…" diyerek uygulamaların konuşma becerisine ilişkin katkısına vurgu yapmıştır. Ö7k "…..Yazma daha kolay ve eğlenceli oluyor. Şarkı sözleriyle kısa da olsa yazılar yazabiliyoruz…" diyerek düşüncelerini ifade etmiştir. Bir diğer öğrenci ise İngilizce öğretiminde eğlenerek yazmanın sevincini, Ö4k "…..Bazen arkadaşlarımızla

birlikte eğlenerek yazıyoruz beraber…" şeklinde belirtmiştir. Ö1o "…..Sonra okuma ve dinleme becerilerimi arttırdı." şeklindeki düşünceleriyle okuma ve dinleme becerilerinin geliştiğine vurgu yapmıştır. Ö6k "…..Her gruptan birden çok kişi konuşuyordu ve dinlememiz iyi oluyordu bence, her yönüyle dinleme yeteneğimiz gelişiyordu. Tekrarlarla da dinlemeyi iyi yapıyorduk…" derken hem tekrarların hem de dinleme becerisinin gelişiminin dil öğretiminde oyunlar aracılığıyla fayda sağlayıcı özellikler olduğunu ifade etmiştir. Ö8k "…..Dinleme de çok önemlidir bence çünkü dinleyerek konuları tekrar ediyorduk ve arkadaşlarımız önceki konuları beraber yaptıkları için dinleyerek de konuları hatırlıyorduk." diyerek görüşünü dile getirmiştir.

T7.A$_{45}$.2. kodlu araştırmanın dil becerileri bulguları incelendiğinde Göreve dayalı dil öğretimi ile öğrencilerin dört dil becerisini kullanarak etkinlikler yaptığı ve bu becerilerin geliştiği görülmüştür. Öğrenciler, bu yöntemle daha iyi İngilizce konuşabildiklerini, sorular sorup diyaloglar hazırlayabildiklerini ifade etmiştir. Dil becerilerinin olumlu yönde geliştiğine dair bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir: Öğrenci 6: "Artık İngilizceyi daha iyi konuşabiliyorum, derslere katılımım arttı.", Öğrenci 6: "Daha fazla kelime öğrendim ve daha iyi konuşabiliyorum", Öğrenci 11: "Kelimeleri daha iyi telaffuz ediyorum ve konuşma becerimi geliştirdim.", Öğrenci 10: "Eskiden, İngilizce derslerine katılamazdım çünkü İngilizce konuşamıyordum, fakat şimdi bu konuda daha iyi olduğumu hissediyorum.", Öğrenci "7: "İngilizce dil becerilerimi geliştirdim, etkinliklere rahat katılıyorum.", "Her geçen gün İngilizce dersini daha çok seviyorum ve daha iyi konuşabiliyorum.". Anketin ikinci maddesi" İngilizce konuşmak benim için anlamsızdır.", araştırmanın başında 2.52 puan değerindeyken araştırmanın sonunda 1.33' e düşmüştür. Buna göre, Göreve dayalı dil öğretiminin öğrencilerin dil becerilerini geliştirdiği görülmektedir.

6) Öğrenme-Öğretim Modellerinin İletişim Becerilerine Katkısına Yönelik Bulgular

T7.A$_{42}$.4. kodlu araştırmanın iletişim becerileri incelendiğinde işbirlikli eğitsel etkinliklerin uygulanmasının iletişim becerisine de olumlu katkı sağladığı görülmektedir. Uygulama, öğrenci etkileşimini geliştiren olumlu ortamlar sunma, İşbirlikçi ve takım ruhunu geliştirme, Bireysel ifade yeteneğini geliştirme, Öğretmenle etkili iletişimler kurmayı sağlama, Öğrenci-öğrenci etkileşimini geliştirme, Aktif katılımı arttırma, İşbirlikli

ortamın oluşmasına katkıda bulunma, yazılı ve sözlü iletişim becerilerini geliştirme" konularında yaralı olduğu görülmüştür.

T7.A$_{49}$.4. kodlu araştırmanın iletişim becerileri bulguları incelendiğinde, öğrenciler kelimeleri sadece anlamlarıyla ezberlediğinden iletişimsel kurmada pek fayda sağlamadığı belirlenmiştir. Kelimelerin sadece yazılışlarını öğrendiklerini bağlam içinde görmediklerini o yüzden kullanılmadan çoğunun unutulduğu belirlenmiştir.

7) Öğrenme-Öğretim Modellerinin İngilizce Öğretimine Katkısına Yönelik Öğretmenlere İlişkin Bulguları

T7.A$_{7}$.3. kodlu araştırmanın öğretmenlerle ilgili bulguları incelendiğinde İşbirliğine dayalı İngilizce öğrenme modelinin etkili olduğuna dair öğretmen farkındalığının yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmanın katılımcıları olan öğretmenler, İngilizce öğretiminde işbirliği içinde çalışmanın etkililiğini fark etmişler ve öğretme becerilerini geliştirmeleri gerektiğini anlamışlardır. İşbirlikli öğrenme modeli ile öğretmenlerin mesleksel olarak gelişimlerini sağladıkları belirlenmiştir. Öğretmenler, İngilizce öğretimi sürecinde eksikliklerini fark etmişlerdir. Öğretmenlerin, işbirlikli öğrenme modeli ile öğretmenlerin kişisel olarak geliştikleri belirlenmiştir. Öğretmenler, süreç sonucunda daha yenilikçi, esnek, yansıtıcı, sorun çözümleyici olmuşlardır. Öğretmenlerin meslektaşlarıyla olan gruba aitliklerinin arttığı anlaşılmıştır. İşbirlikli öğretmen öğrenme modeli ile çocuklara İngilizce öğretimi konusunda öğretmenler algı ve becerilerini geliştirmiştir. İşbirlikli öğretmen öğrenme modeli ile öğretmenler eğitim durumuna ilişkin yöntem, teknik, strateji gibi pek çok konuda bilgilerini gözden geçirip çocuklara İngilizce öğretimi hakkında eksikliklerini fark etmişlerdir. Bu durum, İngilizce öğretiminin niteliğini artmasını sağlamıştır.

T7.A$_{11}$.2. kodlu araştırmanın öğretmen bulguları incelendiğinde öğretmenlerle ilgili sonuçlarına göre, öğretime iyi bir planlamayla başlamaları ve sınıfın özelliklerini bilmeleri İngilizce öğretim başarısını arttıracaktır. Öğretmenler, etkinliğin amacına ve düzeyine göre sınıf gruplarını oluşturmalıdır. Öğrenci düzeylerine göre ödevlerin verilmesi İngilizce öğretimini etkili kılacak ve öğrencilerin eksikliklerini tamamlamada iyi bir fırsat olacaktır. Sınıf içinde hızlı öğrenen, yavaş öğrenen öğrencilerin bir arada olması öğretmenlerin zengin metodoloji bilgisine sahip olması gerektiğini göstermektedir.

T7.A$_{24}$.1. kodlu araştırmanın öğretmen bulgularına göre öğretmenlerin, İngilizce dersinde, yapılandırmacılık kuramının önemini fark ettikleri görülmüştür. Araştırma kapsamındaki İngilizce öğretmenlerinin yapılandırmacılık kuramını oldukça benimsedikleri ve derslerinde kullanmaya çalıştıkları, fakat bazen geleneksel yaklaşımdan da tamamen uzaklaşamadıkları belirlenmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından İlköğretim okullarında İngilizce dersine giren kadın öğretmenler, yapılandırmacılık kuramına dayalı olarak ders işlenişinde erkek öğretmenlere nazaran biraz daha etkin olarak kullandıkları belirlenmiştir. Erkek öğretmenler ise kadın öğretmenlere kıyasla İngilizce dersinin yapılandırmacılık kuramına göre işlenişinde farklı teknolojik araçlardan biraz daha fazla yararlanmakta oldukları tespit edilmiştir.Öğrenilen konularla ilgili eğitsel oyunlar oynatarak geri bildirim alma, öğrencileri yeni konuya hazırlamak için önceki öğrenmelerini ortaya koyan sorular sorma ve sınıf içinde öğretilecek konular ile ilgili materyal kullanma gerekliliği konusunda, lisans düzeyinde eğitimi olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık vardır. Lisans düzeyinde eğitime sahip öğretmenler, öğrenme-öğretme yöntem ve teknikleri ve derse hazırlık ve planlama konularında lisansüstü düzeyindeki öğretmenlere kıyasla daha olumlu düşünmektedirler. Öğretmenlerin yapılandırmacılık kuramına ilişkin görüşlerinde mesleki kıdem değişkeni açısından, konunun en iyi şekilde anlaşılması için öğrenciye yeterli zamanın tanınması ve İngilizce dersinde ne öğrenildiğine daha fazla önem verilmesi ile ilgili olarak 1-5 yıl mesleki deneyimi olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Öğretmenlerinin yapılandırmacılık kuramına ilişkin görüşlerinde, görev yapılan okul türü değişkeni açısından; proje yaptırılması ve öğrencinin kendi kaynaklarını bulup kullanması, öğrencilerin sınıf içinde sorduğu tüm soruların açıklanmaya çalışılması konusunda devlet okullarında görev yapan öğretmenler lehine bir farklılık olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yapılandırmacılık kuramını dersin işlenişinde kullanma yönünde, branş değişkeni açısından; öğrenilecek her konuyu bir öncekinin üzerine kurmada, öğrencilerin öğrendikleri ile okul dışındaki yaşantılarla bağlantı kurmalarını sağlamada farklı branşlarda olup da İngilizce dersine giren öğretmenler lehine bir farklılık belirlenmiştir.

T7.A$_{28}$.1. kodlu araştırmanın öğretmen bulguları incelendiğinde "Öğrencilerin Derse Katılımını Arttırmak İçin Flashcards (Resimler) Kullanırım" ifadesine katılan öğretmenler grubunun 1-5 yıl arası çalışma süresine sahip olduğu, en az katılanların 21 yıl ve üzeri çalışma süresine sahip öğretmenler olduğu görülmüştür. "Öğrencilerin dinlediklerini

kullanarak cümleleri tamamlamalarını isterim ” ifadesini en fazla katılan öğretmenlerin 16-20 yıl çalışma süresine sahip olduğu ve en az katılan grubun 21 yıl ve üstü hizmet süresine sahip olduğu görülmektedir. “Öğrencilere birbiriyle zincirleme alıştırmalar yaptırırım” ifadesiyle ile ilgili aritmetik ortalamaları değerlendirildiğinde; 21 yıl ve üzeri çalışma süresine sahip olan öğretmenlerin en fazla katılan grup olduğu, en az katılanların ise 6-10 yıl arası çalışma süresine sahip öğretmenlerden oluştuğu görülmüştür.“ İngilizce Dersi Müfredatının Uygulanmasında Öğrencilerin Motivasyonunu Arttırmada Kullanılan Yeni Yöntem ve Teknikler Toplam Puanı” na en fazla katılan öğretmenlerin 16-20 yıl arası çalışma süresine sahip olduğu, en az katılanların ise6-10 yıl arası çalışma süresine sahip olduğu belirlenmiştir. “Öğrencilere okuduklarını hatırlama çalışmaları yaptırırım” ifadesine hizmet içi eğitime hiç katılmadığını söyleyen İngilizce öğretmenlerinin ifadeye daha fazla katılmışlardır ve hizmet içi eğitime hiç katılmadığını belirten öğretmenlerin lehine olduğu görülmüştür. “Öğrencilere simulation (benzetim) etkinlikleri yaptırırım” ifadesine hizmet içi eğitime hiç katılmadığını belirten öğretmenler, hizmet içi eğitime katılanlara göre daha fazla katılmışlardır. “Öğrencilerin öğrendiklerini kullanmaları için pairwork ve groupwork çalışmaları yaptırırım”, “Öğrencilerden konuyla ilgili afiş hazırlamalarını isterim” ve “İngilizce Dersi Müfredatının Uygulanmasında Öğrencilerin Motivasyonunu Arttırmada Kullanılan Yeni Yöntem ve Teknikler toplam puanı ” ifadelerine,mesleki yayınları her zaman takip ettiğini belirten öğretmenler, mesleki yayınları bazen ya da hiç takip etmediğini ifade eden öğretmenlere göre bu ifadeye daha fazla katılmışlardır.“Öğrencilere simulation (benzetim) etkinlikleri yaptırırım ” ve “Karışık kelimeler verip anlamlı bir cümle oluşturmalarını isterim” ifadelerine mesleki yayınları hiç takip etmediğini belirten öğretmenler, mesleki yayınları bazen takip ettiğini belirten öğretmenlere göre daha fazla katılmışlardır. Meslek deneyimi az olan ve mesleki yayınları takip eden İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretiminde yeniliklere daha açık olduğu; deneyimli öğretmenlerin öğrencilerin motivasyonlarını arttırmaya ağırlık verdikleri görülmüştür.

T7.A32.1. kodlu araştırmanın öğretmen bulguları incelendiğinde “boşluk doldurma” ve “olumlu önerilerde bulunma” ifadelerinin araştırmaya katılan öğretmenlerin en fazla tercih ettiği yöntemler olduğu görülmüştür. Bu etkinlikleri, “okuduğunu anlama” ve “kelimeleri ezberleme” etkinlikleri takip etmiştir. Sınıf içerisinde öğretmenlerin %34’ünün emir cümleleri kullandığı ve öğrencilerin %24’ünün bu durumdan hoşnut olmadığı

anlaşılmıştır. Öğretmenlerin %43.4'ü İngilizce öğretiminde fon müzik kullanmadığını, %52.1'i jest ve mimikten faydalanmadığı ve %47.8'i tekerlemeleri çok nadir kullandığını belirtmiştir. Öğrencilerin çoğu da bu etkinliklerle ders işlemekten hoşlandığını ifade etmiştir.

T7.A37.1. kodlu araştırmanın öğretmenlerle ilgili bulguları incelendiğinde öğretmenlerin iletişimsel öğretim modeli ile ilgili olumlu görüşleri olduğu görülmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin iletişimsel dil yeterliliklerinin geliştirilmesi gerektiğini böyle öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyonlarının artacağını belirtmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin ezber yapmaları yerine yaparak öğrenmelerinin daha faydalı olacağını belirtmiştir. Öğretmenler, iletişimsel öğretim modelini desteklemekte ama güçlüklerle de karşılaşmaktadır. Öğretmenler ders kitaplarının iletişimsel öğretim modeline uygun olmadığını belirtmişlerdir. İletişimsel öğretime uygun materyallerin eksikliğini de belirtmişlerdir. İngilizce ders saatlerinin az ve sınıfların kalabalık olduğunu ifade etmişlerdir. 1-3 yıllık mesleki deneyime sahip öğretmenler, "bir şeyler yapmada dilin araç olarak kullanılmasının İngilizce öğretimini etkili hale getireceği" görüşünü en fazla benimseyen öğretmen grubudur. 4-6 yıllık mesleki deneyime sahip öğretmenler, İngilizce öğretmeni olmak için gerekli yeterliliğe sahip olduğunu belirtmektedir. 10 yıl ve üstü meslek deneyimine sahip öğretmenler, İngilizce derslerinde iletişimsel etkinliklerden yeterince faydalandıklarını ve öğrencilere sunum yapma, konuşma gibi etkinlik ifade etmişlerdir. Genel olarak öğretmenlerin iletişimsel öğretim modeline olumlu yaklaştıkları, bazı güçlüklerle karşılaştıkları ve deneyimli öğretmenlerin iletişimsel etkinlikleri kullanmada mesleğe yeni başlayanlara göre daha cesur oldukları belirlenmiştir.

T7.A40.1. kodlu araştırmanın öğretmenlerle ilgili bulguları incelendiğinde ders öncesi yeterlilikler ile ilgili olarak öğretmenler; etkinlikleri önceden planlama, öğrenme farklılıklarını dikkate alma, plana uygun öğrenme ortamı oluşturmada yeterli olduklarını belirtmiştir. Derse hazırlık aşamasında öğretmenlerin ders planlamalarını uygun şekilde yaptıkları anlaşılmıştır. Ders sırasında öğretmenlerin; görsel, işitsel ve gerçek hayatta kullanılan materyaller ile hedefe uygun yöntem-teknik konusunda kendilerini yeterli görmektedir. İngilizce öğretimi sırasında öğretmenler, yeterli şekilde şarkı-drama, beden dili ve tekrar etkinliklerinden faydalandıklarını belirtmiştir. Öğretmenler; sessizlik yönteminin, seçmeli yöntemin, tüm fiziksel tepki yönteminin, direkt yöntemin, iletişimci yöntemin kullanımı konusunda kendilerini yeterli görmektedirler. Öğretmenler; öğrencileri

motive etme, grup çalışmalarına önem verme, dil bilgisine dikkat etme, dinleme ve konuşma etkinlikleri yapma, sınıf dili oluşturma, İngilizce öğretiminde oyunlardan faydalanma konularında kendilerini yetersiz görmektedir. Ders sonrası yeterlilikler konusunda öğretmenler, öğrencilere İngilizcenin önemini kavratma, öğrencilerin başarılarını arttırmak için ailelerine rehberlik yapma, öğrencileri İngilizceyi öğrenebileceklerine inandırma konularında kendilerini yetersiz hissetmektedirler. Bu durum öğretmenlerin telkin yönteminde yetersiz oldukları görülmektedir. Cinsiyet değişkenine göre İngilizce öğretmenlerinin yöntem-teknik kullanma yeterlilikleri konusunda kadın öğretmenlerinin daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Yaş değişkeni açısından yöntem-teknik yeterlilikleri konusunda 31-40 ve 41 üzeri yaş grupları; 20-30 ve 31-40 yaş grupları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. 20-30 yaş arası öğretmenler, 31-40 yaş arasındaki öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli görürken, 41 ve üzeri yaş grubu öğretmenler, diğer yaş gruplarına göre kendilerini daha yeterli görmektedir. İngilizce öğretmenlerinin derste yöntem-teknik kullanma yeterliliklerinin İngilizce öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitim (kurs, seminer, konferans) alma durumuna göre karşılaştırıldığında hizmet içi eğitimi bir kez alınan hizmet içi eğitimle üç ve dört kez alınan hizmet içi eğitim arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir. Üç kez alınan hizmet içi eğitim ile dört kez alınan hizmet içi eğitim arasında anlamlı düzeyde farklılık görülmektedir.Üç veya dört kez alınan hizmet içi eğitimin bir veya iki kez alınan hizmet içi eğitime göre daha etkili olduğu görüşmüştür.İngilizce öğretmenlerinin derste yöntem-teknik kullanma yeterliliklerinin kıdem yılına göre karşılaştırılmasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

T7.A49.1. kodlu araştırmanın öğretmen bulguları incelendiğinde öğretmenlerin %62'si İngilizce kelimeleri anlamlarıyla birkaç kez yazmanın kelimelerinin yazılı şekillerini öğrenmede faydalı olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin %43'ü İngilizce kelimeleri anlamlarıyla birkaç kez yazmanın kalıcı öğrenmede faydalı olduğunu belirtmiştir. İngilizce kelimeleri Türkçe anlamlarıyla birkaç kez yazmanın kalıcılığı arttırdığına dair öğretmenlerin %37'sinin karşı ve %22'sinin ise karasız olduğu belirlenmiştir. Bu konuda çoğunluğun, bu yöntemin eski olduğunu düşündüğü ve sınıf içinde kullanmadıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin %70'i bu yöntemin öğrencilerin derse karşı motivasyonlarını arttırmadığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin %78'i bu yöntemin öğrenciler tarafından sevilmediğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin %53'ü bu yöntemin

İngilizce öğretiminde yararlı olmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin %77'si bu yöntemin öğrenciler için yük olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin %64'ü bu yöntemi meslektaşlarına tavsiye etmemektedir. Öğretmenlerin %77'si bu yöntem yerine iletişimsel dil etkinliklerini tercih etmektedir.

T7.A$_{53}$.1. kodlu araştırmanın öğretmen bulguları incelendiğinde öğretmenlerin çoğunun dil öğretiminde kelime bilgisinin önemini bildikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin kelime öğretimi ile ilgili planlama yapmadıkları ve kelimeleri öğrenmenin güç olduğunu bildiklerini ifade etmiştir. Öğretmenlerin, kelime öğretiminde en çok "mimik, jest ve vücut dili" kullandığı belirlenmiştir. Erkek öğretmenlerin kelime öğretiminde daha planlı oldukları belirlenmiştir. 11-15 yıllık mesleki deneyime sahip öğretmenlerin kelime öğretimini diğer meslek deneyimine sahip olanlara göre daha planlı yaptıkları belirlenmiştir. Kelime öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin bu konuda daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Birçok öğretmen haftada 2 saat kelime öğretiminin fazla olduğunu düşünürken bir kısım öğretmen de 2 saatten fazla zamanı kelime öğretimine ayırmaktadır. Erkek öğretmenler kelime öğretiminde bilgisayar, film gibi araçları kullanırken, kadın öğretmenler şarkılar, tekerlemeler, jestler, vücut dili kullanmaktadır. 15 yıldan fazla deneyime sahip olan öğretmenler gerçek nesneleri Word formation ve konuşma bölümlerini tercih ederken meslekte yeni olanlar çeviri, resimli hikayeler, bilgisayar, film, rol oynama ve benzetimleri kullanmaktadır. Kelime öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenler, gerçek nesneler, görseller, gösteriler, canlandırma, resimli hikâyeler, resimli sözcükler, bilgisayar, video, film, yapboz, canlandırma etkinliklerini daha fazla kullanmaktadır. Hizmet içi eğitim almayan öğretmenler kelime öğretiminde çeviri yöntemi kullanmaktadır. Öğretmenler, kelime öğretimi için gerekli araç gereçlerinin olduğunu fakat yeterli zamanın olmadığını belirtmiştir. İlkokul öğretmenleri kelime öğretiminde görselleri kullanmaktadır. Ortaokul öğretmenleri kelime öğretiminde daha çok çeviri tekniğini kullanmaktadır.

T7.A$_{58}$.2. kodlu araştırmanın öğretmen bulguları incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerden Burcu Öğretmen: "Önümüze konulan program dil öğretiminden çok çocukları dilin bir matematik gibi formüle edilmesini istiyor. Bu da öğrenilenlerin çok sığ kalmasına neden oluyor. Sadece dil bilgisi öğretilerek bir dil konuşturmaya çalışıyoruz. Bu da onları dersten uzaklaştırıyor." şeklinde görüş bildirmiştir. Nilgün Öğretmen ise ; "Yabancı dil ilgi meselesi olduğu için bazı öğrenciler dersi sevmiyor ya da önyargılı

davranıyor. Bu da öğrenmeyi güçleştiriyor. Ayrıca birçok okulda dil sınıfının oluşturulamaması, materyal eksikliği yabancı dil öğretimini zorlaştıran faktörler içerisinde yer alıyor. Öğrenilen bilgilerle ilgili pratik yapılamaması ve ders saatlerindeki yetersizlik de öğrenmeyi sınırlandırıyor.” şeklinde görüş bildirerek İngilizce öğretiminin başarılı olması için bu güçlüklerin aşılması gerektiğini ifade etmiştir. Gözlem sürecinde elde edilen bulgulara baktığımızda her öğretmenin farklı stratejilerine derslerinde daha çok yer verildiği görülmüştür. "Benzerlik ve farklılıkları belirleme" stratejisini hemen hemen iki öğretmen de derslerinde oldukça yer vermiştir. "Çabayı destekleme ve takdir etme" stratejisini derslerde Nilgün öğretmen'in daha az kullandığı görülmüştür. Öğretmenlerin bu stratejisine çok başvurmadıkları ancak öğrencilerin özellikle bu stratejiye önem verdikleri gözlem sürecinde araştırma günlüğüne not edilmiştir. Sınıf içinden bir öğrencinin yaptığı başarıdan sonra "Öğretmenin hani aferin demediniz bana" diye söylemesi bu durumu ortaya koymaktadır. "Ev ödevi ve alıştırma" stratejisinde büyük çoğunluğu alıştırma kısmına yer verildiği görülmüştür. Öğretmenlerin ödev verdiği ancak daha çok bireysel ödevler verildiği gözlenmiştir. İşbirliğine dayalı ödevlere rastlanmamıştır. Burcu öğretmenin derslerinde daha çok iletişim kurmaya odaklı ders sürecini devam ettirdiği ve bununla birlikte hedef dile fazlasıyla yer verdiği görülmüştür. Nilgün öğretmen ders sürecinde bazı kısımlarda hedef dili kullanırken, ders anlatımında daha çok anlatacaklarını Türkçe olarak ifade ettiği gözlenmiştir. Gözlem sonunda elde edilen bulgulara bakıldığında her iki öğretmenin de aynı stratejileri kullanmadıkları görülmüştür. "Özet çıkarma ve not tutma, varsayım üretme ve test etme, işbirliğine dayalı öğrenme" stratejileri gözlem boyunca öğretmenler tarafından tercih edilmediği anlaşılmıştır.

T7.A$_{66}$.1. kodlu araştırmanın öğretmen bulguları incelendiğinde durum çalışmasına katılan üç öğretmenin İngilizce öğretiminde kullanılan temel yöntemler konusunda hem fikir olduğu görülmektedir. Konuşma ve dinleme becerilerine odaklı, etkinliğe ve bağlamsal dil öğretime dayalı, görsel ve kinestetik etkinliklere önem veren, eğlenceli öğrenme ortamı olan ve öğrencilerin İngilizce dersine olumlu tutum geliştirmelerini sağlayan yöntemlerin öğretmenler tarafından tercih edildiği belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsi öğretim programında yer alan temel yöntemlerin kullanılması konusunda “kesinlikle katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu yöntemlerin; konuşma ve dinleme becerilerine, etkinlik ve bağlama dayalı dil öğretimi, görsel ve kinestetik etkinlikler şeklinde belirtilmiştir. Oyunlar ve şarkılara dayalı etkinliklerle İngilizce

öğretiminin zaman tüketen gereksiz uygulamalarla yapıldığı olduğu görüşüne karşı çıkmıştır. Genel olarak, öğretmenlerin ideal yöntemlerle ilgili görüşleri ve sınıf içi uygulamaları arasında tutarlılığın olduğu belirlenmiştir. B öğretmeninin, konuşma ve dinleme becerileri ile etkinliğe dayalı dil öğretimi ile ilgili uygulamalar ve inançlar arasında farklılık görülmüştür. "Değerlendirme" ve "Dil Kullanımı" ile ilgili öğretmen inaçları ve sınıf uygulamaları arasında farklılıklar görülmüştür. Öğretmenlerin, ideal yöntemler konusundaki inançları ve sınıf içi uygulamaları arasındaki farklılığın pek içsel ve dışsal faktörlerden kaynaklandığı ortaya çıkmıştır. Bu faktörler; sınıf büyüklüğü, zaman kısıtlılığı, sınava dayalı eğitim politikası, bilgi eksikliği ve farklı inançlardır. Bu tür faktörlerden dolayı, öğretmenlerin etkililiğine inandığı ve ideal olduğu yöntemleri kullanmadıkları ortaya çıkmıştır. Her öğretmenin inanç ve uygulamaları arasındaki ilişkide hem uyumluluklar hem de tutarsızlıklar olduğu bulunmuştur. Öğretmenler, eğlenceli sınıf ortamının öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştireceğini belirtmiştir. Öğretmenlerin, İngilizce öğretimi ile ilgili inançlarının sınıf içinde yöntemleri belirlemede etkili olduğu görülmüştür.

T7.A74.1. kodlu araştırmanın öğretmenlerle ilgili bulguları incelendiğinde öğretmenlerin en fazla kullandığı yazma becerilerinin öğretilmesine yönelik yöntemler ile ilgili olan madde 16'ya göre öğretmenlerin, model alma, rehberlikli uygulama ve gözden geçirme gibi doğrudan yazma modellerini kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin farklı sıklıklarda farklı yazma tekniklerini öğrettiği belirlenmiştir. İkinci en sık kabul edilen madde "Öğrencilerin yazma ödevleri için belirli hedefler belirlerim" şeklindedir. Üçüncü en sık kabul edilen madde "Öğrencilere olumlu dönüt sağlayarak yazma becerisi öğretiminde onları ödüllendirip motive ederim" şeklindedir. Öğretmenlerin öğrencileri motive etmek için özen gösterdiği görülmektedir. Betimsel analiz sonucunda "Öğrencilerin yazma ödevleri için belirli hedefler belirlerim" şeklinde olan 4. madde ikinci en sık kabul edilen madde olarak belirlenmiştir. " Öğrencilerinin grup çalışması yaptıkları, birlikte gözden geçirme etkinlikleri yaptıklarını belirten madde 5'in de ortalamanın üstünde sıklığı olduğu görülmektedir..Öğretmenlerin en düşük düzeyde işaretledikleri 6. madde "Öğrencilerim, yazma ödevlerini bilgisayar ile tamamlamaktadır" şeklindedir. Öğretmenlerin yazma becerisi öğretiminde kurşun kalem kullanma ve elle yazmayı tercih ettikleri görülmüştür. Öğretmenlerin yazma becerilerin öğretmede cinsiyet bakımından bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin yazma becerilerini öğretmede meslekte çalıştıkları

yıl açısından bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin yazma becerilerini öğretmede özel ya da devlet okulunda çalışmaları açısından bir farklılık görülmemiştir. En fazla tercih edilen değerlendirme yönteminin öğretmenler tarafından hazırlanan testler olduğu görülmektedir. Öğretmenler, yazma becerilerinin öğretiminin önemli olduğunu bildiklerini fakat yazma becerilerine yönelik ders etkinlikleri yapma konusunda yeterli motivasyona sahip olmadıkları belirlenmiştir. Öğretmenler, ders saatlerinin yazma becerilerinin öğretimi için yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenler, ders kitaplarının yetersizliğinden ve yazma becerileri öğretimi konusunda yeterli hizmet içi eğitim alamadıklarını belirtmiştir.

8) Okul Yöneticilerinin İngilizce Öğretiminde Kullanılan Öğrenme-Öğretim Modellerine Yönelik Bulgular

T7.A$_{58}$.1. kodlu araştırmanın okul müdürlerinin İngilizce öğretimi ile ilgili görüşleri konusunda bulgular incelendiğinde okul müdürü, mezun olan yeni öğretmen adayının sınıfa girdiğinde sadece akademik bilgisini kullanarak kitaptaki bilgileri bütünleştirerek İngilizce öğretmeye çalıştığını ifade etmiştir. Yabancı dili öğrenmenin sadece akademik bilgiyle sınırlı olmadığını pratik kullanımın gerekli olduğunu vurgulamıştır. Dilin günlük yaşamla ilişkilendirilmesinin önemli olduğunu belirtmiştir. Müdür yardımcısı (1) ; yabancı dil öğretimin bilgiye dayalı olmasının ve pratik yapmaya müfredatın yeteri kadar zaman vermemesinin sorun yarattığını belirtmiştir. Müdür yardımcısı (2) ; yabancı dil eğitiminin ezbere dayalı olduğunu ve öğretim programlarının öğrenci seviyesine göre olmadığını belirtmiştir. Müdür Yardımcısı (3) ; Türkiye'deki yabancı dil eğitimini eksik bulduğunu, 2.sınıftan itibaren ülkemizde yabancı dil eğitimi verilmesine rağmen alınan verimin oldukça düşük olduğunu belirtmiştir. Özellikle dil bilgisini öğrenen çocuklarının öğrendiklerini konuşma dilinde ifade edemediklerini ve zorlandıklarını ifade etmiştir. Okul yöneticileri ile yapılan görüşmede; İngilizce öğretiminin ülkemizde yüzeysel olduğunu, işlevini tam olarak yerine getiremediği, öğrencilerin ciddi anlamda özellikle konuşma becerilerinin olmadığına vurgu yaptığı görülmektedir. Öğrencilerin sınıflarında ya da okulda yabancı dil dersine yönelik görsel materyal bulunmadığı ve ders içi İngilizce öğretim yöntemlerinin zenginleşmesi gerektiği belirlenmiştir.

5.TARTIŞMA

Bu bölümde, yapılan araştırma ve incelemelerin sonucunda elde edilen bulgulara ilişkin tartışmalar bulunmaktadır

5.1. İngilizce Öğretiminde Oyunların Kullanımına Yönelik Araştırmalar

Araştırmanın birinci sorusuna ilişkin İngilizce öğretiminde oyunların kullanımının ilköğretim öğrencilerine katkısına yönelik araştırmalardan elde edilen bulgular incelendiğinde oyunların öğrencilerin ders başarısını arttırdığı, öğrenme ortamını olumlu şekilde etkilediği, dil becerilerini desteklediği, sınıf içindeki bireysel farklılıklara uygun olduğu, öğrencilerin motivasyonunu arttırdığı, öğretmenlerin oyunla İngilizce öğretimi için olumlu görüşlerinin olduğu ve öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirdiği belirlenmiştir. Oyunla İngilizce öğretimi, öğretimin niteliğini arttırarak rahat bir ortamda başarılı şekilde dil öğrenilmesini sağlayabilir. İngilizce öğretiminde oyunların kullanımının, öğretmenler ve öğrenciler için faydalı olduğu söylenebilir. İngilizce öğretiminde hedeflere ulaşmada oyunların kolaylaştırıcı bir öğretim aracı haline geldiği görülebilir. Öğrenciler, öğrendiklerini kolaylıkla hatırlayıp kullanabildiği ve oyunların olumlu etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Ara (2009) tarafından yapılan araştırmada oyunların İngilizce öğretiminde başarıyı elde etmeyi kolşaylaştırıcı unsur olduğu görülmektedir. Öğrencilerin, oyunla bir yandan eğlenirken diğer yandan da öğrendiklerini pekiştirme, rahat bir öğrenme ortamında kolayca bilgiyi edinme ve kalıcı şekilde öğrenme imkânını elde edebildikleri anlaşılabilir. Oyunun sağladığı bu avantajlar ile İngilizce öğretiminin niteliğini arttırarak başarıyı sağlamaktadır (Gömleksiz, 2005). Öğretimde kullanılan eğitsel oyunların öğrencilerin İngilizce kelime öğrenmelerini desteklediği ve İngilizce öğretiminde başarıyı arttırdığı görülmüştür (Işık ve Semerci, 2016: 799). Gözcü ve Caganana (2016) tarafından yapılan çalışmada, oyunların, İngilizce öğretiminde dersin başarısını arttırdığı görülmektedir. Oyunlar, özellikle çocukların dil öğrenimi ve öğretiminde önemli etkinliklerden biridir. Oyunlarla, öğrenciler daha aktif olmakta ve hayal güçlerini kullanarak kolaylıkla öğrenebilmektedir. Bu yüzden, çocuklara İngilizce öğretmek için öğretmenlerin özel çaba göstermesi gerekmektedir ve oyunlar da bu konuda öğretmenler için destekleyici öğretim araçlarını oluşturmaktadır (Yolageldili ve Arıkan, 2011: 227). Ayrıca, oyunla İngilizce öğretimi öğrencilerin kelimeleri kolaylıkla öğrenmelerini sağlamaktadır çünkü öğrenciler, oynayarak öğrendiği

kelimeleri daha çabuk hatırlayıp kullanabilmektedir (Wang, Shang ve Briody, 2011: 140). Oyunlar, öğrenilenlerin kolaylıkla hatırlanmasını ve doğru bir şekilde iletişim kurmayı kolaylaştırmaktadır (Macedonia, 2005: 140). Öğrencilerin, rahat bir öğrenme ortamında, oyunlar aracılığıyla İngilizceyi öğrenme, uygulama ve gözden geçirme olanağına sahip olabileceği görülmektedir (Nguyen ve Khuat, 2003). Oyunlar, yaratıcılığı, bağımsız düşünmeyi ve işbirliği içinde öğrenmeyi sağlamaktadır (Wulandari, 2016:145). Öğrencilere, oyunlarla yazma becerilerinin öğretilmesine yönelik etkinlikler yapılması ile onların rahat bir ortamda yazma becerilerinin kazanıldıkları görülebilir (Wulandari, 2016). Oyunların dersi eğlenceli hale getirerek konuşma esnasında yaşanan stresi ve hata yapma korkusunu azalttığı ve öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmede onlara büyük ölçüde fayda sağladığı belirlenmiştir (Bekdas, 2017: 24). Oyunlar, farklı öğrenme özellikleri ve ilgileri olan öğrencilerin derslere katılımlarını arttırmaktadır. Genellikle, oyunlarla İngilizce öğretiminde öğrenciler rahat hissettiklerinden ve sıkılmadıklarından derse karşı ilgileri artar (Sanchez, Morfin ve Campos, 2007: 53). Oyunların, öğrenci bireyselliklerine uygun olarak İngilizce öğretiminin gerçekleşmesine katkı sağladığı söylenebilir. Oyunlar, öğrencilerin motivasyonlarını ve derse ilgilerini arttırabilir. Oyundaki etkinlikler, öğrencilerin hareket etmesini sağlarken zihinsel yeterliklerini geliştirmekte ve derse karşı motivasyonlarını arttırmaktadır. Ayrıca, oyunlar utangaç ve çekingen öğrencilerin de derse katılımını sağlamaktadır (Özkan ve Samur, 2017: 70). Böylece öğrencilerin daha rahat bir ortamda ve yüksek motivasyonla İngilizceyi öğrenebildikleri söylenebilir. Öğrencilerin motivasyonları ve öz güvenlerini arttırmada oyunların etkili olduğu görülebilir, bunun yanında oyunlar öğrenme kaygısını azaltarak eğlenceli şekilde İngilizce öğrenilmesini kolaylaştırabilir.

Kim (1995) sınıfta oynanan oyunların yararlarını sıralayarak, oyunun güdüleyici olduğunu ve değişik dil öğrenme becerilerinin kullanılmasına fırsat ve imkân tanıdığını belirtmektedir. Yabancı dil öğreniminde ilginin ve motivasyonun eksikliği dersi olumsuz yönde etkileyen temel faktörlerdendir. Öğretmenin hedefi, dersi ilginç hale getirmek ve olabildiğince motivasyonu sağlamak olmalıdır (Gömleksiz, 2005: 183). Konuşma becerilerinin kazanılmasındada oyunların etkili olduğu görülebilir. Batdı (2012) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin oyunların konuşma becerilerini geliştirmede etkili olduğunubelirttikleri görülebilir. Dil becerilerinin daha etkili şekilde geliştirildiği konusunda da öğretmenlerin çoğu hem fikir olduğu fark edilebilir. Oyunlar, kaygının

giderilmesinde ve hatırlamanın kolaylaştırılmasında etkili olduğundan öğrencilerin öğrenme kaybının az olmasını sağlayabilir. İlköğretim öğrencilerinin İngilizce öğretimi ve öğreniminde oyunların etkili olduğu ve başarıyı arttırdığı ifade edilebilir.

Oyunların, İngilizce öğretiminde birtakım noktalara dikkat edildiği takdirde etkili olacağı ifade edilmektedir (Engin, Seven ve Turhan, 2004: 119: 1). Bu nedenle İngilizce öğretiminde oyunlar kullanılırken bazı hususlara dikkat edilmelidir; (1) oyunlar, öğretmenler tarafından çok iyi düzenlenip uygulanmalıdır,(2) öğretmenler, sınıfta uygulayacağı oyunlar hakkında yeterli bilgiye sahip olmalıdır,(3) dürüstlük ve hakkaniyet öğretmen tarafından öğrencilere oyunun kuralları ile kavratılmaya çalışılmalıdır, (4) aynı performans ve yeterlikteki öğrenciler gruplara dengeli bir biçimde dağıtılmalıdır, (5) öğretmen oyun içerisinde zamanı israf etmemelidir, doğru karşılıkları ararken olması gerekenden daha fazla zaman harcamamalıdır, (6) oyuna katılmak istemeyen bir öğrenci, aşırı bir şekilde zorlanmamalıdır, (7) öğretmen eleme türündeki oyunlardan kaçınabilir,(8) öğretmen şikâyetçi olma yerine oyunu daha da genişletebilir ve değiştirebilir. İngilizce öğretiminde oyunlar planlı ve amaca uygun şekilde kullanıldığında öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirmelerini kolaylaştırabilmektedir (Özer ve Korkmaz, 2016: 66; Tosuncuoğlu, 2016: 145). İngilizce öğretiminde oyunların öğrencilerin sıkıcılıktan uzak şekilde derse katılabilmelerine, İngilizce öğretimini zenginleştirmesine ve hedeflere uygun şekilde dersin işlenmesine olanak sağladığı söylenebilir.

Öğrencilerin rahat bir dil öğretim ortamında İngilizceyi kaygı ve sıkıntı yaşamaksızın öğrenebilmesini desteklemesi, öğrendiklerini pekiştirmesi ve kalıcılığı arttırması ile oyunların İngilizce öğretiminde faydalı olduğu görülebilir. İngilizce öğretiminde, öğrenmeyi destekleyici ortamın sağlanmasında oyunların büyük katkılarndan söz edilebilir. İngilizce öğretiminde oyunların derste hedeflenen başarıyı sağlamada kolaylaştırıcılığı görülebilir. Oyunların sınıf ortamının daha rahat olmasına destek olarak öğrencilerin hedef dili öğrenmelerini sağlamada önemli bir faktör olduğu anlaşılabilir. Oyunların, dersin hedeflerine, öğrencilerin düzeylerine ve kişisel özelliklerine uygun olarak kullanılmasınınİngilizce öğretimini önemliölçüde zenginleştirdiği ve kolaylaştırdığı fark edilebilir.

5.2. İngilizce Öğretiminde Şarkıların Kullanımına Yönelik Araştırmalar

Araştırmanın ikinci sorusuna aitbulgular incelendiğinde; ilköğretim okullarında kullanılan şarkıların ders başarısını arttırdığı, öğrenme ortamını olumlu etkilediği,

öğrencilerin dil becerileri ve iletişim becerilerini geliştirdiği, öğrencilerin derse karşı motivasyonunu artırdığı ve tutumlarını olumlu yönde arttırdığı belirlenmiştir.

Şarkıların İngilizce öğretiminde kullanılması çocukların dili etkili ve kolay şekilde öğrenmesini ve hatırlamalarını kolaylaştırır. İngilizce öğretiminde şarkılara dayalı etkinlikler yapılması kelime bilgisini arttırmada çok faydalıdır. Şarkılar, öğrencilerin ilgisini çekerek ve derse katılımlarını arttırarak İngilizce öğrenmelerini sağlamaktadır (Kömür, Saraç ve Şeker, 2005: 118). Çocuklar, şarkılarla daha çabuk öğrenmekte ve kolayca hatırlamaktadır (McGowan 2008; Lems, 2018: 14). Chou (2004) tarafından yapılan çalışmada şarkılarla İngilizce öğretiminin olumlu ve başarılı olduğu görülmektedir. Dil öğretiminde kullanılan şarkıların, dil bilgisi açısından büyük fayda sağladığı ve özellikle erken yaşta yabancı dil öğrenen küçük yaş grubu öğrenciler için şarkıların motivasyonu arttırıcı ve dikkat çekici olduğu görülür (Batdı ve Semerci, 2018). Şarkıların, kelime öğrenmeyi desteklediği ve kalıcı öğrenmeyi sağladığı, ayrıca dil bilgisi öğretimini de kolaylaştırdığı ifade edilebilir. Şarkılar, öğrencilerin rahat ve destekleyici bir öğrenme ortamında İngilizce öğrenmelerini ve öğretiminetkili ve verimli geçmesini sağlayabilir.

Şarkıların sürekli tekrarlanması konuşma becerilerinin geliştirir ve böylece öğrenciler kelimeleri daha doğru öğrenebilir ve telaffuz edebilir (Setia ve diğerleri, 2012). Öğretmenler, şarkı ve müzikten faydalanarak öğrenmeye elverişli sınıf ortamı oluşturabilmektedir (Lems, 2018: 15). Şarkıların, İngilizce öğretiminde etkili dinlemeyi kolaylaştıran eğlenceli etkinlikler olduğu anlaşılmaktadır (Şevik, 2011). Şarkılar, aynı zamanda öğrencilerin sınıf içinde iletişim becerilerini geliştirir ve öğrenciler arasındaki etkileşimi arttırır (Huertas ve Parra, 2013: 11). Şarkılar, öğrencilerin derse karşı motivasyonu arttırır ve öğrenmenin daha kolay gerçekleşmesini sağlar (Kömür, Saraç ve Şeker, 2005: 119; Lems, 2018: 15). Şarkılardaki komik ve eğlenceli unsurlar ile öğrencilerin dil öğrenmeye karşı olumlu duygular geliştirdiği ve derse karşı olumlu tutumasahip olduğu söylenebilir. Yabancı dil öğretiminde şarkıların hedefleri gerçekleştirmede kolaylaştırıcı etkisi görülebilir. Öğrencilerin sıkılmadan, isteyerek eğlenceli şekilde yeni kelimeleri ve cümleleri öğrendikleri anlaşılabilir. Şarkılar, öğrencilerin kelimeleri doğru telaffuz edebilmeleriniş ve dil bilgisi yapılarını kolaylıkla öğrenmelerini teşvik ederek dil becerilerini kazanmalarını sağlayabilir.

5.3. İngilizce Öğretiminde Öğretim Teknolojilerinin Kullanımına Yönelik Araştırmalar

Araştırmanın üçüncü sorusuna ilişkin İngilizce öğretiminde teknolojinin kullanımına ait bulgular incelendiğinde; derslerde kullanılan bilgisayar, akıllı tahta ve bazı yazılımların öğrencilerin ders başarısını arttırdığı, öğrenme ortamını olumlu etkilediği, öğrencilerin motivasyonunu artırdığı ve tutumlarını olumlu yönde etkilediği ve dil becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir.

İngilizce derslerine teknolojinin dâhil edilmesi ders başarılarını arttırır. İngilizce öğretiminde teknolojik gelişmelerden faydalanılması öğretimi kolaylaştırmakta ve hedeflere ulaşmayı sağlamaktadır. İngilizce öğretiminde teknolojiden faydalanılması ilgiyi ve derse karşı tutumu da olumlu yönde etkiler. Bu şekilde uygulanan dersler öğrencinin aktif katılımını da arttırır (Gömleksiz ve Düşmez, 2010: 175). Bu durumda, İngilizce öğretimine teknolojinin dâhil edilmesi ile başarılı bir dil öğretiminden söz edilebilir. Bilgisayara dayalı etkinliklerle gerçekleşen derslerin dikkatli şekilde planlanıp hazırlanması ile İngilizce öğretimi verimli geçer. Bu yüzden, öğretmenlerin bu konuda bilinçlenip eğitilmesi önem arz etmektedir (Gündüz, 2005: 212; Chpella, 2009: 751). Dil öğrenme sürecini destekleyen teknolojik gelişmeler (Yaman, 2018: 173), öğrencilerin zengin bir öğrenme ortamında kolayca ve kalıcı şekilde öğrenmelerini sağlar (Yung, 2016: 912). Pun (2013) tarafından yapılan çalımada teknolojinin İngilizce öğretiminde kullanılmasının faydaları açıklanmıştır. Bu çalışmaya göre İngilizce öğretiminde teknolojinin öğrenci motivasyonunu ve ders başarısını arttırdığı, dil becerilerinin geliştirilmesini desteklediği görülmektedir. Diğer yandan bu çalışmada, teknolojinin amaç haline getirilmeden ve düşünme becerilerini köreltmeden kullanılmasının önemi belirtilmiştir.İngilizce öğretiminde teknolojiden faydalanırken öğrencilerin düşüncel becerilerinin de ihmal edilmemesi gerektiği söylenebilir.

Teknolojinin İngilizce derslerinde kullanılması öğrencilerin öğrenmeye karşı motivasyonlarını arttırır (Gündüz, 2005:197; Chapella, 2009:748). Teknoloji ile iç içe geçmiş bir İngilizce öğretiminin öğrencilerde yüksek motivasyon ve ilgi ile derse katıldıkları görülebilir. Ayrıca, teknoloji öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini, problem çözme yeteneklerini geliştirebilir ve dilin etkili kullanılmasını sağlayabilir Teknolojinin yabancı dile dâhil edilmesi öğrenme ve öğretim içeriğini zenginleştirdiğinden hedef dilin becerilerinin kazanılmasında önemli olduğu söylenebilir.

Teknoloji ile yapılan İngilizce öğretiminin öğrencilerin bireysel farklılıklarına hitap ettiği ve dersi daha etkili hale getirdiği görülebilir. Bu durumda, İngilizce öğretimine teknolojinin dâhil edilmesinin İngilizce öğretimine olumlu katkısı fark edilebilir.

5.4. İngilizce Öğretiminde Materyal Kullanımına Yönelik Araştırmalar

Araştırmanın dördüncü sorusuna ilişkin İngilizce öğretiminde materyal kullanımına ait bulgular incelendiğinde İngilizce öğretiminde yazılı-görsel materyallerin öğrencilerin ders başarısı, dil becerileri, öğrenme ortamı, motivasyon ve tutumları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu ve öğretimin niteliğini arttırdığı görülmüştür.

Yazılı-görsel öğretim materyalinin kullanıldığı sınıflarda ders başarısının yüksek olduğu görülmüştür (Ertürk ve Üstündağ, 20007: 27). Görsel materyaller, öğrencilerin ilgisini ve katılımını arttıracağından öğretimin etkili olmasını sağlar (Akyıldız, 2018: 10). İngilizce derslerinde kullanılan materyaller, öğrencilerin ilgisini çekerek motivasyonlarını arttırır (Skorge, 2008). Nikoopour ve Farsani (2011) tarafından yapılan çalışmada derste kullanılan materyaller ile öğrencilerin, hedef dille ilgili deneyim kazanabildiklerinden ve dille ilgili keşif yapabildiklerinden söz edilmektedir. Yabancı dil öğretiminde materyal kullanımı öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamakta, farklı öğrenme özelliklerine sahip öğrencilere hitap edebilmekte ve hedef dilin etkili şekilde öğrenilmesini kolaylaştırmaktadır (Seven ve Engin, 2007). Böylece, İngilizce öğretiminde materyallerin dersin hedeflerine uygun olarak başarılı bir öğretime olanak sağladığından söz edilebilir. İngilizce öğretiminde materyal kullanımı ile derslerin ilgi çekici olduğu ve öğrencilerin dil öğrenmeye karşı isteklerinde artışgörüldüğü anlaşılabilir. Bu durum, dil öğretiminde materyallerin kalıcı ve aktif öğrenmelere katkısı ile açıklanabilir.

5.5. İngilizce Öğretiminde Drama Kullanımına Yönelik Araştırmalar

Araştırmanın beşinci sorusuna ilişkin İngilizce öğretiminde drama kullanımına yönelik araştırmalardan elde edilen bulgulara göre İngilizce öğretiminde drama kullanılmasının ders başarısını ve motivasyonu arttırdığı, dil becerilerini geliştirdiği, öğrenme ortamını ve iletişim becerilerini olumlu etkilediği, İngilizce öğretmenlerinin de derslerde drama kullanımına ilişkin olumlu görüşlere sahip olduğu belirlenmiştir.

Drama etkinliklerinin öğrenci merkezli olması, öğrencilerin motivasyonunu ve katılımlarını arttırmaktadır (Davies, 1990: 96-97). Drama etkinlikleri okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde uygun öğrenme ortamları oluşturur ve öğrencilerin, derse

aktif katılımını sağlayarak dersi monotonluktan kurtarır, çünkü bu tür etkinliklerle öğrenciler yaparak ve yaşarak öğrenir. Drama, aynı zamanda, öğrencilerin öğrenirken düşünmelerini de sağlar ve kalıcılığı arttırır. Drama, sınıf içinde iletişim kurma becerilerini geliştirir ve kendilerini ifade etme olanağı sağlar (Demircioğlu, 2010: 42). Dil öğretiminde hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin rahat ve güvende hissedeceği bir sınıf ortamı öğretimin niteliğini arttırır. Drama etkinlikleri aracılığıyla öğrenciler, eğlenerek öğrenebilir ve konuşma fırsatı yakalayabilir. Öğrenciler İngilizceyi kullanarak öğrenebilir ve öğrendiklerini kolaylıkla hatırlayabilir. Drama ile gerçekleşen İngilizce öğretiminde öğrencilerin aktif olmasından ve derse karşı yüksek motivasyona sahip olmasından söz edilebilir.

Dramanın öğretim ortamına olumlu yönde etkisi fark edilebilir. Dramanın, İngilizce öğretiminde dersin hedeflerine uygun şekilde verimli olmasını sağladığı söylenebilir. Drama etkinlikleri, öğrencilerin grupla ve işbirliği içinde İngilizce öğrenmelerini mümkün kılar. 1960'lı yıllarda İngilizce öğretim aracı olarak kullanılmaya başlanan ve James J. Asher tarafından geliştirilen TPR (Total Physical Response)yöntemi, dil öğrenmede fiziksel etkinliklere de yer verilmesinin dil öğrenmeyi kolaylaştırdığını göstermektedir. Dil öğretiminde vücut dilinin etkili ve doğru kullanılması ile yapılan drama aracılığıyla hedef dilin öğretimi başarılı olabilmektedir (Stinson ve Winston, 2011: 479). Drama etkinliklerinin farklı özelliklere sahip öğrencilere hitap edebilen geniş bir yelpazeye sahip olması sınıf ortamında kullanılmasını uygun hale getirir. Öğrenciler kendilerini güvende hisseder, kendilerini rahatça ifade edebilir, derse katılımları ve motivasyonları artar (Masoumi-Moghaddam, 2018: 68). Drama, dilin somut bir ortamda kalıcı şekilde öğrenilmesini ve öğretilmesini sağlar. Drama ile öğrencilerin kalıcı öğrenmesi, sınıf içinde diğer öğrencilerle etkileşim halinde olması, dil becerilerini kazanmaları ve motivasyonlarının yüksek olması görülmektedir (Giebert, 2014). Çetinkaya (2019) çalışmasında dramanın İngilizce öğretiminde öneminden söz ettiği görülür fakat kalabalık sınıfların olmasının, drama için gerekli materyal yetersizliği ve öğretmenlerin bu konuda yeterince bilgi sahip olamamalarının dramayı etkili şekilde kullanmaya engel olduğu dile getirilmiştir. Kalıcı öğrenme, yüksek motivasyon, sınıf içi etkileşim gibi öğretime özgü olan durumlarda dramanın İngilizce öğretimi kapsamına alınmasının önemi fark edilebilir. Dil öğretiminde önemi anlaşılabilen dramanın doğru şekilde uygulanması ile ders başarısının artabileceği söylenebilir. Dil öğretiminde dramanın kullanılmasının yabancı dil

öğretiminin hedeflerinin gerçekleşmesinde kolaylaştırıcı olduğu ifade edilebilir. Drama ile öğrencilerin aktif olarak derse katıldıkları, sınıf içinde arkadaşlarıyla etkileşim halinde hedef dili öğrenebildikleri ve dramanın dil becerilerinin kazanılmasında olumlu bir öğrenme ortamı oluşturduğu görülebilir. Dramanın İngilizce öğretimine olumlu katkısı anlaşılabilmektedir.

5.6. İngilizce Öğretiminde Okuma Etkinliklerine Yönelik Araştırmalar

Araştırmanın altıncı sorusuna ilişkinİngilizce öğretiminde okuma etkinlikleri ile ilgili bulgulara göre İngilizce öğretiminde okumaya dayalı etkinliklerin yapılması öğrenme ortamını, ders başarısını, motivasyonu, dil becerilerini, iletişim becerilerini ve derse karşı tutumu olumlu şekilde etkilediği ve öğretimin niteliğini arttırdığı belirlenmiştir.

Hikâyelerin kullanımı dil öğrenmeyi, çocuklar için anlamlı ve eğlenceli bir süreç haline getirir. Hikâyelere dayalı dil öğretim etkinlikleri, öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını artırır. Dil öğretiminde çocukların, öğrenmelerinin desteklenmesi için gerekli olan anlamlı, ilginç ve anlaşılır bir öğrenme ortamı hikâyelere, masallara dayalı etkinliklerle sağlanır. Böylece, öğrenciler derse aktif katılarak ve eğlenerek dil öğrenebilmekte ve öğrendiklerini kolayca hatırlayabilmektedir. Özellikle küçük yaşta öğrenciler yani çocuklar, bildikleri ve eğlendikleri etkinliklerle dili hemen kavrama ve kullanma becerisine sahiptir (González, 2010: 105). Baker (2017) tarafından yapılan çalışmada İngilizce öğretiminde okumaya dayalı etkinliklerin öğrencilerin dikkatini çekerek başarılı şekilde dili öğrenebildikleri görülebilmektedir.

İngilizce öğretiminde hikâye ya da masallara dayalı etkinlikler doğal, anlamlı ve etkileşimli bir öğrenme ortamında öğrencilerin motivasyonlarını yükseltir. Böylece, öğrenciler sınıf içinde kendilerini İngilizce olarak ifade etme fırsatı yakalar ve motivasyonları yükselir (Kalantari ve Hashemian, 2015: 232). Bu tür etkinlikleri düzenlerken öğretmenlerin de bazı önemli görevleri vardır. İlk olarak, öğretmenler dersin amacını öğrencilerin gereksinimlerine uygun olarak belirler, fikirlerini İngilizce olarak kolaylıkla ifade eder, İngilizce iletişim ve dil becerileri gelişir. Hikâyeler, masallar ve şiirler özellikle sözel-dilsel yetenekleri baskın olan öğrenciler için, yüksek düzeyde motive edici ve eğlendirici bir dil öğretimini oluşturur. Okuma etkinliklerine dayalı dil öğretimi öğrencilerin dil becerilerini geliştirirken dilini öğrendikleri kültüre bir pencere açarak kültürel farkındalığı arttırır (Hişmanoğlu, 2005: 65). Oran (2014) tarafından yapılan çalışmada okuma etkinliklerinin öğretmenler tarafından sınıf ortamına getirilmesinin

İngilizce öğretimine katkı sağladığı görülür. Okumaya dayalı İngilizce öğretiminde öğrencilerin iletişim ve dil becerilerinin geliştirebildiği ve öğretimin sıkıcılıktan uzaklaştırğı söylenebilir. İngilizce öğretiminde okuma ekinlikleri ile öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin geliştiği, öğrenme isteklerinin arttıdığı ve kelime dağarcıklarının zenginleştiiği görülebilir. Böylece öğrenciler, bir yandan İngilizce öğrenirken diğer yandan düşünsel yetilerini geliştirebilir.

5.7. İngilizce Öğretiminde Öğrenme-Öğretim Modellerine Yönelik Araştırmalar

Araştırmanın yedinci sorusuna ilişkin İngilizce öğretiminde öğrenme-öğretim modellerine yönelik araştırmalardan elde edilen bulgulara göre, öğrenme-öğretim strateji, yöntem ve teknik boyutunun İngilizce öğretiminin başarılı olmasını etkilediği belirlenmiştir. Buna göre, İngilizce öğretiminde uygun yöntem ve tekniğin belirlenmesinin öğrencilerin ders başarısını arttırdığı, öğrenme ortamını olumlu şekilde desteklediği, öğrencilerin derse karşı tutum ve motivasyonlarını arttırdığı, dil ve iletişim becerilerini geliştirdiği ve öğretimi zenginleştirdiği belirlenmiştir.

İngilizce öğretiminde kullanılan strateji, yöntem ve teknikler ile bunların incelenmesi ile ilgiliolan bu temada sınıf içinde kullanılan yöntemlerin İngilizce öğretiminde hedefleri gerçekleştirmede etkili bir role sahiptir. Proje-tabanlı İngilizce öğretimi, planlı şekilde uygulandığında öğrencilerin ders başarısını arttırmakta ve olumlu tutum geliştirmesini sağladığı saptanmıştır (Baş, 2011: 9). Bozovalı (2012) tarafından yapılan çalışmada işbirlikli öğrenme yönteminin İngilizce öğretimine dâhil edilmesnin İngilizce öğretiminde olumlu etkilere sahip olduğu görülür. İşbirlikli öğretim sırasında gruplar oluşturulurken akademik başarıdan ziyade sosyal ilişkilerin ön planda tutulmasının, dilin sosyal bir olgu olduğu gerçeğinin dikkate alınmasının ve yöntem-tekniklerin buna göre hazırlanmasının başarıyı arttırdığı görülebilmektedir. Bunun yanında, sınıf içindeki sosyal ortamın dikkate alınıp uygun yöntem seçilmesinin öğrencilerin ders motivasyonunu arttırdığı anlaşılabilmektedir. Kartal (2014) tarafından yapılan çalışmada işbirlikli öğrenme ile İngilizce öğretiminin öğrenciler arasında kaygıyı azalttığı ve sosyal bir öğretim ortamında İngilizcenin daha etkili şekilde öğrenildiği görülmektedir. İnsanlar günlük yaşamlarında yeni şeyleri farklı şekillerde öğrenmektedir. Bu durum zamanlarının büyük bir kısmını İngilizce öğrenmeye ayıran sınıflar için de geçerlidir. Öğrencilerin öğrenme tarzlarına hitap edecek farklı öğretim yöntemlerinin sınıf içinde etkili kullanılması ilkokul

ve ortaokuldaki öğrencilerin akademik başarılarını, tutumlarını ve davranışlarını olumlu şekilde etkiler (Chermahini, Ghanbari ve Talab, 2013: 322). Yüzlü (2017) tarafından yapılan çalışmada evrensel tasarıma dayalı İngilizce öğretiminin öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak başarılı bir İngilizce öğretimi gerçekleştirdiği görülür. Altan (2012) tarafından yapılan çalışmada çoklu zekâ kuramının da farklı öğrencilerden oluşan sınıflarda kullanılması öğretimin başarılı olmasını sağladığı ve bu durumun İngilizce öğretimi için de geçerli olduğu görülür. Ayrıcai bu çalışmada İngilizce öğretmenlerinin görevinin, değişen koşullara paralel olarak değiştiği, masasında oturan ya da öğrencileri izleyen, bazı sınıf komutları veren, tahtaya yazı yazan, öğrencilere soru soran ve cevaplamalarını bekleyen geleneksel öğretmen rolü yerini sürekli olarak öğretim yöntemlerini değiştiren dil bilimsel alandan müziksel alana yönelen, ondan da mantıksal alana geçiş yapan ve bunu hayal gücü ile birleştiren çoklu zekâ kuramını anlayıp uygulayabilen öğretmen rolü aldığı görülebilir.

Yapılandırmacı kurama dayalı İngilizce öğretiminde karşılıklı etkileşimin önem kazandığı, öğrencinin aktif katılımının olduğu, sahip olduğu bilgiyi işleyebilmesi ve önceki öğrenmeleriyle ilişkilendirebilmesi, duyu organlarıyla algılanan yabancı dilin zihinde işlenmesi hedeflenmektedir. Yapılandırmacı kuramı benimseyen öğretmenlerin de buna uygun yöntemlerle İngilizce öğretimi ders başarısını arttırır (Aktaş ve İşigüzel, 2013: 143). İngilizce öğretiminde başarı uygun yöntem ve teknikler geliştirilip, kullanılmasıyla elde edilebilecektir (Kırkıç ve Boray, 2017: 27). İlgili alanyazın incelendiğinde benzer sonuçlara sahip araştırmaların olduğu görülmektedir. Gömleksiz ve Elaldı (2011) tarafından yapılan çalışmada yapılandırmacılığa dayalı İngilizce öğretiminin geleneksel yöntemlerden sıyrılıp yapılandırmacılık bağlamına doğru düzenlemesinin İngilizce öğretiminde katkı sağladığı belirtilir. Köroğlu (2011) tarafından yapılan araştırmada iletişime dayalı yöntemlerin kullanımının öğrencilerin İngilizce öğrenme başarılarının artmasını desteklediği görülür (Özüdoğru, 2017: 209). İngilizce öğretiminde gelenekselden uzak öğretimi zenginleştirecek ve farklı öğrenme özelliklerine sahip öğrencilerin derse aktif aktılımını arttıracak yöntem ve tekniklerin kullanımın İngilizce öğretiminde hedefleri gerçekleştirmede destekleyici bir unsur olduğu söylenebilir. İngilizce öğretiminde, öğrenme-öğretim modellerinin hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin, derslerini daha bilinçli şekilde ve öğrencilerin ders başarısı, motivasyon, bireysel farklılıkları, ilgileri gibi özelliklerine

uygun şekilde öğretim gerçekleştirmelerinin İngilizce öğretiminde önemli faktörlerden olduğu ifade edilebilir. Öğrencilerin, İngilizce derslerinde uygulanan farklı öğretim modelleri ile hedef dili daha etkili ve başarılı şekilde öğrendikleri görülebilir. İngilizce öğretiminde öğrenme-öğretim modellerinden faydalanmanın öğretimin zenginleşmesinde, kalıcı öğrenmeleri sağlamasında, öğrencilerin olumlu tutum geliştirmesinde ve yüksek motivasyona sahip olmalarında önemli katkıları görülebilmektedir. Öğretmen ve okul yöneticilerinin konuyla ilgili göürüşlerinde farklı öğrenme-öğretim modellerinin İngilizce öğretiminin başarılı olmasını desteklediği anlaşılabilmektedir. Sonuç olarak, öğrenme-öğretim modellerinin İngilizce öğretimine olumlu katkılarından söz edilebilir.

6.SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, Türkiye'de İngilizce öğretimiile ilgili araştırmalar konulu bumeta-sentez çalışmasının bulguları doğrultusunda elde edilen sonuçlar ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

6.1. Araştırmanın Sonuçları

Araştırmanın sonuçları araştırma alt problemlerine göre belirtilmiştir.

6.1.1. İngilizce Öğretiminde Oyunların Kullanımına Yönelik Araştırmalara İlişkin Sonuçlar

- Oyunlara dayalı İngilizce öğretiminin yapılması ile öğrencilerin ders başarısının arttırdığı belirlenmiştir.
- Oyunlarla İngilizce öğretimi aracılığıyla öğrencilerin kolay şekilde ve zorlanmadan öğrenebildiği görülmüştür.
- Oyunların, dersin hedeflerini gerçekleştirmede kolaylaştırıcı olduğu saptanmıştır. Oyunlara dayalı İngilizce öğretiminde öğrenciler kendilerini rahat hissettiklerinden ve eğlenerek öğrendiklerinden derse katılımlarının arttığı ve kalıcı şekilde dili öğrendikleri ve kullandıkları belirlenmiştir.
- Dil bilgisi yanında özellikle kelime öğretiminde de oyunların dil öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve öğretme-öğrenme ortamının nitelikli olmasını sağladığı sonucuna varılmıştır.
- Oyunlarla İngilizce öğretiminin öğrencilerin özellikle dinleme ve konuşma becerilerini geliştirdiği görülmüştür. Öğrenciler, oyunlarla eğlenerek tekrarlar yaptıklarından dolayı telaffuz becerileri gelişmiş ve duyduklarını kolayca anlayabilmiştir.
- Oyunların, sınıf ortamında bireysel farklılıklara uygun öğretim gerçekleştirebildiği sonucuna varılmıştır.
- Oyunlar, öğrencilerin ilgisini çektiğinden İngilizce öğrenme motivasyonlarının arttığı görülmüştür.

6.1.2.İngilizce Öğretiminde Şarkıların Kullanımına Yönelik Araştırmalar

- İngilizce öğretiminde şarkıların kullanılması öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerine olanak sağladığından İngilizceyi daha kolay öğrenmelerini sağladığı sonucuna varılmıştır.
- Şarkılara dayalı İngilizce öğretimi öğrencilerin rahat ve eğlenceli bir ortamda derse etkin katılarak kolayca öğrenebildikleri saptanmıştır.
- Dersin amacına ve öğrencilerin özelliklerine uygun şarkıların seçimi ve planlı şekilde sınıf ortamında sunulması İngilizce öğretiminin niteliğini arttırdığını ortaya çıkartmıştır.
- Öğrencilerin, şarkıları sürekli dinleyip söylemeye çalıştıklarından dil becerilerini özellikle de dinleme ve konuşma becerilerini geliştirdikleri belirlenmiştir.
- Şarkılara dayalı İngilizce öğretiminde öğrencilerin dil öğrenmeye yönelik olumlu tutum ve yüksek motivasyona sahip oldukları tespit edilmiştir.
- Şarkılar ile İngilizce öğretiminde şarkıların kelime dağarcığının zenginleştirilmesini sağladığı ve dil bilgisi yapılarının öğrenimini kolaylaştırdığı sonucuna varılmıştır.

6.1.3.İngilizce Öğretiminde Öğretim Teknolojilerinin Kullanımına Yönelik Araştırmalara İlişkin Sonuçlar

- İngilizce öğretiminde bilgisayar, akıllı tahta ya da eğitim yazılımları gibi teknolojik unsurların kullanılmasının öğrencilerin dili etkili şekilde öğrenmelerini sağladığı ve başarılarını arttırdığı belirlenmiştir.
- Öğretmenlerin, İngilizce öğretiminde teknolojik araçların kullanımının dersin daha verimli geçmesine ve ders başarısının artmasına olanak sağladığı şeklinde görüşleri olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerini çoğu teknolojik gelişmeleri takip ettiklerini fakat bu konuda hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını ifade ettikleri belirlenmiştir.

- Teknolojik araçlarının dersi daha ilgi çekici hale getirdiği, öğrenmeyi kolaylaştırdığı, rahat bir öğrenme ortamı oluşturduğu, öğrencilerin motivasyonlarını yükselttiği tespit edilmiştir.

- İngilizce öğretiminde teknolojik araçların kullanımının öğrencilerin dil becerilerini eğlenceli ve kolay şekilde geliştirdikleri görülmüştür.

- İngilizce öğretiminde öğretim teknolojisinin kullanılmasının katkısı görülmüştür, fakat öğretim teknolojisinin öğrencileri teknolojiye bağımlı yapmadan ve düşünsel yetilerini köreltmeden öğretime dâhil edilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır

6.1.4.İngilizce Öğretiminde Materyal Kullanımına Yönelik Araştırmalara İlişkin Sonuçlar

- İngilizce öğretiminin görsel-yazılı materyallerle desteklenmesi ile dersin ilgi çekici hale geldiği; öğrencilerin dikkatlerinin canlı olduğu, motivasyonlarının arttığı ve kalıcı öğrenmeler sağladığı durumlar ortaya çıkmıştır.

- İngilizce öğretiminde yazılı-görsel materyallerin kullanımının çocukların somut şekilde dili öğrenmelerini ve dil becerilerini geliştirmelerini sağladığı sonuucuna varılmıştır.

6.1.5.İngilizce Öğretiminde Drama Kullanımına Yönelik Araştırmalara İlişkin Sonuçlar

- İngilizce öğretiminde dramanın kullanılmasının ders başarısını arttırdığı belirlenmiştir. Öğrencilerin kelime ve dil bilgisini kolaylıkla öğrendikleri ve dili etkili kullanarak kendilerini daha rahat ifade ettikleri görülmüştür.

- Drama ile İngilizce öğretimi öğrencilerin derse etkin şekilde katılımının arttığı ve motivasyonlarının yükseldiği ortaya çıkmıştır.

- Drama etkinliklerine dayalı İngilizce öğretimi ile öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini etkin şekilde kullanmalarını sağladığı belirlenmiştir.

- Drama ile İngilizce öğretiminde öğrenciler yaparak yaşarak, eğlenceli bir öğrenme ortamında kaygı duymaksızın dili öğrenme fırsatını yakaladıkları tespit edilmiştir.

- Drama etkinliklerinin öğrenciler arasında işbirliğini teşvik ettiği ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı öğrenme ortamı sağladığı sonucuna varılmıştır.

- Öğretmenlerin, İngilizce öğretiminde drama kullanımının öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını yükselttiğini, dersi etkili hale getirdiğini, eğlenceli ve rahat bir öğrenme ortamı sunduğunu, öğrencilerin iletişim ve dil becerilerini geliştirdiğini ve sınıf içinde iletişimi arttırdığını ifade ettikleri belirlenmiştir.

6.1.6.İngilizce Öğretiminde Okuma Etkinliklerine Yönelik Araştırmalara İlişkin Sonuçlar

- İngilizce öğretiminde hikâye, masal, şiir gibi okuma etkinliklerinin kullanılmasının dil öğretiminin başarılı bir şekilde gerçekleştirdiği ortaya çıkmıştır.
- Okuma etkinliklerine dayalı İngilizce öğretimi öğrencilerin ilgisini çektiği, sıcak ve olumlu bir sınıf ortamı oluşturduğu belirlenmiştir. Bu etkinliklerin öğrenciler arasında iletişimi arttırdığı ve dil becerilerini geliştirdiği sonucuna varılmıştır.
- Okuma etkinlikleriyle İngilizce öğretiminin öğrencilerin öğrenme isteklerini arttırdığı ve dil becerilerini kazanmalarına yardımcı olduğu görülmüştür.

6.1.7. İngilizce Öğretiminde Öğrenme-Öğretim Modellerine Yönelik Araştırmalara İlişkin Sonuçlar

- İngilizce öğretiminde öğrencilere uygun strateji, yöntem ve tekniklerin kullanımı dersin hedeflerini gerçekleştirmeyi kolaylaştırdığı ve dersin başarısını arttırdığı saptanmıştır.
- İngilizce öğretiminde uygun strateji, yöntem ve tekniğin kullanılması öğrenme ortamının olumlu olmasını, öğrencilerin derse etkin katılımını arttırmasını ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlamıştır.

- Öğrenme-Öğretim modellerinin, öğrencilere uygun olarak düzenlenmesi öğrencilerin motivasyonunu etkilediği ve tutumlarını olumlu yönde değiştirdiği sonucuna varılmıştır.
- Öğrencilerin iletişim ve dil becerilerinin geliştirilmesi, kendilerini İngilizce olarak ifade edebilmeleri, kalıcı öğrenme gerçekleşmesi, sınıf içinde işbirliğine dayalı öğretimin gerçekleşmesi için uygun metodun seçiminin önemi belirlenmiştir. Öğretmen ve yöneticilerin bu sonuca katıldıkları ve İngilizce öğretiminin uygun metotlarla zenginleştirilmesinin gerekli olduğu belirlenmiştir.

6.2. Öneriler

6.2.1. Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler

- Oyunların İngilizce öğretimini zenginleştirmesi, dili öğrenmeyi kolaylaştırması ve özellikle ilköğretim çağındaki öğrencilere hitap etmesinden dolayı dersin hedefleri doğrultusunda güncel şekilde kullanılması teşvik edilebilir.
- Şarkıların İngilizce öğretimini desteklemesinden dolayı ilköğretim çağındaki öğrenci düzeylerine ve dersin içeriğine uygun İngilizce şarkıların hazırlanıp sınıf ortamına sunulması sağlanabilir.
- İngilizce öğretiminde öğretim teknolojilerinin dersin içeriğini dikkat çekici hale getirmesinden ve öğrencilerin ilgisini çekmesinden dolayı öğretmenleri de daha fazla bilgilendirerek kullanılabilir.
- Öğretim teknolojilerinin kullanımının öğrencileri teknoljiye bağımlı olmasını önleyecek ve düşünsel yetilerini köreltmeyecek şekilde İngilizce öğretimine dâhil edilmesi desteklenebilir.
- İngilizce öğretiminde materyallerin kullanımın öğrencilerin daha somut bir şekilde öğrenebilmelerini sağlamasından dolayı özellikle ilköğretim İngilizce öğretiminde daha yaygun şekilde kullanılabilir.
- İngilizce öğretiminde drama kullanılması ile rahat bir öğretim ortamında öğrencilerin dili etkili şekilde öğrenebilmeleri kolaylaşabildiğinden dramanın dersin hedef ve içerikleriyle uygun şekilde İngilizce öğretimi kapsamına alınması sağlanabilir.

- İngilizce öğretiminin okuma etkinliklerine dayalı yapılmasının öğrencilerin dil ve düşüncel becerilerini geliştirmesinden dolayı öğretimde kullanımı arttırılabilir.
- Öğrencilerin farklı hazırbulunuşluklara ve öğrenme tarzlarına sahip olmasından dolayı farklı ve modern Öğrenme-Öğretim modellerinin uygun şekilde İngilizce öğretiminde kullanılması desteklenebilir.
- İngilizce öğretiminde rahat ve sıkıcılıktan uzak sınıf ortamının oluşturulması desteklenebilir.
- İngilizce öğretiminde ölçme-değerlendirme yöntemlerinin İngilizce öğretiminin hedeflerine uygun şekilde yapılabilmesi sağlanabilir.

6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma ilköğretim düzeyinde İngilizce öğretimine yöneliktir, okul öncesi, ortaöğretim ya da yükseköğretim düzeyinde araştırmalar yapılabilir.
- Bu araştırmanın kapsamında nicel, nitel ve karma araştıma modellerine dayalı tezlerden oluşan çalışma yapılmıştır. Araştırma kapsamındaki sadece nicel tezlere ya da sadece nitel tezlere dayalı araştırmalar yapılabilir.
- İngilizce öğretiminde sadece dil bilimsel değil aynı zamanda düşünsel becerilerin geliştirilmesine yönelik araştırmalar yapılabilir.
- İngilizce öğretiminde öğrencilerin kaygılarının dili öğrenmede engel olabilmesinden dolayı kaygıdan uzak İngilizce öğretimine ilişkin araştırmalar yapılabilir.
- İngilizce öğretiminde materyal kullanımının dil öğrenmeyi kolaylaştırmasından dolayı İngilizce öğretimimnde materyal kullanımına ilişkin araştırmalar yapılabilir.
- İngilizce öğretmenlerinin, İngilizce öğretimini hedeflere uygun şekilde yürütebilmesi için gerekli eğitimlerinin sağlanmasına yönelik araştırmalar yapılabilir.
- İlköğretim İngilizce Öğretiminin, ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun şekilde düzenlenmesine yönelik araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

Adhikari, K. (2017). Factors Influencing the Selection of Teaching Methods in an EFL Context. Yüksek lisans tezi, Michigan State University, Michigan.

Akdeniz- Hitit, H. (2019). Yabancı dil (İngilizce) öğretiminde yaratıcı zıt düşünme (creact) tekniğinin ortaokul düzeyindeki öğrencilerin öğrenme ürünlerine etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.

Aküzüm, C. (2012). Türkiye'de ilköğretim okullarında eğitim denetimi: Bir meta-sentez çalışması. Yayımlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Aküzüm, C. & Averbek, E. (2020). Eğitimde Meta-Sentez Çalışmalar. Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri (Editör: Behçet Oral ve Ahmet Çoban). Ankara: Pegem Akademi

Ajman-Yeşilel, D. B. (2015). İşitsel-Dilsel yöntem. Dil Öğretimi (Editör: Nilüfer Bekleyen) Ankara: Anı Yayıncılık.

Akbulut, N. (2014). Çocuklara göreve dayalı dil öğretim metodu ile İngilizce öğretimi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Akbulut, Ç. (2019). İngilizce öğretiminde dramanın kullanılmasına yönelik öğrenci görüşleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Akdağ, N. (2010). İlköğretim 4. sınıf İngilizce öğretiminde drama yönteminin erişiye etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.

Akkuş, Ö. (2009). Türkiye'de İngilizce öğrenim ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar (Sivas ili örneği) . Yayımlanmamış yüksek kisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.

Akmençe, A. E. (2016). İngilizce öğretiminde holistik yaklaşım. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Aksan, D. (1999).*Anlambilim-anlambilim konuları ve Türkçenin anlambilimi*. Ankara: Engin Yayınevi.

Aktaş, T. & İşigüzel, B. (2013). Yabancı dil öğretiminde yapılandırmacılık kuramı. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 3 (1), 128-145.

Akyıldız, S.T. (2018). İngilizce Öğretiminde görsel materyal kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri.https://scholar.google.com.tr/citations?user=yRXMwP0AAAAJ&hl=tr&oi=sr adresinden 19 Mayıs 2020 tarihinde edinilmiştir.

Alagözlü, N. (2019). Dil Edinimi ve öğrenimi ile ilgili teoriler. İlkokulda yabancı dil öğrenimi (Editör: İsmail Hakkı Mirici). Ankara: Nobel Yayıncılık

Algamdi, D.J. (2016). First and second language acquisition. *International Journal of Arts & Sciences*, 09 (02), 533–540.

Alkan, C. (1998). *Eğitim Teknolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Altan, Z.M. (2013). Introducing the theory of multiple intelligences into English language teaching programs. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32 (2), 57-64.

Altasan, A. (2016). Current language teaching approaches. *American Journal of Educational Research*, 4 (7): 563-569.

Altun, H. (2012). Diller arası alışveriş. Türk Dil Kitabı. (Ed. Gülten Sağol Yüksekkaya). Ankara: Kesit Yayınları.

Altunöz, H.B. (2017). Yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde etkili öğretim stratejilerin analizi (Durum çalışması). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Anadol, H. Ö. (2015). İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde, kelimelerin Türkçe anlamları ile birkaç kez yazılması tekniğinin kelimelerin kalıcılığındaki etkililiği ve öğretmenlerin bu teknik hakkındaki görüşleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Anderson, D. (2005). Theories of first language acquisition. http://people.pwf.cam.ac.uk//li2/li2_contents.htm.adresinden 30 Kasım 2019 tarihinde edinilmiştir.

Ara, S. (2009). Use of Songs, Rhymes and Games in Teaching English to Young Learners in Bangladesh. *The Dhaka University Journal of Linguistics*, 2 (1), 161-172.

Arslan, M. (2009, Haziran). Türkiye'de yabancı dil edinim sorunu ve yabancı dil olarak Türkçe. First International Symposium Sustainable Development, Sarajevo-Bosna Hersek.

Arslan, M. &Akbarov, A. (2010). Türkiye'de Yabancı Dil Öğretiiminde Motivasyon-Yöntem Sorunu ve Çözüm Önerileri. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 24 (1), 179 – 191.

Asher, J. (1972). Children's first language as a model of second language learning. *Modern Language Journal*, 56 (3), 133-139.

Asher, J., Kusudo, A.J. & Torre, R. (1974). Learning a second language through commands: The second field test. *The Modern Language Journal*, 58 (1/2), 24-32.

Asher, J. (1977). Children Learning Another Language: A Developmental Hypothesis. *Child Development*, 48 (3), 1040-1048.

Atay, Ö. (2007). İlköğretim okullarında yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde şiir kullanımı: Dil merkezli yaklaşım. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Avcı, H. (2015). İngilizce öğretiminde istasyon tekniği kullanımının akademik başarıya, tutumlara ve kalıcılığa etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi. Elazığ.

Averbek, E. (2018). İlkokul İngilizce dersi öğretim programlarının değerlendirilmesi: bir meta-sentez çalışması. Atlas *International Referred Journal on Social Sciences*.4 (8), 53-61.

Aydın, B. (2016). Ruhbilim, Bilişsel Dilbilim ve Dil Öğretimi. Dil Bilimleri ve Dil Öğretimi (Editörler: Korkut, E & Onursal-Ayırır, İ.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Aykut, M. (2011). Manavgat masallarının Hacıveyiszade Ahmet Haşhaş İlköğretim Okulunda İngilizce öğretimindeki rolü. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Bair, C. R. (1999, Kasım). Meta-Synthesis. Yüksek Eğitim Kongresi, San Antonio, TX.

Bair, C.R. & Haworth, J. G. (1999). Doctoral Student Attrition And Persistence: A Meta-Synthesis. Yayımlanmamış Doktora tezi, Loyola University, Chicago.

Bahadır, D. (2019). İlkokullarda İngilizce öğretiminde web 3.0 teknolojilerinin kullanımı: Artırılmış gerçeklik üzerine bir araştırma. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi.

Baker, R. J. (2017). Teachers' Experiences with the Teaching Proficieny Through reading and Storytelling (TPRS) Method of Language Instruction: a Qualitative Study Using a Quasiphenomenological Approach. Yayımlanmamış Doktora tezi, Neumann University, Aston, Pennsylvania.

Balaban, H. A. (2019). İngilizce konuşma becerilerini geliştirmede yaratıcı drama: Bir eylem araştırması. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale OnSekiz Mart Üniversitesi.

Bancroft, J.W. (1978). Lazonov method and its American adaptations. *Modern Language Journal,* 62 (1), 167-174.

Batdı, V. (2012). Yabancı Dil Öğretiminde oyunların kullanılmasına ilişkin öğretmen gröüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1 (4), 317-324.

Batdı, V. (2013). İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin öğrencilerin öz-yeterlik becerileri, öz-düzenleme stratejileri, üstbiliş becerileri, motivasyonları ve akademik başarılarına etkisi. Yayimlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Batdı, V. & Semerci, Ç. (2018, Kasım). İngilizce öğretiminde şarkıların etkiliği.1st International Conference Proceedigs of Language, Education and Culture. Cyprus.

Baş, G. (2011). Investigating the effects ofproject-based learning on students' academic achievement and attitudes towards English lesson. *Online Journal of New Horizons In Education,* 1 (4), 1-15.

Başkan, F. (2007). Bilgisayar destekli İngilizce öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesine ilişkin bir araştırma. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.

Baştürk, M. (2013).*Anadil Edinimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Baykara, T. (2016). İkinci dil öğreniminde anadil sözdiziminden kaynaklanan sözdizimsel hataların analizi. *Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (9), 52-68.

Bedir, H. (2019). Türkçe ve İngilizce Öğretiminin Karşılşatırılması. İlkokulda Yabancı Dil Öğretimi.(Editör: İsmail Hakkı Mirici). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Bekdas, M. (2017). Yabancı Dil Öğretiminde Oyunların Konuşma Becerisine Etkisi. *TÜBAD*, 2 (1), 18-26.

Bekleyen, N. (2016). *Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık

Berndt, T. J. & Keefe, K. (1995) Friends' influence on adolescents' adjustment to school. *Child Development*, 66 (5), 1312–1329.

Bloomfield, L. (1984). *Language.* Chicago: The University Of Chicago Press

Bochner, S. &Jones, J. (2005). *Child Language Development Learning to Talk*. London: Whurr Publishers Ltd.

Bondas, T.& Hall, E. O. C. (2007). Challenges in Approaching Metasynthesis Research, *Qualitative Health Research*, 17 (1), 113-121.

Bozavlı, E. (2012). İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemiyle yabancı dil öğretimi (Psikolinguistik Model). *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 31-40.

Braun, V.& Clark, V. (2006).Using thematic analysis in psychology.*Qualitative Research in Psycholog*, 3 (2), 77-101.

Brown, H. D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching.* Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hal.

Brown, H. D. (2014). *Principles of Language Learning and Teaching*. Newyork: Pearson ELT.

Browne, C.M. & Wada, M. (1998). Current issues in high school English teaching in Japan: an exploratory survey. *Language Culture and Curriculum*, 11 (1), 97-112.

Cambridge Dictionary. (2021). Lingua Franca. İçinde.Cambridge Dictionary. *https://dictionary.cambridge.org/tr/*.adresinden 12 Kasım 2021 tarihinde edinilmiştir

Cameron, L. (2012). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.

Can, S. (2006). İngilizce öğretiminde konu-iş odaklı yaklaşımların uygulanmasına ilişkin bir alan çalışması. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Ceylan-Gezmiş, N. (2011). Planlı biçime odaklanma modelinin İngilizce öğretiminde başarıya etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Ceylaner, S. (2016). Dokuzuncu sınıf İngilizce öğretiminde ters yüz sınıf yönteminin öğrencilerin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluklarına ve İngilizce dersine yönelik tutumlarına etkisi, YayımlanmamışYüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.

Chapella, C. (2009). The Relationship between second language acquisition theory and computer-assisted language learning. *The Modern Language Journal*, 93 (1), 741–753.

Chen, T. P. (1990). A comparison of first language acquisition and second language learning regarding the spoken language. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Central Missouri State University, Missouri

Chermahini, S., Ghanbari, A. & Talab, M. (2013). Learning styles and academic performance of students in English as second-language class in Iran. *Bulgarian Journal of Science and Education Policy.* 7 (2), 322-333.

Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use.* New York: Praeger.

Chomsky, N. (2006). *Language and Mind*. New York: Cambridge University Press.

Choue, M.(2014). Assessing English vocabulary and enhancing young English as a Foreign Language (EFL) learners' motivation through games, songs, and stories. *Education3–13*, 42 (3), 284–297.

Cimcim, E. (2008). İngilizceyi ilköğretim okulu öğrencilerine oyunlarla öğretme. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi,Selçuk Üniversitesi, Konya.

Clark, E. V. (2004). How language acquisition builds on cognitive development. *Trends in cognitive science,* 8 (10), 472-478.

Clark, E.V. (2016). *First Language Acquisition.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Cromer, R.F. (1991). *Language and Thought in Normal and Handicapped Children*. Oxford: Blackwell.

Çalışkan, B. (2006). İlköğretim ikinci kademe 7. sınıflarda İngilizce öğretiminde öykünün canlandırılması yolu ile öğrencilerin yaratıcılığı ve eleştirel düşünme yeteneğini arttırma. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Çalışkan, N. (2019). Ortaokul 5 ve 6. sınıf öğrencilerinin ve İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretiminde etkileşimli tahtaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi, Amasya.

Çay, Y. (2017). Kukla modeli ile İngilizce öğretiminin ders başarısına etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Çelebi, M. D. (2006). Türkiye'de anadili eğitimi ve İngilizce öğretimi, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 (2), 285-307.

Çelebi, M. &Narinalp, N. Y. (2020).Ortaokullarda İngilizce Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16 (17), 2528-9535.

Çelen, İ. (2008). Eğitimde dramada uzman rolü yaklaşımı ve İngilizce öğretimi: ilköğretim dördüncü sınıf öğrencileri üzerine bir araştırma. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Çelen, İ. & Akar-Vural, R. (2009). Drama in education and teaching English: A research on the fourth grade elementary students. *Elementary Education Online,* 8 (2), 425-438.

Çelik, S. (2015). Beyin temelli öğretim stratejileriyle çocuklara kelime öğretimi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Çetinkaya, T. (2019). İngilizce öğretiminde drama yönteminin uygulanmasında öğretmenlerin yaşadıkları zorluklar. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Çırak, D. (2006). Çocuklara İngilizce öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin faydaları. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Çiçek, A. H. (2012). Yabancı dil öğretiminde öğrenme nesnelerinin akademik başarı ve transfer becerilerine etkisİ. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Çocuk, S. (2016). İngilizce öğretmenlerinin çocuklara İngilizce öğretiminde şarkı kullanımına ilişkin görüşleri (Diyarbakır ili örneği). Yayımlanmamış yüksek Lisans tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.

Davies, P. (1990). The use of drama in English language teaching. *TESL CANADA JOURNAL*, 8 (1), 87-99.

Demirel, Ö. (2013). EL*T Methodology.* Ankara: Pegem Akademi.

Demirel, Ö. (2016). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Demircan, Ö. (2013). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları.

Demircioğlu, Ş. (2010). Teaching English vocabulary to young learners via drama. *Procedia Social and Behavioral Sciences,* 2 (1), 439–443.

Dewan, A. S. (2005). Çocuklara hikâye anlatımıyla İngilizce öğretimi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Denkçi-Akkaş, F. (2015).The use of communicative approach in 9th grade English classes of two high schools in Buca, İzmir. Yayimlanmamiş doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Deregözü, A. (2021). Türkiye ve Avrupa'da yabancı dil eğitimi: bir durum değerlendirmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 58 (1), 501-521

Doğan, C. (2012). *Sistematik Yabancı Dil Öğretim Yaklaşım ve Yöntemleri*. İstanbul: Ensar Neşriyet.

Dokur, D. (2008). İngilizce öğretiminde eğitim yazılımı kullanımının değerlendirilmesi: Öğretmen ve öğrenci görüşleri. Yayımlanmamış yüksek Lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Douda, A. I. A. (2005). The impact of transformational grammar on foreign language teaching. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Southern Connecticut State University New Haven, Connecticut.

Duman, H. (2010). İlköğretim 8. sınıf İngilizce öğretiminde ürün dosyası uygulamasının başarı ve tutuma etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Dursun, V. (2007). Yabancı dil (İngilizce) öğretiminde ilköğretim birinci kademeye devam eden öğrencilere hedef sözcüklerin oyunla öğretim. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition.* Hong Kong: Oxford University Press.

Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching.* Oxford: Oxford University Press.

Eramo, M.E. (2013). A qualitative Meta-synthesis of critical factors affecting physician leadership roles in health systems. Yayımlanmamış doktora tezi, Central Michigan University Mount Pleasant, Michigan.

Erdem, M.D, Gün, M. & Sever, P. (2015). Türkçenin Yabancı Dil Öğretiminde Yöntem Seçimi ve Alternatif Yöntemler. *Turkish* Studies, 10 (11), 549-566.

Erkök, L. K. (2019). Ortaokul 7. sınıflarda yabancı dil konuşma becerisinin drama yoluyla öğretimi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kafkas Üniversitesi, Kars Üniversitesi.

Ertürk, H. & Üstündağ, T. (2007). The effects of written-visual teaching materials on acquiring speaking skills in English language teaching upon students' achievement achievement. *Dil Dergisi*, 136 (1), 27– 41.

Ertürk, H. (2006). İngilizce Öğretiminde Konuşma Becerisinin Kazandırılmasında Yazılı-Görsel Öğretim Materyalinin Erişiye Etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara

Engin, A. O., Seven, M. A. & Turhan, V. N. (2004). "Oyunların öğrenmedeki yeri ve önemi." *Atatürk Üniversitesi Sosyal bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4 (2), 109-120

Ergin,M. (2013). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basımevi.

Erol, A. (2008). Farklı yetenekli öğrencilerden oluşan sınıflarda İngilizce öğretimi ve ilköğretim 6. sınıflarda kullanılan çeşitli uygulamalar. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi. Konya.

Eun, S. (2001). Contextual autonomy in EFL classrooms: a critical review of English teaching methods in South Korea. Yayımlanmamış doktora tezi, The Ohio State University, Columbus, Ohio.

Farzaneh K.& Mahmood H. (2015). A story-telling approach to teaching English to young EFL Iranian learners. *Canadian Center of Science and Education*. 9 (1), 221-234.

Feez, S. (1998). *Text-based syllabus design*. Sydney: NCELTR

Finfgeld, D. L. (2003). Metasynthesis: The State of the Art-So Far.*Qualitative Health Research*, 13 (7), 893-904.

Finfgeld-Connett, D. (2018). *A Guide to Qualitative Meta-synthesis.* Routledge: London.

Fromkin, V. , Rodman, R. & Hyams, N.M. (2010). *An introduction to Language*. Boston: Wadsworth Publication.

Gatbonton, E. & Segalowitz, N. (2005). Rethinking communicative language teaching: A focus on access to fluency. *Canadian Modern Language Review*, 61 (3), 325-353.

Genç, A. (2004).Türkiye'de ilk ve ortaöğretim okullarında İngilizce öğretimi.*Bişkek,*

Kırgızistan-Manas Sosyal Bilimler Dergisi, 10 (1), 107-111.

Ghazali, F. (2006). First language acquisition vs second language learning: What is the difference?.*The University of Birmingham The Centre for English Language Studies,* 1 (1), 1-16.

Giebert, S. (2014). Drama and theatre in teaching foreign languages for professional purposes. *OpenEdition Journals*, 33 (1), 138-150.

González, N.I.P. (2010). Teaching English through stories: A meaningful and fun way for children to learn the language. *SciELO Colombia*, 12 (1), 95-106.

Gordon, T. (2007). *Teaching Young Children a Second Language*. Westport, CT: Praeger Publisher.

Göksu, A. (2014). Yabancı dil olarak İngilizcenin öğretiminde genç öğrenicilerin dil bilgisi ediniminde yapı odaklı öğretim yoluyla düzeltici geribildirim etkileri. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi. Ankara.

Gömleksiz, M. N. & Sertdemir-Düşmez, O. (2005). İngilizce relative clause konusnun öğretiminde bilgisayar destekli öğretim ile geleneksel öğretimin öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (2), 163 – 179.

Gömleksiz, M. (2005). Oyun ile İngilizce Öğretiminin Uygulanması ve Öğrenci Başarısına Etkisi. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (4), 179-185.

Gömleksiz, M. N.&Elaldı, Ş. (2011). Yapılandırmacı bağlamında yabancı dil öğretimi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6 (2) , 443-454.

Gözcü, E. & Caganana, C.K. (2016). The importance of games in EFL classrooms. *Cypriot Journal of Educational Science*, 11 (3), 126-135.

Güllü, M. (2009). Dramatizasyon yönteminin yabancı dil öğretimi üzerindeki etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi. İstanbul.

Gülsoy, H. (2013). Altıncı sınıflara oyunlarla kelime öğretimi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi, Mersin.

Gültekin, T. (2018). Özel okullardaki küçük çocuklara İngilizce öğretiminde uygulanan hikâye ve dramanın kullanımı ile devlet okullarında uygulanan hikâye ve drama kullanımının karşılaştırılması. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Gülten, D. (2012). Çocuklara İngilizce kelime öğretiminde NLP uygulamalarının etkililiğini değerlendirme: Şarkıların uyarlanması. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi, Ankara.

Gündüz, N. (2005). Computer assisted language learning. *Journal of Language and Linguistic Studies,* 1 (2).193-214.

Güreş, G. (2008). Kubaşık okuma yazma dinleme ve konuşma tekniğinin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve İngilizce dersine ilişkin tutumlarına etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Güzel, A. (2014). *İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi.* Ankara: Akçağ Yayınları.

Halliwell, S. (2004). *Teaching English in the Primary Classroom*. New York: Longman.

Harmancı, F. K. (2008). Bilgisayar destekli dil öğreniminin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin başarılarına etkileri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Harmer, J. (2007). *The practice of English language acquisition.* Essex: Pearson Education Ltd.

Heidar, D. M. (2012). First Language Acquisition: Psychological Considerations and Epistemology.*Theory and Practice in Language Studies*, 2 (2), 411-416.

Hewes, G. W. (1977). *Dilin doğuşuna ilişkin kuramlar*. (Çev. H. Boynukara ve B.C. Tanrıtanır). Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.

Hişmanoğlu, M. (2005). Teaching English through literature. *Journal of Language and Linguistic Studies,* 1(1), 53-65

Hirsh-Pasek, K. & Golinkoff R.M. (1996). *The Origins of grammar: Evidence from early language comprehension.* Cambridge, MA: MIT Press.

Hofler, D.B. (1983). Approach, method, technique a clarification. *Reading World,* 23 (1), 71-72.

House, J. (2007). What Is an 'Intercultural Speaker'? Intercultural Language Use and Language Learning (Editör: Eva Alcón Soler ve Maria Pilar Safont Jordà). Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Huertas, C.& Parra, L. J. (2014). The role of songs in first-graders' oral communication development in English. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 16 (1), 11-28.

Hunutlu, Ş. (2011). Türkiye'deki iletişimsel dil eğitimi yaklaşımı: Öğretmenlerin görüşleri ve sınıf içi uygulamaları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Ilıman, M. (2018). İngilizce dersinde basamaklı öğretim programına ilişkin bir eylem araştırması, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Intarapanich, C. (2013). Teaching Methods, Approaches and Strategies Found in EFL Classrooms: A Case Study in Lao PDR. *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* 88 (1), 306-311.

Işık, A. (2008). İngilizce öğretimimizdeki Yanlışlar Nereden Kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies,* 4 (2),15-26.

Işık, İ. & Semerci, N. (2016). İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerine İngilizce Kelime Öğretiminde EğitselOyunların Akademik Başarıya Etkisi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 7 (1), 787-804

İlhan, E. & Kayabaşı, Y. (2018). Yükseköğretim Düzeyindeki Özel Amaçlı İngilizce Derslerinde İçerik Tabanlı Yabancı Dil Öğretim Yaklaşımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi. https://dergipark.org.tr/download/article-file/256148 adresinden 12 Mart 2020 tarihinde edinilmiştir.

İzgi, İ. (2014). Ayırt edicilik ilkesine dayalı İngilizce öğretim tasarımı uygulamasının öğrencilerin akademik başarı ve derse yönelik tutumları üzerine etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi. Antalya.

Jacobs, R. (1969). What is language?. *The English Journal*, 58 (6), 945-946.

Jedlicka, J.S., Brown, S.W., Bunch, A.E.& Jaffe, L.E. (2002). A comparison of distance education instructional methods in occupational therapy. Journal of AlliedHealth, 31 (4), 247-251.

Jing, J. (2013). Teaching English Reading through MI Theory in Primary Schools. *English Language Teaching*, 6 (1), 132-140.

Johnson, K.& Johnson, H. (1998). *Encyclopedic dictionary of applied linguistics.* Oxford: Blackwell Publishers.

Kahraman, K. (2020). Basamaklı öğretim programının İngilizce dersi öğrenci başarısına, tutumuna, öz düzenlemesine ve kalıcılığa etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Kalay, S. (2019). İngilizce öğretmenlerinin ortaokul düzeyinde yazma becerisinin öğretilmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili görüşleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi. Isparta.

Kaman, N. (2020). İngilizce öğretiminde ters yüz sınıf modelinin etkililiğine yönelik deneysel bir çalışma. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.

Kara, Z. (2009). İngilizce öğretiminde eğitici drama oyunları ve teknikleri, uygulamaya yönelik bir araştırma, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Karaca, E. (2007). Bilgisayar teknolojisinin ortaokul öğrencilerine İngilizce öğretimi başarısı üzerine olan etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Karacan, E. (2000).Dil Öğrenimi ve Edinimi Üzerine Bir Tartışma. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 3 (1), 263-268.

Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kartal, Ş. (2014). İşbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarına ve başarılarına etkileri (Nevşehir Üniversitesi örneği). Yayımlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Kauchak, D. & Eggen, P. (2011). *Learning and teaching.* London: Pearson

Kecskes, I. & Papp, T. (2000). *Foreign Language and Mother Language*. Newyork: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Keysar, B., Hayakawa, S.L. & Gyu An, S. (2012). The Foreign-Language Effect: Thinking in a Foreign Tongue Reduces Decision Biases. *Psychological Science.* 23 (6) 661–668.

Kıraç, İ. E. (2013). Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin ders durumunda yöntem-teknik kullanma yeterliliklerinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Kıran, Z. (2016). Yapısalcı dilbilim ve dil öğretimi. Dil bilimleri ve dil öğretimi. (Ed. Ece Korkut ve İrem Onursal Ayırır). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Kırkgöz, Y. (2018). Teaching English at Primary Educatin: From Policy to Practice. Handbook for Teaching Foreign Languages to Young Learners in Primary Schools. (Editör: Belma Haznedar ve Hacer Hande Uysal). Ankara: Anı Yayıncılık

Kırkıç, K.A. &Boyraz, T. (2017). İngilizce Öğretiminde ve Öğreniminde Türkiye İçin İnovatif Bir Teknik: Boray Tekniği (BT). *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 13-29.

Kızılırmak, F. (2008). İlköğretim İngilizce öğretmenlerinin bilgisayar destekli eğitime ilişkin görüşleri (Isparta ili örneği). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.

Kızıltaş, Y. (2019). Anadili Farklı İlkokul öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Kinn,L.G., Holgerson,H., Ekeland, T.J. & Davidson,L. (2013). Metasynthesis and Bricolage: An Artistic Exercise of Creating a Collage of Meaning. *Qualitative Health Research*. 23 (9), 1285–1292.

Kocaman, F. (2008). İlköğretim İngilizce öğretmenlerinin öğretim yazılımlarını kullanma düzeyleri (Burdur ili örneği). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi. Isparta.

Kocaman, O. (2015). Bilgisayar destekli kelime öğretiminin kelime öğrenimine ve kelime öğrenme stratejilerine etkileri. Yayımlanmamış doktora tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Koçak, G. (2019). Ters yüz öğrenmenin 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarısına etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi. Malatya.

Kolkaya, Ç. (2009). Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançlarının ve kaygılarının incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.

Korkmaz, Z. (2002). Türk diline gönül verenler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 4* (1), 1-11.

Korumaz, M. (2012). İngilizce öğretmenlerinin yansıtıcı öğretime yönelik tutumları. Yayımlanmaış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Kökler, D. (2019). Edebiyat gruplarının ilköğretim öğrencilerine İngilizce öğretiminde kullanımı. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.

Kömür, Ş., Saraç, G. & Şeker, H. (2005). Teaching English through games. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 15 (1) 109-120.

Köroğlu, Ü. M. (2011). İngilizce öğretiminde proje tabanlı öğrenme ve portfolyo değerlendirme uygulamalarının lise öğrencilerinin başarısına etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Kramsch, C. (2001). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press

Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. New York: Pergamon Press Inc.

Krashen, S.D. (1995). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Hertfordshire: Phoenix ELT.

Krashen, S. D. (2003). *Explorations in Language Acquisition and Use.* New York: Pergamon Press Inc.

Kumar, C.P. (2013). The Eclectic Method- Theory and Its Application to the Learning of English. *International Journal of Scientific and Research Publications,*3 (6), 1-4.

Kurt, M. (2016). Çocuklara İngilizce öğretiminde oyunların katkıları. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi, Mersin.

Kütük, R. (2007). Hafıza geliştiren görsel imgeleme kelime öğrenme stratejisi ve hikâye anlatımı uygulamalarının çocukların sözcük öğrenimine ve hatırlamasını etkileri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Larsen-Freeman, D.& Anderson, M. (2011). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Larsen-Freeman, D. & Anderson, M. (2018). *Techniques and Principles in Language Teaching.* New York: Oxford University Press.

Lems, K. (2018). New Ideas forTeaching EnglishUsing Songs and Music. *English Teaching Forum,* 56 (1), 14-21.

Li, W. (2012). An Eclectic Method of College English Teaching. *Journal of Language Teaching and Research*, 3 (1), 166-171.

Liao, P.(2007). Teachers' Beliefs About Teaching English to Elementary School Children. *English Teaching & Learning*, 31(1), 43-76.

Lica, G. B. (2008). Suggestopedia: A Wonder Approach to Learning Foreign Languages. *Assian EFL Journal*: English Language Teaching and Research Article..http://www.jalt-publications.org/tlt/files/97/feb/suggest.htmladresinden 20 Nisan 2020 tarihinde edinilmiştir.

Liu, W. & Shi, J, An analysis of language teaching approaches and methods- effectiveness and weakness, *US-China Education Review,* 4(1), 69-71, 2007.

Lopez, V. & Whitehead, D. (2013). Sampling data and data collection in qualitative research. Nursing and Midwifery Research Methods and Appraisal evidence based

practice 4th Edition. (Ed. Zevia Schneider, Dean Whitehead, Geri LoBiondo-Wood, Judith Haber). Elsevier Health Sciences, London.

Macedonia, M. (2005). Games and Foreign Language Learning. *Support for learning*. 20 (3), 135-140.

Major, C. & Savin-Baden, M. (2010). Exploring the relevance of qualitative research synthesis to higher education research and practice. *London Review of Education,* 8 (2), 127–140.

Maleki, E. (2013). Türk Kültür ve Dilinin Fars Kültür ve Diliyle Etkileşimi. *TSA*, 17 (3), 129-149.

Marie, P. (2006). Far and Creative Learning Transfer in Management Development Interventions: An Ecological Triangulation Approach to Qualitative MetaSynthesis, Yayımlanmamış doktora tezi, Colorado Üniversitesi, Colorado.

Mart-Akın, Ö. (2018). İlkokul İngilizce öğretiminde görsel okuryazarlık etkinliklerinin öğrenci başarısına etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Mårtensson, J., Eriksson, J., Bodammer,N.C., Lindgren,M., Johansson, M., Nyberg, L., & Lövdén,M. (2012). Growth of language-related brain areas after foreign language learning. *NeuroImage,*63 (1), 240-244.

Mascolo, Michael F. (2015). "Neo-Piagetian theories of cognitive development". *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (2nd ed.). Amsterdam; Boston: Elsevier.

Masoumi-Moghaddam, S. (2018). Using Drama and Drama Techniques to Teach English Conversations to English as A Foreign Language Learners. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature.* 7 (6), 63-68.

McLaughlin, S. F. (2010). Verbal behavior by B.F. Skinner: Contributions to analyzing early language learning. *The Journal of Speech and Language Pathology – Applied Behavior Analysis, 5* (2), 114-131.

MEB. (2016). *Özel Okul Öncesi İngilizce Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB.(2018). *İngilizce dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar).* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB.(2018). *İngilizce dersi öğretim programı (9, 10, 11 VE 12.Sınıflar).*Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB.(2019). Haftalık Ders Çizelgeleri Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.http://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/dosya/6 adresinden 28.Nisan.2019 tarihinde edinilmiştir .

Miller, S. , Jungheim, M. & Ptok, M. (2014). Erstspracherwerbsforschung und Spracherwerbstheorien.*Springer,* 62 (4), 242–248.

Mirici, İ. H. (2001). *Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Gazi Kitapevi.

Mitchell,C. B. & Vidal, K.E. (2001). Weighing the ways of the flow: Twentieth century language instruction. *The Modern Language Journal*, 85 (1),26-38.

Mnkandla, E. & Minnaar, A. (2017: 230), The Use of Social Media in E-Learning: A Metasynthesis. *InternationalReview of Research in Open andDistributed Learning*,18 (5). 227-248

Moeller, A.K. & Catalano, T. (2015). Foreign Language Teaching and Learning. *International Encyclopedia for Social and Behavioral Sciences,* 2 (9), 327-332.

Mwzanza, D.S. (2019). The Eclectic Method to language Teaching: Clarifications and Conceptual Extensions. *Journal of Lexicography and Terminology*, 1 (2), 1-24.

Nebioğlu, M. (2015). Çocuklara kelime öğretiminde dil ve içerik bütünleşik öğrenme uygulamaları üzerine bir vaka çalışması. Yayımlanmamış yüksek lisans, Çağ Üniversitesi. Mersin.

Nikoopour, J. &Farsani, M. A. (2011). English Language Teaching Material Development. *Journal of Language and Translation*. 2 (2), 1-12.

Noblit, G. W. & Hare, R. D. (1988). *Meta-Ethnography: Synthesizing Qualitati veStudies. Qualitative Research Methods, Vol. II.* Newbury Park, CA: SagePublications,

http://books.google.com.tr/books?id=fQQb4FP4NSgC, adresinden 15 Mart 2020 tarihinde edinilmiştir.

Nurhasanah, S. (2015). The use of community language learning method to increase the students' participation in classroom. *Register,* 8 (1), 81-98.

Nguyen, T. T. H. & Khuat, T. T. N. (2003). Learning vocabulary through games. *Asian EFL Journal Quarterly*, 5 (4), 1-15.

Onan, B. (2012). Dil eğitiminin dil bilimsel temelleri: Ferdinand de Saussure'ün genel dilbilim kuramında dil eğitimiyle ilgili bulgular. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (17), 219 – 243.

Oral, B. & Sözer, Y. (2016). *Sorularla Eğitim Araştırmalarında Meta Sentez Yöntemi*. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi Basımevi.

Oran, G. (2014). İlköğretim ingilizce öğretmenlerinin edebi metin kullanımına ilişkin görüş ve tutumları. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Ortega, L. (2013). *Understanding second language acquisition.* New York: Routledge.

Oruç, Ş. (2016). Türkçede Ana Dil ve ana dili. *Journal of Turkish Language and Literature*, 2 (1), 311-322.

Oxford, R.L.(1985). *Second Language Learning Strategies: Current Research and Implications for Practice.*Los Angeles:Center for Language Education and Research, University of California.

Oxford, R.L.(1990).*Language learning strategies and beyond: A look of strategies in the context of styles.* Middlebury, VT: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages.

Oxford, R.L. (2003). Language learning styles and strategies: An overview. *GALA,* 1 (1), 1-25.

Örnek, F. (2008). Models in Science Education: Applications of Models in Learning and Teaching Science.*International Journal of Environmental & Science Education*, 3 (2), 35 – 45.

Özdemir, E. A. (2006), Türkiye'de İngilizce Öğreniminin Yaygınlaşmasının Nedenleri, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 28-35.

Özbay, A. F. (2009). Yapılandırmacılık kuramına dayalı olarak İngilizce dersinin işlenişine ilişkin öğretmen görüşleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi.

Özdemir, V. (2012). Türkiye'de İngilizce öğretiminin ve İngilizce öğretmeni yetiştirmenin Tarihi. Yayimlanmamiş doktora tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.

Ozer, B. & Korkmaz, C. (2016).Yabancı dil öğretiminde öğrencinin başarısını etkileyen unsurlar.*EKEV Akademi Dergisi*. 20 (67), 59-84.

Özerol, G. (2009). İlköğretim okullarındaki İngilizce öğretmenlerinin bilgisayar destekli dil öğrenimine karşı algıları. Yayımlanmamış yüksek lisan tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.

Özkan, Z. & Samur, Y. (2017). Oyunlaştırma Yönteminin Öğrencilerin Motivasyonları Üzerine Etkisi. *Ege Eğitimi Dergisi*, 18 (2), 857-886.

Özkip-Vural, E. (2009). Bilgisayar destekli İngilizce öğretiminin öğrenci motivasyonuna etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.

Özkiraz, K. (2015). Beşinci sınıf öğrencilerine kelime bilgisi öğretmede oyunların rolü. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi, Mersin.

Öztürk, E. E. (2019). İngilizce öğretmenlerinin çocuklara yabancı dil öğretiminde ideal olan yöntemler konusunda ifade ettikleri inançları ve ders içi uygulamaları arasındaki ilişki. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi. Adana.

Özmat, D. (2017). İngilizce öğretmeyi zorlaştıran faktörler. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Özüdoğru, F. (2017). İlkokul ikinci sınıf İngilizce öğretim programı kapsamında dinleme ve konuşmabecerilerinin öğretimi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,1 (42), 189 - 210,

Özüdoğru, M. & Dilman, H. (2014). *Anadil Edinimi ve Yabancı Dil Öğrenim Kuramları*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Patel, M.F. & Jain, M.P. (2008). *English Language Teaching.* Jaipur: Sunrise Publisher.

Paterson, B. L., Thorne, S. E., Canam, C., & Jillings, C. (2001*). Meta-study of qualitative health research: A practical guide to meta-analysis and meta-synthesis*. Thousand Oaks, CA: Sage

Pennington, M.C.& Hoekje, B.J. (2014). Framing English language teaching. *System.*46 (10), 163-175.

Peçenek, D. (2014). İkinci dil edinimi (araştırması) ve yönlendirilen ikinci dil edinimi alanlarına genel bir bakış. *Dil Dergisi*, 164 (1), 5-25.

Piaget, J. (1964). Part I: Cognitive development in children: Piaget development and learning. *Journal of Research in Science Teaching, 2* (3), 176–186.

Pinker, S. (2008), Language acquisition. https://web.stanford.edu/hakuta/Courses/ Resources/pinker.pdf adresinden 25 Kasım 2019 tarihinde edinilmiştir.

Pinter, A. (2011). *Children Learning Second Language*. New York: Palgrave Macmillan.

Polit, D. F. & Hungler, B. P. (1999). *Nursing research: principles and methods.* Phildelphia: JB Lippincott Company.

Polat, S. & Ay, O. (2016). Meta-sentez: Kavramsal bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi- Journal of Qualitative Research in Education,* 4 (1), 52-64.

Pun, M. (2013). The use ofmultimedia technology in Englishlanguage teaching: aglobal perspective. *Crossing the Border: International Journal of Interdisciplinary Studies*, 1 (1), 29-38

Rao, P.S. (2018). Eclectic approach in english language teaching: A comprehensive study. *An International Multidisciplinary Research Journal,* 8 (10),1-24.

Renau, M.L. (2016). A Review of the Traditional and Current Language Teaching Methods. *International Journal of Innovation and Research in Educational Sciences,* 3 (2), 2349–5219.

Richards, J. C. & Rogers, T. (1986).*Approaches and Methods in Language Teaching.* Cambridge: Cambridge University Pres

Richards, J. C. & Rodgers, T.S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching.* New York: Cambridge University Press

Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2014). Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

Riddell, D. (2010). *Teach EFL*. London: Teach Yourself.

Romberg, A. R. & Saffran, J. R. (2010). Statistical learning and language acquisition..*Wiley Interdiscip. Rev. Cogn. Sci*, 1 (1), 906–914.

Rosa, G. R. & Goldchleger, L. (2020). Techniques, methods and approaches: much ado aboutnothing?https://www.academia.edu/33364556/Techniques_methods_and_approaches_much_ado_about_nothing. adresinden 18 Nisan 2020 tarihinde edinilmiştir.

Saka-Kayhan, A. (2008). Yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde şarkıların kullanımı: Sınıf ortamında müzik etkinlikleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Salı, P. (2015). Doğal yaklaşım. Bekleyen, N. (Ed.). Dil Öğretimi içinde. (s.170-183). Ankara: Pegem Akademi.

Sam, W. Y. (1990). Drama in Teaching English as a Second Language - A Communicative Approach. *The English Teacher,*12 (1), 1-13.

Sanchez, M.M.M., Morfin, A.P. & Campos, E.V. (2007). Interactive games in the teaching-learning process of a foreign language. *Teoria and praxis*,4 (1), 47-66.

Sandelowski, M., Docherty, S. & Emden, C. (1997). Focus on Quaitative Methods. Qualitative Meta-synthesis: Issues and Techniques. *Reseach in Nursing and Health*, 20 (4), 365-371.

Sandelowski, M. & Barroso, J. (2007).*Handbook for Synthesizing Qualitative Research*. Springer Publishing Company, New York.

Sarıçoban, A. & Mirici, İ. H. (2019). İngilizce Öğretiminde Yaklaşım, Yöntem ve Teknikler. İlkokulda Yabancı Dil Öğretimi. (Ed. İsmail Hakkı Mirici). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Savignon, J. S. (2006). Beyond communicative language teaching: What's ahead?.*Journal of Pragmatics*, 39 (1) 207–220.

Scott, W. A. & Ytreberg, L.H. (2003). *The Young Learner. Teaching English to Children*.(Ed. Neville Grant). London: Longman

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10 (3), 209–231.

Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim, öğrenme ve öğretim.* Ankara: Gönül Yayıncılık.

Senemoğlu, N. &Özmat, D.(2020). Yabancı dil öğrenmeyi zorlaştıran faktörler üzerine nitel bir çalışma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 21 (3), 1235-1253.

Seven, M. A., & Engin, A. O. (2007). The Importance and Effect of Using Aid Materials in Foreign Language Teaching.https://files.eric.ed.gov/fulltext/ed497456.pdf. adresinden 25 Ocak 2020 tarihinde edinilmiştir.

Setia, R., Rahim, R. A., Nair, G. K. S., Adam, A. F. binti M., Husin, N., Sabapathy, E., &Seman, N. A. (2012). English songs as means of aiding students' proficiency development. *Asian Social Science,* 8 (7), 270-274.

Sitorus, N. & Silitonga, H. (2018). The implementation of direct method to improve speaking ability. *ELTIN Journal*, 6 (2), 79-84.

Skorge, P. (2008). Visual representations as effective instructional media in foreign language teaching. *Poznań Studies in Contemporary Linguistics*, 4 (2), 265–281.

Soylu-Aslandağ, B. (2008). İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi. Yayımlanmamıı yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.

Stinson, M. & Winston, J. (2011). Drama education and second language learning: a growing field of practice and research, Research in Drama Education. *The Journal of Applied Theatre and Performance,* 16 (4), 479-488.

Strobel, J. ve Barneveld, A. (2009). When is PBL More Effective? A Meta-synthesis of Meta-analyses Comparing PBL to Conventional Classrooms. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 3 (1). 44-58.

Suna, Y. & Durmuşçelebi, M. (2013). Türkiye'de Yabancı Dil Öğrenme-Öğretme Problemine İlişkin Yapılan Çalışmaların Derlemesi. *Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi,*3 (5), 2146-5177.

Sunal-Kuruöz, P. (2019). Türkiye'de okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında drama ağırlıklı ingilizce öğretimi tezleri üzerine bir değerlendirme, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Şahin, E.Y. & Abacı, O. (2019). Dil Bilgisi Öğretiminin Önemi, Amaçları ve İlkeleri: Bir Literatür Özeti. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi,*5 (39), 286-294.

Şahin, Y. (2013). Dil. Farklı Boyutlarıyla Yabancı Dil Öğrenimi ve Öğretimi. (Ed. Yusuf Şahin). Konya: Eğitim Yayınevi.

Şahin, C. (2016). Hikâyelerle desteklenmiş Yabancı Dil Öğretiminin 5 ve 8. Sınıf Düzeylerinde Kelime Dağarcığı, Okuduğunu Anlama ve Yabancı Dile Karşı Tutumuna Etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi. Kırşehir.

Şeker, M. (2007). İşbirliğine dayalı öğrenmenin çocuklara İngilizce eğitimi veren öğretmenlerin gelişimi üzerine etkiler. Yayımlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana

Şen, M. (2013). İlköğretim birinci kademe İngilizce öğretiminde akıllı tahta kullanımının öğrenci başarısına etkileri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Şentürk, S. (2019). İngilizce öğretiminde kısa hikâyeler kullanımı ve bunun dil bilgisi öğrenimine yararları. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.

Şevik, M. (2011). Teacher views about using songs in teaching Englishto young learners. *Educational Research and Review*, 6 (21), 1027-1035.

Tambaş, E. (2015). İngilizce öğretmenlerinin çocuklara İngilizce öğretiminde şarkı kullanımına yönelik algıları üzerine bir araştırma. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çağ Üniversitesi, Mersin.

Tarcan, A. (2004). *Yabancı Dil Öğretim Teknikleri*. Ankara: Nobel Yayın.

Tavıl, Z. M. (2017). Direct Method. ELT Methodology. (Ed. Arif Sarıçoban). Ankara: Anı Yayıncılık.

Temel, Ç. Z. (2008). Çoklu zekâ kuramının ilköğretim birinci kademede İngilizce öğretimi için kullanımı. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi. Konya.

Thorne, S. E., Jensen, L. A., Kearney, M. H., Noblit, G. & Sandelowski, M. (2004). Qualitative Metasynthesis: Reflections on Methodological Orientation and Ideological Agenda. *Qualitative Health Research*, 14 (10), 1-24.

Toker, O. (2018). İlkokullarda yabancı dil öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Toprakçı, N. (2018). İngilizce Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarındaki Kültürel BoyutunKüreselleşme açısından İncelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Koceli Üniversitesi.

Torun, F. P. (2008). Bağlam içinde dil öğretimi: Özgün canlandırma hikâyelerle dil öğretiminin çocukların İngilizce öğrenmeye karşı tutumları üzerine etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi. Adana.

Tosuncuoğlu, İ. (2016). İngilizce kelimelrin oyunla öğretilmesi. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 2 (4), 140-145.

Turgut, M. (2019). Drama yoluyla öğretimin 6. sınıf öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygıları üzerine etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Türkoğlu, M. E. (2010). İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin ve İngilizce öğretmenlerinin bilgisayar destekli İngilizce öğretimine ilişkin algıları (İstanbul ili Üsküdar ilçesi örneği). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Uçak, S. (2016). Dil Öğrenimi ve Edinimi Üzerine Bir Tartışma. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 1 (1), 1-15.

Uslu-Yalvaç, M. (2010). Otantik Nasreddin Hoca Fıkralarıyla Çocuklara İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi. Konya.

Uz. Y. (2009). İngilizce dersi müfredatının uygulanmasında İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerin motivasyonunu arttırmada kullandıkları yeni yöntem ve teknikler. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi. İstanbul.

Üzer, F.N. (2008). İngilizce öğretiminde dramanın etkili kullanımı. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Vygotsky, L. S. (1997). *The history of the development of higher mental functions. In The collected works of L. S. Vygotsky.* New York, NY: Plenum Press.

Wang, T. P. (2007).The Comparison of the Difficulties between Cooperative Learning and Traditional Teaching Methods in College English Teachers. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*. 3 (2), 23-30.

Wang, Y. J., Shang, H. F., & Briody, P. (2011). Investigating the impact of using games in teaching children English. *International Journal of Learning & Development*, 1(1), 127-141.

Whitehead, M.R. (2002). *Developing Language and Literacy with Young Children.* London: Paul Chapman Publishing.

Walsh, D. & Downe, S. (2005). Meta-synthesis method for qualitative research: A literature review. *Journal of Advanced Nursing*, 50 (2), 204–211.

Walters, K. & De Gagne, J.C. (2009). Online Teaching Experience: A Qualitative Metasynthesis (QMS), *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 5 (4), 577-589.

Wang, Y.J., Shang, H.F. & Briody, P. (2011). Investigating the Impact of Using Games in TeachingChildren English. *International Journal of Learning & Development*, 1 (1), 127-141.

Welch, S. K. (2008). Metasynthesis of the Transition from Novice to Expert: Can Instructional Interventions Shorten The Process?. Yayımlanmaış doktora tezi, Capella Universitesi, Minnesota

Woolfolk-Holly, A. (2015). *Eğitim Psikolojisi*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Wulandari, E. (2016). Promoting Fun Learning in Writing Through Games. *Journal of English Education, Literature and Culture*, 1 (2), 143-157.

Yakan, Z. (2015). Türkiye'de ilk ve orta dereceli okullarda çalışan İngilizce öğretmenlerinin tercih ettikleri kelime sunma teknikleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi. Ankara.

Yaman, İ. (2018). Türkiye'de İngilizce Öğrenmek: Zorluklar ve Fırsatlar. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 11 (1), 161-175.

Yavuz-Kırık, M. (2008). Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Bağlamında Tutum ve Yaklaşımları. Yayımlanmamış doktora tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Yaprak, Z. (2015). İçerik Temelli Öğretim. Dil Öğretimi. (Ed. Nilüfer Bekleyen). Ankara: Pegem Akademi

Yavuz, A. (2015). Düzvarım Yöntemi (Direct Method). Dil Öğretimi. (Ed. Nilüfer Bekleyen). Ankara: Pegem Akademi.

Yetkiner, A. (2011). İlköğretimde İngilizce öğretiminde zihin haritası kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına ve kalıcılığa etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, D. (2015). Ortaokul yedinci sınıf İngilizce dersinde okuma öncesi etkinliklerde sözcük bulutu kullanımının kelime öğrenmeye etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

Yıldızalp, N. Y. (2018). Ortaokullarda İngilizce öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve öğretmenlerin mesleki yeterlilik algıları. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Yılmaz, E. (2018). 4mat öğretim modelinin ilkokul 4. sınıf İngilizce dersi öğrenci başarısına etkisinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Yılmaz, M. (2010). İlköğretim okulu öğretmenleri tarafından uygulanan, başlıca İngilizce öğretim metotları ve tekniklerinin uygulamalarının değerlendirilmesi ve öğrenci tutumlarının analizi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi. Erzurum

Yule, G. (2017). *The study of Language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Yolageldili, G. & Arıkan, A. (2011). Effectiveness of Using Games in Teaching Grammar to YoungLearners. *Elementary Education Online*, 10 (1), 219-229.

Yumurtacı, N. (2019). İngilizce öğretiminde yaratıcı drama kullanımının ilkokul öğrencilerinin kelime edinimi ve yaratıcı düşünme becerilerine olan etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bahçehir Üniversitesi. İstanbul.

Yung, Y. (2010). Computer-assisted Foreign Language Teaching: Theory and Practice. *Journal of Language Teaching and Research*, 1 (6), 909-912

Yüksel, İ. & Caner, M. (2014). Silent Way. Approaches and Principles in English as a Foreign Language Education (Ed. Servet Çelik). Ankara: Eğiten Kitap.

Yüzlü, M. Y. (2017). Evrensel tasarıma dayalı öğretimin öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarısına ve öz düzenleme becerisine etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.

2923 Sayılı Kanun (19 Ekim 1983). Resmi Gazete (18196). Web: http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2923.pdf adresinden 29 Nisan 2019 tarihinde edinilmiştir.

Zell, E., Krizan, Z. & Teeter, S. (2015). Evaluating Gender Similarities and Differences Using Metasynthesis, *American Psychologist* 70 (1), 10-20.

EK-1

Tablo 1. Birinci Tema (T1) Kapsamındaki Araştırmaların(A..)Betimsel Bilgileri

Araştırmanın Kodu	**T1.A$_{10}$.**	**T1.A$_{16}$**	**T1.A$_{39}$**	**T1.A$_{50}$**
Konusu	Yabancı dil (İngilizce) öğretiminde ilköğretim birinci kademeye devam eden öğrencilere hedef sözcüklerin oyunla öğretim	İngilizceyi ilköğretim okulu öğrencilerine oyunlarla öğretme	Altıncı sınıflara oyunlarla kelime öğretimi	Beşinci sınıf öğrencilerine kelime bilgisi öğretmede oyunların rolü
Araştırmacı	Vildan Dursun	Ece Cimcim	Hasan Gülsoy	Kadir Özkiraz
Yayın Yeri **Yayın Türü**	Erciyes Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi	Selçuk Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi	Çağ Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi	Çağ Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi
Yılı	2007	2008	2013	2015
Amaç	Oyunla öğretimin ilköğretim birinci kademeye devam eden öğrencilere yabancı dil öğretiminde, hedef sözcükleri doğru söylemeyi öğretmede olumlu etkisinin olup olmadığını araştırmak	İlkokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmelerinde oyunların etkisini araştırmak amaçlanmıştır.	Altıncı sınıflara İngilizce öğretiminde kelime oyunlarının uygulanmasını ve bu yöntemin, öğrencilerin motivasyonlarındaki etkilerini araştırmak amaçlanmıştır.	5.sınıf öğrencilerine kelime bilgisi öğretiminde eğitsel oyunların rolünü incelemektir.
Yöntem - **Model** - **Araç** - **Örneklem** - **Analiz**	Nitel - Betimsel Yöntem - 3 Öğrenci (2. sınıf). - Hedef sözcük resimleri, kamera kayıtları, veri toplama formları - Betimsel analiz	Nicel Yöntem - Deneysel Desen - 80 Öğrenci (5. sınıf) - Ön test-son test başarı testi - T-testi, Betimsel İstatistik	Karma Yöntem - Yarı deneysel Desen - 40 Öğrenci - Başarı testleri, oyunlar, okuma parçaları, beşli likert ölçek - T-testi ,Betimsel Analiz	Karma Yöntem - Yarı Deneysel Yöntem - 377 İngilizce Öğretmeni - Anket, Görüşme, Gözlem - Betimsel istatistik, t test, ANOVA, Betimsel analiz

				-
Sonuçlar	**T1.A10.1.Ders Başarısı** **T1.A10.1.1.**Üç öğretim oturumu sonunda düzenlenen yoklama evresinde ise her üç denekte de hedef sözcükleri söyleme sayıları ilk yoklama evresinden önemli derece farklılaşmış ve denekler söylenmesi hedeflenen sözcükleri doğru olarak söylemişlerdir. **T1.A10.1.2.** Öğrenciler, 21 sözcükten iki sözcüğü yanlış, 19 sözcüğü doğru söylemiştir. **T1.A10.1.3.** Uygulama sürecinden sonra düzenlenen tüm toplu yoklama oturumlarında öğrencilerin hedef sözcükleri söyleme becerisini %100 gerçekleştirdiği belirlenmiştir. **T1.A10.1.4.** Oyunların isimlerinde geçen sözcükler, bir müddet sonra hedeflenmeden ve farkında olmadan denekler tarafından öğrenilmiş, denekler sözcüklerin anlamlarını sormadan ve sözcüklerin anlamları deneklere öğretilmeden, bu sözcükleri	**T1.A16.1. Ders Başarısı** **T1.A16.1.1.** T-testi sonucunda, ön test ile son test arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür (t=3,11, p<.005). Bu durum da oyunların öğrencilerin öğrenme başarısını arttırdığını göstermektedir. **T1.A16.1.2.** Oyunlar, İngilizce öğretimde öğrenmeyi olumlu yönde etkilemiştir. **T1.A16.1.3.** Çocuklar, oyunlarla İngilizceyi kalıcı olarak öğrenmişlerdir. Oyunlar, öğrencilerin öğrenme başarısını arttırmıştır. **T1.A16.2. Öğrenme Ortamı** **T1.A16.2.1**.Oyunlarla, öğrenciler eğlenerek öğrendiğinden farkında olmadan İngilizcede hedeflenen davranışları kazanmışlardır. **T1.A17.2.2.** Öğrenciler, kendi öğrenme tarzlarını anladıklarından öğrenme sürecine odaklanmışlardır. **T1.A16.2.3.** Oyunların olduğu öğrenme ortamı çocukların derse katılımını arttırmıştır. **T1.A16.3. Motivasyon** **T1.A16.3.1.** Oyunlar,	**T1.A39.1. Ders Başarısı** **T1.A39.1.1.** Ön test ve son test sonuçları karşılaştırılınca sonucun anlamlı olduğu görülmektedir (t=-8.7, p<0.05). Deney grubundaki öğrencilerin İngilizce öğrenme başarıları daha yüksektir. **T1.A39.1.2.** Öğrencilerin %55'i kendi çabalarıyla başarılı olmayı sevdiklerini belirtmiştir. **T1.A39.2. Öğrenme** Ortamı **T1.A39.2.1.** Kelime oyunları dil öğretimi anlamlı hale gelmiştir. **T1.A39.2.2.** Öğrenciler, yeni kelimeleri doğru şekilde ve kalıcı olarak öğrenebilmiştir. Öğrencilerin %55'i kalıcı olarak kelimeleri öğrendiklerini söylemiştir. **T1.A39.2.3.**Öğrenciler, eğlenerek öğrendiğinden derse katılımları artmıştır. Öğrencilerin %60'ı oyunlarla derslerin eğlenceli geçtiğini söylemiştir. **T1.A39.2.4.** Öğrencilerin %55'i oyunla İngilizce öğrenmeyi sevdiklerini belirtmiştir. **T1.A39.2.5**. Öğrenciler,	**T1.A50.1. Ders Başarısı** **T1.A50.1.1.** Deney grubu ve kontrol grubunun başarıları karşılaştırıldığında; deney grubu ve kontrol grubu arasında çok yüksek farklılık olmadığı görülmektedir. **T1.A50.1.2.** Kontrol grubunun araştırmanın farkında olmadı ve öğretmenlerin olumlu davranışları kontrol grubu başarısını deney grubununkine yaklaştırmıştır. **T1.A50.1.3.** Deney grubunun öğrendiği kelimelerin oyunlarla arttığı gözlemlenmiştir. **T1.A50.1.4.** Öğrenciler, oyunlarla İngilizce sözcükleri daha başarılı şekilde öğrenmişlerdir. **T1.A50.2. Öğrenme Ortamı** **T1.A50.2.1.** Ankete katılan öğrencilerin %55'i oyunlarla yapılan İngilizce öğretimini eğlenceli bulmuştur ve derslere katılımları artmıştır. **T1.A50.2.2.** Öğrencilerin %30'u oyunlarla öğrenciler İngilizceyi daha kalıcı şekilde öğrenmiştir. **T1.A50.2.3.** Öğrencilerin%60'ı derste sıkılmadıklarını

	doğru yerlerde kullanmaya başlamışlardır. **T1.A10.2. Öğrenme Ortamı** **T1.A10.2.1.** İlköğretim 2. sınıfa devam eden çocuklara yabancı dil öğretiminde yeni sözcükleri öğretirken, oyunların kullanılması olumlu sonuçlar vermiştir. **T1.A10.2.2.** Öğrenciler, oyunlarla kendilerini rahat hissetmekte ve eğlenerek öğrenmektedir. **T1.A10.2.3.** Oyunlar sırasında kullanılan görsel ve işitsel teknikler çocukların öğrenmelerini desteklemiştir. **T1.A10.2.4.** Oyun oynarken farkında olmadan öğrenmeleri, hedef sözcüklerin öğrenimini hızlandırmıştır. **T1.A10.3. Dil Becerileri** **T1.A10.3.1.** Daha önce hiç İngilizce öğrenmemelerine rağmen (ilk defa İngilizce görmelerine rağmen), telaffuzlarındaki doğruluk, yabancı dil öğretimine erken yaşlarda başlamanın öneminin bir göstergesidir. Bunun da konuşma becerilerine olumlu etkisi vardır.	öğrencilerin motivasyonları ve böylece derse katılımları da artmıştır. **T1.A16.4. İletişim Becerileri** **T1.A16.4.1.** Öğrenciler, oyunlarla derse katıldıklarından öğrendiklerini iletişim kurmak amaçlı kullanabilmişlerdir.	oyunlarla belirli bir gruba ait olmayı ve fikirlerini paylaşmışlardır. Bu da, sınıf ortamında işbirlikli öğrenmenin öğrenmeyi olumlu etkilediğini göstermektedir. **T1.A39.3. Motivasyon** **T1.A39.3.1.** Öğrenciler eğlenerek ve kalıcı öğrendiğinden derse karşı öğrenme istekleri artmıştır. **T1.A39.3.2.** Öğrencilerin, %55'i rekabetin kendi özelliklerinden biri olduğunu ifade etmiştir. Oyunlarda rekabetin olması onların motivasyonunu yükselmiştir. **T1.A39.3.3.** Öğrencilerin başarı duygusu motivasyonlarını ve derse katılımlarını yükseltmiştir. **T1.A39.4. Öğretmenlerle ilgili Bulgular** **T1.A39.4.1.** Öğretmenler, kelime oyunları ile ısa zamanda derste öğrenilenleri kalıcı hale getirebilmektedir ve farklı konuları öğretmek için zaman sağlamaktadır. **T1.A39.4.2.** Öğretmenlere öğretim tekniklerinin seçimi ve uygulanması bakımından	belirtmiştir. **T1.A50.2.4.** Öğrencilerin %60'ı oyunlarla takım çalışmasının ve işbirlikli öğrenmenin İngilizceyi öğrenmelerini arttırdığını belirtmiştir. **T1.A50.2.5.** Öğrencilerin %70'i oyunlarla kelime öğrenirken kendilerini rahat ve güvende hissettiklerinden kaygı duymamaktadır. **T1.A50.2.6.** Öğrencilerin % 70'i oyuna dayalı İngilizce öğretimi ile arkadaşları ile daha iyi ilişkiler kurduğunu belirtmiştir. **T1.A50.2.7.** Oyunlarla İngilizce öğretiminde ezbercilik olmadığından kalıcı öğrenme gerçekleşmektedir. **T1.A50.2.8.** Öğrenciler, oyunlar aracılığıyla derste sıkılmadan etkinliklere katılmışlardır. **T1.A50.3. Bireysel Farklılıklar** **T1.A50.3.1.** Öğrencilerin %65'i oyunların farklı etkinliklerle desteklenmesi gerektiğini belirtir. **T1.A50.3.2.** Öğrencilerin 60'ı sadece ders kitabına bağlı kalarak öğrenmektense oyuna dayalı farklı etkinliklerle öğrenmeyi tercih ettiklerini dile

	T1.A10.4. Bireysel Farklılıklar **T1.A10.4.1.**Her deneğin farklı öğrenme becerisi olduğu gözlemlenmiştir. **T1.A10.4.2.**Efkan, öğretim oturumlarının başından itibaren hedef sözcüklere yoğunlaşmış ve daha ilk oturumda bile neredeyse bütün sözcükleri öğrenmiştir. **T1.A10.4.3.**Mehmet Can ise hedef sözcüklerden çok öğretim oturumlarının başından itibaren oyuna yoğunlaşmıştır. **T1.A10.4.4.** Ali'nin daha oyuna başlamadan göstermiş olduğu çekingen tavırlar, öğretim oturumlarında da gözlenmiştir. **T1.A10.5. Motivasyon** **T1.A10.5.1.** Öğrenciler, genel olarak, eğlenerek olarak öğrendiğinden derse katılımları artmıştır.		kolaylık sağlamaktadır. **T1.A39.4.3.** Öğretmenler, oyunlar aracılığı ile dersleri daha verimli işleyebilmektedir. **T1.A39.4.4.** Öğretmenler, oyunlar aracılığıyla sınıfı etkili olarak yönetebilmektedir. **T1.A39.4.5.** Öğretmenler, oyuna dayalı farklı etkinliklerle dersi zenginleştirebilmekte ve öğrencilerin derse katılımlarını sağlayabilmektedir. **T1.A39.4.6.** Öğrenciler, oyunlar ile derste sıkılmadığından öğretmenlerin oyunları kullanmalarının yararlı olduğu görülmüştür. **T1.A39.5. Bireysel Farklılıklar** **T1.A39.5.1**. Öğrencilerin farklı öğrenme tarzları olduğu ve oyunlar da bu farklılıklara hitap etmede önemli bir yardımcıdır.	getirmiştir **T1.A50.4. Motivasyon** **T1.A50.4.1**. Öğrencilerin %60'ı oyunların öğrenme isteklerini ve derse katılımlarını arttırdığını ifade etmişlerdir. **T1.A50.4.2.** Öğrencilerin %55'i rekabetin derse karşı motivasyonu arttırdığını ifade etmişlerdir. **T1.A50.5. Tutum** **T1.A50.5.1.** Öğrencilerin % 70'i İngilizce derslerini dört gözle beklediklerini belirtmiştir. **T1.A50.6. Öğretmenlerle ile İlgili Bulgular** **T1.A50.6.1.** Öğretmenler eğitsel oyunları derslerde kullanarak İngilizce öğretiminin etkililiğini arttırmıştır. **T1.A50.6.2.** Öğretmenler, sözcüklerin yanında basit dil bilgisi konularını da oyun öğretebilmiştir.

Tablo1.Devamı- Birinci Tema (T1) Kapsamındaki Araştırmaların (A..)Betimsel Bilgileri

Araştırmanın Kodu	**T1.A$_{56}$**
Konusu	Çocuklara İngilizce öğretiminde oyunların katkıları
Araştırmacı	Mehmet Kurt
Yayın Yeri **Yayın Türü**	Çağ Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi
Yılı	2016
Amaç	4. sınıf öğrencilerine İngilizce kelime öğretiminde oyunların katkılarını bulmak amaçlanmıştır.
Yöntem - **Model** - **Araç** - **Örneklem** - **Analiz**	Nitel Araştırma - Betimsel Yöntem - 29 öğrenci (4. Sınıf) - Günlük ve yapılandırılmış görüşme - Betimleyici içerik analizi
Sonuçlar	**T1.A$_{56}$.1 Ders Başarısı** **T1.A$_{56}$.1.1.** Oyunlar ile yapılan İngilizce derslerinde öğrenciler eğlenerek ve farkında olmadan hedeflenen sözcükleri öğrenmişlerdir. **T1.A$_{56}$.1.2.** Öğrenciler, ilk defa karşılaştıkları sözcükleri başarılı şekilde öğrenmiştir. **T1.A$_{56}$.2. Öğrenme Ortamı** **T1.A$_{56}$.2.1.** Öğrenciler oyunlarla İngilizce öğretimini ilgi çekici bulmuştur. **T1.A$_{56}$.2.2.** Öğrenciler oyunlar ile İngilizce dersinde eğlenerek öğrendiğinden derse katılımları artmıştır. Geleneksel yöntem-tekniklerle işlenen derslerde çabuk sıkıldıkları ortaya çıkmıştır. **T1.A$_{56}$.2.3.** Öğrencilerin çoğunun derse katılımlarının yüksek olduğu görülmüştür. Küçük bir grup öğrenci; kelimelerin zorluğundan, utangaç olmalarından ya da oyunları sıkıcı bulduklarından derslere katılma düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. **T1.A$_{56}$.2.4.** Öğrenciler, oyunlarla oluşan olumlu öğrenme ortamı sayesinde yeni kelimeleri severek ve hata yapma kaygısı yaşamadan öğrenmişlerdir. **T1.A$_{56}$.2.5.** Oyunlarla öğrendikleri kelimeleri kalıcı olarak öğrenmişlerdir. **T1.A$_{56}$.2.6.** Oyunlar, öğrencilerin işbirliği içinde davranmalarını sağlamıştır. Kelimeleri öğrenirken takım çalışması sayesinde sosyal becerilerinde gelişme gözlemlenmiştir.

	T1.A$_{56}$.3. Motivasyon **T1.A$_{56}$.3.1**. Oyunlar öğrencilerin ilgisini çektiği için ders motivasyonunu arttırmıştır. **T1.A$_{56}$.3.2**. Öğrenciler, kolaylıkla ve kalıcı olarak öğrendiklerinden İngilizce öğrenme isteklerinde artış olduğu görülmüştür. **T1.A$_{56}$.3.3.** Öğrenciler derslerde sıkılmadıkları için İngilizce sözcük öğrenme istekleri artmıştır. **T1.A$_{56}$.4. Tutum** **T1.A$_{56}$.4.1.** Öğrenciler, oyunla kelime öğrenimini sevdiklerinden İngilizce dersine karşı olumlu bir tutum geliştirmiştir. **T1.A$_{56}$.4.2.** Öğrenciler, dersleri severek işlediklerinden gelemedikleri gün ya da dersleri kaçırdıklarında üzüldükleri gözlemlenmiştir. **T1.A$_{56}$.4.3.** Öğrenciler, ders bitiminde yeni dersi büyük bir istekle beklemekte olduklarını belirtmiştir. Oyunlarla İngilizce kelime öğretimi, derse olumlu tutum geliştirmelerini sağlamıştır. **T1.A$_{56}$.5. Öğretmenlerle İlgili Bulgular** **T1.A$_{56}$.5.1**. İngilizce sınıfının büyük çoğunluğu oyunlarla ders işlemeyi sevmelerine rağmen küçük bir grup öğrenci katılımının düşük olduğu gözlenmiştir. Bu yüzden öğretmenlerin oyuna dayalı etkinlik seçiminde öğrencilerin farklı özelliklerini dikkate almaları gerektiği ortay çıkmıştır. **T1.A$_{56}$.5.2.** Oyunlarla İngilizce sözcük öğretiminde nadiren de olsa sınıf yönetimi alanında sınıfı kontrol etmede bazı güçlükler tespit edildiğinden öğretmenlerin bu konuda gerekli önlemleri almaları gerektiği belirtilmiştir. **T1.A$_{56}$.6. Dil Becerileri** **T1.A$_{56}$.6.1.** Öğrenciler, oyunlar sayesin İngilizce konuşma becerilerini geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. **T1.A$_{56}$.6.2.** Öğrenciler, görsel araçlarla desteklenen materyallerle kelimeleri doğru telaffuz etmişlerdir. Bu durum da konuşma becerilerini geliştirmiştir.

Tablo 2. İkinci Tema (T2) Kapsamındaki Araştırmaların (A..)Betimsel Bilgileri

Araştırmanın Kodu	**T2.A12.**	**T2.A38.**	**T2.A47.**	**T2.A57.**
Konusu	Yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde şarkıların kullanımı: Sınıf ortamında müzik etkinlikleri	Çocuklara İngilizce kelime öğretiminde NLP uygulamalarının etkililiğini değerlendirme: Şarkıların uyarlanması	İngilizce öğretmenlerinin çocuklara İngilizce öğretiminde şarkı kullanımına yönelik algıları üzerine bir araştırma	İngilizce öğretmenlerinin çocuklara İngilizce öğretiminde şarkı kullanımına ilişkin görüşleri (Diyarbakır ili örneği)
Araştırmacı	Ayfer Kayhan Saka	Duygu Gülten	Evrim Tambaş	Sezgin Çocuk
Yayın Yeri **Yayın Türü**	İstanbul Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi	Başkent Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi	Çağ Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi	Dicle Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi
Yılı	2008	2012	2015	2016
Amaç	Müzik ve şarkıların yabancı dil olarak İngilizce derslerindeki pedagojik değerini ve uygunluğunu ortaya koymak.	Şarkıların ve bunlara dayanarak Nörolinguistik Programlama ilkelerine ve tekniklerine göre hazırlanmış sınıf içi etkinliklerin, çocuklara yabancı dilde kelime öğretimine etkilerini araştırmak amaçlanmıştır.	Devlet ilköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin yabancı dil öğretiminde şarkı kullanımına yönelik algılarını ortaya çıkarmak.	İngilizce öğretmenlerinin çocuklara İngilizce öğretiminde şarkı kullanımına ilişkin görüşleri öğrenmek amaçlanmıştır.
Yöntem - **Model** - **Araç** - **Örneklem** - **Analiz**	Nitel Yöntem - Doküman İncelemesi - Betimsel Analiz	Karma Yöntem - Yarı Deneysel Yöntem - 27 Öğrenci - Başarı testi, Gözlem - Betimsel Analiz	Karma Yöntem - Tarama ve Betimsel Yöntem -48 İngilizce Öğretmeni -Anket ve Gözlem -Betimsel İstatistik ve İçerik Analizi	Karma Yöntem - Tarama Modeli ve Betimsel yöntem - 62 İngilizce öğretmeni - Anket (Karma yöntemli hazırlanmış, Açık uçlu sorular) - T-testi, ANOVA,

Sonuçlar	**T2.A12.1. Ders Başarısı** **T2.A12.1.**Şarkıların, müziğin yabancı dil öğretiminde öğrencilerin başarısını arttırdığı tespit edilmiştir. **T2.A12.2. Öğrenme Ortamı** **T2.A12.2.1.** Şarkılar, dil öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Şarkılar ve müzik, öğrencilerin duygusal, bilişsel ve dilsel gelişimine katkı sağlamaktadır. **T2.A12.2.3.** Şarkılar ve müzik ile işlenen yabancı dil derslerinde öğrenilenlerin kalıcı olduğu tespit edilmiştir. **T2.A12.2.4.** Şarkı ve müziğin olumlu sınıf ortamı oluşturduğu ve böylece öğrenmeyi teşvik ettiği tespit edilmiştir. **T2.A12.2.5.** Şarkı ve müziğin rahat ve eğlenceli bir öğrenme ortamı oluşturduğu anlaşılmaktadır. **T2.A12.3. Öğretmenlerle İlgili Bulgular** **T2.A12.3.1.** Öğretmenlerin şarkı ve müziği İngilizce	**T2.A38.1.Ders Başarısı** **T2.A38.1.1.** Şarkılarla yapılan İngilizce öğretiminde deney grubundaki öğrencilerin daha fazla başarılı olduğu tespit edilmiştir. **T2.A38.1,2.**Hedeflenen sözcükleri öğrendikleri tespit edilmiştir. **T2.A38.2. Bireysel Farklılık** **T2.A38.2,1.** Şarkılara dayalı etkinliklerin kullanımı öğrencilerinfarklı duyusal tarzlarına hitap ettiğinden İngilizce öğretiminde öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmıştır. **T2.A38.3. Öğrenme Ortamı** **T2.A38.3.1.** Şarkılar öğrencilerin hepsine hitap edebildiğinden İngilizce öğrenmeyi kolaylaştırmıştır. **T2.A38.3.2.** Şarkıların İngilizce öğretiminde kullanılması öğrencilerin dersler etkin katılımını sağlamıştır. **T2.A38.3.3.** Öğrenciler, öğrendiklerini kolaylıkla hatırlamıştır. **T2.A38.3.4.** Çocukların	**T2.A47.1. Ders Başarısı** **T2.A47.1.1.** Şarkılar, öğrencilerin dersle ilgili hedeflere başarılı şekilde ulaşmalarını sağlamaktadır. **T2.A47.2. Öğretmenlerle İlgili Bulgular** **T2.A47.2.1.** Öğretmenlerin % 92.5'i şarkıların İngilizce derslerinde kullanılması gerektiğini söylemiştir. **T2.A47.2.2.** Öğretmenlerin % 60'ı konularıyla uyumlu şarkı bulmakta zorlandıklarını belirtmiştir. **T2.A47.2.3.** Öğretmenlerin %47.5.'i şarkılarla ilgili yeterince kaynaklarının olmadığını belirtmiştir. **T2.A47.2.4.** Öğretmenler, şarkıların öğrencilerin dikkatini çektiğini belirtmiştir. **T2.A47.2.5.**Öğretmenlerin %100'ü şarkıların öğrencilerin öğrenme isteklerini arttırdığını	**T2.A57.1. Ders Başarısı** **T2.A57.1.1.** Öğrencilerin yeni kelime ve yapıları başarılı şekilde öğrendiği anlaşılmıştır. **T2.A57.1.2.** Şarkıların öğrencilerin sınav notlarını yükselttiği belirlenmiştir. **T2.A57.2. Öğretmenlerle İlgili Bulgular** **T2.A57.2.1.** Ankete cevap veren on altı öğretmen "sık sık" çocuklara İngilizce öğretirken şarkı kullandıklarını belirtmişlerdir. **T2.A57.2.2.** Ankete cevap veren on dört öğretmen "genellikle" çocuklara İngilizce öğretirken şarkı kullandıklarını belirtmişlerdir. **T2.A57.2.3.** Ankete cevap veren yirmi dokuz öğretmen "bazen" çocuklara İngilizce öğretirken şarkı kullandıklarını belirtmişlerdir. **T2.A57.2.4.** Ankete cevap veren bir öğretmen "bir" çocuklara İngilizce öğretirken şarkı kullandığını belirtmişlerdir. **T2.A57.2.5.** Ankete cevap veren iki öğretmen "hiçbir zaman" çocuklara İngilizce öğretirken şarkı kullandıklarını belirtmişlerdir. **T2.A57.2.6.** İngilizce öğretmenlerinin %80.7'sişarkıların öğrencilerin

	derslerine dahil etmeleri farklı özelliklere sahip öğrencilere hitap etmesi için gereklidir. **T2.A12.3.2.** Şarkıların hem negatif hem de pozitif etkileri olabileceği için öğretmenlerin şarkı seçimlerinde dikkatli olmaları gerektiği tespit edilmiştir. **T2.A12. 3.3.** Öğretmenlerin, şarkıları etkili bir öğretim aracı olarak kullanabileceği anlaşılmıştır. **T2.A12.3.4.** Öğretmenler, şarkılarla öğretim programının yükünü hafifletmede ve dersin işleniş tarzını değiştirmede etkili şekilde kullanabilmektedir. **T2.A12.4. Dil Becerileri** **T2.A12.4.1.** Şarkı ve müziğin, dört dil becerisinin kazanılmasında etkili olduğu anlaşılmıştır. **T2.A12.5. İletişim Becerileri** **T2.A12.5.1**. Şarkı ve müzik zengin ve anlamlı içerik oluşturduğundan iletişim becerilerini arttırdığı tespit	eğlenerek öğrenmesi İngilizce öğretimini kolaylaştırmıştır. **T2.A38.3.5.** Öğrencilerin derste kaygı duymaksızın öğrendiği gözlemlenmiştir. **T2.A38.4. Motivasyon** **T2.A38.4.1**. Öğrencilerin öğrenirken rahat hissetmeleri öğrenme isteklerini arttırmıştır. **T2.A38.4.2.** Öğrencilerin motivasyonlarının yükselmesi sonucu derse karşı dikkatleri de artmıştır.	belirtmiştir. **T2.A47.2.6.** Öğretmenlerin %97.5.'i şarkıların öğrencilerin kelime öğrenimine katkısı olduğunu ifade etmiştir. **T2.A47.2.7.** Görüşme sonuçlarına göre üç öğretmen, şarkıların kelimeleri öğretmede faydalı olduğunu belirtmiştir. **T2.A47.2.8.** İki öğretmen, şarkıların İngilizce konuların anlaşılmasını kolaylaştırdığını belirtmiştir. **T2.A47. 2.9.** Öğretmenler, şarkıların öğrenilenlerin içselleştirilmesini sağladığını belirtmiştir. **T2.A47.3. Öğrenme Ortamı** **T2.A47.3.1.** Şarkılar derslerin eğlenceli geçmesini sağladığından İngilizce öğrenimini desteklemektedir. **T2.A47.3.2.** Şarkılar, öğrencilerin derse	yaratıcılığını geliştirdiğini belirtmiştir. **T2.A57.2.7.** Öğretmenlerin 70.9'u şarkılarla öğrenci merkezli öğretim gerçekleştiğini belirtmiştir. **T2.A57.2.8.** Öğretmenlerin %82.2'si şarkıların İngilizce öğretiminde öğrencilerin zihinsel yönden geliştirdiğini belirtmiştir. **T2.A57.2.9.** Öğretmenlerin % 83.9'u şarkıların öğrencilerin İngilizce derslerine karşı ön yargılarını azalttığını söylemiştir. **T2.A57.2.10.** Öğretmenlerin %87.1'i şarkıların öğrencileri motive ettiğini söylemiştir. **T2.A57.2.11.** Öğretmenlerin % 85.5'i öğrencilerin şarkılarla kalıcı öğrendiğini söylemiştir. **T2.A57.2.12.** Öğretmenlerin % 88.7'si öğrencilerin yeni kelime ve yapıları başarılı şekilde öğrendiğini belirtmiştir. **T2.A57.2.13.** Öğretmenlerin % 48.4'ü şarkıların öğrencilerin sınav notlarını yükselttiğini ifade etmiştir. **T2.A57.2.14.** Öğretmenlerin % 92'si şarkıların dinleme becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. **T2.A57.2.16.** Öğretmenleri %53.3'ü şarkıların öğrencilerin konuşmalarını geliştirdiğini söylemiştir. **T2.A57.2.17.** Öğretmenlerin % 43.6'sı şarkıların öğrencilerin yazma

	edilmiştir. **T2.A12.6.Motivasyon** **T2.A12.6.1.** Şarkılar ve müziğin İngilizce derslerinde kullanılması öğrencilerin öğrenmelerini destekleyerek ve öğrenilen dille ilgili kültürel farkındalığı arttırarak motivasyonlarını yükselttiği anlaşılmıştır. .		katılımını arttırmıştır. **T2.A47.3.3.** Şarkılar, öğrencilerin dikkatini çektiğinden İngilizce öğrenmelerini desteklemiştir. **T2.A47.3.4.** Öğrenciler, şarkılarla öğrendiklerini kolaylıkla hatırlayabilmektedir. **T2.A47.3.5.** Şarkılar, öğrencilerin kendilerini güvende hissetmelerini sağladığından öğrenme engellerini ortadan kaldırmada faydalıdır. **T2.A47.4. Dil Becerileri** **T2.A47.4.1.** Şarkıların öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirdiği anlaşılmaktadır. **T2.A47.4.2**. Şarkılarla öğrenciler farkında olmadan tekrar yaptıklarından konuşma becerileri gelişmiştir. **T2.A47.4.3.** Öğretmenlerin %97.5'i şarkıların öğrencilerin dil becerilerin katkı sağladığını belirtmiştir.	becerilerini geliştirdiğini söylemiştir. **T2.A57.2.18.** Öğretmenlerin %88,7'si şarkıların öğrencilerin telaffuzunu geliştirdiğini söylemiştir. **T2.A57.2.19.**Özel okullarda ve devlet okullarında çalışan İngilizce öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür (p= .077). Fakat özel okulda çalışan öğretmenlerin daha olumlu görüşleri olduğu görülmüştür. **T2.A57. 2.20.**Kadın ve erkek öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark görülmemiştir (p=.067). Fakat bayan öğretmenlerin şarkıları tercihi erkek öğretmenlerinkinden yüksek çıkmıştır. **T2.A57.2.21.** 20-29 yaş ile 40 ve üstü yaş grupları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür (p=.032). **T2.A57.2.22.** 1-5yıl ile 16 yıl ve üstü mesleki deneyime sahip öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. **T2.A57.3. Motivasyon** **T2.A56.3.1**. Öğrenciler eğlenerek öğrendiğinden motivasyonlarının arttığı belirlenmiştir. **T2.A57.4. Öğrenme Ortamı** **T2.A574.1.** Öğrenciler, şarkılarla kendilerini rahat hissettiğinden ve

			T2.A47.5. İletişim Becerileri **T2.A47.5.1**.İngilizce öğretiminde şarkıların kullanımı ile öğrenciler kendilerini rahat hissettiğinden düşüncelerini ifade etmişlerdir. **T2.A47.6. Motivasyon** **T2.A47.6.1.** Şarkılar öğrencilerin severek ders işlemelerini sağladığından öğrencileri derse karşı güdülemiştir. **T2.A47.6.2.** Şarkılarla öğrenciler mutlu ve enerjik hissettiklerinden derse karşı öğrenme istekleri de artmaktadır.	eğlendiğinden İngilizce öğrenirken zorlanmamışlarıdır. **T2.A57.4.2.** Şarkılarla öğrenci merkezli öğretim gerçekleştiğini belirtmiştir. **T2.A57.4.3** Şarkıların öğrencilerin yaratıcılığını geliştirdiğini belirlenmiştir. **T2.A57.4.4.** Şarkılarla öğrenci merkezli öğretim gerçekleşmektedir. **T2.A57.4.5.** Şarkılar öğrencilerin zihinsel yönden geliştirmektedir. **T2.A57.4.6.** Öğrencilerin şarkılarla kalıcı öğrenmektedir. **T2.A57.5. Tutum** **T2.A57.5.1.** İngilizce derslerine karşı ön yargılarını azalttığından derse karşı olumlu tutumlara sahiptir. **T2.A57.6. Dil Becerileri** **T2.A57.6.1.** Şarkıların dinleme becerilerini geliştirdiğini belirtilmiştir. **T2.A57.6.2.** Şarkıların öğrencilerin konuşmalarını geliştirdiğini belirlenmiştir. **T2.A57.6.3.** Şarkıların öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir. **T2.A57.6.4.** Şarkıların öğrencilerin telaffuzunu geliştirerek konuşma becerilerini geliştirmektedir.

Tablo 3. Üçüncü Tema (T3) Kapsamındaki Araştırmaların (A..)Betimsel Bilgileri

Araştırmanın Kodu	**T3.A$_5$**	**T3.A$_6$**	**T3.A$_{15}$**	**T3.A$_{17}$**
Konusu	Bilgisayar teknolojisinin ortaokul öğrencilerine İngilizce öğretimi başarısı üzerine olan etkisi.	Bilgisayar destekli İngilizce öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesine ilişkin bir araştırma.	İngilizce öğretiminde eğitim yazılımı kullanımının değerlendirilmesi: Öğretmen ve öğrenci görüşleri	İlköğretim İngilizce öğretmenlerinin bilgisayar destekli eğitime ilişkin görüşleri (Isparta ili örneği)
Araştırmacı	Emine Karaca	Fuat Başkan	Deniz Dokur	Fadime Kızılırmak
Yayın Yeri **Yayın Türü**	Selçuk Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi	Dicle Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi	Çukurova Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi	Süleyman Demirel Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi
Yılı	2007	2007	2008	2008
Amaç	Bilgisayar teknolojisinin ortaokul öğrencilerine yabancı dil olarak İngilizce öğretimi başarısı üzerine olan etkisini incelemek.	Ortaöğretim ve ilköğretim okullarında yabancı dil öğretiminde bilgisayar destekli öğretimin konuşma becerisi üzerine etkisini ortaya koymak	İngilizce öğretiminde eğitim teknolojilerinin yeri, kullanımı ve değerlendirilmesi konularında var olan çalışmalara katkıda bulunmak	İlköğretim Okulları İngilizce Öğretmenlerinin Yabancı Dil Öğretiminde Bilgisayar Destekli Eğitime İlişkin Görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır.
Yöntem - **Model** - **Araç** - **Örneklem** - **Analiz**	Nicel Yöntem - Deneysel Desen - 56 öğrenci (7. Sınıf) - Başarı Testi ve Tutum Ölçeği - Betimsel İstatistik,	Karma Yöntem - Yarı Deneysel Yöntem - 51 Öğrenci (7. Sınıf). - İngilizce Başarı Testi, Gözlem formu - Betimsel Analiz	Karma Yöntem - Tarama, Betimsel Yöntem - 100 öğrenci ve 6 Öğretmen - Anket, Görüşme, kamera kayıtlar - Betimsel İstatistik, Betimsel Analiz	Nicel Yöntem Tarama 133 Öğretmen Likert Tipi Beşli Derecelendirme Ölçeği t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), LSD çoklu karşılaştırma testi
Sonuçlar	**T3.A$_5$.1. Ders Başarısı** **T3.A$_5$.1.1.** Bilgisayarla İngilizce öğretimi gören	**T3.A$_6$.1. Ders Başarısı** **T3.A$_6$.1.1.** Bilgisayar destekli yabacı dilde konuşma	**T3.A$_{15}$.1.Öğretmenler ile İlgili Bulgular** **T3.A$_{15}$.1.1.** Öğretmenlerin çoğu	**T3.A$_{17}$.1. Öğretmenlerle İlgili Bulgular** **T3.A$_{17}$.1.1.** Isparta ilinde

	öğrencilerin başarılarının yüksek olduğu görülmüştür. Deney Grubu X=16.65, Ss= 4.60; Kontrol Grubu X= 12,65, Ss= 6,21). Deney Grubu: X= 11, 8, Ss= 5, 10; Kontrol Grubu: X= 6, 81, Ss = 6, Son-test Başarı: X= 16, 04, Ss. = 4,60. **T3.A5.2. Tutum** **T3.A5.2.1.** Tutumlarla ilgili ön test ve son test arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Deney Grubu: X= 98, 5, Ss. = 18, 15; Kontrol Grup: X=98.2, Ss=18.25	becerisinin geliştirilmesi, klasik yöntemlerle yapılan konuşma çalışmalarına oranla daha başarılı bulunmuştur (Kontrol grubunun öntest – sontest başarı artışı %58 iken, Deney grubu öntest – sontest başarı artışı %85). **T3.A6.1.2.** Bilgisayar destekli yabancı dil öğretim yöntemi ile geleneksel öğretim yöntemi arasında öğrenci başarısı ve kalıcılık açısından anlamlı bir fark vardır. Öğrenciler bilgisayar destekli yabancı dil öğretim yöntemi ile daha başarılı olmaktadırlar.	açıklayıcı ve kolaylaştırıcı kullanım kılavuzu olması gerektiğini belirtmiştir. **T3.A15.1.2.** Öğretmenler, yazılımların fotokopi edilebilen materyaller, çalışma kağıtları ve diyalog metinlerini içermesi gerektiğini belirtmiştir. **T3.A15.1.3.** Öğretmenlerin yarısı, yazılımların amaçlarını açıkça belirttiğini söylemiştir. **T3.A15.1.4.** Öğretmenler yazılımların amaçlarının gerçekleştirebilir olduğunu söylemiştir. **T3.A15.1.5.** Öğretmenler, yazılımın başlangıç ayarlarının gözden geçirilmesi gerektiğini belirtmiştir. **T3.A15.1.6.** Öğretmenler, yazılımın ilk kısmında içeriği gösteren bir tablo olması gerektiğini söylemiştir. **T3.A15.2. Öğrenme Ortamı** **T3.A15.2.1.** Görüşmeye katılan öğretmenlerden biri hariç hepsi eğitim yazılımının dikkat çekici olduğunu belirtmiştir. **T3.A15.2.2.** Öğretmenler, bazı etkinliklere daha fazla zaman verildiğinden öğrencilerin sıkıldığını söylemiştir.	görev yapan ilköğretim İngilizce öğretmenlerinin bilgisayar destekli eğitimin gerekliliğine ilişkin görüşlerindeki maddelere "tam" düzeyde sahip oldukları görülmüştür. Bulgulara göre, ilköğretim İngilizce öğretmenlerinin belirtilen alanda en fazla sahip oldukları madde, "İngilizce dersi görsel ve işitsel öğelere daha çok yer verilerek daha iyi öğrenilir", en az sahip oldukları madde ise "Bilgisayar destekli eğitim (BDE), İngilizce öğretmenlerini tembelliğe itecektir" **T3.A17.1.2.** Isparta ilinde görev yapan ilköğretim İngilizce öğretmenleri, bilgisayarı tanıma ve kullanabilmelerine ilişkin görüşlerindeki maddelere sahiptirler. Bulgulara göre, ilköğretim İngilizce öğretmenlerinin belirtilen alanda en fazla sahip oldukları madde, "İnternete bağlanıp istediğim siteyi ziyaret edebilirim", en az

			T3.A15.2.3. Öğretmenler, yazılımdaki görsellerin İngilizce öğrenimini kolaylaştırmada uygun bulmuştur. **T3.A15.2.4.** Öğretmenler, yazılım içeriğin ve etkinliklerin zorluklarının öğrencilere uygun olduğunu belirtti. **T3.A15.2.5.** Öğrenciler, yazılımdaki bazı görsellerin kelimeyle uyumlu olmadığını söylemiştir **T3.A15.2.6.** Öğrenciler, yazılımdaki fon müziğini beğenmişlerdir, derse katılımları artmıştır. **T3.A15.2.7.** Öğrenciler, yazılım görsellerini dikkat çekici bulmuştur. **T3.A15.2.8.** Yazılımdaki görseller, öğrencilerin hayal gücünü geliştirmiştir. **T3.A15.2.9.** Yazılım, öğrencilerin başarısı konusunda dönüt vermektedir. **T3.A15.2.10.** Öğrencilerin %54'ü yazılımı kolaylıkla kullandığını belirtmiştir. **T3.A15.2.11.** Öğrencilerin %78'i yazılımı İngilizce öğrenirken eğlenceli bulmuştur.	sahip oldukları madde ise "Herhangi bir fotoğraf, resim, kitap ya da belgeyi tarayıcıdan taratıp bilgisayar ortamına aktarabilirim" dir. **T3.A17.1.3.** İngilizce öğretmenlerinin bilgisayarı tanıma ve kullanabilmelerine ilişkin görüşlerinden elde edilen sonuçlara göre; - Yaşça genç olan öğretmenler, yaşça daha büyük olan öğretmenlere göre, - Kıdemi az olan öğretmenler, kıdemi fazla olan öğretmenlere göre, - Evinde bilgisayara sahip olan öğretmenler, olmayan öğretmenlere göre, - Evinde ADSL (24 saat internet) bulunan öğretmenler, bulunmayan öğretmelere göre, - Bilgisayar destekli eğitim yapan öğretmenler, yapmayan öğretmenlere göre, bilgisayarı tanıma ve kullanabilmede kendilerini daha yeterli görmektedirler. **T3.A17.1.4.** İngilizce öğretmenlerinin BDE'den ve

			T3.A15.2.12. Öğrenciler, yazılımla etkinliklere katılım göstermiştir. **T3.A15.2.13.** Kalabalık sınıflarda uygulanmasının güçlüğünden İngilizce öğrenimine olumlu katkısı olmadığı görülmüştür. **T3.A15.2.14.** Öğrenciler arasında sosyal becerilerin gelişiminde olumlu etkiye sahip değildir. **T3.A15.3.Motivasyon** **T3.A15.3.1.** Yazılımda kullanılan görsel ve işitsel öğeler öğrencilerin İngilizce öğrenme isteğini arttırmıştır. **T3.A15.3.2.** Yazılımla Öğrencilerin İngilizce öğrenimi kolaylaştığından öğrencilerin derse karşı güdülenmeleri yüksektir. **T3.A15.4. Dil Becerileri** **T3.A15.4.1.** Yazılımda birçok farklı etkinliklerin yer alması öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin gelişimine katkı sağlamıştır.	bilgisayarlardan hangi sıklıkla yararlandıklarına ilişkin görüşlerinden elde edilen sonuçlara göre; - Üniversitede bilgisayar dersi alan öğretmenler, almayan öğretmenlere göre, - Evinde bilgisayara sahip olan öğretmenler, olmayan öğretmenlere göre, 128 - Evinde ADSL (24 saat internet) bulunan öğretmenler, bulunmayan öğretmelere göre, - Bilgisayar destekli eğitim yapan öğretmenler, yapmayan öğretmenlere göre, bilgisayarı daha çok kullanmaktadırlar ve derslerinde bilgisayar destekli eğitimden daha çok yararlanmaktadırlar

Tablo 3. Devamı-Üçüncü Tema (T3) Kapsamındaki Araştırmaların (A..)Betimsel Bilgileri

Araştırmanın Kodu	**T3.A18**	**T3.A19**	**T3.A25**	**T3.A26**
Konusu	İlköğretim İngilizce öğretmenlerinin öğretim yazılımlarını kullanma düzeyleri (Burdur ili örneği)	Bilgisayar destekli dil öğreniminin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin başarılarına etkileri	Bilgisayar destekli İngilizce öğretiminin öğrenci motivasyonuna etkisi	İlköğretim okullarındaki İngilizce öğretmenlerinin bilgisayar destekli dil öğrenimine karşı algıları
Araştırmacı	Fatih Kocaman	Fatma Kübra Harmancı	Elife Vural Özkip	Gülsüm Özerol
Yayın Yeri **Yayın Türü**	Süleyman Demirel Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi	Selçuk Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi	Niğde Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi	Çukurova Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi
Yılı	2008	2008	2009	2009
Amaç	Burdur ili ilköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öğretim yazılımlarını kullanma düzeylerini tespit etmek	Sınıf içi öğretime ek olarak bilgisayar destekli sunum materyali ile geleneksel öğretmen merkezli dil öğretimi arasında fark olup olmadığını belirleyerek Bilgisayar Destekli Dil Öğreniminin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin başarılarına olan etkilerini araştırmak amaçlanmıştır	5. sınıf İngilizce dersi öğretiminde Bilgisayar Destekli Öğretimin öğrenci motivasyonuna olan etkisini araştırmak	İlköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin bilgisayar destekli dil öğrenimine karşı algıları araştırılmak istenmiştir.
Yöntem - **Model** - **Araç** - **Örneklem** - **Analiz**	Nicel Yöntem - Tarama - 35 İngilizce Öğretmeni - Anket - Betimsel istatistik	Nicel Yöntem Deneysel Desen 54 Öğrenci Ön test- Son test Başarı testi T-testi, betimsel istatistik	Nicel Yöntem - Deneysel Desen - 115 öğrenci - Motivasyon Ölçeği, Başarı testi - t-testi, betimsel istatistik	Karma Yöntem - Tarama Model ve Betimsel Yöntem - 60 İngilizce Öğretmeni - Anket,Görüşme - Betimsel analiz,

				içerik çözümlemesi
Sonuçlar	**T3.A$_{18}$.1. Öğretmenlerle İlgili Bulgular** **T3.A$_{18}$.1.1.** Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgilerine baktığımızda; Burdur ilindeki İngilizce öğretmenlerinin, bayanların çoğunlukta olduğu, genç ve mesleklerinde yeni öğretmenlerden oluştuğu sonucuna varmaktayız. **T3.A$_{18}$.1.2.** Araştırmaya katılan öğretmenlerin bilgisayar okur-yazarlık seviyelerinin tespitine yönelik yapılan değerlendirmede öğretmenlerin bilgisayar okuryazarlık ölçeğinden aldıkları ortalama puana bakıldığında (3,76), İngilizce öğretmenlerinin bilgisayar okur-yazarlık seviyelerinin, ortalamanın biraz üstünde olduğu görülmektedir. **T3.A$_{18}$.1.3.** Araştırmaya katılan öğretmenler kendilerini en fazla kelime işlemci programlarında yetkin hissetmektedirler (4,40). Öğretmenlerin, öğretim yazılımı yeterlilik ölçeğinden 3,68 ortalama puan alırken, bilgisayar okuryazarlık	**T3.A$_{19}$.1. Ders Başarısı** **T3.A$_{19}$.1.1.**Deney grubunun ön testi n 10.44 ± 0.60; son testi ise 21.66 ± 0.93. Deney grubunun ilk testi ile son tetsi arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (t (52) = -10.065; P=0.000). Bilgisayarla İngilizce öğretimi gören çocukların dili öğrenme başarısı daha yüksektir. T3.A$_{19}$.1.2. Hatırlamaya yönelik son test ve hatırlama testi incelendiğinde son test puanı 21.66 ± 0.93; hatırlama testinin ortalama puanı ise is 21.37 ± 0.62. Deney grubunun son test ve hatırlamaya yönelik test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (t (52) = 0.264; P=0.793). Bilgisayar destekli öğretimin, öğrencilerin kalıcı öğrenmesini sağladığı görülmüştür. **T3.A$_{19}$.2. Öğrenme Ortamı** **T3.A$_{19}$.2.1.**Bilgisayar destekli İngilizce öğretimi ile yapılan derslerde öğrencilerin anlaması ve hatırlaması kolaylaştığından öğrenmeye olumlu etkiye sahip olduğu görülmüştür.	**T3.A$_{25}$.1. Motivasyon** **T3.A$_{25}$.1.1.** Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin iç motivasyon düzeyine ait öntest puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubunun iç motivasyonöntest puan ortalaması (X =62.86), deney grubuna göre (X =60.26) daha yüksek bulunmuştur. **T3.A$_{25}$.1.2.** Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin iç motivasyon düzeyine ait sontest puanlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Deney grubunun iç motivasyonöntest puan ortalaması (X =72.04), kontrol grubuna göre (X =65.30) daha yüksek bulunmuştur. **T3.A$_{25}$.1.3.** Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dış motivasyon düzeyine ait öntest puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. **T3.A$_{25}$.1.4.** Deney ve kontrol	**T3.A$_{26}$.1. Öğretmenlerle İlgili Bulgular** **T3.A$_{26}$.1.1.** Öğretmenlerin bilgisayar yeterliliğine ilişkin sonuca öğretmen yeterlilikleri az ve orta düzeydedir (X= 2.28). Öğretmenlerin yarısının bilgisayar yeterliliği çok düşüktür. **T3.A$_{26}$.1.2.** Öğretmenler, bilgisayar programlarını, bilgisayarla materyal hazırlamayı ve bazen yazılımları kullanmayı bilmemektedir. **T3.A$_{26}$.1.3**. Öğretmenlerin %76.7'si bilgisayarla ilgili eğitim konusunda yeterli olmadıklarını belirtmiştir. **T3.A$_{26}$.2. Öğrenme Ortamı** **T3.A$_{26}$.2.1.** Öğretmenlerin çoğu (n=53, 88.3%) bilgisayarla öğretimin İngilizce derslerinde farklılık oluşturduğunu belirtmiştir. **T3.A$_{26}$.2.2.** Öğretmenlerin çoğu bilgisayarla öğretimin öğrencilerin dikkatini çektiğini ve öğrenmeyi

	ölçeğinin bütününden ortalama 3,76 puan aldıkları görülmektedir. Buda İngilizce öğretmenlerinin öğretim yazılımı kullanma yeterliliklerinin toplam yeterlilik seviyesinin altında olduğu sonucunu doğurmaktadır. **T3.A18.1.4.** Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun derslerinde kullandıkları öğretim yazılımlarını kendi imkanlarıyla temin ettiğini ve bu öğretim yazılımlarından en çok Alıştırma ve Oyun Amaçlı öğretim yazılımı türlerini tercih ettiklerini görmekteyiz. **T3.A18.1.5.** Araştırmaya katılan öğretmenlerin derslerinde bilgisayar ve öğretim yazılımı kullanmalarına olanak sağlayacak yeterli altyapı, donanım ve yazılıma sahip olmadıkları görülmektedir. BDYDÖ uygulamalarının etkin bir şekilde kullanımı için gerekli altyapı sadece BT sınıflarında bulunmaktadır. Durum böyle iken İngilizce öğretmenlerinin sadece % 42,9'unun okulunda BT sınıfıbulunmakta ve sadece	**T3.A19.2.2.**Bilgisayarlar, İngilizce öğrenmeyi kolaylaştırmıştır. **T3.A19.2.3.**Bilgisayarla İngilizce öğretiminde öğrenilen kolaylıkla pekiştirildiğinden öğrenme kalıcı olmuştur. **T3.A19.3. Motivasyon** **T3.A19.3.1.** Bilgisayarla İngilizce öğretimi hem ders başarısını arttırdığından hem de öğrencilerin ilgisini çektiğinden motivasyonu yükseltmiştir.	grubu öğrencilerinin dış motivasyon düzeyine ait sontest puanlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubunun dış motivasyonsontest puan ortalamalarının (X =47.13), kontrol grubuna göre (X =38.73) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. **T3.A25.1.5.** Öğrencilerin BDÖ ile eğitim görmeleri sonrasında araştırmaya yönelik iç motivasyonsontest puanlarında anlamlı artış olduğu bulunmuştur. Diğer bir değişle, deney grubu öğrencilerinin iç motivasyon düzeyine ait öntest-sontest puanları anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Deney grubunun iç motivasyonsontest puan ortalamalarının (X =72.04), öntest puan ortalamalarına göre (X =60.26) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. **T3.A25.1.6.** Öğrencilerin BDÖ ile eğitim görmeleri sonrasında araştırmaya yönelik dış	kolaylaştırdığını söylemiştir (n=8). **T3.A26.2.3.** Altı öğretmen, bilgisayarla öğretimin öğrenciler için eğlenceli öğretim ortamı oluşturduğunu söylemiştir. **T3.A26.2.4**. Beş öğretmen, bilgisayarla öğretimin öğrencilerin kalıcı şekilde İngilizce öğrenmeyi sapladığını söylemiştir. **T3.A26.2.5.** On öğretmen sınıflarda bilgisayarla ders işlemek için yeterli alt yapının olmadığını söylemiştir. **T3.A26.2.6.** Yedi öğretmen bilgisayarla İngilizce öğretiminin kalabalık sınıflarda uygun olmadığını söylemiştir. **T3.A26.2.7.** Öğretmenler, bilgisayarla İngilizce öğretiminde zamanın yetersiz olduğunu söylemiştir. **T3.A26.2.8.** Genel olarak bilgisayarla İngilizce öğretiminin öğrencilerin İngilizce öğrenimini kolaylaştırdığı tespit

	% 5,8'inin okulunda 15 üzeri sayıda öğretim yazılımı bulunmaktadır. Buda İngilizce öğretmenlerinin derslerinde öğretim yazılımı kullanımlarını sınırlamaktadır. **T3.A18.1.6.** Araştırmaya katılan öğretmenlerin derslerinde öğretim teknolojilerinden bilgisayarı daha çok tercih etmektedirler, fakat bilgisayarı kapasitesinin altında amaçlar için kullanmaktadırlar. Öğretim yazılımları kullanılarak oluşturulacak etkileşimli sanal bir ortamla çok daha etkili bir öğrenme ortamı oluşturabilecek iken, öğretmenlerin çoğu bilgisayarı, teyp-çalar ya da TV olarak kullanmaktadırlar. **T3.A18.1.7.** İngilizce öğretmenleri okullarındaki donanımsal altyapının ve öğretim yazılımı sayısının ihtiyacı karşılamadığını, bakanlığın okullara daha fazla öğretim yazılımı göndermesi gerektiğini düşünmektedir. **T3.A18.1.8.**Öğretmenlerin BDYDÖ öğretimi hakkındaki tutumlarının olumlu olduğunu görmekteyiz Öğretmenlerin		motivasyonsontest puanlarında anlamlı artış olduğu bulunmuştur. Diğer bir değişle, deney grubu öğrencilerinin dış motivasyon düzeyine ait öntest-sontest puanları anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubunun dış motivasyonsontest puan ortalamalarının (X =47.13), öntest puan ortalamalarına göre (X =38.34) daha yüksek olduğu saptanmıştır. **T3.A25.1.7.** Öğrencilerin geleneksel öğretim yöntemi ile eğitim görmeleri sonrasında araştırmaya yönelik iç motivasyonöntest puanlarında anlamlı artış bulunamamıştır. Diğer bir değişle, kontrol grubu öğrencilerinin iç motivasyon düzeyine ait öntestsontest puanları anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. **T3.A25.1.8.** Öğrencilerin geleneksel öğretim yöntemi ile eğitim görmeleri sonrasında araştırmaya yönelik dış motivasyonöntest puanlarında anlamlı artış	edilmiştir. **T3.A26.3. Motivasyon** **T3.A26.3.1.** Görüşülen öğretmenlerden yedisi bilgisayarlı İngilizce Öğretiminin işitsel ve görsel materyalle öğretimi sayesinde öğrencilerin motivasyonunu yükselttiğini söylemiştir. **T3.A26.4. Dil Becerileri** **T3.A26.4.1.** Üç öğretmen, bilgisayarla İngilizce öğretiminin öğrencilerin telaffuzunu geliştirdiğini ve dolayısıyla konuşma becerilerine olumlu etkisi olduğunu söylemiştir. **T3.A26.4.2.** Öğretmenler, bilgisayarla İngilizce öğretiminin öğrencilerin iletişim becerilerini olumsuz etkilediğini belirtir.

	çoğunluğu BDYDÖ'nin klasik yabancı dil öğretimine göre daha faydalı olduğuna inanmaktadır. **T3.A$_{18}$.1.9.** Öğretmenler kendilerini bilgisayar ve öğretim yazılımı konusunda yeterli görmektedir fakat her iki konuda da hizmet içi eğitim kurslarının düzenlenmesi gerektiğini düşünmektedir. Ayrıca İngilizce öğretmenleri, üniversite öğrenimleri süresince aldıkları bilgisayar derslerinin BDYDÖ uygulamalarının kullanımı konusunda gerekli yeterliliği kazandırmadığını düşünmektedirler.		bulunamamıştır. Başka bir ifadeyle, kontrol grubu öğrencilerinin dış motivasyondüzeyine ait öntestsontest puanları anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.	

Tablo 3.Devamı-Üçüncü Tema (T3) Kapsamındaki Araştırmaların (A..) Betimsel Bilgileri

Araştırmanın Kodu	**T3.A$_{30}$**	**T3.A$_{41}$**	**T3.A$_{52}$**	**T3.A$_{64}$**
Konusu	İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin ve İngilizce öğretmenlerinin bilgisayar destekli İngilizce öğretimine ilişkin algıları(İstanbul ili Üsküdar ilçesi örneği)	İlköğretim birinci kademe İngilizce öğretiminde akıllı tahta kullanımının öğrenci başarısına etkileri	Bilgisayar destekli kelime öğretiminin kelime öğrenimine ve kelime öğrenme stratejilerine etkileri	İlkokullarda İngilizce öğretiminde web 3.0 teknolojilerinin kullanımı: Artırılmış gerçeklik üzerine bir araştırma
Araştırmacı	Muhammet Emin Türkoğlu	Meral Şen	Orhan Kocaman	Damla Bahadır
Yayın Yeri **Yayın Türü**	Maltepe Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi	İstanbul Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi	Yeditepe Üniversitesi Doktora Tezi	İstanbul Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi
Yılı	2010	2013	2015	2019
Amaç	Bilgisayar laboratuvarı olan ilköğretim kurumlarında çalışan İngilizce öğretmenlerinin ve yöneticilerinin Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilköğretim kurumlarında başlattığı "Bilgisayar Destekli Öğretim" uygulaması hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.	İlköğretim 1. kademe İngilizce öğretiminde Akıllı Tahta Kullanımının öğrenci başarısına etkilerinin olup olmadığının belirlenmesidir.	İlköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin kelime öğrenme stratejilerine ve kelime öğrenimlerine etkisini araştırmayı amaçlamıştır.	Artırılmış gerçeklik araçlarının ilkokulu seviyesindeki öğrencilerin İngilizce dersi başarısı üzerine etkisini incelemek amaçlanmıştır.
Yöntem - **Model** - **Araç** - **Örneklem** - **Analiz**	Nicel Yöntem - Tarama Model - 186 Öğretmen ve 70 Yönetici - Görüş ölçeği formu - T-testi, ANOVA, Kruskalwallis testi	Nicel Yöntem - Deneysel Desen - 146 Öğrenci - Başarı Testi (ön test-son test), İngilizce Tutum Ölçeği, Akıllı Tahta Tutum Ölçeği - ANOVA, T-Testi, Frekans Dağılımı	Karma Yöntem - Yarı Deneysel Yöntem - 68 Öğrenci - Kelime öğrenme stratejileri ölçeği, Görüşme - ANOVA, T-Testi, İçerik Analizi	Nicel Yöntem - Deneysel Desen - 76 Öğrenci (5) - Ön test-son test Başarı testi - Betimsel İstatistik, Tek yönlü ANCOVA

Sonuçlar	**T3.A$_{30}$.1. Öğretmenlerle İlgili Bulgular** **T3.A$_{30}$.1.1.** "Araştırma kapsamındaki İngilizce öğretmenlerin ve yöneticilerin; Bilgisayar Destekli Öğretim uygulamasına ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?"'dir.. Kadın İngilizce öğretmenlerinin bilgisayar destekli öğretim uygulamasının öğrenciye sağlayacağı yararlara ilişkin görüşleri, erkek meslektaşlarından anlamlı derecede daha olumlu yöndedir. **T3.A$_{30}$.1.2.** Araştırma kapsamındaki İngilizce öğretmenlerin ve yöneticilerin; Bilgisayar Destekli Öğretim uygulamasına ilişkin görüşleri mesleki kıdem değişkenine göre farklılık göstermekte midir?"'dir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri yükseldikçe, BDÖ uygulamasına ilişkin görüşleri daha fazla olumsuz yöne doğru kaymaktadır. **T3.A$_{30}$.1.3.** "Araştırma kapsamındaki İngilizce öğretmenlerin ve yöneticilerin; Bilgisayar Destekli Öğretim	**T3.A$_{41}$.1. Ders Başarısı** **T3.A$_{41}$.1.1.** 5 hafta boyunca işlenen dersler sonucunda deney grubundaki öğrencilerin İngilizce başarı testi son test puanlar kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarından yüksek çıkmıştır. **T3.A$_{41}$.1.2.** Deney grubundaki öğrencilerin Başarı Testi Son test puan ortalamalar (62,84), kontrol grubu öğrencilerinin son test puan ortalamalarından (45,13) anlamlı düzeyde yüksektir. Bu durum akıllı tahtaların öğrencilerin İngilizce öğreniminde, kara tahta ile öğrenimlerinden daha etkili olduğunu göstermektedir. **T3.A$_{41}$.1.3.** Teknolojiye karşı olumlu tutuma sahip olan deney grubunun yabancı dil öğreniminde de teknoloji kullanmak istemesi öğrencilerin akademik başarılarını da yükseltmektedir. **T3.A$_{41}$.2. Tutum** **T3.A$_{41}$.2.1.** Deney grubunun akıllı tahtanın tutum ve son tutum puanlar ile teknolojiye	**T3.A$_{52}$.1. Ders Başarısı** **T3.A$_{52}$.1.1.** Bulgular uygulamaların öğrencilerin tamamlayıcı stratejileri kullanma düzeylerinde anlamlı bir artışa sebep olduğunu ortaya koymuştur. (t67=-2.021, p<0.05). Diğer stratejilerin kullanım düzeylerinde ise bir fark bulunmamıştır. **T3.A$_{52}$.1.2.**Hem DENIS hem de eğitsel oyun uygulaması öğrencilerin kelime öğrenme başarılarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmıştır (sırasıyla F(1.29, 86.61) = 170.16, p<0.05; F(1.73, 115.63) = 175.41, p<0.05). Her iki uygulamanın öğrencilerin kelime öğrenme başarısı üzerindeki ortak etkisi incelendiğinde de istatistiksel olarak anlamlı bir artış görülmüştür (t67 = -16.90, p<0.05). **T3.A$_{52}$.2. Öğrenme Ortamı** **T3.A$_{52}$.2.1**.Öğrenciler	**T3.A$_{64}$.1. Ders Başarısı** **T3.A$_{64}$.1.1.** Deney grubunun puanı 89.196; kontrol grubununki ise 86.856 olarak bulunmuştur (p =. 328) . Ders başarısı ve öğretimin etkililiği anlamında iki grup arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. **T3.A$_{64}$.1.2.** Artırılmış gerçeklik araçlarının ilkokul seviyesinde İngilizce öğretiminde başarı üzerinde anlamlı bir etki yaratmadığını göstermektedir. **T3.A$_{64}$.2.Motivasyon** **T3.A$_{64}$.2.1.** Her ne kadar da iki grup arasında anlamlı fark bulunmasa da öğrenciler arttırılmış gerçeklikle İngilizce öğretimini eğlenceli bulmuştur. Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı öğrenme isteklerini arttırdığı tespit edilmiştir.

	uygulamasına ilişkin görüşleri mesleki görev değişkenine göre farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir.. İngilizce öğretmenlerinin bilgisayar destekli öğretim uygulamasının öğrenciye sağlayacağı yararlara ilişkin görüşleri, yöneticilerinden anlamlı derecede daha olumlu yöndedir. **T3.A$_{30}$.1.4.** "Araştırma kapsamındaki İngilizce öğretmenlerin ve yöneticilerin; Bilgisayar Destekli Öğretim uygulamasına ilişkin görüşleri mezun olunan kurum değişkenine göre farklılık göstermekte midir?" şeklinde açıklanmıştır. Faktör 1(BDÖ uygulamasının öğrenciye sağlayacağı yararlara ilişkin görüşler)'de yüksek lisans ve doktora mezunu olan öğretmenlerin BDÖ uygulamalarına ilişkin görüşleri, fakülte mezunlarından anlamlı derecede daha olumlu yöndedir. **T3.A$_{30}$.1.5.** "Araştırma kapsamındaki İngilizce öğretmenlerin ve yöneticilerin; Bilgisayar Destekli Öğretim	yönelik ilgi değişkeni arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Buna göre akıllı tahta kullanımından sonra teknolojiye olan ilgi akıllı tahta kullanıldıktan önceki ilgiden daha yüksektir. Bu durum akıllı tahtaların öğrencilerin teknolojiye olan ilgisini arttırdığını göstermektedir.	bilgisayar destekli kelime öğrenimini yararlı bulmuşlardır. **T3.A$_{52}$.2.2.** Öğrenciler, bilgisayarla İngilizce öğretiminde eğlenerek öğrendiklerini belirtmiştir. **T3.A$_{52}$.2.3.** Öğrenciler, bilgisayarla kelime öğrenirken arkadaşlarıyla rekabet ettiklerinden ders aralarında bile sınıftan çıkmak istememiştir. Öğrenmeye etkin katılımları gözlemlenmiştir. **T3.A$_{52}$.3. Motivasyon** **T3.A$_{52}$.3.1.** Öğrenciler, bilgisayarla kelime öğreniminden sıkılmadıklarından derse karşı güdülenmeleri yüksektir.	

	uygulamasına ilişkin görüşleri mezun olunan fakülte türü değişkenine göre farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir. Eğitim fakültesi mezunlarının ilgili uygulamaya ilişkin görüşleri, fen edebiyat fakültesi mezunlarından anlamlı derecede daha olumlu yöndedir. **T3.A30.1.6.** "Araştırma kapsamındaki İngilizce öğretmenlerin ve yöneticilerin; Bilgisayar Destekli Öğretim uygulamasına ilişkin görüşleri çalışma durumu değişkenine göre farklılık göstermekte midir?"'dir. Ücretli İngilizce öğretmenlerinin ilgili uygulamaya ilişkin görüşleri, kadrolu öğretmenlerden anlamlı derecede daha olumludur. Ücretli İngilizce öğretmenlerinin ilgili uygulamaya ilişkin görüşleri, sözleşmeli öğretmenlerden anlamlı derecede daha olumludur. **T3.A30.1.7.** "Araştırma kapsamındaki İngilizce öğretmenlerin ve yöneticilerin; Bilgisayar Destekli Öğretim uygulamasına ilişkin görüşleri bilgisayar kullanım yeterliği			

	değişkenine göre farklılık göstermekte midir?" Toplam da ise bilgisayar kullanım yeterliği çok iyi ve iyi olan öğretmenlerin BDÖ uygulamalarına ilişkin görüşleri, yeterliği orta olanlardan anlamlı derecede daha olumlu yöndedir. **T3.A30. 1.8.** "Araştırma kapsamındaki İngilizce öğretmenlerin ve yöneticilerin; Bilgisayar Destekli Öğretim uygulamasına ilişkin görüşleri yurt dışı deneyim değişkenine göre farklılık göstermekte midir?" şeklindedir. Yurt dışı deneyimi olan İngilizce öğretmenlerinin bilgisayar destekli öğretim uygulamasına ilişkin görüşleri, olmayan meslektaşlarından anlamlı derecede daha olumlu yöndedir. **T3.A30.1.9.** Araştırma kapsamındaki İngilizce öğretmenlerin ve yöneticilerin; Bilgisayar Destekli Öğretim uygulamasına ilişkin görüşleri girilen sınavlar değişkenine göre farklılık göstermekte midir?"'dir. Hiçbir sınava girmeyen İngilizce öğretmenlerinin bilgisayar			

	destekli öğretim uygulamasına ilişkin görüşleri, KPDS sınavına giren meslektaşlarından anlamlı derecede daha olumlu yöndedir. **T3.A$_{30}$1.10.** "Araştırma kapsamındaki İngilizce öğretmenlerin ve yöneticilerin; Bilgisayar Destekli Öğretim uygulamasına ilişkin görüşleri girilen DYNED seminerine katılma değişkenine göre farklılık göstermekte midir?" şeklindedir. DYNED ile ilgili seminer alan İngilizce öğretmenlerinin bilgisayar destekli öğretim uygulamasına ilişkin görüşleri, seminer almayan meslektaşlarından anlamlı derecede daha olumlu yöndedir.			

Tablo 3.Devamı-Üçüncü Tema (T3) Kapsamındaki Araştırmaların (A..)Betimsel Bilgileri

Araştırmanın Kodu	**T3.A$_{72}$**
Konusu	Ortaokul 5 ve 6. sınıf öğrencilerinin ve İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretiminde etkileşimli tahtaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi
Araştırmacı	Nurcan Çalışkan
Yayın Yeri **Yayın Türü**	Amasya Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi
Yılı	2019
Amaç	İngilizce öğretmenlerinin ve ortaokul 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin etkileşimli tahtaların İngilizce öğretiminde kullanımı

	konusundaki görüşlerini incelemek amaçlanmıştır
Yöntem - **Model** - **Araç** - **Örneklem** - **Analiz**	Karma Yöntem - Tarama, Betimsel Yöntem - 200 Öğrenci ve 10 Öğretmen - Anket, yarı yapılandırılmış görüşme formu - t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA), betimsel analiz yöntem
Sonuçlar	**T3.A$_{72}$.1. Öğrenme Ortamı** **T3.A$_{72}$.1.1.**Öğrencilerin en fazla katılım gösterdiği maddeler "Teneffüslerde ve boş geçen derslerde etkileşimli tahtayı kullanmaktan keyif alıyorum" (X=4,60) , "Etkileşimli tahta ile dersler zevkli geçiyor" (X= 4,51) ve "Etkileşimli tahtayı kullanmak eğlencelidir" (X= 4,39). **T3.A$_{72}$.1.2.** Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin anket maddeleri puanlarına göre standart sapma değerleri incelendiğinde en düşük standart sapma değerine sahip maddenin "Derste etkileşimli tahta kullanımı öğrendiklerimin kalıcılığını arttırıyor" (Ss= 0,8). **T3.A$_{72}$.1.3.** Kız ve erkek öğrencilerin etkileşimli tahta kullanımına ilişkin anket puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir (t= 0,894; p>0,05). Kız ve erkek öğrenciler İngilizce öğretiminde akıllı tahta kullanımları arasında fark yoktur. **T3.A$_{72}$.1.4.**Beş öğretmenin, İngilizce öğretiminde etkileşimli tahtanın resim, fotoğraf ve slaytları kullanmada kendilerine kolaylık sağladığını ifade etmiştir. **T3.A$_{72}$.1.5.** Üç öğretmen görsel ve dinleme açısından çok etkili olduğunu söylemişlerdir. 1 öğretmen genel olarak dikkat çekici olduğunu ve farklı etkinliler yapma fırsatı verdiği için olumlu etkilediğini belirtmiştir. 1 öğretmen de daha verimli ders işlenmesine olanak sağladığını söylemiştir. **T3.A$_{72}$.1.6.** Bilgisayar kullanma becerileri yüksek olan öğrenciler teknolojiyi etkili bir biçimde kullanarak ihtiyaç duydukları uygulamalara veya içeriklere erişebilmekte ve tahtada sunulan içerikleri verimli bir şekilde kullanabilmektedirler. Bu durum öğrencilerin derslerde öğrendikleri konularla ilgili bol miktarda içeriğe ulaşmasını, öğrenmelerini somutlaştırmasını ve konu ile ilgili daha fazla soru içeriklerine ulaşabilmesini sağladığı için öğrencilerin etkileşimli tahtaya yönelik algı düzeylerinin yüksek olmasını sağlar. **T3.A$_{72}$.1.7.** Etkileşimli tahtanın yabancı dil öğretiminde hem öğrenciler hem de öğretmenlere büyük kolaylık sağladığı görülmüştür. **T3.A$_{72}$.1.8**.Akıllı tahtanın dil öğretiminde kalabalık sınıf ortamlarında öğretmenlerin öğrencilere ulaşması, takip açısından kolaylık sağlayacağı sonucuna varılmıştır. **T3.A$_{72}$.1.9.** Yabancı dil eğitiminde kelime öğretimi büyük bir öneme sahiptir. Özellikle somut düşünme becerisine sahip 5 ve 6.

	sınıf öğrencilerinde kelimelerin somut yaşantılar sağlanarak aktarılması kalıcı öğrenmelerin sağlanmasında etkili olmaktadır **T3.A72.2. Dil Becerileri** **T3.A72.2.1.** Üç öğretmen etkileşimli tahta ile dinleme metinlerini zenginleştirdiklerini ifade etmiştir. **T3.A72.2.2.** Genel olarak ders kitabında yer alan dinleme metinlerini dinletme, İngilizce şarkı ve karşılıklı diyalogların yer aldığı videoları izletme, kelime telaffuzlarının yer aldığı etkinlikleri izletme ve öğrencilerin derse aktif olarak katılımını sağlayan uygulamaları ve içerikleri izletme gibi cevaplar verdiği belirlenmiştir. **T3.A72.2.3.**On öğretmenin İngilizce öğretimi yaparken, dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik ders kitaplarındaki dinleme metinlerini dinlettiklerini ifade etmişlerdir. Beş öğretmen dinleme becerilerinin geliştirmek için İngilizce şarkı dinlettiklerini ifade etmiştir. Üç öğretmen video izlettiğini, Üç öğretmen film izlettiğini ve yine Üç öğretmenin de telaffuz çalışması yaparak dinleme becerisini geliştirmeye yönelik etkinlik yaptığını ifade etmişlerdir. **T3.A72.2.4.** Öğretmenlere üçüncü soru olarak "Etkileşimli tahtada İngilizce öğretimi yaparken konuşma becerisini geliştirici ne tür etkinlikler yapıyorsunuz?" sorusu sorulmuştur. Genel olarak İngilizce film, karşılıklı diyalogların yer aldığı içerikler, çeşitli görsellere ilişkin görüşlerini ifade etmeye yönelik içerikler kullanma gibi öğrencinin aktif katılımını sağlayan birtakım etkinlikler gerçekleştirdikleri şeklinde cevaplar vermişlerdir. **T3.A72.2.5.** Araştırmaya katılan öğretmenlerden altısının konuşma becerisini geliştirmeye yönelik diyalog dinletme etkinliği yaptıklarını ifade etmişlerdir. Üç öğretmen diyalog yaptırarak konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlik yaptığını söylemiştir. Ayrıca konuşma becerisini geliştirmeye yönelik yapılan etkinlikler için, iki öğretmen diyalog okuma etkinliği yaptığını, iki öğretmen görsellerden faydalanarak cümle kurma etkinliği yaptığını, iki öğretmen İngilizce film izletme etkinliği yaptığını ifade etmiştir. Bir öğretmenin elime tekrarı yaptırma, Bir öğretmenin diyalog tamamlama, bir öğretmenin de sınıf içi etkinlikler yaparak konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlik yaptıklarını söylemişlerdir. **T3.A72.2.6.** Araştırmaya katılan öğretmenlerden üçü, okuma becerisini geliştirmeye yönelik ders kitaplarındaki metinleri okuttuklarını ifade etmişlerdir. iki öğretmen kısa hikâyeler okuyarak, iki öğretmen de İngilizce hikâyeler okuma aktiviteleri yaptırarak okuma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlik yaptıklarını söylemişlerdir. Ayrıca bir öğretmen Z-kitaplardaki parçaları okuttuğunu, bir öğretmen sesli kitap açtığını ve bir öğretmen de karşılıklı okuma etkinliği yaparak okuma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlik yaptıklarını söylemişlerdir. **T3.A72.2.7.** Öğretmenlere beşinci soru olarak "Etkileşimli tahtada İngilizce öğretimi yaparken yazma becerisini geliştirici ne tür etkinlikler yapıyorsunuz?" sorusu sorulmuştur. Genel olarak etkileşimli tahtalarda yer alan diyalog tamamlama, karışık olarak verilen cümleleri doğru bir şekilde sıralama, birtakım kelimeleri kullanarak anlamlı metin oluşturma, metin içerisinde boş bırakılan yerlere uygun olan kelimeleri yazma, ders kitabında yer alan alıştırmaların cevaplarını yazma, örnek bir metne benzer bir metin yazdırma gibi birtakım sınıf içi etkinlikleri gerçekleştirdikleri şeklinde cevap vermişlerdir. **T3.A72.2.8.** Araştırmaya katılan öğretmenlerden üçü, metin gösterip benzerini yazdırma etkinliği yaptırdıklarını ifade

	etmişlerdir. iki öğretmen yazma becerisini geliştirmek için boşluk doldurma etkinliğini yaptığını söylemiştir. Ayrıca bir öğretmen diyalog tamamlama, bir öğretmen karışık cümleleri sıraya dizme, bir öğretmen kelimelerden paragraf oluşturma, bir öğretmen alıştırmaların cevaplarını yazdırma ve bir öğretmen de dikte çalışması yaparak yazma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlik yaptığını ifade etmektedir. **T3.A$_{72}$.2.9.** İngilizce öğretmenleri akıllı tahtayı daha çok dinleme metinlerinde kullandıkları sonucuna varılmıştır. İngilizce öğretiminde kullanılan dinleme metinleri ne kadar dikkat çekici, verilmek isteneni etkili bir şekilde verirse, dil öğretiminin daha kolay, anlaşılır olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakılarak, İngilizce öğretiminde etkileşimli tahtanın dinleme, görsel becerileri ön plana çıkarıldığı kanısına varılmıştır. **T3.A$_{72}$.2.10.** Özellikle soyut kavramların anlaşılmasında zorlanan 5. sınıf öğrencilerinin etkileşimli tahta uygulamalarıyla somut bir şekilde öğrenebilme imkânları elde edebilmeleri öğretmenlerin dersi öğrencilerin seviyesine kolaylıkla indirgeyebilmesini sağlamaktadır. **T3.A$_{72}$.3. Öğretmenlerle İlgili Bulgular** **T3.A$_{72}$.3.1.** Öğretmenlere altıncı soru olarak "İngilizce öğretmenleri etkileşimli tahta kullanma konusunda kendilerini ne düzeyde yeterli bulmaktadır?" sorusu sorulmuştur. Genel olarak kendilerini etkileşimli tahta kullanma konusunda oldukça başarılı oldukları, etkileşimli tahtada kullanmaya yönelik içerikler hazırlama konusunda eksikliklerinin olduğu ve daha iyi olabilecekleri cevaplarını verdikleri belirlenmiştir. **T3.A$_{72}$.3.2.** İngilizce öğretmenlerinin etkileşimli tahta kullanımında kendilerini yeterli gördükleri görülmektedir. **T3.A$_{72}$.3.3.** İngilizce öğretmenlerinin etkileşimli tahta içeriklerini derslerinde etkin bir şekilde kullandıklarını ifade ettikleri görülmektedir. **T3.A$_{72}$.4. Ders Başarısı** **T3.A$_{72}$.4.1.** Öğretmenlere yedinci soru olarak "İngilizce öğretmenleri etkileşimli tahta kullanımının İngilizce öğretiminde öğrenci başarısına etkisini ne düzeyde yeterli bulmaktadır?" sorusu sorulmuştur. Öğretmenler derste kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesini, konunun somutlaştırılmasını, materyal çeşitliliği sağlamasını ve birden fazla duygu organına hitap edebilmesini sağlaması açısından etkili bulduklarını ve dersin verimliliğini arttırdığını düşünmektedirler. **T3.A$_{72}$.4.2.** Araştırmaya katılan öğretmenlerden yedisi, etkileşimli tahta kullanımının öğrenci başarısı üzerinde etkili bulduklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 4. Dördüncü Tema (T4) Kapsamındaki Araştırmaların(A..)Betimsel Bilgileri

Araştırmanın Kodu	**T4.A4**	**T4.A29**	**T4.A46**	**T4.A59**
Konusu	İngilizce Öğretiminde Konuşma Becerisinin Kazandırılmasında Yazılı-Görsel Öğretim Materyalinin Erişiye Etkisi.	İlköğretim 8. sınıf İngilizce öğretiminde ürün dosyası uygulamasının başarı ve tutuma etkisi	Ortaokul yedinci sınıf İngilizce dersinde okuma öncesi etkinliklerde sözcük bulutu kullanımının kelime öğrenmeye etkisi	Kukla modeli ile İngilizce öğretiminin ders başarısına etkisi
Araştırmacı	Hacer Ertürk	Hatice Duman	Deniz Yıldız	Yeliz Çay
Yayın Yeri **Yayın Türü**	Hacettepe Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi	Hacettepe Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi	Afyon Kocatepe Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi	Erciyes Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi
Yılı	2006	2010	2015	2017
Amaç	İngilizce Öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılmasında görsel ve yazılı görsel öğretim materyallerinin öğrenci erişişine ve görüşlerine etkisini araştırmak amaçlanmıştır.	İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yabancı dil öğretiminde öğrenci ürün dosyası hazırlamaya dönük etkinliklerin başarı ve tutuma etkisini belirlemek amaçlanmıştır.	Yedinci sınıf İngilizce dersinde okuma öncesinde görsel araç olarak sözcük bulutunun kullanımının kelime öğrenme başarısına ve kalıcılığına etkisi olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.	Kukla ile dil öğretiminin öğrencilerin ders başarısına olan etkisini incelemek amaçlanmıştır.
Yöntem - **Model** - **Araç** - **Örneklem** - **Analiz**	Karma Yöntem - Yarı- Deneysel Desen - 41 Öğrenci (7. Sınıf) - Ön test-son test başarı testi, Konuşma Beliti, Görüşme Forumu - T-testi, Betimsel Analiz	Karma Yöntem - Yarı Deneysel Desen - 31 Öğrenci - Başarı testi ve İngilizce dersi tutum ölçeği, görüşme - Mann Whitney U testi,Betimsel Analiz	Karma Yöntem - Yarı Deneysel Yöntem - 75 Öğrenci - Sözcük Bilgisi Ölçeği, Görüşme - Betimsel İstatistik, Kruskall-Wallis testi, Betimsel Analiz	Karma Yöntem - Yarı Deneysel Desen, Betimsel Yöntem - 66 Öğrenci - İngilizce Dersi Başarı Testi, nitel boyutta belirlemek için öğrencilerden

				çalışma sonunda istenen yazılı değerlendirmeleri - T-testi, Wilcoxon işaretli sıralar testi,
Sonuçlar	**T4.A4.1. Dil Becerileri** **T4.A4.1.1.** Görsel öğretim materyali kullanılan grup ile yazılı-görsel öğretim materyali kullanılan grubun lehine istatiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. **T4.A71.1.2.**Anlaşılabilirlik açısından görsel öğretim materyali kullanan grubun erişi ortalaması .50 iken; yazılı-görsel materyal kullanan grubun erişi ortalaması 1.44 olarak bulunmuştur. **T4.A4.1.3.** Dil bilgisi açısından görsel materyal kullanan grubun erişi ortalaması 0.59 iken yazılı-görsel materyal kullanan grubunki 1.01 olarak bulunmuştur. **T4.A4.1.4.** Sözcük Bilgisi açısından görsel materyal kullanan grubun erişi ortalaması 0.46 iken yazılı-görsel materyal kullanan grubunki 1.02 olarak bulunmuştur. **T4.A4.1.5.** Yazılı-görsel materyal kullanan grubun sözcük bilgisi daha fazla gelişmiştir.	**T4.A29.1. Ders Başarısı** **T4.A29.1.1.** Ürün dosyası uygulamasının kullanıldığı gruptaki öğrencilerin başarı puan ortalamaları ile geleneksel yöntemin kullanıldığı gruptaki öğrencilerin başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (U=34.0, p<.05). **T4.A29.1.2.**Ürün dosyası uygulamasının kullanıldığı grupta bulunan öğrencilerin başarı puanları daha yüksektir. **T4.A29.1.3.** Ürün dosyası uygulamasının kullanıldığı gruptaki öğrencilerin başarı puan ortalamaları ile geleneksel değerlendirmenin kullanıldığı gruptaki öğrencilerin başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ürün dosyasının kullanıldığı öğrencilerin başarı puan ortalamaları daha	**T4.A46.1. Ders Başarısı** **T4.A46.1.1.** Deney grubunun deney öncesi puan ortalaması X =33.84 iken, deney sonrası X =60.68‟e yükseldiği görülmektedir. Deneyden üç ay sonra yapılan kalıcılık testindeki puan ortalaması ise X = 62.60‟dır.Standart sapma değerleri incelendiğinde, ön testte değer 5.22 olup son testte 8.30‟a ve kalıcılık testinde 8.76‟ya yükselmiş olması, ön testte grup homojenken son testte ve kalıcılık testinde grupta ayrışmanın ortaya çıktığını ve öğrenciler arasındaki başarı ayırt ediciliğinin yükseldiğini göstermektedir. **T4.A46.1.2.** üç grubun son test puanları arasında anlamlı	**T4.A59.1. Ders Başarısı** **T4.A59.1.1.** Deney grubu öğrencilerinin yabancı dil başarısı son testte anlamlı düzeyde yükselmiş, öğrencilerin puan ortalamaları 5,46 puan artmıştır. Deney grubunda kukla ile yabancı dil öğretimi kapsamında gerçekleştirilen etkinlikler öğrencilerin ders başarılarına olumlu etki sağlamıştır. **T4.A59.1.2.** Kontrol grubu öğrencilerinin yabancı dil başarısı son testte anlamlı düzeyde yükselmiş, öğrencilerin puan ortalamaları 3,91 puan artmıştır. Deney grubundaki kadar anlamlı olmasa da kontrol grubunda da

	T4.A4.1.6. Yazılı-görsel materyal kullanımı öğrencilerin dil bilgisi yapılarını kolaylıkla öğrenmelerini sağlamıştır. **T4.A4.1.7**. Akıcılık açısından görsel materyal kullanan grubun erişi ortalaması 0.54 iken yazılı-görsel materyal kullanan grubunki 1.34 olarak bulunmuştur. **T4.A4.1.8.** Yazılı-görsel materyal kullanılan grup, ne hakkında konuşulacağı konusunda yönlendirildiği için konuşma becerilerini geliştirmede daha iyi olmuştur. **T4.A4.1.9.** Konuşma becerisini edinme açısından görsel materyal kullanan grubun erişi ortalaması 2.09 iken yazılı-görsel materyal kullanan grubunki 4.81 olarak bulunmuştur. **T4.A4.1.10.** Yazılı-görsel materyalle yapılan İngilizce öğretiminde öğrenciler daha akıcı konuşabilmişlerdir. **T4.A4.1.11.** Elde edilen bulguya göre yazılı-görsel öğretim materyali kullanılmasının öğrencilerin daha anlaşılır konuşmasında etkili olduğu görülmüştür.	yüksektir. **T4.A29.2. Dil Becerileri** **T4.A29.2.1.** Ürün dosyası uygulamasının kullanıldığı gruptaki öğrencilerin son test okuma becerisi puanları ile geleneksel yöntemin kullanıldığı gruptaki öğrencilerin son test okuma becerisi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (U=63,500; p<,05). Ürün dosyası uygulamasının kullanıldığı grupta bulunan öğrencilerin son test okuma becerisi puanları daha yüksektir. **T4.A29.2.2.** Ürün dosyası uygulamasının kullanıldığı gruptaki öğrencilerin son test yazma becerisi puanları ile geleneksel yöntemin kullanıldığı gruptaki öğrencilerin son test yazma becerisi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (U=64,000; p<,05). Ürün dosyası uygulamasının kullanıldığı grupta bulunan öğrencilerin son test yazma becerisi puanları	bir fark olduğu görülmüştür (p<0.05). Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi için uygulanan Mann Whitney U testi sonucunda, İngilizce programı uygulanan kontrol grubu ile sözcük bulutu uygulanan deney grubu son test sonuçları arasında ve görsel araç olarak slayt kullanılan kontrol grubu ile İngilizce programı uygulanan kontrol grubu son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. **T4.A46.1.3.** Kontrol grubu ile sözcük bulutu uygulanan deney grubu kalıcılık test sonuçları arasında ve görsel araç olarak slayt kullanılan kontrol grubu ile programın uygulandığı kontrol grubu kalıcılık test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. **T4.A46.2. Öğrenme Ortamı** **T4.A46.2.1.** Sözcük bulutu	mevcut öğretim programındaki yöntemlerle yapılan öğretim öğrencilerin ders başarısına olumlu etki sağlamıştır. **T4.A59.1.3.** Deney grubunda erkek öğrencilerin puanları önteste göre 5,94 puan artmıştır. Bu artışa bakarak deney grubunda kukla ile yabancı dil öğretimi kapsamında yapılan etkinlikler deney grubu erkek öğrencileri üzerinde olumlu etki sağlamıştır. **T4.A59.1.4.** Kontrol grubu erkek öğrencilerin puanları önteste göre 4,14 puan artmıştır. Bu artışa bakarak mevcut ders programındaki etkinlikler ile yapılan öğretimin kontrol grubu erkek öğrencilerinde olumlu etkiye sahip olduğu savunulabilir. Ancak deney grubu erkek öğrencilerin

	T4.A4.2.Öğrenme Ortamı **T4.A4.2.1.** İngilizce dersinde resimler, fotoğraf vb.görsel öğretim materyali kullanılarak yapılan etkinlikler öğrencilerin %97'sinin dikkatini çekmiştir. **T4.A4.2.2.**Yazılı-görsel materyaller kalıcı öğrenmeyi sağlamaktadır. **T4.A4.3. Motivasyon** **T4.A4.3.1.** Kullanılan materyaller öğrencilerin ilgisini çekerek daha fazla çalışmalarını sağlamıştır.	daha yüksektir. **T4.A29.2.3.** Ürün dosyası uygulamasının kullanıldığı gruptaki öğrencilerin son test dinleme becerisi puanları ile geleneksel yöntemin kullanıldığı gruptaki öğrencilerin son test dinleme becerisi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (U=27,000; p<,05). Ürün dosyası uygulamasının kullanıldığı grupta bulunan öğrencilerin son testte yer alan dinleme becerisi puanları daha yüksektir. **T4.A29.2.4.** ürün dosyası uygulamasının kullanıldığı gruptaki öğrencilerin son test konuşma becerisi puanları ile geleneksel yöntemin kullanıldığı gruptaki öğrencilerin son test konuşma becerisi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (U=27,000; p>,05). **T4.A29.2.5.** Dört temel beceriye ilişkin son test puanları karşılaştırıldığında ürün dosyası uygulamasının öğrencilerin	uygulanan deney grubunun ön test, son test ve kalıcılık test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür (p<0.05). Anlamlı farkın hangi testler arasında olduğunun belirlenmesi için uygulanan Mann Whitney U testi sonucunda, ön test-son test ve ön test-kalıcılık testi arasında anlamlı fark çıktığı belirlenmiştir. Deney grubunda ön test-son test ve ön test-kalıcılık testi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark çıkması deney grubundaki öğrencilerin kelime bilgisi düzeyinin arttığını diğer bir deyişle kelime kazanımının gerçekleştiğini göstermektedir. Son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark çıkmaması ise kelime bilgisinin kalıcı olduğunu göstermektedir. **T4.A46.2.2.** Öğrencilerin tamamı sözcük bulutunun kelime bilgisini arttırdığı ve kelimeleri öğrenmelerini	puanlarındaki artış kontrol grubundaki erkek öğrencilerin puanlarındaki artıştan daha anlamlıdır. **T4.A59.1.5.** Deney grubundaki kız öğrencilerin puanları önteste göre 5,00 puan artmıştır. Bu artışa bakarak kukla ile yabancı dil öğretiminin deney grubundaki kız öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumlu etki sağladığı savunabilir. Deney grubundaki erkek öğrencilerle kız öğrencilerin puanları arasında bir karşılaştırma yapıldığında ise erkek öğrencilerin puanlarında ki artışın daha anlamlı olduğu görülmektedir. **T4.A59.1.6.** Kontrol grubundaki kız öğrencilerin puanları önteste göre 3,67 puan artmıştır. Bu artışa bakarak kontrol grubunda mevcut ders

		okuma, yazma ve dinleme becerileri üzerinde olumlu etki yaptığı ancak konuşma becerisine herhangi bir etkisinin olmadığı görülmektedir. **T4.A29.3. Tutum** **T4.A29.3.1.** ürün dosyası uygulamasının kullanıldığı gruptaki öğrencilerin son test tutum puan ortalamaları ile geleneksel yöntemin kullanıldığı gruptaki öğrencilerin son test tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (U = 69.5, p>.05). **T4.A29.3.2.** Yapılan görüşmede öğrencilerin ürün dosyasına olumlu baktıkları ancak girecekleri SBS sınavına faydasını anlayamadıkları için tutumlarında değişiklik olmadığı da gözlemlenmektedir. **T4.A29.3.3.** Genel anlamda sonuçlara bakıldığında İngilizce tutum puanlarında bir değişme olmamasına rağmen öğrencilerin ürün dosyasını olumlu buldukları ve yararlı olduğu düşüncesinin ağır bastığı söylenebilir.	kolaylaştırdığı şeklinde cevaplamışlardır. **T4.A46.2.3.** Öğrencilerin tamamı yapılan uygulamadan memnun kaldıklarını ve eğlenceli bulduklarını belirtmişlerdir. **T4.A46.2.4.** Öğrenciler, renk ve yazı tipinin aynı seçilerek kelime anlamlarına bu şekilde vurgu yapılmasının, öğrencilerin bilinmeyen kelimeleri öğrenmelerini kolaylaştırmıştır. **T4.A46.2.5.** Öğrencilerin tamamı ders kitaplarında sözcük bulutu görselinin yer almasını istediklerini belirtmişlerdir. Bilinmeyen kelimelerin bu şekilde farklı tasarım ve renklere sahip görsel bir materyal içinde gördüklerinde, anlamlarının daha iyi öğrenildiği ve öğrenmenin daha kalıcı olduğunu belirtmişledir.	programındaki etkinlikler ile yapılan öğretimin kontrol grubundaki kız öğrenciler için olumlu bir etki sağladığı savunulabilir. Kontrol grubundaki kız öğrenciler ile erkek öğrenciler karşılaştırıldığında ise bu grupta da erkek öğrencilerin daha başarılı olduğu görülmüştür. **T4.A59.2. Tutum** **T4.A58.2.1.** Kukla ile yabancı öğretimi konusunda görüş almak üzere deney grubu öğrencilerinden yazılı olarak toplanan görüşlere göre kukla ile yabancı dil öğretimi öğrencilerin yabancı dil üzerine olan tutumlarını olumlu yönde etkilemiştir **T4. A59.3. Öğrenme Ortamı** **T4. A59.3.1.** Öğrencilerin, eğlenerek öğrendiğinden derste

		T4.A$_{29}$.4. Öğrenme Ortamı **T4.A$_{29}$.4.1.**Öğrencilerin sınıf içerisinde daha fazla İngilizce kullanarak hem konuşma becerilerini arttırdıkları hem de kelime hazinelerini genişlettikleri ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin ürün dosyası ile birlikte daha düzenli çalışma alışkanlığı kazandıkları belirlenmiştir.		rahat ve mutlu oldukları görülmektedir. **T4 .A$_{59}$.3.2.** Kukla ile öğrenilenlerin daha kalıcı olduğu görülmektedir. **T4.A$_{59}$.3.3**. Öğrenciler, kula ile İngilizceyi daha kolay öğrendiklerini ifade etmiştir. .

Tablo 5. Beşinci Tema (T5) Kapsamındaki Araştırmaların (A..)Betimsel Bilgileri

Araştırmanın Kodu	**T5.A$_2$**	**T5.A$_{21}$**	**T5.A$_{23}$**	**T5.A$_{27}$**
Konusu	İlköğretim ikinci kademe 7. sınıflarda İngilizce öğretiminde öykünün canlandırılması yolu ile öğrencilerin yaratıcılığı ve eleştirel düşünme yeteneğini arttırma	İngilizce öğretiminde dramanın etkili kullanımı	Eğitimde dramada uzman rolü yaklaşımı ve İngilizce öğretimi: ilköğretim dördüncü sınıf öğrencileri üzerine bir araştırma	Dramatizasyon yönteminin yabancı dil öğretimi üzerindeki etkisi
Araştırmacı	Burcu Çalışkan	Fatma Nur Üzer	İmge Çelen	Münevver Güllü
Yayın Yeri	Yıldız Teknik Üniversitesi	Selçuk Üniversitesi	Adnan Menderes	Beykent Üniversitesi

Yayın Türü	Yüksek Lisans Tezi	Yüksek Lisans Tezi	Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi	Yüksek Lisans Tezi
Yılı	2006	2008	2008	2009
Amaç	İlköğretimde yabancı dil dersi İngilizce öğretiminde öykünün canlandırılması yoluyla drama etkinliklerinin nasıl düzenlenebileceği konusu üzerinde durulması amaçlanmıştır	Dramanın gerçek yaşam koşullarını sınıfa getirerek ve öğrencilere anlamlı iletişim kurmalarını sağlayarak İngilizce öğretiminin daha etkili olmasındaki rolünü göstermeyi hedeflemektedir.	İlköğretim dördüncü sınıfta, İngilizce dersinin "My Family, Home Sweet Home, FoodandDrinks, Toys ve PhysicalAppearance" ünitelerinin öğretiminde, "Uzman Rolü Yaklaşımı"na dayalı drama etkinliklerinin, öğrencilerin akademik başarılarına etkisini belirlemek amaçlanmıştır.	Ülkemizde yıllardır var olan yabancı dil öğretiminde alınan başarısız sonuçların dramatizasyon yöntemi ile büyük oranda çözümlenebileceği, drama kullanımı ile kalıcı bir öğrenmenin gerçekleşeceği iddiasını test etmek amaçlanmıştır.
Yöntem - **Model** - **Araç** - **Örneklem** - **Analiz**	Nitel Yöntem - BetimselModel - Sormaca, Görüşme - 39 Öğrenci (2. sınıf) - Betimsel Analiz	Nicel Yöntem - Deneysel Desen - 58 Öğrenci (8. sınıf) - Ön test-son test Başarı Testi - T-Testi,	Nicel Yöntem - Deneysel Desen - 97 öğrenci (4) - Ön test-Son test, Başarı testi - Kovaryans analizi, t-testi, k,-kare	Nicel Yöntem - Deneysel Desen - 60 Öğrenci (5) - Başarı Testi - T-testi, Betimsel İstatistik
Sonuçlar	**T5.A$_{2}$.1.Motivasyon** **T5.A$_{2}$.1.1.** Öğrenciler yabancı dil öğrenme konusunda istekli olduklarını belirtmektedirler. Öğrencilerin %97'si İngilizceyi öğrenmek istediklerini ifade etmiştir, bu da "güdülenme" oranının yüksek olduğunu göstermektedir.	**T5.A$_{21}$.1. Ders Başarısı** **T5.A$_{21}$.1.1.** Drama ile İngilizce dersi işlenen deney grubunun başarı puanı kontrol grubununkinden daha yüksek çıkmıştır. Anlamlılık değeri $p<.001$ olarak bulunmuştur. Deney	**T5.A$_{23}$.1. Ders Başarısı** **T5.A$_{23}$.1.1.** Deney ve kontrol gruplarının başarı testi sontest puan ortalamalarının, öntest ortalamalarına göre yükseldiği görülmektedir. Deney grubunun ortalaması	**T5.A$_{27}$.1. Ders Başarısı** **T5. A$_{27}$.1.1**. Ön testte kontrol grubuna ait puanlar deney grubuna göre daha yüksek iken, konu anlatımı yapıldıktan sonra uygulanan son testte deney grubunun kontrol grubuna

	T5.A2.1.2. Öğrenilen dili, %78'lik oranla yabancılarla iletişim kurabilmek ve akademik olarak ileride onlara yarar sağlayacağı için öğrenmek istediklerini belirtmektedirler. **T5.A2.2.Dil Becerileri** **T5.A2.2.1.** Öğrenciler, "dil becerileri" yönünden, % 77'lik oranla daha çok konuşma becerisine önem verilmesi gerektiğini belirtmektedirler. **T5.A2.2.2.** Öğrenciler, "drama yoluyla yapılan İngilizce öğretiminin okuma, yazma ve konuşma becerisini geliştirirken kelime öğrenimi ve öğrenilen kelimelerin telaffuzunu (sesletim) da geliştirdiğini" savunmaktadırlar **T5.A2.3. Öğrenme Ortamı** **T5.A2.3.1.** Derslerin oyun, şarkı, drama ve küme çalışması gibi etkinliklerin yer alması gerektiğini inanmadırlar; böylece İngilizce konularını daha çabuk kavradıklarını belirtmişleridir. **T5.A2.3.2.** Uygulamalı olarak yapılan İngilizce derslerinin öğrencinin yaratıcılık ve eleştirel düşünme yeteneği gelişimini sağladığı tespit edilmiştir. **T5.A2.3.3.** Öğrenciler İngilizce	grubunun ders başarısı daha yüksektir. **T5.A21.2. Dil Becerileri** **T5.A21.2.1.** Drama ile ders işleyen deney grubunun konuşma becerilerinin geliştiği gözlemlenmiştir. **T5.A21.3. Öğrenme Ortamı** **T5. A21.3.1.** Öğrenciler gerçek yaşam olaylarını sınıf ortamında deneyimledikleri için kalıcı olarak dili öğrendikleri tespit edilmiştir. **T5.A21.3.2.** Öğrenciler, drama etkinlikleriyle eğlenerek öğrendiğinden öğrenme kaygısı yaşamadıkları görülmektedir. **T5.A21.3.3.** Öğretmenlerin derslerde drama kullanılmasının İngilizceyi kalıcı şekilde öğretmesinde, öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmede çok faydası olduğu anlaşılmıştır. **T5.A21.4. Motivasyon** **T5.A21.4.1.** Öğrenciler, drama etkinlikleriyle İngilizce öğrenmeye karşı daha fazla öğrenme isteğine	(X 1=15.04), kontrol grubunun ortalamasından (X 2=11.38) yüksektir. **T5.A23.1.2.** Deney grubunun "bilgi" düzeyi düzeltilmiş sontest puan ortalamasının (5.540), kontrol grubundan (4.659) yüksek olduğu görülmektedir. **T5.A23.1.3.** Grupların bilgi düzeyi düzeltilmiş sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (F=3.496, p=.065). **T5.A23.1.4.** Deney grubunun "kavrama" düzeyi düzeltilmiş sontest puan ortalamasının (11.285), kontrol grubundan (8.165) yüksek olduğu görülmektedir. **T5.A23.1.5.** Grupların kavrama düzeyi düzeltilmiş sontest puan ortalamaları açısından drama yönteminin, anlamlı bir farklılaşma oluşturduğu görülmektedir (F=11.607, p=.001).	göre daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. **T5.A27.1.2**. Kontrol grubunun son test puan ortalaması 23,77, deney grubunun ise 27,17'dir. Son testte kontrol grubuna ait standart sapma değeri 3,40; deney grubuna ait standart sapma değeri ise 2,79'dur. Son testte deney grubu kontrol grubuna nazaran 3,40 puan daha yüksek bir ortalamaya sahiptir. Ortalamalar arasındaki bu fark deney grubu lehine anlamlıdır ($p<0.05$). **T5.A27.1.3.** Kontrol grubu erişi puan ortalaması 22,43 iken, deney grubunda bu rakam 26,07'dir. Kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin erişi puanları arasındaki 3,63 puanlık fark deney grubu lehine anlamlıdır ($p<0.05$). **T5.A27.1.4.** Erişi puanları ortalamasında deney grubu lehine anlamlı farka

	derslerinde onlar için yeni bir yaratma süreci içine girebilecekleri, hem de öğrendikleri odak dili serbestçe kullanabilecekleri bir ortam yaratılması gerektiğini savunmaktadırlar. **T5.A2.3.4.** Drama ile İngilizce öğretimi ile öğretimde ezberciliğin ortadan kalktığı ve kalıcı öğrenme sağlandığı tespit edilmiştir. **T5.A2.3.5.** Drama ile İngilizce öğretiminin, anlamayı geliştirdiği, derslerin sıkıcı ve pasif değil akıcı ve aktif geçmesini sağladığı tespit edilmiştir. **T5.A2.3.6.** Öğrencilerin, drama etkinlikleri ile kendilerini rahat hissettiklerinden kaygı duymadan İngilizce öğrendikleri tespit edilmiştir. **T5.A2.3.7.** Ders hakkında kaygı duymadıklarından kendilerine güvenleri artmış ve derse katılımları artmıştır. **T5.A2.4. Öğretmenler ile İlgili Bulgular** **T5.A2.4.1.** Öğretmenin sınıf içerisinde etkin, planlı olması gerektiğini ve kitap dışı konuyla ilgili etkinliklere yer vererek araştırma yapması gerektiği tespit edilmiştir. **T5.A2.5. Ders Başarısı**	sahip olmuşlardır.	**T5.A23.1.6.** deney grubunun "uygulama" düzeyi düzeltilmiş sontest puan ortalamasının (11.237), kontrol grubundan (8.003) yüksek olduğu görülmektedir. **T5.A23.1.7.** Grupların uygulama düzeyi düzeltilmiş sontest puan ortalamaları açısından drama yönteminin, anlamlı bir farklılaşma oluşturduğu görülmektedir (F=14.667, p=.000). **T5. A23.1.8.** İngilizce dersi başarı testi toplam, kavrama ve uygulama düzeyi sontest puanlarının, deney grubu lehine anlamlı bir fark oluşturmuştur. **T5.A23.2. Öğrenme Ortamı** **T5.A23.2.1.** "Uzman Rolü Yaklaşımı" temelinde yapılan drama çalışmalarının, bilişsel öğrenme alanı açısından, öğrenilenlerin anlamlı ve	rastlanmış olması devlet ilköğretim okulları 5. sınıf İngilizce dersinde sağlık problemleri konusunun öğretiminde dramatizasyon tekniğinin kullanıldığı deney grubu ile geleneksel anlatım yönteminin kullanıldığı kontrol grubu erişileri arasında dramatizasyon tekniği kullanılan grup lehine anlamlı bir fark olduğu denencesini desteklemektedir. **T5.A27.1.5.** Ön test ortalamalarında kontrol ve deney grupları arasında anlamlı bir fark yok iken son test ve erişi puan ortalamalarında deney grubunun dikkate değer bir farkla daha yüksek bir ortalamaya sahip olmasında uygulanan drama tekniğinin etkisi bulunmaktadır. **T5.A27.1.6.** Son test puan ortalamalarına bakıldığında, kız öğrencilerin puan

	T5.A2.5.1. Öğrencilerin başarılı olmasının nedeni öğretmenin dersi planlı bir şekilde işlemesi ve sürece katılıp içten bir katılımcı olarak yer alması olarak belirtmektedirler. **T5.A2.5.2**. Öğretmen ve öğrenci birlikte bir olayı canlandırdığı için öğrenciler bir konuları daha kolay kavrayabilmektedirler. **T5.A2.5.3.** Öğrencilerin, drama etkinlikleri ile öğrendiğinde İngilizceyi başarılı ve kalıcı şekilde öğrendikleri anlaşılmıştır.		kalıcı hale gelmesinde ve üst düzey öğrenmeler oluşturmada önemli bir rol oynamaktadır.	ortalaması 25,77; erkek öğrencilerin puan ortalaması ise 25,17'dir. Son test puanlarında bu kez kız öğrenciler erkek öğrencilerden 0,60 puan yüksek bir ortalamaya sahiptir. Fakat ortalamalar arasındaki 0,60'lık fark anlamlı değildir ($p<0,05$). **T5.A27.1.7.** Erişi puan ortalamalarına bakıldığında ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre 0,77 puan farkla daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları görülmüş, fakat bu farkın kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark oluşturmadığı saptanmıştır ($p<0,05$). **T5.A27.2. Öğrenme Ortamı** **T5.A27.2.1.** Deney grubunda uygulanan drama tekniği sayesinde öğrenciler konuyu yaparak yaşayarak ve eğlenerek

				öğrendiği, öğrenme faaliyetleri farklı duyu organlarına hitap ettiği ve örneklemi oluşturan grup üyelerinin yaş seviyesine uygun olduğu için dramatizasyon tekniğinin geleneksel anlatım yöntemine oranla daha etkili ve verimli sonuçlar verdiği saptanmıştır.

Tablo 5.Devamı- Beşinci Tema (T5) Kapsamındaki Araştırmaların(A..)Betimsel Bilgileri

Araştırmanın Kodu	**T5.A$_{33}$**	**T5.A$_{61}$**	**T5.A$_{63}$**	**T5.A$_{69}$**
Konusu	İlköğretim 4. sınıf İngilizce öğretiminde drama yönteminin erişiye etkisi	Özel okullardaki küçük çocuklara İngilizce öğretiminde uygulanan hikâye ve dramanın kullanımı ile devlet okullarında uygulanan hikâye ve drama kullanımının karşılaştırılması	İngilizce öğretiminde dramanın kullanılmasına yönelik öğrenci görüşleri	İngilizce konuşma becerilerini geliştirmede yaratıcı drama: Bir eylem araştırması
Araştırmacı	Nazmiye Akdağ	Türkan Gültekin	Çiğdem Akbulut	Hüsnü Alp Balaban
Yayın Yeri Yayın Türü	Niğde Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi	Necmettin Erbakan Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi	Ankara Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi	Ç. Onsekiz Mart Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi
Yılı	2010	2018	2019	2019
Amaç	İlköğretim öğrencilerinin İngilizce öğretim tekniklerine	Özel okullarda ve devlet okullarında öğrenim gören,	Drama yönteminin İngilizce dersinde kullanılmasının,	Yaratıcı dramanın İngilizce konuşma becerisinin öğretiminde

	karşı sahip oldukları tutumları, bu teknikler karşısında ne hissettiklerini ve öğretmenlerinin bu teknikleri kullanım sıklığını tespit etmek	İngilizceyi ilk kez öğreniyor olan öğrencilerin, İngilizceyi eğlenceli etkinliklerle öğrenmesi amaçlanmaktadır. İngilizce dersini oyunlarla ve görsel ürünler kullanarak drama etkinlikleri ile zenginleştirerek kalıcı öğrenme ortamı sağlamak.	öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine ve derse olan ilgilerini arttırmaya yönelik etkisi ile ilgili görüşlerini araştırmak amaçlanmıştır.	alternatif bir uygulama olup olmayacağına ilişkin veri elde etmek amaçlanmıştır.
Yöntem - **Model** - **Araç** - **Örneklem** - **Analiz**	Nicel Yöntem - Deneysel Desen - Başarı Testi - 50 Öğrenci - T-testi	Nitel Yöntem - Betimsel yöntem - 30 öğrenci (2) - Ön test ve son test ve Gözlem - Betimsel analiz	Nitel Yöntem - Temel yorumlayıcı nitel araştırma - 13 Öğrenci (5) - Formlar, görüşme tekniği, öğrenci mektupları, kişisel bilgi formları ve gözlem notları - Betimsel Analiz	Nitel Yöntem - Eylem Araştırması - 20 Öğrenci ve 1 İngilizce Öğretmeni - Araştırmacı günlükleri, görüntü ve ses kayıtları, öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşleri, gözlem formu - Tümevarımcı içerik çözümlemesi
Sonuçlar	**T5.A$_{33}$.1. Ders Başarısı** **T5. A$_{33}$.1.1.** Hava durumu deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanlarının incelendiğinde; öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında, $p<0,05$ düzeyinde son test lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. **T5.A$_{33}$.1.2.** İngilizce dersinde belirtilen konuları, araştırma	**T5.A$_{61}$.1. Ders Başarısı** **T5. A$_{61}$. 1.1.** Araştırmaya katılan sınıfların dramaya dayalı etkinlikler sonucu başarılı olduğu gözlenmiştir. **T5.A$_{61}$.1.2.**Sınıflardaki öğrenciler, uygulamalar sonucunda "oyuncakları topla, sıranı düzenle, sıraya gir" gibi durumları anlamıştır ve doğru tepki vermiştir.	**T5.A$_{63}$.1. Ders Başarısı** **T5.A$_{63}$.1.1.** Drama etkinlikleriyle İngilizce öğretiminde öğrencilerin dersin hedeflerine başarılı şekilde ulaştığı anlaşılmıştır. **T5.A$_{63}$.2. Motivasyon** **T5.A$_{63}$.2.1**. Öğrenciler, sıkılmadan severek ders işlediklerinden İngilizce	**T5.A$_{69}$.1. Ders Başarısı** **T5.A$_{69}$.1.1.** Drama etkinlikleriyle İngilizce öğretiminde, başlarda adaptasyon sorunu yaşasalar da öğrenciler zamanla dersin hedeflerini kazanmada başarı gösterdikleri gözlemlenmiştir. **T5.A$_{69}$.1.2.** Öğrencilerin sözcük öğrenme, cümle kurma ve kednini ifade etmede başarılı olduğu gözlemlenmiştir.

	öncesinde her iki grubun da bilmediğini, ancak araştırma sonrasında drama yöntemi ağırlıklı öğretimin deney grubuna uygulanmasıyla sontest puanlarında anlamlı bir farkın gözlenmesi, İngilizce dersi "hava durumu, yiyecek ve içecekler" konularının öğretiminde drama yöntemi ağırlıklı öğretimin etkili olduğunu göstermiştir. **T5.A33.1.3.** "İlköğretim 4. sınıf İngilizce dersinde hava durumu, yiyecek ve içecekler konularının öğretiminde drama yöntemi uygulanan grup ile geleneksel yöntemin uygulandığı grubun bilgi düzeyi erişileri arasında anlamlı fark vardır" denencesine ilişkin bulgulara göre, deney grubu ve kontrol grubunun bilgi basamağı sontest puanları arasında $p<0,05$ düzeyinde anlamlı farkın deney grubu lehine olduğu belirlenmiştir. **T5.A33.1.4.** "İlköğretim 4. sınıf İngilizce dersinde hava durumu, yiyecek ve içecekler konularının öğretiminde drama yöntemi	**T5.A61.1.3.** Devlet ve özel okullardaki sınıflarda ders başarısında aynı sonuçlar gözlemlenmiştir. **T5. A61.2. Öğrenme Ortamı** **T5. A61.2.1.** Araştırmaya katılan ilk öğretmenin sınıfında İngilizce etkinliklerle sınıfın düzenli olması sağlanmıştır. Öğretmenin "Ses 0, 1,2,3,.." gibi söylemlerine göre öğrenciler doğru davranışlarda bulunmuşlardır. Sınıfta olumlu öğrenme ortamı olduğu gözlemlenmiştir. **T5.A61.2.2.** Öğretmenin kullandığı flaşkartlar, renkli kağıtlar 3D materyallerle öğrencilerin dikkat çekici bir öğrenme ortamında kalıcı şekilde öğrendiği gözlemlenmiştir. **T5.A61.2.3.** Sözcüklerle başlayan araştırma sürecinde öğrenciler cümleler kurmaya başlamıştır. **T5.A61.2.4**. Öğrencilerin motor becerileri arttıkça drama etkinliklerine doğru	öğrenme isteklerinin arttığı tespit edilmiştir. **T5.A63.2.2.** Uygulama sürecindeki doğaçlamalar genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin başlangıçtaki oturumlarda yaptıkları doğaçlamalarda zorlandıkları, rollerini olduğu gibi ezberlemeye ve aktarma çalıştıkları, bundan dolayı daha sık takıldıkları, sonraki oturumlarda daha rahat oldukları gözlemlenmiştir. Grubun bir parçası olmak ve ait olduğu grupla sahnede kendine yer bulmak katılımcıların süreçte daha etkin ve istekli olmalarını sağlamıştır. **T5.A63.2.3**. İngilizce dersi ile ilgili olumsuz duygulara sahip olan katılımcıların, süreçteki her türlü etkinliğe istekli bir biçimde katıldığı tespit edilmiştir. **T5.A63.3. Öğrenme Ortamı** **T5.A63.3.1.** Öğrenciler,	**T5.A69.1.3.** Drama ile İngilizce öğretiminin öğrencileri başarıya güdülediği görülmüştür. **T5.A69.1.4.** Yaratıcı drama yöntemiyle gerçekleştirilen etkinlikler ve uygulamalar sonrasında öğrencilerin akademik başarılarında da bir artış olmuştur. Akademik başarı konusunda düşük seviyede olan özellikle dezavantajlı gruba mensup öğrenciler için işbirliği içinde hareket etme, sorumluluk alma, sürece katılım sağlama gibi konularda gelişim sağladıkları gözlemlenmiş ve dezavantajlı öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmede tam anlamıyla istenen cevabı sağlamasa da onların nispeten olumlu tutum geliştirerek süreci tamamladıkları ortaya çıkmıştır. **T5.A69.2. Öğrenme Ortamı** **T5.A69.2.1.** Öğrencilerin, birbirlerinin kişiliklerini eleştirmeden girdikleri rol üzerinden cümle kurmalarının öğrencileri daha aktif hâle getirdiği gözlemlenmiştir. **T5.A69.2.2.** Öğrencilerin çoğunun gerginliği azaldığı ve kendilerini

	uygulanan grup ile geleneksel yöntemin uygulandığı grubun kavrama düzeyi erişileri arasında anlamlı fark vardır" denencesine ilişkin bulgulara göre deney grubu ve kontrol grubunun kavrama basamağı son test puanları arasında p<0,05 düzeyinde anlamlı farkın deney grubu lehine olduğu belirlenmiştir. **T5.A33.1.5.** "İlköğretim 4. sınıf İngilizce dersinde hava durumu, yiyecek ve içecekler konularının öğretiminde drama yöntemi uygulanan grup ile geleneksel yöntemin uygulandığı grubun uygulama düzeyi erişileri arasında anlamlı fark vardır" denencesine ilişkin bulgulara göre; deney grubu ve kontrol grubunun uygulama basamağı sontest puanları arasında p<0.05 düzeyinde anlamlı farkın deney grubu lehine olduğu belirlenmiştir. **T5.A33.1.6.** "İlköğretim 4. sınıf İngilizce dersinde "hava durumu, yiyecek ve içecekler" konularının öğretiminde drama yöntemi uygulanan grup ile	performans göstermeye başlamışlardır. **T5.A61.2.5.** Öğrencilerin zamanla başarılı öğrenmeleri sonucu öz güvenlerinin ve öz saygılarının geliştiği gözlemlenmiştir. **T5.A61.2 .6.** Öğrenciler, eğlenceli bir ortamda öğrendiklerinden derste sıkılmamışlardır. **T5.A61.2.7.** Devlet ve özel okullarında olumlu öğrenme ortamı gözlemlenmiştir. **T5.A61.3. Dil Becerileri** **T5.A61.3.1.** Etkinlikler uygulandıkça öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerinde ilerlemeler kaydedilmiştir. **T5.A61.4.İletişim Becerileri** **T5.A61.4.1.** Öğrenciler verilen komutlara tepki göstererek sosyal ve iletişim becerilerini geliştirmiştir. **T5.A61.5. Motivasyon** **T5.A61.5.1.** Öğrenciler, eğlenceli bir öğrenme ortamında başarılı şekilde İngilizce öğrendiklerinden	canlandırılan olayın daha iyi anlaşılmasını ve gerçekçi olmasını sağladığını, rollerin iyi yapıldığı takdirde eğlenceli olduğunu belirtmiş, sürecin kelime dağarcığını geliştirmesine katkısı olduğunu belirtmiştir. **T5.A63.3.2.** Öğrenciler, İngilizce dersinin eğlenceli geçtiğini, tiyatro yapmayı ve karşılıklı diyalog kurmayı öğrendiğini belirtmiştir. **T5.A63.3.3.** Öğrenciler, drama ile İngilizce öğretimi ile yeni arkadaşlar edinerek sosyal becerilerini ve özgüvenini geliştirdiklerini söylemiştir. **T5.A63.3.4.** Öğrenciler, İngilizce metinleri drama yöntemiyle yaşayarak ve oynayarak öğrenmenin, öğrenmeyi kolaylaştırdığını ve daha kalıcı olmasını sağladığını belirtmişlerdir. **T5. A63.3.5.** Grup üyelerinin içinde farklı karakterlerin, örneğin	rahat hissettikleri gözlemlenmiştir. **T5.A69.2.3.** Öğrenciler, drama ile birbirleriyle İngilizce etkileşim kurmuşlardır. **T5. A69.2.4.** Aktif öğrenme ve işbirlikli öğrenme sayesinde özgüvenlerinin arttığı, yaratıcılıklarının geliştiği ve yaratıcı dramayı eğlenceli buldukları gözlemlenmiştir. **T5.A69.2.5.** Araştırmacı tarafından yazılı hâle getirilip transkriptleri çıkartılan ses kayıtları incelendiğinde genel olarak yaratıcı dramanın eğlenerek öğrenmeyi sağlaması, grup için iletişimi ve sosyal etkileşimi artırması, öğrencilerin özgüvenlerini artırması, ilgi çekici ve merak uyandırıcı olması, kaygı düzeyini düşürmesi, İngilizce konuşma becerisini geliştirmesi gibi olumlu yönlerinin olduğu görülmüştür **T5.A69.2.6.** Etkinliklerin konuşmaya yönlendirdiğinden dilde kendini sözlü olarak ifade etmekte sıkıntı yaşayan ve bireysel çalışmayı tercih eden öğrenciler için zorlayıcı olduğu belirlenmiştir.

	geleneksel yöntemin uygulandığı grubun uygulama düzeyi erişileri arasında cinsiyet açısından anlamlı fark vardır" denencesine ilişkin bulgulara göre; deney grubu ve kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasında p< 0,05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. **T5.A33.1.7.** "İlköğretim 4. sınıf İngilizce dersinde "hava durumu, yiyecek ve içecekler" konularının öğretiminde drama yöntemi uygulanan grup ile geleneksel yöntemin uygulandığı grubun uygulama düzeyi erişileri arasında öğrenilenlerin kalıcılığı açısından anlamlı fark vardır" denencesine ilişkin bulgulara göre; deney grubu ve kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasında p<0.05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır.	derse karşı güdülendikleri gözlemlenmiştir. **T5.A61.5.2.** Devlet okullarında olan 2. sınıf öğrencilerin, ders sayılarının fazla olmasına rağmen özel okullardaki ikinci sınıf öğrencilerden daha yüksek düzeyde motivasyona sahip oldukları gözlemlenmiştir.	kendisini girişken ve konuşkan olarak tanımlayan öğrencilerin oluşu, çekingen ve içe dönük katılımcıların buradaki sosyal öğrenme ortamının katkısıyla katılımcı davranış biçimi geliştirmelerini sağladığı tespit edilmiştir. **T5.A63.3.6.** Utangaç ve çekingen öğrenciler drama ortamının sağladığı güvenli atmosferin etkisiyle bu tutumlarından uzaklaşmaya eğilim göstermişlerdir. Dolayısıyla drama yönteminin, öğrencilerin içsel veya dışsal kaygı kaynaklarını gidermeye yardımcı olduğuanlaşılmaktadır. **T5.A63.4. Dil Becerileri** **T5.A63.4.1.** Öğrenciler, düşüncelerini güzel bir diksiyon ile aktarabildiklerini söylemiştir. İngilizceyi kullanmada ve konuşma becerisini geliştirmede dramanın olumlu katkısı olduğu gözlemlenmiştir.	**T5.A69.2.7.** Drama ile İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme ortamında dersi öğrendikleri gözlemlenmiştir. **T5.A69.3. Motivasyon** **T5.A69.3.1.** Öğrenciler, drama ile İngilizce öğretimini hayli faydalı ve eğlenceli bulduğundan İngilizce öğrenme isteklerinde artış olduğu gözlemlenmiştir. **T5.A69.4. Dil Becerileri** **T5.A69.4.1.** Öğrencilerin, sosyal ilişkilerinin gelişmesine yardımcı olduğu, bu yöntemin öğrencilerin öğrenmesi açısından daha etkili olduğu ve İngilizce konuşma becerilerini geliştirmede büyük rol oynadığı tespit edilmiştir. **T5.A69.4.2.** Öğrencilerin yaratıcı drama etkinliklerinden mutlu ve memnun oldukları, kullanılan aktif ve dinamik yaratıcı drama teknikleri sayesinde İngilizce konuşma becerilerinin geliştiği tespit edilmiştir. **T5.A69.4.3.** İngilizce konuşma becerisi değerlendirmeleri esnasında alınan ses kayıtlarına ilişkin bulgulardaki örneklere bakıldığında katılımcıların genel

			T5.A63.4.2.Öğrenciler, İngilizce metin okuduğunda veya dinlediğinde daha iyi anladıklarını belirtmiştir. **T5.A63.5. İletişim Becerileri** **T5.A63.5.1.** Drama İle İngilizce öğretiminde öğrencilerin duygu ve düşüncelerini İngilizce olarak ifade edebildikleri ve iletişim becerilerini geliştirdikleri tespit edilmiştir.	olarak Sözcük Bilgisi, İçerik ve Doğruluk boyutunda yeterli derecede bir gelişim sağladığı, fakat Düzenleme ve Akıcılık boyutlarında biraz zorluk yaşadığı tespit edilmiştir. **T5.A69.4.4.** Rol İçinde Yazma, Manşet ve Fragman tekniklerinin yer aldığı oturumlarda da öğrenciler İngilizce konuşma becerisine yönelik yüksek başarı grafiği elde etmiştir. Bu tekniklerin yazma becerilerine katkı sağladığı anlaşılmaktadır. **T5.A69.4.5**. Her 3 döngü sonunda İngilizce konuşma becerisi değerlendirmelerine katılan öğrencilerin değerlendirmeler esnasında çoğunlukla; İngilizce konuşma becerisinin Sözcük Bilgisi, İçerik ve Doğruluk boyutlarında iyi bir ilerleme kaydettikleri; ancak Düzenleme ve Akıcılık boyutlarında nispeten zorlandıkları görülmüştür. Buradan da öğrencilerin İngilizce konuşurken uygun sözcük seçimi yaparak, sözcük dağarcıklarını zengin bir şekilde kullanarak, konuşmalarının kapsamını düzgün bir şekilde

				belirleyerek ve genelde düzgün ve kurallı cümleler kurarak ilerlediklerini; fakat konuşma esnasında fikirlerini sıraya koymak ve akıcı konuşmak konusunda sıkıntı yaşadıkları anlaşılmaktadır. **T5.A69.5. İletişim Becerileri** **T5..A69.5.1.** Drama etkinlikleriyle öğrencilerin etkili iletişim kurdukları gözlemlenmiştir. **T5.A69.5.2.** Yaratıcı dramanın öğrencilerin kendilerini ifade etmesine katkı sağladığı görülmektedir. Öğrencilerin oturumlar ilerledikçe genel olarak etkinliklerde daha girişken davrandıkları ve gruba dâhil olmakta sıkıntı yaşayan arkadaşlarını da etkinliklere katmak amacıyla birbirlerini güdüleyici söylemlerde bulundukları görülmüştür. Grubun bir parçası olarak hareket etme bilinci kazanan öğrencilerin de bireysel olarak gelişim gösterdiği görülmüştür. Bu bağlamda, yaratıcı dramanın gerek grupla gerekse bireysel öğrenmeyi kolaylaştırdığı, öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerini olumlu yönde etkilediği, özgüven

				geliştirdiği, sorumluluk bilincini artırdığı ve öğrencilerdeki sosyal iletişim ve etkileşimi güçlendirdiği sonucuna varılabilir

Tablo 5. Devamı-Beşinci Tema (T5) Kapsamındaki Araştırmaların (A..)Betimsel Bilgileri

Araştırmanın Kodu	**T5.A$_{70}$**	**T5.A$_{71}$**	**T5. A$_{73}$**
Konusu	Ortaokul 7. sınıflarda yabancı dil konuşma becerisinin drama yoluyla öğretimi	İngilizce öğretiminde yaratıcı drama kullanımının ilkokul öğrencilerinin kelime edinimi ve yaratıcı düşünme becerilerine olan etkisi	Drama yoluyla öğretimin 6. sınıf öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygıları üzerine etkisi
Araştırmacı	Latife Kübra Erkök	Nergis Yumurtacı	Mehmet Turgut
Yayın Yeri **Yayın Türü**	Kafkas Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi	Bahçeşehir Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi	Necmettin Erbakan Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi
Yılı	2019	2019	2019
Amaç	İletişimsel yöntem olarak derslerde drama kullanıldığında her durumda öğrencilere konuşma becerisini öğretmede gerçekten işe yarayıp yaramadığını gözlemlemek amaçlanmıştır.	Yaratıcı drama dersleri ile geleneksel eğitimin küçük yaş grubu öğrencilerinin kelime edinimi ve yaratıcı düşünme becerilerine olan etkisini araştırmak ve karşılaştırmak amaçlanmıştır.	Drama yoluyla öğretimin İngilizce konuşma kaygısı üzerine etkisini araştırmak ve İngilizce derslerinde daha iyi koşullar sağlamak için neler yapılabileceğini bulmak amaçlanmıştır.
Yöntem - **Model** - **Araç** - **Örneklem** - **Analiz**	Nitel Yöntem - Betimsel Yöntem - 23 Öğrenci - Gözlem Formu, - Betimsel Analiz	Nicel Yöntem - Yarı-Deneysel Desen - 45 Öğrenci ve 2 Öğretmen - Başarı Testi, Yarı Yapılandırılmış Görüşme, Öğretmen günlükleri - Betimsel istatistik, Betimsel analiz	Karma Yöntem - Ön test-son test kontrol gruplu desen, Gözlem - 60 Öğrenci - Başarı testi, Kaygı testi, Sınıf Gözlemi

			- T-Testi, Betimsel Analiz
Sonuçlar	**T5.A$_{70}$.1. Ders Başarısı** **T5.A$_{70}$.1.1.** Derslerin başladığı ilk zamanlar öğrenciler utangaç ve isteksizken süreç içerisinde ders başarılarının arttığı gözlemlenmiştir. **T5.A$_{70}$.1.2.** Drama ile İngilizce öğretiminde kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı sonuçlar elde ettiği gözlemlenmiştir. **T5.A$_{70}$.2. Öğrenme Ortamı** **T5.A$_{70}$.2.1**. Drama etkinlikleri ile İngilizce öğretiminde öğrencilerin rahat ve mutlu hissettikleri gözlemlenmiştir. **T5.A$_{70}$.3. İletişim Becerileri** **T5.A$_{70}$.3.1.** Drama ile İngilizce öğretiminin uygulandığı ilk zamanlar öğrencilerin isteksiz ve utangaç oldukları gözlemlense de zamanla alışarak kendilerini İngilizce olarak ifade ettikleri görülmüştür. **T5.A$_{70}$.4. Motivasyon** **T5.A$_{69}$.4.1.** Öğrenciler, drama ile İngilizce öğretiminde kaygı hissetmediklerinden ve kazanımları kolaylıkla	**T5.A$_{71}$.1. Ders Başarısı** **T5.A$_{71}$.1.1.** Ön test ve son test arasındaki başarı puanı 13.61,X=33.48 ve Ss.= 8.86 olarak bulunmuştur. Sonuçlar incelendiğinde dramanın kelime öğrenme başarısında olumlu etkiye sahip olduğu görülmüştür. **T5.A$_{71}$.1.2.**Kelime testi ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($p=.01$, $p<.05$). Bu sonuç, dramanın öğrencilerin kelime bilgisnin başarısına olumlu katkı sağladığı görülmüştür. **T5.A$_{71}$.1.3.** Geleneksel yöntemle öğretilen kontrol grubunun başarı puanında 8.37 oranında artış görülmüştür. Geleneksel yöntemle de yapılan öğretimde başarıda artış görülmüştür. **T5.A$_{71}$.2. Öğrenme Ortamı** **T5.A$_{71}$.2.1.**Öğrenciler eğlenerek öğrendiğinden derse katılımları yüksektir. **T5.A$_{71}$.2.2.** Drama ile öğretim yapılan İngilizce sınıflarında öğrenciler aktif olarak derse katılmışlardır. Geleneksel yöntemle kelime öğretilen sınıfta öğrenciler hareket etme azlığının olması derslerde sıkılmalarına neden olmuştur. **T5.A$_{71}$.2.3.** Drama etkinliklerine dayalı	**T5.A$_{73}$.1. Ders Başarısı** **T5.A$_{73}$.1.1.** Başarısızlık korkusu ile ilgili maddeler incelendiğinde ön testte X= 22,79 iken son teste X=18,71 olarak bulunmuştur. Drama etkinlikleri öğrencilerin başarısızlık korkusunun üstünden gelmesini sağlamıştır. **T5.A$_{73}$.1.2.**Dramaya dayalı İngilizce öğretimi sürecinde öğrencilerin hata yapmalarında düşüş olduğu görülmektedir. Bu durum ders başarısının arttığını göstermektedir. **T5.A$_{73}$.2. Öğrenme Ortamı** **T5.A$_{73}$.2.1.** Güven eksiliği ile ilgili maddeler değerlendirildiğinde; ön testte X= 19,18 iken son testte X= 15,00 olarak tespit edilmiştir. Drama etkinliklerine dayalı İngilizce öğretiminde öğrencilerin öz güvenlerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. **T5.A$_{73}$.2.2.** Fiziksel ve zihinsel semptomlar ille ilgili maddeler değerlendirildiğinde ön testte X=16.04 iken son testte X= 12,89 olarak bulunmuştur. **T5.A$_{73}$.2.3.** Öğrencilerin eğlenceli bir öğrenme ortamında sıkılmadan

	edinebildiklerinden İngilizce öğrenme ,isteklerinde artış olduğu görülmüştür. **T5.A70.5. Dil Becerileri** **T5.A70.5.1**. Drama ile İngilizce öğretimi ile öğrencilerin konuşma becerilerinin olumlu şekilde geliştiği gözlemlenmiştir.	İngilizce öğretimi öğrencilerin sözcüklerini geliştirirken diğer yandan yaratıcılıkları gelişmiştir. **T5.A71.2.4.** Drama ile İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenmeyi teşvik ettiğinden olumlu bir sınıf ortamı olduğu gözlemlenmiştir. **T5.A71.2.5.** Öğrenciler bu yöntemle eğlenerek öğrendiğinden drama ile İngilizce öğretimini geleneksel yönteme tercih etmişlerdir. **T5.A71.2.6.** Öğrencilerin pandomim ve rol oynama etkinliklerine karşı olumlu tutuma sahip oldukları gözlemlenmiştir. **T5.A71.3. Dil Becerileri** **T5.A71.3.1.** Öğrenciler drama etkinliklerine katılırken konuşma, dinleme,okuma ve yazma becerilerini de geliştirmiştir. **T5.A71.3.2.** Drama etkinlikleri öğrencilerin vücut dili kullanmalarının yanında konuşmaya ve öğrendiklerini pekiştirmeye katkısı olduğu gözlemlenmiştir.	öğrendikleri gözlemlenmiştir. **T5.A73.2.4.** Öğrencilerin, derse aktif olarak katıldığı ve kalıcı olarak öğrendiği gözlemlenmiştir. **T5.A73. 3. Motivasyon** **T5.A73.3.1.** Konuşma etkinliklerine katılma isteksizliği ile ilgili maddeler değerlendirildiğinde ön testte X=9.39 iken son testte X=8.32 olarak bulunmuştur. Drama etkinlikleri ile İngilizce öğretiminde öğrencilerin derse katılım isteklerinin arttığı tespit edilmiştir. **T5.A73.3.2.**Zamanla, öğrencilerin drama etkinliklerine dayalı İngilizce öğretiminde derse katılmak için oldukça istekli oldukları gözlemlenmiştir. **T5.A73.4. Dil Becerileri** **T5.A73.4.1.** Mükemmeliyetçilik ile ilgili maddeler değerlendirildiğinde ön teste X=14.14 iken son testte X=11.00 olarak bulunmuştur. Ön testte öğrenciler yeterince hazırlanmadıklarını düşündüklerinden İngilizce konuşmada kaygılı oldukları gözlemlenmiştir. Son testteki puan ortalamasının düşüklüğü öğrencilerin drama ile konuşurken

			daha az kaygı yaşadığını ortaya çıkarmıştır. Bu durum konuşma becerilerinin gelişmesini sağlamıştır. **T5.A73.4.2.** Süreç ilerledikçe öğrencilerin sözel akıcılığında gelişmeler gözlemlenmiştir. Öğrenciler daha hızlı düşünüp cevap verebilmektedir.

Tablo 6. Altıncı Tema (T6) Kapsamındaki Araştırmaların (A..)Betimsel Bilgileri

Araştırmanın Kodu	**T6.A$_1$**	**T6.A$_8$**	**T6.A$_9$.**	**T6.A$_{20}$**
Konusu	Çocuklara hikâye anlatımıyla İngilizce öğretimi	Hafıza geliştiren görsel imgeleme kelime öğrenme stratejisi ve hikâye anlatımı uygulamalarının çocukların sözcük öğrenimine ve hatırlamasını etkileri.	İlköğretim okullarında yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde şiir kullanımı: Dil merkezli yaklaşım	Bağlam içinde dil öğretimi: Özgün canlandırma hikâyelerle dil öğretiminin çocukların İngilizce öğrenmeye karşı tutumları üzerine etkisi
Araştırmacı	Aylin Selin Dewan	Raziye Kütük	Özlem Atay	Fatma Pınar Torun
Yayın Yeri **Yayın Türü**	Gazi Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi	Çukurova Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi	Çukurova Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi	Çukurova Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi
Yılı	2005	2007	2007	2008
Amaç	Hikâyelerle İngilizce öğretimini incelemek ve öğretmenlere hikâyelerle İngilizce öğretiminin etkili şekilde yapılacağını göstermek	Görsel imgeleme kelime öğrenme stratejisi ve hikâye anlatımı uygulamalarının çocukların sözcük öğrenimine ve hatırlamasına etkilerini tespit etmek, öğrencilerin bu duruma karşı tutumlarını tespit etmek amaçlanmıştır.	İngilizce öğretiminde şiir kullanımı öğrencilerin dil farkındalığını nasıl etkilediğini ve şiirin öğrencilerin bu farkındalığı yükseltip yükseltmediğini belirlemek amaçlanmıştır.	Özgün canlandırma hikâyeler yoluyla yabancı dil olarak İngilizce öğretiminin, çocukların dil öğrenimine karşı tutumları üzerindeki rolü araştırılmak istenmiştir.
Yöntem - **Model** - **Araç** - **Örneklem** - **Analiz**	Nitel Yöntem - Betimsel Model - Gözlem, Görüşme - 17 Kız ve 11 Erkek Öğrenci ile Öğretmenleri (1) - Betimsel Analiz	Karma Yöntem - Tarama, Durum Çalışması - 37 öğrenci (5. sınıf) - Tutum Ölçeği, Kelime Bilgi Skalası, Motivasyon Envanteri, röportaj - Betimsel İstatistik, Betimsel Analiz	Nitel Yöntem - Betimsel Araştırma - 25 Öğrenci ve 1 Öğretmen - Görüşme, Gözlem, Sekiz şiir içinRubrikler, Öğrenci günlükleri - Betimsel Analiz	Karma Yöntem - Tarama, Durum Çalışması - 31 öğrenci - Açık uçlu sorular, yarı yapılandırılmış görüşme formu, ders değerlendirme formları, Beşli Likert Ölçeği

				- T-testi analizi
Sonuçlar	**T6.A1.1. Öğrenme Ortamı** **T6.A1.1.1.** Çocuklar hikayeleri bildiklerinden sınıfta rahat hissetmektedir. Bu durum eğlenceli ve sıcak bir öğrenme ortamı oluşturmaktadır. **T6.A1.1.2.**Öğrenciler hayal güçlerini ve fikirlerini paylaşmışlardır. Böylelikle, İngilizce öğrenirken problem çözme becerilerini de kazanmışlardır. **T6.A1.2. Motivasyon** **T6.A1.2.1.**Öğrencilerin, hikayeler sayesinde sınıfta yabancılık çekmediğinden İngilizce öğrenme isteklerinde artış olduğu görülmüştür. **T6.A1.2.2.**Hikayelerle İngilizce öğretimi ile öğrencilerin derse katılımları artmıştır. **T6.A1.2.3.** Hikayeler farklı özellikteki öğrencilere hitap ettiğinden birçok öğrencinin dil öğrenme isteğini arttırmıştır. **T6.A1.3. Ders Başarısı** **T6.A1.3.1.** Öğrenciler eğlenerek öğrendiklerinden farkında olmadan İngilizce dil bilgisi yapılarını ve kelimeleri	**T6.A8.1. Tutum** **T6. A8.1.1.** Öğrencilerin İngilizce dersine karşı tutumlarını öğrenmek için İngilizceyi sevip sevmedikleri sorulmuş. Öğrencilerin %89.5'i İngilizceyi sevdiğini söylemiştir. **T6. A8.1.2.** Öğrencilerin %89.5'i İngilizceyi zorunluluktan öte sevdiklerinden öğrendiklerini belirtmiştir. **T6.A8.1.3.** Öğrencilerin %100'ü İngilizce derslerini diğer dersler kadar önemli bulmaktadır. **T6.A8.2. Ders Başarısı** **T6.A8.2.1.** Öğrencilerin %72'si kelime öğrenmede güçlük çektiğini belirtti. **T6.A8.2.2.** Öğrencilerin, %89'u kelimeleri akılda tutmada güçlük yaşadığını belirtmiştir. **T6.A8.2.3.** Öğrenciler, a=Kelimeleri daha önce gördüğümü hatırlamıyorum, b=Kelimeleri gördüm ama anlamını bilmiyorum, c= Kelimeyi daha önce gördüm ve anlamını biliyorum. Uygulamalara göre a=, 4615 <b= 2, 1282<c=7, 4615 sonuçlar elde edilmiştir. **T6.A8.2.4.** Tek yönlü ANOVA sonucuna göre uygulamanın İngilizce	**T6.A9. 1 Motivasyon** **T6.A9.1.1.** Şiirle İngilizce öğretiminde öğrencilerin yazı bilimi, anlam bilimi, ses bilimi cümleler arasında tutarlılık, sözcüklerin işlevleri konularında farkındalıkları olduğu gözlemlenmiştir. **T6.A9.1.2.** Şiirle İngilizce öğretiminde öğrencilerin İngilizce farkındalığının yükselttiği görülmüştür. Bu durumda motivasyonun yükseldiği görülmektedir. **T6.A9.1.3.**Şiir aracılığıyla İngilizce öğretimi öğrenciler tarafından sevildiğinden derse karşı motivasyonları yükselmiştir. **T6.A9.2. Öğrenme Ortamı** **T6.A9.2.1.** Öğrenciler şiirle İngilizce öğretimini ilgi çekici bulmuş ve sıkılmamışlardır. **T6.A9.2.2.** Ders kitaplarından farklı bir tarzda İngilizce görmeleri öğrencilerin dili öğrenmesini sağlamıştır. **T6.A9.2.3.** Şiirler, öğrencilerin İngilizceyi daha iyi anlamalarını sağlamıştır.	**T6.A20.1. Ders Başarısı** **T6.A20.1.1.** Uygulamanın başında 31 öğrenciden 5'i dersi zor bulmuştur,; uygulama sonucunda 4 öğrenci hariç hepsi dersi daha anlaşılır olarak bulmuştur. **T6.A20.2. Öğrenme ortamı** **T6.A20.2.1.** Öğretmenlere hedef dildeki kelime, dil bilgisi yapıları ve işlevleri bağlam içinde, bağlantılı etkinliklerle kaynaştırtarak sunma ve tekrar etme imkânı verdiği görülmektedir. **T6.A20.2.2.** Öğrencilerin ders başında İngilizce öğrenmeye karşı ilgileri X=75.26 iken ders sonunda X= 77.44 olarak bulunmuştur. Anlamlı farklılık bulunmamıştır (t=-1,638, pt>0.05). **T6.A20.2.3.** Dersin başında öğrencilerin kaygıları ile ilgili kategorinin X= 56.11 iken ders sonunda X= 42.11 olarak bulunmuştur. Anlamlı farklılık tespit edilmiştir

	kolaylıkla öğrenmişlerdir. **T6.A1.4. Dil Becerileri** **T6.A1.4.1.** Hikayelere dayalı pek çok etkinlik yapılabildiğinden dört dil becerisini geliştirdikleri gözlenmiştir.	sözcük dağarcığının geliştiği tespit edilmiştir. Tek yönlü ANOVA sonuçları; 'a' puanları (F= 6.756, p< 01), 'b' puanları (F= 3.894, p.<05), ve 'c' puanları (F=5.751, p.< .01). **T6. A8.2.5.** Hikayeye dayalı kelime öğretiminde öğrencilerin başarılı şekilde İngilizce sözcükleri öğrendikleri tespit edilmiştir. **T6.A8.3. Motivasyon** **T6.A8.3.1.**İçsel motivasyon envanteri sonucu 46 ve 51 arasında değişmektedir. Bu sonuç, öğrencilerin motivasyonlarının yükseldiğini göstermektedir. **T6.A8.4. Öğrenme Ortamı** **T6.A8.4.1.** Öğrenciler, hikaye etkinliklerini ilgi çekici bulmuştur. **T6.A8.4.2.** Öğrenciler, hikayeye dayalı öğrenme ortamını eğlenceli olmuştur.	**T6.A9.2.4.** Şiirler ile İngilizce öğretimi ile öğrenciler dilbilgisi ve kelime bilgilerini gözden geçirerek İngilizce öğrenimlerinin geliştiği gözlemlenmiştir. **T6.A9.3. Ders Başarısı** **T6.A9.3.1.** Tamamı başarılı olmasa da öğrencilerin şiire eklemeler yaptığı ve İngilizce ile şiirleri tamamladığı gözlemlenmiştir.	(t=3,707, pt<0.05). **T6.A20.2.4.** Öğrencilerin derse daha aktif olarak katıldıkları görülmüştür. **T6.A20.2.5.** Öğrenciler İngilizce öğretiminde kullanılan hikayeyi eğlenceli bulmuştur ve bu da öğrenmelerini kolaylaştırmıştır. **T6.A20.2.6.** Hikayelerin, İngilizce öğretiminde öğrencilerin öğrenme kaygılarını azalttığı gözlemlenmiştir. **T6.A20.3. Tutum** **T6.A20.3.1.** Özgün canlandırma hikâyeleri çocuklarda yabancı dil öğrenmeye karşı olumlu tutumlar edinmelerini sağlamıştır. **T6.A20.3.2.** Dersin başında "İngilizce sevgisi" ile ilgili maddelere bakıldığında dersin başında bu kategori ile X=45.62 iken dersin sonunda X=46.31 olarak bulunmuştur. Sonuçlar arasında anlamlı farklılık

				olmadığı tespit edilmiştir (t=-1,583, pt>0.05). **T6.A20.4. Motivasyon** **T6.A20.4.1.** Dersin başında İngilizce öğrenme isteği X=41.60 iken dersin sonunda X= 43.03 olarak bulunmuştur. Anlamlı farklılık bulunmamıştır (t=-1,646, pt>0.05). **T6.A20.4.2.** Uygulama sonucunda öğrencilerin İngilizce öğrenme farkındalığının arttığı görülmüştür. İngilizce öğrenmek için 39 neden ileri sürmüşlerdir.

Tablo 6. Devamı-Altıncı Tema (T6) Kapsamındaki Araştırmaların (A..)Betimsel Bilgileri

Araştırmanın Kodu	**T6.A31**	**T6. A35**	**T6.A55**	**T6.A65**
Konusu	Otantik Nasreddin Hoca Fıkralarıyla Çocuklara İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi	Manavgat masallarının Hacıveyiszade Ahmet Haşhaş İlköğretim Okulunda İngilizce öğretimindeki rolü	Hikâyelerle desteklenmiş Yabancı Dil Öğretiminin 5 ve 8. Sınıf Düzeylerinde Kelime Dağarcığı, Okuduğunu Anlama ve Yabancı Dile Karşı Tutumuna Etkisi	Edebiyat gruplarının ilköğretim öğrencilerine İngilizce öğretiminde kullanımı
Araştırmacı	Menekşe Yalvaç Uslu	Müzeyyen Aykut	Cem Şahin	Dilek Kökler
Yayın Yeri	Selçuk Üniversitesi	Selçuk Üniversitesi	Ahi Evran Üniversitesi	İstanbul Aydın Üniversitesi

Yayın Türü	Yüksek Lisans Tezi	Yüksek Lisans Tezi	Yüksek Lisans Tezi	Yüksek Lisans Tezi
Yılı	2010	2011	2016	2019
Amaç	Nasreddin Hoca fıkralarının çocuklara İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde etkili olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır.	Manavgat masallarının İngilizce öğrenmek için motive edici ve yararlı olup olmadığını belirlemeye çalışılmıştır.	İngilizce hikâyeler okumanın öğrencilerin okuduklarını anlama, kelime dağarcığı ve İngilizce dersine yönelik tutumları üzerine etkisini araştırmak amaçlanmıştır.	Edebiyat gruplarının İngilizce öğretimine etkisini araştırmak ve öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükleri belirlemek amaçlanmıştır.
Yöntem - **Model** - **Araç** - **Örneklem** - **Analiz**	Nicel Yöntem - Deneysel Desen - 40 öğrenci (7) - Başarı testi - T-testi, betimsel istatistik	Karma Yöntem - Yarı deneysel Yöntem - 43 Öğrenci - Başarı testi, Yarı yapılandırılmış görüşme, gözlem, anket - Betimsel Analiz	Nicel Yöntem - Deneysel model - 101 öğrenci - Başarı Testi, İngilizce Dersi Tutum Ölçeği - Madde güçlüğü katsayısı, ayırt edicilik gücü, KR-20 güvenirlik katsayısı, Kolmogorov-Smirnov ve Levene F testleri, Mann-Whitney U Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar testi,	Nitel Araştırma - Eylem Araştırması - 18 Öğrenci (3) - Yarı-yapılandırılmış görüşme formu, öğretmen gözlem formu, rubrik, kontrol ve değerlendirme listesi,
Sonuçlar	**T6.A$_{31}$.1. Ders Başarısı** **T6.A$_{31}$.1.1.** Deney ve kontrol grubunun testlerden aldıkları başarı puanları ortalamaları; deney grubunun ön testte başarı puan ortalaması (X)= son testte başarı puanı ortalaması 19.45 ,(X)= 20.48 olarak bulunmuştur. Kontrol grubunun ön testte başarı	**T6.A$_{35}$.1. Öğrenme Ortamı** **T6.A$_{35}$.1.1.** Ön testte deney grubunda 23 öğrenciden 9'u, kontrol grubunda da 20 öğrenciden 10'u Manavgat masallarıyla İngilizce öğretiminin gereksiz olduğunu söylemiştir. 5 haftalık öğretim sonucunda öğrencilerin fikirlerini değiştirdiği ve	**T6.A$_{55}$.1. Ders Başarısı** **T6.A$_{55}$.1.1.**Hikâyelerle İngilizce öğretimi, her iki sınıf düzeyinde de öğrencilerin İngilizce kelime bilgilerine anlamlı düzeyde olumlu etki etmiştir. **T6.A$_{55}$.1.2.** Deney ve kontrol gruplarından elde edilen bulgular istatistiki açıdan değerlendirilmiş olup, 0,05 anlamlılık düzeyinde hem	**T6.A$_{65}$.1. Ders Başarısı** **T6.A$_{64}$.1.1.** Öğrencilerin İngilizce okumalar ile dil yeterliliklerini geliştirdikleri gözlemlenmiştir. **T6.A$_{65}$.2. Öğrenme Ortamı** **T6.A$_{64}$.2.1.** Okuma etkinliklerine dayalı İngilizce öğretiminin olumlu ve verimli öğrenme ortamı oluşturduğu

	puanı ortalaması (X)=14.11 iken son testte başarı puan ortalaması (X)= 15.26 olarak bulunmuştur. **T6.A31.1.2.** Kalıcılık testi sonuçlarına göre; Deney grubunun puan ortalaması 20.05 ± 3.69 olarak bulunmuştur. Kontrol grubunun puan ortalaması ise 15.37 ± 3.3 olarak bulunmuştur. Her iki grup arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir (p=0.000). **T6.A31.1.3.** Deney grubunun kontrol grubundan daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Nasreddin Hoca fıkralarıyla İngilizce öğretimi yapılan grupta ders başarısının daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. **T6.A31.2. Dil Becerileri** **T6.A31.2.1.** Fıkraların, öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirdiği anlaşılmıştır. **T6.A31.3. Motivasyon** **T6.A31.3.1.** Nasreddin Hoca	Manavgat masallarıyla İngilizce öğretiminin İngilizce öğrenmelerine katkı sağladığı görülmüştür. **T6.A35.1.2.** Ön testte deney grubundan 9 ve kontrol grubundan 12 kişi Manavgat masallarıyla İngilizce öğretimini istemediklerini söylemiştir. Deney grubundaki sayı 9'dan 4'e düşmüştür. **T6.A35.1.3.** Ön testte deney grubundan 4 öğrenci ve kontrol grubundan 10 öğrenci Manavgat masallarıyla İngilizce öğretiminin eğlenceli bir öğrenme ortamı oluşturmayacağını belirtmiştir. Deney grubundaki sayı 4'ten 2'ye düşmüştür. **T6.A35.1.4.** Gözlem sonuçlarına göre öğrencilerin çoğunun Manavgat masallarıyla öğrenmekten hoşnut olmadığı tespit edilmiştir. Zamanla bu olumsuz duygunun geçtiği tüm öğrencilerin derse ilgisinin arttığı gözlemlenmiştir. **T6.A35.1.5.** Uygulama sonucunda deney grubundan 1	5.sınıflarda hem de 8.sınıflarda deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka deyişle; ders kitaplarına ek olarak hikâye okuma etkinliklerinin gerçekleştirildiği sınıflar, sadece ders kitaplarında bulunan okuma metinleriyle öğretim gören sınıflara göre hem beşinci sınıf hem de sekizinci sınıf düzeyinde okuduğunu anlama becerisi bakımından daha başarılı olmuşlardır. **T6.A55.1.3.** Altı hafta süren deneysel işlemler sonucunda beşinci ve sekizinci sınıflar düzeyinde deney ve kontrol gruplarına İngilizce kelime bilgisi testi uygulanarak çalışmanın nicel verileri elde edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarından elde edilen bulgular istatistiki açıdan değerlendirilmiş olup, 0,05 anlamlılık düzeyinde hem 5.sınıflarda hem de 8.sınıflarda deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka deyişle; ders kitaplarına ek olarak hikâye okuma etkinliklerinin gerçekleştirildiği sınıflar, sadece ders kitaplarında bulunan okuma metinleriyle öğretim gören sınıflara göre hem beşinci sınıf hem de	belirlenmiştir. **T6.A65.2.2.** Okumaya dayalı oluşturulan gruplarla İngilizce öğretimi ile öğrenciler işbirlik içinde dili öğrendikleri belirlenmiştir. **T6. A65.2.3.** Edebiyat grupları ile İngilizce öğretiminde öğrencilerin eğlenerek sıkılmadan öğrendikleri gözlemlenmiştir. Böylece öğrencilerin derse katılımlarının arttığı anlaşılmıştır. **T6.A65.3. Dil Becerileri** **T6.A65.3.1.** Anlamlı ve gerçek yaşamla ilişkili diyaloglar öğrencilerin özgüvenlerini arttırarak daha ilgili şekilde konuşma etkinliklerine katıldıkları gözlemlenmiştir. **T6.A65.3.2.** Okuma grupları ile oluşturulan olumlu öğrenme ortamı ile okuma sevgisinin ve kitap hakkında düşünme becerilerinin geliştiği gözlemlenmiştir. **T6.A65.4. Motivasyon** **T6.A65.4.1.** Okuma etkinlikleriyle oluşan olumlu öğrenme ortamı öğrencilerin

	fıkraları, öğrencilerin dersi severek öğrenmesini sağlayarak motivasyonlarını yükselttiği tespit edilmiştir. **T6.A31.4. Öğrenme Ortamı** **T6.A31.4.1.** Nasreddin Hoca fıkraları öğrencilerin ilgisini çektiğinden öğrenciler dikkatle fıkraları okumuşlardır. **T6.A31.4.2.** Nasreddin Hoca fıkraları öğrencilerin kelime bilgisini arttırmaktadır. **T6.A31.4.3.** Öğrenciler, eğlenceli bir ortamda İngilizce öğrenebilmektedir. **T6.A31.5. İletişim Becerileri** **T6.A31.5.1.** Fıkralar, öğrencilerin öğrendikleri dil bilgisi kurallarını kullanarak iletişim kurmalarını sağlamıştır.	kişi dışında hepsi Manavgat masallarıyla dersleri eğlenceli bulmuştur. Ön test deney grubu sonucu %4.3 ve kontrol grubu %40 iken son test deney grubu %95.7 ve kontrol grubunun sonucu ise %60 olarak bulunmuştur. Öğrenciler, Manavgat masallarıyla İngilizce öğretimini eğlenceli bulmuştur. **T6.A35.2. Tutum** **T6.A35.2.1.** Deney ve kontrol grubunun tutum ile ilgili sonuçları; deney grubu ön test ortalaması %17.8, son test sonucu % 82.2 olarak bulunmuştur. Kontrol grubunun ön test sonucu %40 ve son test sonucu %60 olarak bulunmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin Manavgat masallarıyla İngilizce öğretimine olumlu tutum geliştirdikleri gözlemlenmiştir. **T6.A35.3. Motivasyon** **T6.A35.3.1.** Öğrencilerin dört haftalık uygulama sonucunda Manavgat masallarıyla işlenen İngilizce derslerini sevdiği ve İngilizce öğrenme isteklerinin arttığı gözlemlenmiştir.	sekizinci sınıf düzeyinde İngilizce kelime bilgisi bakımından daha başarılı olmuşlardır. Hikâyelerle desteklenmiş İngilizce öğretimi, öğrencilerin İngilizce kelime bilgilerine yadsınamaz derecede olumlu katkılar sağlamıştır. **T6.A55.2. Tutum** **T6.A55.2.1.** Hikâyelerle İngilizce öğretimi, her iki sınıf düzeyinde de öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Altı hafta süren deneysel işlemler sonucunda beşinci ve sekizinci sınıflar düzeyinde deney ve kontrol gruplarına İngilizce okuduğunu anlama testi uygulanarak çalışmanın nicel verileri elde edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarından elde edilen bulgular istatistiki açıdan değerlendirilmiş olup, 0,05 anlamlılık düzeyinde hem 5.sınıflarda hem de 8.sınıflarda gruplar arasında her hangi bir grup lehine anlamlı bir farklılığın oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka deyişle; ders kitaplarına ek olarak hikâye okuma etkinliklerinin gerçekleştirildiği sınıflar ile sadece ders kitaplarında bulunan okuma metinleriyle öğretim gören sınıflara	İngilizce öğrenme isteklerinin arttırmasını sağladığı anlaşılmıştır. **T6.A65.5. İletişim Becerileri** **T6.A65.5.1.** Öğrencilerin, grup çalışmalarıyla İngilizce öğretiminde duygu ve düşünceleri üzerinde derin düşünmelerini ve yetersiz dil becerileri olsa bile bunları ifade etmelerini sağladığı görülmüştür.

			göre hem beşinci sınıf hem de sekizinci sınıf düzeyinde öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarında her hangi bir farklılık oluşmamıştır. Hikâyelerle desteklenmiş İngilizce öğretimi, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarına anlamlı düzeyde etki etmemiştir. **T6.A$_{55}$.2.2.** Hikâyelerle desteklenmiş İngilizce öğretiminin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ancak beşinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin oluşturduğu çalışma gruplarının ön tutum puanları incelendiğinde öğrencilerin İngilizce dersine karşı olumlu tutumlar beslediği görülmüş, deneysel işlemler sonucunda yapılan son tutum ölçümlerinde ise yine her iki sınıf düzeyinde de grupların olumlu tutumlar sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır **T6.A$_{55}$.3. Dil Becerileri** **T6.A$_{55}$.3.1**. Hikâyelerle İngilizce öğretimi, her iki sınıf düzeyinde de öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine anlamlı düzeyde olumlu etki etmiştir.	

Tablo 6. Devamı-Altıncı Tema (T6) Kapsamındaki

Araştırmaların (A..)Betimsel Bilgileri

Araştırmanın Kodu	**T6.A$_{75}$**
Konusu	İngilizce öğretiminde kısa hikayeler kullanımı ve bunun dil bilgisi öğrenimine yararları
Araştırmacı	Seval Şentürk
Yayın Yeri **Yayın Türü**	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi
Yılı	2019
Amaç	Ortaokul 7 ve 8. sınıfta, ve İngilizcesi başlangıç seviyesinde olan öğrenciler üzerinde Kısa Hikayelerin kullanımını incelenmek istenmiştir.
Yöntem - **Model** - **Araç** - **Örneklem** - **Analiz**	Nicel Yöntem - Deneysel yöntem - 57 Öğrenci - Başarı testi, Anket, Tutum Ölçeği - Betimsel İstatistik
Sonuçlar	**T6.A$_{75}$.1. Ders Başarısı** **T6.A$_{75}$.1.1**. Mann Whitney Testi sonucu (ön test= 230,000, son test= 123,500) kısa hikayelerle İngilizce öğretiminin öğrencilerin dilbilgisi öğrenmesine katkı sağladığı tespit edilmiştir. **T6.A$_{75}$.1.2**. Deney grubunun ön test ve son test arasındaki asimptotik anlamlılık ya p değeri p= 0,000 < 0,05 olarak bulunmuştur. Kontrol ve deney gruplarına ait Mann-Whitney Test değerine bakıldığında deney grubu ön test ortalaması (X)= 33.74 son testi ise X= 36,87; Kontrol grubu ön testi 22.00 ve son testi= 17.37 olarak bulunmuştur. X= =36,87>17,37 sonucundan yola çıkarak kısa hikayelerle İngilizce öğretimi yapılan sınıflarda öğrencilerin dil bilgisi başarılarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. **T6.A$_{75}$.2. Tutum** **T6.A$_{75}$.2.1.**"Edebi metinler(kısa hikayeler) ile İngilizce dersleri eğlencelidir" görüşünde olan öğrencilerin deney sonrası arttığı belirlenmiştir. **T6.A$_{75}$.2.2.** "Edebi metinler okunmayacak kadar uzudur" maddesinin deney grubunda düştüğü görülmüştür. **T6. A$_{75}$.2.3.** Deney grubu öğrencilerinin, kısa hikayelerle İngilizce öğretimine olumlu tutum geliştirdikleri belirlenmiştir. **T6.A$_{75}$.2.4.** Uygulama öncesi 34 öğrenciden 15'i İngilizce edebi metinleri okumayı sevmediklerini belirtirken bu sayı deney sonrası

	6'ya düşmüştür. **T6.A75.3. Öğrenme Ortamı** **T6.A75.3.1.** Uygulama öncesi öğrencilerin 19'u hikayelerle İngilizce öğretimini eğlenceli bulurken uygulama sonrası bu sayı 30 olarak bulmuştur. **T6.A75.3.2.** Uygulama sonunda öğrencilerin %91'i kısa hikayelerle İngilizce öğretimini faydalı görmüşlerdir. Öğrencilerin %88'i İngilizce edebi metinlerle İngilizce öğreniminin kolaylaştığını belirtmiştir.

Tablo 7. Yedinci Tema (T7) Kapsamındaki Araştırmaların (A..) Betimsel Bilgileri

Araştırmanın Kodu	**T7.A3**	**T7.A7**	**T7.A11**	**T7. A13.**
Konusu	Çocuklara İngilizce öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin faydaları	İşbirliğine dayalı öğrenmenin çocuklara İngilizce eğitimi veren öğretmenlerin gelişimi üzerine etkiler	Farklı yetenekli öğrencilerden oluşan sınıflarda İngilizce öğretimi ve ilköğretim 6. sınıflarda kullanılan çeşitli uygulamalar.	İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi
Araştırmacı	Duygu Çırak	Meral Şeker	Ahmet Erol	Buket Aslandağ Soylu
Yayın Yeri Yayın Türü	Selçuk Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi	Çukurova Üniversitesi Doktora Tezi	Selçuk Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi	Niğde Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi
Yılı	2006	2007	2008	2008
Amaç	Çocuklara yabancı dil öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin faydaların İngilizce derslerindeki başarı düzeyinin araştırılması.	İngilizce öğretmenlerinin ilkokul çocuklarına (4. sınıf) İngilizce öğretimi konusunda bilgilerini tespit etmek ve işbirlikli öğrenme modeli ile öğretmenlerin bu konudaki bilgi ve becerilerini arttırmak ve işbirlikli öğrenme modelini uygulayan öğretmenlerin öğrenci başarısına etkilerini araştırmak amaçlanmıştır	İçerisinde birçok öğrenme seviyesi, öğrenme çeşidi ve farklı altyapılı öğrencileri içeren sınıflarda İngilizce öğretiminde karşılaşılan ve birçok İngilizce öğretmeninin öğretim süreçlerinde yaşadıkları problemlere pratik çözümler önermek.	İlköğretim 6. sınıflarda okutulan İngilizce derslerinde işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin başarıya ve kalıcılığa etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem - **Model** - **Araç** - **Örneklem** - **Analiz**	Nicel Yöntem - Deneysel Araştırma - 29 öğrenci (2. Sınıf) (özel ısped) - Ön-test ve son-test başarı testi - BetimselİstatistK, t-testi	Nitel Yöntem - Durum Çalışması - İlkokulda çalışan 3 İngilizce Öğretmeni - Görüşme, ses kayıtları, öğretmen günlükleri, gözlem - Betimsel Analiz	Nitel Yöntem - Doküman İncelemesi	Nicel Yöntem - Deneysel Desen - 54 Öğrenci - Öntest, sontest ve kalıcılık testi - Betimsel İstatistik, t-testi
Sonuçlar	**T7.A$_3$.1. Ders Başarısı** **T7.A$_3$.1.1.** Uygulama sonrası deney grubunun ortalama puanı (X)= 35,50 ± 2,82 iken kontrol grubunun ortalama puanı (X)= 31 ± 6,90 olarak bulunmuştur. Ortalama puanları arasında anlamlılık olup olmadığını belirlemek için t-testi ile yapılan değerlendirmeye göre α0,05 düzeyinde t-değeri 2,38 olarak bulunmuştur. Sonuçlardan da anlaşılacağı üzere iki grubun karşılaştırma sonucu oluşan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Diğer bir deyişle, bu sonuç deney grubunun uygulama sonucu daha başarılı olduğunu göstermektedir. **T7.A$_3$.1.2.** Her iki grubun başarı puanlarına ait ortalamaların karşılaştırılması ile ilgili olarak	**T7.A$_7$.1. Ders Başarısı** **T7.A$_7$.1.1.** İşbirlikli öğretmen öğrenme modeline katılımcı olan öğretmenlerin öğrencilerinin İngilizce dersinde daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir. **T7.A$_7$.2. Öğrenme Ortamı** **T7.A$_7$.2.1.**İşbirlikli öğrenme modeline dâhil olan öğretmenlerin öğrencilerinin İngilizce derslerini eğlenceli buldukları belirlenmiştir. **T7.A$_7$.2.2.**İşbirlikli öğretmen öğrenme modeli ile öğretmenler öğrencilerin İngilizceye karşı olumlu tutum geliştirecekleri sınıf ortamı oluşturmuştur. **T7.A$_7$.3. Öğretmenlerle İlgili Bulgular** **T7.A7.3.1.** İşbirliğine dayalı İngilizce öğrenme modelinin etkili olduğuna dair öğretmen farkındalığının yükseldiği	**T7.A$_{11}$. 1. Öğrenme Ortamı** **T7.A$_{11}$.1.1.** Sınıf içerisinde açık uçlu etkinlikliler farklı özelliklerdeki öğrencilerin İngilizce öğrenme ortamında sıkılmadan ders işlemelerini sağlayacaktır. **T7.A$_{11}$.2. Öğretmenlerle ile İlgili Bulgular** **T7.A$_{11}$.2.1.** Öğretmenlerin, öğretime iyi bir planlamayla başlamaları ve sınıfın özelliklerini bilmeleri İngilizce öğretim başarısını arttıracaktır. **T7.A$_{11}$.2.2.** Öğretmenler, etkinliğin amacına ve düzeyine göre sınıf gruplarını oluşturmalıdır. **T7.A$_{11}$.2.3.** Öğrenci düzeylerine göre ödevlerin verimesi İngilizce öğretimini etkili kılacak ve öğrencilerin	**T7.A$_{13}$.1. Ders Başarısı** **T7.A$_{13}$.1.1.** Deney grubu öğrencilerinin ön-test ve son-test başarı puanları arasında, sontest lehine anlamlı bir fark görülmektedir ($p<0.05$). Deney grubunun ön-test aritmetik ortalaması 32.96 olarak bulunmuş, son-test aritmetik ortalaması 69.37 olarak tespit edilmiştir. Bu durumda işbirlikli öğrenme tekniklerinin öğrencilerin başarılarını artırdığı söylenebilir. **T7.A$_{13}$.1.2.** Kontrol grubunun ön-test ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark görülmektedir. Kontrol grubunun ön-test aritmetik ortalaması 28.44 olarak bulunmuş, son-test

	deney grubunun puan ortalaması (X)= 13,25 ± 2,56 iken kontrol grubunun ortalama puanı (X)= 5,85 ± 2,37 olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre Projeye dayalı İngilizce öğreniminin İngilizce öğretiminde başarıyı yükselttiği tespit edilmiştir. **T7.A$_3$.1.3.** Projeye dayalı öğrenme dil bilgisi ve kelime öğretiminde etkili olarak kullanılabilmektedir. **T7.A$_3$.2.Öğrenme Ortamı** **T7.A$_3$.2.1.** Projeye dayalı İngilizce öğreniminin sınıfta uygulanması ile öğrenciler arasındaki sosyal iletişim gelişmekte ve öğrenciler birbirlerinden öğrenmektedir.	görülmüştür. **T7. A$_7$.3.2.** Araştırmanın katılımcıları olan öğretmenlerin, İngilizce öğretiminde işbirliği içinde çalışmanın etkililiğini fark etmişler ve öğretme becerilerini geliştirmeleri gerektiğini anlamışlardır. **T7.A$_7$. 3.3.**İşbirlikli öğrenme modeli ile öğretmenlerin mesleksel olarak gelişimlerini sağladıkları belirlenmiştir. Öğretmenler, İngilizce öğretimi sürecinde eksikliklerini fark etmişlerdir. **T7.A$_7$.3.4.** Öğretmenlerin, işbirlikli öğrenme modeli ile öğretmenlerin kişisel olarak geliştikleri belirlenmiştir. Öğretmenler, süreç sonucunda daha yenilikçi, esnek, yansıtıcı, sorun çözümleyici olmuşlardır. **T7.A$_7$. 3.5.** Öğretmenlerin meslektaşlarıyla olan gruba aitliklerinin arttığı anlaşılmıştır. **T7.A$_7$.3.6.**İşbirlikli öğretmen öğrenme modeli ile çocuklara İngilizce öğretimi konusunda öğretmenler algı ve becerilerini geliştirmiştir. **T7.A$_7$.3.7.**İşbirlik öğretmen	eksikliklerini tamamlamada iyi bir fırsat olacaktır. **T7.A$_{11}$.2.4.** Sınıf içinde hızlı öğrenene, yavaş öğrenen öğrencilerin bir arada olması öğretmenlerin zengin metodoloji bilgisine sahip olması gerektiğini göstermektedir. **T7.A$_{11}$.3. Motivasyon** **T7.A$_{11}$.3.1.**Öğrencilerin İngilizce öğretiminde başarılı olacakları ders ortamı oluşturarak ders motivasyonlarının arttırılması İngilizce öğretiminde fayda sağlayacaktır.	aritmetik ortalaması 50.25 olarak tespit edilmiştir. Verilerden çıkarılan sonuçlara göre grupların puan ortalamalarında p< 0.05 düzeyinde anlamlı bir fark vardır. **T7.A$_{13}$.1.3.** Deney ve kontrol gruplarının son-test puanları arasında p< 0.05 düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu durum her iki grubun aritmetik ortalamalarına bakıldığında da açıkça görülmektedir. Bu durumda deney grubuna uygulanan işbirlikli öğrenme yönteminin kontrol grubuna uygulanan geleneksel öğretim yönteminden daha etkili olduğu söylenebilir. **T7.A$_{13}$.2. Öğrenme Ortamı** **T7.A$_{13}$.2.1.** Deney ve kontrol gruplarına uygulanan kalıcılık testinden alınan puanlar arasında p< 0.05 düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Deney

		öğrenme modeli ile öğretmenler eğitim durumuna ilişkin yöntem, teknik, strateji gibi pek çok konuda bilgilerini gözden geçirip çocuklara İngilizce öğretimi hakkında eksikliklerini fark etmişlerdir. **T7.A7.4. Tutum** **T7.A7.4.1.**İşbirlikli öğretmen öğrenme modeline dahil olan öğretmenlerin mesleksel, kişisel, psikolojik ve sosyal yönden farkındalıkları arttığından öğrencilerle İngilizce öğretim başarısında da gelişmeler olmuştur ve bu durum öğrencilerin İngilizce dersine karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamıştır.		grubuna ait aritmetik ortalama 60.14 iken, kontrol grubuna ait aritmetik ortalama 44.29 olarak bulunmuştur. Bu durumdan, deney grubuna uygulanan yöntemin kalıcılık ile ilgili olarak daha etkili olduğu görülmektedir. **T7.A13.2.2.**İşbirlikli öğrenme yönteminin İngilizce öğrenmeyi olumlu etkilediği ve öğrenilenlerin kolaylıkla hatırlandığını göstermektedir.

Tablo 7. Devamı- Yedinci Tema (T7) Kapsamındaki Araştırmaların (A..) Betimsel Bilgileri

Araştırmanın Kodu	**T7. A14**	**T7.A22**	**T7.A24**	**T7.A28**
Konusu	Çoklu zekâ kuramının ilköğretim birinci kademede İngilizce öğretimi için kullanımı	Kubaşık okuma yazma dinleme ve konuşma tekniğinin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve İngilizce dersine ilişkin	Yapılandırmacılık kuramına dayalı olarak İngilizce dersinin işlenişine ilişkin öğretmen görüşleri	İngilizce dersi müfredatının uygulanmasında İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerin motivasyonunu arttırmada kullandıkları yeni yöntem ve teknikler

		tutumlarına etkisi		
Araştırmacı	Çağrı Zafer Temel	Günay Güreş	Ayşe Funda Özbay	Yeliz Uz
Yayın Yeri **Yayın Türü**	Selçuk Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi	Adnan Menderes Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi	Afyon Kocatepe Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi	Yeditepe Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi
Yılı	2008	2008	2009	2009
Amaç	İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin İngilizce dersindeki başarılarında çoklu zekâ kuramına dayalı öğrenme etkinliklerinin etkisini araştırmak amaçlanmıştır	İlköğretim 4. sınıf İngilizce dersinde Kubaşık Okuma, Yazma, Dinleme ve Konuşma Tekniğinin öğrencilerin akademik başarıları ve İngilizce dersine ilişkin tutumları üzerindeki etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır.	İlköğretim okulları birinci ve ikinci kademelerinde İngilizce dersine giren öğretmenlerin, yapılandırmacılık kuramına dayalı olarak, İngilizce dersinin öğretimine ilişkin görüşlerini ve bu görüşler arasındaki bazı farklılıklarıbelirlemek	İngilizce müfredatının uygulanmasında öğrencileri motive etmek için kullanılan yeni yöntem ve teknikleri belirlemek amaçlanmıştır.
Yöntem - **Model** - **Araç** - **Örneklem** - **Analiz**	Nicel Yöntem - Deneysel Desen - 80 Öğrenci (4 ve 5) - Ön test-son test - Betimsel istatistik, T-testi	Nicel Yöntem - Deneysel Yöntem - 129 Öğrenci - Ön test-Son Test Başarı testi - T-testi, - Betimsel İstatistik	Nicel Yöntem - Tarama Modeli - 123 İngilizce Öğretmeni - Anket - T-testi, tek yönlü varyans analizi	Nicel Yöntem - Tarama Model - 121 Öğretmen - Anket - Betimsel İstatistik, ANOVA
Sonuçlar	**T7.A$_{14}$.1. Ders Başarısı** **T7. A$_{14}$.1.1.** Çoklu zekâ öğretim yaklaşımının uygulandığı deney	**T7. A$_{22}$.1. Ders Başarısı** **T7.A$_{22}$.1.1.** Deney ve kontrol gruplarının dil bilgisi başarı testi sontest puan	**T7.A$_{24}$.1. Öğretmenler ile İlgili Bulgular** **T7.A$_{24}$.1.1.** Araştırmanın birinci problem cümlesine ilişkin bulgular	**T7.A$_{28}$.1. Öğretmenlerle İlgili Bulgular** **T7.A$_{28}$.1.1.** Araştırma sonucunda; "Öğrencilerin Derse Katılımını

	gruplarındaki, hem de geleneksel öğretim yaklaşımının uygulandığı kontrol gruplarında bulunan öğrencilere ait ön test puan ortalaması ile son test puan ortalaması arasında istatistiksel olarak önemli bir fark olduğunu göstermiştir. Kontrol gruplarının ön test ve son test sonuçlarının ortalamalarının 19,8 ve 46,85 olduğu görülmektedir. Buna göre α>sig olduğundan ön test ve son test sonuçları arasında öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı olduğunu söyleyebiliriz **T7.A14.1.2.** Her iki deney grubunun son test puan ortalaması ile her iki kontrol grubunun son test puan ortalaması karşılaştırılmıştır. Çalışmanın sonuçları, bu iki deney grubunun son test puan ortalamasının, iki	ortalamalarının öntest puan ortalamalarına göre yükseldiği görülmektedir. Deney gruplarının ortalaması X 1 = 21.00, X 2 =15.56, kontrol gruplarının ortalaması ise X 3= 16.96, X 4=15.28'dir. Kovaryans analizi sonuçları incelendiğinde grupların düzeltilmiş sontest puan ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir (F=4.303, p=.006). Deney ile kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmazken, deney 1 ve deney 2 grupları arasında deney 1 grubu lehine anlamlı farkın olduğu görülmektedir. Kontrol grupları arasında farklılaşma gözlenmemektedir (Deney1 / Deney 2* P= .006). **T7.A22.2. Dil Becerisi** **T7.A22.2.1.** Deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama testi sontest puan ortalamalarının öntest puan ortalamalarına göre yükseldiği görülmektedir. Deney gruplarının ortalaması X 1 = 16.12, X 2 =12.46, kontrol	incelendiğinde, örneklemdeki İngilizce dersine giren öğretmenlerin yapılandırmacılık kuramını oldukça benimsedikleri ve derslerinde kullanmaya çalıştıkları, fakat bazen geleneksel yaklaşımdan da tamamen uzaklaşamadıkları ortaya çıkmıştır. **T7.A24.1.2.** Araştırmanın ikinci alt probleminin bulgularına göre, cinsiyet değişkeni açısından İlköğretim okullarında İngilizce dersine giren kadın öğretmenler, dersin yapılandırmacılık kuramına dayalı olarak işlenişinde yapılandırmacılık kuramını erkek öğretmenlere nazaran biraz daha etkin olarak kullanmaktadırlar. Kadın öğretmenlerin bir öğretim yılı boyunca öğrencilerinin yaptıkları her türlü etkinliği bir dosyada toplamada, öğrencilerin derse karşı tutumlarının değerlendirilmesinde ve bilginin öğrenci tarafından yapılandırılmasında erkek öğretmenlere nazaran daha etkin oldukları söylenebilir. Erkek öğretmenler ise kadın öğretmenlere nazaran İngilizce dersinin yapılandırmacılık kuramına göre	Arttırmak İçin Flashcards (Resimler) Kullanırım" ifadesine en fazla katılan öğretmenler grubunun 1-5 yıl arası çalışma süresine sahip olan öğretmenlerin olduğu, en az katılanların ise 21 yıl ve üzeri çalışma süresine sahip öğretmenler olduğu görülmüştür. **T7.A28.1.2.** Veriler sonucunda; 16-20 yıl arası çalışma süresine sahip olan öğretmenlerin " Öğrencilerin dinlediklerini kullanarak cümleleri tamamlamalarını isterim " ifadesine en fazla katılan öğretmenler grubu olduğu, en az katılanların ise 21 yıl ve üzeri çalışma süresine sahip öğretmenler olduğu görülmüştür. **T7.A28.1.3.** İngilizce öğretmenlerinin "Öğrencilere birbiriyle zincirleme alıştırmalar yaptırırım " ifadesiyle ile ilgili aritmetik ortalamaları incelendiğinde; 21 yıl ve üzeri çalışma süresine sahip olan öğretmenlerin en fazla katılan öğretmenler grubu olduğu, en az katılanların ise 610 yıl arası çalışma süresine sahip öğretmenler olduğu görülmüştür.

	kontrol grubunun puan ortalamasından yüksek olduğunu göstermiştir. Bir başka ifadeyle, Çoklu Zekâ Kuramına dayalı öğrenme etkinlikleriyle hücre bölünmeleri konusunu öğrenen deney grubu öğrencileri, kontrol grubundaki öğrencilerden daha başarılıdır. Deney gruplarının ön test ve son test sonuçlarının ortalamalarının 18,9 ve 56,7 olduğu örülmektedir. **T7.A14.1.3.** Kontrol ve deney grupları arasında son test sonuçlarının ortalamalarının 46,85 ve 56,7 olduğu görülebilir. Buna göre α>sig olduğundan son test kontrol grubu ve son test deney grubu için öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Kontrol grubu ortalamasına da bakarak, deney grubunun daha başarılı olduğunu	gruplarının ortalaması ise X 3= 12.78, X 4=9.46'dir. Deney 2 ile kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmazken, deney 1 ve kontrol 2 grupları arasında deney 1 grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Kontrol grupları arasında farklılaşma gözlenmemektedir. **T7.A22.2.2.** Deney ve kontrol gruplarının dinlediğini anlama testi sontest puan ortalamalarının öntest puan ortalamalarına göre yükseldiği görülmektedir. Kontrol 2 grubunun ortalaması X 4=19.18, diğer grupların ortalamalarından X 1=18.75, X 2=15.34, X3= 16.36 yüksektir. **T7.A22.3. Tutum** **T7.A22.3.1.** Deney ve kontrol gruplarının İngilizce dersine ilişkin tutum ölçeği hoşlanma alt ölçeği öntest-sontest puan ortalamaları görülmektedir. Hoşlanma alt ölçeği deney 1 grubunun sontest ortalaması 26.71, deney 2 grubunun	işlenişinde farklı teknolojik araçlardan biraz daha fazla yararlanmaktadırlar denebilir. **T7.A24.1.3.** Araştırmanın üçüncü alt probleminin bulgularına göre, İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin İngilizce dersinin yapılandırmacılık kuramına göre işlenişinde, öğrenim durumu değişkeni açısından bazı farklılıklara ulaşılmıştır. Öğrencilere öğrenilen konularla ilgili eğitsel oyunlar oynatarak geri bildirim alma, öğrencileri yeni konuya hazırlamak için önceki öğrenmelerini ortaya koyan sorular sorma ve sınıf içinde öğretilecek konular ile ilgili materyal kullanma gerekliliği konusunda, lisans düzeyinde eğitime sahip öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık vardır. Yapılandırmacılık kuramının İngilizce dersinin işlenişinde kullanılması açısından, lisans düzeyinde eğitime sahip öğretmenler, öğrenmeöğretme yöntem ve teknikleri ve derse hazırlık ve planlama konularında lisansüstü düzeyindeki öğretmenlere nazaran daha olumlu düşünmekte oldukları görülmüştür.	**T7.A28.1.4.** İngilizce öğretmenlerinin ilgili ifade ile ilgili aritmetik ortalamaları incelendiğinde; 1620 yıl arası çalışma süresine sahip olan öğretmenlerin " İngilizce Dersi Müfredatının Uygulanmasında Öğrencilerin Motivasyonunu Arttırmada Kullanılan Yeni Yöntem ve Teknikler Toplam Puanı" na en fazla katılan öğretmenler grubu olduğu, en az katılanların ise 6-10 yıl arası çalışma süresine sahip öğretmenler olduğu görülmüştür. **T7.A28.1.5.**İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yayınları Takibi Değişkenine Göre "Öğrencilerin öğrendiklerini kullanmaları için pairwork ve groupwork çalışmaları yaptırırım" ifadesine mesleki yayınları her zaman takip ettiğini belirten öğretmenler, mesleki yayınları bazen takip ettiğini ve hiç takip etmediğini belirten öğretmenlere göre bu ifadeye daha fazla katılmışlardır. **T7. A28. 1.6.**İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yayınları Takip Değişkenine Göre

	söyleyebilmektedir. . **T7.A14.1.4.** Deney grupları arasında son test sonuçlarının kız ve erkek öğrencilerin ortalamalarının 59,1 ve 59,7 olduğu görülebilir. Buna göre α>sig olduğundan son test deney grubu kız ve erkek öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamıştır.	ortalaması 27.31, kontrol 1 grubunun ortalaması 27.33 ve kontrol 2 grubunun ortalaması ise 25.56'dır. **T7.A22.3.2.** Deney ve kontrol gruplarının İngilizce dersine ilişkin tutum ölçeği anlama alt ölçeği öntest-sontest puan ortalamaları görülmektedir. Anlama alt ölçeği deney 1 grubunun sontest puan ortalaması 18.25, deney 2 grubunun ortalaması 18.56, kontrol 1 grubunun ortalaması 18.30 ve kontrol 2 grubunun ortalaması ise 17.65'tir. **T7.A22.3.3.** deney ve kontrol gruplarının İngilizce dersine ilişkin tutum ölçeği önyargı alt ölçeği öntest-sontest puan ortalamaları görülmektedir. Önyargı alt ölçeği deney 1 grubunun sontest ortalaması 13.68, deney 2 grubunun ortalaması 13.15, kontrol 1 grubunun ortalaması 13.63 ve kontrol 2 grubunun ortalaması ise 12.50'dir. **T7.A22.3.4.** Deney ve kontrol gruplarının İngilizce dersine ilişkin tutum ölçeği önyargı alt	**T7.A24.1.4.** Araştırmanın dördüncü alt probleminin bulgularına göre, İlköğretim okullarında İngilizce dersine giren öğretmenlerinin yapılandırmacılık kuramına ilişkin görüşlerinde mesleki kıdem değişkeni açısından, konunun en iyi şekilde anlaşılması için öğrenciye yeterli zamanın tanınması ve İngilizce dersinde ne öğrenildiğine daha fazla önem verilmesi, hususlarında, başka bir söyleyişle yapılandırmacılık kuramını İngilizce dersinin işlenişinde kullanılması açısından, 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine bir durum söz konusudur. **T7.A24.1.5.** Araştırmanın beşinci alt problemine ait bulgularına göre, İlköğretim okullarında İngilizce dersinin yapılandırmacılık kuramına göre işlenişinde, mezun olunan okul değişkeni açısından; 'diğer' başlığı altında yer alan Eğitim Enstitüsü ve Yüksek Öğretmen Okulu mezunları lehine bir durum vardır. **T7.A24.1.6.** Araştırmanın altıncı alt problemine ait bulgularına göre, İlköğretim okullarında İngilizce	"Öğrencilerden konuyla ilgili afis hazırlamalarını isterim" ifadesine mesleki yayınları her zaman takip ettiğini belirten öğretmenler, mesleki yayınları bazen takip ettiğini belirten öğretmenlere göre bu ifadeye daha fazla katılmışlardır **T7.A28.1.7.**İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yayınları Takibi Değişkenine Göre "Karışık kelimeler verip anlamlı bir cümle oluşturmalarını isterim" ifadesine mesleki yayınları hiç takip etmediğini belirten öğretmenler, mesleki yayınları bazen takip ettiğini belirten öğretmenlere göre bu ifadeye daha fazla katılmışlardır. **T7.A28.1.8.** İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yayınları Takibi Değişkenine Göre "Öğrencilere simulation (benzetim) etkinlikleri yaptırırım" ifadesine Mesleki yayınları hiç takip etmeyen öğretmenlerin "Öğrencilere simulation (benzetim) etkinlikleri yaptırırım " ifadesine en fazla katılan öğretmenler grubu olduğu, en az katılanların ise mesleki yayınları bazen takip eden öğretmenler olduğu görülmüştür.

		ölçeği öntest-sontest puan ortalamaları görülmektedir. Önyargı alt ölçeği deney 1 grubunun sontest ortalaması 13.68, deney 2 grubunun ortalaması 13.15, kontrol 1 grubunun ortalaması 13.63 ve kontrol 2 grubunun ortalaması ise 12.50'dir. **T7.A22.3.5.** deney ve kontrol gruplarının İngilizce dersine ilişkin tutum ölçeği kaygı alt ölçeği öntest-sontest puan ortalamaları görülmektedir. Önyargı alt ölçeği deney 1 grubunun sontest ortalaması 12.31, deney 2 grubunun ortalaması 13.15, kontrol 1 grubunun ortalaması 12.72 ve kontrol 2 grubunun ortalaması ise 11.56'dır. **T7.A22.3.6.** Deney ve kontrol gruplarının İngilizce dersine ilişkin tutum ölçeği ilgisizlik alt ölçeği öntest-sontest puan ortalamaları görülmektedir. İlgisizlik alt ölçeği deney 1 grubunun sontest ortalaması 8.87, deney 2 grubunun ortalaması 8.43, kontrol 1 grubunun ortalaması 8.48 ve	dersine giren öğretmenlerinin yapılandırmacılık kuramına ilişkin görüşlerinde, görev yapılan okul türü değişkeni açısından; proje yaptırılması ve öğrencinin kendi kaynaklarını bulup kullanması, öğrencilerin sınıf içinde sorduğu tüm soruların açıklanmaya çalışılması hususlarında, devlet okullarında görev yapan öğretmenler lehine bir durum söz konusudur. **T7.A24.1.7.** Araştırmanın yedinci alt problemine ait bulgularına göre, İlköğretim okullarında İngilizce dersine giren öğretmenlerin yapılandırmacılık kuramını dersin işlenişinde kullanma yönünde, branş değişkeni açısından; öğrenilecek her konuyu **T7.A24.1.8.** bir öncekinin üzerine kurmada, öğrencilerin öğrendikleri ile okul dışındaki yaşantıları arasında bağlantılar kurmalarını sağlamada ve yapılandırmacılık kuramına göre, farklı branşlarda olup da İngilizce dersine giren öğretmenler lehine bir farklılık söz konusudur.	**T7.A28.1.9.**İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yayınları Takibi Değişkenine Göre "İngilizce Dersi Müfredatının Uygulanmasında Öğrencilerin Motivasyonunu Arttırmada Kullanılan Yeni Yöntem ve Teknikler toplam puanı " na göre mesleki yayınları her zaman takip ettiğini belirten öğretmenler, mesleki yayınları bazen takip ettiğini belirten öğretmenlere göre bu ifadeye daha fazla katılmışlardır **T7.A28.1.10.** İngilizce öğretmenlerinin derste motivasyonu arttırmak için "Okuma parçalarını yüksek sesle okuma çalışmalarını sık sık yaptırdıkları görülmektedir **T7.A28.1.11.**İngilizce öğretmenlerinin derste motivasyonu arttırmak için öğrencileri sık sık doğal iletişim içinde bulundurmaya özen gösterdikleri görülmektedir **T7.A28.1.12.**İngilizce öğretmenlerinin derste motivasyonu arttırmak için öğrencileri sık sık Speaking(konuşma) konularını soru-cevap şeklinde işleyerek

		kontrol 2 grubunun ortalaması ise 7.84'dür. **T7.A$_{22}$.3.7.** İngilizce dersine ilişkin tutum ölçeğinde deney ve kontrol gruplarının ortalamalarının arasında farklılık çıkmaması, tüm grupların İngilizce dersine ilişkin tutumlarının birbirlerine yakın olduğunu gösterir.		öğrencileri motive etmeye çalıştıkları görülmektedir. **T7.A$_{28}$.1.13.** İngilizce öğretmenlerinin yeni yöntem ve tekniklerden olan öğrencilere resim ve sanat(takvim, kukla, çizme, boyama… vb.) etkinliklerini bazen yaptırdıkları görülmektedir. **T7.A$_{28}$.1.14.**İngilizce öğretmenlerinin yeni yöntem ve tekniklerden olan hikâye yazma ya da tamamlama çalışmalarını bazen yaptırdıkları görülmektedir

Tablo 7. Devamı- Yedinci Tema (T7) Kapsamındaki Araştırmaların (A..) Betimsel Bilgileri

Araştırmanın Kodu	**T7.A$_{32}$**	**T7.A$_{34}$**	**T7.A$_{36}$**	**T7.A$_{37}$**
Konusu	İlköğretim okulu öğretmenleri tarafından uygulanan, başlıca İngilizce öğretim metotları ve tekniklerinin uygulamalarının değerlendirilmesi ve öğrenci tutumlarının analizi	İlköğretimde İngilizce öğretiminde zihin haritası kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına ve kalıcılığa etkisi	Planlı biçime odaklanma modelinin İngilizce öğretiminde başarıya etkisi	Türkiye'deki iletişimsel dil eğitimi yaklaşımı: Öğretmenlerin görüşleri ve sınıf içi uygulamaları
Araştırmacı	Metin Yılmaz	Alper Yetkiner	Nejla Gezmiş Ceylan	ŞadımanHunutlu
Yayın Yeri **Yayın Türü**	Atatürk Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi	Fırat Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi	Ankara Üniversitesi Doktora Tezi	Atatürk Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi
Yılı	2010	2011	2011	2011
Amaç	İlköğretim öğrencilerinin	2010-2011 eğitim öğretim yılında	İngilizce Öğretiminde Planlı	Öğretmenlerin İletişimsel

	İngilizce öğretim tekniklerine karşı sahip oldukları tutumları, bu teknikler karşısında ne hissettiklerini ve öğretmenlerinin bu teknikleri kullanım sıklığını tespit etmek amaçlanmıştır	ilköğretimde İngilizce öğretiminde zihin haritası kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına ve kalıcılığa etkisini incelemek, uygulamalar dâhilinde ders öğretmeninin ve uygulamaya katılan öğrencilerin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır.	Biçime Odaklanma Modelinin etkililiğinin araştırılmasının amaçlanmıştır.	Dil Öğretimi etkinlikleri ile ilgili düşüncelerini tespit etmek ve bu etkinlikleri sınıf içerisinde uygulamaları sırasında karşılaştıkları zorlukları ve öğretmenlik tecrübesinin İletişimsel Dil Öğretimi faaliyetlerini uygulama konusundaki etkisini araştırmak amaçlanmıştır.
Yöntem - **Model** - **Araç** - **Örneklem** - **Analiz**	Nicel Yöntem - Tarama Model - 336 ilköğretim 8. Sınıf öğrencisi ve 23 Öğretmen - Anket - Betimsel İstatistik	Karma Yöntem - Deneysel Desen ve Betimsel çalışma - 65 Öğrenci - Başarı testi, öğrenci görüşme formu, öğretmen görüşme formu (ses kayıt), İngilizce dersi tutum ölçeği ve gözlem formu - BetimselİstatisikBetimsel, t testi, Mann Whitney U testi, Betimsel Analiz	Karma Yöntem - Deneysel Desen ve Betimsel Yöntem - 56 Öğrenci (8) - Başarı testi, görüşme, belge inceleme - Anova, Betimsel Analiz, içerik	Nicel Yöntem - Tarama Model - 111 Öğretmen (İlkokul ve Ortaokul) - Anket - Betimsel İstatistik
Sonuçlar	**T7.A$_{32}$.1. Öğretmenlerle İlgili Bulgular** **T7.A$_{32}$.1.1.** Öğretmenlerin en çok kullandıkları sınıf içi öğretim teknikleri olarak sırasıyla öğrencilere yüksek sesle okutma, boşluk doldurma,	**T7.A$_{34}$.1. Ders Başarısı** **T7. A$_{34}$.1.1.** Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontestlerden aldıkları puan ortalamaları görülmektedir. Grupların testin tümünden aldıkları öntest-sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel	**T7.A$_{36}$.1. Ders Başarısı** **T7.A$_{36}$.1.1**. PBOM‟nin öğrenme üzerindeki etkililiğinin değerlendirilmesi amacıyla, deney ve kontrol gruplarına uygulanan sontesttenelde edilen veriler gruplar arası	**T7.A$_{37}$.1. Öğretmenlerle ile İlgili Bulgular** **T7.A$_{37}$.1.1.** “İngilizce öğretmeni olmak için yeterli İngilizce okuma becerisine sahibim” maddesi ile ilgili sonuçlar X=5.25, Ss.=0.97

	olumlu önerilerde bulunma, okuduğunu anlama ve sözcükleri ezberleme olarak bulunmuştur. **T7.A32.1.2.** Öğretmenler arasında en popüler olan teknik %34 öğretmen ile sınıf içinde emir cümlelerin kullanılması olarak bulunmuştur. **T7.A32.1.3.** Öğretmenlerin % %47.2'si İngilizce öğretiminde fon müziğini ve kayıtların kullanımını tercih etmediklerini belirtmiştir. **T7.A32.1.4.** Öğretmenlerin %52.1'i sınıf içinde jest ve mimiklerin kullanılmasına dayalı teknikleri "nadiren" tercih ettiklerini belirtmiştir. **T7.A32.1.5.** Öğretmenlerin %47.8'i sınıflarının farklı şekillerde düzenlenmesini "nadiren" tercih ettiklerini belirtmiştir. **T7.A32.1.6.** Öğretmenlerin, %47.8'si sınıf içinde tekerlemeleri "asla" kullanılmadıkları görülmektedir. **T7.A32.1.7.** Öğretmenlerin sınıf içinde farklı teknikleri kullandığı görülmektedir. **T7.A32.2. Öğrenme Ortamı**	olarak anlamlı farklılık görülmektedir. [t(30)=-6,843; p<0,05]. Deney grubunun öntestteki ortalaması (X=15,65), sontestteki ortalaması ise (X=23,32) şeklinde olmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin testin tümünden aldıkları puanlar arasında da istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir [t(33)=-8,745; p<0,05]. Grupların puan ortalamaları arasındaki farka değinilecek olursa kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamalarındaki artışın deney grubu öğrencilerinin puan ortalamalarındaki artıştan daha düşük olduğu görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin sontest ortalaması (X=21,53) ve öntest ortalaması (X=16,26) dır. Grupların testin tümünden aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark göz önüne alındığında, deney grubunun daha başarılı olduğu söylenebilir. Buna göre, zihin haritası tekniğinin geleneksel öğretim yönteminden daha olumlu sonuçlar ortaya çıkardığı yorumu yapılabilir. **T7.A34.1.2.** Deney ve kontrol gruplarının testin tümünden aldıkları son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonucunda p<0,05 düzeyinde anlamlı farklılık görülmüştür [t(63)=2,074; p<0,05].	incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, deney grubundan yana anlamlı bir fark görülmüştür. Buna göre; deney grubunda uygulanan PBOM'nin, öğrenme üzerinde daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır(X_1=. 25.43, X_2=77.14). **T7.A36.1.2.** Dil bilgisi testi verilerinin incelenmesinden elde edilen bulgulara göre, deney grubu kontrol grubundan daha başarılıdır (X=7.11, X_2=23.57). **T7.A36.2. Dil Becerisi** **T7.A36.2.1.** Araştırma kapsamında uygulanan sontestteki okuma bölümünden elde edilen verilerin gruplar arası incelenmesi sonucunda, okuma testinde deney grubunun kontrol grubundan daha başarılı olduğu görülmüştür (X_1= 3.79, X_2= 12.00). **T7.A36.2.3.**PBOM'nin öngörüleri doğrultusunda öğretim alan öğrencilerin okuma testinde daha başarılı olmaları, uygulanan öğretim modelinin okuma	ve kesinlikle katılıyorum olarak belirlenmiştir. **T7.A37.1.2.** "İngilizce öğretmeni olmak için gerekli İngilizce dil bilgisine sahibim" maddesi ile ilgili sonuçlar X=5.39, Ss.=0.81 ve Kesinlikle katılıyorum olarak belirlenmiştir. **T7.A37.1.3.** Öğretmenlerin, iletişimsel dil etkinliklerine karşı olumlu görüşleri olduğu belirlenmiştir. **T7.A37.1.4.** İletişimsel dil eğitiminin avantajları genellikle "kesinlikle katılıyorum" ve "katılıyorum" şeklinde cevap verilmiştir. **T7.A37.1.5.** Öğretmenler, genel olarak iletişimsel dil etkinliklerini onayladıklarını fakat bazı güçlüklerle karşılaştıklarını belirtmişlerdir **T7.A37.1.6.** Öğretmenler "MEB' in İngilizce kitapları iletişimsel etkinlikler için faydalıdır" maddesine öğretmenlerin cevabı

	T7.A32.2.1. İngilizce öğretiminde, öğrenciler tarafından beğenilen sınıf içi etkinlikleri ile ilgili olarak geleneksel yöntemler de varlığını korumaktadır. Bu yöntemlerin de öğrenme ortamlarında hala kullanıldığı görülmektedir. ”Genellikle” ile ilgili olan yüksek puanlı maddelerin görsel özelliklerle ilgili olduğu görülmektedir. Cevabı “Genellikle” olan madde 24 (f=149), madde 39 (f=151) ve madde 42 (f=151) sınıf içinde görsel materyallere dayalı tekniklerin kullanımını öğrenciler arasında en çok tercih edildiğini göstermektedir. Kelime tekrarı, şarkılar ve tekerlemeler de sırasıyla öğrencilerin “Genellikle” tercih ettikleri maddeler olduğu görülmektedir. **T7.A32.2.2.** Öğrenciler, İngilizce öğrenme ortamında emir cümlelerinin kullanımından hoşlanmadıklarını belirtmiştir (%28 Öğrenci “asla” cevabını vermiştir. **T7.A32.2.3.** Öğrencilerin %	Yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda, kontrol grubunun sontest ortalamasının (X=21,53), deney grubunun ortalamasından (X=24,25) daha düşük olduğu dikkat çekmektedir. Buna bağlı olarak zihin haritası tekniğinin geleneksel öğretim yönteminden daha etkili olduğu anlaşılmıştır. **T7.A34.1.3.** Deney ve kontrol gruplarının toplam erişi puanlarına yönelik yapılan MWU testi sonuçlarından elde edilen bulgulara göre deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır (U=346,500; p<0,05). Deney grubu öğrencilerinin sıra ortalaması (SO= 38,82), kontrol grubu öğrencilerinin sıra ortalamasından (SO= 27,50) yüksek çıkmıştır. **T7.A34.1.4.** Öğretmen rehberliğinde yapılan zihin haritası tekniği ile gerçekleştirilen uygulamanın öğrenciler tarafından sevildiği ve başarıyı arttırdığı görülmüştür. **T7.A34.2. Öğrenme Ortamı** **T7.A34.2.1.** Zihin haritası tekniği resimler, şekiller ve farklı diyagramlarla desteklenebilen aynı zamanda renklerle canlandırılan bir	becerisinin gelişiminde olumlu etkisi olduğunu göstermektedir. **T7.A36.2.4.**PBOM‟nin yazma becerisi üzerindeki etkililiği sontestteki yazma bölümünden elde edilen verilerin gruplar arası incelenmesi sonucunda anlaşılmıştır. Buna göre yazma testinde deney grubunun, kontrol grubundan daha başarılı olduğu görülmüştür(X=14.54, X=41.57). **T7.A36.2.5.** Kontrollü yazma ve serbest yazma testlerinden elde edilen verilerin incelenmesi sonucunda, deney grubunun kontrol grubundan daha başarılı olduğunu görülmüştür. **T7.A36.3. Öğrenme Ortamı** **T7.A36.3.1.** izleme testinden elde edilen verilerin ANOVA tekniği ile incelenmesi sonucunda, deney grubunda uygulanan öğretim modelinin, öğrenilmiş dilsel biçimin korunmasını sağladığı anlaşılmıştır [F(2-54)= 477,55; p<.01] . **T7.A36.3.2.**İzleme testinden elde	“kısmen katılmıyorum” olarak belirlenmiştir. **T7.A37.1.7.**Öğretmenler arasında en çok kabul gören “Öğrencilerin gerçek durumlardakine benzer iletişim kurabilme yeteneğini geliştirmek” olan 2. madde puanları Ortalama= 5.60, Standart sapma,,0 0.79 ve kesinlikle katılıyorum olarak belirlenmiştir. **T7.A37.1.8.** “Öğrenciler anlamlı iletişim etkinliklerinde yer almalıdır” maddesi X=5.42, Ss=0.84 olarak ve kesinlikle katılıyorum belirlenmiştir. **T7.A37. 1.9.** “Öğrencilerin İngilizce kullanma motivasyonlarının arttırılmasının iletişimsel etkinliklerle arttırılacaktır” görüşünde olan öğretmenlerle ilgili sonuçlar X=5.23, Ss=1.01 ve kesinlikle katılıyorum olarak belirlenmiştir. **T7.A37.1.10.**Öğretmenler,

	%47.2'si İngilizce öğretiminde fon müziğini ve kayıtların kullanımını onayladıklarını belirtmiştir. **T7.A32.2.4.** Öğrencilerin %34.4'ü jest ve mimiklerin "genellikle" kullanılmasını uygun görmüşlerdir. **T7.A32.2.5.** Öğrencilerin %44'ü sınıflarının farklı şekillerde düzenlenmesini tercih ettiklerini belirtmiştir. **T7.A32..2.6.** Öğrencilerin, %53.2'si sınıf içinde tekerlemelerin kullanımını tercih ettiklerini belirtmiştir. **T7.A32.3. Dil Becerileri** **T7. A32.3.1.** Öğrencilerin %34.8'si "bazen" okuduklarını anlamaktadır. **T7.A32.3.2.** Öğrencilerin %38.4'ü "bazen" duydukları İngilizce diyalogları anlayabilmekte olduğu görülmektedir. **T7.A32.3.3.** Öğrencilerin %28'i "bazen" akıcı şekilde konuşabildiklerini belirtmiştir. **T7.A32.3.4.** Öğrencilerin, %30.8'si "bazen" kolaylıkla İngilizce yazabildiklerini	teknik olduğu için öğrenmede kalıcılığı arttırmaktadır. **T7.A34.2.2.** deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin sontest ve kalıcılık testinden aldıkları puan ortalamaları görülmektedir. Grupların sontest ve kalıcılık testinden aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir. [t(30)=-6,380; p<0,05]. Deney grubunun sontestteki ortalaması (X=24,26), kalıcılık testindeki ortalaması ise (X=27,81) şeklinde olmuştur.Kontrol grubu öğrencilerinin sontest ve kalıcılık testinden aldıkları puan ortalamalarına bakıldığı zaman burada da istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir [t(33)=-5,596; p<0,05]. Kontrol grubu öğrencilerinin sontest ortalaması (X=21,53) ve kalıcılık testi ortalaması (X=23,85)'dir. Grupların puan ortalamaları arasındaki fark göz önüne alındığında, deney grubunun daha başarılı olduğu söylenebilir. **T7.A34.2.3.** Deney ve kontrol gruplarının toplam kalıcılık testi puanlarına bakıldığı zaman, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [t(63)= 3,474;	edilen test ortalamalarının gruplar arası karşılaştırılması sonucunda, deney grubunun kontrol grubundan daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Dolayısıyla deney grubundaki öğrencilerin almış oldukları öğretim sonucunda, daha çok bilgi hatırladıkları düşünülmektedir. Öğretim sürecinde aynı hedef biçimle ilgili dil bilgisi, anlama ve üretim becerilerine yönelik yoğun bir süreç yaşanmasının bu sonuç üzerinde büyük etken olduğu kabul edilmektedir.	dört dil becerisini geliştirmek için yeterli der saati olmadığı görüşünü bildirmişlerdir.

	belirtmiştir.	p<0,05]. Deney grubunun ortalaması (X=27,81) iken kontrol grubunun ortalaması (X=23,85)'dir. **T7.A34.2.4.** Zihin haritası tekniği ise öğrencilerin ders süresince aktif olduğu bir teknik olma özelliği taşımaktadır. **T7.A34.2.5.** Zihin haritası tekniğine ilişkin olarak yapılan uygulamalar dahilinde öğrencilerin yaratıcılıklarının arttığı, paylaşımcılığın ön plana çıktığı, dersin hem daha iyi öğrenilip hem de eğlenceli hale geldiği görülmüştür. **T7.A34.3. Tutum** **T7.A34.3.1.** Grupların son tutum puanları arasında istatistiksel anlamda farklılık olduğu saptanmıştır (U=337,000; p<0,05). Deney grubunun sıra ortalaması (SO=39,13), kontrol grubunun sıra ortalamasından (SO=27,41) yüksek çıkmıştır. Bu sonuç itibariyle zihin haritası tekniği ile çalışmanın öğrencilerde bu derse karşı olumlu yönde tutum sağladığı görülmektedir.		

Tablo 7. Devamı- Yedinci Tema (T7) Kapsamındaki Araştırmaların (A..) Betimsel Bilgileri

Araştırmanın Kodu	**T7.A40**	**T7.A42**	**T7.A43**	**T7.A44**
Konusu	Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin ders durumunda yöntem-teknik kullanma yeterliliklerinin incelenmesi	İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin öğrencilerin öz-yeterlik becerileri, öz-düzenleme stratejileri, üstbiliş becerileri, motivasyonları ve akademik başarılarına etkisi	Yabancı dil olarak İngilizcenin öğretiminde genç öğrenicilerin dil bilgisi ediniminde yapı odaklı öğretim yoluyla düzeltici geribildirim etkileri	Ayırt edicilik ilkesine dayalı İngilizce öğretim tasarımı uygulamasının öğrencilerin akademik başarı ve derse yönelik tutumları üzerine etkisi
Araştırmacı	İshak Ersin Kıraç	Veli Batdı	Ali Göksu	İlknur İzgi
Yayın Yeri **Yayın Türü**	Erciyes Üniversitesi Yüksek Lisans Üniversitesi	Fırat Üniversitesi Doktora Tezi	Gazi Üniversitesi Doktora Tezi	Akdeniz Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi
Yılı	2013	2013	2014	2014
Amaç	Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin derste yöntem-teknik kullanma yeterliliklerinin, mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ve İngilizce öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitime katılan ve katılmayan öğretmenler arasında yöntem-teknik kullanma yeterlilikleri açısından anlamlı bir fark olup olmadığını bulmak amaçlanmıştır.	İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin öğrencilerin öz-yeterlik becerileri, öz-düzenleme stratejileri, üstbiliş becerileri, motivasyonları ve akademik başarılarına etkisini belirlemek amaçlanmıştır.	Yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde "Yapı Odaklı" (Focus-on-Form) öğretim ile dil bilgisi açısından (Di'li Geçmiş Zaman ve Üstünlük yapıları) yapılan sözlü hataların değiştirme, açıkça düzeltme ve meta dil bilimsel geribildirim ile düzeltilmesinde düzeltici geribildirimlerin genç öğreniciler üzerine etkilerini araştırmak amaçlanmıştır.	İngilizce dersinde ayırt edicilik ilkesine dayalı öğretim tasarımı uygulamasının öğrencilerin akademik başarıları ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkilerini incelemek amaçlanmıştır.
Yöntem - **Model** - **Araç**	Nicel Yöntem - Tarama Modeli - Anket	Karma Yöntem - Deneysel Model ve Betimsel Yöntem - 68 Öğrenci (5)	Karma Yöntem - Yarı Deneysel Yöntem	KarmaYöntem - Yarı-Deneysel Desen

- **Örneklem** - **Analiz**	- 372 İngilizce öğretmeni - Betimsel İstatistik	- BaşarıTesti, dinleme becerisi değerlendirme testi, yazma becerisi değerlendirme testi, konuşma becerisi değerlendirme formu ile öz-yeterlik, öz-düzenleme, üstbiliş ve motivasyon ölçekleri, gözlem ve görüşme formları - Nicel verilerin analizinde SPSS-15 istatistik programı, nitel verilerin analizinde ise N-VIVO-8 programı	- 88 Öğrenci, 4 İngilizce Öğretmeni - Başarı testi, sözlü resim tanımlama ve senaryo etkileşimi etkinliklerini kapsayan İngilizce Tanı Testleri - SPSS'te nicel olarak analiz edildi ve ANCOVA testi ile karşılaştırmalar yapıldı.	- 40 Öğrenci - Başarı testi, tutum testi, gözlem ve görüşme formları - Betimsel İstatistik, T-Testi
Sonuçlar	**T7.A$_{40}$.1. Öğretmenlerle İlgili Bulgular** **T7.A$_{40}$.1.1.**Öğretmenlerin en fazla, öğrencilere İngilizcenin önemini kavratma konusunda, diğer alanlara göre daha yetersiz görürken, etkinlikleri öğrenci farklılıklarına göre hazırlama konusunda, diğer alanlara göre olukça yeterli görmektedir. Bu sonuca göre, telkin yöntemi, öğretmenlerin en yetersiz olduğu yöntem olduğu görülürken, seçmeli yöntemin ise öğretmenlerin en yeterli oldukları yöntem olduğu görülmektedir. **T7. A$_{40}$.1.2.** Araştırmaya	**T7.A$_{42}$.1. Ders Başarısı** **T7.A$_{42}$.1.1.** Denel işlemler öncesinde alınan öz-yeterlik (X=4.27) toplam puanı ve denel işlemler sonrasında alınan öz-yeterlik (X=4.55) toplam puanı karşılaştırıldığında, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın oluştuğu [t(33)=-5.835, p=.000] görülmüştür. Söz konusu farkın, deney grubunun sonöz-yeterlik-genel ortalama puanları lehine gerçekleştiği görülmektedir. **T7.A$_{42}$.1.2.** Denel işlemler öncesinde alınan öz-yeterlik (X=4.32) toplam puanı ve denel işlemler sonrasında alınan öz-yeterlik (X=4.11) toplam puanı karşılaştırıldığında, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın oluştuğu [t(33)=3.001, p=.005] görülmüştür. Söz konusu farkın, kontrol grubunun önöz-yeterlik genel ortalama	**T7.A$_{43}$.1. Ders Başarısı** **T7.A$_{43}$.1.1.** "Yapı Odaklı" (Focus-on-Form) öğretim ile dil bilgisi edinimi açısından değiştirme, açıkça düzeltme ve meta dil bilimsel geribildirim sözlü geribildirimlerin genç öğreniciler üzerine yararlı, etkili ve başarılı oldukları görülmüştür. **T7.A$_{43}$.1.2.** Açık doğrulamanın, dil bilgisi ediniminde başarıyı yükselttiği görülmüştür. **T7.A$_{43}$.1.3.** İngilizce öğretiminde açıkça düzeltme	**T7.A$_{44}$.1.Ders Başarısı** **T7.A$_{44}$.1.1.** Gerçekleştirilen uygulama sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Deney ve kontrol grubunun başarı ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu ve ayırt edicilik ilkesine dayalı öğretim tasarımının uygun olarak hazırlanmış uygulamaların öğrencilerin başarıları üzerinde olumlu etkileri olduğu

	katılan ortaokul İngilizce öğretmenleri, derste kullanılacak etkinlikleri önceden planlama, etkinlikleri öğrencilerinin öğrenme farklılıklarına göre hazırlama, derste kullanılacak materyalleri hazırlama ve hazırlanan plana uygun sınıf ortamı oluşturma, herkesin uyduğu sınıf kuralları oluşturma, konu anlatımını öğrenci seviyelerine göre planlama, şarkılardan ve drama etkinliklerinden faydalanma konularında kendilerini, diğer yeterlilik alanlarına göre daha yeterli görmektedirler. Bu sonuç, öğretmenlerin seçmeli yöntemde, direkt yöntemde ve iletişimci yöntemde diğer yöntemlere göre daha yeterli olduklarını göstermektedir. **T7.A$_{40}$.1.3.** Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğrencileri motive etme, grup çalışmalarına önem verme, dil bilgisine dikkat etme, dinleme ve konuşma etkinlikleri yapma, sınıf dili	puanları lehine gerçekleştiği görülmektedir. **T7.A$_{42}$.1.3.** İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol gruplarındaki öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin görüşlerinde bir değişiklik olduğunu söylemek mümkündür.Deney grubunun daha başarılı olduğu görülmüştür. **T7.A$_{42}$.1.4.** İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin (yeni uygulamanın) deney grubu öğrencilerinin öz-yeterlik inançları üzerinde geleneksel değerlendirmeye göre anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucu çıkmaktadır **T7.A$_{42}$.1.5**. Nicel anlamda, yeni uygulamaların yapıldığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol gruplarındaki öğrencilerin başarı testinin hatırlama, anlama ve uygulama basamakları ile testin tümüne ilişkin aldıkları sontest ve kalıcılık puanları arasındaki anlamlı farklılığa ilişkin değerlendirmeler incelendiğinde grupların başarı testinin belirtilen tüm alt boyutlarına ilişkin kalıcılık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunduğu görülmüştür. Bu sonuç ile deney grubu öğrencilerinin akademik başarıları üzerinde yeni uygulamaların geleneksel değerlendirmeye göre anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.	dönütü sözel resim tanımlamasında ve etkileşimli etkinliklerde öntest ve son testler karşılaştırıldığında olumlu etkiye sahip olduğu görülmüştür. **T7.A$_{43}$.1.4.**Meta dil bilimsel dönütün uygulandığı öğrenme ortamında, Geçmiş zaman ve Karşılaştırma Cümlelerinde faydalı olduğu görülmüştür. **T7. A$_{43}$.1.5.** Yapı Odaklı öğretim de genç öğrenicilerinin dil edinimlerini geliştirdi ve Di'li Geçmiş Zaman ve Üstünlük yapılarının doğru olarak kullanılmasına katkı sağladığı görülmüştür.	görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test başarı puanlarının karşılaştırılması sonucu, deney grubunun ön test puan ortalaması 39.64, son test puan ortalaması 88,4; kontrol grubunun ön test puan ortalaması 40.40, son test puan ortalaması ise 60,8'dir. **T7.A$_{44}$.2.Tutum** **T7.A$_{44}$.2.1.** Gerçekleştirilen uygulama sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları arasında farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarında, kontrol grubu öğrencilerine göre

	oluşturma, İngilizce öğretiminde oyunlardan faydalanma konusunda diğer alanlara göre daha yetersiz oldukları sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sonuç, öğretmenlerin bilişsel yaklaşımda, dil bilgisi çeviri yönteminde, doğal yaklaşımda, grupla dil öğretim yönteminde diğer yöntemlere göre daha yetersiz olduklarını göstermektedir. Görsel, işitsel ve gerçek hayatta kullanılan materyaller kullanma, ders içinde beden dili ve mimikleri kullanma, tekrar etkinliklerinden yararlanma konusunda öğretmenlerin yeterli oldukları sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sonuç, öğretmenlerin sessizlik yönteminde, tüm fiziksel tepki yönteminde, kulak dil alışkanlığı yönteminde yeterli olduklarını göstermektedir. **T7. A40.1.4.** Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğrencilere İngilizcenin önemini kavratma,	**T7.A42.2. Dil Becerileri** **T7.A42.2.1.** "Yazma Becerisi"ne ilişkin eğlenceli etkinliklerin olumlu yönlerinden en çok vurgulanan ifadeler " "Üretkenliği arttırma, Duygu ve düşünceleri rahatça yazmayı sağlama, Hayal gücünü arttırma ve Yaratıcılık yeteneğini geliştirme şeklinde belirtilmiştir. Ayrıca nicel anlamda deney ve kontrol gruplarının yazma sontest uygulamasının toplam puanlarında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu farklılığın deney grubu lehine olduğu söylenebilir. Bu bulgu, deney grubuna uygulanan uygulamalar sonucunda deney grubu öğrencilerinin yazma becerileri üzerinde geleneksel değerlendirmeye göre anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucunu doğurmaktadır. **T7.A42.2.2.** Araştırmada "Dinleme Becerisine" ait alt temalardan en çok üzerinde durulan alt temalar "Algılama ve kavrama düzeylerini arttırma ve Dinleme yeteneğini geliştirmesi" şeklinde belirtilmiştir. Ayrıca nicel anlamda uygulama öncesi ve sonrasındaki dinleme becerisi değerlendirme testi farkına bakıldığında her iki grubun öğrencilerinin dinleme becerilerinde artış olduğu ve bunun anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin uygulama sonucundaki öntest-sontest uygulamalarına ilişkin olarak dinleme becerisi değerlendirme testi farkına		anlamlı bir gelişme sağlanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test tutum puanlarının karşılaştırılması sonucu, deney grubunun ön test puan ortalaması 84.00, son test puan ortalaması 96.4; kontrol grubunun ön test puan ortalaması 83.9, son test puan ortalaması ise 83.5'tir. **T7.A44.3.Öğrenme Ortamı** **T7.A44.3.1.** Gözlem formundan elde edilen bulgulara göre, deney grubu öğrencileri kontrol grubu öğrencilerine göre derse daha istekli katılmıştır, çalışmalarını zamanında tamamlamıştır, çalışmalarını etkili bir şekilde sunmuştur, arkadaşlarıyla işbirliği içinde çalışmıştır. Deney grubunda derse katılan başarılı öğrenci grubu süreç boyunca derse katılmaya devam ederken

	öğrencilerin başarılarını arttırmak için ailelerine rehberlik yapma, öğrencileri İngilizceyi öğrenebileceklerine inandırma konusunda, diğer alanlara göre daha yetersiz oldukları sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sonuç, öğretmenlerin telkin yönteminde yetersiz olduklarını göstermektedir. **T7.A40.1.5.** İngilizce öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre derste yöntem-teknik kullanma yeterliliklerine etkisi incelendiğinde, bay ve bayan öğretmenlerin derste yöntem-teknik kullanma yeterliliklerinde anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bay öğretmenlerin bayan öğretmenlere kıyasla yöntem teknik kullanma açısından kendilerini daha yeterli gördüğü söylenebilir. **T7.A40.1.6.** İngilizce öğretmenlerinin derste yöntem-teknik kullanma yeterliliklerinin yaş	bakıldığında öğrencilerin sontest dinleme becerilerinde artış olduğu ve söz konusu istatistiksel farklılığın deney grubunun sondinleme puanları doğrultusunda gerçekleştiği görülmektedir. **T7.A42.2.3.** "Okuma Becerisi" açısından faydalarının sıralandığı temada "Okumayı sevdirmeyi sağlama ve Metnin daha kolay anlaşılmasını sağlama" en çok vurgulanan alt temalar olarak ifade edilmiştir. **T7. A42.2.4.** "Telaffuz Becerisi" açısından faydalarına bakıldığında "Doğru telaffuz etme endişesini ortadan kaldırma, Telaffuzu geliştirme, Diksiyon öğelerini geliştirme ve Fonetik becerilerin geliştirilmesinde etkili olma" şeklindeki alt temaların en fazla vurgulandığı görülmüştür. **T7.A42.2.5.** Dinleme becerisi değerlendirme testi, konuşma becerisi değerlendirme formu ve yazma becerisinin değerlendirilmesine ilişkin üç değerlendirmenin öntest-sontest toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmiştir **T7.A42.3. Öğrenme Ortamı** **T7.A42.3.1.**Eğitsel etkinliklerle İngilizce öğretimi ile öğrenmenin kolay olduğu belirlenmiştir. **T7.A42.3.2.** Bu yöntemle, öğrencilerin öğrendiklerini kolaylıkla hatırladığı görülmüştür.		derse daha az katılan öğrencilerin de derse katılım oranlarının arttığı gözlenmiştir **T7.A44.4. Motivasyon** **T7.A44.4.1.** Görüşme formundan elde edilen bulgulara göre, uygulama öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce dersine yönelik görüş ve düşünceleri benzer özellik gösterirken, uygulama sonrasında deney grubundaki öğrencilerin İngilizce dersinde yapılan etkinliklerden daha çok zevk aldıkları, derse katılmakta daha istekli oldukları, konuları daha iyi anladıkları, derste sıkılmadıkları ortaya çıkmaktadır.

	aralıklarına göre karşılaştırılması incelendiğinde öğretmenlerin yöntem-teknik kullanma yeterliliğinin 20-30 yaş ve 41 üzeri yaş aralıkları arasında anlamlı farkın olmadığı görülmektedir. Diğer yaş gruplarının anlamlılık sırasına göre incelendiğinde 31-40 ve 41 üzeri yaş grupları; 20-30 ve 31-40 yaş grupları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. 20-30 yaş arası öğretmenler, 31-40 yaş arasındaki öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli görürken, 41 ve üzeri yaş grubu öğretmenler, diğer yaş gruplarına göre kendilerini daha yeterli görmektedirler. **T7.A40.1.7**. İngilizce öğretmenlerinin derste yöntem-teknik kullanma yeterliliklerinin kıdem yılına göre karşılaştırılmasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. **T7.A40.1.8.** İngilizce öğretmenlerinin derste	**T7.A42.3.3.** Bu yöntemle, öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirdiği, eksiklerini giderdiği ve kendilerini rahat hissettikleri görülmüştür. **T7.A42.4. İletişim Becerileri** **T7.A42.4.1.** Uygulamaların dil becerilerinin yanı sıra iletişim yeteneğine de katkı sağladığı görülmüştür. Uygulamaların en çok katkısının olduğu alt temalar, "Öğretmenle etkili iletişimler kurmayı sağlama, Öğrenci-öğrenci etkileşimini geliştirme, İşbirlikçi ve takım ruhunu geliştirme ve Bireysel ifade yeteneğini geliştirme" şeklinde belirtilmiştir. **T7.A42.5. Motivasyon** **T7.A42.5.1.** Araştırma sonuçlarına göre İşbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin öğrencilerin motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. **T7.A42.5.2.**Araştırma sonucunda uygulamaların Kelime Öğretimine olan etkisinin de en çok "Motivasyonu arttırarak kelime öğretimini hızlandırma, Sözcük dağarcığını genişletme, Yeni kelime öğretiminde kullanılma ve Kelimeleri daha kalıcı kılma" şeklindeki alt temalarla ifade edildiğine rastlanmıştır.		

	yöntem-teknik kullanma yeterliliklerinin İngilizce öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitim (kurs, seminer, konferans) alma durumuna göre karşılaştırıldığında bir kez alınan hizmet içi eğitim ile iki kez ve beş kez alınan hizmet içi eğitim arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bir kez veya iki kez alınan hizmet içi eğitimle üç veya dört kez alınan hizmet içi eğitim arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir. Üç veya dört kez alınan hizmet içi eğitimin bir veya iki kez alınan hizmet içi eğitime göre daha etkili olduğu görüşmüştür			

Tablo 7. Devamı- Yedinci Tema (T7) Kapsamındaki Araştırmaların (A..) Betimsel Bilgileri

Araştırmanın Kodu	**T7.A45**	**T7.A48**	**T7.A49**	**T7.A51**
Konusu	Çocuklara göreve dayalı dil öğretim metodu ile İngilizce öğretimi	İngilizce öğretiminde istasyon tekniği kullanımının akademik başarıya, tutumlara ve kalıcılığa etkisi	İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde, kelimelerin Türkçe anlamları ile birkaç kez yazılması tekniğinin kelimelerin kalıcılığındaki etkililiği ve öğretmenlerin bu teknik hakkındaki görüşleri	Çocuklara kelime öğretiminde dil ve içerik bütünleşik öğrenme uygulamaları üzerine bir vaka çalışması
Araştırmacı	Neriman Akbulut	Hatice Avcı	Hatice Özlem Anadol	Metin Nebioğlu
Yayın Yeri **Yayın Türü**	Pamukkale Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi	Fırat Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi	Karadeniz Teknik Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi	Çağ Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi
Yılı	2014	2015	2015	2015
Amaç	Çocukların dil becerilerinin Milli Eğitim müfredatında belirtilen içerik ve konulara uygun olarak hazırlanan görevlerle geliştirilip geliştirilemeyeceğini tespit etmek amaçlanmıştır.	Yabancı dil öğretiminde istasyon tekniğinin kullanılmasının akademik başarı, derse yönelik tutum ve kalıcılık üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır.	8. Sınıf İngilizce öğretimi esnasında kullanılan İngilizce kelimelerin Türkçe anlamları ile bir kaç defa yazdırılması tekniği ile bu kelimelerin hafızadaki kalıcılığı arasındaki ilişkiyi belirlemek ve Türkiye'nin değişik bölgelerindeki devlet okullarında çalışan İngilizce öğretmenlerinin bu kelime öğretim tekniği hakkındaki görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır.	Uygulama sonucunda utangaç ve konuşmaktan korkan öğrencilerin kolaylıkla sohbet edebildikleri ve hata yapma kaygısı olmaksızın fikirlerini açıklamada istekli oldukları görülmüştür. Öğrenciler uygulamadan memnun kaldıklarını, dil öğrenmekten çok konuyu öğrendiklerini söylemişlerdir. Öğrenciler konuyu öğrenip İngilizcelerini geliştirmişlerdir.
Yöntem - **Model**	Karma Yöntem - Eylem	Karma Yöntem - Yarı-deneysel Yöntem ve	Karma Yöntem - Yarı Deneysel Desen	Karma Yöntem - Yarı Deneysel Yöntem

- **Araç** - **Örneklem** - **Analiz**	Araştırması, Tarama - 21 öğrenci - Değerlendirme formu, gözlem, görüşme, motivasyon ölçeği, ders kayıtları - Betimsel Analiz	Betimsel Yöntem - 28 Öğrenci - Başarı testi ve İngilizce dersi tutum ölçeği, görüşme - Mann Whitney U testi, Nvivo 10 nitel veri analiz yazılımı, Wilcoxon Testi	- 80 Öğrenci - Başarı Testi, Görüşme - Betimsel analiz	- 146 Öğrenci - Kelime Bilgisi Ölçeği, Gözlem ve resmi olmayan görüşmeler - Betimsel istatistik, içerik analizi
Sonuçlar	**T7.A45.1. Öğrenme Ortamı** **T7.A45.1.1.**Göreve dayalı İngilizce öğretimi öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik etkinlikleri kapsadığından öğrenme ortamını olumlu etkilemiştir. **T7.A45.1.2.** Göreve Dayalı İngilizce öğretimi ile dersler eğlenceli hale gelmiştir. **T7.A45.1.3.** Göreve dayalı İngilizce öğretimi öğrencilerin dikkatini çektiğinden ilgiyle ve sessizce birbirlerinin	**T7.A48.1. Ders Başarısı** **T7.A48.1.1.** Deney grubu öğrencilerinin başarı ön test sıra ortalamaları 4.00; başarı son test sıra ortalamaları ise 7.77‟dır. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin başarı öntest sıra toplamları 4.00; başarı sontest sıra toplamları ise 101.00‟dır Deney grubunun öntest-sontest puanları arasında anlamlı farkın olup olmadığı Wilcoxon testi ile test edilmiş ve .002 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgulara dayanarak, deney grubunun öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunduğu ve deney grubunda istasyon tekniği kullanılarak yapılan öğretimin, İngilizce öğretimi üzerinde etkili olduğu görülmektedir (Z=-3.051, p<.05). **T7.A48.1.2.** İkili gruplarda	**T7.A49.1. Öğretmenlerle İlgili Bulgular** **T7.A49.1.1.** Öğretmenlerin %62’si İngilizce kelimelerin Türkçe karşılıklarıyla birkaç kez yazılmasının hedef sözcüklerin yazılı şekillerini öğrenmede faydalıolduğu ile ilgili maddeye “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” şeklinde cevap vermişlerdir. **T7.A49.1.2.** Öğretmenlerin, İngilizceyi öğrendikleri gibi öğrettikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin %50’si, “İngilizce öğrenirken kelimeleri birkaç kez yazdım” konulu maddeye “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” şeklinde cevap vermişlerdir. **T7.A49.1.3.** Öğretmenlerin %	**T7.A51.1. Ders Başarısı** **T7.A51.1.1.** a=Kelimeleri daha önce hiç görmedim, b= Kelimeleri daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum, c= Kelimeleri gördüm ve anlamını biliyorum ile İlgili Kelime Bilgisi Ölçeğinde; “a”nın “b” ve “c” den düşük olduğu belirlenmiştir. (a=,4615< b=2,1282< c=7,4614). **T7.A51.1.2.** “a” maddesi ile ilgili istatistiksel bulgular; Kelime Bilgisi Ölçeği (KBÖ)sonuçları .4615, .0513, .0256 ve .0256. Uygulama süresince “a” maddesi ile ilgili puanın düştüğü görülmektedir. **T7.A51.1.3.** “b” maddesi ile ilgili istatistiksel bulgular; KBÖ sonuçları 2.1282, 2.3333,

	performanslarını izlemişlerdir. **T7.A45.1.4.** Göreve dayalı İngilizce öğretimi uygulanan derslerde öğrenmelerin kalıcılığının arttığı görülmüştür. **T7.A45.1.5.** Göreve dayalı İngilizce öğretimi uygulanan derslerde, öğrencilerin grup içinde çalışmaları ile etkileşimleri ve birbirlerinin İngilizce öğrenimlerini teşviklerinin arttığı görülmüştür. **T7.A45.2. Dil Becerileri** **T7.A45.2.1.** Göreve dayalı İngilizce öğretimi ile öğrencilerin performanslarını gerçekleştirdikçe İngilizceyi daha iyi konuştukları görülmüştür. **T7.A45.2.2.** Göreve dayalı İngilizce	nonparametrik testlerde kullanılan Mann Whitney U testi gerçekleştirilmiş ve kontrol grubu öğrencilerinin sontest sıra ortalamaları 10.92, sıra toplamları 142.00; deney grubu öğrencilerinin sontest sıra ortalamaları 18.00, sıra toplamları 270.00‟dır. Grupların sontest puanları ortalamaları arasında anlamlı farkın olup olmadığı “Mann Whitney U” ile test edilmiş, .031 değeri manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgulara dayanarak, deney ve kontrol gruplarının sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunduğu, deney grubunda istasyon tekniği kullanılarak yapılan öğretimin, İngilizce öğretiminde etkili olduğu söylenebilir (U=51.000, p <.05). **T7.A48.1.3.**Kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık puanı sıra ortalamaları 10.46, sıra toplamları 136.00; deney grubu öğrencilerinin kalıcılık puanı sıra ortalamaları 17.60, sıra toplamları 264.00‟dir. Grupların kalıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı farkın olup olmadığı “Mann Whitney U” ile test edilmiş, .014 değeri manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgulara dayanarak, deney ve kontrol gruplarının kalıcılık	54.5’i bu tekniğin içe kapanık öğrenciler için uygun olduğunu belirtmiştir. **T7.A49. 1.4.** Öğretmenlerin öğrenme-öğretim modelleri ile “İngilizce kelimeleri Türkçe karşılıklarıyla birkaç ez yazmak faydalıdır” maddesi ile ilgili anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. **T7.A49.1.5.** Öğretmenlerin mesleki deneyimleri ile bu tekniğin faydalı bulunmasıyla ilgili madde arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. **T7.A49.1.6.** Bu tekniği kullanmaktan kaçınan öğretmenlerin sebepleri; öğrencilerin bu tekniği sevmemeleri, motivasyonu yükseltmemesi, kelimelerin sadece ezberlenmesi ve çoklu zeka kuramına uygun olmaması şeklinde belirtilmiştir. **T7.A49.2.Ders Başarısı** **T7.A49.2.1.** Deneysel çalışma sonuçlarına göre kontrol grubunun ortalama puanı 68.00 ve deney grubunun ortalama puanı 63.30 olarak bulunmuştur. Her iki grubun puanları arasında anlamlı bir farklılık	1.7456, 1.5641. Uygulama süresince “b” maddesinin düştüğü görülmektedir. **T7.A51.1.4.** “c” maddesi ile ilgili istatiksel bulgular; KBÖ sonuçları 7.4615, 7.6154, 8.2308, 8.4103. Uygulama süresince “c” maddesinin puanının yükseldiği görülmektedir. **T7.A51.2. Öğrenme Ortamı** **T7.A51.2.1**. Tüm öğrencilerin öğrenmeye etkin katıldıkları ve öğrenmek için ellerinden gelenin en iyisini yaptıkları gözlenmiştir. **T7.A51.2.2.** Dil ve içerik bütünleşik uygulamada öğrenmeyi destekleyici ortamda öğrendikleri gözlemlenmiştir. Öğrencilerin, rahat ve öğrenme kaygısı yaşamadan öğrendikleri gözlemlenmiştir. **T7.A51.2.3.** Dil ve içerik bütünleşik uygulamada İngilizce bilgilerinin geliştiği gözlemlenmiştir. **T7.A51.2.4.** Dil ve içerik bütünleşmesi etkinlikleri, öğrenme eğlenceli olması ve öğrencilerin sıkılmalarını

	öğretimi ile öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerinin geliştiği gözlemlenmiştir. **T7.A45.2.3.** Öğrencilerin yazma becerilerinde de olumlu gelişmeler gözlemlenmiştir. **T7.A45.3. Motivasyon** **T7.A45.3.1.** Öğrenciler, İngilizce öğretimiyle ilgili performanslarını gerçekleştirdikçe öz güvenlerinin ve motivasyonlarının arttığı görülmüştür. **T7.A45.3.2.** Kız öğrencilerin motivasyonlarının erkek öğrenci motivasyonlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. **T7.A45.4. Tutum** **T7.A45.4.1.**Uygulama sürecinde öğrencilerin İngilizce dersini daha çok sevdikleri görülmüştür.	puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunduğu, deney grubunda istasyon tekniği kullanılarak yapılan öğretimin, İngilizce öğretiminde etkili olduğu ve öğrenmeyi kalıcı hale getirdiği söylenebilir (U=45.000, p <.05). **T7.A48.1.4.** İstasyon tekniği uygulanan İngilizce sınıfında, sınavlarda öğrencilerin daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir. **T7.A48.2. Tutum** **T7.A48.2.1.** Kontrol grubu öğrencilerinin son tutum sıra ortalamaları 12.88; deney grubunun son tutum sıra ortalamaları ise 15.90‟dır. Ayrıca kontrol grubu öğrencilerinin son tutum sıra toplamları 167.50; deney grubunun son tutum sıra toplamları ise 238.50‟dir. Grupların tutum puanları ortalamaları arasında anlamlı farkın olup olmadığı “Man Whitney U” ile test edilmiş, .344 değeri manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgulara dayanarak, deney ve kontrol gruplarının tutum puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı, deney grubunda istasyon tekniği kullanılarak yapılan öğretimin, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik	bulunmamıştır. Diğer bir deyişle, yeni kelimeleri birkaç kez yazma tekniği uygulanan deney grubunun başarı puanı kontrol grubununkini geçmemiştir. **T7.A49.2.2.** Her iki grup arasında anlamlı farklılık olmamasına rağmen kontrol grubunun puanının deney grubundan yüksek olduğu görülmektedir. **T7.A49.3. Tutum** **T7.A49.3.1.**Likert Ölçeğine dayalı olan “Kelimeleri birkaç kez yazmanın faydalı bir uygulama olduğunu düşünüyorum” maddesine göre deney grubu öğrencilerinin kelimeleri birkaç kez yazma ile ilgili tutumlarının olumsuz olduğu görülmüştür. Yeni kelimeleri Türkçe anlamlarıyla birkaç kez yazmanın etkili bir teknik olmadığı görülmüştür. **T7.A49.4. İletişim Becerileri** **T7.A49.4.1.** Öğrenciler kelimeleri sadece anlamlarıyla ezberlediğinden iletişimsel kurmada pek fayda sağlamadığı belirlenmiştir.	önlemesi açısından faydalı öğrenme ve öğretim aracıdır. **T7. A51.2.5.** Öğrencilerin, etkinliklerle kalıcı şekilde öğrendiği gözlemlenmiştir. **T7.A51.3. Motivasyon** **T7.A51.3.1.** Öğrencilerin, dil ve içerik bütünleşik uygulama süresince öğrenme isteklerinin arttığı ve daha fazla katılım gösterdikleri gözlemlenmiştir. **T7.A51.3.2.**Süreç içerisinde öğrencilerin davranışlarında olumlu değişiklik olduğu gözlenmiştir. Zamanla, öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmaya başladıkları ve derse katılımlarının arttığı gözlemlenmiştir.

		tutumları üzerinde etkili olmadığı söylenebilir (U=76.500, p >.05) **T7.A48.3. Öğrenme Ortamı** **T7.A48.3.1.** İstasyon tekniğinin dersi eğlenceli hale getirip öğrencilerin İngilizce dersini sevmelerini sağladığı, öğrencilerin aktif katılımını arttırdığı, İngilizce dersini öğrencilere sevdirdiği, işlenen konuyu kolaylaştırdığı, konuyu pekiştirdiği, ancak bazı öğrencilerin istasyonlardaki etkinlikleri fazla bulduğu, istasyon tekniğini sıkıcı buldukları ve istasyonlarda zamanı yetiştirememeden dolayı kaygılandıkları görülmektedir.		

Tablo 7. Devamı- Yedinci Tema (T7) Kapsamındaki Araştırmaların (A..) Betimsel Bilgileri

Araştırmanın Kodu	**T7.A53**	**T7.A54**	**T7.A58**	**T7.A60**
Konusu	Türkiye'de ilk ve orta dereceli okullarda çalışan İngilizce öğretmenlerinin tercih ettikleri kelime sunma teknikleri	Beyin temelli öğretim stratejileriyle çocuklara kelime öğretimi	Yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde etkili öğretim stratejilerin analizi (Durum çalışması)	4mat öğretim modelinin ilkokul 4. sınıf İngilizce dersi öğrenci başarısına etkisinin incelenmesi
Araştırmacı	Zehra Yakan	Setenay Çelik	Hatun Buğra Altunöz	Esra Yılmaz

Yayın Yeri **Yayın Türü**	Gazi Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi	Gazi Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi	Gaziantep Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi	Gaziantep Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi
Yılı	2015	2015	2017	2018
Amaç	Türkiye'de ilk ve ortaokullarda çalışan İngilizce öğretmenlerinin derslerinde kelimelerin anlamlarını sunmada ve kelimeleri öğretmede tercih ettikleri teknikleri belirlemek amaçlanmıştır.	Beyin temelli yaklaşımın çocukların kelime öğrenmelerine etkisinin araştırılması amaçlanmıştır.	Bir okulda yabancı dil eğitimi ile ilgili okul iç paydaşlarının görüşlerin dikkate alınmasını ve 5.sınıf İngilizce dersinde etkili öğretim stratejilerini analiz etmeyi amaçlamaktadır	4. sınıftaki tüm öğrencilerin öğrenme stillerine uygun olarak öğrenme öğretme ortamları sunan 4MAT öğretim modelinin ilkokul 4. sınıf İngilizce dersinde öğrenci başarısı üzerine etkisi ortaya koyulması hedeflenmiştir
Yöntem - **Model** - **Araç** - **Örneklem** - **Analiz**	Karma Yöntem - Tarama ve Betimsel yöntem - 377 İngilizce Öğretmeni - Anket, Görüşme, Gözlem - Betimsel istatistik, Betimsel analiz	Karma Yöntem - Deneysel Yöntem -Betimsel Yöntem -70 Öğrenci -Ön test-Son test - Çalışma Kağıtları -Görüşme -Betimsel istatistik, -Betimsel analiz	Nitel Yöntem - Durum Çalışması - Okul Müdür, 2 Öğretmen, 22 Öğrenci - Görüşme, gözlem, doküman analizi, anket ve araştırmacı günlüğü - Betimsel analiz ve İçerik analiz	Karma Yöntem - Deneysel desen ve Betimsel Yöntem - 60 Öğrenci - Başarı Testi ve Görüşme - Betimsel istatistik t-testi, içerik analizi
Sonuçlar	**T7.A$_{53}$.1. Öğretmenlerle İlgili Bulgular** **T7.A$_{53}$.1.1**.Öğretmenlerin çoğunun dil	**T7.A$_{54}$.1. Ders Başarısı** **T7.$_{54}$.1.** Kontrol ve deney grubuna yapılan ön test ve son testler sonucunda beyin temelli yaklaşım uygulanan deney grubunun	**T7.A$_{58}$.1. Okul Yöneticileri ile ilgili Bulgular** **T7.A$_{58}$.1.1**. Okul müdürü, mezun olan yeni öğretmen adayının sınıfa girdiğinde sadece akademik bilgisini	**T7.A$_{60}$.1.Ders Başarısı** **T7.A$_{60}$.1.1.** Kontrol grubunun ön test puanları ile son test puanları karşılaştırıldığında p değeri

	öğreniminde kelimenin öneminin farkında olduğu belirlenmiştir. **T7A$_{53}$.1.2.** Öğretmenlerin kelime öğretiminde gerekli planlamayı yağmadıkları belirlenmiştir. **T7.A$_{53}$.1.3**. Öğretmenlerin, en çok tercih ettikleri kelimeöğretim teknikleri; mimik, jestle ve vücut dili şeklinde belirlenmiştir. **T7.A$_{53}$.1.4.** Kelime öğretiminde erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha çok planlama yaptıkları belirlenmiştir. **T7.A$_{53}$.1.5**. Kelime öğrenimi daha çok öğrencilerin sorumluluğundadır ve kelimelerin dil öğrenmenin önemli bir kısmı olmadığı görüşünde olan erkek öğretmenlerin sayısı	kelimeleri öğrenme ve akılda tutmada daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir**.** **T7.A$_{54}$.2. Motivasyon** **T7. A$_{54}$.2.1.** Beyin temelli yaklaşım ile öğrenciler İngilizce kelimeleri eğlenerek ve ilgiyle öğrendiklerinden kelime öğrenme isteklerinde artış olduğu belirlenmiştir. **T7.A$_{54}$.3. Öğrenme Ortamı** **T7. A$_{54}$.3.1.** Beyin temelli öğrenme yaklaşımında sınıf içinde yapılacak etkinlikler belirli olduğundan öğretim sırasında karmaşayı önlediği ve gevenli ve rahat bir öğrenme-öğretim imkanı sağladığı belirlenmiştir.	kullanarak kitaptaki bilgileri bütünleştirerek İngilizce öğretmeye çalıştığını ifade etmiştir. Yabancı dili öğrenmenin sadece akademik bilgiyle sınırlı olmadığını pratik kullanımın gerekli olduğunu vurgulamıştır. Dilin günlük yaşamla ilişkilendirilmesinin önemli olduğunu belirtmiştir. **T7.A$_{58}$.1.2.** Müdür yardımcısı (1) ; yabancı dil öğretimin bilgiye dayalı olmasının ve pratik yapmaya müfredatın yeteri kadar zaman vermemesinin sorun yarattığını belirtmiştir. **T7.A$_{58}$.1.3.** Müdür yardımcısı (2) ; yabancı dil eğitiminin ezbere dayalı olduğunu ve öğretim programlarının öğrenci seviyesine göre olmadığını belirtmiştir. **T7.A$_{58}$.1.4.** Müdür Yardımcısı (3) ; Türkiye'deki yabancı dil eğitimini eksik bulduğunu, 2.sınıftan itibaren ülkemizde yabancı dil eğitimi verilmesine rağmen alınan verimin oldukça düşük olduğunu belirtmiştir. Özellikle dil bilgisini öğrenen çocuklarının öğrendiklerini konuşma dilinde ifade edemediklerini ve zorlandıklarını ifade etmiştir. **T7.A$_{58}$.1.5**. Okul yöneticileri ile	,003 olduğundan, yani 0,05 anlamlılık aralığı değerinden küçük olduğundan iki ölçüm arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. (t(11)= -3,273; p<0,05). Kontrol grubunun ön test puanları ortalaması 9,66 olarak bulunurken son test puanlarının aritmetik ortalaması 11,06 olarak bulunmuştur. Gruba ait her iki ölçüm ortalamaları arasındaki bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu durum İngilizce öğretim programında yer alan etkinliklere dayalı İngilizce öğretime dayalı öğretim modelinin, öğrenci başarısını anlamlı derecede arttırdığını göstermektedir. **T7.A$_{60}$.1.2.** Deney grubunun ön test puanları ile son test puanları karşılaştırıldığında p değeri ,000 olduğundan, yani 0,05 anlamlılık aralığı değerinden küçük olduğundan iki ölçüm

	kadın öğretmenlerden fazla olduğu belirlenmiştir. **T7.A$_{53}$.1.6.** Kelime öğretiminin önemli olduğu görüşünde olan öğretmenler 6 ile 10 yıl arası çalışan gruptadır. **T7.A$_{53}$.1.7.** Hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin kelime öğretiminde katılmayanlara göre daha başarılı oldukları belirlenmiştir. **T7.A$_{53}$.1.8**. Birçok öğretmen haftada 2 saat kelime öğretiminin fazla olduğunu düşünürken bir kısım öğretmen de 2 saatten fazla zamanı kelime öğretimine ayırmaktadır. **T9.A$_{53}$.1.9.** Erkek öğretmenler kelime öğretiminde bilgisayar, film gibi araçları kullanırken, kadın öğretmenler şarkılar, tekerlemeler, jestler,		yapılan görüşmede; yabancı dil sisteminin ülkemizde yüzeysel olduğunu, işlevini tam olarak yerine getiremediği, öğrencilerin ciddi anlamda özellikle konuşma becerilerinin olmadığına vurgu yaptığı görülmektedir. **T7.A$_{58}$.1.6.** Öğrencilerin sınıflarında ya da okulda yabancı dil dersine yönelik görsel materyal bulunmamaktadır. **T7.A$_{58}$.2. Öğretmenlerle ile İlgili Bulgular** **T7.A$_{58}$.2.1**.Öğretmenler, dil bilgisi öğreterek dil öğretmeye çalıştıklarını ve bu durumun öğrencileri olumsuz etkileyip dersten uzaklaşmalarına neden olduğunu ifade etmiştir. **T7.A$_{58}$.2.2.** Öğretmenler, bazı öğrencilerin dersi sevmemesinin ve önyargılı davranmasının, materyal eksikliğinin ve dil sınıfının olmamasının dersin öğretimini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. **T7.A$_{58}$.2.3.** Öğretmenlerin lisans öğrenimleri boyunca etkili öğretim stratejilerine yönelik herhangi bir eğitim almadıkları sonucuna ulaşılmıştır. **T7.A$_{58}$.2.4**. Bir öğretmen etkili öğretimde daha çok görsel	arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.(t(18)= -12,829; p<0,05). Deney grubunun ön test puanları ortalaması 9,46 olarak bulunurken son test puanlarının aritmetik ortalaması 18,40 olarak bulunmuştur. Gruba ait her iki ölçüm ortalamaları arasındaki bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu durum 4MAT öğretim modelinin, öğrenci başarısını anlamlı derecede arttırdığını göstermektedir. **T7.A$_{60}$.1.3.** Deney grubu ile kontrol grubunun son test puanları karşılaştırıldığında p değeri 0,000 bulunmuştur. Bu değer, 0,05 anlamlılık değerinden küçük olduğu için iki ölçüm arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. (t(58)= 7,903 ;p>0,05). Deney grubunun son test puanları ortalaması 18,40 iken kontrol grubunun ön

	vücut dili kullanmaktadır. **T7.A53.1.10.** 15 yıldan fazla deneyime sahip öğretmenler gerçek nesneleri Word formation ve konuşma bölümlerini tercih ederken meslekte yeni olanlar çeviri ,resimli hikayeler, bilgisayar, film, role oynama ve benzetimleri kullanmaktadır. **T7. A53.1.11.** Kelime öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenler, gerçek nesneler, görseller, gösteriler, canlandırma, resimli hikayeler, resimli sözcükler, bilgisayar, video, film, yapboz, canlandırma etkinliklerini daha fazla kullanmaktadır. **T7.A53.1.12.**Hizmet içi eğitim almayan öğretmenler kelime öğretiminde çeviri yöntemi		materyaller kullanımına, pekiştireç verme ve öğrencileri sürece aktif etme durumlarına önem vermektedir. **T7.A58.2.5.** Bir öğretmen etkili öğretimde derslerinde beden dilini oldukça fazla kullandığını ve karşılıklı konuşma büyük önem verdiğini dile getirmiştir. **T7.A58.2.6.** Anket uygulamasında Marzano'nun etkili öğretim stratejilerini kullanıp kullanmadıkları, nasıl kullandıkları ve kullanma sebeplerini araştırılırken; gözlem sürecinde öğretmenlerin bu stratejileri nasıl kullandıkları tespit edilmiştir. **T7.A58.2.7**. Gözlem sürecinde elde edilen bulgulara baktığımızda her öğretmenin farklı stratejilerine derslerinde daha çok yer verildiği görülmüştür. "Benzerlik ve farklılıkları belirleme" stratejisini hemen hemen iki öğretmen de derslerinde oldukça yer vermiştir. "Çabayı destekleme ve takdir etme" stratejisini derslerde Nilgün öğretmen'in daha az kullandığı görülmüştür. Öğretmenlerin bu stratejisine çok başvurmadıkları ancak öğrencilerin özellikle bu stratejiye önem verdikleri gözlem	test puanlarının aritmetik ortalaması 11,06 olarak bulunmuştur. İki grup arasındaki deney grubu lehine olan bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu durum 4MAT öğretim modelinin öğrenci başarısını İngilizce öğretim programında yer alan etkinliklere dayalı İngilizce öğretimden daha fazla artırdığını göstermektedir. **T7.A60.1.4**. Öğrenciler yeni şeyler üreterek somut çıktılar oluşturmuş, başarı hissini tatmışlardır. Sonuç olarak 4MAT öğretim modeli öğrenci başarısını artırmada daha etkili olmuştur. **T7.A60.2. Motivasyon** **T7.A60.2.1.** 4MAT öğretim modelinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin, İngilizce öğretim programında yer alan etkinliklere dayalı İngilizce öğretim uygulanan kontrol grubu öğrencilerine kıyasla

	kullanmaktadır. **T7.A$_{53}$.1.13.**Öğretmenler, kelime öğretimi için gerekli araç gereçlerinin olduğunu fakat yeterli zamanın olmadığı belirtmiştir. **T7.A$_{53}$.1.14**. İlkokul öğretmenleri kelime öğretiminde görselleri kullanmaktadır. **T7.A$_{53}$.1.15.** Ortaokul öğretmenleri kelime öğretiminde daha çok çeviri tekniğini kullanmaktadır.		sürecinde araştırma günlüğüne not edilmiştir. Sınıf içinden bir öğrencinin yaptığı başarıdan sonra "Öğretmenin hani aferin demediniz bana" diye söylemesi bu durumu ortaya koymaktadır. "Ev ödevi ve alıştırma" stratejisinde büyük çoğunluğu alıştırma kısmına yer verildiği görülmüştür. Öğretmenlerin ödev verdiği ancak daha çok bireysel ödevler verildiği gözlenmiştir. İşbirliğine dayalı ödevlere rastlanmamıştır. **T7.A$_{58}$.2.8.**Bazı öğretmenlerin derslerinde daha çok iletişim kurmaya odaklı ders sürecini devam ettirdiği ve bununla birlikte hedef dile fazlasıyla yer verdiği görülmüştür. **T7.A$_{58}$.2.9**.Bazı öğretmenlerin ders sürecinde bazı kısımlarda hedef dili kullanırken, ders anlatımında daha çok anlatacaklarını Türkçe olarak ifade ettiği gözlenmiştir. **T7.A$_{58}$.2.10**. Gözlem sonunda elde edilen bulgulara bakıldığında her iki öğretmenin de aynı stratejileri kullanmadıkları görülmüştür. "Özet çıkarma ve not tutma, varsayım üretme ve test etme, işbirliğine dayalı öğrenme" stratejilerinin	İngilizce öğreniminde daha motive ve süreçte daha aktif oldukları fark edilmiştir. **T7.A$_{60}$.3. Öğrenme Ortamı** **T7.A$_{60}$.3.1.** 4MAT öğretim modelinin uygulandığı sınıflarda öğrenciler uygulamaları eğlenceli, bilgilendirici ve akıldakalıcılığını faydalı bulmuşlardır. **T7.A$_{60}$.3.2.** Deney grubu öğrenci derse daha aktif katılım göstermişlerdir. Öğrenme stillerine uygun etkinliklerle uğraşmak derse ilgilerini artmasını sağlamıştır. Eğlenerek etkinlikleri yapmışlardır. **T7.A$_{60}$.3.3.** 4MAT öğretim modeli ile öğrencilerin eski bilgileri ile yeni bilgileri arasında ilişki kurmalarını sağlanmıştır. Öğrenciler yeni bilgi ile karşılaştıklarında başarısız olma korkusundan uzaklaşmışlardır. **T7.A$_{60}$.3.4**. 4MAT öğretim modelini genel olarak olumlu olmakla birlikte,

			gözlem boyunca öğretmenler tarafından tercih edilmediği anlaşılmıştır. **T7.A58.3. Tutum** **T7.A58.3.1.** Görüşme yapılan öğrencilerin hemen hemen hepsi İngilizce sevdiklerini ve İngilizce öğrenmek için her fırsatı değerlendirdiklerini dile getirmiştir. **T7.A58.3.2.**Öğrencilerin dersi sevdikleri ve bununla birlikte İngilizce dersinin kendilerine sağlayacağı yararın farkında oldukları gözlenmiştir **T7.A58.4. Öğrenme Ortamı** **T7.A58.4.1.** Doküman analizinde elde edilen bulgulara bakıldığında sınıf ortamında etkili öğretim stratejileri ile ilgili olarak daha çok " dile dayalı olmayan temsiller" stratejisi ile " işbirlikli öğrenme" stratejisinin yer aldığı görülmektedir.	öğrencilerin uygulama ile ilgili olumsuz düşünceleri de bulunmaktadır. Sınıfların kalabalık olması ve derslerin gürültülü geçmesi bu olumsuz faktörlerdendir. Ancak modelin öğrencilerin derse ilgi ve katılımlarını arttırdığı, öğrencilerin eğlenerek keyifli öğrenmeler gerçekleştirdiği, daha anlamlı öğrenmeleri sağladığı bu araştırmanın bir sonucudur **T7.A60.4. Tutum** **T7.A60.4.1.** 4MAT öğretim modeli, Öğrencilerinin genelinin İngilizce dersine karşı olumlu duygular geliştirmelerinde yardımcı olmuş ve dersi sevmelerini sağlamıştır.

Tablo 7. Devamı- Yedinci Tema (T7) Kapsamındaki Araştırmaların (A..) Betimsel Bilgileri

Araştırmanın Kodu	**T7.A$_{62}$**	**T7.A$_{66}$**	**T7.A$_{67}$**	**T7.A$_{68}$**
Konusu	İlkokul İngilizce öğretiminde görsel okuryazarlık etkinliklerinin öğrenci başarısına etkisi	İngilizce öğretmenlerinin çocuklara yabancı dil öğretiminde ideal olan yöntemler konusunda ifade ettikleri inançları ve ders içi uygulamaları arasındaki ilişki	Ters yüz öğrenmenin 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarısına etkisi	Yabancı dil (İngilizce) öğretiminde yaratıcı zıt düşünme (creact) tekniğinin ortaokul düzeyindeki öğrencilerin öğrenme ürünlerine etkisi
Araştırmacı	Özlem Akın Mart	Emine Esin Öztürk	Gizem Koçak	Hale Hitit Akdeniz
Yayın Yeri **Yayın Türü**	Gazi Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi	Çukurova Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi	İnönü Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi	Bülent Ecevit Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi
Yılı	2018	2019	2019	2019
Amaç	İlkokul İngilizce öğretiminde kullanılan görsel okuryazarlık etkinliklerinin öğrenci başarısına etkisini incelemek amaçlanmıştır.	İngilizce öğretmenlerinin çocuklara yabancı dil öğretiminde ideal olan yöntemler konusunda ifade ettikleri inançları ve ders içi uygulamaları arasındaki ilişkinin araştırılması amaçlanmıştır.	Ters-yüz öğrenmenin 7. Sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki akademik başarısına etkisini araştırmak amaçlanmıştır.	Yabancı Dil (İngilizce) dersinde Yaratıcı Zıt Düşünme (Creact) tekniğinin kullanılmasının ortaokul öğrencilerinin akademik başarı, yaratıcılık ve tutum düzeyleri üzerine etkisini incelemek amaçlanmıştır.
Yöntem - **Model** - **Araç** - **Örneklem** - **Analiz**	Karma Yöntem - Yarı Deneysel Desen - 36 Öğrenci (3) - Ön test-son test, yarı yapılandırılmış görüşme - Betimsel İstatistik, t-	Nitel Yöntem - Durum Çalışması - 3 İngilizce Öğretmeni - Anket, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve ders gözlemleri	Nicel Yöntem - Deneysel Desen - 30 Öğrenci - Başarı testi, Anket - T-testi, Wilcoxon işaretli sıralar testi, bağımsız gruplar t-	Nicel Yöntem - Deneysel Yöntem - 40 Öğrenci - Akademik Başarı Testi, Torrance Yaratıcı Düşünme Testi, İngilizce Dersi Tutum Ölçeği

	testi, içerik analiz	- Betimsel Analiz	testi, Mann Whitney U ve ANCOVA -	- Betimselistatistik,T-testi
Sonuçlar	**T7.A62 1.Ders Başarısı** **T7.A62.1.1**. Ön test sonuçlarına göre, her iki grubunun başarı ortalaması arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için "t" testi yapılmış, "t" değeri -,452 olarak bulunmuştur. 0.05 anlamlılık düzeyinde ise her iki grubun ön testi sonucunda başarıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (t=-452, p>=.05). Bu bulgu deney 1 ve deney 2 grubundaki öğrencilerin deneye giriş davranışlarının birbirine benzer olduğunu göstermektedir. **T7.A62.1.2**. deney 1 grubunun aritmetik ortalaması $\bar{x}$ =32,94 iken; deney 2 grubunun aritmetik ortalaması ise $\bar{x}$ =26,50'dir. Her iki grubunun başarı ortalaması arasında anlamlı bir fark olup olmadığını	**T7.A66.1. Öğretmenlerle İlgili Bulgular** **T7.A66.1.1**.Araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsi öğretim programında yer alan temel yöntemlerin kullanılması konusunda "kesinlikle katılıyorum" cevabını vermiştir. Bu yöntemlerin; konuşma ve dinleme becerilerine, etkinlik ve bağlama dayalı dil öğretimi, görsel ve kinestetik etkinlikler şeklinde belirtilmiştir. **T7.A66.1.2**.Oyunlar, şarkılar, etkinliklerle İngilizce öğretiminin zaman tüketen gereksiz uygulamalar olduğu görüşüne karşı çıkmıştır. **T7.A66.1.3**. Genel olarak, öğretmenlerin ideal yöntemlerle ilgili görüşleri ve sınıf içi uygulamaları arasında tutarlılığın olduğu belirlenmiştir. **T7.A66.1.4.** Böğretmeninin, konuşma ve dinleme becerileri ile etkinliğe dayalı dil öğretimi ile ilgili uygulamalar ve inançlar	**T7.A67.1.Ders Başarısı** **T7.A67.1.1.**Öğrencilerin ünitelere ait başarı testi ön test- son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark olsa dahi, kazanımlara tek tek bakıldığında ön test son test sonuçları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğrencilerin kazanımlara ait ön test son test sonuçları arasında anlamlı bir fark yoktur. **T7.A67.1.2.** Araştırmanın "derse katılım sıklığı az ve fazla olan öğrencilerin son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusunun sonucuna göre: Çalışma grubunda derse katılım sıklığı az ve fazla olan öğrencilerin, … a) …son test sonuçları anlamlı olarak farklılaşmaktadır. b) …3. kazanıma ait ön test sonuçları arasında anlamlı farka rastlanmamıştır.	**T7.A68.1.Ders Başarısı** **T7.A68.1.1.** YAZID tekniğinin uygulandığı deney grubu ile Yabancı Dil (İngilizce) Dersi Öğretim Programına dayalı öğretimin yapıldığı kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son test erişi puanlarına göre akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ancak yine de deney grubu öğrencilerinin son test başarı puan ortalamalarının, kontrol grubu öğrencilerinin son test başarı puan ortalamalarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. YAZID tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin akademik başarı ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. YAZID tekniği, deney grubu öğrencilerinin İngilizce dersi akademik başarı düzeyleri üzerinde etkili olmuştur. **T7.A68.1.2.** YAZID tekniğinin uygulandığı deney grubu ile Yabancı Dil (İngilizce) Dersi

	anlamak için “t” testi yapılmış, “t” değeri -2,091 olarak bulunmuştur. Her iki grubun son test sonucunda başarıları arasında anlamlı fark bulunmuştur ve bu fark deney 1 grubunun lehinedir (t=-2,091, p<=05). Bu bulgu görsel okuryazarlık etkinliklerinin gerçekleştirildiği deney 1 grubundaki öğrencilerin dersteki başarılarının, etkinliklerin kullanılmadığı grup olan deney 2 grubundaki öğrencilerin başarılarına göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. **T7.A62.1.3**.Deney 1 grubunun ön test aritmetik ortalaması $\bar{x}$ =20,78 iken, sontest aritmetik ortalamasının $\bar{x}$ =32,94’e yükseldiği gözlenmiştir. Deney 1 grubunun öntest ile sontest başarı puanı arasında 11,16 puanlık bir artış olmuştur. Yapılan t testi sonucunda bu farkın anlamlı olduğu söylenebilir (t=-	arasında farklılık görülmüştür. **T7.A66.1.5.** “Değerlendirme” ve “Dil Kullanımı” ile ilgili öğretmen inançları ve sınıf uygulamaları arasında farklılıklar görülmüştür. **T7.A66.1.6**. Öğretmenlerin, ideal yöntemler konusundaki inançları ve sınıf içi uygulamaları arasındaki farklılığın pek içsel ve dışsal faktörlerden kaynaklandığı ortaya çıkmıştır. Bu faktörler; sınıf büyüklüğü, zaman kısıtlılığı, sınava dayalı eğitim politikası, bilgi eksikliği ve farklı inançlardır. Bu tür faktörlerden dolayı, öğretmenlerin etkililiğine inandığı ve ideal olduğu yöntemleri kullanmadıkları ortaya çıkmıştır. **T7.A66.1.7.** Her öğretmenin inanç ve uygulamaları arasındaki ilişkide hem uyumluluklar hem de tutarsızlıklar olduğu bulunmuştur. **T7. A66..1.8.** Öğretmenler, eğlenceli sınıf ortamının öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştireceğini belirtmiştir. **T7.A66.1.9.** Öğretmenlerin,	c) …3. kazanıma ait son test sonuçları arasında anlamlı bir fark vardır. d) …5. kazanıma ait son test sonuçları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. e) …diğer tüm kazanım ait ön testleri ve son testleri kendi aralarında farklılaşmamaktadır. **T7.A67.2. Öğrenme Ortamı ile İlgili Bulgular** **T7.A67.2.1**. Araştırmanın dördüncü alt problemi "derse katılım sıklığı az olan öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" şeklindedir. Bu alt problemin bulgularına göre: Çalışma grubunda derse katılımı az olan öğrencilerin…; a) …ön test-son test sonuçları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. b) …kazanımlara ait ön test-son test sonuçları farklılaşmamaktadır. **T7.A67.2.2.** Araştırmada, "derse katılım sıklığı fazla olan öğrencilerin ön test ve	Öğretim Programına dayalı öğretimin yapıldığı kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yaratıcılık son test erişi puanlarına göre, öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu farklılık deney grubunun lehinedir. YAZID tekniği, İngilizce dersinde öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri üzerinde olumlu yönde etkili olmuştur. **T7.A68.1.3**. YAZID tekniğinin uygulandığı deney grubu ile Yabancı Dil (İngilizce) Dersi Öğretim Programına dayalı öğretimin yapıldığı kontrol grubu arasında yaratıcılığın alt boyutları akıcılık, esneklik, orijinallik, ayrıntılılık son test erişi puanlarına göre, esneklik, orijinallik ve ayrıntılılık bakımından anlamlı bir farklılık bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akıcılık alt boyutu bakımından anlamlı bir farklılık bulunmadığı ancak deney grubu akıcılık son test erişi puanlarının kontrol grubu akıcılık son test erişi puanlarından daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. **T7.A68.1.4**. YAZID tekniğinin

	7,385, p<=.05). Deney 2 grubunda ise aritmetik ortalama $\bar{x}$ = 19,50 iken, son testte $\bar{x}$ =26,50 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney 2 grubunun öntest ile sontest başarı puanı arasında 7 puanlık bir artış görülmekte olup, yapılan t testi sonucunda bu farkın anlamlı olduğu söylenebilir (t=-5,648, p<=.05). Her iki deney grubunda da ön testten son teste anlamlı biçimde puanlarında artış gözlenmiştir. **T7.A$_{62}$.1.4.** Deney 1 grubunun son test aritmetik ortalamasının $\bar{x}$ =32,94 iken, kalıcılık testi aritmetik ortalamasının $\bar{x}$ =32,17 olduğu gözlenmiştir. Deney 1 grubunun son test ile kalıcılık testi başarı puanı arasında önemli bir farklılık bulunmamaktadır. Yapılan t testi sonucunda bu farkın anlamlı olmadığı görülmektedir (t=,50 p>=.05). Deney	İngilizce öğretimi ile ilgili inançlarının sınıf içinde yöntemleri belirlemede etkili olduğu görülmüştür.	son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? " şeklindedir. Bu alt probleme ait sonuçlar aşağıda yer almaktadır: Derse katılım sıklığı fazla olan öğrencilerin…; a) …toplam puanlarına ait ön test-son test sonuçları arasında anlamlı bir fark vardır. b) …kazanıma ait ön test- son test sonuçları arasında anlamlı fark bulunmaktadır. c) …kazanıma ait ön test-son test sonuçları arasında anlamlı bir fark vardır. d) …diğer tüm kazanımların ön test-son test sonuçları kendi aralarında farklılaşmamaktadır. Sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin son test sonuçları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. **T7. A$_{67}$.1.3**. Araştırmanın, "Öğrencilerin GANO'ları sabit tutulduğunda derse katılım sıklığı az ve fazla olan öğrencilerin son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" şeklinde ifade edilen yedinci alt problemine ait	uygulandığı deney grubu öğrencilerinin yaratıcılık ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Buna göre YAZID tekniği, deney grubu öğrencilerinin yaratıcılıkları üzerinde olumlu etkiye sahiptir. YAZID tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin yaratıcılığın alt boyutları akıcılık, esneklik, orijinallik, ayrıntılılık ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Buna göre YAZID tekniğinin deney grubu öğrencilerinin yaratıcılığın alt boyutlarının tamamı üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna varılmaktadır. **T7.A$_{68}$.1.5.** Yabancı Dil (İngilizce) dersi öğretim programına dayalı öğretimin yapıldığı kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yaratıcılık ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Kontrol grubu yaratıcılık son test puanlarının, ön test puanlarından daha yüksek olmasına rağmen bu farklılığın anlamlı düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

	2 grubunda ise son test aritmetik ortalaması x̄ = 26,5 iken, kalıcılık testinin x̄ =26,2 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney 1 grubunun son test ile kalıcılık testi başarı puanı arasında da önemli bir farklılık bulunmamaktadır. Yapılan t testi sonucunda da bu farkın anlamlı değildir (t=,22 p>=.05). Bu durum öğrencilere deneyden bir ay sonra uygulanan kalıcılık testinde, son teste göre öğrenme düzeylerinde bir değişim olmadığını göstermektedir. Bu durum öğrencilerin bir ay sonra da öğrenme kaybı yaşamadıklarını göstermektedir. **T7.A$_{62}$.2. Öğrenme Ortamı** **T7.A$_{62}$.2.1..** Görsel okuryazarlık etkinliklerinin öğrenci üzerindeki etkilerinde öğrencilerin etkinliklerde sevdiği, sevmediği ve zorlandığı		sonuçlar aşağıda yer almaktadır: GANO değişkeni kontrol edildiğinde öğrencilerin son test sonuçları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Bu değişken son test üzerinde etkilidir. **T7.A$_{67}$.1.4.** Araştırmanın, "7. Sınıf öğrencilerinin ters yüz öğrenme yöntemi hakkındaki görüşleri nelerdir?" sorusunun cevaplarına göre: a) Öğrenciler yöntemle ilgili olumlu görüşlere sahiplerdir. b) Olumsuz maddeler ortalaması en düşük maddelerdir. c) Öğrenciler ters yüz öğrenme yönteminin akademik başarıyı arttırmada etkili olduğunu düşünmektedirler. d) Öğrenciler ters yüz öğrenme yönteminin sınıf içi etkileşim üzerindeki etkisi ile ilgili olumlu görüşlere sahiplerdir. e) Öğrenciler ters yüz öğrenme yönteminin sınıf yönetimi üzerindeki etkisi ile ilgili olumlu görüşlere sahiplerdir. f) Öğrencilerin	**T7.A$_{68}$.2. Tutum** **T7.A$_{68}$.2.1.** YAZID tekniğinin uygulandığı deney grubu ile Yabancı Dil (İngilizce) dersi programına dayalı öğretimin yapıldığı kontrol grubunda yer alan öğrencilerin tutum düzeyleri son test erişi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Deney grubu tutum son test erişi puanları, kontrol grubu tutum son test erişi puanlarına göre daha fazladır. Aritmetik ortalamalara bakıldığında farklılığın deney grubunun lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

	etkinlikler belirlenmiştir. Gerçekleştirilen etkinliklerin hepsi genel olarak beğenilirken, resim tamamlama etkinliğini ve grupla çalışma etkinlikleri en çok sevilen etkinlikler olmuştur. **T7.A$_{62}$.2.2**. Görsel okuryazarlık etkinlikleri öğrencilere karışık duygular, heyecan, yetersizlik duygusu, kaygı, mutluluk, özgüven ve verimlilik duygularını hissettirmiştir. **T7.A$_{62}$.2.3**. Görsel okuryazarlık etkinliklerinin eğlendirme, grup çalışmasını arttırma, arkadaşlık ilişkilerini güçlendirme, hayal gücünü geliştirme, özgüven, resim çizme becerilerinin gelişmesi, öğrenilenleri gerçek yaşama transfer edebilme gibi genel katkıları olurken; dersi sevip ve derse ilgi duyma, dersi farklı hale getirme, cümleleri ve kelimeleri kolay hatırlayabilme, öğrenmeyi arttırma gibi İngilizce		ders içeriğinin nasıl sunulduğuyla ilgili görüşleri farklılaşmaktadır.	

	dersine yönelik katkıları da olmuştur. **T7.A$_{62}$.2.4.** Görsel okuryazarlık etkinlikleriyle öğrencilerin büyük çoğunun daha önce karşılaşmadığına, karşılaşan öğrencilerden de bir öğrencinin Türkçe, bir öğrencinin Hayat Bilgisi, iki öğrencininse Fen bilgisi dersinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerden gelen cevaplara göre daha önceki İngilizce derslerinde öğrencilerin yazarak öğrendikleri belirlenmiştir			

T7.A74

İngilizce öğretmenlerinin ortaokul düzeyinde yazma becerisinin öğretilmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili görüşleri

Serdal Kalay

Süleyman DemirelÜniversitesi
Yüksek Lisans Tezi

2019

İngilizce öğretmenlerinin derslerinde yazma becerilerini öğretmek için kullandıkları teknikler hakkındaki görüşlerini incelemek amaçlanmıştır.

Karma Yöntem

- Tarama, Betimsel yöntem
- 97 İngilizce Öğretmeni
- Anket, Yarı yapılandırılmış görüşme formu
- Betimsel Analiz

T7.A74.1. Öğretmenlerle İlgili Bulgular

T7.A74.1.1.Öğretmenlerin farklı sıklıklardafarklı yazmatekniklerini öğrettiği belirlenmiştir.

T7.A74.1.2. Madde sıklığı en fazla olan 16. madde "Yazma becerilerini öğretmek için doğrudan öğretim yöntemini kullanırım (model alma, rehberlikli uygulama ve gözden geçirme) ." olarak belirlenmiştir.

T7.A74.1.3.İkinci en sık kabul edilen madde "Öğrencilerin yazma ödevleri için belirli hedefler belirlerim" şeklindedir.

T7.A74.1.4. Üçüncü en sık kabul edilen madde "Öğrencilere olumlu dönüt sağlayarak yazma becerisi öğretiminde onları ödüllendirip motive ederim" şeklindedir. Öğretmenlerin öğrencileri motive etmek için özen gösterdiği görülmektedir

T7.A74.1.5. Betimsel analiz sonucunda "Öğrencilerin yazma ödevleri için belirli hedefler belirlerim" şeklinde olan 4. madde ikinci en sık kabul edilen madde olarak belirlenmiştir.

T7.A74.1.6. " Öğrencilerinin grup çalışması yaptıkları, birlikte gözden geçirme etkinlikleri yaptıklarını belirten madde 5'in de ortalamanın üstünde sıklığı olduğu görülmektedir.

T7.A74. 1.7. Öğretmenlerin en düşük düzeyde işaretledikleri 6. madde "Öğrencilerim, yazma ödevlerini bilgisayar ile tamamlamaktadır" şeklindedir. Öğretmenlerin yazma becerisi öğretiminde kurşun kalem kullanma ve elle yazmayı tercih ettikleri görülmüştür.

T7.A74.1.8. Öğretmenlerin yazma becerilerin öğretmede cinsiyet bakımından bir farklılık bulunmamıştır.

T7.A74.1.9. Öğretmenlerin yazma becerilerini öğretmede meslekte çalıştıkları yıl açısından bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

T7.A74.1.10. Öğretmenlerin yazma becerilerini öğretmede özel ya da devlet okulunda çalışmaları açısından bir farklılık görülmemiştir.

T7.A74.1.11. En fazla tercih edilen değerlendirme yönteminin öğretmenler tarafından hazırlanan testler olduğu görülmektedir.

.