

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK HAZIRLANAN KONUŞMA
BECERİSİ AĞIRLIKLIL ÖĞRETİM TASARISININ, YABANCI
DİL AĞIRLIKLIL ORTAOKUL 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
DERSE YÖNELİK TUTUM, KAYGI VE GÖRÜŞLERİ
ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

AYSUN KARASU

BALIKESİR, 2026

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK HAZIRLANAN KONUŞMA
BECERİSİ AĞIRLIKLIL ÖĞRETİM TASARISININ, YABANCI
DİL AĞIRLIKLIL ORTAOKUL 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
DERSE YÖNELİK TUTUM, KAYGI VE GÖRÜŞLERİ
ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

AYSUN KARASU

TEZ DANIŞMANI

DOÇ. DR. NİHAT UYANGÖR

BALIKESİR, 2026

**Bu tez alışması Balıkesir Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri
Birimi tarafından 2023/171 numaralı proje ile desteklenmiştir.**

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda 202012510002 numaralı AYSUN KARASU'nun hazırladığı “İngilizce Dersine Yönelik Hazırlanan Konuşma Becerisi Ağırlıklı Öğretim Tasarısının, Ortaokul Öğrencilerinin Derse Yönelik Tutum, Kaygı ve Görüşleri Üzerindeki Etkisi” konulu DOKTORA tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 09.01.2026 tarihinde yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezin onayına OY BİRLİĞİ ile karar verilmiştir.

Üye (Başkan) Prof. Dr. Kemal Oğuz ER

İmza

Üye (Danışman) Doç. Dr. Nihat UYANGÖR

İmza

Üye Prof. Dr. Saadet MALTEPE

İmza

Üye Prof. Dr. Ercan KİRAZ

İmza

Üye Doç. Dr. Subhan EKŞİOĞLU

İmza

Enstitü Onayı

ETİK BEYAN

Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı ve
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.
- Yükseköğretim Kurulu tarafından 2024 yılında yayınlanan “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Faaliyetlerinde Üretken Yapay Zekâ Kullanımına Dair Etik Rehber” ve Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Çalışmalarda Üretken Yapay Zekâ Kullanımı: Etik İlkeler ve Uygulama Rehberi hakkında bilgi sahibiyim. Üretken yapay zekânın kullanılmasına ilişkin doğabilecek sorumluluklarımı kabul ettiğimi beyan ederim

10/01/2026

İmza

Aysun KARASU

ÖNSÖZ

Bu çalışmada, İngilizce dersine yönelik olarak tasarlanan ve konuşma becerilerini ön plana çıkaran bir öğretim programının, yabancı dil ağırlıklı ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin derse karşı tutumları, kaygı düzeyleri ve dersle ilgili görüşleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma kapsamında, 6. sınıf İngilizce öğretim programı çerçevesinde gerçekleştirilen derslerde, öğrencilerin gerçek yaşamla bağlantılar kurarak üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeleri, iletişim yeteneklerini artırmaları ve kaygı seviyelerinin nasıl değiştiği analiz edilmeye çalışılmıştır.

Günümüzde yabancı dil öğretiminde öğrencilerin dil becerilerini yalnızca akademik sınav başarıları çerçevesinde değerlendirmek yerine, iletişimsel yeterlik ve özgüven temelli yaklaşımların önemi giderek artmaktadır. Bu bağlamda, konuşma becerisine ağırlık veren öğretim tasarımları, öğrencilerin derse katılımını, motivasyonunu ve kaygı düzeylerini anlamak açısından büyük önem taşımaktadır. Bu çalışma, hem öğretim programlarının geliştirilmesine hem de öğretmenlerin ders tasarım süreçlerine yol gösterici olabilecek veriler sunmayı hedeflemektedir.

Bu araştırma sürecinde değerli yönlendirmeleriyle bana ışık tutan, bilgi ve deneyimleriyle yol gösteren ve akademik gelişimime önemli katkılarda bulunan danışmanım ve değerli hocam Doç. Dr. Nihat UYANGÖR'e;

Tezimin niteliğini artırmamda yardımcı olan, yapıcı önerileriyle yolumu aydınlatan, desteklerini her zaman derinden hissettiğim değerli hocalarım Prof. Dr. Kemal Oğuz ER'e ve Prof. Dr. Saadet MALTEPE'ye;

Doktora öğrenimim boyunca desteklerini benden esirgemeyen ve eğitim sürecime engin bilgileri ile katkıda bulunan değerli hocalarım Prof. Dr. Erdoğan TEZCİ'ye ve Prof. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN'a,

Bu süreçte bana yardımcı olan ve destek sağlayan değerli okul idarecilerime, öğretmen arkadaşlarıma ve sevgili öğrencilerime;

Samimiyetleri, içten destekleri ve varlıklarıyla gücüme güç katan; yeri geldiğinde bir omuz, yeri geldiğinde bir nefes olan değerli arkadaşlarım Sevinç AYTAŞ'a ve Rabia Sevil BALCI'ya; bu akademik yolculuk boyunca aynı hedefe yürürken bana yoldaşlık eden, zorlukları paylaşan değerli sınıf arkadaşım ve akademik yoldaşım Ramazan KAYA'ya;

Bu zorlu yolculukta her heyecanımı benimle paylaşan, üzüntülerimi yüreğinin sıcaklığıyla hafifleten, varlığıyla bana güç ve huzur veren; desteğini her an yanı başımda hissettiğim sevgili eşim Harun KARASU'ya;

Hayatın tüm karmaşası içinde bana güç veren, varlığıyla kalbimi her daim ısıtan; küçük ama değeri ölçülemez dünyama umut, sevgi ve anlam katan biricik kızıma... Gurur duyacağı ve yoluna ışık olacak bir anne olma çabama her gün yeniden ilham veren Asya KARASU'ya;

Hayatımın her anını güzelleştiren, karşıma çıkan tüm zorlukları sevgi ve destekleriyle kolaylaştıran; varlıklarıyla bana güç, huzur ve dayanma isteği veren babam Malik HAYDANLI'ya, annem Gülay HAYDANLI'ya ve canım ablam Mutlu HAYDANLI'ya teşekkürü bir borç bilirim.

BALIKESİR, 2026

AYSUN KARASU

ÖZET

İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK HAZIRLANAN KONUŞMA BECERİSİ AĞIRLIKLIL ÖĞRETİM TASARISININ, YABANCI DİL AĞIRLIKLIL ORTAOKUL 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DERSE YÖNELİK TUTUM, KAYGI VE GÖRÜŞLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

KARASU, Aysun

Doktora, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Nihat UYANGÖR

2026, 240 Sayfa

Bu çalışmanın amacı 6. sınıf yoğunlaştırılmış yabancı dil sınıflarında uygulanan İngilizce dersine yönelik konuşma becerisi ağırlıklı bir öğretim tasarısı hazırlamak ve bu tasarının öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum, görüş ve kaygıları üzerindeki etkisini araştırmaktır. Bu çalışmada, nicel ve nitel yöntemlerle toplanan verilerin birbirini desteklemesi amacıyla karma yöntem araştırmalarından Açıklayıcı (Açıklayıcı) Sıralı Desen tercih edilmiştir. Örneklem yöntemi olarak amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem ve kolay ulaşılabilir örneklem yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Balıkesir ili Karesi ilçesine bağlı Gazi İmam Hatip Ortaokulu ve Bandırma ilçesine bağlı Bandırma İmam Hatip Ortaokulu'nda yoğunlaştırılmış yabancı dil programı kapsamında öğrenim gören 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu öğrencilerden deney grubu (n=52) ve kontrol grubu (n=45) olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. Deney grubundaki öğrencilere araştırmacı tarafından geliştirilen konuşma becerisi ağırlıklı İngilizce öğretim programı 18 hafta süresince uygulanırken, kontrol grubundaki öğrencilere mevcut İngilizce öğretim programı uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak, araştırmanın nicel boyutunda 2 ölçek (Orakcı (2017) tarafından geliştirilen “İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”, ve Orakcı (2018) tarafından geliştirilen “İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği”) kullanılırken, araştırmanın nitel boyutunda ise araştırmacı tarafından geliştirilen “Bireysel Görüşme Formu” kullanılmıştır. Çalışmanın öğretim tasarısı boyutunda öğretim tasarımı modellerinden Dick ve Carrey Modeli tercih edilmiştir.

Deneysel işlem süreci kapsamında çalışmanın verileri Eylül 2023 – Ocak 2024 tarihleri arasında toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz, Bağımsız Örneklemeler için t-Testi, Tekrarlı Ölçümler için İki Faktörlü ANOVA ve içerik analizinden yararlanılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen nicel veriler kapsamında, Konuşma Ağırlıklı İngilizce Öğretim Tasarımı'nın uygulandığı deney grubu öğrencilerinin konuşma kaygılarının azalma gösterdiği gözlenmiştir. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarında hem duyuşsal hem de davranışsal boyutta olumlu yönde gelişme gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen nitel veriler kapsamında, uygulanan Konuşma Becerisi Ağırlıklı İngilizce Öğretim Programı Tasarısı ile öğrencilerin derslerde konuşma şansına eriştiği, grup çalışmaları ya da bireysel çalışmalarla bu pratiğin sağlandığı böylece dört dil becerisine katkıda bulunurken özellikle konuşma becerisini geliştirdiği ve kaygı düzeyini azaltarak öğrencilerin rahat hissetmelerini sağladığı gözlenmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin bilgilerinin içerikler doğrultusunda şekillendiği ve ileriye dönük düşünce ve planlarına İngilizceyi yerleştirdikleri ve sınıfta kırııcı düşünceler yerine yapıcı eleştirilerin kullanılmasının, özellikle grup çalışmalarının gerçekleştirilerek işbirlikçi yaklaşımın ön plana çıkarılmasının, genel değerlendirmenin yanı sıra süreç değerlendirmenin öğrencinin ilgi ve motivasyonu üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda nicel ve nitel verilerin birbirini desteklediği ve uyumlu olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: İngilizce Konuşma Becerisi, İngilizce Öğretim Tasarımı, İngilizce Konuşma Kaygısı, İngilizce Dersine Yönelik Tutum

ABSTRACT

THE EFFECT OF THE SPEAKING SKILL-BASED INSTRUCTIONAL DESIGN PREPARED FOR ENGLISH LESSON, ON THE ATTITUDES, ANXIETY AND OPINIONS TOWARDS ENGLISH LESSON OF THE FOREIGN LANGUAGE-BASED SECONDARY SCHOOL 6TH GRADE STUDENTS

KARASU, Aysun

PhD Dissertation, Department of Educational Sciences

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Nihat UYANGÖR

2026, 240 Pages

The primary aim of this study is to design a speaking-oriented instructional program for English classes in 6th-grade intensive foreign language classrooms and to investigate the effects of this program on students' attitudes, perceptions, and anxiety levels regarding English. In this study, the Explanatory Sequential Design, one of the mixed methods research designs, was preferred in order to ensure that the data collected through quantitative and qualitative methods complement each other. Purposeful sampling methods were used in selecting participants, including criterion sampling and convenience sampling. The study sample consisted of 6th-grade students enrolled in the intensive foreign language program at Gazi Imam Hatip Secondary School in Karesi district and Bandırma Imam Hatip Secondary School in Bandırma district, both located in Balıkesir province. The participants were divided into an experimental group (n=52) and a control group (n=45). Over the course of 18 weeks, the experimental group received instruction based on a speaking-focused English teaching program developed by the researcher, while the control group continued with the standard English curriculum.

For data collection, two quantitative instruments were employed: the "Attitude Scale Towards English Course" developed by Orakcı (2017) and the "English Speaking Anxiety Scale" by Orakcı (2018). In the qualitative phase, data were gathered through a semi-structured interview form designed by the researcher. The

instructional design phase of the study was based on the Dick and Carey Instructional Design Model. Data collection occurred between September 2023 and January 2024. Analytical methods included descriptive analysis, Independent Samples t-Test, Two-Way Repeated Measures ANOVA, and content analysis.

The quantitative findings revealed a decrease in speaking anxiety among students in the experimental group. Moreover, there were significant improvements in their affective and behavioral attitudes toward English. The qualitative data supported these findings, indicating that the speaking-oriented instructional design allowed students more opportunities to speak in class, both through group and individual activities, which not only contributed to the development of all four language skills but particularly enhanced speaking abilities. The program also helped reduce anxiety and fostered a sense of comfort among students.

Additionally, the students appeared to internalize the content, incorporating English into their future aspirations and plans. The use of constructive feedback rather than critical remarks, the emphasis on cooperative learning through group work, and the incorporation of both formative and summative assessment were found to positively influence students' engagement and motivation. In conclusion, the qualitative and quantitative data were found to be mutually supportive and consistent.

Keywords: English Speaking Skills, English Instructional Design, English Speaking Anxiety, Attitude Towards English Course

Değerli eşime, biricik kızıma ve canım aileme...

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
1. GİRİŞ.....	1
1.1.Araştırmanın Problemi.....	1
1.2.Araştırmanın Amacı.....	4
1.3.Araştırmanın Önemi	4
1.4.Araştırmanın Varsayımları	5
1.5.Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
2. İLGİLİ ALANYAZIN.....	6
2.1.Kuramsal Çerçeve.....	6
2.1.1. İngilizce Eğitimi.....	6
2.1.2. Türkiye’de İngilizce Eğitimi	8
2.1.3. İngilizce Konuşma Becerisi	10
2.1.4. Konuşma Kaygısı	13
2.1.5. Tutum	18
2.1.6. Öğretim Tasarımı	20
2.1.7. Öğretim Tasarımı Modelleri	22
2.2.İlgili Araştırmalar	38
2.2.1. Yabancı Dilde Konuşma Becerisi ile İlgili Araştırmalar	38
2.2.2. Tutum ile İlgili Araştırmalar	42
2.2.3. İngilizce Konuşma Kaygısı ile İlgili Araştırmalar	47
2.2.4. Öğretim Tasarımı ile İlişkili Araştırmalar.....	51
3. YÖNTEM.....	56
3.1.Araştırmanın Modeli.....	56
3.2.Çalışma Grubu	61
3.3.Verı Toplama Araçları.....	64
3.3.1. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	65

3.3.2. İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği	66
3.3.3. Bireysel Görüşme Formları.....	69
3.4.Süreç	72
3.4.1. Verilerin Toplanması	72
3.4.2. Öğretim Tasarısının Hazırlanması	72
3.4.3. Veri Analizi.....	82
4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	84
4.1.İngilizce Konuşma Kaygısına İlişkin Bulgular (Birinci Alt Problem)	84
4.1.1. Gruplar Arası Ön Test.....	84
4.1.2. Gruplar Arası Son Test.....	86
1.1.1. Gruplar içi ve Gruplar Arası Ön test Son test Karşılaştırmaları	88
1.2.İngilizce Dersine Yönelik Tutuma İlişkin Bulgular (İkinci Alt Problem).....	90
1.2.1. Gruplar Arası Ön Test.....	90
1.2.2. Gruplar Arası Son Test.....	92
1.2.3. Gruplar içi ve Gruplar Arası Ön test Son Test Karşılaştırmaları	94
1.3.İngilizce Dersine Yönelik Görüşlere İlişkin Bulgular (Üçüncü Alt Problem) .	97
1.3.1. Hedef.....	97
1.3.2. İçerik	100
1.3.3. Eğitim Durumları	101
1.3.4. Değerlendirme.....	103
5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER	106
5.1. Sonuçlar	106
5.1.1. İngilizce Konuşma Kaygısına İlişkin Sonuçlar (Birinci Alt Problem)	106
5.1.2. İngilizce Dersine Yönelik Tutuma İlişkin Sonuçlar (İkinci Alt Problem)	109
5.1.3. Öğretim Tasarısının Öğrencilerin Görüşleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Sonuçlar (Üçüncü Alt Problem).....	113
5.2. Öneriler	117
5.2.1. Program Geliştirici ve Öğretmenlere Yönelik Öneriler	117
5.2.2. Araştırmacılara ve Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	118
KAYNAKÇA	119
EKLER.....	137
Ek 1. Öğrenci Görüşme Formu.....	137

Ek 2. Öğretmen Görüşme Formu.....	140
Ek 3. Öğrenci Görüşme Formu – 2. Aşama.....	144
Ek 4. Öğrenci Uygulama Günlüğü	147
.....	147
Ek 5. Etik Kurul Onay Belgesi	148
Ek 6. Ölçek Kullanım İzinleri.....	149
Ek 7. İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği.....	150
Ek 8. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	152
Ek 9. Konuşma Becerisi Ağırlıklı İngilizce Öğretim Tasarısı Öğretmen El Kitabı.....	153

TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Çalışma Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı	62
Tablo 2. Sınıfların Denkliği için Analiz Sonuçları	63
Tablo 3. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nin Cronbach Alpha ve Tukey Toplanabilirlik Testi Sonuçları	65
Tablo 4. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'ne Ait DFA sonucunda Belirlenen Uyum Değerleri.....	66
Tablo 5. İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği Cronbach Alpha ve Tukey Testi Sonuçları	66
Tablo 6. İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği'ne ait DFA sonucu Uyum Değerleri...	66
Tablo 7. İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği Uyum İndeksleri ve Kabul Sınır Değerleri (Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel, 2004)	68
Tablo 8. İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği'ne İlişkin Cronbach Alpha Değerleri ..	69
Tablo 9. Hazırlanan Öğretim Tasarımının Dick ve Carey Öğretim Tasarımı Modeliyle İlişkilendirilmiş Aşamaları.....	73
Tablo 10. Kaygı Ön-test Puanlarının Normallik Dağılımı	84
Tablo 11. Ön-test Puanlarının Gruplara Göre Bağımsız Örneklem t Testi Analizi	85
Tablo 12. Son Test Puanlarının Normallik Dağılımı.....	86
Tablo 13. Son Test Puanlarının Gruplara Göre Bağımsız Örneklem t Testi Analizi	87
Tablo 14. Deney ve Kontrol Grubu Kaygı Ön Test ve Son Test Puanlarının Betimsel Analizi	88
Tablo 15. Deney ve Kontrol Grubu Kaygı Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları	89
Tablo 16. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ön-test Puanlarının Normallik Dağılımı	91
Tablo 17. Tutum Ön-test Puanlarının Gruplara Göre Bağımsız Örneklem t Testi Analizi	91
Tablo 18. Tutum Son-test Puanlarının Normallik Dağılımı	93
Tablo 19. Tutum Son-test Puanlarının Gruplara Göre Bağımsız Örneklem t Testi Analizi	93

Tablo 20. Deney ve Kontrol Grubu Tutum Ön Test ve Son Test Puanlarının Betimsel Analizi	94
Tablo 21. Deney ve Kontrol Grubu Yazılı Anlatım Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları.....	95
Tablo 22. Hedef Temasına İlişkin Öğrenci Görüşleri Analiz Sonuçları	98
Tablo 23. İçerik Temasına İlişkin Öğrenci Görüşleri Analiz Sonuçları.....	100
Tablo 24. Eğitim Durumları Temasına İlişkin Öğrenci Görüşleri Analiz Sonuçları	102
Tablo 25. Değerlendirme Temasına İlişkin Öğrenci Görüşleri Analiz Sonuçları....	103

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. Dil Becerileri Sınıflandırılması	10
Şekil 2. Konuşma Kaygısına İlişkin Faktörler	15
Şekil 3. Öğretim Tasarımı Modelleri Sınıflandırması.....	23
Şekil 4. ADDIE Modeli	24
Şekil 5. Briggs Modeli	27
Şekil 6. Gagne, Briggs ve Wager Modeli.....	27
Şekil 7. Dick ve Carey Öğretim Tasarımı Modeli	30
Şekil 8. Kemp, Morrison ve Ross Modeli	32
Şekil 9. ASSURE Modeli.....	34
Şekil 10. Amerikan Hava Kuvvetleri Modeli	35
Şekil 11. Hızlı Prototipleme Modeli	37
Şekil 12. Seels ve Glasgow Modeli	38
Şekil 13. Dick ve Carey Öğretim Tasarımı Modeli	58
Şekil 14. Araştırmanın Modelleme Süreci	60
Şekil 15. Ölçüm Modeli.....	68
Şekil 16. İngilizce Konuşma Kaygısına İlişkin deney ve kontrol gruplarının Ön Test ve Son Test Puan Grafiği.....	90
Şekil 17. İngilizce Dersine Yönelik Tutuma ve Alt Boyutlarına İlişkin Deney ve Kontrol gruplarının Ön Test ve Son Test Puan Grafikleri.....	96

1. GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın problemine, amacına, önemine, varsayımlarına, sınırlılıklarına ve gerekli tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Araştırmanın Problemi

Günümüzde toplumların giderek daha fazla etkileşim içinde olduğu ve iletişimin vazgeçilmez bir olgu haline geldiği bu çağa “değişim” etiketinin koyulması oldukça mümkün görünmektedir. Toplumlar hızla değişip, gelişirken eğitim, ekonomi ya da teknoloji gibi pek çok alanda insanlar mevcut hıza yetişmeye ve ayak uydurmaya, iletişimlerini de bu yönde kurmaya çalışmaktadır. Şüphesiz ki insanoğlu, tarihinin başlangıcından bu yana dil aracılığı ile iletişim kurmuş ve bilgi aktarımını sağlamıştır. Hemen hemen her alanda da gelişen ve değişen dünyaya ayak uydurmak için günümüzde bir ya da daha fazla yabancı dil bilmek temel bir ihtiyaç haline gelmiştir.

Dil yalnızca bir iletişim aracı olmaktan ziyade kullanıldıkları toplumun aynası olarak ifade edilebilir. Bir toplumun kültürünü, sosyal ve ahlaki değerlerini, ekonomisini teknolojik gelişmelerini, eğitimini ve kendi toplumumuzdan farklı özelliklerini keşfetmek için o toplumun konuştuğu dili irdelemeyi gerektirir (Yaman, 2018). Böylece toplumların özelliklerini ve gelişim süreçlerini daha iyi anlayabilmek adına dillerini öğrenmenin bir aşama olduğu göz ardı edilmemelidir. Demirel (2014), siyaset, eğitim ya da turizm gibi alanlarda toplumsal etkileşimin ve bilgi alışverişinin artması için ulusların yalnızca kendi ana dilleri ile iletişim kurmasının yeterli olmayacağını, bu nedenle diğer ulusların dillerini öğrenmenin önemini açıkça ifade etmiştir.

Uluslararası bir çerçevede, Avrupa Birliği’nin eğitim ve dil politikasını göz önüne alarak en yaygın kullanılan dil İngilizce olarak belirtilmektedir (Eurostat, 2020).

Bu yönüyle İngilizce dünya üzerindeki toplulukları arasındaki etkileşimi kuvvetlendirerek, iletişim sorunlarını minimum seviyeye indiren bir “lingua franca” / “ortak dil” haline gelmiştir (Seidlhofer, Breitender ve Pitzl, 2006). Bunun sonucunda dünyada “ikinci dil olarak İngilizce” konuşan insan sayısının, anadil olarak İngilizce konuşan insan sayısından üstün olduğu görülmektedir (Kocuk, 2024). Böylece “küresel İngilizce” kavramı İngilizce’nin gücü tüm dünya üzerinde kendisini göstermektedir. Bu nedenle İngilizce öğrenimi ve İngilizce yoluyla sağlanan iletişim bireyler arasında uluslararası düzeyde önem sarf etmektedir.

İngilizce öğrenen bireyler, dilin dört temel becerisi olan konuşma dinleme, okuma ve yazma becerilerini dengeli bir biçimde geliştirmeyi hedefler. Ancak hedeflenen bu yolda bireylerin en zorlandığı süreç, konuşma becerisini geliştirmeyi kapsamaktadır (Kusnierek, 2015). Başarılı bir sözlü iletişimde temel kavramlar dinleme ve konuşmadır. Bir yabancı dilde bireyler arası etkileşim kurmak için de bu dört beceriden biri olan konuşma becerisinin geliştirilmesi oldukça önemlidir (Uçucu, 2024).

Konuşma, ikinci dil edinimi ve öğretimi açısından son derece önemli bir rol oynamaktadır. Ancak, uzun yıllar boyunca konuşma öğretimi yeterince önemsenmemiştir. Bu süreçte, dil öğretmenleri çoğunlukla tekrarlayan alıştırma ve ezbere dayalı yöntemlere başvurmuştur (Kondal, 2009). Fakat günümüzde konuşma öğretimi, iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik gereklilikleri hedeflemektedir. Çünkü yalnızca bu yolla öğrenciler kendilerini ifade etme becerisi geliştirebilir, sosyal ve kültürel alanlarda iletişime yönelik kuralları öğrenip uygulayabilirler (Özbay, 2002; Uçucu, 2024).

Konuşma öğretimine yönelik hedeflenen bu yollara rağmen öğrencilerin konuşma becerisinin gelişimini engelleyen pek çok faktör vardır. Gündoğdu ve Tosun (2024)’a göre, İngilizce konuşma becerisini etkileyen faktörler; öğretmenin rolü, akranlardan kaynaklanan olumsuz etkiler, öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumu, sosyo-ekonomik çevre koşulları ve bireysel farklılıklar gibi çeşitli unsurlardan oluşmaktadır. Alkur ve Gündoğan (2021)’a göre ise öğrencilerin konuşma becerilerindeki başarı düzeylerinin psikolojik, sosyal ve eğitsel etmenlerden etkilendiği görülmektedir. Psikolojik etmenler arasında yer alan kendine güven ve rahat bir ortamda bulunma, konuşma performansını artırıcı bir rol oynarken; hata

yapma kaygısı ve utangaçlık gibi durumlar bu beceriyi olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Bu çalışmada öğrencilerin dil öğrenme sürecinde konuşma becerisine yönelik karşılaştıkları zorlukların etkilerini azaltmak ya da tamamen ortadan kaldırmak amacıyla hazırlanan yeni bir konuşma becerisi ağırlıklı öğretim tasarısının öğrencilerin İngilizceye yönelik tutum, konuşma kaygısı ve görüşleri üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Bu hedefe yönelik aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Çalışmanın problemi; “İngilizce dersine yönelik hazırlanan konuşma becerisi ağırlıklı öğretim tasarısının, yabancı dil ağırlıklı Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin derse yönelik tutum, kaygı ve görüşleri üzerindeki etkisi nedir?” şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmanın alt problemleri aşağıdaki gibidir;

1. İngilizce dersine yönelik hazırlanan konuşma becerisi ağırlıklı öğretim tasarısının, yabancı dil ağırlıklı Ortaokul 6. Sınıf öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygıları üzerindeki etkisi nasıldır?
 - a. Deney ve kontrol gruplarının ön-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - b. Deney grubu ve kontrol gruplarının son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - c. Deney ve kontrol gruplarının ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. İngilizce dersine yönelik hazırlanan konuşma becerisi ağırlıklı öğretim tasarısının, yabancı dil ağırlıklı Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin derse yönelik tutumları üzerindeki etkisi nasıldır?
 - a. Deney ve kontrol gruplarının ön-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - b. Deney grubu ve kontrol gruplarının son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - c. Deney ve kontrol gruplarının ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. İngilizce dersine yönelik hazırlanan konuşma becerisi ağırlıklı öğretim tasarısının, yabancı dil ağırlıklı Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin derse yönelik görüşleri üzerindeki etkisi nasıldır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı 6. sınıf yoğunlaştırılmış yabancı dil sınıflarında uygulanan İngilizce dersine yönelik konuşma becerisi ağırlıklı bir ğretim tasarısı hazırlamak ve bu tasarının ğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum, görüş ve kaygıları üzerindeki etkisini araştırmaktır.

1.3. Araştırmanın nemi

Yabancı dil ğretiminde dilbilgisini merkeze alan yöntemlerin gözden geçirilmesi ve değiştirilmesi oldukça önemlidir. Öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmesi ve bu konudaki olumsuz faktörleri olumlu hale getirmesi için, ğretim yaklaşımlarının iletişim odaklı bir hale gelmesi büyük önem taşımaktadır. Bu araştırma ile ğrencilerin İngilizce konuşmaya yönelik tutum ve becerisini kazandırmak ve konuşma kaygısını en az seviyeye indirgemek amaçlanmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda çalışmanın nemi İngilizce’yi sadece sınav sürecinde çalışılacak bir konu olarak görmekten çıkartıp, öğrencilerin kendilerini rahat hissettiği, konuşurken kaygılanmadığı ve İngilizceyi bir iletişim aracı olarak görebildiği ortamlar yaratabilmektir. Diğer bir deyişle, İngilizce konuşmayı öğrencilerin gözünde normalleştirmek bu araştırmanın sonunda ulaşılması beklenen önemli bir adımdır.

Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik bir beceriyi geliştirebilmeleri için geçmiş ve geleneksel yöntemlerden farklı olarak etkili öğrenme ortamlarına, yöntem ve tekniklere ihtiyaı vardır. Bu nedenle öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik şekillenen bir öğretimin uygulanması gerekmektedir. Bu nedenle öncelikli olarak öğrenciler için etkili ğretim programlarına ve ğretim tasarımlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü “ğretim tasarımının amacı öğrenmeyi daha verimli ve etkili kılmak, öğrenmeyi daha kolay hale getirmektir ve ğretim tasarımı, ğretimi sağlam ve doğru uygulamalara dayandırarak planlayan bir süreçtir” (Morrison, Ross ve Kemp, 2012: 3-7). Bu nedenle konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir ğretim tasarımının oluşturulması ve tasarının öğrencilerin konuşma kaygısı ve tutumlarını olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

Bu araştırmada elde edilecek bulguların, konuşma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalarda, tasarlanacak programlarda ve tasarımlarda aydınlatıcı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca elde edilen verilerin, İngilizce dersinin temeline ve 4 temel

becerinin tümüne katkıda bulunarak dersin verimliliğini geliştirmeye yönelik olacağı tahmin edilmektedir.

Alan yazına bakıldığında yeni bir öğretim tasarımının konuşma becerisi üzerindeki etkisine yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmadığından, bu çalışmadan çıkacak sonuçların gelecek çalışmalara katkı sağlayacağı beklenmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

- Yapılan araştırmada katılımcı öğrenci ve öğretmenlerin veri toplama araçlarını samimi bir şekilde cevapladıkları varsayılmaktadır.
- Kontrol edilemeyen durumların öğrenciler ve öğretmenler üzerindeki etkisinin bireylere benzer şekilde yansıdığı varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Bu çalışma, 2023-2024 eğitim ve öğretim yılı 1. döneminde Gazi İmam Hatip Ortaokulu ve Bandırma İmam Hatip Ortaokulu Yabancı Dil Ağırlıklı 97 6. sınıf öğrencisi ile sınırlandırılmıştır.
- Öğretim tasarımı sürecinde yer alan öğretmen ve öğrenciler de Gazi İmam Hatip Ortaokulu ve Bandırma İmam Hatip Ortaokulu İngilizce Öğretmenleri ve 5. sınıf öğrencileri olarak sınırlandırılmıştır.
- Konuşma becerisi ağırlıklı hazırlanacak olan öğretim tasarısının öğrencilerin derse yönelik tutum, kaygı ve görüşlerini ölçmeyi amaçlayan bu araştırma, 18 hafta, 36 ders saati süresi ile sınırlandırılmıştır.

2. İLGİLİ ALANYAZIN

2.1. Kuramsal Çerçeve

Araştırmanın bu bölümünde İngilizce eğitimi, İngilizce konuşma becerisi, İngilizce konuşma kaygısı, İngilizce’ye yönelik tutum ve öğretim tasarımı modellerine ilişkin kuramsal bilgiler yer almaktadır.

2.1.1. İngilizce Eğitimi

Yabancı dil öğrenmenin önemi küresel anlamda olduğu kadar Türkiye’de de oldukça ön planda olan bir husustur. Öncelikli olarak İngilizcenin evrensel düzeyde bir iletişim dili (lingua franca) olarak kabul edilmesi sonucunda bireylerin İngilizce öğrenme çabası birer gerekliliğe dönüşmüştür. İngilizcenin bir dünya dili olarak benimsenmesinin ise geçmişten günümüze bakıldığında 50 yıldan kısa bir zaman diliminde gerçekleştiği görülmektedir. I. Dünya Savaşı sonrasında evrensel düzeyde bir barışın sağlanabilmesi için milletlerin doğru ve etkili iletişim kurabilmesi amacıyla ortak bir dil ihtiyacı gelişmiştir. Mario Pei’nin 1921 yılında yayımlanan “Wanted: A World-Language (Bir Dünya Dili Aranıyor!)” adlı makalede geçen ifadeler, ortaya çıkan ihtiyacın aynası olmuştur: “Günümüzde modern koşullar evrensel bir dil ihtiyacını bariz kılmıştır. Herkes bu konuda hemfikirdir. Ancak soru şu: Hangi dil?” (Editorial, 1921, s. 385). Bu süreçte doğal ulusal kıskançlıklar sebebiyle herhangi bir küresel dil tespitine varılamamıştır.

II. Dünya Savaşı’nın ardından yeni bir barış süreciyle dünya dili arayışı yeniden ihtiyaç haline gelmiştir. Bunun sonucunda 1946 yılında yayımlanan Birleşmiş Milletler Genel Kurulu Kararı ile resmi diller Çince, Fransızca, İngilizce, Rusça ve İspanyolca; çalışma dili ise İngilizce ve Fransızca olarak belirlenmiştir (United Nations [UN], 1946). 1948 yılında ise UNESCO tarafından başlatılan dünyanın en

önemli dillerini bulma projesinin istatistiklerine göre küresel boyutta İngilizce ve Fransızca olmak üzere ikiye bölünme yaşanmıştır (Hart, 1948, s. 317). II. Dünya Savaşı'nın ardından yaşanan bölünmeler ve yıkım ile barışın sağlanması önem arz etmiş uluslararası uyuşmazlıkları ortadan kaldırmak amacıyla Birleşmiş Milletler, Dünya Sağlık Örgütü gibi örgütler kurulmuştur. Bu süreçte dünyanın büyük bir bölümünde Amerika Birleşik Devletleri'nin etkisi görülmüştür. İngilizcenin birinci yabancı dil olarak kullanıldığı ülkelerin başında gelen Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere, Kanada ve Avusturalya'nın dünya üzerindeki siyasal, sosyal ve ekonomik güç dengeleri de göz önüne alındığında refah devlet modelinin ve internet devriminin İngilizcenin günümüzde geldiği niteliğe ulaşmasına etkisi olduğu ifade edilebilir. Bu durum, bir dilin küresel çapta yayılmasında etkili olan faktörlerden birinin, o dilin konuşulduğu ülkenin ekonomik gücünün sınırları aşan bir rol oynadığını göstermektedir (Sevinç, 2020).

Dünya dilleri üzerine yapılan araştırmalar her geçen gün artmakta ve bu doğrultuda konuşulan dil sayısı sürekli olarak güncellenmektedir. Bununla birlikte, diller de toplulukların yaşamlarıyla birlikte değişen, canlı ve dinamik sistemlerdir. Dolayısıyla tüm dünyada konuşulan diller; nüfus açısından en fazla kişi sayısının ana dil olarak konuştuğu diller, coğrafi alan açısından en geniş alanda anadil olarak konuşulan diller ve bilim, teknoloji, sanat, ticaret ve haberleşme açısından en fazla kullanılan diller olmak üzere üç gruba ayrılmaktadır (Ethnologue, 2025). Özellikle Amerika Birleşik Devletleri, İkinci Dünya Savaşı ardından kazandığı güç sebebiyle, üstte belirtilen gruplardan ikinci ve üçüncüsünde her zaman birinci sırada, birincisinde de üçüncü sırada yer almıştır (Ethnologue, 2018). Böylece İngilizcenin dünya üzerinde en yaygın kullanılan dil haline gelmiş olduğu ifade edilebilir.

Ülkeler arası iletişimin ve etkileşimin olumlu ve doğru bir şekilde ilerlemesi amacıyla savaş ardından gelen barış döneminde kültürel ve dil farklılıklarının en aza indirgenmesi için atılan adımlardan biri de Avrupa Konseyi'nin 1949'da kuruluşuna dayandırılabilir. Konseyin resmi dili İngilizce ve Fransızca olarak belirlenmesine rağmen bu konseye üye olan her bir ülkenin ortak bir noktada buluşabilmesini sağlamak ve dil öğretimini yaygınlaştırmak amacıyla 26 Eylül 2001 Avrupa Diller Günü olarak ilan etmiştir (Avrupa Birliği Başkanlığı, 2001). Avrupa Birliği Konseyi farklılıklar üzerine inşa edilse de kültürler, gelenekler ve en önemlisi diller de bu bütünün bir parçası olmuştur. Böylece birden çok dilin öğrenilerek çok kültürlü

toplumlara ulaşmayı hedeflemiş ve dil eğitiminin önemini vurgulamıştır. Dolayısıyla tüm vatandaşların nitelikli ve kapsayıcı bir dil eğitimi alma hakkını sağlamaya yönelik çalışmalar doğrultusunda “Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı” [CEFR/ADOÇP] oluşturulmuştur. CEFR ulusal düzeyde dil öğretimi gören bireylerin başarılarını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş bir kılavuzdur. Milletler dil öğretiminde bu kılavuzu temel alarak eğitimi aynı biçimde hayata geçirmeyi hedefler. Böylece ortak bir standart oluşması ve dil açısından uluslararası ortaklığın sağlanabilmesi amaçlanır (Europass, Avrupa Birliği, 2001).

Bu bağlamda ülkelerin İngilizce öğretimi süreci CEFR’e uyumlu biçimde, belirtilen dil becerilerine ve kriterlere göre A1-C2 düzeyine göre sağlanmaktadır. Böylece İngilizce dilinin öğretiminde ülkelere göre farklılıklar ortaya çıkmayacak ve ortak bir noktada buluşulabilecektir. Yabancı dilde iletişimin geçmişten günümüze artan uluslararası düzeydeki gerekliliği Türkiye’de de doğru orantılı olarak İngilizce eğitime yönelmeyi neredeyse zorunlu hale getirmiştir.

2.1.2. Türkiye’de İngilizce Eğitimi

Yabancı dil eğitimi Türklerde Osmanlı İmparatorluğu zamanına dayanmaktadır. Osmanlı dönemindeki mekteplerde Arapça eğitiminin yanı sıra, Fransızca, Farsça, Almanca ve İngilizce gibi diller ön plana çıkmış, fakat tam anlamıyla başarı sağlanamamıştır (Ergin, 1977). Osmanlı’nın sonlarına doğru 19. yüzyılda açılan Lisan Mektepleri ile Fransızca öncelikli olmak üzere yabancı dil eğitime başlanmış ardından İngilizce eğitimi sınırlı bir şekilde okulların bünyesine katılmıştır (Çakır, 2017).

Cumhuriyet dönemine bakıldığında yabancı dil eğitimi için en önemli devrimin Tevhid-i Tedrisat olduğu görülmektedir. 1924 yılında çıkarılan “Öğretim Birliği Yasası” ile medreseler kapatılmış ve tüm eğitim kurumları Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde toplanmıştır. Bu tarihten itibaren Türkiye’de (bir batı dilinde) yabancı dil eğitimi zorunlu olarak tüm okullarda gerçekleşmeye başlamıştır (Demircan, 1988). 1928 yılında kurulan Türk Eğitim Derneği ile takviyeli İngilizce öğretimi sürecine başlanmıştır. Bu süreçte kurulan özel okullar ve kolejlerde İngilizce eğitimi ön plana çıkarılmış ve öğrenciler İngilizce dilini öğrenerek eğitimlerine devam etmişlerdir (Demirel, 2014).

1933 yılında gerçekleştirilen Üniversite Reformu ile yurtdışından davet edilen profesörler aracılığıyla da takviyeli bir yabancı dil eğitimi süreci 1951 yılına kadar devam etmiştir. Bu yıldan sonra ise öğretim dili İngilizce ağırlıklı hale getirilmiştir. Batı dilleri arasında yabancı dil olarak İngilizce eğitiminin Türkiye’deki hakimiyeti zamanla artış göstermiştir. Özellikle 1952 yılında Türkiye’nin Kuzey Atlantik Antlaşması Örgütü olan NATO’ya üye olması ile İngilizcenin uluslararası önemi vurgulanmış ve Türkiye’deki etkisi artmıştır (Demirpolat, 2005).

1988 yılında gerçekleşen “Basamaklı Kur Sistemi” ile İngilizce sadece ortaokul birinci sınıfta zorunlu olarak okutulmaya başlanmış, diğer kademelerde seçmeli olarak bulunmuştur. Ancak bu sistemin ömrü kısa sürmüş, eski halinde olduğu gibi İngilizce tüm kademelerde zorunlu hale getirilmiştir (Çelebi, 2006).

1997 yılında yürürlüğe giren “Sekiz Yıllık Temel Eğitim Reformu” ile İngilizce eğitiminin 4. sınıftan itibaren zorunlu olarak okutulması sağlanmıştır. İngilizce öğretiminin erken yaşta öğrenimine doğru evrilen bu süreç, dil öğrenimine verilen önemin doğru orantılı bir göstergesi olmuştur (Yaman, 2018).

Gelişen ve değişen eğitim sisteminde geleneksel yöntemlerden koparak çağdaş ve pragmatik bir düşünceye yönelen programlar ile Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde 2006 yılında resmi gazete ile yayımlanan “Millî Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği” yürürlüğe girmiştir. Bu yönetmelik ile işlevsel ve pratiğe yönelik bir İngilizce eğitimi hedeflenmiş, iletişim odaklı öğretime ağırlık verilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2006).

2012 yılında yapılan yeni bir düzenleme ile İngilizce öğretimi daha erken bir yaşa indirilerek 2. sınıftan itibaren okutulmaya başlanmıştır. Okuma ve yazmaya yeni başlayan ilkokul öğrencilerinin İngilizce öğretiminde dinleme ve konuşmaya yer verilen bir öğretim programı düzenlenmiş, iletişim odaklı planlamalara devam edilmiştir (MEB, 2012).

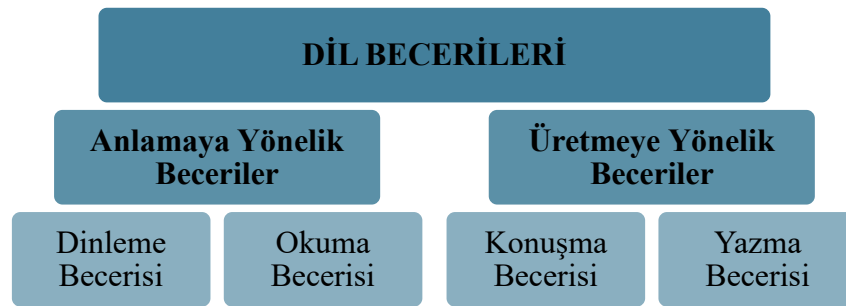
Geçmişten günümüze önemi artarak devam eden İngilizce eğitiminde becerilerin öğrenim gerekliliği de zamanla farklılık göstermiştir. Küresel gelişmeler ve değişimler öncesinde sadece ticari ya da diplomatik olarak kullanılması gereken İngilizce için okuma ve yazma becerileri yeterli düzeyde ihtiyacı karşılamaktaydı. Bu nedenle özellikle bu becerilere ağırlık veren öğretim çerçeveleri düzenlenmekteydi. Ancak gelişen ve değişen dünya ile iletişim odaklı bir sürece adım atılması sadece

İngilizce okuma ve yazmanın yeterli gelmeyeceğini göstermiştir. Bu nedenle zaman bireylerde, İngilizce okuma-yazmanın yanı sıra karşısındakini anlayabilme ve kendini sözel olarak ifade edebilme ihtiyacını doğurmuştur. Bahse konu olan bu beceriler alan yazında “Dört Temel Dil Becerisi” olarak tanımlanmakta ve Türkiye’deki dil eğitimi bu dört beceri üzerine yoğunlaşmaktadır (Çeltik, 2022). Yabancı dili etkili biçimde öğrenmek ve kullanabilmek için dilbilgisel becerisinin olması yeterli değildir. Bunun yanı sıra iletişimsel becerilere de sahip olunması gerekmektedir (Uçucu, 2024). Dört dil becerisi arasında konuşma, mevcut dilsel bilgiyi eş zamanlı olarak kullanmayı gerektirdiği için en zor olanıdır. Celce-Murcia ve Olshtain'in (2000, s.165) de belirttiği gibi “konuşma hem en zor hem de en karmaşık beceridir çünkü dinlediğini anlama ve dilbilgisi kalıpları, kelime hazinesi ve sosyo-kültürel yeterlilik gibi konuşma üretimi alt becerilerinde uzmanlık gerektirir”.

2.1.3. İngilizce Konuşma Becerisi

Nunan (2003)’ın tanımına göre konuşmak; anlam iletmek amacıyla düzenli bir şekilde sözcüklerin kullanıldığı ve ifade edilen düşüncelerin oluşturulduğu bir sözel beceridir. Bu beceri; alıcı, aktarıcı, dilbilgisi kullanımı ve yüz/vücut hareketleri olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır (Demircan, 1988). Bireyler, hayatlarının pek çok noktasında kendilerini ifade etmek, sosyal iletişim kurmak, ihtiyaçlarını göstermek ve kimi zaman toplumda kendine ait bir yer edinmek amacıyla konuşma becerisinden yararlanmaktadır (Doğan, 2009; Emir, 1986; Memiş, 2016).

İngilizce eğitimi dinleme, okuma, konuşma, yazma olmak üzere dört temel beceri olarak sınıflandırılmaktadır. Bu beceriler ise anlamaya ve üretmeye yönelik beceriler olmak üzere 2 kategoride ele alınmıştır. Bu sınıflandırma Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Dil Becerileri Sınıflandırılması

Kaynak: Epçapan, 2013, s.334

İngilizcenin dört temel becerisinden biri olan konuşma becerisi en zorlayıcı ve önemli beceri olarak görülmektedir. Bunun sebebi, bir dili konuşan bir insanın, o dili anlayıp dile yönelik zihinsel bir üretimde bulunabilmesi ve bu üretimi karşındakine aktarabilmesidir (Ur, 1996). Pek çok insan için bir dili konuşabilmek o dili bildiğinin göstergesidir. Bu sebeple İngilizce'nin dört temel ayağından biri olan konuşma becerisi bireyler arasında en çok talep gören beceri olarak gösterilmektedir (Bailey ve Savage, 1994).

İçinde bulunduğumuz teknoloji çağında zamanın gerisinde kalmamak ve yenilikleri takip etmek, ortak dil olan İngilizceyi bilmeyi bir nevi zorunlu hale getirmiştir. Dolayısıyla insanların başkalarını anlayabilecekleri ve kendilerini ifade edebilecekleri düzeyde İngilizce konuşabilmeleri gerekmektedir. Ancak mevcut durumda yabancı dil öğreniminde çok başarılı olmadığımız bilinen bir gerçektir ve bu durum verilerle de desteklenmektedir. Örneğin, Education First tarafından yayımlanan İngilizce Yeterlilik Endeksi (EPI) sonuçlarına göre Türkiye, İngilizce yeterliliğinde 'çok düşük yeterlilik' kategorisinde yer almaktadır. Ayrıca, Turkey's English Deficit (Koru ve Akesson, 2011) raporu, Türkiye'de yabancı dil becerilerinin genelde yetersiz olduğunu; özellikle üniversite öğrencilerinin İngilizcesinin uluslararası akademik standartların oldukça altında kaldığını göstermektedir (Demirpolat, 2015; Koru ve Akesson, 2011). Bu doğrultudaki öğretim sürecinde öğrenciler İngilizce konuşmakta ve kendilerini ifade etmekte zorlanmaktadır. İngilizce konuşmak isteyenler, konuşurken hata yapma endişesi taşıdıkları için konuşma konusunda isteksiz davranmaktadırlar. Yabancı dilde konuşma becerisi, diğer dil becerileri olan okuma, yazma ve dinleme becerilerine göre genellikle daha az gelişmiştir. Kondal (2009) tarafından yapılan çalışmada, İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin konuşma becerisinin diğer becerilere kıyasla belirgin biçimde düşük olduğu ortaya konmuştur. Benzer biçimde, Genc, Kulusaklı ve Aydın (2016) öğrencilerin özellikle dinleme ve konuşma alanlarında sorun yaşadıklarını; bu durumun, pratik eksikliği ve kaygı gibi faktörlerden kaynaklandığını göstermektedir. Uluslararası araştırmalar da yabancı dil öğrenenlerin en çok konuşma becerisinde güçlük çektiklerini ve bu becerilerini geliştirmek için özel stratejiler kullanmak zorunda olduklarını vurgulamaktadır (Shen ve Chiu, 2019). Bu durum birçok araştırmacının dikkatini çekmiş ve yabancı dilde konuşma becerisi üzerine çalışmalar yapılmıştır.

Monib (2025), Krashen'in İkinci Dil Edinimi Kuramı çerçevesinde gerçekleştirdikleri çalışmalarında, öğretmen ve öğretim yöntemleri, öğretim programının içeriği, çevresel koşullar, duygusal ve psikolojik etmenlerin İngilizce konuşma becerileri üzerinde önemli etkileri olduğunu belirtmektedir. Aynı çalışmada öğrencinin dili anlamlı bağlamlarda kullanabildiği otantik ortamların konuşma gelişimine katkı sağladığı da ifade edilmektedir.

Álvarez, Tamoyo ve Coutinho do Santos (2024) EFL öğrencileri üzerine yaptıkları araştırmada, kalabalık sınıf ortamları, ders süresinin yetersizliği, konuşma etkinliklerinin sınırlılığı, hedef dil dışında dil kullanımının yaygınlığı, telaffuz güçlükleri ve konuşma kaygısının konuşma becerilerini olumsuz etkileyen temel faktörler olduğunu vurgulamışlardır.

Kholmurodova (2021), konuşma becerilerinin gelişiminde bireyin özgüveni, yaratıcılığı ve yeterlilik algısının ön planda olduğu ve öğrencilerin aktif katılım gösterdiği, kendi düşüncelerini özgürce ifade edebildiği sınıf ortamlarının olumlu katkılar sağladığı vurgulanmıştır.

Nijat (2024), üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada, kalabalık sınıflar, gürültü, hata yapma ve eleştirilme korkusu, geleneksel öğretim yöntemleri ve kelime dağarcığı eksikliği gibi faktörlerin İngilizce konuşma becerisini olumsuz yönde etkilediğini raporlamıştır.

Muklas, Yuliana, Fahriza ve Nurkasanah (2024), duygusal (özgüven, motivasyon) ve dilsel (gramer bilgisi, kelime dağarcığı) yeterliliklerin İngilizce konuşma becerisini doğrudan etkileyen unsurlar olduğunu vurgulanmakla birlikte öğrencilerin dilsel yetkinliklerinin gelişmesinin, konuşma becerilerine olumlu yansıdığını da ifade etmektedirler.

Nhan (2024), öğrencileriyle yaptığı çalışmada, konuşma kaygısı, hedef dile sınıf dışı maruz kalma, özgüven, öğrenme motivasyonu, öğretim yöntemi ve sınıf ortamı gibi çoklu faktörlerin konuşma becerileri üzerinde belirleyici rol oynadığını ortaya koymuştur.

Gala (2019), ortaokul düzeyinde ikinci dil olarak İngilizce öğrenen öğrenciler üzerinde gerçekleştirdiği çalışmasında, konuşma becerilerini etkileyen temel faktörleri demografik ve pedagojik açıdan incelemiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, cinsiyetin konuşma becerileriyle anlamlı bir ilişki gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca,

sınıf içi öğretim yöntemlerinin ve öğrencilerin aktif katılımını teşvik eden etkinliklerin konuşma becerilerinin gelişiminde olumlu etkileri olduğu vurgulanmıştır.

Yanık ve Ünal (2025), ortaokul öğrencileri arasında yürüttükleri nicel araştırmada, İngilizce konuşma öz-yeterliliğinin öğrencilerin konuşma performansı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğunu belirtmişlerdir. Konuşma kaygısının öz-yeterliliği olumsuz etkilediği; ancak doğrudan konuşma performansına anlamlı etkiye bulunmadığı ifade edilmiştir. Ayrıca, özel okullarda öğrenim gören öğrencilerin, devlet okullarındaki akranlarına kıyasla daha yüksek konuşma performansı sergilediği saptanmıştır. İngilizceyi okul dışında aktif olarak kullanan öğrencilerin ise konuşma becerilerinde daha başarılı oldukları vurgulanmıştır.

Yukarıda bahsedilen bu faktörler evrensel anlamda olduğu gibi, Türkiye'de zorlu bir süreç olan dil öğrenimini de etkilemektedir (Çimen, 2011). Tutum, motivasyon, stres, kaygı, öz saygı, öz yeterlilik, dışa dönüklük, içe dönüklük gibi faktörler dil öğreniminde büyük farklılıklar yaratabilir (Huang, 2018; Marzban ve Sadighi, 2013). Bu faktörlerden tutum ve kaygının konuşma becerisi ve başarısının önemli yordayıcıları olduğu ve bu değişkenlerin konuşma becerisi ve başarısını artırmada önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir (Philips, 1992; Xianping, 2003).

Bu bağlamda İngilizce konuşma becerisini etkileyen etmenler, hem bireysel (duygusal, bilişsel) hem de çevresel (öğretim, sınıf ortamı, sosyal kültürel faktörler) bir yapı içinde değerlendirilmelidir. Yukarıda özetlenen çalışmalar, İngilizce konuşma becerisini etkileyen faktörlerin yalnızca bireysel özelliklerle sınırlı olmadığını; öğretimsel, duygusal, çevresel ve dilsel etmenlerin de önemli rol oynadığını göstermektedir. Araştırmalar, etkili konuşma öğretimi için yalnızca dil bilgisi ve kelime öğretiminin yeterli olmadığını; aynı zamanda özgüven geliştiren, otantik iletişimi teşvik eden ve konuşma kaygısını azaltan bir öğrenme ortamının da sağlanması gerektiğini vurgulamaktadır.

2.1.4. Konuşma Kaygısı

Konuşma, en önemli dil becerilerinden biri olarak kabul edilir. Bu becerinin bu kadar önemli olmasının temel nedeni, anlamı aktarmak için en etkili yöntem olması ve bu nedenle iletişimin birincil aracı olarak kabul edilmesidir (Sudarmo, 2021). Bununla birlikte, konuşma becerilerini öğrenmek, fonetik, fonolojik, sözcüksel ve pragmatik

bilgi gibi çeşitli bileşenlerden oluştuğu için çok daha karmaşık olabilir. İyi bir konuşmacı yalnızca ne konuşacağını ve ne zaman konuşacağını bilmekle kalmaz, aynı zamanda yapıların sunumunun ve sosyal olarak nasıl uygun olduklarının da farkındadır. Konuşma, dili bir bağlam içinde üretme becerisi gerektiren karmaşık bir beceri olduğundan, bu beceride ustalaşmak dil öğreniminde çok önemlidir. Bu nedenle, dil öğrenenlerin çoğu yetkinliklerini konuşma becerileri ve performanslarıyla ölçerler (Burns ve Goh, 2012). Başka bir deyişle, iyi konuşmanın dil öğrenmenin somut bir göstergesi olduğuna inanılır. Diğer bir neden de konuşmanın mesajı ve konuşmanın yapılış biçimine bağlı olarak bazı kültürel ve bağlamsal ipuçlarını içermesi nedeniyle, öğrencilerin etkileşim yoluyla yabancı kültür ve dil hakkında bir anlayış geliştirebilmeleridir (Alpar, 2013).

Öte yandan, yabancı dil öğrenenler konuşma söz konusu olduğunda hem bilişsel hem de duyuşsal faktörlerden etkilenirler. En sorunlu duyuşsal faktörlerden birinin konuşma kaygısı olduğu düşünülmektedir, çünkü bu aynı zamanda bir dil öğrenme sınıfında en sık gözlemlenen faktördür. Kaygı çoğunlukla dil sınıflarında görülür çünkü öğrencilerden bilişsel olarak aktif ve bir çıktı üretmeye hazır olmaları beklenir. Bu karmaşık zihinsel prosedürler, öğrencileri daha yetkin konuşmacılar olmaya zorlar ve korku ve panik gibi duyguları tetikler (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986). Öğrenenlerin bilişsel performansı ile birlikte, dili anlama ve öğrenme kapasitesi de azalacaktır çünkü bu duygu çoğunlukla öğrenenleri başarısızlığa sürükleyen bir bariyer görevi görür (Wörde, 2003). Ancak, konuşma kaygısı araştırmacıların ilgisini çeken yaygın bir araştırma konusu olmasına rağmen, EFL sınıflarında sıklıkla karşılaşılan bu sorunu çözmek için hala kesin bir yol yoktur. Bu nedenle, konuşma becerisindeki zorlukları incelemek oldukça önemlidir.

Öğrenciler İngilizce konuşmak, bir soruya yanıt vermek ya da kısa bir konuşma yapmak istediklerinde kendilerini endişeli hissetmektedir. Bazı öğrenciler, arkadaşlarının veya öğretmenlerinin önünde hata yapmayacaklarına inanmaktadır. Betty ve Najiha (2021) bir anlamda kaygının normal olduğunu belirtmiştir. Bu, yaşam boyunca öngörülebilir başlangıçları, oluşumları ve yörüngeleri olan temel bir insani duygudur. Öğrencilerin çoğunluğu, sınıf önünde konuşmaları istendiğinde artan bir kaygı yaşamaktadır. Sinaga ve diğerleri (2020), öğrencilerin sınıf önünde konuştukları takdirde diğer öğrencilerin kendileriyle dalga geçeceğine inandıkları için konuşmaktan utandıklarını ve korktuklarını belirtmiştir. Öğrenciler bunun sonucunda konuşmamayı

tercih edebilmektedir. Bu duruma katkıda bulunan başlıca nedenlerden biri olan kaygı, yabancı dil, özellikle de İngilizce öğrenmenin önündeki en büyük engeldir. Öğrenciler, bu nedenle İngilizce konuşmanın kaygı nedeniyle zorlaştığına inanabilmektedir. Öğrenciler için sınıf önünde konuşmak kaygının ana kaynağıdır. Adwas ve diğerlerine (2019) göre, konuşma kaygısına katkıda bulunan çeşitli faktörler vardır. Öğrencilerin sınırlı kelime dağarcığı, özgüven eksikliği, zayıf dil bilgisi ve hata yapma korkusu, konuşma başarısızlığına yol açabilecek ve konuşma sırasında kaygıyı artırabilecek bazı özelliklerdir. Sınıf gözlemi sırasında araştırmacılar, öğrencilerin görüşlerini açıklamaktan korktuklarını ve konuşma kaygısına ilişkin dersten bilgi aldıklarını keşfetmişlerdir. Sonuç olarak, birçok öğrencinin sınıfta İngilizce konuşurken yaşadığı sorunlardan biri de kaygıdır. Yaşanan bu kaygı durumuna sebep olarak gösterilebilecek bazı içsel ve dışsal faktörler vardır (Ramli, Firawati ve Nirmala, 2024). Bu faktörler Şekil 2’de gösterilmiştir.

2.1.4.1.Kaygı Faktörleri

KAYGI FAKTÖRLERİ	
İÇSEL FAKTÖRLER • Özgüven Eksikliği • Utangaçlık • Motivasyon Eksikliği • Hata Yapma Korkusu	DIŞSAL FAKTÖRLER • Sınırlı Kelime Dağarcığı • Dilbilgisi Hatası • Arkadaşlar/Akran • Ön Hazırlık Eksikliği

Şekil 2. Konuşma Kaygısına İlişkin Faktörler

Kaynak: Ramli, Firawati ve Nirmala, 2024, s.144

a. İçsel Faktörler

Özgüven Eksikliği

Endişeli bir öğrenci yabancı dil öğrenirken başarılı olmakta zorlanır. Ayrıca, dil derslerinde başarılı olan öğrenciler daha az kaygılıdır (Çubukçu, 2008). Bu, özgüven eksikliğinin dikkat edilmesi gereken önemli bir bileşen olduğu anlamına gelir çünkü bir öğrencinin ne kadar iyi öğrendiğini etkiler. İngilizce iletişim kurma becerilerine güvenmeyen öğrenciler kaçınılmaz olarak iletişim kaygısı yaşarlar (Hanton, Mellalieu

ve Hall, 2004). Bu durum, öğrencilerin özgüvenlerini artırmanın öğretmenlerin dikkatini çeken kilit bir alan olduğunu göstermektedir. Bu, öğrencinin özgüvenini geliştirmek için eğitmenin de aynı şekilde hem teorik hem de pratik kaynaklardan öğrenmesi gerektiği anlamına gelir.

Utangaçlık

Utangaçlık, birçok öğrencinin İngilizce dersinde konuşmaya zorlandıklarında yaşadıkları duygusal bir durumdur. Bu durum, utangaçlığın öğrencilerin sınıf içi öğrenme faaliyetlerinde, özellikle de konuşma derslerinde zorluklara neden olabileceğini göstermektedir. Gebhard'a (2000) göre, konuşma söz konusu olduğunda öğrencilerin sınıfta en iyi performansı göstermelerine yardımcı olmak için bu konuya dikkat etmek de çok önemlidir. Hidayati (2016) grup önünde konuşmanın öğrenciler arasında en yaygın fobilerden biri olduğunu ve utangaçlık duygusunun zihinlerinin kararmasına ya da ne söyleyeceklerini unutmalarına neden olduğunu belirtmiştir.

Motivasyon Eksikliği

Motivasyon, literatürde öğrencilerin öğrenme başarısında önemli bir faktör olarak kabul edilmektedir. Nunan'a (1999) göre, öğrenmede motivasyonun değeri, öğrencilerin İngilizce konuşma konusundaki isteksizliklerini değiştirebilir. Çocukların konuşmaya hazır olup olmadıklarını belirlerken, motivasyon önemli bir husustur. Leong ve Ahmadi (2017), tüm motivasyon biçimlerinin artmasının, öğrencilerin çalışma isteğini artıracaklarını ileri sürmektedir. İngilizce konuşma becerisiyle motivasyon arasındaki ilişki, son dönem çalışmalarda da vurgulanmaktadır. Örneğin, Berk ve Aydın (2023), podcast kullanımının öğrencilerin konuşma motivasyonunu anlamlı ölçüde artırdığını, dolayısıyla konuma becerilerinin gelişim gösterdiğini belirtirken; Larasati ve arkadaşları (2023) ise öğretmen desteği ve sınıf atmosferi gibi bağlamsal etmenlerin etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer şekilde, Fitrah, Korompot ve Sakkir (2025), yüksek motivasyon düzeyine sahip öğrencilerin konuşma performanslarında daha başarılı olduklarını ortaya koymuşlardır. Bu bulgular, motivasyonun konuşma gelişiminde temel bir değişken olduğunu göstermekte ve ayrıca her eğitmenin öğrencilerin öğrenme arzusunu artırmaya odaklanması gerektiğini de kanıtlamaktadır.

Hata Yapma Korkusu

Hata yapma korkusu, öğrencilerin sınıfta İngilizce konuşma konusunda isteksiz olmalarının ana faktörlerinden biri haline gelmiştir. Nakhlah (2014), bu korkunun düzeltme ve olumsuz değerlendirme konularıyla bağlantılı olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, bu durum öğrencinin diğer öğrenciler tarafından gülünme ya da öğretmen tarafından eleştirilme korkusundan da büyük ölçüde etkilenmektedir.

b. Dışsal Faktörler

Sınırlı Kelime Dağarcığı

Sınırlı bir kelime dağarcığı dil öğrenmeyi daha zor hale getirebilir. Dolayısıyla, bireydeki kelime bilgisinin yetersizliği kaygıya sebep olan değişkenlerden biri olarak belirtilmelidir (Tanveer, 2007). Çünkü kelime öğrenmek İngilizce öğrenmenin ilk adımı olarak ifade edilebilir. Bu yüzden kelime dağarcığı kısıtlı olan öğrenciler için dil gelişimi de zor bir süreç olarak karşılarına çıkacaktır.

Dilbilgisi Hatası

Dilbilgisel kategori, aynı kavramsal alandan gelen, birbirine karşıt olarak ortaya çıkan ve sıklıkla aynı şekilde sunulan anlamları gösteren bir dizi sözdizimsel ögedir (Lyons, 1968). Richards (1971), ikinci dil performansında birinci dil etkisine bağlanabilecek hata sayısının önceden tahmin edilenden çok daha düşük olduğunu ve bunun da birinci dilin ne kadar önemli olduğu konusunda bir farklılığa yol açtığını belirtmiştir. Sonuç olarak dilbilgisel hatalar öğrenilen yabancı dil kaynaklı olabileceği gibi ana dil kaynaklı da olabilmektedir. Hasırcıoğlu ve Öztürk (2024), yazılı ürünlerde hem kelime düzeyinde hem sözdizimsel düzeyde Türkçenin etkisinden kaynaklanan “negatif transfer” bulgularını belgelemiştir; bu durum, öğrencilerin ana dillerine dayalı dilbilgisi kurallarının yabancı dil bağlamında hatalara yol açabileceğini göstermektedir. Alfaifi ve Saleem (2024), ana dilin yabancı dil öğrenim sürecine yaygın biçimde müdahale ettiğini vurgulamakta ve bu müdahalenin özellikle Arapça gibi yapısal farklılıkların belirgin olduğu dillerde, İngilizce eğitiminde konuşma ve yazma becerilerinde gecikmelere ve hatalara neden olabileceğini ortaya koymaktadır. Selinker (1972) ise, ikinci dil öğreniminde öğrencilerin oluşturduğu arayüz dil (interlanguage) sisteminin hem anadil transferi hem de hedef dilin kurallarından kaynaklanan içsel tutarsızlıkları bir sistem içinde birleştirdiğini vurgular. Bu sistem,

bireylerin L1(Language 1/Anadil) benzeri yapıların yanı sıra, kendi geliştirdikleri kurallar çerçevesinde hatalarını sürdürebileceklerini göstermektedir

Bu bağlamda birey, öğrendiği dili ana diline benzetmeye çalışma konusunda isteklidir. Kendi ana diline yönelik dilbilgisi kullanmaya çalışan bireyler, yabancı dilin yapısına ters kurallara tabi kaldığında tamamen hata yaptıklarını fark etmeden içsel bir tatminle hatasına devam edebilmektedir.

Arkadaşlar/Sınıf Arkadaşı

Sınıf arkadaşları da dil öğreniminde önemli bir rol oynamaktadır. Arkadaşlar sıklıkla stresli durumlar yaratabilmekte ve öğrencilerin konuşurken endişeli ve huzursuz hissetmelerine sebep olabilmektedir. Tsiplakides'e (2014) göre, dil öğrenenler için en yaygın endişe nedenlerinden biri, konuşurken diğer öğrenciler tarafından gözlenmek ve dinlenmektir. Çünkü, öğrenenlerin olumsuz akran değerlendirmesi korkusu yaşamaları da muhtemel bir süreç olarak görülmektedir. Dolayısıyla sınıf arkadaşı korkusu, doğal bir algı olmasına rağmen öğrenmenin bir unsuru olarak varlığını sürdürmektedir.

Ön Hazırlık Eksikliği

Çeşitli çalışmalar, öğrencilerin konuşmaya yönelik ön hazırlık eksikliğinin, konuşma dersindeki kaygılarına katkıda bulunan başlıca faktörlerden biri olduğunu ortaya koymuştur. Örneğin, Liu (2007) kaygının üstesinden gelmenin yolları arasında “hazırlığı” en üst sıraya yerleştirmiştir, dolayısıyla hazırlık eksikliğinin öğrencilerin konuşma dersindeki kaygılarına katkıda bulunan konulardan biri olduğu açıkça ifade edilebilir.

2.1.5. Tutum

Psikoloji temelli bir terim olan tutum, insan davranışlarına ışık tutmak amacıyla birçok araştırmacı tarafından tanımlanmıştır (Aiken, 1979; Allport, 1954; Dörnyei, 2003; Gardner, 1985; Wenden, 1991, vb.) En genel anlamıyla tutum, herhangi bir şey hakkındaki düşünce ve duyguların özet bir değerlendirmesidir (Bohner ve Wanke, 2002). Allport (1954, s.45) tutumu “*deneyim yoluyla organize olan ve bireyin ilişkili olduğu tüm konu ve durumlara verdiği tepkiler üzerinde yönlendirici veya dinamik bir etki yaratan zihinsel ve sinirsel bir hazır olma hali*” olarak

tanımlamaktadır. Bu tanım, tutumun insanın herhangi bir zamanda herhangi bir koşul karşısındaki davranışlarının temelini nasıl oluşturduğunu oldukça açık bir şekilde göstermektedir. Gardner (1985), “tutum bir kişinin değerleri ve inançlarıyla bağlantılıdır ve ister akademik ister gayri resmi olsun tüm faaliyet alanlarında yapılan seçimleri teşvik eder ya da caydırır” diyerek tutumu düşünce ve inançlarla ilişkilendirmektedir. Görüldüğü gibi tutum, psikolojik perspektifler açısından tanımlanmaktadır. Gardner, Lanlone ve Moorcroft'un dil öğreniminde tutumun rolüne önemli bir vurgu yapan çalışmalarında, öğrenenlerin çabalarını tutumla ilişkilendirdikleri için tutum yabancı dil öğreniminde tetikleyici bir faktör olarak değerlendirilmektedir (Gardner, Lalonde ve Moorcroft, 1985, akt. Toomnan ve Intaraprasert, 2015).

Tutum davranışsal, bilişsel ve duygusal gibi çeşitli yönleri içerir. Yabancı dil öğrenenlerin problem çözme, günlük yaşam için yararlı olan şeyleri edinme, kitap seçme ve okuma ve kendilerini duygusal olarak meşgul etme gibi davranışlarını etkiler (Weinburgh, 1998). Tutumun bilişsel yönüyle ilgili olarak, dil öğrenenlerin aldıkları bilgi hakkındaki inançlarını ve dil öğrenme sürecini anlamalarını içerir (Eshghinejad, 2016). Tutumun duyuşsal veya duygusal yönü açısından, öğrenme süreci öğretmen ve öğrencilere çeşitli etkinliklerde bulunma şansı sunar ve çeşitli duygu sonuçları ortaya çıkarır (Feng ve Chen, 2009). Tutum kavramı, dil öğreniminde temel bir bileşen olarak kabul edilmektedir. Dolayısıyla, olumlu bir tutum dil öğreniminin şemsiyesi olmalıdır.

Yabancı bir dil, özellikle de İngilizce öğrenmeye ilişkin tutum ve inançların, öğrencilerin dil sınıflarındaki verimliliğini etkileyebilecek belirleyici faktörler arasında olduğu yaygın olarak kabul edilmektedir (Oroujlou ve Vahedi, 2011). Latchanna ve Dagnev'e (2009) göre tutum, insan davranışını anlamak için önemli bir kavram olarak kabul edilmekte ve inanç ve duyguları içeren zihinsel bir durum olarak tanımlanmaktadır. Yabancı dil öğrenimi ile ilgili olarak Bain ve diğerleri (2010), tutumun öğrenciler için hedefe ulaşmada birincil motive edici faktör rolü oynayabileceğini savunmaktadır. Öğrenenlerin hedef dile yönelik tutumları Gardner (1985) tarafından da vurgulanmıştır. Gardner, öğrenenlerin başka bir dili öğrenmeye yönelik tutumlarının, o dili öğrenmeye yönelik motivasyonlarını artırmada ve motive etmede kilit bir rol oynadığını belirtmiştir.

Yabancı dil öğrenmeye yönelik bir tutum genellikle motivasyonla bağlantılıdır; bu da bir kişiyi bir kursu veya eylemi sürdürmeye teşvik eden bir tür içsel dürtüdür.

Genel olarak, uzun vadeli hedefleri olan güçlü motivasyona sahip öğrencilere bir şeyler öğretmek, kısa vadeli hedefleri olan ve bu nedenle gerçek bir motivasyonu olmayan öğrencilere göre muhtemelen daha kolaydır. Dil öğrenimine ilişkin olumlu inançlara sahip olan öğrencilerin dil öğrenimine yönelik daha olumlu tutumlar geliştirme eğiliminde oldukları savunulmaktadır (Kara, 2009). Öğrencilerin dil öğrenmeye yönelik tutumlarının önemli olmasının birçok nedeni vardır. Tutum, yabancı dil öğrenimini etkileyen faktörlerden biridir çünkü öğrencilerin dil öğrenimi için ne kadar çaba harcadıkları kısmen tutuma bağlıdır (Gardner, Lalonde ve Moorcroft, 1985). Bu nedenle, İngilizce konuşmaya yönelik olumlu tutuma sahip öğrencilerin konuşma etkinliklerine daha fazla katılacakları ve konuşma sırasında karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmalarına yardımcı olacak daha fazla strateji kullanmaya çalışacakları; olumsuz tutuma sahip öğrencilerin ise konuşma etkinliklerine katılmaya daha az istekli olacakları sonucuna varılabilir. Tersine, olumsuz inançlar sınıf kaygısına, düşük bilişsel başarıya ve olumsuz tutumlara yol açabilir (Victori ve Lockhart, 1995).

Duyuşsal faktörlerden olan tutum ve kaygının öğrenci ve öğretmen arasında bir köprü görevini gördüğü İngilizce öğrenim sürecindeki önemli noktalardan biri de bu sürece ışık tutan öğretim programıdır. Etkili bir öğretim programının oluşturulması için bazı öğretim tasarımlarının gerçekleştirilmesi, bilişsel ve duyuşsal faktörler göz önüne alınarak düzenlenmesi, denenmesi ve resmi öğretim programına bir rehber konumuna getirilmesi gerekmektedir. Böylece hem öğrenen hem de öğretici açısından çift yönlü ele alınmış bir programın öğretim sürecindeki etkililiği artmış olacaktır.

2.1.6. Öğretim Tasarımı

Öğretimin özenli bir şekilde planlanması ve düzenlenmesi, temel amaç olan eğitimde kalitenin sağlanması için önemlidir. Öğretim tasarımı, daha iyi, daha etkili öğretim yoluyla bu hedefe ulaşmada öncülük eder.

Öğretim tasarımı, gelişen öğretim teknolojilerinin bir sonucu olarak çeşitli boyutlar kazanmış ve farklı şekillerde tanımlanmıştır. Örneğin Seels ve Richey'e (1994) göre öğretim tasarımı, öğrenmenin kavramsallaştırılması, geliştirilmesi, uygulanması ve yönetilmesini kolaylaştırmak için süreçlerin ve kaynakların değerlendirilmesi anlamına gelmektedir. Valiathan (2010) "Instructional Design" adlı

çalışmasında öğretim tasarımının öğrenme ve motivasyon teorilerinden nasıl etkilendiğini gözlemlemiş ve etkili öğretim için bazı unsurların altını çizmiştir; buna göre, öğrencinin dikkatini çekecek yöntemlerin kullanılması, öğrenilen bilginin birey için anlamlı ve ilgili hale getirilmesi, öğrenenin kendine güven duymasının sağlanması ve öğrenme sürecinden tatmin olmasına imkân tanınması önemlidir. Ayrıca öğretim tasarımı sürecinin, öğrenenlerin önceki bilgilerinden yola çıkarak gerçek yaşamla bağlantı kurmasına, etkileşimli uygulamalarla bilgiyi pekiştirmesine ve tüm bu sürecin analiz, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirme aşamalarıyla sistematik biçimde yürütülmesine özen gösterilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Reigeluth'a (1983) göre, öğretim tasarımının üç ana bileşeni vardır: yöntemler, koşullar ve sonuçlar. Gagne, Briggs ve Wager (1992) konuyu farklı bir bakış açısıyla ele almış ve çoğu öğretim tasarımı modelinin ihtiyaç analizi, hedefler, öncelikler, kaynaklar ve çevresel ve sosyal unsurları içerdiğini savunmuştur. Bu ifadeler bir araya getirildiğinde, öğretim tasarımı

- a. Öğretim sürecinin analiz, tasarım, geliştirme, değerlendirme ve yönetim gibi aşamalarını kapsayan;
- b. Öğretim ve öğrenme teorilerine dayanan;
- c. Öğretimin kalitesini artıran

sistematik bir yöntem olarak tanımlanabilir (Dick, Carey, ve Carey, 2001; Dooley, 2005; Gustafson ve Branch, 1997; Morrison, Ross, ve Kemp, 2004; Posner ve Rudnitsky, 2001; Smith ve Ragan, 1999).

Öğretim tasarımı, eğitimin bir yönünü, yani öğretim sürecini anlamak ve geliştirmekle ilgilenen bir disiplindir. Herhangi bir tasarım faaliyetinin amacı, istenen sonuçlara ulaşmak için en uygun araçları tasarlamaktır. Bu nedenle, öğretim tasarımı disiplini, öncelikle öğrencilerin bilgi ve becerilerinde istenen değişiklikleri meydana getirmek için en uygun öğretim yöntemlerini önermekle ilgilenir (Dick, Carey ve Carey, 2005). Bu disiplin, iki ana alandan geliştirilen en uygun planlar hakkında bilgi üretmekle ilgilidir: öğrenme teorisi ve iletişim. Reigeluth (1983) öğretim tasarımında iletişim geleneğinin bazı strateji ve ilkelerle sınırlı olduğunu, diğer yandan öğrenme teorisi geleneğinin alandaki tüm uyumlu model ve teorilerle daha fazla etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Öğrenme teorisi temelli bu disiplin John Dewey ve Robert Thorndike'a atfedilmektedir (Seels, 1990) ancak Reigeluth'un (1983) da belirttiği gibi bir disiplin olarak doğuşu Skinner, Bruner ve Ausubel'e dayandırılmalıdır. Skinner'ın

öğretimdeki deneysel ve bilimsel testleri öğretim tasarımına davranışsal bir yönelim getirmiştir: diğer tarafta Bruner ve Ausubel bilişsel yöneline odaklanmıştır. Bruner, keşif yöntemlerine ve zihinsel gelişim aşamalarına dayalı bir öğretim modeli geliştirmiş ve bir öğretim teorisi oluşturmaktan ilk bahsedenler arasında yer almıştır (Bruner, 1967). Benzer şekilde Ausubel de (aktaran Davies, 1980) açıklayıcı yöntemlere ve bilişsel yapılara dayalı bir öğretim modeli geliştirmiş; ayrıca öğretim tasarımı modelinin çoğunu türettiği bir öğrenme teorisi geliştirmiştir.

Bu üç öncüye ek olarak, öğretim tasarımı tarihinin temelinde birçok kişi daha vardır. Reigeluth'un (1983) da belirttiği gibi, Robert Glaser hem Glaser öğretim modelini geliştirerek hem de disipline bilimsel bir bakış açısı getirerek bu disipline katkıda bulunmuştur. Ayrıca, Gagné ve Briggs insan öğrenmesini, öğretimi ve diğer öğrenme olaylarını ya da koşullarını tanımlamaları ve sıralamaları ile alanın tarihindeki önemli isimlerdir (Aronson ve Briggs, 1983). Alana önemli katkılarda bulunan diğer bazı kuramcılar Reigeluth (1983) tarafından özetlenmiştir: İlk öğretim modelleriyle Maria Montessori; öğrenmeyi ve içeriğin kalıcılığını artıran bilgi yapıları konusundaki kapsamlı çalışmalarıyla Richard Anderson; bilgisayar destekli öğretimin tasarlanmasında bir model geliştiren Richard Atkinson. Ayrıca, öğretim stratejileri, ilkeleri, modelleri ve/veya kuramlarının geliştirilmesine önemli katkıları olan başka isimler de vardır (Gagné et al., 2005; Keller, 2010; Merrill, 2002; Reigeluth, 1999; Dick ve Carey, 2015). Bu araştırmacıların katkıları, öğretim tasarımı alanında kuramsal bir temel oluşmasına ve yapılandırılmış modellerin geliştirilmesine zemin hazırlamıştır. Bu doğrultuda, bir sonraki bölümde öğretim tasarımı modelleri ayrıntılı biçimde ele alınacak ve bu modellerin kuramsal yaklaşımlarla ilişkisi tartışılacaktır.

2.1.7. Öğretim Tasarımı Modelleri

Yirminci yüzyılın ikinci yarısında giderek daha fazla önem kazanan öğretim tasarımı, teknolojik gelişmelerin bir sonucu olarak öğretimi iyileştirmek için birçok modelin geliştirilmesine yol açmıştır (Şimşek, 2011). Öğretim tasarımı modelleri, öğreticilere ışık tutarak öğretim sürecinin kapsamına ilişkin karar verme fırsatını verir. Dolayısıyla öğretim tasarımı modeli öğretim sürecinde neyin nasıl öğretileceği hususunda bir rehber görevi görür (Ocak, 2015). Öğretim tasarımı, araştırmaların odak noktasına göre farklı modellere ayrılmıştır. Bu şekilde ayrılan öğretim tasarımı

modelleri tasarım ve öğretim sürecine çeşitli katkılar sağlamaktadır. Bu katkılar üç grupta ifade edilebilir (Ocak, 2015; Şimşek, 2021):

- Karar verme sürecinin sistematik bir şekilde ilerleyebilmesi araştırmacılara hangi yolu izleyecekleri konusunda kolaylık sağlamaktadır.
- Standart hale getirilmiş öğretim tasarımlarında sınıf ortamını etkileyen pek çok faktöre yönelik cevaplar ve modeller bulunmaktadır. Bu şekilde alternatif öğretimler kolayca tasarlanıp uygulanabilmektedir.
- Öğretim tasarımı modellerinin tekrar kullanılabilir olması ekonomik açıdan öğretim sürecinde katkı sağlamaktadır. Ayrıca geçmiş deneyimlerin ortaya çıkardığı sonuçlar de geleceğe ışık tutan bir rehber konumunda görülebilmektedir.

Öğretim tasarımı modellerinin çeşitliliği tasarımın felsefesine, süreçte izlediği yola, öğretmen ya da öğrenci merkezli oluşuna, benimsediği öğrenim kuramına ya da araştırmanın gereksinimlerine göre değişiklik göstermektedir. Bu doğrultuda öğretim modelleri 6 sınıfta kategorize edilebilir (Şimşek, 2021, ss. 145-150). Bu sınıflandırma Şekil 3'te gösterilmiştir:

Çekirdek Modeller	• ADDIE Modeli • Briggs Modeli
Doğrusal Modeller	• Dick ve Carey Modeli
Esnek Modeller	• Kemp, Morrison ve Ross Modeli • ASSURE Modeli
Etkileşimli Modeller	• Amerikan Hava Kuvvetleri Modeli • Ardışık-Döngülü Model
Sezgisel Modeller	• Hızlı Prototipleme Modeli
Birleşik Modeller	• Seels ve Glasgow Modeli

Şekil 3. Öğretim Tasarımı Modelleri Sınıflandırması

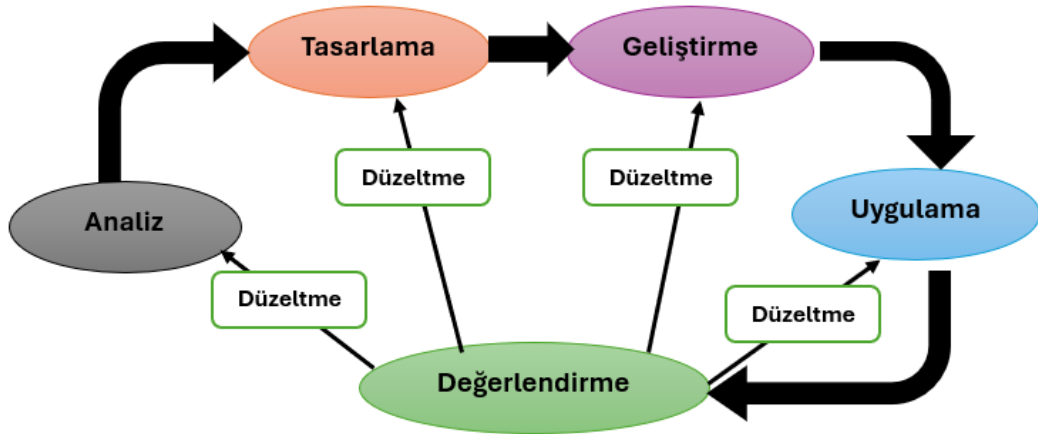
Kaynak: Şimşek, 2021, s. 145-150

2.1.7.1.Çekirdek Modeller

Çekirdek modeller öğretim tasarımı bir süreç olarak ifade etmektedir. Diğer bir deyişle, çekirdek modeller tasarımın temel adımlarını belirtir. Bu nedenle öğretim sürecinde tercih edilen yaklaşıma göre değişiklik göstermeyen temel bileşenler ve ögeler, uygulamaların dayanak noktası olarak görülür (Şimşek, 2021). Çekirdek modellerden en çok kullanılanlardan bazıları ADDIE ve Briggs modelidir.

ADDIE Modeli

Öğretim tasarımı, öğretim geliştirmeye sistematik bir yaklaşımı tanımlamak için kullanılan günlük bir terim olan ADDIE Modeli (Molenda, 2003), öğretim tasarımı süreci için genel bir modeldir (Gagne, Wager, Golas, Keller, 2005). ADDIE, ana süreçlere atıfta bulunan bir kısaltmadır: Analiz, Tasarlama, Geliştirme, Uygulama ve Değerlendirme. Ayrıca, öğretim tasarımcılarına, öğretim ürünlerinin etkili ve süreçlerinin olabildiğince verimli olduğundan emin olmak için bir çerçeve ile eğitim programları planlamalarına ve oluşturmalarına yardımcı olan adım adım bir süreç sağlar (Schrock, 1995). Bunu başarmak için ADDIE modelinin beş ana adımı Şekil 4'de gösterildiği gibi adım adım takip edilmelidir (Gagne, Wager, Golas ve Keller, 2005, s.21).



Şekil 4. ADDIE Modeli

Kaynak: Gagne, Wager, Golas ve Keller, 2005, s.67

Yukarıda belirtilen ADDIE Modeli'nin adımları, sürecinin temel kavramlarını temsil etse de süreç kullanıldığında belirgin olması gereken birkaç özellik vardır. Bunlar aşağıdakileri içerir (Sezer, Yılmaz ve Yılmaz, 2013):

- Öğretim tasarımı öğrenen merkezlidir.
- Öğretim tasarımı hedef odaklıdır.
- Öğretim tasarımı anlamlı performansa odaklanır.
- Öğretim tasarımı, sonuçların güvenilir ve geçerli bir şekilde ölçülebileceğini varsayar.
- Öğretim tasarımı deneyseldir, yinelemelidir ve kendi kendini düzeltir.
- Öğretim tasarımı tipik olarak bir ekip çalışmasıdır.

ADDIE modelinde ilk aşama, öğretim tasarımı etkileyecek verilerin toplanmasına odaklanması gereken analiz aşamasıdır. Bu süreçte bazı önemli alanlar analiz edilmelidir: öncelikle eğitim amaç ve hedeflerinin tanımlanması; ardından öğretilmesi gereken materyalin tanımlanması ve öğrenenin mevcut kapasitelerinin tanınması tamamlanmalıdır (Schiffman, 1995). Ayrıca, daha etkili bir eğitim oluşturmak için bütçe, sunum seçenekleri, mevcut kısıtlamalar, gerekli yetkinlikler, öğrenen özellikleri, eğitimin bağlamı ve performans ortamı analiz edilmelidir (Rossett, 1987).

Analiz tamamlandıktan sonra, öğretim tasarımcısı öğretim deneyiminin “planlarını” oluşturmaya başlar. Bu, ADDIE sürecinin tasarım aşamasıdır. Bu aşamada, öğretim tasarımcısı, öğretimin hedefleri; öğretime dahil edilecek motivasyon stratejileri; içeriğin giriş sunumu; öğrenenlere gösterilecek örnekler ve örnek olmayanlar; uygulama faaliyetleri ve geri bildirim mekanizmaları; test ve değerlendirme stratejileri; ihtiyaç duyulacak eğitim materyalleri gibi öğretim unsurlarını planlar (Gustafson ve Branch, 2002). Geliştirme, ADDIE sürecinin üretim aşamasıdır. Bu, tasarım aşamasındaki planların öğretim materyalleri ve faaliyetlerinin gerçekliği haline geldiği noktadır. Gustafson ve Branch'in (2002) belirttiği gibi, öğretim tasarımcıları eğitim için en uygun ortamın belirlenmesi, materyallerin öğrenmeyi destekleyecek şekilde görsel tasarımı ve kullanılabilirliğinin değerlendirilmesi gibi konulara odaklanır. Bununla birlikte, materyallerin bütçeye uygunluğu da dikkate alınmalıdır. Ayrıca, bu aşama yaratıcı, yenilikçi ve öğrencileri daha fazla keşfetmeye teşvik edecek uygun etkileşimlerin belirlenmesini de içermelidir (Porter, 1997) ve Simonson ve arkadaşları (2003) bu aşamaya destekleyici

bir sosyal ortamın oluşturulmasına yardımcı olmak için öğrenci grup çalışmasına olanak tanıyan faaliyetlerin planlanmasını da dahil etmektedir.

Uygulama aşaması, öğretim tasarımı sürecinin sebebidir. Uygulama öğretimdir. Uygulama aşamasında, tüm analiz, tasarım ve geliştirme çalışmaları bir araya gelir ve sonuçta (her şey yolunda giderse) öğrenciler öğretimin sonucunda gerçekten değerli bilgi ve beceriler kazanır. Uygulamanın başarılı olabilmesi için, öğretim tasarımcıları şu konuları göz önünde bulundurmalıdır: öğretim için ne kadar zaman var; öğretim nerede gerçekleşecek; aynı anda kaç öğrenci öğretim deneyimine katılacak; kaç set öğretim materyaline ihtiyaç duyulacak; eğitmenlerin/öğrencilerin materyalleri amaçladığı gibi deneyimlemelerini nasıl sağlayabilirim (Gustafson ve Branch, 2002)?

Son aşama ise en az iki kattan oluşan değerlendirmedir. Değerlendirmede ele alınması gereken ilk soru şudur: Öğrenciler eğitim için belirlenen hedeflere ulaştılar mı? Değerlendirmenin bir parçası olarak sorulması gereken diğer sorular şunlardır: Öğrenciler eğitim deneyimini beğendiler mi? Öğrenciler sınıfta öğrendiklerini gerçek dünyaya aktarabildiler mi? Eğitim deneyimine yapılan yatırımın uzun vadede geri dönüşü oldu mu? (Schrock, 1995). Bu önemli sorulara verilen yanıtlar, öğretim tasarımcısının yarattığı -öğretim deneyimi sonucunda öğrenmenin gerçekten gerçekleştiğini belgelemesini sağlar ve ayrıca değerlendirme, öğretim tasarımcısının öğretim faaliyetlerinin ve materyallerinin gelecekteki uygulamalarını iyileştirme yollarını belirlemesine yardımcı olur. Değerlendirme, ADDIE modelinin analiz aşamasına bir geri bildirim bağlantısı sağlar. İyi öğretim tasarımcıları için ADDIE modeli aslında doğrusal değil, daha çok bir döngüdür (Kara, 2022).

Briggs Modeli – Gagne, Briggs ve Wager Modeli

Kavramsal çerçeveyi temele alan çekirdek modeller içerisindeki bir diğer model de Briggs (1977) tarafından geliştirilen öğretim tasarımı modelidir. ADDIE modelinden farklı olarak kurumsallaştırma ve yaygınlaştırma basamakları göze çarpmaktadır. Tasarımın bu adımları alan testinin ardından modeli kurumsal bir hale getirmeyi amaçlar. Yaygınlaştırma çalışmaları ile birlikte de gerekli tüm bağlantıların kullanılarak tasarımın ulaşabileceği her bir noktaya ulaşmasını ve kullanılmasını sağlamak hedeflenir. Modelin tasarımı Şekil 5'te gösterilmiştir.



Şekil 5. Briggs Modeli

Kaynak: Şimşek, 2021, s.70

İlerleyen yıllarda Briggs Modeli, “Gagne, Briggs ve Wager Modeli” (1988) ismini almıştır (Tsai, 2008). Bu tasarım modeli sistematik temeli ele alan program, ders ve ünite odaklı çalışmalar için uygundur (Fer, 2020). Dönüştürülen bu modele ilişkin adımlar ise Şekil 6’da gösterilmiştir.



Şekil 6. Gagne, Briggs ve Wager Modeli

Kaynak: Şimşek, 2021, s. 71

2.1.7.2.Doğrusal Modeller

Doğrusal modeller, eğitim sisteminin ihtiyaçlarından yola çıkarak son değerlendirmeye kadar uzanan standart bir sisteme dayanmaktadır. Ardışık bir sıra şeklinde izlenen bu yolda hiçbir aşama atlanmadan uygulanmakta, birlikte gerçekleştirilen adımlar olsa bile sıralama bozulmamaktadır. Bu modellere en doğru örnek Dick ve Carey Modeli gösterilebilir (Şimşek, 2021).

Dick ve Carey Modeli

Sistemik öğretim tasarımı Dick, Carey ve Carey (2005), Öğretim Sistemleri Tasarımı veya Öğretim Sistemi Geliştirme modeli olarak adlandırılan bir sistem yaklaşımı modeli önermiştir. Bir sistem teknik olarak, hepsi tanımlanmış bir hedef doğrultusunda birlikte çalışan, birbiriyle ilişkili parçalardan oluşan bir kümedir. Sistemin parçaları girdi ve çıktı için birbirlerine bağlıdır ve tüm sistem istenen hedefe ulaşıp ulaşılmadığını belirlemek için geri bildirim kullanır. Ulaşılmamışsa, sistem hedefe ulaşana kadar değiştirilir. Bu sistem yaklaşımını öğretimle ilişkilendirirken, öncelikle öğretim sürecinin kendisi bir sistem olarak görülebilir. Sistemin amacı öğrenmeyi gerçekleştirmektir. Sistemin bileşenleri öğrenenler, eğitmen, öğretim materyalleri ve öğrenme ortamıdır. Bu bileşenler amaca ulaşmak için etkileşim halindedir (Dick, Carey ve Carey, 2015).

Modelin öğretim stratejisi bileşenleri, Robert Gagné'nin çalışmalarından büyük ölçüde etkilenmiştir. Dick ve Carey (2005), bu modelin sadece teori ve araştırmaya değil, aynı zamanda uygulamadaki önemli miktarda pratik deneyime de dayandığını belirtmiştir. Bununla birlikte, modelin bir tasarımcı tarafından kendi sürecinde kullanıldığında daha anlamlı olduğu da bir gerçektir. Modelin amacı Dick ve Carey (2015, s.5) tarafından "insanların disiplini öğrenmelerine, anlamalarına, analiz etmelerine ve uygulamalarını geliştirmelerine yardımcı olmak" olarak açıklanmaktadır. Reigeluth (1983), öğretim tasarımı sistematik yaklaşımların etkinliğini göstermeye çalışarak sistem yaklaşımını kullanmanın nedenlerini özetlemiştir.

- Bunlardan ilki, başlangıçta öğrencilerin öğretim tamamlandığında neyi bilmeleri ya da yapabilmeleri gerektiğine odaklanmasıdır.

- İkinci bir neden, bileşenler arasında, özellikle de öğretim stratejisi ile istenen öğrenme çıktıları arasında dikkatli bir bağlantı kurulmasıdır.
- Üçüncüsü ise deneysel ve tekrarlanabilir bir süreçtir. Öğretim tek bir uygulama için değil, mümkün olduğunca çok sayıda öğrenciyle mümkün olduğunca çok sayıda durumda kullanılmak üzere tasarlanır.

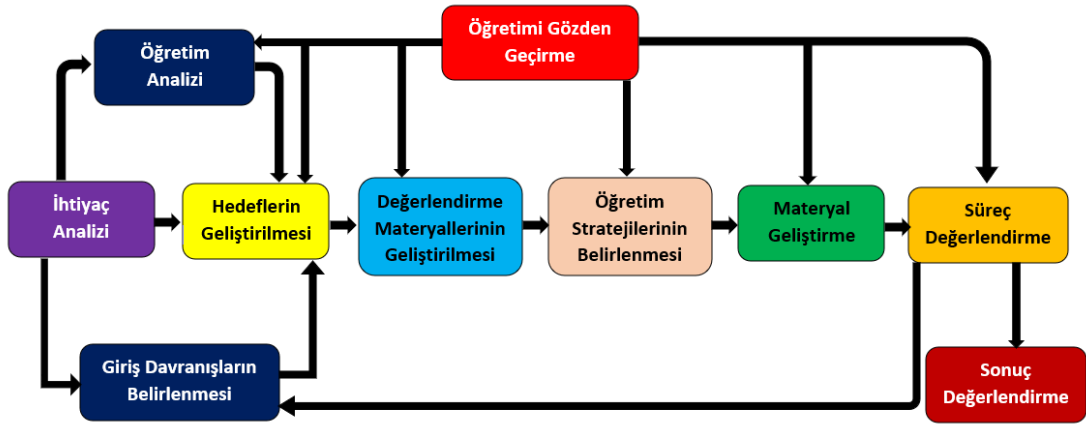
Dick ve Carey, öğretimi izole parçaların toplamı olarak görmenin aksine, öğretime yönelik bir sistem görüşünü savunarak öğretim tasarımı alanına önemli bir katkıda bulunmuştur. Model, öğretimi bütün bir sistem olarak ele alır ve bağlam, içerik, öğrenme ve öğretim arasındaki karşılıklı ilişkiye odaklanır. Dick ve Carey'e (2005) göre, öğretmenler ve öğrenciler; öğrenme sürecinde kullanılan materyaller; süreçte planlanan etkinlikler, bu etkinliklerin gerçekleştirileceği sınıf içi ya da sınıf dışı ortamlar birbirleri ile iş birliği halindedir ve istenen sonuçlara ulaşabilmek için bir bütün olarak çalışırlar. Bu modelde bileşenler doğrusal olarak değil, yinelemeli ve paralel olarak yürütülür (Dick ve Carey, 2005).

Dick ve Carey Öğretim Tasarımı Modeli, öğrenme süreci boyunca olduğu gibi, başlangıçta da öğrenciler hakkında edinilen bilgiye vurgu yapmak için geliştirilen en kapsamlı yöntemlerden biridir. Öğrenmenin teori kullanarak, sistematik bir şekilde geliştirilmesi tanımına uyan öğretim tasarımı, bu modelde öğrenen için iki bölümden oluşur:

Birincisi, öğretim başlamadan önce derinlemesine bir ihtiyaç ve öğrenen değerlendirmesi isteyen tam kapsamlı, ön uç analizidir. Dick, Carey ve Carey'e (2009) göre bu ihtiyaç değerlendirmesi, anlamsız öğrenme faaliyetlerinin sadece zaman ve kaynak israfına yol açmakla kalmayıp aynı zamanda öğrenenlerin moralini bozması ve ters etki yaratması da dahil olmak üzere bir dizi nedenden ötürü öğretimin bütünsel tasarımı için gereklidir. Dick ve Carey modeli, bu nedenle öğrenci ihtiyaçlarına ilişkin ön bilgi eksikliğini gidermek için çalışır.

Bu modelin ikinci yönü, sürekli gelişimin ya da eş zamanlı süreçler anlayışının hayati önem taşıdığının açıkça kabul edilmesidir. Çünkü çoğu zaman “planlama, geliştirme, uygulama ve revizyon aynı anda ya da eş zamanlı faaliyetlerin birden fazla döngüsünde gerçekleşir” (Dick, Carey, ve Carey, 2009, s. 4). Öğrenme, döngüsel ya da yinelemeli bir süreç olduğu kadar doğrusal bir süreç değildir ve bu modelin, bir planın ne sıklıkla yoldan çıktığına, daha fazla girdi gerektirdiğine ve dolayısıyla bazı

revizyonlara ihtiyaç duyduğuna dair farkındalığı gerektirmektedir. Bu bilgiler ışığında, Dick ve Carey Öğretim Tasarımı Modeli'nin aşamaları Şekil 7'de gösterilmiştir.



Şekil 7. Dick ve Carey Öğretim Tasarımı Modeli

Kaynak: Şimşek, 2021, s.72

Dick ve Carey (1990) modeline göre öğretim tasarımı süreci sistematik ve aşamalı bir yaklaşımla yürütülür. Sürecin ilk aşaması ihtiyaç analizidir (needs assessment); bu aşamada hedefler belirlenir, öğretimsel ihtiyaçlar değerlendirilir, öğrenenler ve bağlam analiz edilir ve performans hedefleri yazılır (Dick ve Carey, 1990/1996). İhtiyaç analizinden sonra, öğretim tasarımcısı değerlendirme araçlarını geliştirmeli, öğretim stratejilerini belirlemeli, öğretim materyallerini geliştirmeli veya seçmeli, ve biçimlendirici değerlendirmeleri (formative evaluation) tasarlamalı ve yürütmelidir (Haryani, 2009). Tasarımcı, tüm öğretim tasarımı süreci boyunca öğretimi gözden geçirmeli ve gerekli revizyonları yapmalıdır. Sürecin son aşamasında ise özetleyici değerlendirme (summative evaluation) gerçekleştirilir (Dick ve Carey, 1996). Model ayrıca, öğrenmeyi destekleyen temel bileşenleri; hedefler, örnekler, geribildirimli uygulamalar ve gözden geçirme olarak tanımlar. Bu modelde öğretmen, öğretim sürecinin başlatıcısı ve yöneticisi konumundadır (Atıcı ve Gürol, 2001). (Atıcı ve Gürol, 2001).

2.1.7.3.Esnek Modeller

Öğretim tasarımında yer alan esnek modeller, süreç içerisinde belirlenen aşamaların belirli ve standart bir sıra içerisinde ilerlemesine karşı çıkan modellerdir.

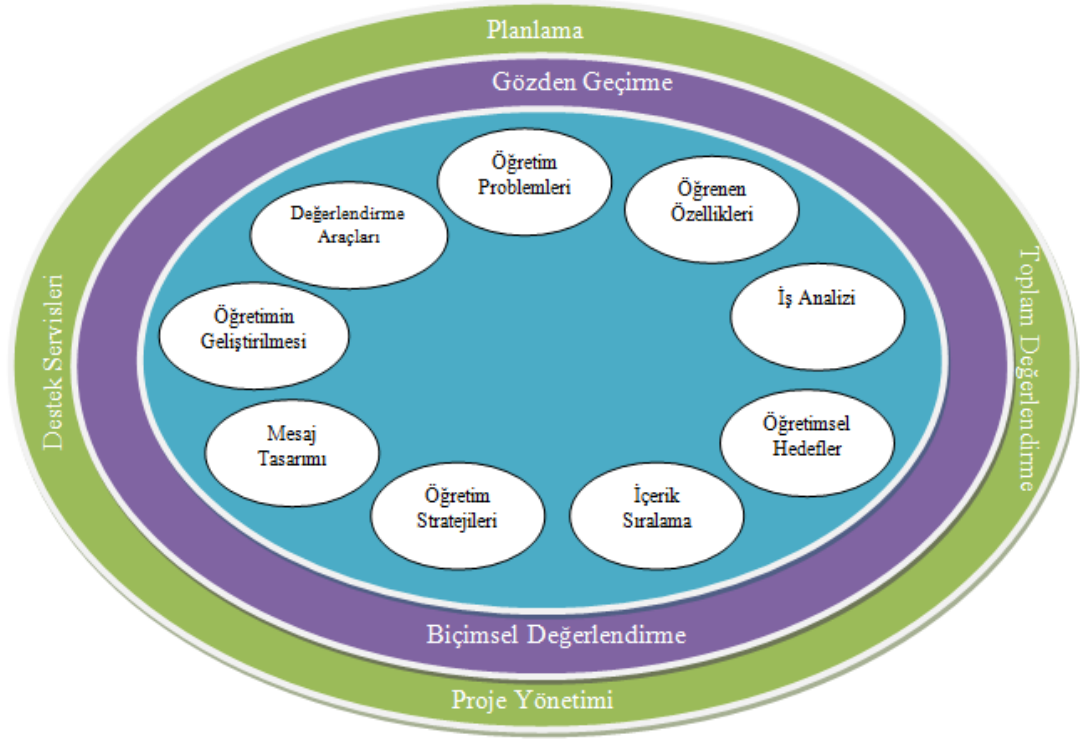
Tasarımcı sürece uygun olarak başlangıç adımını ve gidişatı kendisi belirler. Bunun sebebi, sıralı ve değişmez bir yol izlemenin yaratıcılığı yok ettiği düşüncesidir (Şimşek, 2021). Bu modellere en iyi örnekler Kemp, Morrison ve Ross modeli ile ASSURE modeli gösterilebilir.

Kemp, Morrison ve Ross Modeli

Morrison, Ross ve Kemp (2007) öğretim tasarımı modeli, dört temel tasarım planlama bileşenine entegre edilmiş tasarım unsurlarından oluşur: öğrenenler, hedefler, yöntemler ve değerlendirme (Morrison vd., 2004). Bu model, dil öğrenme ortamının tasarımını, dil öğrenenlerin nasıl motive edileceğini ve öğrenenlerin dersin hedeflerinde ustalaşmasını sağlayacak öğretim stratejilerini dikkate alır. Bu öğretim tasarımı modeli esnek ve öğrenen merkezlidir (Bajracharya, 2019).

Morrison, Ross ve Kemp (2006) birçok farklı disiplinden ve öğretim tasarımı yaklaşımından fikirler ödünç alması bakımından eklektik bir model sunmaktadır. Kemp'e (2006) göre, etkili bir öğretim modeli hem esnek hem de uyarlanabilir. Bu nedenle, tasarlanan model daha geleneksel doğrusal bir akış şeması yerine daireseldir. İş dünyası, ordu, tıp ve hükümet ortamlarındaki tasarımcıların yanı sıra yükseköğretim ve anaokulundan lise son sınıfa kadar olan eğitim kademelerindeki sınıflara da uygulanabilir. Sistematik bir tasarım sürecinin kullanılması öğretim tasarımı olarak adlandırılır ve öğrenme teorileri, bilgi teknolojisi, sistematik analiz, eğitim araştırmaları ve yönetim yöntemlerine dayanır. Öğretim tasarımının amacının öğrenmeyi daha verimli ve etkili hale getirmek ve öğrenmeyi daha az zorlaştırmak olduğunu açıklamaktadırlar. Tasarım süreci, öğrencinin neyi bilmesi gerektiğine odaklanır ve gerekli olmayan içeriği dahil etmekten kaçınır.

Morrison, Ross ve Kemp'e (2006) göre, öğretim tasarımcısının işi önce problemi tanımlamak ve ardından öğretim problemini çözmek için hangi bilgi ve becerilere ihtiyaç duyulduğunu belirlemektir. Öğretim tasarımı planı Şekil 8'de gösterilen dokuz unsuru içermektedir.



Şekil 8. Kemp, Morrison ve Ross Modeli

Kaynak: Kemp, Morrison ve Ross, 2006, s.75

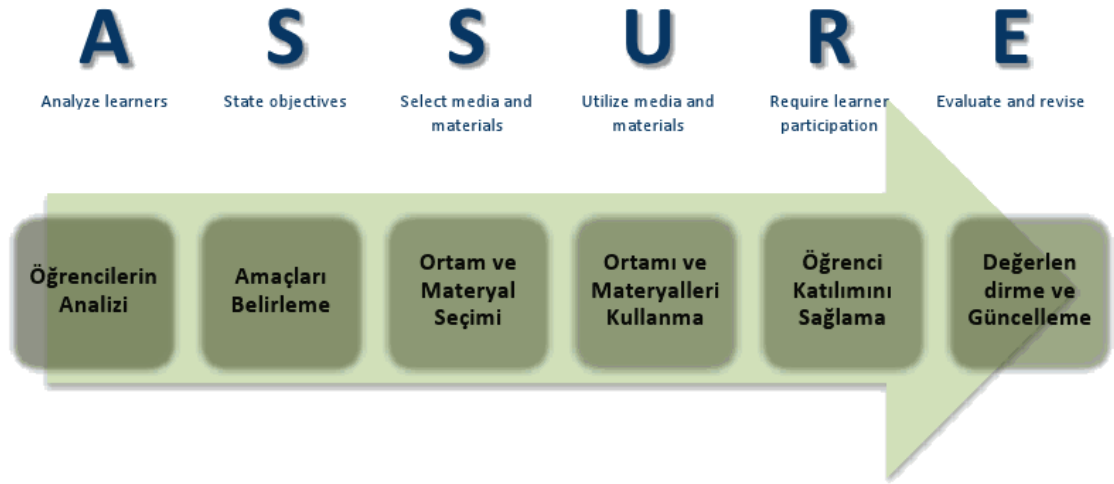
Döngüsel yapıya sahip bir modelin başlangıç noktası sabit değildir. Dolayısıyla, tasarımcının gereksinimlerine göre tercih edilen bileşenden başlanabilmektedir. Örneğin, bazı araştırmalar süreçte değerlendirmeye ihtiyaç duymazken, bazı tasarımlarda 9 adımın hepsine sıralama olmaksızın gerek duyulmakta ve uygulanmaktadır (Ocak, 2011). Modelin 9 ana aşaması aşağıdaki gibidir (Morrison, Ross, Morrison ve Kalman, 2019);

- Öğretim Problemleri, Konuları ve Öğrenme Hedefleri: Tasarım sürecinin başlangıcıdır. Bu aşamada, öğretimin neden gerekli olduğu, mevcut problemler ve ulaşılmak istenen öğrenme hedefleri detaylı bir şekilde tanımlanır.
- Öğrenci Özellikleri: Öğretim materyallerinin tasarlanacağı hedef kitlenin (öğrenenlerin) demografik özellikleri, ön bilgileri, becerileri, tutumları ve motivasyon seviyeleri gibi özellikleri analiz edilir.
- Konu İçeriği Analizi: Öğretilecek konunun içeriği ve yapısı incelenir. Bu aşamada, konu başlıkları, temel kavramlar ve konular arasındaki ilişkiler belirlenir.

- Öğretim Hedefleri: Belirlenen öğrenme hedeflerine ulaşmak için öğrencinin neyi bilmesi, anlaması veya yapabilmesi gerektiği somut ve ölçülebilir çıktılar (kazanımlar) olarak tanımlanır.
- Öğretim Stratejileri: Öğretim hedeflerine ulaşmak için hangi yöntemlerin ve yaklaşımların kullanılacağı belirlenir. Bu, ders planı, etkinlikler ve öğrenme görevlerini kapsar.
- Öğretim Materyalleri Tasarımı ve Geliştirilmesi: Belirlenen stratejilere uygun olarak ders materyalleri, görsel ve işitsel yardımcılar ve diğer kaynaklar tasarlanır ve oluşturulur.
- Değerlendirme Araçlarının Geliştirilmesi: Öğrencilerin öğrenme hedeflerine ne kadar ulaştığını belirlemek için testler, anketler ve performans değerlendirme gibi ölçme araçları hazırlanır.
- Öğretim Hizmetlerinin Seçimi: Öğretimin hangi ortamda (sınıf ortamı, çevrimiçi, karma vb.) ve hangi araçlarla sunulacağı belirlenir. Bu, dersin sunumu için kullanılacak teknolojileri ve platformları içerir.
- Revizyon ve Değerlendirme: Modelin merkezinde yer alan bu aşama, tüm sürecin sürekli olarak gözden geçirilmesini ve iyileştirilmesini içerir. Tasarımın her aşaması, geri bildirimler ve değerlendirme sonuçlarına göre sürekli olarak revize edilebilir.

ASSURE Modeli

Heinich, Molenda, Russel ve Smaldino (1996) teknolojinin derslerde sistematik olarak kullanılmasına ilişkin ASSURE modeli adı verilen bir planlama modeli geliştirmişlerdir. ASSURE, modelin adımlarının baş harflerinden oluşan bir kısaltmadır. Model, öğretmenlerin en uygun eğitim ortamını tasarlamalarına ve geliştirmelerine yardımcı olan teknoloji kullanımının planlanması için geliştirilmiş bir dizi işlemdir (Heinich, Molenda, Russel ve Smaldino, 1996). Modelin, eğitim ortamında teknolojinin etkin kullanımının sağlanması ve ders planı hazırlama adımlarının sistematik hale getirilmesine ilişkin sorunların çözümünü amaçladığını söylenebilir. Modelin adımları Şekil.9’da görülmektedir.



Şekil 9. ASSURE Modeli

Kaynak: Şimşek 2021, s.77

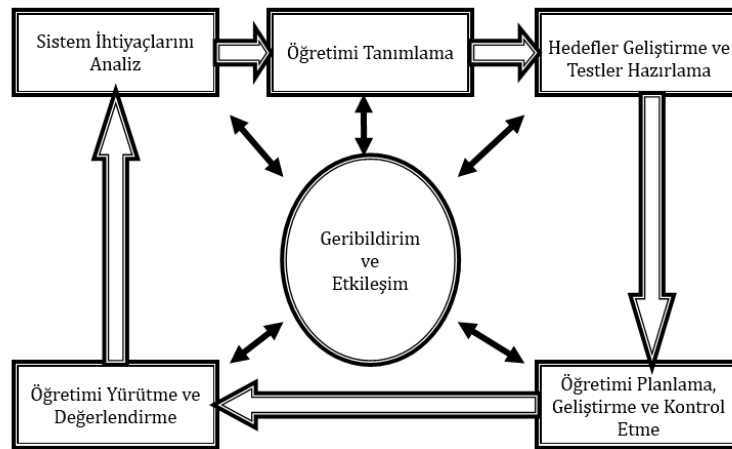
Megaw'a (2006) göre ASSURE modeli, eğitim teknolojisi ve araştırma teorilerini uygulama ile bütünleştirmek için en uygun modeldir. ASSURE modelinin ilk adımı öğrenenlerin analizidir. Öğrenenlerin tüm özelliklerini belirlemek pratik ve gerekli değildir. Öğrenen analizi, genel nitelikler, ön bilgi düzeyi, öğrenme stilleri gibi daha operasyonel özelliklerin belirlenmesi anlamına gelir. Modelin ikinci adımı hedeflerin belirtilmesidir. İlgili eğitimin sonunda hangi bilgi ve becerilerin kazanılacağı belirlenmesidir. Üçüncü adım, bir önceki adımda tanımlanan hedeflere ulaşmak için uygun yöntem, ortam ve materyalin seçilmesidir. Dördüncü adım, daha önce tanımlanan yöntem, ortam ve materyallerden etkin ve verimli bir şekilde yararlanmaktır. Beşinci adım, öğrenenlerin eğitim ortamındaki öğrenme fırsatlarından yararlanmasını sağlamaktır. Modelin son adımı ise nitelikli öğrenme çıktılarına ulaşmak için tüm öğrenme bileşenlerinin değerlendirilmesidir. ASSURE modeli, teknolojinin eğitim potansiyelini desteklemenin yanı sıra sorunları da en aza indirme iddiasına sahiptir. Öte yandan modelin etkin bir şekilde kullanılmasıyla öğrenciler daha aktif olacak, teknoloji eğitimle bütünleşecek, alternatif değerlendirme yöntemleri kullanılacak, geleneksel yöntemlerin dışında demokratik öğrenme yöntemleri kullanılacaktır (Sezer, Yılmaz ve Yılmaz, 2013).

2.1.7.4.Etkileşimli Modeller

Etkileşimli modeller ne doğrusal ne de döngüsel olarak tanımlanmaktadır. Bu modellerde halihazırda bir sürecin eksik yönlerini tamamlamak, yanlışları düzeltmek amaçlanmaktadır. Dolayısıyla tasarım süreci ihtiyaç belirleme adımıyla başlamaz. Bu noktada en önemli adım her bir aşamadan sonra elde edilen geri bildirimlerdir. Bu sayede yaksayan yönlerin iyileştirildiği yaşayan bir sistem elde edilmiş olacaktır (Şimşek, 2021). Etkileşimli modellerin çoğunlukla kullanılan modelleri, Amerikan Hava Kuvvetleri Modeli ve Ardışık-Döngülü Modeldir.

Amerikan Hava Kuvvetleri Modeli

Geçmişten günümüze Amerika Birleşik Devletleri ordusu, özellikle hava kuvvetleri bünyesinde ABD eğitim sistemindeki öğretim tasarımı sürecine büyük katkı sağlamıştır. Bu nedenle 1975 yılında tasarlanan Amerikan Hava Kuvvetleri modeli de zamanla bazı değişimler geçirse de hala kullanılmakta olan bir modeldir (Ocak, 2011). Modelin aşamaları Şekil.10'da görülmektedir.



Şekil 10. Amerikan Hava Kuvvetleri Modeli

Kaynak: Ocak, 2011, s. 79

Amerikan Hava Kuvvetleri modelinin ilk adımında süreçte ihtiyaç duyulacağı düşünülen gereksinimlerin saptanması ve analizi yapılmaktadır. İkinci adımda planlanan eğitimin ihtiyaçları, öğrencilerin ulaşması beklenen düzeye göre belirlenir. Üçüncü adımda öğretimin amaçları kapsamında hedefler belirlenir ve gerekli test maddeleri yazılır. Dördüncü adımda öğretim sürecinin planlanması gerçekleşir ve geliştirme çalışmaları yapılır. Son adımda ise öğretim sürecinin uygulanması ve

gerekli değerlendirmeler gerçekleştirilir. Tüm aşamalar arasında etkileşim olması modelin en önemli özelliğidir (Ocak, 2011; şimşek, 2021).

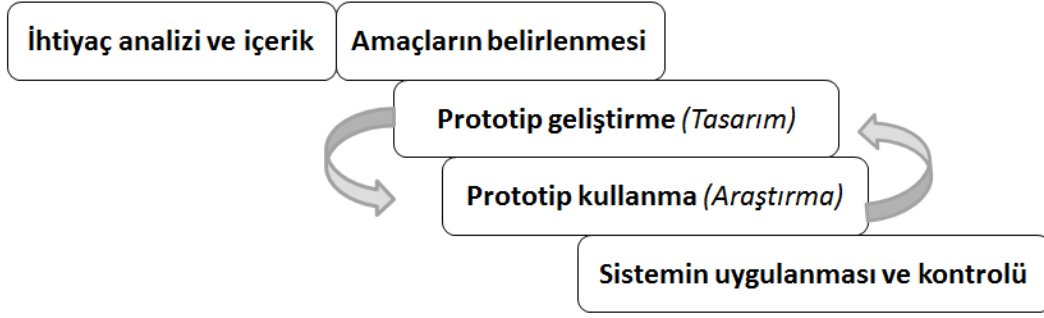
Ardışık Döngülü Model

Ardışık Döngülü Model Milano ve Ullius tarafından 1998 yılında geliştirilmiştir. Bu model de beş adımdan oluşmaktadır (Milano ve Ullius, 1998). Belirlenen ihtiyaçlar doğrultusunda ilk adım olarak hedef ve amaçların yazılması yer almaktadır. Diğer bir bakış açısıyla bu adımda istenen özellikler ele alındığından değerlendirme ltleri ve beklenen bireysel düzen belirlenmektedir. İkinci aşamada istedik davranışlara ulaşmak amacıyla sürece katılması gereken önemli konular belirlenir. Bu adım bir nevi içerik belirleme süreci olarak ele alınabilir. nc adım olan ğretim akışı, içeriğin öğrenciler üzerinde nasıl kullanılması gerektiği, yöntem ve tekniklerin belirlenmesi üzerinde durur. Dördüncü adımda belirlenen hedefler ve içerik doğrultusunda materyal geliştirme süreci ele alınır. Son aşamada ise eğitimin değerlendirilmesinde kullanılacak materyallerin geliştirilmesine yer verilir (Russel, 1999).

Ardışık Döngülü Model’e göre ğretim tasarım süreci aşamaların herhangi birinden başlayabilmektedir. Bu başlanacak aşama sorunlara bağlı olarak tercih edilir. Ancak bu noktada başlanan aşamadan sonrasındaki adımlar mutlaka tamamlanmalıdır. Tüm bu aşamaların orta noktası olan “geri bildirim” adımlarda gerçekleşen ya da gerçekleşebilecek hataları ortadan kaldırmak amacıyla oldukça önemlidir (Kottke, 1999).

2.1.7.5.Sezgisel Modeller

Sezgisel modeller, modellerin geleneksel yaklaşımına ve değişmek aşamalarına karşıt yaratıcılığı benimseyerek bir mühendis ya da sanatçı edasıyla düşünmeyi hedeflemiştir (şendurur, 2022). Bu modellere örnek olarak Hızlı Prototipleme Modeli verilebilir. Bu modelin aşamaları şekil 11.’da gösterilmiştir.



Şekil 11. Hızlı Prototipleme Modeli

Kaynak: Tripp ve Bichelmeyer, 1990, s. 37

Tripp ve Bichelmeyer'in modeli, Hızlı Prototip tasarım aşamalarını şu şekilde özetlemektedir: ihtiyaçları değerlendirme ve içeriği analiz etme; hedefleri belirleme; prototip oluşturma; prototipi kullanma; sistemi kurma ve sürdürme. Hızlı prototipleme, "tasarım ve araştırmanın ya da yapım ve kullanımın paralel süreçlerini" içerir (Tripp ve Bichelmeyer, 1990, s. 37). Ön uç analizi, hızlı bir şekilde tasarım aşamasıyla birleşen süreçte yalnızca bir başlangıç noktası olarak tasarlanmıştır. Tripp ve Bichelmeyer, Hızlı Prototip yaklaşımlarının modülerlik ve esneklik sunan araç ve becerilerin kullanımına dayandığını belirtmiştir. Modülerlik, tüm tasarımı ciddi şekilde etkilemeden talimat ekleme, çıkarma veya değiştirme yeteneği olarak tanımlanır. Modülerlikle bağlantılı olarak, tasarımın esnekliği, yönergelerde yapılan değişikliklerin yalnızca küçük zaman ve maliyet sorunlara neden olduğu anlamına gelir. Bu yeteneklerin her ikisi de süreç boyunca kolayca değiştirilebilen esnek bir tasarımla sonuçlanır (Daugherty, Teng ve Cornachione, 2007).

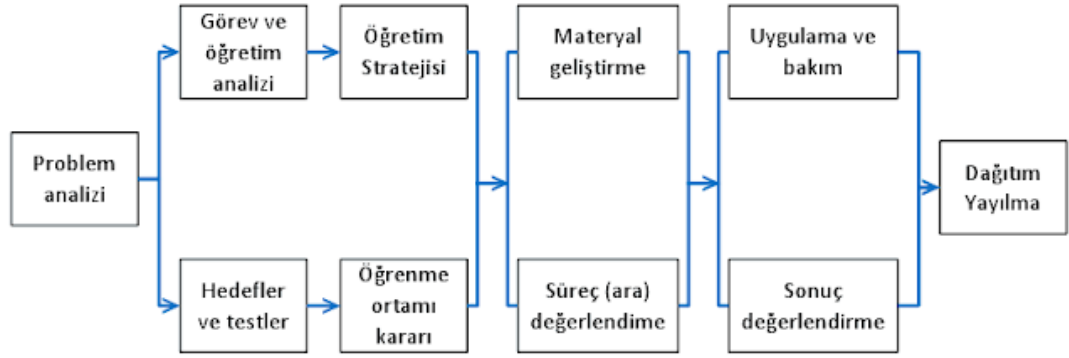
2.1.7.6.Bileşik Modeller

Bileşik Modeller çekirdek ve etkileşimli modelleri kapsayan ve ortak bir kesişim kümesi kurmaya çalışan modellerdir. Bu modellere örnek olarak Seels ve Glasgow Modeli verilebilir.

Seels ve Glasgow Modeli

Seels ve Glasgow çekirdek ve etkileşimli model temelinde yapılandırılmış bileşik bir modeldir (Şimşek, 2009). Çekirdek modeliyle öğretim tasarımını bir süreç

olarak ele alırken, etkileşimli modeliyle bu sürecin aksayan yönlerinin düzeltilmesine odaklanır. Seels ve Glasgow modelinde öğrenenlere daha kararlı tasarımlar sunabilmek ve daha verimli üretim yapabilmek için süreç rekabet öncesi sürekli gözden geçirilir (Keleş, Erümit, Özkale ve Aksoy, 2016). Modelin bileşenleri Şekil 12’de gösterilmiştir.



Şekil 12. Seels ve Glasgow Modeli

Kaynak: Şimşek, 2009, s. 85

Seels ve Glasgow modelinin ilk aşaması olan problem analizi aşaması, “veri toplama, ideal-gerçek karşılaştırması, performans analizi, kaynakların ve sınırlılıkların değerlendirilmesi, öğrenme özelliklerinin belirlenmesi, hedeflerin ve birincil amaçların belirlenmesi ve bir problem cümlesinin yazılmasını” içerir (Seels ve Glasgow, 1998, s. 196). Modelin tasarım aşaması “görev analizi, öğretim analizi, hedeflerin ve ölçütlerin belirlenmesi, öğretim stratejileri ve dağıtım sistemi” süreçlerini kapsamaktadır. Seels ve Glasgow modelinin geliştirme aşaması “materyal geliştirme ve biçimlendirici değerlendirme” süreçlerini kapsamaktadır. Seels ve Glasgow modelinin son aşaması ise “uygulama ve bakım” ile “özetleyici değerlendirme” süreçlerini içermektedir (Turan-Güntepe ve Keleş, 2023).

2.2. İlgili Araştırmalar

2.2.1. Yabancı Dilde Konuşma Becerisi ile İlgili Araştırmalar

Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) "Yabancı Dil Sınıfı Kaygısı" adlı araştırmasında, dil öğrenme süreçlerindeki kaygıyı akademik olarak incelemiştir. ABD'deki bir üniversitede, çeşitli yabancı dil derslerine katılan 75 üniversite öğrenci

(39 erkek, 36 kadın) üzerinde uygulanan çalışmanın temel amacı, özellikle yabancı dilde konuşma ve iletişim kurma kaygısını tanımlamak ve bu kaygıyı ölçmek için Yabancı Dil Sınıfı Kaygısı Ölçeği'ni (FLCAS) geliştirmektir. Çalışma sonucunda, konuşma kaygısının, öğrencilerin dil becerileri ve genel başarısı üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olan önemli bir faktör olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca 1986 tarihli bu makale, yabancı dil öğrenme süreçlerinde karşılaşılan kaygıyı akademik olarak ele alan ve bu alandaki sonraki çalışmalar için bir dönüm noktası teşkil eden temel bir eserdir. Bu sebeple ilk olarak bu çalışmaya yer verilmiştir.

Saday (2007) “İlköğretimde Aktif Öğrenme Kuramı Destekli İngilizce Öğretim Yöntemiyle İngilizce Konuşma Becerisinin Geliştirilmesine İlişkin Bir Araştırma” isimli yüksek lisans tezinde, aktif öğrenme kuramı destekli İngilizce öğretim yöntemini kullanarak İngilizce konuşma becerisinin geliştirilmesini amaçlamıştır. Bu çalışmayı Diyarbakır il merkezinde 8. Sınıfta öğrenim görmekte olan toplam 44 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Ön test ve son test olarak uyguladığı İngilizce konuşma becerisi ölçeği ile uygulama öncesi ve sonrası verileri karşılaştırarak deneysel bir çalışma ortaya koymuştur. Çalışmanın sonucuna göre aktif öğrenme kuramı destekli İngilizce öğretim yönteminin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin İngilizce konuşma puanlarının, geleneksel öğretim gören kontrol grubu öğrencilerinin puanlarından daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Böylece aktif öğretim yöntem ve teknikleri ile İngilizce konuşma becerisini geliştirme etkinliklerinin geleneksel yöntemlerin nazarında etkin olduğu kanısına varılmıştır.

Bergil (2010), İngilizce öğretiminde yaratıcı drama etkinliklerinin İngilizce konuşma becerisi üzerindeki etkisine ilişkin bir araştırma gerçekleştirmiştir. “İngilizce Öğretiminde Konuşma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Alternatif Bir Teknik: Yaratıcı Drama” isimli yüksek lisans tezine ilişkin araştırmasında Bergil, Amasya Üniversitesi tüm hazırlık sınıfı öğrencileri olmak üzere toplam 60 öğrenci yer almıştır. Nitel ve nicel çalışmaların birlikte yürütüldüğü bu araştırmanın sonucunda elde edilen veriler iletişimsel öğretim yöntemlerinin, öğrencilerin konuşma becerileri üzerinde olumlu bir etki yarattığını göstermiştir. Deney grubunun sonuçları, geleneksel öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı kontrol grubunun konuşma becerisi sonuçlarına göre daha anlamlı ve olumlu olarak öne çıkmıştır.

Buyruk, Deveci, Erdoğan ve Toy (2016) çalışmalarında İngilizce konuşma becerisi öğretimine yönelik öğrenci ihtiyaçları üzerine bir araştırma gerçekleştirmiştir.

Araştırma İngilizce hazırlık sınıfında okuyan 165 öğrenci ile gerçekleştirilmiş, anket ve görüşmeleri içeren karma bir deseni içermektedir. Çalışmanın sonucuna göre öğrenciler; akıcı konuşmanın ve yeterli kelime haznesinin önemli bir ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra yeterli İngilizce konuşma becerisine sahip olmama nedenleri olarak heyecanlanma, hata yapmaktan korkma ve eksik kelime bilgisini göstermişlerdir. Ayrıca öğretim programının hedefleri arasında konuşma becerisinin etkisinin az olmasının da bu beceriyi geri plana attığı belirtilmiştir. Son olarak etkinliklerin pratiğe dayalı olmaması, bu beceriye ilişkin yeterli bir kaynağın bulunmaması ve diğer becerilerin bu konuda konuşma becerisinin önüne geçmesi gibi etkenler de konuşmayı geciktiren nedenler olarak belirtilmiştir.

Triwittayayon ve Sarobol (2018) İngilizce Konuşma Becerisini Artıran Faktörler: Taylandlı Lise Öğrencileri ve Öğretmenlerinin Perspektifleri adlı makalesinde, İngilizce konuşma becerisini geliştiren faktörleri ve aynı zamanda konuşma becerisini etkileyen en etkili faktörü araştırmayı amaçlamıştır. Katılımcılar, İngilizce konuşma becerilerini garanti altına almak için ulusal bir konuşma yarışmasından ödül alan 5 lise öğrencisi ve bu öğrencilere ders veren veya yarışmaya katılmaları için onları eğiten 10 İngilizce öğretmenidir. Çalışmanın bulguları, öğrencilerin İngilizceyi akıcı bir şekilde konuşmalarını sağlayan faktörlerin dil öğrenme stilleri, yaşları, tutumları, aile desteği, kişilikleri, dile maruz kalmaları ve İngilizce öğretmenleri olduğunu, kişilik ve dile maruz kalmanın ise en etkili faktörler olduğunu ortaya koymuştur.

Balaban (2019), İngilizce konuşma becerisini geliştirmek üzere gerçekleştirilen etkinliklerden yaratıcı drama üzerine bir çalışma gerçekleştirmiştir. Balaban, “İngilizce Konuşma Becerilerini Geliştirmede Yaratıcı Drama: Bir Eylem Araştırması” isimli yüksek lisans tezi araştırmasının çalışma grubunu Marmara bölgesinde yer alan bir devlet okulunun 20 adet 5. Sınıf öğrencisi ve bu 20 öğrencinin İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır. 11 hafta süresince uygulanan yaratıcı drama etkinlikleri sonucunda elde edilen veriler ölçek, gözlem formu, görüşme gibi veri toplama araçları ile toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda yaratıcı drama etkinliklerinin İngilizce konuşma becerisi üzerinde olumlu bir etki yarattığı gözlenmiştir. Bunun sebepleri olarak, eğlenerek öğrenme, grup içi iletişimin artırılması, sosyal etkileşimin çoğalması, ilgi çekici etkinliklerin gerçekleştirilmesi gösterilmiştir.

Chevasco (2019) “Dil ve Kimlik: Japon Lise Öğrencilerinde İkinci Dil Kimliğinin Farklı Yönleri İngilizce Konuşma Becerisiyle Nasıl İlişkilidir?” isimli makale ile öğrencilerin ikinci dil kimliği ve İngilizce konuşma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Katılımcı sayısı belirtilmemekle birlikte, araştırma sonuçları İngilizce konuşulan kültürlere duyulan ilginin ve olumlu sosyal tutumların, öğrencilerin sözlü İngilizce becerilerini geliştirmede önemli rol oynadığını göstermektedir. Ayrıca, güçlü konuşma becerilerine sahip öğrencilerin “anti-English” tutumlardan uzak durdukları ve bu sayede dil öğrenimine daha açık bir yaklaşım sergiledikleri tespit edilmiştir.

Sripradith (2019) “Nakhonphanom Üniversitesi İkinci Sınıf Öğrencileri Arasında İngilizce Konuşma Becerisini Geliştirmede Yuvarlak (Round) Robin Beyin Fırtınası Yönteminin İncelenmesi” isimli makalesinde, Taylandlı öğrencilerin sözlü sunumlar yoluyla İngilizceyi anlamalarına ve konuşmalarına yardımcı olmak için bir teknik olarak Yuvarlak Robin Beyin Fırtınası kullanımını keşfetmeyi amaçlamıştır. Araştırmacı, öğrencileri her biri sekiz katılımcıdan oluşan gruplar halinde dairesel bir şekilde düzenlemiştir. Her grupta İngilizce performansı yüksek öğrenciler ve İngilizce performansı düşük öğrenciler yer almıştır. Her katılımcıya birbirlerinin zayıf yönleri hakkında konuşmaları ve bu zayıf yönleri geliştirmeye yardımcı olacak fikirler üzerinde beyin fırtınası yapmaları için 5 dakika süre verilmiştir. Çalışma hem nitel hem de nicel yöntemleri birleştirmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak ön test ve son test tasarımının yanı sıra öğrencileri gözlemleme ve anketler kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, Round Robin Beyin Fırtınası tekniğinin uygulanmasından sonra telaffuz doğruluğu, dile uygunluk, gramer doğruluğu ve İngilizce akıcılığının önemli ölçüde arttığını göstermiştir. Yuvarlak Robin Beyin Fırtınası yöntemi, takım çalışmasını ve eğlenceyi kolaylaştırırken aynı zamanda öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerini de geliştirmiştir.

Mahdi (2024) “Suudi EFL Öğrencilerinde İngilizce Konuşma Becerisine Yönelik Dilsel ve Dilsel Olmayan Engeller” isimli çalışmada, Suudi öğrencilerin İngilizce konuşma becerileri üzerinde dilsel ve dilsel olmayan engellerin rolünü değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonuçları, İngilizce konuşma becerilerini etkileyen dil dışı engellerin hata yapma korkusu, utangaçlık, endişe, güven ve ilgi eksikliğini içerdiğini göstermiştir. En önemli faktörün İngilizce konuşmanın etkisine duyulan güven olduğu görülmüştür. Ayrıca, dilbilgisi, kelime bilgisi ve telaffuz gibi

dilbilimsel engeller arasında kelime bilgisi, öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerini etkileyen en önemli faktör olarak öne çıkmıştır. Bununla birlikte, bu engellerin deneyimlenmesinde cinsiyet açısından herhangi bir farklılık bulunmamıştır. Her iki cinsiyet de dilsel ve dilsel olmayan engellerle karşılaşmıştır. Ancak, telaffuz hataları, kelime bilgisi eksikliği ve gramer yapısı hakkında yetersiz bilgi, öğrencilerin karşılaştığı dilsel engeller olarak gözlenmiştir.

Bu başlık altında incelenen araştırmalar, yabancı dilde konuşma becerisinin gelişimini etkileyen faktörlerin çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Horwitz ve arkadaşlarının (1986) çalışması, konuşma kaygısını yabancı dil öğrenme sürecinin merkezine yerleştirerek sonraki araştırmalar için kuramsal bir temel oluşturmuştur. İzleyen çalışmalarda, özellikle aktif öğrenme, yaratıcı drama ve işbirlikli öğrenme gibi öğrenci merkezli yaklaşımların (Saday, 2007; Bergil, 2010; Balaban, 2019; Sripradith, 2019) konuşma becerisini geleneksel yöntemlere kıyasla daha etkili biçimde geliştirdiği görülmektedir. Bununla birlikte, Buyruk ve arkadaşları (2016) ile Mahdi'nin (2024) bulguları, konuşma becerisinin yalnızca öğretim yöntemiyle değil; kaygı, özgüven, hata yapma korkusu ve kelime bilgisi gibi bireysel ve duyuşsal değişkenlerle de yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Triwittayayon ve Sarobol (2018) ile Chevasco'nun (2019) çalışmaları ise kişilik, tutum, kimlik ve dile maruz kalma gibi sosyo-psikolojik faktörlerin konuşma becerisinin gelişiminde belirleyici rol oynadığını vurgulamaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde, ilgili araştırmalar yabancı dilde konuşma becerisinin geliştirilmesinde hem pedagojik yaklaşımların hem de duyuşsal ve bireysel değişkenlerin birlikte ele alınması gerektiğine işaret etmekte; bu durum, konuşma becerisini bütüncül bir bakış açısıyla ele alan yeni çalışmalara duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır.

2.2.2. Tutum ile İlgili Araştırmalar

Bilgin (2006), yüksek lisans tezi çalışmasında, meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları üzerinde bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 600 lise 10. Sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Elde edilen veriler sonucunda, Meslek lisesi öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum seviyesinin “orta” düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca meslek liselerinde İngilizce kullanımının fazla olduğu meslek bölümlerinde okuyan

öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının daha fazla olduğu gözlenmiştir. Son olarak meslek liselerinde okuyan kız öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının, erkek öğrencilerden daha yüksek seviyede olduğu sonucuna varılmıştır.

Kırkız (2010), yüksek lisans tezi çalışmasında, ilköğretim düzeyinde öğrenim gören 8. Sınıf öğrencileri ile Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören 11. Sınıf öğrencilerinin derse yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. 2008 yılında gerçekleştirilen bu araştırmada veriler 402 ilköğretim okulu öğrencisi ile 402 adet Anadolu Lisesi öğrencisine uygulanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum puanları, akademik başarı puanlarına göre yükseklik göstermiştir. Ayrıca 8. Sınıf ve Lise 11. Sınıf öğrencilerinin tutum puanları arasında da anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Dolayısıyla ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının daha olumlu yönde olduğu ifade edilmiştir.

Kadan (2013) tarafından gerçekleştirilen bu araştırmanın amacı, yaratıcı drama yönteminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki başarı, tutum ve motivasyonları üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırma, yarı deneysel desenle yapılandırılmış olup, ön test–son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Çalışma grubu, Hatay'daki bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 70 öğrenciden oluşmakta; 36'sı deney, 34'ü kontrol grubunda yer almaktadır. Deney grubundaki öğrencilere yaratıcı drama yöntemiyle yapılandırılmış dersler uygulanırken, kontrol grubunda geleneksel yöntemlerle öğretim sürdürülmüştür. Araştırma sonucunda, yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum ve motivasyonlarını anlamlı düzeyde olumlu yönde etkilediği; ancak akademik başarı açısından gruplar arasında anlamlı bir fark oluşmadığı tespit edilmiştir.

Güleç (2014), aktif öğrenme modeli ile oluşturduğu öğrenme ortamının öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisini yüksek lisans tezi kapsamında araştırmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunu 40 adet 8. Sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Yarı deneysel desen modelinde olan bu araştırmada İngilizce dersine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılarak veriler toplanmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda aktif öğrenme modeli aracılığıyla oluşturulan öğrenme ortamının öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumu üzerinde anlamlı düzeyde bir etkisi olmadığı gözlenmiştir.

Kozikoğlu ve Kanat (2018), “Lise Öğrencilerinin İngilizce Dersine Katılım Durumlarının İngilizce Dersine Yönelik Tutum ve İngilizce Konuşma Kaygısına Göre Yordanması” isimli çalışmada lise öğrencilerinin derse katılım durumlarının, İngilizce dersine yönelik tutum ve konuşma kaygısı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma toplam 442 lise öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin derse katılım durumlarının İngilizce dersine yönelik tutum üzerinde olumlu bir etkisi olduğu gözlenmiştir. Ancak diğer taraftan derse katılım durumunun İngilizce konuşma kaygısı üzerinde herhangi bir etkisi olduğu saptanmamıştır.

Zulkefly ve Razali (2018)’in, kırsal kesimdeki ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarını etkileyen bireysel unsurları veya faktörleri araştırmayı amaçladıkları çalışmada, vaka çalışması yaklaşımı kullanılarak, kırsal bir ortaokuldaki iki farklı sınıf seviyesinden dört öğrenci amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiş, bireysel olarak görüşülmüş ve öğrenme ortamlarında gözlemlenmiştir. Veriler, vaka içi ve çapraz vaka analizlerinin yanı sıra tematik analiz kullanılarak analiz edilmiştir; bu analizde yazarlar görüşme dökümlerini okumuş ve açıklamış, temaları belirlemiş, bir kodlama şeması geliştirmiş ve verileri kodlamıştır. Bulgular, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarını etkileyen önemli iki faktör olduğunu göstermektedir; birincisi, derslerin öğrencilerin yeterlilik seviyelerine ve ilgi alanlarına hitap etmemesi, ikincisi ise, öğrencilerin olumsuz ve olumlu deneyimlere verdikleri bireysel tepkilerdir.

Karasu (2019), yüksek lisans tezi kapsamında, yapılandırmacı bir anlayışın sonucu olan Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımının öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumu üzerindeki etkisini deneysel bir yöntemle araştırmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Balıkesir ilinde bulunan 46 7. Sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Nitel ve nicel boyutların kullanıldığı bu çalışmada karma desen tercih edilmiş olup, tutum verilerini elde etmek amacıyla Kara (2003) tarafından geliştirilen “İngilizce Dersi’ne Yönelik Tutum Ölçeği” ön test ve son test olarak uygulama öncesinde ve sonrasında kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımının, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik ilgi ve merakını artırdığı gözlenmiştir.

Assylzhanova, Seisenbek ve Uzakbaeva (2022) “Bilgi ve İletişim Teknolojileri Destekli Karma Öğrenmenin İlkokul Öğrencilerinin İngilizce Başarısı ve İngilizce Dersine Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkisi” adlı çalışmalarında, ilkokul İngilizce derslerinde bilgisayar destekli harmanlanmış öğretim programı ile geleneksel öğretim

uygulamalarının etkilerini karşılaştırmalı olarak incelemişlerdir. Araştırma, ön test son test kontrol gruplu deneysel modele uygun olarak yürütülmüştür. Çalışma, Kazakistan'da bir ilkokulda 4. sınıfa devam eden 60 ilkokul öğrencisinin (30 deney ve 30 kontrol) katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada deneysel işlem öncesinde deney ve kontrol gruplarına ön test uygulanmıştır. Ön test olarak deneklere İngilizce başarı ve aynı derse yönelik tutum ölçekleri uygulanmıştır. Deneysel uygulamalar sekiz hafta sürmüştür. Araştırmada deney ve kontrol gruplarına aynı ölçekler son test olarak uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre, deney grubunda uygulanan bilgisayar destekli harmanlanmış öğretim uygulaması, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubuna kıyasla öğrencilerin daha yüksek İngilizce başarıları, olumlu tutum ve öğrenme kalıcılığı elde etmelerini sağlamıştır.

Bozkur ve Polat (2024), öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını, İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarına göre değerlendiren bir çalışma yürütmüşlerdir. Karma bir yöntemle yürütülen “İngilizce Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Anlayışları ve Lise Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumları: Bir Karma Yöntem Araştırması” adlı bu araştırmanın çalışma grubunu 265 lise öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda İngilizce öğretmenlerinin edindiği sınıf yönetimi yaklaşımlarının (demokratik sınıf yönetimi, otoriter sınıf yönetimi vb.), öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları üzerinde etkili olduğu gözlenmiştir.

Erçakır Kozan (2024) bu çalışmada, dil odaklı program dışı etkinliklerin ortaokul öğrencilerinin dil becerileri ve İngilizce dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Ankara'daki bir ortaokulda okuyan 80 öğrencinin katılımıyla gerçekleşen bu gerçek deneysel desen çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen dil odaklı program dışı etkinlik gerçekleştirilmiş ve uygulama ardından başarı testleri ile tutum ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda dil odaklı program dışı etkinliklerin öğrencilerin akademik başarısını artırmanın yanı sıra İngilizce dersine yönelik tutumlarını da olumlu yönde etkilediği gözlenmiştir. Program dışı dil etkinliklerinin gerçekleştirilmesi ile oluşturulan bu çalışmanın, konuşma becerisi ağırlıklı İngilizce öğretim tasarısının orijinal programa ek olarak beceri geliştirme etkinlikleri içermesi yönüyle hem yazma ve konuşma gibi üretim becerilerinde hem de İngilizceye karşı tutumlarında anlamlı düzeyde gelişme gösterdiğini ortaya koymuştur.

Kaya (2024), “İlkokul ve Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi” isimli araştırmasında; cinsiyet, sınıf, anne-baba eğitimi, kardeş sayısı gibi farklı değişkenlerin, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul’da öğrenim gören 461 ilkokul ve ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda, özel okulda öğrenim gören, kardeşi olmayan ve anne babanın eğitim düzeyi üniversite mezunu olan öğrencilerin davranışsal açıdan daha olumlu etkiler bıraktığı gözlenmiştir.

Bu başlık altında ele alınan araştırmalar, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının çok sayıda bireysel, pedagojik ve bağlamsal değişken tarafından şekillendiğini göstermektedir. Nicel ağırlıklı betimsel çalışmalar, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının genellikle orta düzeyde olduğunu ve bu tutumun cinsiyet, okul türü ve sınıf düzeyi gibi değişkenlere göre anlamlı farklılıklar gösterebildiğini ortaya koymaktadır (Bilgin, 2006; Kırkız, 2010; Kaya, 2024). Deneysel ve yarı deneysel araştırmalar ise yaratıcı drama, senaryo temelli öğrenme, aktif öğrenme ve bilgi ve iletişim teknolojileri destekli karma öğrenme gibi öğrenci merkezli yaklaşımların tutum üzerinde çoğunlukla olumlu etkiler yarattığını; ancak bu etkinin her bağlamda ve her yöntem için tutarlı biçimde ortaya çıkmadığını göstermektedir (Kadan, 2013; Güleç, 2014; Karasu, 2019; Assylzhanova ve ark., 2022). Bununla birlikte, öğretmenin sınıf yönetimi anlayışı, derse katılım düzeyi ve öğrenme ortamının öğrencilerin ilgi ve yeterliklerine uygunluğu gibi sınıf içi dinamiklerin tutum üzerinde belirleyici olduğu vurgulanmaktadır (Kozikoğlu ve Kanat, 2018; Zulkefly ve Razali, 2018; Bozkur ve Polat, 2024). Program dışı dil etkinliklerine odaklanan güncel çalışmalar ise, üretim becerilerini merkeze alan zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarının öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarını güçlendirdiğini ortaya koymaktadır (Erçakır Kozan, 2024). Genel olarak değerlendirildiğinde, ilgili araştırmalar tutumun tek başına sabit bir değişken olmadığını; öğretim yöntemi, öğrenme ortamı ve bireysel özelliklerin etkileşimiyle şekillenen dinamik bir yapı olduğunu göstermekte ve tutumu bütüncül bir yaklaşımla ele alan çalışmalara duyulan gereksinimi ortaya koymaktadır.

2.2.3. İngilizce Konuşma Kaygısı ile İlgili Araştırmalar

Gaibani (2016) “Omar Al-Mukhtar Üniversitesi'ndeki İngilizce Dili Öğrenenlerin Topluluk Önünde Konuşma Kaygısını Etkileyen Duyuşsal Bir Faktör Olarak Yaş” isimli çalışmasında, yaş faktörünün Omar Al-Mukhtar Üniversitesi'nde İngilizce öğrenenler arasında topluluk önünde konuşma kaygısını nasıl etkileyebileceğini göstermeyi amaçlamaktadır. Yaş faktörünün etkisini belirtmek için çalışmanın katılımcılarına bir anket dağıtılmıştır. Ayrıca, yaş faktörünün topluluk önünde konuşma kaygısı üzerindeki etkisini araştırmak için toplanan verilere korelasyon uygulanmıştır. Çalışmanın sonuçları, yaş farklılıklarının Omar Al-Mukhtar Üniversitesi'nde İngilizce öğrenen öğrencilerin topluluk önünde konuşma kaygıları üzerinde negatif yönde anlamlı bir etkisi olduğunu göstermiştir.

Hutabarat ve Simanjuntak (2019)'ın, İngilizce öğrenenlerde konuşma kaygısına neden olan kaynakları belirlemeyi amaçladıkları çalışma nitel bir araştırmadır ve öğrencilerin konuşma kaygılarına odaklanmaktadır. Araştırmanın örneklemi konuşma kaygısı yaşayan lise son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Veriler 10 katılımcı ile derinlemesine yüz yüze görüşme yapılarak toplanmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda, İngilizce konuşmayı öğrenmede tutumun önemli bir rolü olduğu gözlenmiştir. Öğrencilerin İngilizce konuştuklarında kaygılanmalarına neden olan tutumlarına ilişkin iki tema göze çarpmıştır; bunlar alyetersizlik hissi ve hata yapma korkusudur.

“İkinci Dil Olarak İngilizce Öğrenen Yükseköğretim Düzeyindeki Öğrencilerde İngilizce Konuşma Kaygısı” adlı araştırmasında Alwis (2020), kaygının nedenlerini, kaygıya neden olan belirli durumları ve Sri Lanka Ratmalana Üniversite Koleji öğrencilerinin ikinci dil olarak İngilizce konuşurken kaygının üstesinden gelmek için kullanabilecekleri stratejileri keşfetmeyi amaçlamıştır. Bu bağlam analiz edilirken, ortaöğretimden bölge eğitimine geçen öğrencilerin İngilizce bilgisi, ilköğretim boyunca yeterli temel İngilizce bilgisi edinmemiş öğrenciler ve ortaöğretimde İngilizce bilgilerini geliştirmemiş öğrenciler gibi farklı eğitim senaryoları göz önünde bulundurulmuştur. Araştırma, Sri Lanka'daki Ratmalana Üniversite Koleji'nden seçilen 30 kız ve erkek öğrenciden oluşan bir grubu, İngilizceyi ikinci dil olarak konuşurken yaşanan kaygının nedenlerini değerlendirmek amacıyla incelemiştir. Verileri toplamak için araştırmacı tarafından altı soruluk bir anket tasarlanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, öğrenciler arasında İngilizce konuşma

kaygısının yaygın nedenleri İngilizce konusunda 'güven eksikliği', 'dilbilgisi kuralları hakkında doğru bilgi eksikliği' ve 'dili pratik etme fırsatının olmaması'dır.

Darıyemez (2020), “Ters-Yüz Sınıf Yöntemiyle Konuşma Becerilerinin Öğretilmesinin EFL Öğrencilerinin Özerkliği, İletişim Kurma İstekliliği ve Konuşma Kaygısı Üzerindeki Etkileri” adlı doktora tezi çalışmasında tersyüz sınıf modelini kullanarak İngilizce konuşma becerisi öğretimini gerçekleştirmiştir. Araştırmacı bu sınıf modelini kullanarak modelin öğrencilerin İngilizce konuşma kaygısı ve iletişim kurma istekliliği üzerindeki etkisini incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümünde öğrenim gören 55 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Ön-test ve son-test olarak “İkinci Dilde Konuşma Kaygısı” ölçeği uygulanan öğrencilerden elde edilen veriler sonucunda tersyüz sınıf modelinin öğrencilerin İngilizce konuşma kaygısı düzeyini düşürdüğü gözlenmiştir. Ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin hem sınıfta hem de sınıf dışında İngilizceye maruz kalma oranını artırdığı sonucuna da varılmıştır.

Sevinç ve Erişen (2021) “İletişimsel Dil Öğretimi Yaklaşımıyla Oluşturulan İngilizce Öğretim Tasarımı Programının İngilizce Konuşma Tutum ve Becerisine Etkisi” isimli çalışmalarında İngilizce konuşma becerisini ve tutumu geliştirmeye yönelik bir program tasarısı düzenlemiştir. Öncelikle bir ihtiyaç analizi gerçekleştirilmiş, hedefler, içerik ve öğrenme yaşantıları planlanmıştır. Çalışmada hem nicel hem nitel yöntemler kullanılarak görüşme formları, ders günlükleri ve kaygı ölçekleri yer almıştır. 20 adet 9. Sınıf öğrencisinden oluşan uygulama grubundan elde edilen bilgilere göre tasarlanan öğretim programının, öğrencilerin İngilizce konuşma kaygısı düzeylerini olumlu derecede etkilediği gözlenmiştir.

Reyhan ve Karakuş (2021), çalışmalarında, tiyatro oyunlarının, İngilizce konuşma kaygısı üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada İngilizce konuşma kaygısı olan 6. Sınıf öğrenciler yer almıştır. Araştırma deseni olarak nitel ve nicel çalışmaların birlikte yer aldığı karma yöntem kullanılan bu çalışma yarı deneysel desen ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak görüşme formları ve Gündüz ve Demir (2021) tarafından geliştirilen “Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda izlenen İngilizce çocuk tiyatro oyunlarının, öğrencilerin İngilizce konuşma kaygısını olumlu yönde etkilediği gözlenmiştir.

Kındıgılı (2022), cinsiyet, okul türü ve yabancı dil geçmişi gibi faktörlerin, ortaöğretim öğrencilerinin yabancı dil konuşma kaygısı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilinde öğrenim görmekte olan toplam 155 9. Sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak “İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, kız öğrencilerin kaygı düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu, geçmiş eğitim hayatında yabancı dil eğitimi almış öğrencilerin kaygı düzeyinin daha az düzeyde olduğu gözlenmiştir.

Özcanlı ve Kozikoğlu (2023), ortaokul öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygılarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerini araştırmıştır. Karma bir araştırma yürüten Özcanlı ve Kozikoğlu’nun çalışma grubunu Van ili merkezinde öğrenim gören toplam 920 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı bu araştırmada yabancı dil konuşma kaygısı ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formları ile veriler elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, ilk analizlerde yüksek olan İngilizce konuşma kaygısının ders başarısı ve öğrenci özgüveni ile doğru orantılı olarak azaldığı görüşü ortaya çıkmıştır.

Gedemen ve Göksu (2023), vodcast öğrenme stratejisi uygulamasının, öğrencilerin İngilizce konuşma kaygısı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Kahramanmaraş ilinde öğrenim gören toplam 48 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Vodcast uygulaması teknolojinin kullanılmasını ön planda tutan bir videolu podcast uygulaması olarak ifade edilebilir. Öğrencilerin konuşma videolarını bloglarına yüklemesi şeklinde ilerleyen 3 aylık uygulama sürecinin ardından İngilizce konuşma kaygısı ölçeği ile veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda akademik başarıda bir artış görülse de konuşma kaygı düzeylerinde anlamlı bir etkiye rastlanmamıştır.

Uçucu (2024) çalışmasında, rol oynama etkinliklerinin öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumları, İngilizce konuşma kaygıları ve öğrenme özerklikleri üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma desenine dayalı olarak yürütülen bu çalışmada, rol oynama temelli etkinlikler belirli bir süre boyunca uygulanmış ve öğrencilerin süreç öncesi ve sonrası durumları çeşitli ölçme araçlarıyla değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, rol oynama etkinliklerinin öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini, konuşma kaygılarını azalttığını ve öğrenme özerkliklerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Bu sonuçlar,

öğrencilerin yabancı dil öğreniminde daha aktif, katılımcı ve özgüvenli bireyler haline gelmelerine katkı sağlayan pedagojik yöntemlerin önemini vurgulamaktadır.

Yağcıoğlu ve Çalışkan (2024) tarafından gerçekleştirilen bu çalışma, İngilizce dinleme ve konuşma kaygılarını azaltmada oyun tekniğinin etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Aksiyon araştırması tasarımıyla yürütülen çalışmada, Türkiye'de bir Fen ve Sanat Merkezi'nde öğrenim gören 46 dördüncü sınıf öğrencisi üzerinde deneysel uygulamaya yer verilmiştir. Veri toplama aşamasında İngilizce Dinleme Kaygısı Ölçeği ve İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği ön test ve son test olarak uygulanmış; aynı zamanda öğrenci görüşmeleri ve öğretmenin araştırma günlüğü yoluyla nitel veri toplanmıştır. Bulgular; öğrencilerin “cümle kurma isteği”, “derslerde sıkılmama”, “rahat hissetme”, “hızlı düşünme”, “isteklilik” ve “çaba gösterme” gibi kaygıyı azaltıcı etkenleri olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Bu kapsamda, oyun tekniğinin doğrudan kaygıyı azaltmasa da öğrenme-öğretme sürecine pozitif katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bilir (2024) ise çalışmasında farklılaştırılmış öğretimin hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil konuşma yeterliliklerine, motivasyonlarına, konuşma kaygılarına ve konuşma öz yeterliklerine etkisini araştırmıştır. Araştırmanın deney grubunda beş hafta boyunca ağırlıklı olarak farklılaştırılmış konuşma etkinliklerine yer verilerek uygulanan programın sonucunda öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasındaki İngilizce konuşma kaygı düzeyleri arasında anlamlı olarak farklılık tespit edilmiştir. Bu doğrultuda konuşma etkinlikleri yönünden farklılaştırılmış İngilizce öğretiminin, öğrencilerin İngilizce konuşma kaygısını azaltmada etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Ramli, Fitriawati ve Nirmala (2024), “Konuşmada Kaygı: Hangi Faktörler Etkili ve Nasıl Üstesinden Gelinir” isimli çalışmaları ile Universitas Borneo Tarakan'ın ikinci dönemindeki İngilizce derslerinde öğrencilerin konuşma kaygılarını araştırmayı amaçlamaktadır. Özellikle, bu çalışma öğrencilerin konuşma kaygılarını etkileyen faktörleri ve öğrencilerin deneyimlerine dayanarak bunu en aza indirme stratejilerini incelemektedir. Çalışmada otuz sekiz öğrenci, özel bir örneklem yöntemi kullanılarak araştırma denekleri olarak seçilmiştir. Araştırmacılar, İngilizce konuşma kaygısı yaşayan öğrencilerle görüşmeler, anketler ve gözlemler yaparak fenomenolojik bir yaklaşımla betimleyici nitel bir yöntem kullanmışlardır. Sonuçlar, cesaret kırma (utangaç hissetme), özgüven eksikliği ve hata yapma korkusu gibi iç faktörler ve dış

faktörler (sınırlı kelime bilgisi ve arkadaşlar/sınıf arkadaşları) olmak üzere iki faktör ortaya çıkmıştır. Çalışmada, konuşma kaygısının ortaya çıkabileceği ve bu kaygının öğrencilerin konuşma performansını engelleyebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle, öğrencilerin konuşmasını kolaylaştırmak için araştırmacılar tarafından önerilen hazırlık ve rahatlama stratejilerinin kullanılmasına ihtiyaç olduğu ifade edilmiştir.

Bu başlık altında incelenen araştırmalar, İngilizce konuşma kaygısının bireysel, duyuşsal ve pedagojik değişkenlerin etkileşimi sonucu ortaya çıkan çok boyutlu bir yapı olduğunu göstermektedir. Betimsel ve ilişkisel çalışmalar; yaş, cinsiyet ve yabancı dil geçmişi gibi demografik değişkenlerin konuşma kaygısı üzerinde anlamlı etkiler oluşturabildiğini ortaya koyarken (Gaibani, 2016; Kındıgılı, 2022), nitel araştırmalar kaygının temelinde çoğunlukla özgüven eksikliği, yetersizlik algısı ve hata yapma korkusu gibi içsel faktörlerin yer aldığını vurgulamaktadır (Hutabarat ve Simanjuntak, 2019; Ramli ve ark., 2024). Üniversite ve ortaöğretim düzeyinde yürütülen çalışmalar, dilbilgisi ve kelime bilgisi eksikliği ile yeterli pratik ortamlarının bulunmamasının konuşma kaygısını artıran önemli etkenler olduğunu göstermektedir (Alwis, 2020; Özcanlı ve Kozikoğlu, 2023). Deneysel ve uygulamaya dayalı araştırmalar ise ters yüz sınıf, iletişimsel dil öğretimi, tiyatro, rol oynama, oyun temelli etkinlikler ve farklılaştırılmış öğretim gibi öğrenci merkezli yaklaşımların konuşma kaygısını azaltmada genel olarak etkili olduğunu; ancak teknoloji temelli bazı uygulamalarda bu etkinin sınırlı kaldığını ortaya koymaktadır (Darıyemez, 2020; Sevinç ve Erişen, 2021; Reyhan ve Karakuş, 2021; Gedemen ve Göksu, 2023; Bilir, 2024; Yağcıoğlu ve Çalışkan, 2024). Genel olarak değerlendirildiğinde, ilgili araştırmalar İngilizce konuşma kaygısının yalnızca bireysel bir sorun olarak ele alınamayacağını; öğrenme ortamı, öğretim yaklaşımı ve duyuşsal destek unsurlarının birlikte yapılandırılmasının kaygıyı azaltmada belirleyici olduğunu göstermekte ve bu değişkenleri bütüncül biçimde ele alan öğretim tasarımlarına duyulan gereksinimi ortaya koymaktadır.

2.2.4. Öğretim Tasarımı ile İlişkili Araştırmalar

Akay (2017), “İlkokul 4. Sınıf Matematik Dersinde Oluşturulan Öğretim Tasarımına Dayalı Uygulamaların Etkililiği” adlı doktora tezi çalışmasında, Dick ve

Carey öğretim tasarımı modeline dayalı olarak geliştirilen öğretim uygulamalarının matematik başarısı üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma deneysel yöntem kullanılarak yürütülmüş, bir ilkokulda öğrenim gören 82 tane 4. sınıf öğrencisi deney ve kontrol gruplarına ayrılarak gerçekleştirilmiştir. Deney grubuna, Dick ve Carey modelinin aşamaları doğrultusunda planlanmış ve yapılandırılmış matematik dersleri uygulanırken, kontrol grubuna geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, Dick ve Carey modeline dayalı öğretim tasarımının, öğrencilerin matematik başarısını anlamlı biçimde artırdığını ortaya koymuştur. Bu bulgular, sistematik ve hedef odaklı öğretim tasarımlarının ilkokul matematik eğitiminde etkili olduğunu göstermektedir.

Esmer (2017), çalışmasında Dick ve Carey Modeli'ni kullanarak Sınıf Öğretmenliği Programı IV. Dönem “Sınıf Yönetimi” dersi için bir uygulama gerçekleştirmiştir. Esmer, öğretim tasarım modelinin tüm basamaklarını kullanarak uyguladığı Sınıf Yönetimi dersinin öncesi ve sonrası olmak üzere veri toplama araçlarını uygulamıştır. Tek grup ön test son test kontrol grupsuz desen kullanılan çalışmanın sonucunda uygulanan Dick ve Carey Öğretim Tasarımı Modeli'nin öğrencinin akademik başarısına olumlu düzeyde etki sağladığı gözlenmiştir.

Dicmen (2018)'in araştırmasında 6. sınıf öğrencilerine yönelik fen eğitimi ışık ve ses ünitesi ışığın yansıması konusunun web tabanlı öğretimi Dick ve Carey öğretim tasarımı modeline göre tasarlanmıştır. Deneysel desende tek grup ön test son test yarı deneysel araştırma modeli kullanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim yılında bir ortaokulun 6. sınıfında öğrenim gören 20 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları, öğrencilerin motivasyon düzeylerinin fen bilimleri dersi sonrasındaki tutum ve akademik başarıları ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, uygulamanın öğrencilerin ışığın yansıması konusundaki akademik başarıları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu, ancak tutum ve motivasyonlarında anlamlı bir fark yaratmadığı görülmektedir.

Kılıç (2019) “Dick ve Carey Modeline Göre Ortaokul Öğrencilerine Türkçe Dersinde Dil Bilgisi Beceri Alanında Yazım ve Noktalama Konularının Öğretilmesi” isimli çalışmasında ortaokul öğrencilerinin Türkçe öğreniminde dilbilgisi becerileri açısından hangi konuda yetersiz kaldıklarını tespit etmek ve yeni bir öğretim tasarlamak amacıyla Dick ve Carey modelini kullanmıştır. Çalışmanın evrenini 28 Türkçe öğretmeni ve 73 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak

“Öğrenme Stilleri Ölçeği”, “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilerin görsel-işitsel yönden daha etkin olduğu bilgisine ulaşılmış ve bunun sonucunda zorlandıkları tespit edilen dilbilgisi/yazım-noktalama konularında sınıf ortamının da kalabalık olması sebebiyle zorlandıkları gözlenmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin görsel-işitsel bağlamına ilişkilendirilerek Web 2.0 araçlarının öğretim materyali olarak yararlanabileceği, video ve oyun hazırlama süreçleri ile daha etkin bir öğrenme ortamı sağlanabileceği belirlenmiştir.

Rahman, Wibawa ve Sumantri (2022)’nin araştırmasına göre Lampung eyaletinde turizm hızla gelişmektedir ve çok sayıda ziyaretçinin yabancı olması nedeniyle turizm işyerlerinde İngilizce iletişim becerilerine duyulan ihtiyaç oldukça yüksektir. Lampung Devlet Politeknigi, turizm sektöründe hükümeti desteklemek ve öğrencileri daha iyi İngilizce becerilerine sahip olmaları için eğitmek amacıyla yeni bir tur ve seyahat programı çalışması başlatmıştır. Bu nedenle turizm endüstrisi ile buluşan öğretim için iyi materyaller geliştirilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin İngilizce öğrenmek için akademik saatleri olmadığından, Android akıllı telefona dayalı turizm için iyi derecede İngilizce materyalleri geliştirmek gerekli görülmüştür. Bu araştırmanın amacı, Dick ve Carey Modeli’nde önemli bir adım haline gelen öğrenci ve bağlam analizine dayalı olarak turizm için elektronik bir İngilizce modülü (e-modül) geliştirmektir. Turizm için İngilizce e-modülünün geliştirilmesinde, Dick ve Carey Modelinin on adımından üçüncüsüne odaklanan araştırma ve geliştirme (Ar-Ge) iş birliği uygulanmıştır. Bu araştırmanın sonucunda, turizm için İngilizce e-modülünün prototipi onaylanmış ve Google Play Store’da yayınlanmıştır.

Hamzah, Maat ve Ikhsan (2023) çalışmalarında, trigonometri konusuna odaklanarak ortaokullarda matematik için Trig-GO uygulamaları geliştirmeyi amaçlamışlardır. Bu uygulamanın geliştirme sürecine Dick, Carey ve Carey’in modeli rehberlik etmektedir. Bu araştırma, Tasarım ve Geliştirme Araştırması yöntem ve yaklaşımlarına dayalı olarak Trig-GO uygulamalarının prototipinin tasarımını ve geliştirilmesini açıklamaktadır Çalışmanın bulguları, Trig-GO uygulamasının bir prototipinin geliştirildiğini göstermiştir. Uygulama prototipinin geliştirilmesinin sonuçları nitel yöntemlerle değerlendirilmiştir. Veriler, beş deneyimli öğretmen ve altı öğrenciden gözlemler, görüşmeler ve doküman analizi yoluyla elde edilmiştir. Dolayısıyla analiz sonuçları, geliştirilen Trig-GO uygulama prototipinin geliştirilmesi

gerektiğini göstermiştir. Bu da uygulama prototipinin kalitesine ve üretimine etki edecektir. Trigonometri sorularının çözümünde öğrencilere en üst düzeyde yardımcı olması beklenmektedir. Bu prototip uygulamanın geliştirilmesi, öğretmenlere trigonometri öğretiminde dijital bir yaklaşımla kullanılabilecek öğretim yardımcılarını sağlamada yardımcı olmayı amaçlamaktadır.

Sukarno (2024) çalışmasında, başlangıçta Dick ve Carey tarafından önerilen ve birçok uzmanın basitleştirdiği araştırma ve geliştirme tasarımını takip ederek bir ders kitabı, özellikle de İngiliz Dili Öğretiminin (ELT), değerlendirme yöntemine duyulan ihtiyacını karşılamayı amaçlamıştır. Otuz katılımcı, ürün deneme tasarımına dayalı bir değerlendirme aşaması ve ardından bir Odak Grup Tartışması gerçekleştirmiştir. Veriler bir anket ve mülakat yönergeleri kullanılarak toplanmıştır. Araçlar ideal ders kitabı kriterleri temel alınarak geliştirilmiştir. Anket sonuçları, İngilizce öğretmenleri arasında bu tür değerlendirme modellerinin acilen geliştirilmesini savunan güçlü bir fikir birliği olduğunu göstermektedir.

Bu başlık altında incelenen araştırmalar, öğretim tasarımının sistematik ve planlı bir çerçeveye dayandırılmasının farklı disiplinlerde öğrenme çıktıları üzerinde belirleyici bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Özellikle Dick ve Carey öğretim tasarımı modeline dayalı çalışmaların, ilkokuldan yükseköğretime kadar farklı düzeylerde akademik başarıyı artırdığı görülmektedir (Akay, 2017; Esmer, 2017; Dicmen, 2018). Bununla birlikte, bazı çalışmalarda öğretim tasarımına dayalı uygulamaların başarı üzerinde anlamlı etkiler yaratmasına karşın, tutum ve motivasyon gibi duyuşsal değişkenler üzerinde sınırlı ya da tutarsız etkiler oluşturabildiği dikkat çekmektedir (Dicmen, 2018). Öğretim tasarımının içerik, materyal ve öğrenen özellikleriyle ilişkilendirilmesine odaklanan araştırmalar, öğrenme stilleri, bağlam analizi ve teknolojik araçların öğretim sürecine entegrasyonunun öğretimin etkililiğini artırabileceğini göstermektedir (Kılıç, 2019; Rahman ve ark., 2022). Güncel çalışmalar ise Dick ve Carey modelinin rehberliğinde dijital uygulamalar, e-modüller ve ders materyalleri geliştirilmesine odaklanarak öğretim tasarımının yalnızca öğretim sürecini değil, aynı zamanda öğretim materyallerinin niteliğini de güçlendirdiğini ortaya koymaktadır (Hamzah ve ark., 2023; Sukarno, 2024). Genel olarak değerlendirildiğinde, ilgili araştırmalar öğretim tasarımının hedef, içerik, öğrenen ve bağlam unsurlarını bütüncül biçimde ele alan

yapısının öğrenme süreçlerini desteklediğini; ancak duyuşsal değişkenlerle ilişkisinin bağlama ve uygulama türüne göre farklılık gösterebildiğini ortaya koymaktadır.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın desenlenmesinde karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmaları hem nitel hem de nicel verilerin toplandığı ve iki veri setinin birleştirilerek sonuçlar elde edildiği bir araştırma türüdür (Creswell, 2012).

Bu araştırma, nicel verilerin öncelikli olduğu ve nicel bulguların daha ayrıntılı biçimde açıklanması amacıyla nitel verilerin takip eden aşamada toplandığı “Açımlayıcı Sıralı Karma Yöntem” deseni çerçevesinde yürütülmüştür. Bu desende araştırma süreci iki ardışık ve birbiriyle ilişkili aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada araştırma sorularına temel düzeyde yanıt veren nicel veriler toplanmakta ve analiz edilmektedir. İkinci aşamada ise, nicel bulgulara dayalı olarak belirlenen konular doğrultusunda nitel veriler toplanmakta ve çözümlenmektedir. Bu takip eden nitel aşamanın temel amacı, nicel sonuçların daha derinlemesine anlaşılmasına katkı sağlamak ve elde edilen bulguları açıklayıcı biçimde yorumlamaktır (Creswell, 2014). Araştırmada deneysel uygulama öncesinde öğretim programının geliştirilmesi amacıyla ihtiyaç analizi kapsamında nitel veriler toplanmıştır. Ancak araştırmanın temel veri toplama süreci nicel deneysel aşama ile başlamış, nicel bulguların açıklanması amacıyla deney sonrasında nitel veriler toplanmıştır. Bu nedenle çalışma, Creswell’in sınıflamasına göre nicel verilerin öncelikli olduğu Açıklayıcı Sıralı Karma Yöntem Deseni kapsamında değerlendirilmiştir.

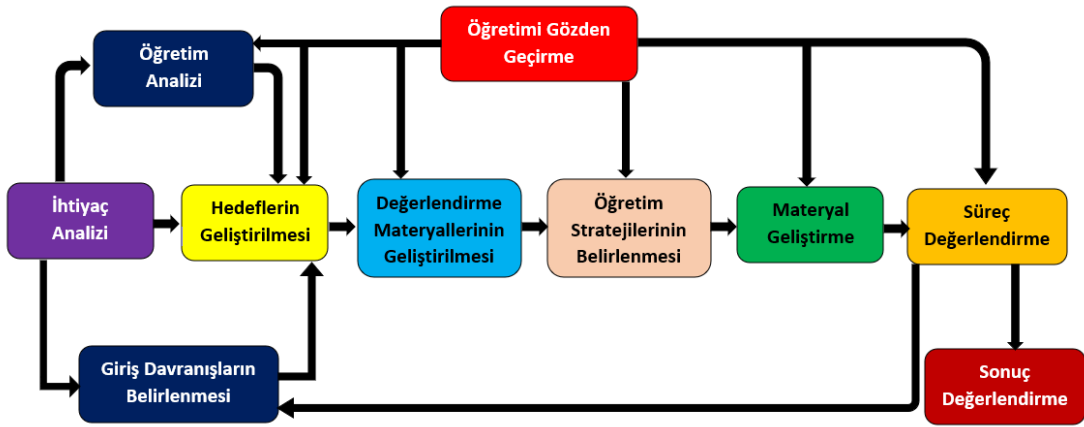
Araştırmanın nicel boyutunda 2 ölçek (Orakcı (2017) tarafından geliştirilen “İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”, ve Orakcı (2018) tarafından geliştirilen “İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği”) kullanılmıştır. Çalışma grubunun tümüne uygulanmış olan bu ölçekler işlem öncesinde ve sonrasında ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Bu boyutta tercih edilen model tek bağımsız değişkenin hazırlanan öğretim tasarımı olduğu deneysel bir modeldir. Araştırmada bir deney ve bir kontrol

grubu mevcuttur. Bu gruplar öğrencilerin ağırlıklı yabancı dil sınıfında yer alma durumuna göre belirlenmiştir. Araştırmacının yer aldığı ve öğretim tasarımı uygulayabileceği okulda bulunan öğrenciler deney grubu olarak belirlenirken, yine ağırlıklı yabancı dil öğrenimi gören bir diğer okuldaki öğrenciler kontrol grubuna dahil olmuşlardır. Çalışmanın nicel olan boyutu bu yönüyle yarı deneysel desenlerden Ön-Test Son-Test Kontrol Gruplu Desen’dir.

Araştırmanın nitel boyutunda, öğrencilerin hazırlanmış olan öğretim tasarımına yönelik ihtiyaçlarına ve gerçekleştirilecek olan öğretim sürecine ilişkin görüşlerine ulaşmak; ayrıca nicel verileri desteklemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “Bireysel Görüşme Formu” kullanılmıştır. Bu araştırmanın nitel boyutunda “Kuram Oluşturma” (Grounded Theory) yaklaşımı benimsenmiştir. Bu yaklaşım, bireylerin deneyimlerine ve anlamlandırma süreçlerine odaklanması bakımından olgubilim geleneğiyle benzerlik göstermekle birlikte, temel amacını olgulara ilişkin betimleyici açıklamalar yapmak yerine, verilerden hareketle yeni kavramlar ve açıklayıcı bir kuramsal yapı geliştirmek oluşturmaktadır. Kuram oluşturma yaklaşımında görüşme ve gözlem teknikleri başlıca veri toplama yöntemleri olarak kullanılmakta; elde edilen veriler toplama süreciyle eş zamanlı olarak analiz edilmektedir. Analiz sürecinde ortaya çıkan kavramlar, olgular ve süreçler, sonraki veri toplama aşamalarını yönlendirmekte ve araştırma süreci döngüsel bir yapı kazanmaktadır. Toplanan verilerden türetilen kavram ve temalar aracılığıyla kuramın ilk bileşenleri oluşturulmakta; araştırmacı bu kavram ve temalara ilişkin yorumlarını yeni verilerle sürekli olarak sınamakta ve geliştirmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Uygulama öncesi ihtiyaç analizi sürecinde, uygulama esnasında ve sonrasında görüşme ve gözlem aracılığı ile veriler toplanmıştır. Veriler betimsel ve içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Bu çalışmada Kuram Oluşturma (Grounded Theory) yaklaşımının seçilme nedeni, öğrencilerin öğretim tasarımıya yönelik ihtiyaçlarını ve deneyimlerini derinlemesine anlamaya yönelik olmasıdır. Araştırma, yalnızca mevcut olguları betimlemeyi değil, verilerden hareketle yeni kavramlar ve açıklayıcı bir kuramsal yapı geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu yaklaşım, öğretim tasarımının öğrenciler üzerindeki etkilerini daha bütüncül biçimde değerlendirmeye ve nicel verilerden elde edilen bulguları açıklayıcı bir bağlam içine yerleştirmeye olanak tanımaktadır. Ayrıca, kuram oluşturma yaklaşımının döngüsel veri toplama ve analiz süreci, araştırmacının sürekli olarak kavramları gözden geçirip yeni verilerle

sınamasına imkân sağlayarak, öğretim tasarımı ile ilgili daha güvenilir ve özgün içgörüler elde edilmesine katkı sunmaktadır. Bu yönüyle, Kuram Oluşturma yöntemi, hem öğrencilerin bireysel deneyimlerini derinlemesine anlamaya hem de nicel bulguları destekleyici nitel bir açıklama geliştirmeye uygun bir yöntem olarak tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Araştırmanın öğretim tasarımı boyutunda öğretim tasarımı modellerinden Dick ve Carrey modeli tercih edilmiştir. Oluşturulan bu modelde sürecin en önemli bileşenleri öğrenciler, öğretmenler, materyaller ve öğrenme ortamıdır. Bu noktada modelin düzeni, tüm bileşenlerin birbiriyle etkileşimde olduğu bir sürece işaret etmektedir (Dick ve Carey, 2005). Dick ve Carey Modeli Şekil 13'deki adımlardan oluşmaktadır



Şekil 13. Dick ve Carey Öğretim Tasarımı Modeli

Kaynak: Şimşek, 2021, s.72

Dick ve Carey öğretim tasarımı sürecinde sistemler yaklaşımını kullanmaktadır (Şimşek, 2014). Bu açıdan bakıldığında bir önceki aşamadan gelen çıktıların bir sonraki aşamada kullanıldığı doğrusal bir model olduğu ifade edilebilir (Ocak, 2011). İşlem basamakları açık ve anlaşılır olan bu modelde işlem basamaklarını atlamak mümkün olmadığı halde her basamakta öğretimi gözden geçirme şansı olduğundan hata payını en aza indirmekte, dolayısıyla sağlam adımlarla ilerlemeye fırsat vermektedir. Bu model pek çok eğitsel bağlam için uygun görüldüğünden alanda oldukça yaygın kullanıma sahiptir (Akay, 2017). Büyük ölçüde davranışçı yaklaşımı benimseyen doğrusal modeller içinde yer alan Dick ve Carey Modeli uygulamanın

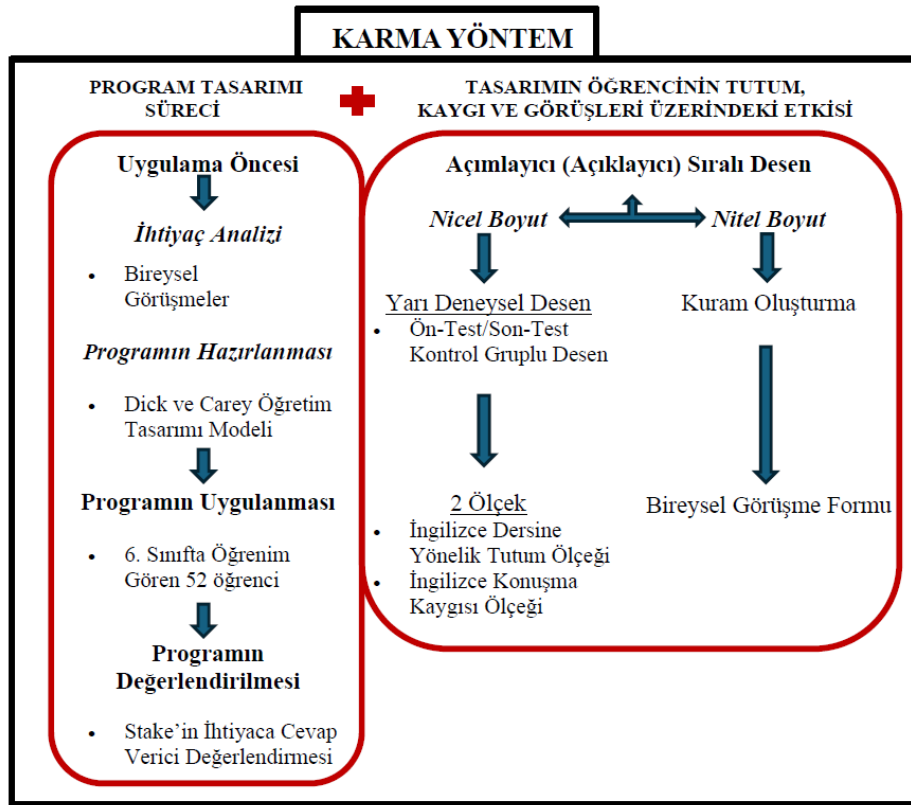
belirgin adımlara sahip ve sistematik şekilde düzenlenebilmektedir (Dick, Carey ve Carey, 2014).

Bu araştırmada Dick ve Carey öğretim tasarımı modelinin seçilmesinin nedenleri arasında doğrusal yapısı sayesinde basamaklarının kullanım kolaylığı, sistematik bir biçimde ilerlemeye olanak sağlaması, eğitsel bağlama uygunluğu ile öğrenme-öğretme süreçlerinde kolayca kullanılabilir olması gibi etkenler bulunmaktadır. Bunların yanı sıra geri bildirim ve gözden geçirme süreçlerine verdiği önem tasarımın esnekliğini artırarak öğrenme çıktılarına daha nitelikli bir hale getirmektedir. Bu yönleriyle Dick ve Carey modeli, özellikle planlı, hedef odaklı ve değerlendirilebilir öğretim ortamları oluşturmak amacıyla araştırmacıya güçlü bir çerçeve sunmuştur (Dick, Carey ve Carey, 2014).

Ayrıca Dick ve Carey Modeli; çoklu öğrenme, yaşamla bağ kurma ve problem çözmeye verdiği önem ile yapılandırmacı yaklaşımın izlerini de ağırlıkla taşımaktadır. Bu yönüyle hem davranışçı yaklaşımı hem de yapılandırmacı yaklaşımı bünyesinde barındırması modeli çok yönlü bir yapıya dönüştürmektedir. İngilizce öğretiminde yapılandırmacı yaklaşım ve bireysel öğrenmenin ağırlıklı olduğu görülse de konuşma becerisine yönelik öğrencilerin özyeterlik inancının ve içsel sorumluluklarının zayıflığı nedeniyle öğretmen rehberliğine ihtiyaç olduğu görülmektedir. Günümüzde İngilizce konuşmaktan kaçınan, doğal konuşma ortamlarına sahip olamayan, derste dinleme, yazma ve okuma becerilerine odaklanan öğrencilerin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği süreçlere ulaşamadığı kaçınılmaz bir gerçektir. Bu bağlamda, öğretmen rehberliğinde öğrencinin teşvik edilmesi, özgüveninin desteklenmesi ve öz-yeterlik inancının güçlendirilmesi, öğrenme sürecini olumlu yönde etkileyebilecek önemli unsurlar arasında yer almaktadır. Dolayısıyla davranışçı yaklaşımın geçmiş izlerini kullanarak ve yapılandırmacı yaklaşımın geleceğe yönelik bağlarını güçlendirerek bu modelin çalışmada kullanımının araştırmaya daha uygun olduğu düşünülmüştür.

Çalışmanın program tasarımı süreci nitel boyutta gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın nitel araştırma anlayışına uygun olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretmen Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ve “Öğrenci Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmış ve programa ilişkin dokümanlar incelenmiştir. Programın hazırlanma sürecinde Dick ve Carey Öğretim Tasarımı modelinin adımları takip edilmiş ve öğretimi gözden geçirme noktalarının ardından programın uygulaması

gerçekleştirilmiştir. Dick ve Carey öğretim tasarımı modeli, öğretimi bir sistem olarak ele alır ve her bir bileşenin etkililiğini değerlendirmeyi amaçlar (Dick, Carey ve Carey, 2015). Bu modelin son aşamasında, programın genel başarısını değerlendirmek önemli bir adımdır. Bu süreçte Stake'ın İhtiyaca Cevap Verici Değerlendirme Modelinin kullanılması tercih edilmiştir. Stake (1975), bu modeli geliştirirken, değerlendirme sürecinin yalnızca önceden belirlenen hedeflerle sınırlı kalmaması, aynı zamanda paydaşların ihtiyaçlarına ve deneyimlerine de odaklanması gerektiğini savunmuştur. Bu model, nitel veri toplama yöntemlerine ağırlık verir ve bağlamsal unsurları dikkate alır (Abma ve Stake, 2014). Bu sayede, uygulamanın yalnızca çıktıları değil, sürecin nasıl işlediği ve katılımcılar üzerinde nasıl bir etki yarattığı da analiz edilebilir. İhtiyaca cevap verici yaklaşım, Dick ve Carey modelindeki izleme ve geri bildirim süreçleriyle uyumludur ve programın iyileştirilmesine yönelik kapsamlı veriler sunar. Bu bağlamda çalışmanın tümüne ait modelleme süreci araştırmacı tarafından hazırlanan Şekil.14'te gösterilmiştir.



Şekil 14. Araştırmanın Modelleme Süreci

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Balıkesir ili Karesi ilçesine bağlı Gazi İmam Hatip Ortaokulu ve Bandırma ilçesine bağlı Bandırma İmam Hatip Ortaokulu'nda yoğunlaştırılmış yabancı programı kapsamında öğrenim gören 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada doğrudan veri toplanan bu bireyler, deneysel sürece dahil edilmiş ve kontrol ile deney grubu olarak yapılandırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu yabancı dil ağırlıklı İngilizce öğretim programı kapsamında öğrenim gören deney grubu 52 (26 kız, 26 erkek), kontrol grubu 45 (22 kız, 23 erkek) öğrenci olmak üzere toplam 97 öğrenci oluşturmaktadır. Literatürde, araştırmada aktif olarak yer alan ve uygulamalara tabi tutulan bireyler “çalışma grubu” olarak tanımlandığından, bu çalışmada da bu terim tercih edilmiştir (Karasar, 2012).

Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklemeden yararlanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi, araştırmanın amacına uygun bilgi sağlayabilecek bireylerin ya da birimlerin bilinçli olarak seçilmesini esas alır. Bu yöntemde örnekleme dahil edilen bireyler, araştırmanın ihtiyaç duyduğu belirli ölçütlere göre seçildiği için, veri toplama sürecinin odaklı ve etkili olması sağlanır (Patton, 2002). Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ise, belirli niteliklere sahip bireylerin örnekleme dâhil edilmesini sağlayarak, örneklemin araştırma amacına uygun biçimde yapılandırılmasına olanak tanımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Deneysel araştırmalarda gruplar arası karşılaştırmaların sağlıklı biçimde yapılabilmesi için, katılımcıların belirli ölçütlere göre benzer özellikler taşıması önemlidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2022). Bu nedenle çalışmada ‘yabancı dil ağırlıklı İngilizce öğretim programı kapsamında 6. Sınıf düzeyinde öğrenim görmek’ ölçütünü karşılayan bireyler arasında dengeli deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Araştırmada deney grubu öğrencilerinin, araştırmacının görev yaptığı okulda bulunması nedeniyle, bu gruba katılımcı erişimi daha kolay ve hızlı bir şekilde sağlanabilmiştir. Bu durum, kolay örnekleme (ya da kolay ulaşılabilir örnekleme) yönteminin tercih edilmesini beraberinde getirmiştir. Kolay örnekleme, araştırmacının ulaşabileceği ve çalışmaya katılmaya istekli bireylerden oluşan bir örnekleme türüdür ve pratiklik açısından sıklıkla kullanılmaktadır (Büyüköztürk ve ark., 2022). Özellikle zaman, maliyet ve erişim gibi sınırlılıkların bulunduğu durumlarda, bu yöntem araştırmanın yürütülebilirliğini artırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Çalışma grubunun belirlenmesi için Din Öğretimi Genel Müdürlüğüne bağlı Yoğunlaştırılmış Yabancı Dil Programı uygulamasını gerçekleştiren okullar (Edremit, Bandırma, Gönen, Bigadiç, Karesi, Altieylül, Dursunbey, Havran ve Gömeç) ile görüşülmüş, araştırmacının uygulayıcı olarak yer aldığı Gazi İmam Hatip Ortaokulu ile denkliği sağlayabilecek okullar arasından rastgele bir seçim yapılmıştır. Böylece deney ve kontrol gruplarına öğrencilerin atanması gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunun cinsiyete göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı

		Kız Öğrenci	Erkek Öğrenci	Toplam
Deney Grubu	Gazi İmam Hatip Ortaokulu	26	26	52
Kontrol Grubu	Bandırma İmam Hatip Ortaokulu	22	23	45
TOPLAM		49	51	97

Araştırmanın deney ve kontrol grupları, Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü’ne (DÖGM) bağlı İngilizce ağırlıklı program uygulayan imam hatip ortaokullarından seçilmiştir. Bu tercih, araştırmanın uygulama alanı olan İngilizce ağırlıklı eğitim modeline ulaşılabilirliğin yalnızca bu okul türüyle sınırlı olmasından kaynaklanmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen ve yürütülen İngilizce ağırlıklı öğretim programı, yalnızca imam hatip ortaokullarında ve resmî olarak yalnızca 5., 6. ve 7. sınıf düzeylerinde uygulanmaktadır (Din Öğretimi Genel Müdürlüğü [DÖGM], 2023). Bunun temel nedeni, genel ortaokullarda haftalık yabancı dil ders saati sayısının sınırlı olması ve programın gerektirdiği yoğunlukta bir uygulamanın yapılamamasıdır. Bu yönüyle uygulamanın yeterli düzeyde gerçekleştirilemeyeceği, ders saati sayısının 4 beceriden biri olan konuşma becerisine yetkin bir şekilde ayrılamayacağı düşünülmüştür. İngilizce ağırlıklı imam hatip ortaokullarında ise bu program kapsamında haftalık İngilizce ders saati artırılmış, ayrıca yabancı dil eğitime uygun ortamlar oluşturulmuştur. Bu nedenle, araştırmanın

deneysel müdahale sürecinin amaca uygun biçimde yürütülebilmesi ve programla uyumlu öğrenci gruplarına erişilebilmesi amacıyla örneklem, söz konusu okul türleriyle sınırlandırılmıştır. Ayrıca bu yaklaşım, uygulama sürecinde programın resmî çerçevesi dışına çıkılmadan geçerli veriler elde edilmesine olanak sağlamıştır. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının denkliliğini sağlayabilmek amacıyla da resmîyette yıl başında ve sonunda olmak üzere iki kez DÖGM tarafından Türkiye Geneli İngilizce Kazanım Değerlendirme sınavının yapıldığı için Din Öğretimi Genel Müdürlüğüne bağlı olan İmam Hatip Okulları tercih edilmiştir.

Çalışma grubunda yer alan deney ve kontrol gruplarının denkliliği Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'nün dönem başında ve sonunda olmak üzere uyguladığı İngilizce Öğretimine Yönelik Kazanım Tespit Sınavı (KTS) sonuçları karşılaştırılarak analiz edilmiştir. İngilizce öğretime yönelik yapılacak olan bu uygulamada KTS puanlarının öğrencinin akademik ve tutum yönünden ortak bir puanlama olduğu göz önünde bulundurulmuş, bu nedenle denklik analizinde kullanımı tercih edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Sınıfların Denkliliği için Analiz Sonuçları

	N	Ort	SS	K-S-Z		Levene Testi		t	sd	p
				K-S-Z	p	F	p			
Gazi	50	71.09	15.37	.068	.200	1.021	.315	-1.859	95	.066*
Bandırma	50	76.53	13.11	.120	.100			-1.880	95	.063*
Ortalama	100			.82	.105				97	

*p>.05 , **p<.05

Çalışma grubunda öğrencilerin denkliliğini sağlamak için normallik testi uygulanmıştır. Kolmogorov-Smirnov testi (Massey, 1951) kullanılarak verilerin normal dağılıma uygunluğu değerlendirilmiştir. Örneklem büyüklüğünün 97 kişi olması, istatistiksel açıdan orta-büyük bir örneklem olarak değerlendirilmekte ve bu tür örneklem için Kolmogorov-Smirnov testi uygun bir yöntem olarak kabul

edilmektedir (Field, 2013). Analiz sonucunda elde edilen bulgulara göre Kolmogorov-Simirnov sonucunun ($p= 0.105$) normalliği sağladığı tespit edilmiştir. Normallik testi sonrasında grupların denkliği Bağımsız Örneklemeler için t-Testi kullanılarak analiz edilmiştir. t testinin uygulanabilmesi için normallik dışında varyansların homojenliği varsayımı da kontrol edilmiş ve bu doğrultuda Levene testi sonuçları dikkate alınmıştır. F puanı sonuçlarına göre varyansların homojenliği kontrol edilmiş ($p=0.315$); deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F=1.021, p=0.066$).

Çalışmanın nicel boyutundaki veri toplama araçları çalışma grubunun ($N=97$) tamamına uygulanmıştır. Nitel boyutta ise bireysel görüşmeler deney grubundan maksimum çeşitlilik örnekleme ile seçilmiş öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada, katılımcıların farklı özellik ve deneyimlerini yansıtabilmek amacıyla maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi, belirli bir olguya ilişkin mümkün olan en geniş farklılığı içerecek biçimde, çeşitliliği yüksek bireylerin bilinçli olarak seçilmesini amaçlamaktadır. Böylece, incelenen olgunun farklı boyutlarının ve örüntülerinin ortaya konması hedeflenmiştir (Patton, 2014). Maksimum çeşitlilik örnekleme, özellikle farklı görüş, tutum ya da deneyimlerin karşılaştırmalı olarak analiz edilmek istendiği durumlarda etkili bir yöntem olarak önerilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu bağlamda maksimum çeşitlilik örnekleme ile araştırmanın nitel boyutunda yer alan bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmak amaçlanmıştır. Böylece araştırma sonucunda elde edilecek bulgular ve sonuçların daha zengin olabileceği düşünülmüştür. Bu yöntem; deney grubunda yer alan öğrencilerden, uygulanan ölçek sonuçlarına göre tutum düzeyi en yüksek düzeyde – orta düzeyde – düşük düzeyde olan ve kaygı düzeyi en yüksek düzeyde – orta düzeyde – düşük düzeyde olan öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmanın nicel boyutunda kullanılacak veri toplama araçları Orakçı (2017) tarafından geliştirilen “İngilizce Tutum Ölçeği”, ve Orakçı (2018) tarafından geliştirilen “İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği” olarak belirlenmiştir. Ayrıca öğretim tasarısının oluşturulması sürecinde başlangıç düzeyinde uygulanacak olan ihtiyaç

analizine ilişkin bireysel görüşme formu da araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmacı günlüğü ve gözlem kayıtları kullanılmıştır.

3.3.1. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

“İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” Orakcı (2017) tarafından öğrenen özerkliğine dayanan öğretim etkinliklerinin öğrencilerin tutumlarına etkisini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Bu süreçte bahsedilen ölçek, 6. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Açıklayıcı faktör analizi ve güvenirlik hesaplama amacıyla 287 adet 6. Sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi için ise 6. sınıf düzeyinde öğrenim göre 263 öğrencisine uygulanarak sonuçlara ulaşılmıştır. Bu araştırmada ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi yeniden yapılmamış; ölçek, daha önce geliştirilmiş ve geçerlik–güvenirlik çalışmaları Orakcı (2017) tarafından gerçekleştirilen özgün faktör yapısı korunarak kullanılmıştır. Ölçeğin mevcut çalışmada farklı bir örneklem grubuna uygulanması, yeni bir ölçek geliştirme ya da faktör yapısını sınaama amacını taşımadığından DFA uygulanmasına gerek duyulmamıştır. 18 maddeden oluşan ölçeğin son halinde 2 madde çıkarılmış ve 16 madde olarak tamamlanmıştır. 2 faktörlü (duyuşsal, davranışsal) olarak ele alınan ölçeğin güvenirlik ve DFA sonuçları Tablo 3 ve Tablo 4’te belirtilmiştir.

Tablo 3. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği’nin Cronbach Alpha ve Tukey Toplanabilirlik Testi Sonuçları

Alt Boyut	Cronbach Alpha	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	s	p
Duyuşsal	0.911	Toplanamazlık	0.153	0.153	0.1	1	0.66
					82		7
Davranışsal	0.887	Toplanamazlık	0.040	0.040	0.0	1	0.84
					31		7

Tablo 4. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'ne Ait DFA sonucunda Belirlenen Uyum Değerleri

X²	sd	X²/sd	RMSEA	AGFI	RMR	CFI
438.32	205	2.14	0.055	0.921	0.052	0.96

3.3.2. İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği

“İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği” Orakcı (2018) tarafından öğrencilerin İngilizce konuşma kaygı düzeylerini ortaya çıkarmak amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme süreci 2 gruptan oluşmuştur. 1. Grupta Açıklayıcı Faktör Analizi ve Güvenirlik Hesaplamaları yapı geçerliğini ve güvenilirliğini belirlemek amacıyla 372 7. Sınıf öğrencisine uygulanmıştır. 2. Grupta ise Doğrulamalı faktör analizi sonuçları için 402 adet 7. Sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Analizler sonucunda ölçeğin 16 maddeden ve iki faktörden oluştuğu görülmüştür. Ölçeğe ait Faktör analizleri, geçerlik ve güvenilirlik sonuçları Tablo 5 ve Tablo 6’da belirtilmiştir.

Tablo 5. İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği Cronbach Alpha ve Tukey Testi Sonuçları

Alt Boyut	Cronbach Alpha	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	sd	p
1.Alt Boyut	0.927	Toplanamazlık	0.164	0.164	0.193	1	0.689
2.Alt Boyut	0.892	Toplanamazlık	0.050	0.050	0.082	1	0.858

Tablo 6. İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği'ne ait DFA sonucu Uyum Değerleri

X²	sd	X²/sd	RMSEA	AGFI	RMR	CFI
438.32	207	2.33	0.061	0.92	0.057	0.97

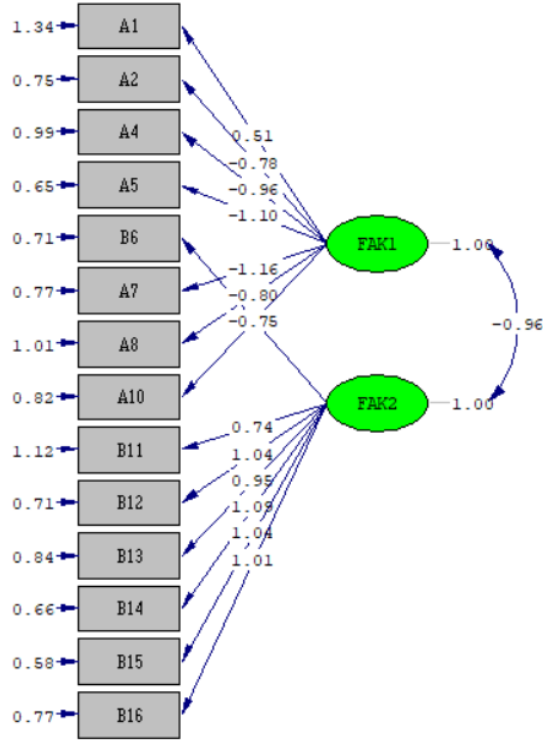
3.3.2.1. İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi ve Güvenirlik Çalışması

Ölçek Orakcı (2018) tarafından ortaokul düzeyinde hazırlanmış olup, 7. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Bu sebeple araştırma sürecinde 6. sınıf öğrencilerine uygunluğu açısından tekrar doğrulayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2021)'e göre Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA), daha önce hazırlanmış bir ölçeğin ya da yapının, bir model olarak doğruluğunu ölçmek amacıyla kullanılır. Diğer bir deyişle DFA Araştırmada yer alan çok sayıda değişkenden yola çıkarak oluşturulan faktörlerin, veri setiyle ne ölçüde örtüştüğünü belirlemeye yönelik istatistiksel bir analiz yöntemidir (Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel, 2004). Bu çalışmanın DFA süreci için Lisrel 8 programı kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde yapının uyumluluğunu test etmek amacıyla ele alınan uyum indeksleri Ki-Kare Uyum Testi (X^2), İyi Uyum İndeksi (GFI), Düzeltilmiş İyi Uyum İndeksi (AGFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI), Standardize Edilmiş Ortalama Hataların Karekökü (SRMR), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA) ve Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI)'dir.

Araştırmanın DFA sonucunda Ki-Kare ($X^2=165.68$, $sd=76$, $p=.00$) değeri $X^2/sd=2,18$ oranına ulaşılmıştır. Ayrıca uyum indeksleri $RMSE=.08$, $SRMR=.04$, $GFI=.87$, $AGFI=.82$, $CFI=.98$, $NNFI=.97$ şeklinde tespit edilmiştir. Belirlenen uyum indekslerine ilişkin mükemmel ve kabul edilebilir ölçüt sınırları Tablo 7'de gösterilmiştir. Ayrıca ölçeğin doğrulayıcı faktör analizine ilişkin ölçüm modeli da Şekil 15'te sunulmuştur.

Tablo 7. İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği Uyum İndeksleri ve Kabul Sınır Değerleri
(Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel, 2004)

Uyum İndeksleri	Ölçek Değerleri	Sınır Değerler
X^2/sd	2.18	$X^2/sd \leq 5$
RMSEA	.08	$RMSEA \leq 0.08$
SRMR	.04	$SRMR \leq 0.10$
GFI	.87	$0.80 \leq GFI$
AGFI	.82	$0.80 \leq AGFI$
CFI	.98	$0.80 \leq CFI$
NNFI	.97	$0.80 \leq NNFI$



Şekil 15. Ölçüm Modeli

Elde edilen bulgulara göre 1. boyuttan 3 ve 9 numaralı maddeler çıkarıldıktan sonra ölçeğin model olarak 6. sınıfların kullanımına uyum gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizi uygulanmış olan İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği için güvenirlik analizi yapılmıştır. Bu analizden elde edilen sonuçlara göre ölçeğin tümüne ait Cronbach Alpha değerine 0.905 olarak ulaşılmıştır. Ölçeğin alt boyutları göz önüne alındığında 1. alt boyuttaki Cronbach Alpha değeri 0.722, 2. alt boyuttaki Cronbach Alpha değeri ise 0.896 olarak saptanmıştır. DFA sürecinde toplanan verilerin alt boyutlara ilişkin güvenirlik katsayıları ve ölçeğin tümüne ait güvenirlik katsayısı Tablo 8’de düzenlenmiştir.

Tablo 8. İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği’ne İlişkin Cronbach Alpha Değerleri

İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği	Cronbach Alpha Değerleri
Ölçeğin Geneli	0.905
1. Alt Boyut	0.722
2. Alt Boyut	0.896

Ölçekteki analiz sonucunda elde edilen alt boyutların her ikisi de konuşma kaygısını ölçmekte olup boyutlar arasında bir fark gözlemlenmemiştir. Bu nedenle bulgu ve yorum bölümünde elde edilen analiz sonuçları 1. alt boyut ve 2. alt boyut şeklinde ifade edilse de ortak bir şekilde konuşma kaygısını ele alıyor olacaktır. Analizler sadece daha net bir ifade ve kanıt sunmak amacıyla her iki boyutta da ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir.

3.3.3. Bireysel Görüşme Formları

Öğretim tasarısının ihtiyaç analizi sürecinde öğrenci ve öğretmenlere uygulanmak üzere; uygulamanın sonunda ise sadece öğrencilere uygulanmak üzere 2 adet bireysel görüşme formu araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Görüşme formlarından biri Konuşma Becerisi Ağırlıklı öğretim tasarısının geliştirilmesi amacıyla ihtiyaç analizi sürecinde uygulanmıştır. Görüşme formlarından diğeri ise

konuşma becerisi ağırlıklı İngilizce öğretim tasarısının etkisini değerlendirmek için uygulama sonrasında kullanılmıştır.

Görüşme formlarının oluşturulma sürecinde ilk olarak ilgili literatür taranmıştır. Bireysel görüşme formlarında yer alan sorulara ilişkin Eğitim Programları ve Öğretim alanındaki iki uzman ve Türkçe Eğitimi alanındaki bir uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri ve gerekli değerlendirmeler sonucunda bireysel görüşme formları son şekillerini almıştır. Bireysel görüşme formlarında yer alan sorular, anlaşılabilirliği test etmek amacıyla 5 öğrenci ve 3 öğretmene pilot uygulama sağlanmıştır. Bunun sonucunda soruların anlaşılabilirliğine ilişkin herhangi bir sorunla karşılaşmadığı belirlenmiş ve görüşme formları son halini almıştır. Bireysel görüşme formları Ek-4, Ek-5 ve Ek-6'da sunulmuştur.

Araştırmanın geçerliliğini sağlamak amacıyla ilk adım öğrencilerin güvenli bir ortamda olmasını sağlamak olmuştur. Nitel araştırmalarda katılımcıların kendilerini rahat ve güvende hissetmeleri, veri toplama sürecinin derinliği ve doğruluğu açısından büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle görüşmelerin, mahremiyetin korunduğu ve yargılayıcı olmayan bir ortamda gerçekleştirilmesine özen gösterilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmacı bu ortamı sağlayarak öğrencilerin daha rahat olmasını ve sorulara içtenlikle cevap verebilmelerini amaçlamıştır. Diğer taraftan öğretmenler için de aynı şekilde bir güven ortamı oluşturmuş ve kimlik bilgilerine ilişkin herhangi bir paylaşım yapılmayacağını ifade ederek samimi ve objektif yanıtlar almayı hedeflemiştir.

Araştırmanın güvenilirliğini ve geçerliliğini artırmak için farklı veri kaynaklarından yararlanmak, yani çoklu veri kullanımı (triangülasyon), nitel araştırmalarda sıkça tercih edilen bir yöntemdir. Bu yaklaşım, verilerin farklı açılardan incelenmesini sağlayarak sonuçların tutarlılığını destekler ve yorumların sağlamlığını artırır (Creswell ve Poth, 2018). Çalışmanın sonucunda destek sağlayıcı kanıtlar gösterebilmek amacıyla çoklu veri kaynaklarına başvurulmuştur. Bireysel görüşme formları ve ölçeklerden elde edilen veriler karşılaştırılmış, ortak bir biçimde raporlaştırılmış ve ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Katılımcı doğrulama, araştırma bulgularının ve yorumlarının katılımcılar tarafından gözden geçirilip onaylanmasını sağlayarak, nitel araştırmalarda geçerliliğin artırılmasına katkı sağlar (Lincoln ve Guba, 1985). Süreçte elde edilen verilerin doğru anlaşıldığına dair öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Bunun yanı sıra yorumlanma süreci tamamlandıktan sonra elde edilen verilerin uygunluğunu

ve gerçekliğini teyit etmek için sonuçlar öğrenci ve öğretmenlere iletilerek geri dönütler alınmıştır. Ayrıntılı ve zengin betimlemeler, nitel araştırmalarda bağlamın ve katılımcı deneyimlerinin derinlemesine anlaşılmasını sağlar; böylece bulguların başka bağlamlara aktarılabilirliği desteklenir (Creswell, 2013). Bu nedenle araştırmadan ve analizlerden elde edilen sonuçların literatürde ve farklı ortamlarda kullanılabilmesi için zenginleştirilmiş ve ayrıntılı tanımlamalara yer verilmiştir.

Nitel araştırmalarda güvenilirliği artırmak için, araştırma sürecinin her aşamasının ayrıntılı ve sistematik olarak belgelenmesi büyük önem taşır. Bu sayede, çalışma sürecinin izlenebilirliği sağlanır ve sonuçların tutarlılığı artırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için bireysel görüşme formunda yer alan sorular öğrenci ve öğretmenlere aynı şekliyle sorulmuş ve cevaplar ses kayıt cihazı kullanılarak kayıt altına alınmıştır. Bireysel görüşmelerin ardından elde edilen veriler yazılı doküman haline getirilmiş ve böylece veri kaybını önlemek amaçlanmıştır. Verilerin yazılı doküman haline getirilme sürecinde öğrencilere Ö1-Ö2 şeklinde kimliklerini belirsiz hale getirecek kodlamalar yapılmıştır. Veri toplama sürecinde elde edilen veriler kod, kategori ve tema olmak üzere üç başlık altında analiz edilmiştir.

Nitel veri analizinde kodlama tutarlılığı, verilerin güvenilirliğini sağlamak için kritik bir adımdır. Kodlayıcıların aynı veriyi benzer şekilde yorumlaması, analiz sürecinin tekrarlanabilirliğini ve sonuçların tutarlılığını artırır (Miles, Huberman ve Saldaña, 2014). Aynı şekilde farklı bir program geliştirme uzmanından 2. kodlayıcı olarak verileri kod, kategori ve tema başlıkları şeklinde kategorize etmesi talep edilmiştir. Bunun sonucunda kodlayıcılar arasındaki Uzlaşma Yüzdesi'ni belirlemek amacıyla Miles ve Huberman (1994)'ın güvenilirlik formülü ele alınmıştır. Miles ve Huberman (1994), nitel veri analizinde kodlayıcılar arasındaki tutarlılığı değerlendirmek için basit ve pratik bir güvenilirlik formülü önermiştir. Bu formül, kodlayıcılar arasındaki uzlaşma yüzdesini ölçer ve böylece analiz sürecinin güvenilirliğini ortaya koyar. Formül, aynı veride kaç birimde kodlama uzlaşması olduğunu toplam kodlama birimi sayısına bölerek hesaplanır. Yüksek bir uzlaşma yüzdesi, analizdeki tutarlılığı ve kodlama sürecinin güvenilirliğini gösterir (Miles ve Huberman, 1994). Bunun sonucunda ihtiyaç analizine yönelik elde edilen verilerin analizine ait güvenilirlik 0.84; öğretim tasarısına ilişkin elde edilen verilerin analizine ait güvenilirlik ise 0.81 olarak gözlenmiştir.

3.4. Süreç

3.4.1. Verilerin Toplanması

Yoğunlaştırılmış yabancı dil eğitimi gören 6. sınıf öğrencilere yönelik tasarlanan konuşma becerisi ağırlıklı İngilizce öğretim tasarısının ihtiyaç analizine ilişkin bireysel görüşmeler 2022-2023 eğitim öğretim bahar yarıyılında (II. Dönem) Balıkesir ilinin bir ilçesinde öğrenim gören gönüllü 5. sınıf düzeyindeki 15 öğrenci ve Balıkesir ilinin ilçelerinde görev yapmakta olan gönüllü 10 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda gerçekleştirilen bireysel görüşmeler yaklaşık olarak 25-35 dakika sürmüştür.

Araştırmanın deneysel işlem – uygulama süreci 2023-2024 Eğitim öğretim yılı güz yarıyılında (I. Dönem) Balıkesir İli Karesi ilçesine bağlı Gazi İmam Hatip Ortaokulu deney grubu, Bandırma ilçesine bağlı Bandırma İmam Hatip Ortaokulu kontrol grubu olmak üzere birbirine denk sınıflarda toplam 97 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Uygulama sürecinin bitiminden sonra konuşma becerisi ağırlıklı İngilizce öğretim tasarısının öğrencinin İngilizce dersine yönelik tutumuna ve İngilizce konuşma kaygısına yönelik etkisine ilişkin deney grubu öğrencileri ile I. dönemin bitiminde (Ocak, 2024) bireysel görüşmeler tekrarlanmıştır. Bu görüşmeler yaklaşık olarak 30-40 dakika sürmüştür. Görüşmelere ilişkin tüm veriler ses kayıt cihazı kullanılarak kayıt altına alınmıştır.

3.4.2. Öğretim Tasarısının Hazırlanması

Araştırmanın bu bölümünde Konuşma becerisi ağırlıklı İngilizce öğretim tasarısının hazırlanma süreci yer almaktadır. Araştırmacı tarafından oluşturulan öğretim tasarımı Dick ve Carrey Öğretim Tasarımı Modeli temele alınmıştır. 5 adımdan oluşan öğretim tasarımı sürecinde her adım Dick ve Carrey Öğretim Tasarımı aşamaları ile ilişkilendirilmiş ve Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Hazırlanan Öğretim Tasarımının Dick ve Carey Öğretim Tasarımı Modeliyle İlişkilendirilmiş Aşamaları

Öğretim Tasarımının Adımları	Dick ve Carey Öğretim Tasarımının Aşamaları
1. Adım İhtiyaç Analizi Evresi	• İhtiyaçların belirlenmesi • Öğretim analizinin uygulanması • Giriş davranışların belirlenmesi • Öğretimin gözden geçirilmesi
2. Adım Hazırlık Evresi	• Hedeflerin geliştirilmesi • Öğretimin gözden geçirilmesi
3. Adım Tasarım Evresi	• Değerlendirme materyallerinin geliştirilmesi • Öğretim stratejilerinin belirlenmesi • Materyallerin geliştirilmesi • Öğretimin gözden geçirilmesi
4. Adım Uygulama Evresi	• Biçimlendirici değerlendirmenin (süreç değerlendirmesinin) uygulanması • Öğretimin gözden geçirilmesi
5. Adım Değerlendirme Evresi	• Sonuç değerlendirmesi • Öğretimin gözden geçirilmesi

1.Adım / İhtiyaç Analizi Evresi

Konuşma becerisi ağırlıklı İngilizce öğretim tasarısının ilk adımı olan ihtiyaç analizi bölümünde öncelikle öğretmen ve öğrencilerle uygulamada olan 2019 İngilizce Öğretim Programı ve hazırlanacak olan İngilizce öğretim tasarısına ilişkin görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Mevcut durumu belirlemek için görüşme, olması gereken durumu

belirlemek için ise görüşme ve gözlem yöntemleri kullanılmıştır. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını ve İngilizce konuşmaya yönelik kaygı durumlarını belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formu 15 öğrenciye uygulanmıştır. Ayrıca İngilizce öğretmenleri ile görüşülüp öğretim programının konuşma becerisine yönelik hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme bölümlerindeki eksik noktaları tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla öğretmenlere uygulanmak üzere yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve 10 öğretmene uygulanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz ve içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda ortaya çıkan bilgiler kullanılarak problemin kaynağı tespit edilmiş ve muhtemel çözüm yolları belirlenmiştir.

Analizler sonucunda elde edilen bilgilere göre öğrencilerin kaygı durumu açısından İngilizcenin dört temel becerisinden en çok dile getirdiği becerinin İngilizce konuşma becerisi olduğu gözlenmiştir. İngilizce konuşmaktan korkan öğrencilerin hata yapma tedirginliği sebebiyle konuşmaktan kaçındıkları ve bu nedenle bu beceriyi geliştiremedikleri gözlenmiştir. Diğer taraftan beklentilerinin de rahat ve akıcı bir şekilde İngilizce konuşabilmek olduğu özellikle belirtilmiştir. Bunun en önemli noktalardan biri olan derslerde kaygıdan uzaklaştıran oyun ve etkinliklerin yer alması olarak öneriler sunulmuştur. Bu nedenle ders etkinliklerinin yanı sıra program içeriklerinde de zenginleştirmeler yapılması gerektiği gözlenmiştir. Öğrenme ortamının hem materyaller hem de öğretmen ve arkadaş çevresi açısından farklılaştırılmasının hem konuşma kaygısına hem de İngilizceye yönelik tutuma etki sağlayabileceği düşünülmüştür.

Öğretmenler açısından bakıldığında ise öğrencilerin en büyük probleminin İngilizce konuşmaktan korkma ve hemen Türkçe'ye sığınma davranışı göstermesi olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlere göre öğrenciler anlaşılmamaktan, hata yapmaktan ve duygularını ifade etmekten korkmaktadır. Elde edilen veriler sonucunda, mesleki olarak öğretmenlerin problem çözme ve düşünme becerisi gelişmiş, yaparak ve yaşayarak öğrenen öğrenciler yetiştirmek istediği gözlenmiştir. İngilizce konuşma becerisinin en iyi deneyimleyerek öğrenilebileceği bu nedenle öğrenciyi aktif kılan etkinliklere programda daha fazla yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu etkinliklerin genişletilmesi ve zenginleştirilmesi için konuşma becerisine ait ders saatlerinin olmasının ayrıca bu ders saatlerinin sabit bir şekilde her hafta gerçekleştirilmesinin

gerekli olduğu vurgulanmıştır. Öğrencilerin derse yönelik ilgisini artırabilmek için materyallerin yetersiz olduğu, teknolojik materyallere ulaşımın güçlüğü ve yabancı dil eğitim ortamının yetersiz olması da belirtilen eksiklikler arasında yer almaktadır. Dış etkenlerin yanında öğrencinin özgüvenini artırmayı sağlayacak ve hazırlıksız konuşma becerisini geliştirecek etkinliklerin yer aldığı zengin bir altyapının planlanmasının önemli olduğu vurgulanmıştır.

Bu bilgiler doğrultusunda öğrenen özellikleri saptanmış ve giriş davranışlar belirlenmiştir. Konuşma becerisi ağırlıklı İngilizce öğretim tasarısı temel olarak ilerlemecilik felsefesine odaklanmıştır. Öğrencilerin öğrenme süreci boyunca aktif olmasına olanak tanıyan ve öğretmenlerin rehber konumunda olmasını sağlayan bu eğitim felsefesinin öğretmen ve öğrenci görüşleriyle örtüştüğü tespit edilmiş ve bu yönde ilerlenmiştir. Böylece ihtiyaçların belirlenmesinde öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları ön plana konulmuştur. İlerlemecilik eğitim felsefesinin anlayışına göre öğretimde uygulamaya ağırlık verilmeli ve öğrenme yaşantı yoluyla gerçekleştirilmelidir (Şahan, 2015). Bu nedenle tasarı sürecinde yaşamsal etkinliklere, öğrencinin birebir yer aldığı aktif rollere ve demokratik bir eğitim ortamına özen gösterilmiştir.

2.Adım / Hazırlık Evresi

İhtiyaç analizi bölümünde belirlenen ihtiyaçlar, öğrenen özellikleri ve giriş davranışlar doğrultusunda konuşma becerisi ağırlıklı İngilizce öğretim tasarısı için 6. sınıf düzeyi 1. dönem üniteleri “1.Life/Hayat”, “2.Yummy Breakfast/Lezzetli Kahvaltı”, “3.Downtown/Şehir Merkezi”, “4.Weather and Emotion/Hava Durumu ve Duygular”, “5.At the Fair/Panayırda” üniteleri seçilmiştir.

Tasarının 2. adımı olan hazırlık evresinde geliştirilmiş olan değerlendirme araçları belirlenmiştir. Belirtildiği üzere öğrenciler çalışma kapsamında İngilizce konuşma kaygısı ve İngilizce dersine yönelik tutum açısından değerlendirilmişlerdir. Bu gelişim ya da değişimleri ölçebilmek adına hedef ve kazanımlar göz önünde bulundurularak ölçekler ve görüşme formlarının araştırmacı tarafından geliştirilmesine ya da literatürde bulunmasına karar verilmiştir. Öğrencilerin konuşma kaygısını ölçebilmek adına konuşma kaygısı ölçeği, tutumlarını ölçebilmek adına İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği, görüşleri üzerindeki değişimleri ölçebilmek adına ise

görüşme formları temin edilip hazırlanmaya başlanmış, ilgili ölçeklerin geliştiricilerinden izin talebiyle temin edilmiştir.

Hazırlık evresinde ayrıca ilgili öğretmenlerin (4 İngilizce öğretmeni) uygulama süreci boyunca kullanacakları strateji ve teknikler açısından altyapılarını tazelemek üzere 4 ders saati süren bir atölye gerçekleştirilmiştir. Bu atölyede öğretmenler öğretim programının geliştirilmesi sürecinden haberdar edilmiş, oyun ile öğrenme, işbirlikli öğrenme, grup çalışmaları, materyal destekleri, teknoloji tabanlı etkinlikler ve öğretim süreci hakkında bilgi sahibi olmuşlardır. Bunun yanı sıra öğrenciler için de uygulamada etkin rol alabilmelerini sağlamak amacıyla hazır bulunuşluk açısından drama etkinlikleri ile ön çalışmalar sergilenmiştir. Hazırlık evresinde gerçekleştirilen çalışmalara ilişkin bilgiler “Öğretmen El Kitabı”nda yer almaktadır.

Hazırlık evresinde gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda aşağıdaki bilgilere ulaşılmıştır:

- Öğrencilerin geçmiş yıllardan kalan altyapı eksikliği öğrencinin yeni öğrenmelerini etkilemekte ve insanın sağlam yapılamamasına sebep olmaktadır.
- Geleneksel yöntemden kopamama ve derslerin eğlenceden uzak olması öğrenci ilgisini ve aktifliğini azaltmaktadır.
- Öğrencilerin akranları önünde konuşmaktan çekinmesi, dalga geçilmekten korkması onun özgüven eksikliğine yol açmaktadır.
- Öğrencilerin hata yapmaktan endişelenmesi, duygularını ifade etmede zorlanması, İngilizce konuşmaktan korkmasına ve isteksiz olmasına yol açmaktadır.
- Öğretmenlerden korkma, notlardan korkma kaygısı artırmakta ve İngilizce konuşma isteksizliğini artırmaktadır.
- Öğrenciler öğrendikleri bilgileri/kelimeleri ya da cümle kalıplarını nerede ve ne zaman kullanacaklarını tam olarak bilmedikleri ve günlük hayatla ilişkilendiremedikleri için bu beceriye ait derse karşı ilgileri zayıftır.
- Yabancı dil sınıfı ya da laboratuvarı olmadığından yerinde yaparak yaşayarak öğrenme, uygulama yapma olanağı azalmaktadır.
- Teorik olarak bilinen konuların uygulama alanında sürekli yer almaması ya da günlerin birbirinden uzak olması öğrenilen bilginin unutulmasına neden olmaktadır.

- Teknolojik materyallere ulaşım güçlüğü dersin geleneksel yöntem ile devam etmesine sebep olabildiği gibi öğrencinin derse olan ilgisini de azaltmaktadır.
- Yoğunlaştırılmış İngilizce Öğretim programına uygun düzeyde bir kaynak olmaması öğrencinin basit düzeyde bir kitap ile ilerlemesine ve kaynak eksikliğine sebep olmaktadır.
- Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan ortak sınavlarda ünitelerle bağdaşmayan konu ya da sorular öğrencinin özgüven eksikliğini tetiklemektedir.
- Çeşitli üniteler öğrencinin ilgisinden uzak ve düzeyinin üzerinde bilgiler içerdiğinden öğrencinin derse olan bağına uzaklaştırmaktadır.
- Konuşma sınavlarında hissedilen korku ve hata yapma endişesi öğrenci için kaygı durumuna sebep olmaktadır.

Sonuç olarak seçilen ünitelerin akran iletişimi, etkinliğe dayalı öğrenme, oyunla öğrenme, grup etkinlikleri gibi seçeneklerin zenginleştirilerek program tasarısına eklenmesi düşünülmüştür. Bu seçeneklerle ilişkili olarak etkin öğrenmeyi sağlamak amacıyla gerekli materyallerin geliştirilmesi planlanmıştır. Bunun yanı sıra disiplinler arası ilişkiler göz önünde bulundurularak etkin öğretimin diğer derslerle bağlantı kurularak ilerlenmesine önem verilmiştir. Bu bağlantılara ilişkin bilgiler öğretmen el kitapçığında yer almaktadır.

3.Adım / Tasarım Evresi

Konuşma becerisi ağırlıklı İngilizce öğretim tasarısının oluşturulma sürecinde ilk iki adımda elde edilen bilgiler doğrultusunda öğrencilerin aktif katılım sağlayabileceği, öğretmenin rehber konumunda olduğu bir ortam yaratılmaya çalışılmıştır. Belirlenen öğrenme ortamında öğretmenin kullanacağı strateji yöntem ve tekniklerin öğrenci merkezli olmasına dikkat edilmiştir. İzlenen bu yolda özellikle grup etkinliklerine, oyunlara, şarkılara, eğlenceli yarışmalara yer verilerek öğrencilerin olumsuz algılarını yıkabilecek bir öğretim tasarısı oluşturulmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önüne alınarak alt yapı çalışmalarına ve geçmiş öğrenmelerin tekrarına yer verilmesine özen gösterilmiştir. Öğrencilerin ilgi ve beklentileri göz önüne alınarak programın içeriğine aykırı olmayacak şekilde eklentilerde bulunulmuştur. Tasarımda günümüz teknolojisine ayak

uydurmak amacıyla öğrencilerin teknolojiye yönelik bilgi ve becerisini de kullanarak online etkinliklere, ev ödevlerine ve bilgisayar destekli proje çalışmalarına yer verilmiştir.

4.Adım / Uygulama Evresi

Uygulama evresi öncesinde, tasarım sürecinde belirlenen ölçekler öğrencilere uygulanmıştır. Böylece uygulama öncesi ön-test verileri elde edilmiştir. Ardından düzenlenen ders planları ışığında uygulama evresi gerçekleştirilmiştir.

Bu evrede öğrenci merkezli ve etkinlik ağırlıklı öğrenme-öğretme sürecini gerçekleştirmek amacıyla öğrenme ortamının düzenlenmesine öncelik verilmiştir. Uygulamanın gerçekleşeceği iki adet sınıfın da görsel olarak resimlendirilmesi, koridorların görsel olarak bir yabancı dil sokağına dönüştürülmesi, bazı konuşmaları gerçekleştirilebileceği bir “Speaking Cafe/Sohbet Kafe”sinin oluşturulması ile öğrencilerin dil öğrenimine hazırlık aşamasını kolaylaştırmak amaçlanmıştır. Sınıf düzeninin ünite bazındaki etkinliklere göre U düzeni, bireysel oturma düzeni ya da grupla oturma düzeni şeklinde düzenlenmesi önceden planlanmış ve öğrenciler görevlendirilerek her ünite sonunda oturma düzeni değişikliğinin gerçekleştirilmesi sağlanmıştır. Bu şekilde öğrenciler özellikle akran iletişimde etkin rol oynayıp, arkadaşlarıyla etkileşim içinde olmaları hedeflenmiştir. Diğer taraftan öğrencilerin bireysel oturma düzeninde topluluk önünde konuşma ve akranlarından geri dönüt alarak öğrenimini şekillendirdiği etkinliklerle bireyin özgüvenini geliştirmesi ve konuşma kaygısını azaltması amaçlanmıştır.

Öğrenme ve öğretme evresinde öğretmenlerin pekiştireç, ipucu ve geri dönüt kullanımına önem verilmiştir. Özellikle bu süreçte öğretmenlerin olumlu bir tavır içerisinde, yol gösteren, keşfi sağlayan bir rolde olması sağlanmıştır. Öğrenciler ise problem çözme becerilerini geliştiren, çözümlere yardım alsa dahi kendi ulaşabilen, yardımlaşan, soru sorarak öğrenmeye ve keşfetmeye çalışan, parmak kaldırmaktan korkmayan, arkadaşların önünde konuşmaktan çekinmeyen, özgüvenli, öğrenmeye istekli, araştırmacı ve sorumluluk sahibi birey rolünde olmaları sağlanmıştır. Öğrenci ilgisini ve motivasyonunu yüksek tutmak amacıyla oyun ve şarkılar içeren etkinlikler düzenlenmiştir.

Bunlara ilaveten, her ünite sonunda öğrencilerin süreçle ilgili yorumlarını öğrenmek amacıyla aralıklı olarak değerlendirmeler alınmıştır. Araştırmacı günlüğünün yanı sıra öğrencilerin bireysel görüşlerini almak üzere ünite sonlarında

“Uygulama Günlüğüm” adlı değerlendirme formunun doldurulması istenmiştir. Bu değerlendirmeler aracılığıyla gelecek üniteye yapılması beklenen değişiklikler, öğrencilerin beklentileri ve rahatsız olduğu noktalar ‘eğitimin gözden geçirilmesi’ sürecine katkı sağlamıştır. Böylece hem uygulama evresi hem de öğrencilerin öğrenme deneyiminde süreç değerlendirmesi gerçekleştirilmiştir.

Uygulama evresinin sonunda da öğrencilerin grup çalışmaları, video ve etkinlik sayfaları, uygulama günlükleri toplanmış ve bir dosya haline getirilmiştir. Aynı zamanda öğrenme ve öğretme sürecinde araştırmacı tarafından gözlenen belirgin değişiklikler (davranış değişiklikleri, kişisel problemler, sağlık problemleri vb.) kaydedilmiş ve uygulamanın değerlendirme sürecine katkı sağlaması amacıyla dosyalanmıştır. Son olarak uygulamanın ardından ön-testleri gerçekleştirilen veri toplama araçları öğrencilere tekrar uygulanmış ve son-test verileri de araştırmacı tarafından elde edilmiştir.

5.Adım / Değerlendirme Evresi

Araştırmacının gözlem ve araştırma günlüğünün yanı sıra öğrencilerin uygulama günlüğü ile uygulama evresi süreç boyunca değerlendirilmiştir. Ayrıca uygulama evresinin ardından konuşma becerisi ağırlıklı İngilizce öğretim tasarısını değerlendirmek üzere Stake’in “İhtiyaca Cevap Verici Değerlendirme Modeli” kullanılmış ve tasarımın değerlendirme çalışması gerçekleştirilmiştir. İhtiyaca Cevap Verici Yaklaşım etkileşimli, yapılandırmacı ve bütünsel bir bakış açısı sağlaması nedeniyle araştırmada kullanımı tercih edilmiştir. Katılımcı odaklı bir değerlendirme modeli olan ihtiyaca cevap verici yaklaşım, öğrencileri birer katılımcı olarak ön planda tutar. Bu durum tasarımın önemli noktalardan biri olan öğrenci merkezli yaklaşımı desteklemektedir. Ayrıca bütüncül bir değerlendirme anlayışını benimseyen bu yaklaşımla programın etkililiğini, olumlu ve olumsuz yanlarını vurgulamaktadır (Stake, 1975).

Çalışmadaki verilerin çözümlenmesi süreci Stake’in (1973) değerlendirme saatindeki adımlar göz önüne alınarak gerçekleştirilmiştir. Buna göre aşamalar aşağıdaki 12 adımda belirtildiği şekilde yürütülmüştür:

1. *Paydaş Görüşmeleri:* Araştırmacı, yoğunlaştırılmış İngilizce programının uygulandığı okullarda öğretmenler ve öğrencilerle birebir görüşmeler gerçekleştirmiştir. Bu görüşmelerde programın içeriği, öğrencilerin derse

yönelik tutumları, kaygıları ve karşılaştıkları zorluklar üzerine bilgi alışverişi yapılmıştır.

2. *Programın Kapsamının Belirlenmesi:* Araştırmacı, uygulanacak öğretim sürecindeki ünitelerin kazanımlarını inceleyerek, öğretmenlerle program hakkında geri bildirim almak üzere informal görüşmeler yapmıştır.
3. *Program Etkinliklerinin Değerlendirilmesi:* Öğretim programının 1. Döneminde işlenen 1, 2, 3, 4 ve 5. ünitelerdeki etkinlikler detaylı bir şekilde gözden geçirilmiştir. Bu etkinliklerin hedeflenen öğrenme kazanımlarıyla ne derece uyumlu olduğu değerlendirilmiştir.
4. *Amaçların ve Önemli Noktaların Belirlenmesi:* Öğrenciler ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler ışığında, programın amaçları ve üzerinde durulması gereken noktalar netleştirilmiştir. Bu veriler, araştırmanın bulgular kısmında sunulmuştur.
5. *Problemlerin Kavramsallaştırılması:* Öğretim programına dair tespit edilen sorunlar, içerik analizi yöntemi kullanılarak derinlemesine incelenmiş ve kavramsal olarak anlaşılır hale getirilmiştir.
6. *Veri İhtiyaçlarının Belirlenmesi ve Sorunların Yeniden Gözden Geçirilmesi:* Öğretim programının gereksinimleri, güçlü ve zayıf yönleri ile öneriler ayrıntılı bir biçimde belirlenmiş ve raporlanmıştır.
7. *Gözlemciler, Uzmanlar ve Kaynakların Seçilmesi:* Araştırmada veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Bu form, uzman görüşleri doğrultusunda son halini almıştır.
8. *Belirlenen İşlemlerin ve Sonuçların İzlenmesi:* Araştırma bulguları, İngilizce konuşma becerisi öğrenme alanında daha önce yapılmış benzer çalışmalarla karşılaştırılmış ve sonuçlar gözlemlenmiştir.
9. *Betimleme ve Durum Çalışması ile Temalaştırma:* Öğrenciler ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, kodlar, kategoriler ve temalar aracılığıyla düzenlenmiş ve bulgular kısmında sunulmuştur.
10. *Bulguların Doğrulanması:* Verilerin güvenilirliğini sağlamak amacıyla yapılan kodlama işlemi, uzmanlar tarafından da gözden geçirilmiş ve elde edilen sonuçlar başka araştırma ve ortamlarda da geçerli olabilecek şekilde ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır.
11. *Araştırma Raporunun Düzenlenmesi:* Araştırmanın bulguları ve sonuçları, ilgili katılımcılarla paylaşılmış ve rapor haline getirilmiştir.

12. Resmi Raporun Hazırlanması: Değerlendirme çalışmasının bulguları, mevcut literatürle ilişkilendirilerek resmi bir rapor halinde sunulmuştur.

Konuşma Becerisi Ağırlıklı Öğretim Tasarısı'nın Stake'in İhtiyaca Cevap Verici Değerlendirmesi sonucunda elde edilen güçlü ve zayıf yönleri aşağıdaki gibidir.

Güçlü Yönler

1. *İngilizce konuşma becerisine odaklı yoğun öğretim:* Dersler, konuşma pratiğine ağırlık vererek öğrencilerin aktif katılımını sağlıyor.
2. *Gerçek iletişim fırsatları:* Drama, rol oyunları, diyalog çalışmaları ve oyunlar ile öğrenciler gerçek yaşam durumlarını deneyimliyor.
3. *Kaygıyı azaltıcı uygulamalar:* Hata yapma korkusuna karşı yapılandırılmış geri bildirimler ve yedek etkinlikler sayesinde öğrencilerin kaygısı düşürülüyor.
4. *Öğrenci motivasyonunu artıran etkinlikler:* Şarkılar, oyunlar, yarışmalar ve teknolojik uygulamalar dersleri eğlenceli hale getiriyor.
5. *Bireysel ve grup öğretim dengesi:* Hem bireysel hem grup çalışmaları ile öğrenciler farklı seviyelerde etkinliklere katılabiliyor.
6. *Duyuşsal hedeflerin gözetilmesi:* Öğrencilerin özgüveni, katılım isteği ve olumlu duygusal tepkileri destekleniyor.
7. *Materyal çeşitliliği ve teknolojinin kullanımı:* Akıllı tahta, videolar ve farklı materyallerle dersler zenginleştirilmiş.
8. *Sınıf ve öğrenme ortamının düzenlenmesi:* Yabancı dil sınıfı ve uygun ortam düzenlemeleri ile deneyimsel öğrenme destekleniyor.

Zayıf Yönler

1. *Kaynak çeşitliliği hâlâ sınırlı olabilir:* Yoğunlaştırılmış İngilizce programına uygun ek materyal veya kitap eksikliği bazı öğrenciler için sınırlayıcı olabilir.
2. *Ders süresinin sınıfa göre değişkenliği:* Bazı sınıflarda konuşma becerisine ayrılan süre sınırlı, bu da uygulama fırsatlarını kısıtlayabilir.
3. *Ortak sınav uyumsuzlukları:* Milli Eğitim'in ortak sınavları bazı konularla tam uyumlu olmayabilir, öğrencilerin özgüvenini etkileyebilir.

4. *Öğretmen deneyimi ve metodik farklılıklar*: Dersleri işleyen öğretmenlerin yeni yöntemlere adaptasyonu ve materyal kullanımı farklılık gösterebilir.
5. *Altyapı eksiklikleri*: Öğrencilerin önceki yıl bilgilerindeki eksiklikler, yeni öğrenmelerin hızını ve etkinliğini etkileyebilir.

3.4.3. Veri Analizi

Konuşma becerisi ağırlıklı İngilizce öğretim tasarısının geliştirilme sürecinde ilk adım olan ihtiyaç analizi için toplanan verilerin analizi betimsel analiz ve içerik analizi birlikte kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada ihtiyaç analizinin hazırlık ve uygulama sürecinde gerçekleştirilen görüşmeler bilgisayar ortamında yazıya geçirildikten sonra betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Betimsel analiz yöntemi temaların daha önce belirlendiği durumlarda kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). İngilizce eğitim programının her bir ögesini ayrı ayrı ele almak amacıyla betimsel analiz yöntemi tercih edilmiş ve eğitim programının her bir ögesi birer tema olarak belirlenmiştir. Betimsel analiz yönteminde toplanan veriler sistematik bir şekilde betimlenerek sonuçlara ulaşılmış, ardından “hedef”, “içerik”, “eğitim durumları” ve “değerlendirme” temaları oluşturulmuştur. Veri analizinde aynı zamanda içerik analizinin kullanımına da yer verilmiştir. Ana temalar dışındaki verilerin daha derinlemesine işlenmesi ve betimsel analiz ile fark edilemeyen alt tema ya da kodların içerik analizi ile ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Böylece betimsel analiz yöntemi ile önceden belirlenen ana temalar ışığında incelenen veriler içerik analizine tabi tutulmuş ve bunun sonucunda kategori ve kodlara ulaşılmıştır.

Çalışmanın nicel boyutunda toplanan verilerin normalliğini test etmek üzere betimsel analizlerden yararlanılmıştır. Verilerin normallik değerlerini karşılaması ile 3. ve 4. alt problemlerde yer alan deney ve kontrol gruplarının ön test ve son testlerinin gruplara bağlı olarak anlamlı farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek amacıyla “Bağımsız Örneklem t Testi” kullanılmıştır. Aynı alt problemlerde yer alan deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarını karşılaştırmak ve anlamlı farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek amacıyla “Tekrarlı Ölçümler için İki Faktörlü ANOVA” kullanılmıştır.

Çalışmanın deneysel boyutunda gerçekleşen uygulamanın ardından bireysel görüşmeler ile elde edilen nitel verilerin analizi için yine içerik analizi kullanılmıştır.

Konuşma becerisi ağırlıklı İngilizce ğretim programının ğrencilerin İngilizce konuşma kaygısı ve İngilizce dersine yönelik tutumu üzerindeki etkisine yönelik ğrenci görüşleri program ögeleri açısından ele alınmış ayrıca önerilere de yer verilerek bütüncül bir değerlendirme yapılmıştır.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde, öğrenci ve öğretmenlere uygulanan nicel ve nitel veri toplama araçları ile toplanan verilerin çözümlenmesi sonucu elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmektedir.

4.1. İngilizce Konuşma Kaygısına İlişkin Bulgular (Birinci Alt Problem)

4.1.1. Gruplar Arası Ön Test

Çalışmanın birinci alt probleminde öğrencilerin, uygulanan konuşma becerisi ağırlıklı öğretim tasarısının, öğrencilerin İngilizce konuşma kaygısı üzerindeki etkisi araştırılmaktadır. Bu etkinin araştırılmasında öncelikle grupların ön-testleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Uygulanan kaygı ölçeğindeki ön-test verilerinin öncelikle normalliğini belirlemek üzere betimsel analiz uygulanmıştır. Betim analize ilişkin sonuçlar Tablo 10.'da sunulmuştur.

Tablo 10. Kaygı Ön-test Puanlarının Normallik Dağılımı

Değişken	Grup	N	Ölçüm	$\bar{X}$	SS	Medyan	Varyans	Çarpıklık	Basıklık
1.Alt Boyut	Kontrol	45	Ön test	24.01	7.71	23.33	59.30	-.162	-.568
	Deney	52	Ön test	22.63	7.91	21.67	62.49	.284	-.863
	Kontrol	45	Ön test	17.19	6.65	17.57	44.21	.118	-1.102
2.Alt Boyut	Deney	52	Ön test	16.24	6.16	16.43	37.99	.424	-.574
	Kontrol	45	Ön test	43.19	14.36	42.25	206.192	.037	-.875
Genel	Deney	52	Ön test	41.06	13.96	38.21	194.95	.454	-.442

Çalışmadan elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Skewness (Basıklık) ve Kurtosis (Çarpıklık) değerlerine bakılmıştır. Basıklık ve çarpıklık değerleri verilerin normal dağılım unsurlarından biri olarak görülmektedir. Skewness veri dağılımının simetrik olup olmama derecesini ölçmektedir. Kurtosis ise dağılımın odak noktası ile bağlantılıdır ve dağılımın ortasında az ya da çok verinin bulunma derecesini göstermektedir. Skewness ve Kurtosis değerleri -1.5 ile +1.5 arasında belirlendiği takdirde verilerin normal dağıldığı kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Grupların ön-test verilerinin normalliğini test etmek amacıyla yapılan betimsel analiz sonucuna göre basıklık ve çarpıklık değerlerinin belirtilen değerler arasında olduğu gözlenmiş ve verilerin normal dağıldığı görülmüştür. Verilerin normal dağılımı varsayımını karşılaması sebebiyle deney ve kontrol gruplarının ön-test puanları arasındaki ilişkinin istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını analiz etmek amacıyla “Bağımsız Örneklem t Testi” analizi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 11.’de gösterilmiştir.

Tablo 11. Ön test Puanlarının Gruplara Göre Bağımsız Örneklem t Testi Analizi

Levene testi									
Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	SS	F	p	sd	t	p
1.Alt Boyut	Kontrol	45	24.01	7.7	.251	.618*	95	.868	.388*
	Deney	52	22.63	7.9					
2.Alt Boyut	Kontrol	45	17.19	17.19	.523	.471*	95	.729	.468*
	Deney	52	16.24	16.24					
Genel	Kontrol	45	43.19	14.36	.063	.803*	95	.738	.462*
	Deney	52	41.06	13.96					

*p> .05; **p< .05

Deney ve kontrol gruplarının ön-test verilerine uygulanan Bağımsız Örneklem t Testi analiz sonuçlarına göre 1. Alt Boyutta deney ($X=22.63$) ve kontrol ($X=24.01$) gruplarının varyanslarının ($p^*>0.05$) homojen olduğu gözlenmiştir. Bu doğrultuda deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin konuşma kaygısı ölçeği ön-test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ($t=.868$; $p^*>0.05$). Ölçeğin 2. Alt Boyutunda yine deney ($X=16.24$) ve kontrol ($X=17.19$) gruplarının varyanslarının ($p^*>0.05$) homojen bir şekilde dağılım gösterdiği analiz edilmiştir. Bu bağlamda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ölçeğin 2. Alt boyutu kapsamındaki ön-test sonuçları arasında anlamlı farklılık gözlenmemiştir ($t=.729$; $p^*>0.05$). Son olarak her iki boyutu da birlikte ele almak üzere gerçekleştirilen genel analizde deney ($X=41.06$) ve kontrol ($X=4.19$) gruplarının varyanslarının ($p^*>0.05$) homojen dağılımı göze çarpmaktadır. Bunun sonucunda deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin konuşma kaygısı ölçeği ön-test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir ($t=.738$; $p^*>0.05$). Dolayısıyla uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı ifade edilebilir.

4.1.2. Gruplar Arası Son Test

Konuşma becerisi ağırlıklı İngilizce öğretim tasarısının uygulaması ardından deney ve kontrol grubu öğrencileri tekrar İngilizce Konuşma Kaygısı testine tabi tutulmuştur. Elde edilen veriler doğrultusunda deney ve kontrol gruplarının son-test verileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Uygulanan kaygı ölçeğindeki son-test verilerinin öncelikle normalliğini belirlemek üzere betimsel analiz uygulanmıştır. Betim analize ilişkin sonuçlar Tablo.12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Son Test Puanlarının Normallik Dağılımı

Değişken	Grup	N	Ölçüm	$\bar{X}$	SS	Medyan	Varyans	Çarpıklık	Basıklık
1.Alt Boyut	Kontrol	45	Son test	26.28	9.91	27.33	98.38	-.216	-1.183
	Deney	52	Son test	15.84	5.28	15.33	27.943	.435	-.814

Tablo 12. Devamı

	Kontrol	45	Son test	18.21	7.48	18.57	56.01	-.179	-1.154
2.Alt Boyut	Deney	52	Son test	11.27	4.11	10.92	16.43	.861	.672
	Kontrol	45	Son test	46.53	17.63	51.25	31.81	-.233	-1.259
Genel	Deney	52	Son test	28.65	9.25	28.09	85.6	.526	-.366

Grupların son-test verilerinin normalliğini test etmek amacıyla yapılan betimsel analiz sonucuna göre basıklık ve çarpıklık değerlerinin belirtilen değerler arasında olduğu gözlenmiştir ve verilerin normal dağıldığı görülmüştür. Verilerin normal dağılımı varsayımını karşılaması sebebiyle deney ve kontrol gruplarının son-test puanları arasındaki ilişkinin istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını analiz etmek amacıyla “Bağımsız Örneklem için t Testi” analizi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 13.’de gösterilmiştir.

Tablo 13. Son Test Puanlarının Gruplara Göre Bağımsız Örneklem t Testi Analizi

Levene testi									
Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	SS	F	p	sd	t	p
1.Alt Boyut	Kontrol	45	26.28	9.91	34.135	.000**	95	6.58	.000**
	Deney	52	15.84	5.28					
2.Alt Boyut	Kontrol	45	18.21	7.48	22.022	.000**	95	5.76	.000**
	Deney	52	11.27	4.11					
Genel	Kontrol	45	46.53	17.62	29.669	.000**	95	6.37	.000**
	Deney	52	28.65	9.25					

*p> .05; **p< .05

Deney ve kontrol gruplarının son-test verilerine uygulanan Bağımsız Örneklem t Testi analiz sonuçlarına göre 1. Alt Boyutta deney ($X=15.84$) ve kontrol ($X=26.28$) gruplarının varyanslarının ($p^{**}<0.05$) homojen olmadığı gözlenmiştir. Bu doğrultuda deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin konuşma kaygısı ölçeği 1. Alt Boyut kapsamında son-test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir ($t=-6.58$; $p^{**}<0.05$). Ölçekten elde edilen sonuçlara göre ölçeğin 2. Alt Boyutunda deney ($X=11.27$) ve kontrol ($X=18.21$) gruplarının varyanslarının ($p^{**}<0.05$) homojen dağılmadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin 2. alt boyutu kapsamındaki son-test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($t=-5.76$; $p^{**}<0.05$). İngilizce konuşma kaygısı ölçeğinden elde edilen verilerin analizi genel olarak ele alındığında ise yine deney ($X=28.65$) ve kontrol ($X=46.53$) gruplarının varyanslarının ($p^{**}<0.05$) homojen bir şekilde dağılmadığı göze çarpmaktadır. Aynı şekilde deney ve kontrol gruplarının İngilizce konuşma kaygısına ilişkin son-test sonuçları arasında genel boyutta anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($t=-6.37$; $p^{**}<0.05$). Dolayısıyla uygulama sonrasında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu ifade edilebilir.

1.1.1. Gruplar içi ve Gruplar Arası Ön test Son test Karşılaştırmaları

Deney ve kontrol gruplarının İngilizce konuşma kaygısı ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasındaki ilişkinin istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını analiz etmek amacıyla “Tekrarlı Ölçümler için İki Faktörlü ANOVA” analizi kullanılmıştır. Analize ilişkin betimsel analiz sonuçları Tablo 14.’de gösterilmiştir.

Tablo 14. Deney ve Kontrol Grubu Kaygı Ön Test ve Son Test Puanlarının Betimsel Analizi

Ölçüm	Grup	N	$\bar{X}$	SS	Box's M Testi		Levene Testi	
					F	p	F	p
Ön test	Kontrol	45	43.19	14.35	6.748	.000*	.063	.803**
	Deney	52	41.06	13.96				
Son test	Kontrol	45	46.53	17.62			29.669	.000*
	Deney	52	28.65	9.25				

* $p<.05$; ** $p>.05$

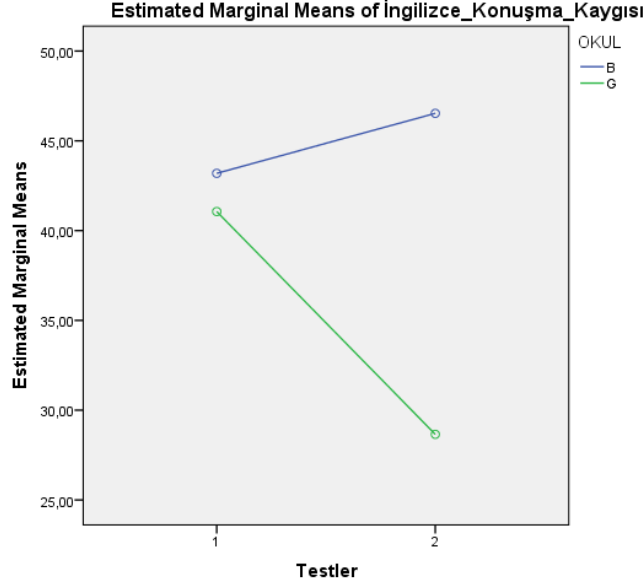
İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği sonucunda deney ve kontrol gruplarının ön-test ve son-test verilerinden elde edilen analize göre, kontrol grubunun ön-test genel puanının = 43.19; son-test genel puanının = 46.53 olduğu gözlenmiştir. Deney grubunun ise ön-test genel puanının = 41.06; son-test genel puanının = 28.65 olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin İngilizce konuşma kaygısına ilişkin kovaryanslarının homojen olmadığı gözlenmiştir (Box's M=20.719, F=6.748, $p < .05$). Bunun yanı sıra deney ve kontrol gruplarının ön-test puanlarına ilişkin varyanslarının homojen olduğu belirlenmiş (F=.063, $p > .05$) ancak son-test puanlarına ilişkin varyansların homojen olmadığı görülmüştür (F=29.669, $p < .05$). İngilizce konuşma kaygısı puanlarına ilişkin kovaryanslar homojen olmadığı belirlendiği için Pillai's Trace değerleri incelenmiştir. Ayrıca İngilizce konuşma kaygısı son-test puanlarına ilişkin varyans homojenliği elde edilemediğinden Greenhouse-Geisser değerleri incelenmiştir. Elde edilen verilere ilişkin analiz sonuçları Tablo 15.'de gösterilmiştir.

Tablo 15. Deney ve Kontrol Grubu Kaygı Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	η^2
Gruplar Arası						
İngilizce Konuşma Kaygısı x Okul (Deney/Kontrol)	2992.744	1	2992.744	16.582	.000*	.149
Gruplar içi						
İngilizce Konuşma Kaygısı (Ön-Test/Son-Test)	991.304	1	991.304	5.493	.021*	.055

* $p < .05$

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin İngilizce konuşma kaygısına ilişkin ön-test ve son-test puanlarından oluşan toplam puanlarının arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir (F=16.582, $p < .05$, $\eta^2 = .149$). Uygulama öncesinde ve sonrasında uygulanan ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir (F=5.493, $p < .05$, $\eta^2 = .055$). Deney ve kontrol gruplarının, grup ve ölçümün birlikte etkilerine bakıldığında eta kare değerlerinin orta ve büyük düzeyde olduğu görülmektedir. Analiz sonucunda ortaya çıkan bulgulara yönelik grafik Şekil 16.'da gösterilmiştir.



Şekil 16. İngilizce Konuşma Kaygısına İlişkin deney ve kontrol gruplarının Ön-test ve Son-test Puan Grafiği

İngilizce konuşma kaygısına ilişkin Şekil 16. Grafiği incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının son-test puanları arasında göze çarpan bir fark olduğu anlaşılmaktadır. Bunun sonucunda İngilizce konuşma kaygısı düzeyinin deney grubunda uygulama öncesine göre oldukça düştüğü gözlenmiştir. Diğer taraftan geleneksel yönteme tabi tutulan kontrol grubunun ön-test ve son-test puan durumları incelendiğinde, İngilizce konuşma kaygı düzeyi açısından deney grubunun aksine artış olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda Konuşma becerisi ağırlıklı İngilizce öğretim programının, İngilizce konuşma kaygı düzeyini azaltma açısından etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

1.2. İngilizce Dersine Yönelik Tutuma İlişkin Bulgular (İkinci Alt Problem)

1.2.1. Gruplar Arası Ön Test

Çalışmanın ikinci alt probleminde öğrencilerin, uygulanan konuşma becerisi ağırlıklı öğretim tasarısının, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisi araştırılmaktadır. Bu etkinin araştırılmasında öncelikle grupların ön-testleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Uygulanan tutum ölçeğindeki ön-test verilerinin

öncelikle normalliğini belirlemek üzere betimsel analiz uygulanmıştır. Betim analize ilişkin sonuçlar tablo 16.’da sunulmuştur.

Tablo 16. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ön-test Puanlarının Normallik Dağılımı

Değişken	Grup	N	Ölçüm	$\bar{X}$	SS	Medyan	Varyans	Çarpıklık	Basıklık
Duyuşsal Boyut	Kontrol	45	Ön test	32.94	5.97	31.4	35.74	.022	-.718
	Deney	52	Ön test	35.43	7.62	37.9	58.18	-1.160	1.085
Davranışsal Boyut	Kontrol	45	Ön test	19.35	3.36	19.83	11.29	-.173	-.297
	Deney	52	Ön test	18.76	4.14	18.66	17.18	-.199	-.545
Genel	Kontrol	45	Ön test	54.32	8.65	54.31	74.88	.024	-.490
	Deney	52	Ön test	57.01	11.9	59.31	81.41	-.874	.370

Grupların ön-test verilerinin normalliğini test etmek amacıyla yapılan betimsel analiz sonucuna göre basıklık ve çarpıklık değerlerinin belirtilen değerler arasında olduğu gözlenmiştir. Böylece verilerin normal dağıldığı görülmüştür. Verilerin normal dağılımı varsayımını karşılaması sebebiyle deney ve kontrol gruplarının ön-test puanları arasındaki ilişkinin istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını analiz etmek amacıyla “Bağımsız Örneklemeler için t Testi” analizi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 17.’de gösterilmiştir.

Tablo 17. Tutum Ön-test Puanlarının Gruplara Göre Bağımsız Örneklemeler t Testi Analizi

Levene testi									
Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	SS	F	p	sd	t	p
Duyuşsal Boyut	Kontrol	45	32.94	5.97	1.694	.196**	95	-1.772	.080**
	Deney	52	35.43	7.62					

Tablo 17. Devamı

	Kontrol	45	19.35	3.36	2.261	.136**	95	.770	.443**
Davranışsal Boyut	Deney	52	18.76	4.14					
	Kontrol	45	54.32	8.65	3.792	.054**	95	-1.259	.211**
Genel	Deney	52	57.01	11.9					

*p<.05; **p>.05

Deney ve kontrol gruplarının ön-test verilerine uygulanan Bağımsız Örneklem t Testi analiz sonuçlarına göre duyuşsal boyutta deney (X=35.43) ve kontrol (X=32.94) gruplarının varyanslarının ($p^{**}>0.05$) homojen olduğu gözlenmiştir. Bu doğrultuda deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin tutum ölçeği ön-test sonuçları arasında duyuşsal boyutta anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ($t=-1.772$; $p^{**}>0.05$). Davranışsal boyutta ise deney (X=18.76) ve kontrol (X=19.35) gruplarının varyanslarının ($p^{**}>0.05$) homojen olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin tutum ölçeği ön-test sonuçları arasında davranışsal boyutta anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ($t=.770$; $p^{*}>0.05$). Ölçekten elde edilen veriler genel olarak değerlendirildiğinde ise deney (X=57.01) ve kontrol (X=54.32) gruplarının varyanslarının ($p^{**}>0.05$) yine homojen olduğu gözlenmiştir. Bu doğrultuda deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin konuşma tutum ön-test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($t=-1.259$; $p^{*}>0.05$). Dolayısıyla uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılabilir.

1.2.2. Gruplar Arası Son Test

Konuşma becerisi ağırlıklı İngilizce öğretim tasarısının uygulaması ardından deney ve kontrol grubu öğrencileri tekrar İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğine tabi tutulmuştur. Elde edilen veriler doğrultusunda deney ve kontrol gruplarının son-test verileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Uygulanan tutum ölçeğindeki son-test verilerinin öncelikle normalliğini belirlemek üzere betimsel analiz uygulanmıştır. Betimsel analize ilişkin sonuçlar Tablo 18.'de sunulmuştur.

Tablo 18. Tutum Son-test Puanlarının Normallik Dağılımı

Değişken	Grup	N	Ölçüm	$\bar{X}$	SS	Medyan	Varyans	Çarpıklık	Basıklık
Duyuşsal Boyut	Kontrol	45	Son Test	26.04	8.62	27.1	74.31	-.166	-.846
	Deney	52	Son Test	39.16	4.64	39.4	21.61	-.893	.687
Davranışsal Boyut	Kontrol	45	Son Test	16.42	4.96	15.5	24.62	.169	-1.288
	Deney	52	Son Test	21.35	3.13	21.83	9.8	-.691	-.457
Genel	Kontrol	45	Son Test	43.89	13.29	44.18	176.7	.063	-1.132
	Deney	52	Son Test	63.65	7.76	63.81	60.32	-.793	.295

Grupların son-test verilerinin normalliğini test etmek amacıyla yapılan betimsel analiz sonucuna göre basıklık ve çarpıklık değerlerinin belirtilen değerler arasında olduğu gözlenmiştir ve verilerin normal dağıldığı görülmüştür. Verilerin normal dağılımı varsayımını karşılaması sebebiyle deney ve kontrol gruplarının son-test puanları arasındaki ilişkinin istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını analiz etmek amacıyla “Bağımsız Örneklemeler için t Testi” analizi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 19.’da gösterilmiştir.

Tablo 19. Tutum Son-test Puanlarının Gruplara Göre Bağımsız Örneklemeler t Testi Analizi

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	SS	Levene testi		Sd	t	p
					F	p			
Duyuşsal Boyut	Kontrol	45	26.04	26.04	21.347	.000*	95	-9.499	.000*
	Deney	52	39.16	39.16					
Davranışsal Boyut	Kontrol	45	16.42	16.42	17.032	.000*	95	-5.935	.000*
	Deney	52	21.35	21.35					
Genel	Kontrol	45	43.89	43.89	20.082	.000*	95	-9.077	.000*
	Deney	52	63.65	63.65					

**p> .05; *p< .05

Deney ve kontrol gruplarının son-test verilerine uygulanan Bağımsız Örneklem t Testi analiz sonuçlarına göre duyuşsal boyutta deney ($X=39.16$) ve kontrol ($X=26.04$) gruplarının varyanslarının ($p^*<0.05$) homojen olmadığı gözlenmiştir. Bu doğrultuda deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin tutum ölçeği son-test sonuçları arasında duyuşsal boyutta anlamlı bir farklılık elde edilmiştir ($t=-9.499$; $p^*<0.05$). Davranışsal boyutta ise deney ($X=21.35$) ve kontrol ($X=16.42$) gruplarının varyanslarının ($p^*<0.05$) homojen olmadığı belirlenmiştir. Bu bağlamda deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin tutum ölçeği son-test sonuçları arasında davranışsal boyutta anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir ($t=-5.935$; $p^*<0.05$). Ölçekten elde edilen veriler genel olarak değerlendirildiğinde ise deney ($X=63.65$) ve kontrol ($X=43.89$) gruplarının varyanslarının ($p^*<0.05$) yine homojen olmadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin tutum son-test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık elde edilmiştir ($t=-9.077$; $p^*<0.05$). Dolayısıyla uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark olduğu ifade edilebilir.

1.2.3. Gruplar içi ve Gruplar Arası Ön test Son Test Karşılaştırmaları

Deney ve kontrol gruplarının İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları ön-test ve son-test puanları arasındaki ilişkinin istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını analiz etmek amacıyla “Tekrarlı Ölçümler için İki Faktörlü ANOVA” analizi kullanılmıştır. Analize ilişkin betimsel analiz sonuçları Tablo 20.’de gösterilmiştir.

Tablo 20. Deney ve Kontrol Grubu Tutum Ön Test ve Son Test Puanlarının Betimsel Analizi

Ölçüm	Grup	N	$\bar{X}$	SS	Box's M Testi		Levene Testi	
					F	p	F	p
Ön test	Kontrol	45	54.32	8.65	6.118	.000*	3.792	.054 **
	Deney	52	57.01	11.91				
Son test	Kontrol	45	43.89	13.29	20.082	.000*	20.082	.000*
	Deney	52	63.65	7.76				

* $p<0.05$; ** $p>.05$

İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği sonucunda deney ve kontrol gruplarının ön-test ve son-test verilerinden elde edilen analize göre, kontrol grubunun ön-test genel puanlarının = 54.32; son-test genel puanlarının = 43.89 olduğu gözlenmiştir. Deney grubunun ise ön-test genel puanlarının = 57.01; son-test genel puanlarının = 63.65 olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarına ilişkin kovaryanslarının homojen olmadığı gözlenmiştir (Box's $M=18.787$, $F=6.118$, $p<.05$). Bunun yanı sıra deney ve kontrol gruplarının ön-test puanlarına ilişkin varyanslarının ($F=3.792$, $p^{**}>.05$) ve son-test puanlarına ilişkin varyansların ($F=0.78$, $p<.05$) homojen olmadığı belirlenmiştir. İngilizce dersine yönelik tutum puanlarına ilişkin kovaryanslar homojen olmadığı için Pillai's Trace değerleri incelenmiştir. Ayrıca İngilizce dersine yönelik tutum son-test puanlarına ilişkin varyans homojenliği elde edilmediğinden GreenHouse-Geisser değerleri incelenmiştir. Elde edilen verilere ilişkin analiz sonuçları Tablo 21.'de gösterilmiştir.

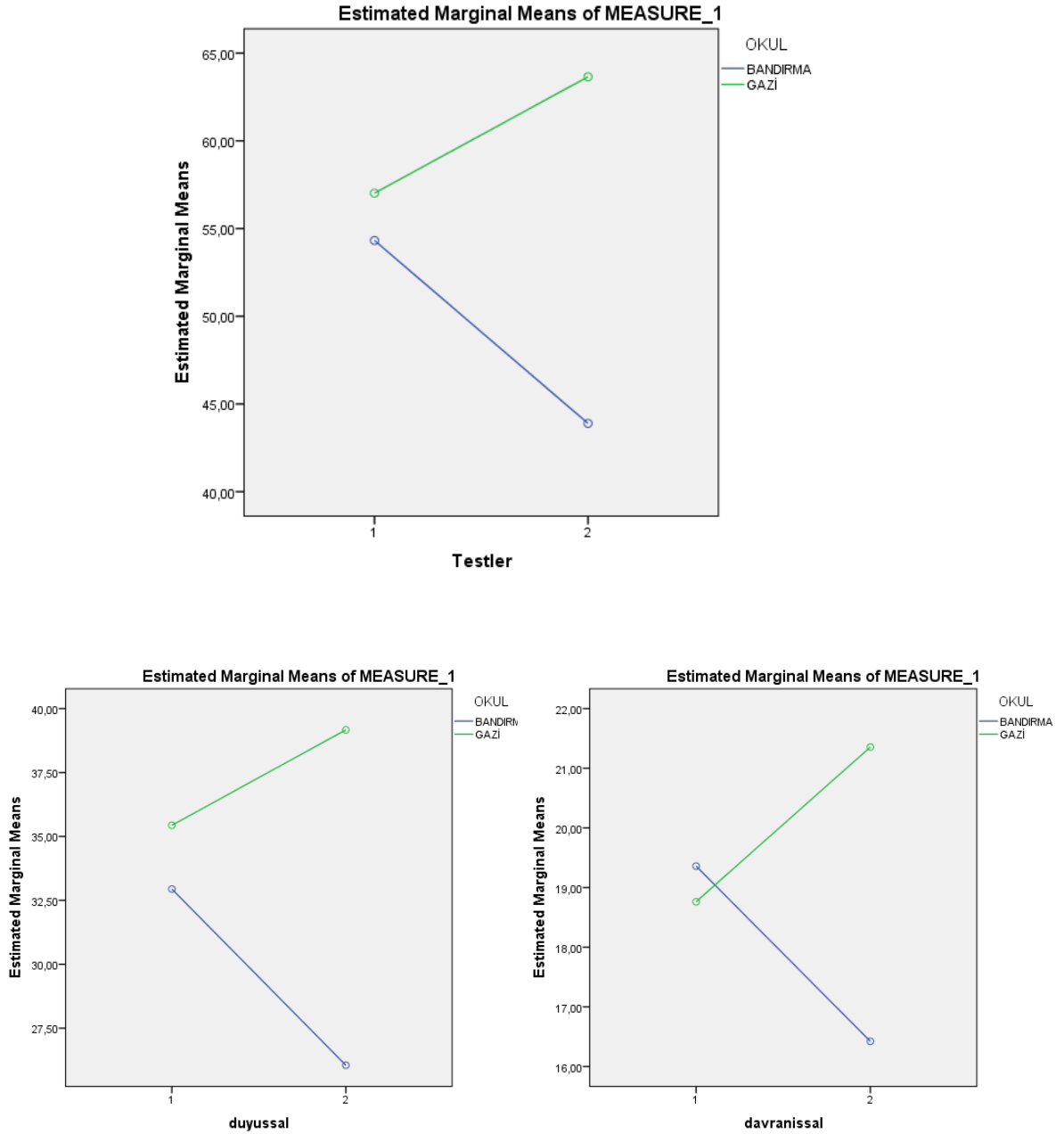
Tablo 21. Deney ve Kontrol Grubu Tutum Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	η^2
Gruplar Arası						
İngilizce Dersine Yönelik Tutum x Okul (Deney/Kontrol)	3509.455	1	3509.455	25.917	.000*	.214
Gruplar içi						
İngilizce Dersine Yönelik Tutum (Ön-Test/Son-Test)	173.750	1	173.750	1.283	.260**	.013

* $p<.05$ ** $p>.05$

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarına ilişkin ön-test ve son-test puanlarından oluşan toplam puanlarının arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir ($F=25.917$, $p<.05$, $\eta^2=.214$). Uygulama öncesinde ve sonrasında uygulanan ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında anlamlı

fark olmadığı belirlenmiştir ($F=1.283$, $p^{**}>.05$, $\eta^2=.013$). Deney ve kontrol gruplarının, grup ve ölçümün birlikte etkilerine bakıldığında eta kare değerlerinin büyük düzeyde olduğu görülmektedir. Analiz sonucunda ortaya çıkan bulgulara yönelik genel grafik ve alt boyutlara ilişkin grafikler Şekil 17.'de gösterilmiştir.



Şekil 17. İngilizce Dersine Yönelik Tutuma ve Alt Boyutlarına İlişkin Deney ve Kontrol gruplarının Ön Test ve Son Test Puan Grafikleri

İngilizce dersine yönelik tutuma ilişkin Şekil 17. Grafiği incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının son-test puanları arasında göze çarpan bir fark olduğu anlaşılmaktadır. Bunun sonucunda İngilizce dersine yönelik tutumun deney grubunda uygulama öncesine göre yükseldiği gözlenmiştir. Diğer taraftan geleneksel yönteme tabi tutulan kontrol grubunun ön-test ve son-test puan durumları incelendiğinde, İngilizce dersine yönelik tutum açısından deney grubunun aksine düşüş olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda Konuşma becerisi ağırlıklı İngilizce öğretim programının, İngilizce dersine yönelik tutum açısından etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

1.3. İngilizce Dersine Yönelik Görüşlere İlişkin Bulgular (Üçüncü Alt Problem)

Araştırmanın bu alt probleminde konuşma becerisi ağırlıklı öğretim tasarısı uygulamasının ardından öğrencilerin İngilizce dersine yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen ve ihtiyaç analizi sürecinde kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu 2. aşama için düzenlenerek öğrencilere yeniden uygulanmıştır. Yapılan görüşmelerin sonucunda kullanılan betimsel analiz yöntemi ile belirlenen temalar doğrultusunda öğrencilerin program hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Analiz sonucunda belirlenen temalar programın öğelerini ayrıntılı bir şekilde irdeleyebilmek amacıyla “hedef”, “içerik”, “eğitim durumları” ve “değerlendirme” olarak belirlenmiştir. Belirlenen temalar doğrultusunda öğrenci görüşleri aşağıda başlıklar halinde detaylandırılmıştır.

1.3.1. Hedef

Konuşma becerisi ağırlıklı İngilizce öğretim tasarısı uygulamasının ardından yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Bunun sonucunda belirlenen temalardan ilki olan Hedefler temasına yönelik öğrenci görüşlerine Tablo 22.’de yer verilmiştir.

Tablo 22. Hedef Temasına İlişkin Öğrenci Görüşleri Analiz Sonuçları

Tema	Kategori	Kod	f
HEDEF	Dört Temel	*Konuşmaktan korkmama	6
	Beceri	*Dinleme metinlerindeki konuşma farklılıkları	4
		*Okuduğunu anlama	3
		*Yeni öğrenilen kelimeleri yazabilme	2
	İngilizce	*Yanlış yapmaktan korkmama	12
	Konuşma	*Bilgiyi aktaracak kadar konuşabilme	3
	Yeterliliği	*Rahatça konuşabilme	9
		*Daha akıcı ve duraksamadan konuşabilme	6

Öğrenci görüşmelerinin “hedef” temasına ilişkin kategorileri “dört temel beceri” ve “İngilizce konuşma yeterliliği” olarak belirlenmiştir. “Dört temel beceri” kategorisi altında konuşmaktan korkma, dinleme metinlerindeki konuşma farklılıkları, okuduğunu anlamakta zorlanma ve yeni öğrenilen kelimeleri yazmakta zorlanma kodları elde edilmiştir. “İngilizce konuşma yeterliliği” kategorisi altında ise yanlış yapmaktan korkma, bilgiyi aktaracak kadar konuşabilme, korkmadan konuşabilme, akıcı ve duraksamadan konuşabilme kodları belirlenmiştir. “Dört temel beceri” kategorisine ilişkin bazı öğrenci ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

Ö2: Dinleme ve konuşmada daha iyi olduğumu düşünüyorum. Okuma açısından bazen yanlış yapabiliyorum, yazarken de bazen kelimeleri doğru yere getirmeyebiliyorum. Dinlemede daha iyiyim. Sık sık şarkı dinliyorum, film izliyorum. Konuşma da aynı şekilde korkmuyorum, bir şekilde kendimi anlatıyorum.

Ö5: Genelde dinlediğimi iyi anlıyorum ama bazen tabi bazı şeyleri de anlayamıyorum. Mesela üst düzey paragrafları anlayamıyorum ama kendi seviyemde olan paragraflarımın yarısından fazlasını anlayabiliyorum. Farklı konuşmaları da anlayabiliyorum çünkü hepsi bana şu anda aynı gibi geliyor. Çünkü okunan kelimelerin hepsi aynı olduğu için. Dersleri hep İngilizce işlediğimiz için alıştım. Şarkılar, öğretmenler, videolar farklı farklıydı.

Ö8: Kelimeleri okumakta başta zorlanıyordum ama sürekli oynadığımız oyunlarda ya da tahtada yerleştirme yaptığımız zamanlarda göre göre alıştım. Birden aklıma geliyor ve doğru olduğunu biliyorum. Yazmada da aynı şekilde,

bir kelimeyi duyduğumda onun nasıl yazılacağını tahmin edebiliyorum. Sözlük oyunlarından bayağı alıştım.

Ö1: Derslerde konuşma şansım oluyor. Bir derste mutlaka kalktığım oluyor. Grup etkinlikleri yapıyoruz ya da tek tek kalkıyoruz. Konuya hazırlıklıysam kendime güveniyorum. Konuyu bilmem yetiyor bana. Mesela birkaç kelimeyle anlattığım şeyler bile var. Öğretmenim de arkadaşlarım da anlıyor beni. O yüzden konuşma diyorum.

Ö10: Diğer okullara göre çok şanslıyız. Hep söylüyorsunuz diğerleri daha az İngilizce görüyormuş. Hafızlık sınıflarını da görüyorum, arkadaşlarım da söylüyor. İngilizce sınavlarında ya da denemelerde hep alttalar. Seviyemiz yüksek bence. Başka okuldan arkadaşlarım da bazı soruları bana soruyor mesela. Oradan da anlıyorum bizim daha iyi bildiğimizi.

Öğrenci görüşmeleri sonucunda elde edilen temalardan “hedef” temasına ilişkin “İngilizce konuşma yeterliliği” kategorisinde yanlış yapmaktan korkmama, bilgiyi aktaracak kadar konuşabilme, rahatça konuşabilme, daha akıcı ve duraksamadan konuşabilme kodları elde edilmiştir. Kategori ve kodlara ilişkin bazı öğrenci görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Ö7: Kendime güveniyorum çünkü yanlış yapmaktan artık çok korkmuyorum. Çünkü yanlış yapsam da bir şekilde kendimi anlatıyorum galiba. Öğretmenimiz kızmıyor, düzeltiyor. Arkadaşlarım da öyle dalga geçen şeyler söylemiyor. Neden söylesinler ki? Hepimiz öğreniyoruz. Yani kendime güveniyorum evet. Güvenim de bence daha fazla konuşmaktan geliyor. Derslerde konuşuyorum, evde videolarda konuşuyorum, sınavlarda konuşuyorum. Herhalde ondan. Sınavlarım da iyi geliyor.

Ö3: Derslerde kullanıyorum evet. Kalkıyorum. Ben kalkmazsam öğretmen kaldırıyor zaten. Mesela grup etkinliklerinde grubum için konuşmalıyım. Kendim kalktığımda da kendim için konuşmalıyım.

Ö8: Haftada 3 gün dersimiz var. Diğer 2 gün de diğer öğretmenlerimizle İngilizce dersimiz var. İngilizce konuşmamamızın imkanı yok. Her hafta Çarşamba günü konuşma dersi özellikle bunun için. Herkes konuşmalı. Sınavlar var mesela orda da konuşmak zorundayız.

Ö12: Geliştiğimizi görüyorum. Diğer okullardan da görüyorum. Farkı anlıyoruz sınavlarda olsun, yarışmalarda olsun biz yaparız diyoruz. Daha rahatız aslında galiba. 5. Sınıfta mesela çok “ıı” derdim. Çok duraklardım. Bekler düşünürdüm hangi kelimeyi söylesem diye. Şimdi daha rahat geliyor. Kelime bilgimizden de kaynaklı olabilir. Ne kadar çok kelime o kadar çok konuşma.

Ö6: Kendime çok güveniyorum diyemem. Tabi bazen güvenmediğim oluyor kendime. Ama geçen yıllarla karşılaştırsam tabi ki çok iyiyim bence. Sizce de öyle mi? Arkadaşlarımdan çok utanırdım mesela tahtada konuşmaktan. Artık öyle değil. Arkadaşlarım gülse de ben de gülüyorum. Sonra düzeltiyorsunuz. Onlar düzeltiyor. Eğleniyoruz.

1.3.2. İçerik

Konuşma becerisi ağırlıklı İngilizce öğretim tasarısı uygulamasının ardından yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Bunun sonucunda belirlenen temalardan ikincisi olan “İçerik” temasına yönelik analiz sonuçlarına Tablo 23.’de yer verilmiştir.

Tablo 23. İçerik Temasına İlişkin Öğrenci Görüşleri Analiz Sonuçları

Tema	Kategori	Kod	f
İÇERİK	İngilizce İhtiyacı	*Tatiller, turistler	14
		*Okul, projeler	12
		*Yurtdışı gezileri	10
		*Üniversite	3
		*Mesleki hayat	3
		*Sinema	8
		*Yiyecek içecekler	4

Öğrenci görüşmelerinin “içerik” temasına ilişkin “İngilizce ihtiyacı” kategorisine ulaşılmıştır. Bu kategoriye ilişkin tatiller, turistler, okul, projeler, üniversite, mesleki hayat, sinema ve yiyecek içecekler kodlarına ulaşılmıştır.

“İngilizce İhtiyacı” kategorisine yönelik öğrenci görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

Ö14: Belki okuyunca hemşirelikte falan sonra doktorlukta tabi ki de turistler geliyor onlarla konuşmakta ya da otellerde ihtiyacım olacaktır. Öyle yerlerde tabii İngilizce dünya dili olduğu için her yerde lazım olacağını düşünüyorum.

Ö11: Mesela başka bir yere okumaya gittiğimde veya yurtdışına gezmeye gittiğimde mesela bir şey alacağım. Bazen bildiğimde konuşabiliyorum. Tatillerde yabancılarla konuşmak için. Babam hep diyor hadi konuş bakalım diye.

Ö9: Mesela yabancı filmleri izlerken anlayabiliyorum. Kardeşim falan İngilizce oyunlar oynuyor işte abla bunun anlamı ne diyor? Bunun anlamı ne diyor? Sonra işte onun anlamı neyse ona göre onu işaret ediyor. Konuşma konusunda konuşma sınavlarımız oluyor. Mesela burada ihtiyacım olacak.

Ö3: Büyüdüğümde meslek hayatımda İngilizce lazım olur. Üniversitede lazım olur. Şimdi ve lisede konuşma sınavlarında gerekli oluyor. Öğrendiğimiz konular da zaten günlük hayatta ya da gelecekte kullanacağımız şeyler.

Ö1: Biz mesela yurt dışına çıktığımda kullanmam gerekecek. Otellerde mesela gittiğimiz otellerde yabancılarla İngilizce konuşmam gerekecek. Evet, tabi İngilizce oyunlarda İngilizce yararlı oluyor. Film izlerken altyazıda ya da dinlerken kullanabiliyorum.

1.3.3. Eğitim Durumları

Konuşma becerisi ağırlıklı İngilizce öğretim tasarısı uygulamasının ardından yapılan görüşmeler ve analizler sonucunda belirlenen temalardan üçüncüsü olan “eğitim durumları” temasına yönelik analiz sonuçlarına Tablo 24.’de yer verilmiştir.

Tablo 24. Eğitim Durumları Temasına İlişkin Öğrenci Görüşleri Analiz Sonuçları

Tema	Kategori	Kod	f
EĞİTİM DURUMLARI	Öğrenme	*Oyunların oynandığı, şarkıların söylendiği, herkesin konuşabildiği dersler	15
	Ortamı	*İngilizce yazıların olduğu renkli bir yabancı dil sınıfı	9
		*Akıllı tahtanın daha çok kullanıldığı dersler	7
		*Arkadaşların dalga geçmediği bir sınıf	4
		*Arkadaş canlısı bir öğretmen	2

Öğrenci görüşmelerinin “eğitim durumları” temasına ilişkin “öğrenme ortamı” kategorisine ulaşılmıştır. Bu kategoriye ilişkin oyunların oynandığı, şarkıların söylendiği dersler, Renkli bir yabancı dil sınıfı, akıllı tahtanın daha çok kullanıldığı dersler, arkadaşların dalga geçmediği bir sınıf ve arkadaş canlısı bir öğretmen kodlarına ulaşılmıştır. “Öğrenme ortamı” kategorisine yönelik öğrenci görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

Ö13: Grup çalışmaları ile yaptığımız dersler çok eğlenceli oluyor. Bireysel olandan çok bunu hatırlıyorum. Herkesin fikirleri oluyor, onlar beni düzeltiyor ben onları düzeltiyorum. Akıllı tahtadan oyunlar oynuyoruz, şarkılar dinliyoruz bunları seviyorum. Projeler verilmesi de çok yaratıcı oluyor. Değişik şeyler oluşturmayı seviyorum.

Ö4: Sınıfın İngilizce yazılarla süslenmesini istiyordum. Sınıfımız tam bir İngilizce sınıfı oldu. Bilgisayarımız yok hala ama olsun akıllı tahtayı kullanıyoruz bol bol. Her dersimizde oyun, film ya da şarkı açıyoruz mutlaka. Grup etkinliklerini seviyorum mesela. Arkadaşlarımla projeler yapmak, bunu evde değil okulda yapmak daha eğlenceli oluyor. Derslerin hep İngilizce olmasına da alıştık bence.

Ö16: Eğlenerek öğrenmek daha akılda kalıcı. Bence bu şart İngilizce için. Kelimeleri bu şekilde öğrendiğimiz zaman çok daha iyi öğreniyoruz.

Tiyatrolarla yaptığımızda mesela tahtada konuşmaktan kaçmıyoruz ve tahtaya çıkmak istiyoruz. Öğretmenimle arkadaş gibi olunca korku da kalmıyor.

Ö17: Sınıfta tek tek İngilizce konuşmak, herkesin konuşması demek oluyor. Beraber konuşabiliriz, karşılıklı konuşabiliriz, sizinle konuşabiliriz. Her ders herkesin konuşması çok faydalı bence. Akıllı tahtayı kullanmak da çok güzel çünkü daha eğlenceli. Hocanın kendinin İngilizce konuşması da çok önemli. Onun da bizimle oyunlara ve şarkılara katılması çok eğlenceli oluyor.

1.3.4. Değerlendirme

Konuşma becerisi ağırlıklı İngilizce öğretim tasarısı uygulamasının ardından yapılan görüşmeler ve analizler sonucunda dördüncü olarak “değerlendirme” teması belirlenmiştir. Bu temaya ilişkin analiz sonuçlarına Tablo 25.’de yer verilmiştir.

Tablo 25. Değerlendirme Temasına İlişkin Öğrenci Görüşleri Analiz Sonuçları

Tema	Kategori	Kod	f
DEĞERLENDİRME	Konuşma Sınavları	*Heyecanlı	12
		*Çalışma gerekliliği	4
		*Alışkanlık	5
	Ders içi değerlendirmeler	*Teşvik edici	4
		*Konuştuğumu hissettiren	3
		*Öğretmenin adil olması	6

Öğrenci görüşmelerinin “değerlendirme” temasına ilişkin kategorileri “konuşma sınavları” ve “ders içi değerlendirmeler” olarak belirlenmiştir. “Konuşma sınavları” kategorisi altında heyecanlı olma, çalışma gerekliliği ve alışkanlık kodları elde edilmiştir. “ders içi değerlendirmeler” kategorisi altında ise teşvik edici, konuştuğumu hissettiren ve adaletli olma kodları belirlenmiştir. “Konuşma sınavları” kategorisine ilişkin bazı öğrenci ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

Ö14: Konuşma sınavlarından korkmuyorum artık. Alıştım sanırım. Her dönem sonu mutlaka oluyoruz ve genellikle de güzel geçiyor. Hazırlıklı konuşma yapmak sorulara hazırlanmak güven veriyor. Geçen yıllarda daha çok korkuyordum. Aslında odada tek başımıza olunca daha rahat diye düşünüyordum ama arkadaşların önünde konuşmaya alışmak daha rahat oldu bence.

Ö1: Ben konuşma sınavlarının olmamasını istiyordum ilk başta. Derse yayılsın istiyordum eskisi gibi olsun. Ama artık öyle düşünmüyorum. Konuşma sınavından aldığım puanları görmek beni heyecanlandırıyor. Bir de konuştuğumu arkadaşlarımda görmesi daha iyi hissettiriyor. Zaten konuşma sınavı olmasa biz hiç bu kadar uzun konuşmayız gibi geliyor.

Ö5: Konuşma sınavını önceden sizinle yalnız bir sınıfta yapıyorduk, soru cevap oluyordu. Ordan farklı olarak şimdi sınıf önünde konuşuyoruz. Bu başta korkutucuydu ama artık öyle değil bence. Durum değişti çünkü sorular bizim konuşup yorum yapabileceğimiz şekilde oluyor. Önceden hazırlanabiliyoruz. Hala heyecanlanıyorum tabi ama yine de hazırlıklı gelmek güven veriyor. Bir de herkesin önünde konuşmak gurur da veriyor.

Ö6: Konuşma sınavına çalışmak diye bir şey geliştirdik artık biz sınıfça. Kendi aramızda konuşarak çalışıyoruz. Belirli bir konuda nasıl konuşabiliriz diye fikir alıp birbirimizi düzeltiyoruz. Cümlelerimizi düzeltiyoruz, alıştırma yapıyoruz. Alıştık buna artık. Her dönem sonu 1 haftamız konuşma sınavı. Arkadaşlarımızı dinlemek de bize iyi oluyor. Görüyoruz onların yanlışlarını doğrularını.

Öğrenci görüşmeleri sonucunda elde edilen temalardan “değerlendirme” temasına ilişkin “ders içi değerlendirmeler” kategorisinde teşvik edici, konuştuğunu hissettiren ve öğretmenin adil olması kodları elde edilmiştir. Kategori ve kodlara ilişkin bazı öğrenci görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Ö15: Sadece konuşma sınavları değil ders içinde de sınav oluyoruz gibi denebilir. Konuşma sınavlarında hissettiğimi derslerde de hissediyorum ben. Sınav gibi değil çünkü. Bir drama yaparken, şarkı söylerken, proje sunumu yaparken öğretmen bizi değerlendiriyor. Yıldız veriyor mesela. O yıldızları

anne babalarımıza gönderiyor. Evde tebrik ediyorlar. Benim için bu da bir sınav.

Ö17: Öğretmenin ani soruları var. Yıldızlı sorular ya da yıldız yarışması. Öğretmen bağılıyor “Yıldızlı soru geliyor!” diye. Ben soruyu duymadan parmak kaldırıyorum yıldız almak için. Konuşma derslerinde mutlaka yıldızlar oluyor. Öğretmen bunun da bir değerlendirme olduğunu söylüyor. Sadece sınavlar değil her ders bir değerlendirme diyor.

Ö10: Her ünitenin sonunda bir projemiz oluyor bizim. Bu proje sunumunu konuşma dersinin bir bölümü olarak yapıyoruz. Yaptığımız projeyi sınıfa sununca öğretmen bize puan ya da yıldız veriyor. Konuşmamızla ilgili yorum yapıyor. Bu da beni heyecanlandırıyor ama seviyorum çünkü projeler eğlenceli.

Ö8: Sınıfta konuşmayan kalmayacak diyorsunuz. Herkes konuşabilir. Bir derste konuşamıyorsam diğer derste mutlaka kalkıyorum. Adalet olunca niye bana söz vermediniz demiyor kimse. Konuşmaktan kaçardık aslında ama oyun oynamayı herkes istiyor. Tiyatro yapmayı da istiyor. Birinde olmazsak diğerinde oluyoruz. O zaman herkes de mutlaka bir yıldız alıyor.

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Araştırmanın bu bölümünde, konuşma becerisi ağırlıklı olarak geliştirilen öğretim tasarımı, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları, ders sırasında hissettikleri kaygı düzeyleri ve derse ilişkin genel görüşleri üzerindeki etkilerini ortaya koyan bulgulara dayalı sonuçlara yer verilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda, öğrencilerin söz konusu öğretim sürecine verdikleri tepkiler, derse yönelik algılarındaki değişimler ve duyuşsal özelliklerde meydana gelen farklılıklar ayrıntılı biçimde değerlendirilmiş; bu kapsamda öğretim tasarımı öğrenciler üzerindeki olumlu ya da olumsuz etkileri kapsamlı bir şekilde analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçları alt problemlere göre alt başlıklar şeklinde aşağıda detaylandırılmıştır.

5.1.1. İngilizce Konuşma Kaygısına İlişkin Sonuçlar (Birinci Alt Problem)

Araştırmanın İngilizce dersine yönelik hazırlanan konuşma becerisi ağırlıklı öğretim tasarımı uygulaması kapsamındaki birinci alt problemi “İngilizce dersine yönelik hazırlanan konuşma becerisi ağırlıklı öğretim tasarımı, yabancı dil ağırlıklı Ortaokul 6. Sınıf öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygıları üzerindeki etkisi nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu çerçevede “İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği” ile elde edilen verilerin analiz sonuçları uygulama öncesi ve sonrası olmak üzere ele alınmıştır.

Araştırmada, öğretim tasarımı İngilizce konuşma kaygısı üzerindeki etkililiğini ölçmek amacıyla öncelikle, öğrencilere uygulama öncesinde verilen İngilizce konuşma kaygısı ölçeğinin ön testlerinin karşılaştırması yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre deney ve kontrol gruplarının ön testleri arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Bu doğrultuda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde İngilizce konuşma kaygısı açısından *aralarında istatistiksel bir fark*

olmadığı ve grupların İngilizce konuşma kaygısı düzeyi açısından denk olduğu sonucuna varılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının öğretim tasarımı uygulaması sonrasında elde edilen İngilizce konuşma kaygısı ölçeği verilerine ilişkin bulgular doğrultusunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir. Grup ortalamalarının da artış ve düşüş gösterdiği analiz sonuçlarına göre *uygulama sonrasında deney ve kontrol gruplarının grup ortalamaları ve puan durumları ele alındığında gruplar arasındaki denklik bozulmuş ve deney grubunun kaygı düzeyine yönelik ortalamasının düştüğü belirlenmiştir.*

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygısı verilerine ilişkin ortalama puanlarının arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir. Diğer taraftan ortalama puanlarının ön test ve son test verileri arasında da istatistiksel açıdan *anlamlı bir fark olduğu* tespit edilmiştir. Grup ve ölçümün birlikte ele alındığı ortak etkide ise uygulama öncesi ve sonrası kaygı düzeyleri arasında yine *anlamlı bir fark göze çarpmaktadır.* Araştırma sonucunda gruplar arası, gruplar içi ve ortak etki düzeylerinde kaygı düzeyinin *anlamlı derecede düştüğü* gözlenmiştir.

Bu sonuç, deney grubuna uygulanan konuşma becerisi ağırlıklı öğretim tasarımının öğrencilerin konuşma becerisine yönelik kaygılarını yüksek düzeyde düşürdüğünü göstermektedir. Genel kaygı düzeyindeki bu düşüş, deney grubundaki öğrencilerin İngilizce konuşma sürecindeki stres yönetimini daha başarılı üstlendiklerini ve konuşmaya ilişkin endişelerle daha kolay başa çıkabildiklerini göstermektedir. Öğrencilerin, hata yapma, kendini ifade edememe, kendine güvenmeme, öğretmenden korkma, akrandan utanma gibi hem bilişsel hem de duygusal açıdan endişeler ile daha kolay başa çıkabildiklerini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla elde edilen bu bulgular, uygulanan öğretim tasarımının öğrencilerin İngilizce konuşma kaygısını hem duyuşsal hem de bilişsel açıdan azalttığını ifade eder. Öğrencilerin kaygı düzeyini azaltmayı hedefleyen bu öğretim tasarımı, *kaygı düzeyine olumlu bir etki sağlamış ve İngilizce konuşmaya yönelik deneyimlerini olumlu yönde etkilemiştir.* Bu etkinin öğrenciye öğretmen tarafından pozitif geri bildirimde bulunma, konuşma pratiğinin sürekli olması, özgüveni artırma, oyunlar ile öğretim, rol oynama, drama etkinlikleri ve akranlar ile destekleyici konuşma ortamları sayesinde gerçekleştiği düşünülmektedir. Geleneksel öğretim programının konuşma becerisi ağırlıklı olmadan yürütüldüğü derslerde öğrenim gören kontrol grubu öğrencilerinin

kaygıya ilişkin verilerinde az da olsa artış görülmüştür. Bu durumun sebepleri arasında, öğrencilerin resmiyetteki öğretim programı ile yürütülen derslerde öğrencinin kaygı düzeyine ilişkin bir müdahalenin yapılmadığı, ekstra konuşma etkinliklerinin uygulanmadığı ve ders saati olarak ayrı bir konuşma dersinin bulunmaması olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda deney grubu öğrencilerine uygulanan konuşma becerisi ağırlıklı İngilizce öğretim tasarısının öğrencilerin *İngilizce konuşma kaygısı düzeyini azalttığı sonucuna ulaşılmıştır.*

Alwis'in (2020) çalışmasında, konuşma kaygısının temelinde bireysel, sosyal ve pedagojik birçok etkenin yer aldığı vurgulanmıştır. Araştırmada özellikle, hata yapma korkusu, olumsuz değerlendirilme endişesi ve yeterli dilsel donanımına sahip olmama gibi bireysel faktörlerin, öğrencilerin konuşma sürecine katılımını olumsuz etkilediği belirtilmiştir. Ayrıca, öğretmen tutumları, akran baskısı ve sınıf içi iletişim ortamının da kaygı düzeyini artıran sosyal ve çevresel unsurlar arasında yer aldığı ifade edilmiştir. Bu sonuçlara öğrencinin ilköğretim boyunca yeterli temel İngilizce eğitimi almamış, konuşma düzeyini geliştirmek amacıyla eksik bir temele sahip öğrencilerin senaryoları göz önünde bulundurularak varılmıştır. Dolayısıyla *bu eksikliklere sahip öğrencilerin kaygı düzeylerinin yüksek olması sonucu çalışmayı desteklemektedir.*

Sevinç ve Erişen'in (2021) çalışmasında İngilizce konuşma becerisini ve tutumu geliştirmeye yönelik bir program tasarısı düzenlemiş ve öğrencilere uygulamıştır. Geliştirilen bu program tasarısı kapsamında, öğrencilerin konuşma becerilerini desteklemeye yönelik çeşitli etkinliklere yer verilmiştir. Programda özellikle, öğrencilerin kendilerini rahat ifade edebilecekleri destekleyici konuşma ortamları oluşturulmuş, serbest konuşma etkinlikleri, eşli ve grup çalışmaları ile yapılandırılmış diyaloglar ön plana çıkarılmıştır. Bu etkinlikler, öğrencilerin özgüvenini artırarak konuşma kaygısını azaltmayı hedeflemiştir. Ayrıca, *hata yapma korkusunu azaltan ve olumlu pekiştirme içeren yaklaşımlar sayesinde öğrenciler; konuşma sürecine daha istekli katılım göstermiştir.* Dolayısıyla bu benzer çalışma, *etkinliklerle ilerletilen, konuşma ortamlarının sık ve sürekli olduğu, etkinliklerin öğrenciye yönelik ve pozitif etkiler içerdiği bir öğretim sürecinin öğrencinin İngilizce konuşma kaygısı üzerinde olumlu sonuç gösterdiği sonucu ile tutarlılık göstermektedir.*

Uçucu'nun (2024) rol oynama etkinliklerinin öğrencilerin yabancı dil öğrenme tutum ve motivasyonuna, konuşma kaygısına ve öğrenme özerkliği üzerine etkisini araştırdığı çalışmasında *İngilizce konuşma kaygısı açısından anlamlı bir değişiklik*

gözlenmiştir. Çalışmada rol oynama etkinliklerinin öğrencilerin İngilizce konuşma kaygı düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu ve kaygı düzeylerini azalttığı ifade edilmektedir. Sonuç olarak Uçucu'nun elde ettiği bulgular, rol oynama, drama etkinliklerinin çoğunlukla yer aldığı “konuşma becerisi ağırlıklı İngilizce öğretim program tasarısının” uygulama sonuçlarını güçlendirmektedir.

Yağcıoğlu ve Çalışkan (2024) çalışmalarında oyun tekniğinin İngilizce konuşma kaygısı üzerindeki etkisini incelemiştir. Konya ilinde 46 öğrencinin oluşturduğu çalışma grubu üzerinde uygulanan 8 haftalık programda dinleme ve konuşma oyunları içeren ders planları işlenmiştir. Uygulamanın öncesinde ve sonrasında uygulanan kaygı ölçekleri verilerine göre oyun tekniğinin öğrencilerin İngilizce konuşma kaygısını azaltabilecek “cümle kurmaya istekli olma”, “kendini rahat hissetme” ve “derslerde sıkılmama” gibi faktörleri olumlu yönde etkilediği gözlenmiştir. Bu bulgular, oyun temelli etkinliklerin öğrencilerin İngilizce konuşma kaygısını azaltmada etkili olabileceğine dair literatürdeki kanıtlarla uyum göstermekte ve mevcut araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Bilir (2024) tarafından yapılan araştırmada, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının yabancı dil konuşma kaygısını anlamlı derecede azalttığı ve konuşma öz-yeterlik algısını olumlu yönde etkilediği ortaya konulmuştur. Ayrıca, bu pedagojik yaklaşımın öğrencilerin konuşma becerilerine yönelik motivasyonlarını artırdığı ve konuşma yeterliklerini geliştirdiği bulgulanmıştır. Söz konusu bulgular, bireysel öğrenme ihtiyaçlarına yönelik düzenlemelerin yabancı dil öğreniminde kaygının azaltılmasında ve öğrencilerin özgüveninin artırılmasında etkili olduğunu gösteren konuşma ağırlıklı İngilizce öğretim tasarısının uygulama sonuçları ile uyumlu olup araştırmanın bulgularını doğrulamaktadır.

5.1.2. İngilizce Dersine Yönelik Tutuma İlişkin Sonuçlar (İkinci Alt Problem)

Araştırmanın İngilizce dersine yönelik hazırlanan konuşma becerisi ağırlıklı öğretim tasarısı uygulaması kapsamındaki birinci alt problemi “İngilizce dersine yönelik hazırlanan konuşma becerisi ağırlıklı öğretim tasarısının, yabancı dil ağırlıklı Ortaokul 6. Sınıf öğrencilerinin derse yönelik tutumları üzerindeki etkisi nasıldır?”

şeklinde belirlenmiştir. Bu çerçevede “İngilizce Tutum Ölçeği” ile elde edilen verilerin analiz sonuçları uygulama öncesi ve sonrası olmak üzere iki aşamada ele alınmıştır.

Öğretim tasarısının İngilizce dersine yönelik tutum üzerindeki etkililiğini ölçmek amacıyla öncelikle deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulama öncesinde İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği uygulanmış ve grupların ön-testleri arasında anlamlı *bir fark gözlenememiştir*. Bu doğrultuda deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında öğretim tasarısı uygulamasının öncesindeki İngilizce dersine yönelik tutumları açısından grupların denk olduğu belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öğretim tasarısı uygulaması sonrasında tekrarlanan İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği son-test verileri karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda deney ve kontrol grupları arasında hem duyuşsal boyutta hem de davranışsal boyutta istatistiksel açıdan *anlamlı bir fark gözlenmiştir*. Deney grubunun tutuma yönelik ortalama puanlarının arttığı görülürken, kontrol grubunun tutuma yönelik ortalama puanlarının az miktarda da olsa azaldığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda, son-test bulgularına yönelik gruplar arasındaki fark ile de uygulama öncesinde yer alan gruplar arası denkleğin bozulduğu ifade edilebilir. Diğer bir deyişle geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının olumsuz yönde etkilendiği bu araştırmada, konuşma becerisi ağırlıklı İngilizce öğretim programının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının *olumlu yönde etkilendiği* belirlenmiştir. Uygulanan konuşma ağırlıklı öğretim tasarısının hata yapmayı bir korku unsuru halinden çıkarmayı amaçlayan etkinlikleri ve öğrencinin sıkılmadan gerçekleştirebileceği bir öğretim süreci sunmasının öğrenci ilgisini artırdığı ve duyuşsal boyuttaki öğrenci tutumunu olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir. Diğer taraftan İngilizce şarkılar dinleme, videolar izleme, gerçek hayatla bağlantılı etkinlikler gerçekleştirme ve en önemlisi İngilizce oyunlar oynama sayesinde de davranışsal boyuttaki öğrenci tutumunun olumlu açıdan yükselttiği düşünülmektedir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ortalama genel puanları incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin puanlarında artış gözlenirken, kontrol grubu öğrencilerinin puanlarında düşüş belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının toplam puanları ele alındığında, uygulama öncesi ve sonrası gruplar arasında *anlamlı bir farklılık* olduğu gözlenmiştir. Diğer taraftan uygulama öncesi ve sonrası elde edilen puan ortalamalarında ise *anlamlı bir fark olmadığı* tespit edilmiştir. Gruplar arasında fark

gözlenirken toplam puanlar arasında fark gözlenememesinin sebebi, deney grubunun tutum düzeyinin olumlu yönde artarken, kontrol grubunun tutum düzeyinin olumsuz yönde düşüş göstermesi ve bu nedenle puanların birbirini dengeleyerek istatistiksel açıdan yakınlaşması olduğu düşünülmektedir. Grup ve ölçümlerin ortak etkisi ele alındığında ise deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi ve sonrası olmak üzere elde edilen puanları arasında *anlamlı bir farklılık* gözlenmiştir. Sonuç olarak uygulanan konuşma becerisi ağırlıklı İngilizce öğretim tasarısının, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları üzerinde *olumlu bir etkisi* olduğu ifade edilebilir.

Bilgin (2006) tarafından gerçekleştirilen araştırma, meslek liselerinde öğretim süreçlerinde ders saatlerinin yoğunluğunun öğrenme üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır. Çalışmada, meslek lisesi öğrencilerinin ders saatlerinin fazlalığının, öğretim yöntemlerinin uygulanmasında hem öğretmen hem de öğrenciler açısından belirleyici bir faktör olduğu vurgulanmıştır. Özellikle, yoğun ders programlarının öğrenci motivasyonu ve derslere katılım düzeyi üzerinde etkili olduğu ve bu durumun öğretim kalitesini doğrudan etkileyebileceği belirtilmiştir. Bu bulgular, İngilizce ders saati sayısının fazla olduğu okullarda uygulanan öğretim tasarımlarının öğrencilerin motivasyon, katılım ve öğrenme süreçleri üzerindeki etkilerini inceleyen mevcut araştırmanın sonuçlarıyla *tutarlılık göstermektedir*. Her iki çalışmada da, yoğun ders saatlerinin öğretim yöntemlerinin etkinliğini ve öğrencilerin öğrenme deneyimini şekillendiren önemli bir faktör olduğu ortaya konmuş, dolayısıyla öğretim sürecinde ders saatlerinin planlanmasının öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerindeki belirleyici rolü yeniden doğrulanmıştır.

Kadan (2013), yaratıcı drama yönteminin, ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersindeki başarı, tutum ve motivasyonları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Konuşma becerisi ağırlıklı İngilizce öğretim tasarımında olduğu gibi drama etkinliklerinin toplam 6 hafta boyunca uygulandığı bu araştırmanın sonucunda öğretmen ve öğrencilerin derslerde buna benzer etkinliklerin kullanılmasında istekli olduğu gözlenmiştir. Bu doğrultuda yaratıcı drama yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin aldıkları puan ortalamalarının kontrol grubu ortalamalarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak yaratıcı drama yönteminin, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları üzerinde olumlu bir etkisi olduğu ifade edilmiştir. Araştırmanın bu sonucu, drama etkinliklerinin de yer aldığı İngilizce öğretim tasarımını içeren bu çalışma ile paralellik göstermektedir.

Güleç (2014) tarafından yapılan çalışmada, aktif öğrenme modeli temel alınarak ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları incelenmiştir. Araştırmada, öğrencilerin derse daha etkin katılımını sağlamak amacıyla grup çalışmaları, problem çözme etkinlikleri, rol yapma ve tartışma gibi etkileşimli ve öğrenci merkezli etkinlikler uygulanmıştır. Bu yöntemler, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak dahil olmalarını teşvik etmiş ve dersle ilgili olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlamıştır. Benzer şekilde, bu tür aktif öğrenme uygulamalarının öğrencilerin tutumlarını olumlu etkilediği gözlemlenmiş olup, öğrencilerin motivasyonunun ve derse katılımının artması ile öğrenme sürecine olan ilgilerinin yükseldiği belirlenmiştir. Bu yönüyle öğrenci etkileşimli, aktif etkinliklerle yer veren konuşma ağırlıklı İngilizce öğretim tasarımının uygulandığı bu çalışma ile benzer sonuçlar göstermektedir.

Kozikoğlu ve Kanat (2018) tarafından yürütülen araştırmada, öğrenci merkezli etkinliklerin öğrencilerin derslere katılımını artırarak İngilizceye yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Çalışmada, grup çalışmaları, rol yapma ve problem çözme gibi etkileşim temelli uygulamalar aracılığıyla öğrencilerin aktif katılımının sağlandığı, bu sayede öğrenme sürecine olan motivasyon ve olumlu tutumlarının arttığı vurgulanmıştır. Benzer şekilde, bu çalışmada da öğrencilerin derse katılımını teşvik eden öğrenci merkezli etkinliklerin, katılımcıların İngilizceye yönelik tutumlarını güçlendirdiği gözlemlenmiş; bu durum, Kozikoğlu ve Kanat'ın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Her iki çalışma da, dil öğreniminde öğrenci katılımının ve aktif öğrenme yöntemlerinin, öğrencilerin dil öğrenimine karşı geliştirdikleri olumlu tutumu desteklemede önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Karasu (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırma, senaryo temelli öğrenme yaklaşımının 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları, görüşleri ve kaygıları üzerindeki etkilerini incelemektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular, aktif öğrenme ve öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin öğrencilerin tutumlarını geliştirmedeki etkinliğini ortaya çıkarmıştır. Gerçekleştirilen drama etkinlikleri, öğrenciyi merkeze koyma, her zaman aktif tutma gibi etkinlikler yönüyle bu çalışma ile paralellik göstermekte ve çalışma sonucunu desteklemektedir.

Bozkur ve Polat (2024) tarafından yapılan araştırma, öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarının öğrencilerin derslere yönelik tutumları üzerinde belirleyici bir

etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle, öğretmenlerin öğrenci ile olumlu etkileşim kurması, destekleyici tutum sergilemesi ve pozitif geri bildirim vermesi, öğrencilerin İngilizce dersine karşı geliştirdikleri tutumları olumlu yönde etkilemektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin sınıf içi iletişim biçimlerinin ve sosyal-duygusal desteğinin, öğrencilerin öğrenme sürecine katılımını artırarak olumlu tutumların pekişmesini sağladığını göstermektedir. Bozkur ve Polatı'ın araştırması, bu çalışmada gerçekleştirilen, öğretmenin öğrenciyi destekleyici nitelikte bulunması ve öğrenciyi her zaman motive etmeye çalışarak korku unsuru olmaması sürecini destekleyici niteliktedir.

Erçakır Kozan'ın (2024) çalışmasında, dil odaklı ders dışı etkinliklerin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma kapsamında, öğrencilerin dili sınıf ortamı dışında kullanabilecekleri çeşitli iletişim temelli etkinlikler planlanmış; bu etkinlikler aracılığıyla dil öğreniminin daha keyifli, anlamlı ve öğrenci merkezli bir hale getirilmesi amaçlanmıştır. Süreç boyunca uygulanan yaratıcı drama, oyun temelli öğrenme, grup çalışmaları ve gerçek yaşamla bağlantılı görevler gibi etkinlikler, öğrencilerin İngilizceye karşı daha olumlu bir bakış geliştirmelerini sağlamıştır. Araştırmanın bulguları, ders dışı dil etkinliklerinin öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olumlu etkilediğini ortaya koymuştur. Bu yönüyle çalışma, araştırmada elde edilen bulgularla tutarlılık göstermekte; her iki çalışma da öğrenme ortamının ötesine taşan, etkileşimli ve öğrenciyi merkeze alan yaklaşımların, öğrencilerin yabancı dile karşı geliştirdiği tutumu olumlu yönde etkilediğini desteklemektedir.

5.1.3. Öğretim Tasarısının Öğrencilerin Görüşleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Sonuçlar (Üçüncü Alt Problem)

Araştırmanın son alt probleminde, İngilizce dersine yönelik hazırlanan konuşma becerisi ağırlıklı öğretim tasarısının, yabancı dil ağırlıklı Ortaokul 6. Sınıf öğrencilerinin derse yönelik görüşleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu bulgular, nitel boyutta uygulanan Kuram Oluşturma (Grounded Theory) yaklaşımı çerçevesinde öğrencilerin deneyimlerinden ve görüşlerinden türetilen temalar üzerinden sistematik olarak analiz edilmiştir; amaç yeni bir kuram geliştirmek değil, öğretim tasarısının

etkilerini derinlemesine anlamaktır. Bu kapsamda öğrencilere uygulanan görüşme formu öğretim tasarımını değerlendirmek amacıyla programın öğeleri şeklinde temalandırılmıştır. Temalara yönelik sonuçlar aşağıda başlıklar halinde belirtilmiştir.

Hedef

Uygulama öncesi hedefleri oluşturmak amacıyla ihtiyaç analizi sürecinde öncelikle öğrencilerin ve orijinal programın neler hedeflediği belirlenmiştir. Öncelikli hedef dört dil becerisini edinmek olurken öğrencilerin en önemli hedefi İngilizce konuşma yeterliliği olmuştur. Buradaki en önemli nokta kaygı durumu olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda, uygulama sonrası öğrenci görüşmeleri sonucu elde edilen bulgular doğrultusunda dört temel beceriden konuşma becerisinde artık çok fazla korkmadıkları, her beceriye makul derecede odaklandıkları, dinleme becerisinde farklı aksan ve kişilerden de pratik yaptıkça dinlediklerini anlayabildikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin özellikle iki beceride (dinleme ve konuşma) dinlediğini anlayabilen, hazırlandığı şekilde konuşabilen öğrenciler özgüvenli cevaplarda bulunmuşlardır. Bu durum konuşma becerisi ağırlıklı İngilizce öğretim tasarımının özellikle konuşma becerisi üzerine yoğunlaşması ve uygulanan etkinliklerde dinleme becerisini de ön planda tutmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Dinleme ve konuşma becerilerinin aynı zamanda okuma ve yazmaya da katkı sağladığı gözlenmiştir. Kelime telaffuzları ve bu telaffuzlar doğrultusunda öğrencinin doğru yazma süreçleri ilerlemiştir. Öğrencilerin derslerde her halükârda konuşma şansına eriştiği, grup çalışmaları ya da bireysel çalışmalarla bu pratiğin sağlandığı böylece dört dil becerisine katkıda bulunurken özellikle konuşma becerisini geliştirdiği ve kaygı düzeyini azaltarak öğrencilerin rahat hissetmelerini sağladığı gözlenmiştir. Öğrencilerin İngilizce konuşma yeterliliği boyutunda kendine güvenen, yanlış yapmaktan korkmayan ve kendini az kelime ya da cümle ile de olsa anlatabilen bir süreçte oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin özellikle konuşma derslerinde konuşma becerisini kullandıkları ve böylece geliştiklerini hissettikleri gözlenmiştir. Özellikle duraksamadan “Türkçe düşünmeden” İngilizce konuşma açısından öğrencilerin özgüvenli davrandıkları ifade edilebilir. Bu durum çalışmanın *nicel bulguları ile de paralellik göstermektedir.*

İçerik

Öğretim tasarısının ihtiyaç analizi sürecinde elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerin ilgisini çekecek içerikler hazırlamaya özen gösterilmiştir. Bu nedenle içerik boyutunda öğrencilerin İngilizce ihtiyacı ve odak noktaları göz önünde bulundurulmuştur. Bunun sonucunda orijinal öğretim programının içerdiği ünite konularına bağlantılı ve bunlara ek olarak öğrenciler tatillerde, otellerde ya da turistlerle kullanılacak konuşma dili, yurtdışı gezilerinde kullanılabilecek kelime ve metinler, üniversite hayatında bize gerekli olacak kelime bilgileri, mesleki hayatımızda önümüze çıkacak İngilizce gereklilikler, sinema ve film izlerken kullanılabilecek İngilizce yeterliliği gibi içeriklerin dahil edilmesini beklemişlerdir. İlerideki mesleki hayatlarında İngilizce kullanmanın gerekli olacağını düşünen öğrencilerin üniversite ve okul projelerinde de ihtiyaç duyacakları bu nedenle İngilizce öğrenmenin gerekli olduğu düşüncesi gözlenmiştir. Öğrencilerin film izlerken Türkçe dublaj yerine altyazı açtıklarını, özellikle filmleri İngilizce izlemeye çalıştıkları, kimi zaman altyazıya ihtiyaç duymadıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin belirlenen içerikler doğrultusunda şekillendiği ve ileriye dönük düşünce ve planlarına İngilizceyi yerleştirdikleri görülmüştür. Özellikle öğrencinin sıkılmadan her konuya özen göstermesi, programın ayrıntılı bir şekilde tamamlanabilmesini sağlamıştır. Bu sonuçlara göre araştırmanın *nitel ve nicel boyutları içerik boyutunda birbirini desteklemektedir.*

Eğitim Durumları

Konuşma becerisi ağırlıklı öğretim tasarısının uygulama öncesi gerçekleştirilen ihtiyaç analizi sonucunda eğitim durumları boyutu, öğretmen, sınıf, dersin işleniş ve arkadaş çevresi olarak ele alınmıştır. Bu boyutta öğrenciler oyunların oynandığı eğlenceli dersler talep ederken öğretmenin de aynı şekilde eğlenceli ve arkadaş canlısı olmasını beklemişlerdir. Diğer taraftan akran zorbalığının olumsuz etkilerinin ortadan kalktığı bir sınıf ortamında teknoloji kullanımının da olmasını istediklerini belirtmişlerdir. Uygulama sonrasında elde edilen bulgulara göre renkli bir yabancı dil sınıfında işlenen oyuna yönelik şarkılarla ve eğlenceli bir şekilde konuşma derslerinin işlendiği gözlenmiştir. Diğer taraftan teknoloji kullanımına önem verilerek akıllı tahtanın daha çok kullanıldığı dersler göze çarpmaktadır. En önemli noktalardan biri olan akran ilişkilerinin öğrencilerin özgüvenini oldukça etkilediği gözlenmiştir. Bu nedenle rehberlik birimi iş birliği ile gerçekleştirilen akran ilişkileri seminerinin etkili olduğu görülmüştür. Çünkü öğrencilerin İngilizce konuşma ya da telaffuz yanlışlıkları esnasında arkadaşların gülmesinin artık birbirlerini yaralamak yerine

eğlendirdiği bir süreç yaşanmıştır. Kırıcı düşünceler yerine yapıcı eleştirilerin kullanılmasının ve özellikle grup çalışmalarının gerçekleştirilerek işbirlikçi yaklaşımın ön plana çıkarılmasının, eğitim durumlarının beklenen düzeye gelmesine katkı sağladığı düşünülmektedir. Konuşma dersi sayılarının her hafta sabit ve düzenli olmasının, ayrıca öğretmenin sürekli İngilizce konuşmasının da öğrenciye bir rutin oluşturarak sorumluluk kazandırdığı ifade edilebilir. Sonuç olarak *eğitim durumlarına yönelik elde edilen sonuçların nicel verileri desteklediği görülmüştür.*

Değerlendirme

Uygulama öncesi gerçekleştirilen ihtiyaç analizi sonuçlarında en önemli değerlendirme unsurunun Konuşma Sınavları olduğu ve İngilizce konuşma kaygı düzeyini oldukça artırdığı gözlenmiştir. Uygulama sonrasında elde edilen bulgulara göre konuşma sınavlarının eskisi kadar korkutucu olmadığı gözlenmiştir. Uygulama öncesinde konuşma sınavları bireysel olarak öğretmenle tek başına ve bir sınıfta yapılmaktadır. Uygulama sürecinde konuşma sınavları, sınıf önünde belirli birkaç konu belirlenerek ve önceden hazırlanılarak “duygu ve düşünceleri ifade etme” olarak gerçekleştirilmiştir. Bu durumun topluluk önünde konuşma kaygısını ve olumsuz akran değerlendirmelerinden kaçınmayı geliştirdiği düşünülmektedir. Ayrıca bu durumun bir diğer önemli noktası da topluluk önünde konuşma sürecinin sadece konuşma sınavlarında değil süreç boyunca gerçekleştirilmiş olmasıdır. Böylece öğrenciler için sınav esnasında topluluk önünde duygu ve düşüncelerini ifade etmelerinin her zaman alıştıkları bir süreç haline geldiği düşünülmektedir. Diğer taraftan değerlendirmenin sadece dönem sonunda yapılmadığı ve süreç içerisinde öğrencilerin yıldızlarla ya da puanlamalarla değerlendirmelere tabi tutulduğu gözlenmiştir. Öğrencilerin gelişimini takip etmek amacıyla uygulanan bu prosedürün öğrencilerin sınav kaygısını azaltmak amacını taşıdığı ve geri bildirim vererek öğrencilerin yanlışlarını düzeltmelerine olanak sağladığı ifade edilebilir. Bunun yanında öğrencilerin İngilizce konuşabildiğini hissettiği, puanlar ve yıldızlar kazanarak süreç değerlendirmelerinde ilgi ve motivasyonlarının arttığı da gözlenmiştir. Bu doğrultuda değerlendirme boyutuna yönelik sonuçların *nicel bulguları desteklediği ifade edilebilir.*

5.2. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen sonuçlar doğrultusunda araştırmacılara, gelecek araştırmalara, program geliştiricilere ve öğretmenlere yönelik öneriler sunulmuştur.

5.2.1. Program Geliştirici ve Öğretmenlere Yönelik Öneriler

- İngilizce öğretimi, dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma süreçlerini kapsamaktadır. Bu beceriler arasında özellikle konuşma, öğrencinin dili işlevsel ve etkin biçimde kullanabilmesi açısından merkezi bir konuma sahiptir. Bu doğrultuda, dil öğretimine yönelik eğitim programlarının yalnızca ezbere dayalı ya da öğretmen odaklı yöntemlerle sınırlandırılması yerine; öğrenciyi merkeze alan, iletişim temelli, konuşma pratiği sağlayan ve gerçek yaşamla ilişkili öğrenme deneyimlerini içeren yaklaşımlarla yapılandırılması gerekmektedir.
- İngilizce konuşma becerisinin geliştirilmesi açısından, öğrencinin kendini rahat ve güvende hissettiği bir öğrenme ortamı, etkileşime dayalı konuşma etkinlikleri, drama çalışmaları ve oyun temelli uygulamalarla desteklenmelidir. Bu sayede öğretmen, her öğrencinin bireysel farklılıklarına uygun, onları aktif katılıma teşvik eden yaratıcı dil öğrenme fırsatları sunabilir.
- Öğrencilerin etkinlikler sürecindeki çalışma grupları, eşleşmeleri, ya da bireysel çalışmaları adil bir çerçevede sürdürülmelidir. Bu şekilde öğrenci bireysel olarak özgüvenini kaybetmeden ya da akranları ile kendini kıyaslamadan öğretim sürecine katılım sağlayabilir.
- Öğretmen, etkinliklerin gerçekleştirilme sürecinde zaman açısından öğrencilere rehber konumunda bulunmalıdır. Konuşma etkinliklerinin farklı yönleri gitmesi ya da amaç dışına çıkması ile zamanın verimsiz kullanımı önlenmelidir.
- Öğrencilerin ders dışı ya da boş zamanlarında okul bilgisayarlarından ya da büyük yaş grubu öğrencilerden konuşma pratikleri açısından yardım alabilecekleri ifade edilmelidir. Bu şekilde öğrenimin sadece sınıfta kalmadığı okulun her bir noktasında devam ettiği benimsenmelidir.
- Öğrencilerin ilgisini ve aktifliğini artırmak amacıyla dersleri eğlenceli hale getirecek etkinlikler önceden planlanmalı, öğretmen her zaman hazır

bulunmalıdır. Öğrenciler hata yaptığında bunun doğrusunu tekrar edebilecekleri fırsatların yaratıldığı yedek etkinlikler planlanmalıdır.

- Yabancı dil sınıfı ya da laboratuvarı olmadığında, yerinde yaparak yaşayarak öğrenme, uygulama yapma olanağı azalmaktadır. Bu nedenle yabancı dil sınıflarının olduğu sınıflar projelerle süslenmeli, panolar düzenlenmeli ve sınıf yabancı dil öğretimine uygun hale getirilmelidir.
- Okulun bilgisayar öğretmeni ile iletişim halinde olup, akıllı tahta uygulamaları, teknolojik yenilikler sene başında hazır hale getirilmeli, yüklenen uygulamaların çalışıp çalışmadığı kontrol edilmeli ve gerçekleştirebilecek sorunlara yönelik önlemler alınarak sınıflarda teknolojik uygulamalar planlanmalıdır.

5.2.2. Araştırmacılara ve Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Çalışmanın genellenebilir özelliğini artırmak için daha fazla sayıdaki öğrenci gruplarıyla çalışılmalı ve çalışma daha uzun bir sürece yayılmalıdır.
- Ortaokul 6. sınıf düzeyinde uygulanan bu çalışma İmam Hatip Ortaokulunda gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın farklı düzeydeki sınıflarda ve farklı tür okullarda gerçekleştirilmesi ve elde edilen sonuçların değerlendirilmesi önerilmektedir.
- Diğer beceriler (okuma, dinleme ve yazma) ile ilgili program tasarıları hazırlanarak detaylı çalışmalar yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Abma, T. A., and Stake, R. E. (2014). Responsive evaluation. In N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (4th ed., s. 701–716). SAGE Publications.
- Aiken, L. R. (1979). Attitudes toward maths and science in Iranian schools. *School Science and Mathematics*, 79(3), 229–234. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.1979.tb06714.x>
- Aksoy, M. (2012). *Yabancı dil öğreniminde kaygı, utangaçlık, strateji ve akademik başarı arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Al Nakhlah, M. (2014). Problems and difficulties of speaking that encounter English language students at Al Quds Open University. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 5(12), 96–101.
- Alfaifi, A. M. A., and Saleem, M. (2024). Negative transfer and delay in proficiency development: L1 influenced syntax issues faced by Arab EFL learners. *Forum for Linguistic Studies*, 6(4). <https://doi.org/10.30564/fls.v6i4.6664>
- Alkur, C., ve Gündoğan, K. (2021). Hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce konuşma performansını etkileyen faktörler. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 5(2), 318–331. <https://doi.org/10.32960/uead.979849>
- Allport, G. W. (1954). The historical background of modern social psychology. In G. Lindzey (Ed.), *Handbook of social psychology* (Vol. 1, s. 3–56). Addison-Wesley.
- Alpar, M. (2013). Yabancı dil öğretiminde kültürel unsurların önemi. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 9(1), 95–106.
- Alwis, O. (2020, February 14). Anxiety in speaking English among tertiary level learners of English as a second language [Online submission]. ERIC. (ERIC No. ED603429)
- Álvarez, C. L., Tamayo, A. M., and Coutinho dos Santos, R. (2024). Factors influencing the development of speaking skills among Ecuadorian EFL

learners: Teachers' perspectives. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 14(2), 250–267.

Anbarlı Kırkız, Y. (2010). *Öğrencilerin İngilizce dersine ait tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Aronson, D. T., and Briggs, L. J. (1983). Contribution of Gagné and Briggs to a prescriptive model of instruction. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional design theories and models: An overview of their current status* (s. 75–100). Erlbaum.

Assylzhanova, D., Seisenbek, N., Uzakbaeva, S., and Kapalbek, B. (2022). The effect of ICT enhanced blended learning on elementary school students' achievement in English and attitudes towards English lesson. *International Journal of Education in Mathematics, Science, and Technology (IJEMST)*, 10(3), 632–649. <https://doi.org/10.46328/ijemst.2463>

Atıcı, B., ve Gürol, M. (2001). Nesnelci öğretim yaklaşımlarından oluşturmacı öğrenme yaklaşımlarına doğru internet tabanlı uzaktan eğitime yönelik gelişimsel bir model önerisi. *BTİE 2001. Bilişim Teknolojileri Işığında Eğitim. Bildiriler Kitabı*, 177–183. Ankara, Türkiye.

Avrupa Birliği Başkanlığı. (2024, 20 Kasım). 26 Eylül Avrupa Diller Günü. T.C. Dışişleri Bakanlığı, Avrupa Birliği Başkanlığı. <https://www.ab.gov.tr>

Bailey, K. M., and Savage, L. (1994). *New ways in teaching speaking*. Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc.

Bain, S. K., McCallum, R. S., Bell, S. A., Cochran, J. I., ve Sawyer, S. C. (2010). Foreign language learning aptitudes, attitudes, attributions, and achievement of postsecondary students identified gifted. *Journal of Advanced Academics*, 22(1), 130–156.

Bajracharya, J. R. (2019). Instructional design and models: ASSURE and Kemp. *Journal of Education and Research*, 9(2), 1–9.

Balaban, H. A. (2019). *İngilizce konuşma becerilerini geliştirmede yaratıcı drama: Bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

- Basic, L. (2011). *Speaking anxiety: An obstacle to second language learning?* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). University of Gävle, Sweden.
- Berk, E. H., and Aydın, S. (2023). Podcast effect on speaking motivation among EFL learners. *Innovational Research in ELT*, 4(2), 28–41. <https://www.irelt.org/makale/4237>
- Bilgin, F. (2006). Mesleki ve teknik lise öğrencilerinin İngilizce derslerine yönelik tutumları (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Bilir, Ç. (2024). The impact of differentiated instruction on preparatory school students' foreign language speaking proficiency, motivation, speaking anxiety and speaking self-efficacy (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bohner, G., and Wänke, M. (2013). The psychology of attitudes and persuasion. In *Public opinion and criminal justice* (s. 3–32). Willan.
- Bozkur, H., ve Polat, M. (2024). İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışları ve lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları: Bir karma yöntem araştırması. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(2), 413–425.
- Briggs, R., and Hollis, N. (1997). Advertising on the web: Is there response before click-through? *Journal of Advertising Research*, 37(2), 33–46.
- Bruner, J. S. (1967). *On knowing: Essays for the left hand*. Harvard University Press.
- Burns, A., and Goh, C. (2012). *Teaching speaking: A holistic approach*. Cambridge University Press.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (30. baskı). Pegem Akademi.
- Chevasco, D. (2019). Language and identity: How do different aspects of an L2 identity correlate with spoken English ability in Japanese high school students? *Journal of English as an International Language*, 14(1), 1–19.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage Publications.

- Creswell, J. W., and Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Cubukcu, F. (2008). A study on the correlation between self-efficacy and foreign language learning anxiety. *Journal of Theory and Practice in Education*, 4(1), 148–158.
- Çakır, A. (2017). Türkiye’de YÖK öncesi ve sonrası yabancı dil eğitimi. *Journal of Language Research (JLR)*, 1(1), 1–18.
- Çavuşoğlu Deveci, C., Arslan Buyruk, A., Erdoğan, P., ve Yücel Toy, B. (2016). İngilizce konuşma becerisinin öğretimine ilişkin ihtiyaçların değerlendirilmesi. *Turkish Studies*.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye’de anadil eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 285–307.
- Çeltik, H. (2022). Yabancı dil öğretiminde dört temel dil becerisi üzerine bir inceleme çalışması. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi*, 11(31), 107–131.
- Çimen, S. (2011). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutum, İngilizce kaygısı ve öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Dariyemez, T. (2020). *The effects of teaching speaking skills through flipped classroom on EFL students’ autonomy, willingness to communicate and speaking anxiety* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Daugherty, J., Teng, Y. T., and Cornachione, E. (2007). Rapid prototyping instructional design: Revisiting the ISD model [Online submission].
- Davies, I. K. (1980). *Instructional technique*. McGraw-Hill.
- Demircan, Ö. (1988). *Dünden bugüne Türkiye’de yabancı dil*. Remzi Kitabevi.
- Demirel, Ö. (2014). *Yabancı dil öğretimi*. Pegem Akademi Yayınları.
- Demirpolat, B. C. (2015). Türkiye’nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı: Sorunlar ve çözüm önerileri. SETA. https://file.setav.org/Files/Pdf/20150707131308_131_yabancidil_web.pdf

- Dick, W., and Carey, L. (1990). *The systematic design of instruction* (3rd ed.). Scott, Foresman and Company. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED338012.pdf>
- Dick, W., and Carey, L. M. (1996). *The systematic design of instruction* (4th ed.). HarperCollins.
- Dick, W., Carey, L., and Carey, J. O. (2001). *The systematic design of instruction*. HarperCollins.
- Dick, W., Carey, L., and Carey, J. O. (2005). *The systematic design of instruction*. Pearson/Allyn and Bacon.
- Dick, W., Carey, L., and Carey, J. O. (2009). *The systematic design of instruction* (7th ed.). Pearson.
- Dick, W., Carey, L., and Carey, J. O. (2015). *The systematic design of instruction* (8th ed.). Pearson.
- Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. (2023). *İngilizce ağırlıklı imam hatip ortaokulları uygulama kılavuzu*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://dogm.meb.gov.tr>
- Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 185–204.
- Dooley, K. E. (2005). *Advanced methods in distance education: Applications and practices for educators, administrators and learners*. Information Science Publishing.
- Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. In Z. Dörnyei (Ed.), *Attitudes, orientations, and motivations in language learning* (s. 3–32). Blackwell Publishing.
- Dulay, H., Burt, M., and Krashen, S. (1982). *Language 2*. Oxford University Press.
- Editorial. (1921). Wanted: A world-language. *The Classical Journal*, 7(16), 385–387.
- Emir, S. (1986). *Örneklerle kompozisyon yazma sanatı*. Türk Dünyası Arş. Vakfı Yayınları.
- Epçaçan, C. (2013). Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 331–352.

- Erçakır Kozan, B. (2024). The effects of language oriented extra-curricular activities on 7th grade students' productive skills and attitudes towards English language (Ph.D. dissertation). Middle East Technical University, Educational Institute, Ankara.
- Ergin, O. (1977). Türkiye maarif tarihi. Eser Matbaası.
- Eshghinejad, S. (2016). EFL students' attitudes toward learning English language: The case study of Kashan University. *Cogent Education*, 3(1), 1–13.
- Esmer, E. (2018). Öğretim tasarımında bir model: Dick ve Carey ve Carey. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 274–284.
- Ethnologue Languages of the World. (2018). <https://www.ethnologue.com/ethnologueblog/gary-simons/welcome-21st-edition> [Erişim tarihi: 19 Ağustos 2025]
- Ethnologue Languages of the World. (2025). <https://www.ethnologue.com/insights/how-many-languages> [Erişim tarihi: 19 Ağustos 2025]
- Europass European Union. (2024, 20 Kasım). What is the common European framework for languages (CEFR)? European Union. <https://www.europass.europa.eu>
- Feng, R., and Chen, H. (2009). An analysis of the importance of motivation and strategy in postgraduates' English acquisition. *English Language Teaching*, 2, 93–97.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4th ed.). Sage Publications.
- Fitrah, A. I., Korompot, C. A., and Sakkir, G. (2025). The influence of EFL students' self-confidence and motivation on speaking performance. *Journal of Excellence in English Language Education*, 4(2), 45–57. <https://ojs.unm.ac.id/JoEELE/article/view/72619>
- Gagné, R. M., Briggs, L. J., and Wager, W. W. (1992). *Principles of instructional design*. Harcourt Brace Jovanovich.

- Gagné, R. M., Wager, W. W., Golas, K. C., and Keller, J. M. (2005). Principles of instructional design. Wadsworth/Thomson Learning.
- Gaibani, A., and Elmenfi, F. (2016). Age as an affective factor in influencing public speaking anxiety of English language learners at Omar Al-Mukhtar University. *Advances in Language and Literary Studies*, 7(2), 179–182.
- Gala, A. (2019). Factors affecting second language speaking skills of junior high school learners. *Asian Academic Research Journal of Multidisciplinary*, 6(1), 24–37.
- Gardner, R. C. (1985). Social psychological aspects of second language learning: The roles of attitudes and motivation. Edward Arnold.
- Gardner, R. C., Lalonde, R. N., and Moorcroft, R. (1985). The role of attitudes and motivation in second language learning: Correlational and experimental considerations. *Language Learning*, 35(2), 207–227.
- Gebhard, J. G. (2000). *Teaching English as a foreign or second language* (2nd ed., p. 211). University of Michigan Press.
- Gedemen, A., ve Göksu, İ. (2023). Ortaokul İngilizce öğreniminde vodcast kullanımı: Dil yeterliğine ve konuşma kaygısına etkisi. *Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 7(2), 108–125.
- Genç, M., Kulusaklı, E., ve Aydın, S. (2016). A study on EFL learners' foreign language listening and speaking problems. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 12(2), 45–60. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/abk>
- Gustafson, K. L., and Branch, R. M. (1997). Revisioning models of instructional development. *Educational Technology Research and Development*, 45(3), 73–89.
- Gustafson, K. L., and Branch, R. M. (2002). What is instructional design? In R. A. Reiser and J. V. Dempsey (Eds.), *Trends and issues in instructional design and technology* (s. 16–34). Merrill Prentice Hall.
- Güleç, E. (2014). *Aktif öğrenme modeliyle oluşturulan öğrenme ortamının ortaokul öğrencilerinin akademik başarısına ve İngilizce dersine yönelik tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

- Gündoğdu, K., ve Tosun, D. (2024). Öğrencilerin yabancı dil konuşmasını etkileyen faktörlere ilişkin paydaş sesleri. *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences*, 6(2), 100–129. <https://doi.org/10.35452/caless.1525414>
- Güntepe, E. T., and Keleş, E. (2023). A product of the instructional design process developed according to the Seels and Glasgow model: Interactive hologram-supported material set. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 10(2), 336–356.
- Hamzah, N., Maat, S. M., and Ikhsan, Z. (2023). The needs analysis in developing Trig-GO app for trigonometry learning: A qualitative approach. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 13(3), 125–135.
- Hanton, S., Mellalieu, S. D., and Hall, R. (2004). Self-confidence and anxiety interpretation: A qualitative investigation. *Psychology of Sport and Exercise*, 5(4), 477–495.
- Hart, D. V. (1948). UNESCO studies one-world language problems. *The French Review*, 21(4), 317–319.
- Haryani. (2009). *Instructional design for educators — Dick and Carey model*. <https://ru.scribd.com/document/249488866/Dick-and-Carey-Model>
- Hasırcıoğlu, S., and Öztürk, M. S. (2024). Analyzing mother tongue interference in Turkish EFL students' written products: A lexical and syntactical perspective. *Instructional Technology and Lifelong Learning*, 5(1), 116–152. <https://doi.org/10.52911/itall.1438891>
- Heinich, R., Molenda, M., Russell, J., and Smaldino, S. (1996). *Instructional media and technologies for learning* (5th ed.). Columbus, OH: Merrill/Prentice Hall.
- Hidayati, D. S. (2016). *Shyness and loneliness* (s. 19–20). [Unpublished manuscript].
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., and Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70(2), 125–132.
- Huang, H.-T. D. (2018). Modeling the relationship between anxieties and performance in second/foreign language speaking assessment. *Learning and Individual Differences*, 63, 44–56.

- Hutabarat, A., and Simanjuntak, D. C. (2019). A phenomenological study: Speaking anxiety overwhelms English learners. *Acuity: Journal of English Language Pedagogy, Literature and Culture*, 4(1), 44–59.
- Kadan, Ö. F. (2013). *Yaratıcı drama yönteminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki başarı, tutum ve motivasyonlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Kara, A. (2009). The effect of a ‘learning theories’ unit on students’ attitudes towards learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(3), 100–113.
- Kara, T. (2022). *Ortaokul öğrencilerinde ADDIE öğretim tasarım modeli temelli sosyal katılım becerisinin geliştirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (23. baskı). Nobel Yayıncılık.
- Karasu, A. (2019). *Senaryo temelli öğrenme-öğretme yaklaşımının 7. sınıf öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumu ile İngilizce öğrenmeye yönelik görüş ve kaygılarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Kaya, E. (2024). İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science*, 90(90), 454–477.
- Keleş, E., Erümit, S. F., Özkale, A., and Aksoy, N. (2016). A roadmap for instructional designers: A comparison of instructional design models. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 49(1), 105–140. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001377
- Kholmurodova, D. (2021). An investigation of factors affecting EFL learners' speaking skill at secondary school level. *International Journal of Education and Linguistics Research*, 4(3), 12–20.
- Kılıç, Ş. (2019). Dick and Carey modeline göre ortaokul öğrencilerine Türkçe dersinde dil bilgisi beceri alanında yazım ve noktalama konularının öğretilmesi. 9. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi (UBAK 2019)*.

- Kındıgılı, A. L. (2022). Ortaöğretim öğrencilerinde yabancı dil konuşma kaygısı ile cinsiyet, okul türü, yabancı dil eğitim geçmişi ilişkisinin incelenmesi. *Spor, Eğitim ve Çocuk*, 2(2), 24–35.
- Kondal, S. (2009). *İngilizce öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin yabancı dilde konuşma becerilerinin diğer dilsel becerilere göre gelişim geriliği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Koru, S., ve Akesson, J. (2011). *Türkiye'nin İngilizce açığı*. Türkiye Ekonomi Politikaları Koruma Vakfı. Retrieved October 21, 2024, from https://www.tepav.org.tr/upload/files/1329722803-6.Turkiye_nin_Ingilizce_Acigi.pdf
- Kottke, J. L. (1999). Corporate universities: Lessons in building a world-class work force (revised). *Personnel Psychology*, 52(2), 530. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1999.tb00146.x>
- Kozikoğlu, İ., ve Kanat, F. (2018). Lise öğrencilerinin İngilizce dersine katılım durumlarının İngilizce dersine yönelik tutum ve İngilizce konuşma kaygısına göre yordanması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1643–1652. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3821>
- Larasati, F., Saraswaty, D. R., Haryanto, E., and Sulistiyo, U. (2023). A systematic review of motivational factors in developing speaking skills among Indonesian EFL learners. *PPSDP International Journal of Education*, 3(2), 1–15. <https://doi.org/10.59175/pijed.v3i2.320>
- Latchanna, G., and Dagneu, W. (2009). Attitude of teachers towards the use of active learning methods. *ELT Journal of All India Association for Educational Research*, 21(1), 71–82.
- Leong, L.-M., and Ahmadi, S. (2017). An analysis of factors influencing learners' English speaking skill. *International Journal of Research in English Education*, 2(1), 34–41. <https://doi.org/10.18869/acadpub.ijree.2.1.34>
- Lincoln, Y. S., and Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Liu, M. (2007). Anxiety in oral English classrooms: A case study in China. *Indonesian Journal of English Language Teaching*, 3(1), 119–137.

- Lyons, J. (1968). *Introduction to theoretical linguistics*. Cambridge University Press.
- Mahdi, D. A. (2024). Linguistic and non-linguistic barriers to English speaking ability among Saudi EFL learners. *Journal of Pedagogical Research*, 8(2), 191–211. <https://doi.org/10.33902/jpr.202408211>
- Mahmoodzadeh, M. (2012). Investigating foreign language speaking anxiety within the EFL learner's interlanguage system: The case of Iranian learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(3), 466–476. <https://doi.org/10.4304/jltr.3.3.466-476>
- Marzban, H., and Sadighi, F. (2013). A study of the impact of motivation and attitude on speaking in academic contexts: A case of Iranian EFL university students. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 3(4), 154–177.
- Massey, F. J. (1951). The Kolmogorov-Smirnov test for goodness of fit. *Journal of the American Statistical Association*, 46(253), 68–78. <https://doi.org/10.1080/01621459.1951.10500769>
- Megaw, A. E. (2006). *Deconstructing the Heinich, Molenda, Russell, and Smaldino instructional design model*. Retrieved November 11, 2012, from http://ipislam.edu.my/kplir/Bacaan/Assure/idm_angela.pdf
- Memiş, M. R. (2016). Yabancı dil öğretiminde eğitim ortamı ve kültür aktarımı. *Turkish Studies*, 11(9), 605–616. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.10388>
- Milano, M., and Ullius, D. (1998). *Designing powerful training: The sequential-iterative model*.
- Miles, M. B., and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2006). *Millî Eğitim Bakanlığı yabancı dil eğitimi ve öğretimi yönetmeliği*. <https://mevzuat.meb.gov.tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2012, July 21). *Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelik* (Resmî Gazete, sayı: 28360).

- Molenda, M. (2003). *The ADDIE model*. Retrieved October 27, 2024, from http://www.indiana.edu/Molenda_ADDIE.html
- Monib, W. K. (2025). Determinant factors influencing English speaking skill among undergraduates: Challenges and remedial strategies. *Acuity: Journal of English Language Pedagogy, Literature and Culture*, 10(1), 72–85. <https://doi.org/10.17507/acuity.101.07>
- Morrison, G. R., Ross, S. M., and Kemp, J. E. (2004). *Designing effective instruction*. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.
- Morrison, G. R., Ross, S. J., Morrison, J. R., and Kalman, H. (2019). *Designing effective instruction* (8th ed.). Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.
- Muklas, M., Yuliana, R., Fahriza, L. N., and Nurkhasanah, E. (2024). An analysis of the factors affecting students' English speaking proficiency. *Wiralodra English Journal*, 8(1), 154–164.
- Nhan, T. T. (2024). Challenges in developing speaking skills among Vietnamese secondary school students. *Vietnamese Journal of Language Teaching*, 9(1), 33–47.
- Nijat, N., Sultan, A. K., and Sandaran, S. C. (2024). Factors affecting English speaking skills of Afghan EFL tertiary learners: Students' and teachers' perceptions. *Science and Education*, 5(8), 87–107.
- Nunan, D. (1999). *Language teaching methodology: A textbook for teachers* (1–262). Prentice Hall.
- Nunan, D. (2003). *Practical English language teaching*. Boston, MA: McGraw-Hill.
- Ocak, M. A. (2015). Öğretim tasarım modelleri. M. A. Ocak (Ed.), *Öğretim tasarımı: Kuramlar, modeller ve uygulamalar* (s. 275-299). Ankara: Anı Yayınları.
- Oroujlou, N., and Vahedi, M. (2011). Motivation, attitude, and language learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 29, 994–1000. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.343>
- Özcanlı, N., ve Kozikoğlu, İ. (2023). Ortaokul öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygısı: Öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Siirt Eğitim Dergisi*, 3(1), 1–22.

- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research and evaluation methods* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Phillips, E. M. (1992). The effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes. *The Modern Language Journal*, 76(1), 14–26. <https://doi.org/10.2307/329857>
- Porter, L. R. (1997). Funding a distance learning program; Determining the suitability of distance learning courses, and reconceptualizing education and training through distance learning. In T. Hudson (Ed.), *Creating the virtual classroom: Distance learning with the internet* (s.41). New York, NY: John Wiley and Sons, Inc.
- Posner, G. J., and Rudnitsky, A. N. (2001). *Course design: A guide to curriculum development for teachers*. New York, NY: Addison Wesley Longman, Inc.
- Rahman, A., Wibawa, B., and Sumantri, S. (2022). Develop English electronic module for tourism through analysis of learner's and context. *Education Quarterly Reviews*, 5(1), 48–57. <https://doi.org/10.31014/aior.1996.05.01.321>
- Ramli, F., Fitriawati, and Nirmala, A. (2024). Anxiety in speaking: What factors and how to overcome. *Journal of English Teaching*, 10(2), 142–158. <https://doi.org/10.33541/jet.v10i2.5696>
- Reigeluth, C. M. (1983). Instructional design: What is it and why is it? In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional design theories and models: An overview of their current status* (s. 3–35). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Reigeluth, C. M., and Stein, F. S. (1983). The elaboration theory of instruction. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional design theories and models* (s. 335-381). Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.
- Reyhan, Ö. Ö., ve Karakuş, N. (2021). Tiyatro izlemenin konuşma kaygısı olan öğrenciler üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(2), 354–369.
- Richards, J. C. (1971). Error analysis and second language strategies. *International Center for Research on Bilingualism*, 25, 1–27.

- Rossett, A. (1987). *Training needs assessment*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Russell, J. E. (1999). Designing powerful training: The sequential-iterative model. *Personnel Psychology*, 52(2), 533–540. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1999.tb00147.x>
- Russell, L. B. (1999). Modelling for cost-effectiveness analysis. *Statistics in Medicine*, 18(23), 3235–3244. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-0258\(19991215\)18:23<3235::AID-SIM292>3.0.CO;2-O](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-0258(19991215)18:23<3235::AID-SIM292>3.0.CO;2-O)
- Saday, A. (2007). İlköğretimde aktif öğrenme kuramı destekli İngilizce öğretim yöntemiyle İngilizce konuşma becerisinin geliştirilmesine ilişkin bir araştırma (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Schiffman, M. H. (1995). New epidemiology of human papillomavirus infection and cervical neoplasia. *JNCI: Journal of the National Cancer Institute*, 87(18), 1345–1347. <https://doi.org/10.1093/jnci/87.18.1345>
- Schrock, S. A. (1995). A brief history of instructional development. In G. J. Anglin (Ed.), *Instructional technology: Past, present, and future* (2nd ed., s. 11–18). Englewood, CO: Libraries Unlimited.
- Seels, B., and Glasgow, Z. (1990). *Exercises in instructional design*. Columbus, OH: Merrill Publishing Company.
- Seels, B. B., and Richey, R. C. (1994). *Instructional technology: The definition and domains of the field*. Washington, DC: Association for Educational Communications and Technology.
- Seels, B., and Glasgow, Z. (1998). *Making instructional decisions* (2nd ed.). Columbus, OH: Merrill.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3), 209–230. <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- Sevinç, B. (2020). İletişimsel dil öğretimi yaklaşımıyla oluşturulan İngilizce ekstra öğretim tasarımı programının İngilizce konuşma tutum ve becerisine etkisi

(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Sevinç, B., ve Erişen, Y. (2021). İletişimsel dil öğretimi yaklaşımıyla oluşturulan İngilizce öğretim tasarımı programının İngilizce konuşma tutum ve becerisine etkisi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 86–109. <https://doi.org/10.26650/turje.2021.6.1.006>

Sezer, B., Karaoğlu Yılmaz, F. G., ve Yılmaz, R. (2013). Integrating technology into classroom: The learner-centered instructional design. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 4(4), 12, 1309–6249.

Shen, Y., and Chiu, M. (2019). EFL learners' English speaking difficulties and strategy use. *International Journal of English Language Teaching*, 7(3), 12–25. https://www.researchgate.net/publication/336556602_EFL_Learners%27_English_Speaking_Difficulties_and_Strategy_Use

Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., and Zvacek, S. (2003). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Smith, P. L., and Ragan, T. J. (1999). *Instructional design* (2nd ed.). New York, NY: Macmillan.

Sripradith, R. (2019). An investigation of the round robin brainstorming in improving English speaking ability among Nakhonphanom University's second-year students in Thailand. *Journal of Education and Learning*, 8(4), 153–160. <https://doi.org/10.5539/jel.v8n4p153>

Stake, R. E. (1975). To evaluate an arts program. In R. E. Stake (Ed.), *Evaluating the arts in education: A responsive approach* (s. 13–31). Englewood Cliffs, NJ: Merrill.

Su Bergil, A. (2010). İngilizce öğretiminde konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik alternatif bir teknik: Yaratıcı drama (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Sudarmo, S. (2021). Importance of speaking in English as a foreign language between skillful and thoughtful competencies: Studying sociolinguistics perspectives.

- Linguistics and Culture Review*, 5(1), 113–124.
<https://doi.org/10.21744/lingcure.v5n1.1589>
- Sukarno. (2024). SQRAR: A model of coursebook evaluation. *English Language Teaching Educational Journal*, 7(1), 13–23.
<https://doi.org/10.12928/eltej.v7i1.10306>
- Şimşek, A. (2021). *Instructional design*. Ankara, Turkey: Nobel Academic Publications.
- Tanveer, M. (2007). Investigation of the factors that cause language anxiety for ESL/EFL learners in learning speaking skills and the influence it casts on communication in the target language (Doctoral dissertation). Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/293263722_Investigation
- Toomnan, P., and Intaraprasert, C. (2015). The impacts of attitude towards speaking English on the use of communication strategies by English majors in Thailand. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(6), 1151–1158.
<https://doi.org/10.17507/tpls.0506.11>
- Tripp, S. D., and Bichelmeyer, B. (1990). Rapid prototyping: An alternative instructional design strategy. *Educational Technology Research and Development*, 38(1), 31–44. <https://doi.org/10.1007/BF02298259>
- Triwittayayon, T., and Sarobol, N. (2018). Factors enhancing English speaking ability: Perspectives from Thai high school students and their teachers. *ThaiTESOL Journal*, 31(1), 49–64.
- Tsai, C. J. (2008). Application of the events of instruction in the Gagné-Briggs ISD model: A design example in language instruction. Wenzao University of Languages Institutional Repository, 1, 1–20.
- Tsiplakides, I. (2014). Helping students overcome foreign language speaking anxiety in the English classroom: Theoretical issues and practical implications. *Philosophia Reformata*, 65(2), 126–153. <https://doi.org/10.1163/18712207-06502003>
- Turan-Güntepe, E., and Keleş, E. (2023). A product of the instructional design process developed according to the Seels and Glasgow model: Interactive hologram-

supported material set. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 10(2), 336–356. <https://doi.org/10.52380/ijcer.2023.10.2.489>

Uçucu, M. (2024). Rol oynama etkinliklerinin öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumuna, İngilizce konuşma kaygısına ve öğrenme özerkliği üzerine etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

United Nations. (2024, November 19). What are the official languages of the United Nations? United Nations. <https://www.un.org/en/about-us/official-languages>

Ur, P. (1996). *A course in language teaching* (Vol. 1). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Valiathan, P. (2010). Instructional design. *Training Journal*. Retrieved from <http://www.trainingjournal.com/feature/2024-11-26-instructional-design/>

Victori, M., and Lockhart, W. (1995). Enhancing metacognition in self-directed language learning. *System*, 23(2), 223–234. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(94\)00060-W](https://doi.org/10.1016/0346-251X(94)00060-W)

Wenden, A. (1991). *Learner strategies for learner autonomy*. London, UK: Prentice Hall.

Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. *RELC Journal*, 37(3), 308–328. <https://doi.org/10.1177/0033688206067428>

Wörde, R. (2003). Students' perspectives on foreign language anxiety. *Inquiry*, 8(1), 1–15.

Xianping, Z. (2003). Language anxiety and its effect on oral performance in classroom. Retrieved October 21, 2024, from <https://pdfs.semanticscholar.org/30c7/d74342d3921ffc2fd4e618e77dd74eb396df.pdf>

Yağcıoğlu, S. S., and Çalışkan, M. (2024). The effect of games on listening and speaking anxiety in learning English. *Participatory Educational Research*, 11(4), 267–283. <https://doi.org/10.17275/per.24.63.11.4>

- Yaman, İ. (2018). Türkiye’de İngilizce öğrenmek: Zorluklar ve fırsatlar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 11, 161–175. <https://doi.org/10.29000/rumelide.431348>
- Yanık, A., ve Ünal, A. (2025). Exploring the influence of self-efficacy and anxiety on English speaking performance among middle school students. *Journal of Language Teaching and Learning*, 11(2), 143–159. <https://doi.org/10.23887/jltl.v11i2.55678>
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Ankara, Turkey: Seçkin Yayıncılık.
- Zulkefly, F., and Razali, A. B. (2019). Malaysian rural secondary school students’ attitudes towards learning English as a second language. *International Journal of Instruction*, 12(1), 1141–1156. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12176a>

EKLER

Ek 1. Öğrenci Görüşme Formu

ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Okul : _____

Tarih : _____

Saat (Başlangıç-Bitiş): _____

Görüşmeci : _____

GİRİŞ

Merhaba, benim adım Aysun Karasu. Öğrencilerin İngilizce derslerindeki konuşma becerileri üzerine bir araştırma yapıyorum. Bu konu hakkındaki düşüncelerin ve öğretime katkısı hakkında konuşmak istiyorum. Bu araştırmada ortaya çıkacak sonuçların, bundan sonra gerçekleştireceğimiz derslere katkı sağlayacağını düşünüyorum.

* Bana görüşme sürecinde söyleyeceklerinin tümü gizlidir. Bu bilgileri araştırmacıların dışında herhangi bir kimsenin görmesi mümkün değildir. Ayrıca araştırma sonuçlarını yazarken, görüştüğüm kişilerin isimlerini kesinlikle rapora yazmayacağım.

* Başlamadan önce, bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğin bir düşünce ya da sormak istediğin bir soru var mı?

* Görüşmeyi izin verirsen kaydetmek istiyorum. Bunun senin için bir sakıncası var mı?

* Bu görüşmenin yaklaşık 20 dakika süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirsen sorulara başlamak istiyorum.

1. İngilizce dersinin 4 tane temel becerisi var. Okuma, yazma, dinleme ve konuşma. Bu 4 temel beceriye ilişkin yeterliliklerin hakkında neler söyleyebilirsin?
2. İngilizce derslerinde İngilizce konuşma açısından yeterliliğin hakkında neler söyleyebilirsin?
 - a. Konuşma becerini derslerde ne kadar kullanma şansın oluyor?
 - b. İngilizce konuşma yeterliliğin hakkında kendine güveniyor musun? Bu güvenin ya da güvensizliğin sebebi sence ne olabilir?
3. Haftada en az 10 saat İngilizce dersi görüyorsunuz. Kendine dışarıdan bir göz olarak baktığında, bu eğitimin sonucunda nasıl bir İngilizce seviyesine sahip olmayı beklerdin?
 - a. Kendinden beklentilerin
 - b. Öğretmenden beklentilerin
4. Geleceğe ya da günümüze baktığında, hangi konularda/temalarda İngilizce konuşmaya daha çok ihtiyacın olduğunu ya da olacağını düşünüyorsun?
 - a. Kitaplardaki konular
 - b. Tatil
 - c. Alışveriş
 - d. Oyun
 - e. Günlük
 - f. Mesleki
5. Kendini daha çok hangi konularda İngilizce konuşmaya ilgili görüyorsun ? / Hangi konular daha çok ilgini çekiyor?
 - a. Kitaplardaki konular
 - b. Tatil
 - c. Alışveriş

- d. Oyun
 - e. Günlük
 - f. Mesleki
6. Kendini İngilizce konuşma konusunda daha çok geliştirmek istediğini düşünelim. Bunun için nasıl bir öğrenme ortamı tercih edersin?
- a. Arkadaş ortamı
 - b. Öğrenme ortamı
 - c. Ders materyalleri teknoloji
 - d. Öğretmen
7. İngilizce konuşma becerisinin değerlendirmesi için yapılan konuşma sınavları hakkında düşüncelerin neler? Yorumlarını merak ediyorum.
8. İngilizce derslerinin işleyişinde ya da ders kitaplarında, konuşma becerisine yönelik neleri değiştirmek isterdin? Önerilerin nelerdir?

Ek 2. Öğretmen Görüşme Formu

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Tarih : _____

Saat (Başlangıç-Bitiş): _____

Görüşmeci : _____

GİRİŞ

Merhaba, benim adım Aysun Karasu. Öğrencilerin İngilizce derslerindeki konuşma becerileri üzerine bir araştırma yapıyorum. Bu konu hakkındaki düşünceleriniz ve öğretime katkısı hakkında konuşmak istiyorum. Bu araştırmada ortaya çıkacak sonuçların, bundan sonra gerçekleştireceğimiz derslere katkı sağlayacağını düşünüyorum.

* Bana görüşme sürecinde söyleyeceklerinizin tümü gizlidir. Bu bilgileri araştırmacıların dışında herhangi bir kimsenin görmesi mümkün değildir. Ayrıca araştırma sonuçlarını yazarken, görüştüğüm kişilerin isimlerini kesinlikle rapora yazmayacağım.

* Başlamadan önce, bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı?

* Görüşmeyi izin verirsiniz kaydetmek istiyorum. Bunun sizin için bir sakıncası var mı?

* Bu görüşmenin yaklaşık 20 dakika süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirsiniz sorulara başlamak istiyorum.

1. İngilizce öğretim programında konuşma becerisine yönelik hedeflerin gerçekleştirilebilirliği ya da yeterliliği hakkında neler söyleyebilirsiniz? Neler ekleyebilir, neler çıkarabiliriz?
 - a. Bilişsel hedefler
 - b. Duyuşsal hedefler
2. İngilizce öğretim programında konuşma becerisine yönelik yer alan temalar-
üniteler hakkında neler söyleyebilirsiniz?
 - a. Genişletilmesi açısından
 - b. Çeşitlendirilmesi açısından
 - c. Eksikliği açısından
 - d. Yeterliliği açısından
2. Öğrencilerimizin İngilizce dersinde konuşma becerisine yönelik hangi temalara ilgi gösteriyor? Bu konudaki düşünce ve deneyimlerinizi merak ediyorum.
 - a. Program dahilinde
 - b. Program dışında
3. İngilizce derslerinizin konuşma becerisi bölümünde şimdiye dek öğrencilerin zorlandığı temalar neler oldu? Nedenlerinden bahsedebilir misiniz?
 - a. Akademik düzey
 - b. İlgi
 - c. Programdaki eksiklik
4. Öğrencilerinizle işlediğiniz İngilizce derslerinde özellikle konuşma becerisi bölümlerini düşünmenizi rica ediyorum. Bu süreçler hakkında neler söyleyebilirsiniz?
 - a. Soru türleri (bilgi odaklı/yorum odaklı)
 - b. Materyaller
 - c. Öğrencilerin fikir üretme süreçleri
 - d. Öğrencilerle çalışma stili (bireysel-grupla)

5. İngilizce derslerinin işleyiş sürecinde konuşma becerisine yönelik yaşadığınız problemlere ait örnekler verebilir misiniz?
- Öğrencilere ilişkin problemler
 - Öğrenme ortamına ilişkin problemler nelerdir?
 - Teknolojik materyallere ilişkin problemler nelerdir?
 - Öğreticiye ilişkin problemler nelerdir? (siz)
6. İngilizce dersinin konuşma becerisi bölümünde öğrencilerinizin motivasyonunu yüksek ve devamlı tutmak için yaptığınız etkinlik ya da davranışlardan örnekler verebilir misiniz?
- Ders öncesinde
 - Ders esnasında
 - Ders sonrasında
7. İngilizce derslerinde konuşma becerisi öğretimine ayrılan ders süresi hakkındaki düşüncelerinizden bahseder misiniz?
- Süre belirleme
 - Sınıflara göre değişme
8. İngilizce derslerinde konuşma becerisine yönelik etkili bulduğunuz uygulamalardan örnekler verebilir misiniz?
- Teknolojik
 - Oyuna yönelik
 - Geleneksel
9. İngilizce konuşma becerisinin yeterliliğinde en önemli noktalardan birinin ÖZGÜVEN olduğunu biliyoruz. Peki siz öğrencilerinizin İngilizce konuşma becerilerine yönelik özgüvenini geliştirmek için yaptığınız etkinliklerden ya da davranışlarınızdan bahseder misiniz?
10. İngilizce dersi konuşma becerisini ölçmek amacıyla kullandığınız değerlendirme yöntemlerinden bahseder misiniz?
- Değerlendirme
 - Geri Bildirim

11. Genel olarak konuşma becerisi için kullanılan değerlendirme yöntemlerinin ve sizin kullandığınız yöntemlerin yeterliliği hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
12. Konuşma becerisi derslerinizde kullandığınız geri bildirim yöntemlerinden bahseder misiniz?
13. İngilizce öğretim programında konuşma becerisine yönelik neleri değiştirdiniz? Bu konuda önerilerinizden bahseder misiniz?

Ek 3. Öğrenci Görüşme Formu – 2. Aşama

ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU – 2.AŞAMA

Okul : _____

Tarih : _____

Saat (Başlangıç-Bitiş): _____

Görüşmeci : _____

GİRİŞ

Merhaba, benim adım Aysun Karasu. Öğrencilerin İngilizce derslerindeki konuşma becerileri üzerine bir araştırma yapıyorum. Bu konu hakkındaki düşüncelerin ve öğretime katkısı hakkında konuşmak istiyorum. Bu araştırmada ortaya çıkacak sonuçların, bundan sonra gerçekleştireceğimiz derslere katkı sağlayacağını düşünüyorum.

* Bana görüşme sürecinde söyleyeceklerinin tümü gizlidir. Bu bilgileri araştırmacıların dışında herhangi bir kimsenin görmesi mümkün değildir. Ayrıca araştırma sonuçlarını yazarken, görüştüğüm kişilerin isimlerini kesinlikle rapora yazmayacağım.

* Başlamadan önce, bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğin bir düşünce ya da sormak istediğin bir soru var mı?

* Görüşmeyi izin verirsen kaydetmek istiyorum. Bunun senin için bir sakıncası var mı?

* Bu görüşmenin yaklaşım 20 dakika süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirsen sorulara başlamak istiyorum.

1. İngilizce dersinin 4 tane temel becerisi var. Okuma, yazma, dinleme ve konuşma. Bu 4 temel beceriye ilişkin yeterliliklerin hakkında neler söyleyebilirsiniz?
 - a. Dinleme
 - b. Konuşma
 - c. Yazma
 - d. Okuma
2. İngilizce derslerinde İngilizce konuşma açısından yeterliliğin hakkında neler söyleyebilirsiniz?
 - a. Korku
 - b. Rahatlık
 - c. Akıcılık
 - d. Akran etkisi
 - e. Öğretmen etkisi
3. Bir dönem boyunca farklı bir program uyguladık. Konuşma becerisi ağırlıklı İngilizce öğretim programını uyguladığımız süreç boyunca bulunduğunuz öğrenme ortamı hakkında düşüncelerin nelerdir?
 - a. Arkadaş ortamı
 - b. Öğrenme ortamı
 - c. Ders materyalleri teknoloji
 - d. Öğretmen
4. İngilizce konuşma derslerinde genellikle hangi konuları içeren etkinlikler yaptığınızdan bahseder misin? Senin ilgini çeken konular mıydı? Bu konular nelerdi?
 - a. Kitaplardaki konular
 - b. Tatil
 - c. Alışveriş
 - d. Oyun
 - e. Günlük

f. Mesleki

5. İngilizce konuşma becerisinin değerlendirmesi için yapılan sınav ya da etkinlikler hakkında düşüncelerin nelerdir?
 - a. Konuşma sınavları
 - b. Ders içi değerlendirmeler
6. İngilizce derslerinin işleyişinde, konuşma becerisine yönelik hissettiğin değişiklikler nelerdir? Geçen yıla kıyasla nasıl farklılıklar görüyorsun?



Let's Speak!

My Speaking Journal

Hi!

Date: _____

Topic we talked about: _____

New words I learned: _____

I felt: _____
(happy, confident, nervous, etc.)

Something I did well: _____

Something I need to improve: _____

What did I say today? _____

What did my partner say? _____

What will I practice next time? _____

My Speaking Goals:

- ☒ Speak in full sentences
- ☒ Ask questions
- ☒ Improve my pronunciation

Keep Talking!
You can do it!

Ek 5. Etik Kurul Onay Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 23.05.2023-E.257381



T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : E-88958771 -108.02-257381
Konu : Etik Kurul Onayı

23.05.2023

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

İlgi : 18.05.2023 tarihli ve 19928322/108.02/257100 sayılı yazı.

Anabilim Dalınız Doktora Programı Öğrencisi Aysun KARASU'nun Öğretim Üyesi Doç. Dr. Nihat UYANGÖR'ün danışmanlığında yürüttüğü " İngilizce Dersine Yönelik Hazırlanan Konuşma Becerisi Ağırlıklı Öğretim Tasarısının, Yabancı Dil Ağırlıklı Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Derse Yönelik Tutum, Kaygı ve Görüşleri Üzerindeki Etkisi " başlıklı Doktora tezinde kullanılması düşünülen Anket Formu için etik kurul onay belgesi isteği ile ilgili Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Komisyonu 12.05.2023 tarihli ve 2023/03 sayılı toplantısında alınan karar gereği düzenlenen onay belgesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Bayram ŞAHİN
Müdür

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSMKYVCZ4E Pin Kodu :43362

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/balikesir-universitesi-ebys>

Adres:Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Cağış Yerleşkesi 10145 Balıkesir

Bilgi için: Hami Erzin

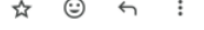
Ek 6. Ölçek Kullanım İzinleri

Ölçek Kullanım İzni ➤ Inbox x



Aysun Karasu <aysun.haydanli@gmail.com>
to senolorakci ▾

Mon, Dec 12, 2022, 11:44 PM



Sayın Hocam merhabalar;

Ben Balıkesir Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretimi Bölümünde doktora öğrencisiyim. Tez sürecimde kullanmak üzere

Doktora tezinizde geliştirmiş olduğunuz İngilizce'ye Yönelik Tutum Ölçeği" ve Geçerlik ve Güvenirlik çalışmasını kaleme aldığınız makalenizdeki "İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği" için izninizi rica ediyorum.

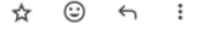
İyi çalışmalar dilerim.

—
AYSUN KARASU



Şenol Orakçı <senolorakci@aksaray.edu.tr>
to me ▾

Tue, Dec 13, 2022, 9:08 AM



Kullanabilirsiniz

Ek 7. İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği

İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği

Sevgili Öğrenciler, bu çalışma, İngilizce konuşma kaygınızı belirlemeye yönelik bir ölçme aracıdır. Aşağıda belirtilen beşli derecelendirme ölçeği üzerinde uygun gelen seçeneği (ölçek noktasını) işaretleyerek (X) belirtmeniz beklenmektedir. Çalışmaya göstermiş olduğunuz ilgiden dolayı teşekkür ederim.

Sıra	İfade	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Yabancı birisiyle İngilizce bir şeyler konuşmayı seviyorum.	①	②	③	④	⑤
2	İngilizce dersinde, hazırlık yapmadan konuşmak zorunda olduğumda çok kaygılanırım.	①	②	③	④	⑤
3	İngilizce konuşurken diğer öğrencilerin beni anlamayacağından endişe duyarım.	①	②	③	④	⑤
4	İngilizce konuşurken tedirgin olurum.	①	②	③	④	⑤
5	İngilizce dersinde herhangi bir konu hakkında konuşmam gerektiğinde kendimden emin olamam.	①	②	③	④	⑤
6	İngilizce konuşurken diğer öğrencilerin bana güleceklerinden kaygı duyarım.	①	②	③	④	⑤
7	Diğer öğrencilerin İngilizceyi benden daha iyi konuştuğunu düşünürüm.	①	②	③	④	⑤

8	İngilizce konuşurken, ana dilden İngilizce diline kelimeleri tek tek tercüme ettiğimde kendimi tedirgin hissedirim.	①	②	③	④	⑤
9	İngilizce dersinde sorulan sorulara gönüllü olarak cevap vermek beni utandırır.	①	②	③	④	⑤
10	İngilizce dersinde konuşurken hata yapmaktan korkarım.	①	②	③	④	⑤
11	Öğretmenin İngilizce olarak ne dediğini anlamadığım zaman kendimi tedirgin hissedirim.	①	②	③	④	⑤
12	İngilizce öğretmeni bana sorular sorduğunda, kendimi gergin hissedirim.	①	②	③	④	⑤
13	İngilizce konuşma yaparken korku içinde olurum.	①	②	③	④	⑤
14	İngilizce konuşurken kelimeleri yanlış telaffuz edeceğim diye kaygı duyarım.	①	②	③	④	⑤

Ek 8. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

İngilizce Tutum Ölçeği

Sevgili Öğrenciler, bu çalışma, İngilizce dersine yönelik tutumlarınızı belirlemeye yönelik bir ölçeğe sahiptir. Her maddeyi cevaplariken İngilizce dersini düşünerek cevaplamamız uygun olacaktır. Aşağıda belirtilen beşli derecelendirme ölçeği üzerinde uygun gelen seçeneği (ölçek noktasını) işaretleyerek (X) belirtmeniz beklenmektedir. Çalışmaya göstermiş olduğunuz ilgiden dolayı teşekkür ederim.

Sıra	İfadeler	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	İngilizce dersinde hata yapmaktan korkarım.	①	②	③	④	⑤
2	İngilizce derslerinde sıkılıyorum.	①	②	③	④	⑤
3	İngilizce çizgi film seyretmekten keyif alırım.	①	②	③	④	⑤
4	İngilizce dersine çalışmaktan zevk alırım.	①	②	③	④	⑤
5	İngilizce öğrenmenin gereksiz olduğunu düşünüyorum.	①	②	③	④	⑤
6	İngilizce kitap okumaktan zevk alırım.	①	②	③	④	⑤
7	İngilizce benim en çok korktuğum derslerden biridir.	①	②	③	④	⑤
8	Çalışma zamanımın çoğunu İngilizce dersine ayırmak isterim.	①	②	③	④	⑤
9	İngilizce şarkılar dinlemekten zevk alırım.	①	②	③	④	⑤
10	İngilizce derslerine karşı çok az ilgim vardır.	①	②	③	④	⑤
11	İleride İngilizceyle yakından ilgili bir meslek seçmek isterim.	①	②	③	④	⑤
12	İngilizce dersi hiç bitmesin istiyorum.	①	②	③	④	⑤
13	İngilizce dersiyle ilgili her şey ilgimi çeker.	①	②	③	④	⑤
14	Dersler arasında en çok İngilizce dersinden hoşlanırım.	①	②	③	④	⑤
15	İngilizce ile ilgili aktiviteler yapmaktan hoşlanırım.	①	②	③	④	⑤
16	İngilizce oyunlar oynamaktan hoşlanırım.	①	②	③	④	⑤

**Ek 9. Konuşma Becerisi Ağırlıklı İngilizce Öğretim Tasarısı Öğretmen El
Kitapçığı**

KONUŞMA BECERİSİ AĞIRLIKLIL İNGİLİZCE ÖĞRETİM TASARISI ÖĞRETMEN EL KİTAPÇIĞI

HAZIRLAYAN

AYSUN KARASU

Balıkesir, 2023

AÇIKLAMA

Değerli Öğretmenler,

Bu el kitapçığında İngilizce dersinde konuşma becerisini artırmaya yönelik uygulayabileceğiniz örnek bir öğretim tasarısı bulunmaktadır. Bu tasarı yoğunlaştırılmış yabancı dil eğitimi alan ortaokul 6. Sınıf öğrencileri için özgün, eğlenceli ve ilgi çekici etkinliklerle oluşturulmuştur. Tasarının oluşturulma sürecinde “6. Sınıf İngilizce Öğretim Programı” ve “Yabancı Dil Ağırlıklı Eğitime Yönelik 6. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı”nda bulunan kazanımlar temele alınmıştır.

Tasarımın uygulama basamağında öğrenci merkezli bir anlayış ile çoklu zeka alanları göz önünde bulundurulmuştur. Öğretme ve öğrenme süreçlerinde çağımıza ayak uydurarak teknolojiden yararlanılmış, oyunlarla öğretime yer verilmiştir. Uygulama süreçleri sınıf, laboratuvar, okul bahçesi, kütüphane gibi okulun tüm kullanışlı alanlarını kapsamaktadır.

Hazırlanan bu el kitapçığı ile örnek öğretim tasarısını sınıflarınızda uygulayabilir, aynı zamanda farklı ünite ve konulara da uyarlayabilirsiniz. Bu çalışmadaki temel nokta olan “İngilizce konuşamama” problemini çözebilmek amacıyla 4 temel beceriye de belirli alanlarda değinen bir çalışma olarak düşünülmüştür. Sizler de diğer beceri alanları için aşamaları takip ederek kendi tasarımınızı ortaya çıkarabilirsiniz.

İÇİNDEKİLER

AÇIKLAMA	
1. KONUŞMA BECERİSİ AĞIRLIKLIL ÖĞRETİM TASARISININ İÇERDİĞİ KAZANIMLAR	
2. HAZIRLIK ÇALIŞMALARI.....	
2.1. Öğretmenlere Yönelik Çalışmalar.....	
2.2. Öğrencilere Yönelik Çalışmalar.....	
2.3. Öğretim Materyalleri.....	
2.4. Öğretim Tasarısı Uygulama Ortamı	
2.5. Ölçme Araçları ve Testlerin Uygulanması	
3. TASARIMIN UYGULANMASI.....	
3.1.Uygulama Başlıklarının ve Alt Başlıkların Belirlenmesi	
3.2. Uygulamaya İlişkin Çalışmalar.....	
3.2.1.ÜNİTE – LIFE (HAYAT)	
1. Etkinlik (1. Hafta - 11/15.09.2023)	
2. Etkinlik (2. Hafta – 18/2.09.2023)	
3. Etkinlik (3. Hafta - 25/29.09.2023).....	
4. Etkinlik (4. Hafta – 02/06.10.2023)	
3.2.2.ÜNİTE – YUMMY BREAKFAST (LEZZETLİ KAHVALTI)	
1. Etkinlik (5. Hafta - 09/13.10.2023).....	
2. Etkinlik (6. Hafta – 16/20.10.2023)	
3. Etkinlik (7. Hafta - 23/27.10.2023).....	
4. Etkinlik (8. Hafta – 30.10.2023 / 03.11.2023)	
3.2.3.ÜNİTE – DOWNTOWN (ŞEHİR MERKEZİ)	
1. Etkinlik (9. Hafta – 06/10.11.2023)	
2. Etkinlik (10. Hafta – 20/24.11.2023)	
3. Etkinlik (11. Hafta – 27.11.2023 / 01.12.2023)	
3.2.4.ÜNİTE – WEATHER AND EMOTIONS (HAVA DURUMU VE DUYGULAR).....	
1. Etkinlik (12. Hafta – 04/08.12.2023)	
2. Etkinlik (13. Hafta – 11/15.12.2023)	

3. Etkinlik (14. Hafta – 18/22.12.2023)	
4. Etkinlik (15. Hafta – 25/29.12.2023)	
3.2.5.ÜNİTE – AT THE FAIR (PANAYIRDA)	
1. Etkinlik (16. Hafta – 02/05.01.2024)	
2. Etkinlik (17. Hafta – 08/12.01.2024)	
3. Etkinlik (18. Hafta – 15/19.01.2024)	

1. KONUŞMA BECESİRİ AĞIRLIK ÖĞRETİM TASARISININ İÇERDİĞİ KAZANIMLAR

Tablo 1. Öğretim Tasarısının Kazanımları

UNIT 1 - LIFE	Target Behaviour	- Introducing yourself and sharing personal information - Telling the time and date - Telling what people do regularly
	Objectives	- Students will be able to introduce themselves. - Students will be able to exchange information about themselves. - Students will be able to talk about repeated actions. - Students will be able to use a series of phrases and simple expressions to Express their repeated actions. - Students will be able to tell the time and dates.
UNIT 2 - YUMMY BREAKFAST	Target Behaviour	- Describing daily routines and hobbies - Accepting / refusing - Telling likes and dislikes
	Objectives	- Students will be able to ask people about their food preferences - Students will be able to express their opinions about the food they like and don't like. - Students will be able to give information about daily routines of their friends and family members. - Students will be able to share information about their daily routines with their peers.
UNIT 3 - DOWNTOWN	Target Behaviour	- Asking for and giving permission - Telling what people are doing now - Describing places

	Objectives	• Students will be able to ask people questions about what they are doing at the moment. • Students will be able to ask people to compare things. • Students will be able to talk about what they are allowed to do. • Students will be able to ask for and give permission in daily conversations.
UNIT 4 - WEATHER AND EMOTIONS	Target Behaviour	• Describing the weather • Expressing emotions • Talking about actions happening now and around now
	Objectives	• Students will be able to ask people about the weather. • Students will be able to talk about the weather and their emotions in a simple way. • Students will be able to describe actions happening now. • Students will be able to exchange information about actions happening around now.
UNIT 5 - AT THE FAIR	Target Behaviour	• Describing places • Expressing feelings • Expressing likes and dislikes • Stating personal opinions • Making comparisons
	Objectives	• Students will be able to talk about and express the feelings and personal opinions about places and things. • Students will be able to use various simple expressions to state the feelings and personal opinions about places and things. • Students will be able to compare people and things. • Students will be able to exchange information to compare people and things.

2. HAZIRLIK ÇALIŞMALARI

Bu çalışma için öncelikle İngilizce öğretimi sürecinde yaşanan İngilizce konuşma problemine yönelik sorunları belirlemek amacıyla literatür taraması yapılmıştır. Bunun yanında aynı amaç doğrultusunda öğretmen ve öğrenci görüşleri alınmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda

- Öğrenci hazırbulunuşlukları
- Öğretmenlerin uygulamaya yönelik eksiklikleri
- Öğretim sürecinde kullanılan araç gereçler
- Öğretme ortamının düzenlenmesi gibi noktalarda ihtiyaçlar olduğu saptanmıştır.

Tasarının uygulama sürecinde başlanmadan önce bu ihtiyaçların karşılanması amacıyla aşağıda belirtilen uygulamalar yapılmıştır.

2.1.Öğretmenlere Yönelik Çalışmalar

Bu adımda ilgili öğretmenler öğretim tasarısı/ tasarı çalışmaları ve adımlar hakkında ihtiyaç duyulan bilgi ve becerilerin edinilmesi amacıyla bilgilendirilmiştir. Gerçekleşen eğitim çalışmaları ile öğretmenler çoklu zeka etkinlikleri, oyun ile öğrenme, teknoloji kullanımı ve öğretimde teknolojiye yer verilmesi, grup çalışmalarının etkili kullanımına ilişkin öğretilere yer verilmiştir. Bu adımda öğretmenlerin eksikliklerine yönelik bilgi paylaşımlarının yanı sıra tasarımın özgüveni artırmaya ilişkin konuşma becerisinin her alanda artışına ağırlık vermenin önemi anlatılmıştır. Bu bağlamda öğretmenler İngilizce dersine yönelik etkinlik kitapçığı, ders planları ve araç gereçler hakkında 2 ders saati (80 dk) ayrıntılı bir sunuya tabi tutulmuşlar ya da bilgilendirilmişlerdir.

2.2.Öğrencilere Yönelik Çalışmalar

İngilizce öğretiminde konuşma becerisi bireysel olarak ifade edilse de öğrenme yolları sınıf içerisinde öğrencilerin birlikte çalışmasını gerektirmektedir. Bu sebeple uygulamanın başlamasından önce öğrencilerin kaynaşması, grup olarak hareket etme becerisini kazanması amacıyla “ice-breaking” (yumuşatma) etkinliklerinin kullanılması uygundur. Bu araştırmada da ön ölçümlerin yapılmasının ardından “Two

Truths and A Lie” (2 Yalan 1 Gerçek), “Common Grounds” (Ortak Zeminler), “Heads Up” (Kafalar Yukarı” etkinliklerinin yapılması uygun görülmüştür. Bağlantılı derslerle de uygulanabilmesi açısından hem İngilizce, hem de diğer derslere uygun ısındırma çalışmaları tercih edilmiştir.

2.3.Öğretim Materyalleri

Bu tasarımda öğretmenin yönlendirmesiyle öğrencilerin materyal kullanması amaçlanmıştır. Teknoloji çağının bir getirisi olarak eğitime entegrasyonu önemli olan bilgisayar kullanımını da artırmak amacıyla çoğunlukla Web2 araçları tercih edilmiştir. Bunun yanında öğrencinin daha çok konuşma esnasında kullanacağı kartlar, çubuklar ya da etkinlik materyalleri öğretmen tarafından hazırlanmıştır. Ayrıca öğrenciye her ünite sonunda bir proje ödevi verilip, evde kendi yaratıcılığı ile oluşturması ve bunu okula öğretmene ve arkadaşlarına sunması planlanmıştır. Materyallerin kazanımlara göre düzenlenmiş hali örnek etkinlik planlarında belirtilmiştir. Öğretmenlerin süreçteki değişiklik ya da gerekliliklere göre araç-gereçlere yenilerini eklemeleri, çıkarmaları olası görülmektedir.

2.4.Öğretim Tasarısı Uygulama Ortamı

Bu tasarım uygulama sürecinde uygulama ortamları sınıfın yanı sıra bahçe, kütüphane, konferans salonu, laboratuvar şeklinde çeşitlendirilmiştir. Grup çalışmalarında öğrenciler küme ve bireysel çalışmalara dahil olacaklarından çember ya da U düzeni sıra düzeni olarak kullanılabilir.

2.5.Ölçme Araçları ve Ön Testlerin Uygulanması

Bu araştırmada ön ve son olmak üzere 2 değerlendirme yapılacaktır. Bu değerlendirme süreçleri için Konuşma Kaygısı Ölçeği (Ek-1) ve İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (Ek-2) kullanılmıştır. Bu ölçekler ile, uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında olmak üzere 2 kez uygulanarak öğrencilerin İngilizce konuşmaya yönelik tutum ve kaygıları üzerindeki değişimler gözlenecektir.

Ayrıca araştırmacının uygulama boyunca bir gözlem sürecinde olması ve “Araştırmacı Günlüğü” tutması da öğrencilerin sınıf ortamındaki değişimlerini incelemek açısından önem taşımaktadır.

Bu çalışmada kullanılan ölçekler ve materyallerin zaman ve mekan açısından uygunluğuna özen gösterilmelidir. Aynı gün iki ölçek ya da 2 materyal kullanımına yer verilmemesi doğru sonuçlar elde etmek açısından oldukça önemlidir.

3. TASARIMIN UYGULANMASI

3.1. Uygulama Başlıklarının ve Alt Başlıkların Belirlenmesi

Bu öğretim tasarısında uygulama başlıkları ve alt başlıklar öğretim programına bağlı kalarak, tasarım sürecinin ihtiyaç analizi sonuçları göz önüne alınarak belirlenmiştir. Tasarım ve uygulama süreci için 1 güz dönemi boyunca öğretim programında yer alan toplam 5 ünite seçilmiştir.

3.2. Uygulamaya İlişkin Çalışmalar

Öğretim tasarımının içerdiği İngilizce dersi Konuşma Becerisi kazanımları, hangi disiplinlerle ilişkilendirildiği etkinlik planları ile uygulamaya geçilmiştir. Öğretim tasarımının tüm uygulama süreci boyunca kullanılan etkinlik planları aşağıda sunulmuştur.

1. ÜNİTE – LIFE (HAYAT)

1. ETKİNLİK (1. Hafta – 11/15.09.2023)

BÖLÜM I

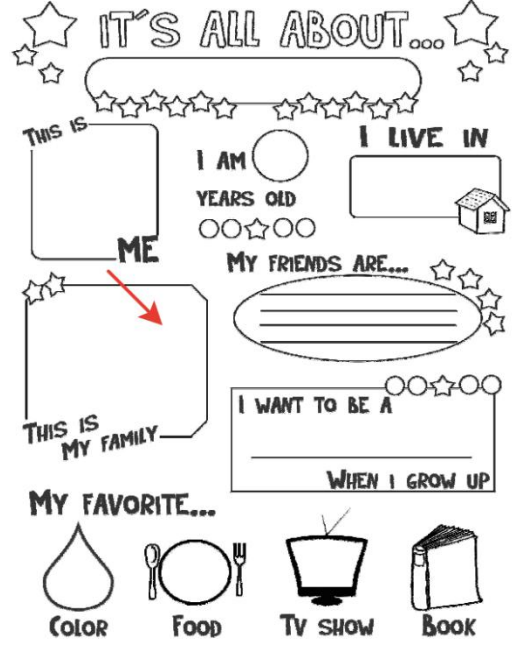
Süre: 2 Ders Saati	
Ders	İNGİLİZCE
Sınıf	6
Öğrenme Alanı	Konuşma
Alt Öğrenme Alanı	Dinleme, Okuma, Yazma

BÖLÜM II

Kazanımlar	- Students will be able to introduce themselves. (Öğrenciler kendilerini tanıtabileceklerdir.) - Students will be able to exchange information about themselves. (Öğrenciler kendileri hakkında karşılıklı bilgi alışverişi yapabileceklerdir.)
Yöntem ve Teknikler	İletişimsel Yaklaşım, Grup Aktiviteleri, Soru-cevap, gösterip yaptırma
Materyaller	“Hakkımda” posteri, akıllı tahta, renkli kalemler, tanışma videoları, şarkılar
Uygulama Alanı	Okul, sınıf
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ	
Hazırlık	Etkinlik için sınıftaki öğrenci sayısına, akademik durumlarına ve kişilik özelliklerine göre Oturma planı oluşturulur. Öğrencilerin oturma düzeninde belirtilen kriterlere göre eşit dağıtılmaya özen gösterilir. Öğrencilerin oturma düzeni bireysel ya da eşleşme durumlarında iletişimi ve etkileşimi artıracak şekilde düzenlenmelidir.
Dikkat Çekme	Öğrencilerin derse odaklanmalarını ve dersin konusuna ilişkin haberdar olmalarını sağlayacak “Merhaba” şarkısı dinletilir.

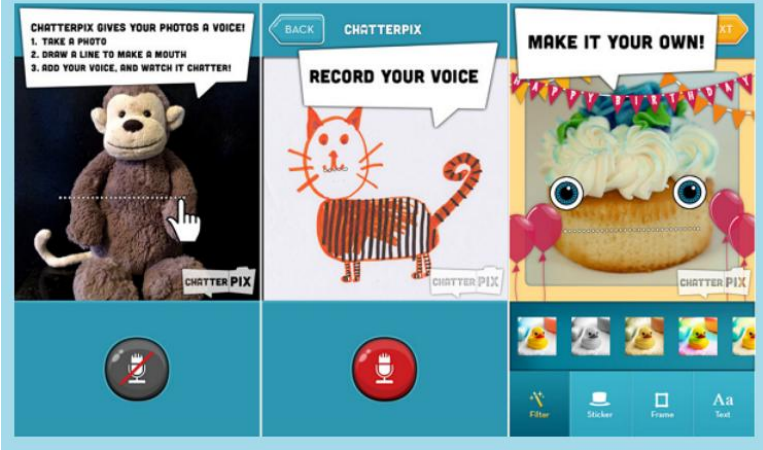
	“Hello Song” 
Güdüleme	Şarkı sözleri tahtaya yansıtılır. Sınıf olarak birlikte söylenmesi sağlanır. Ardından bu sözlerle ilgili soru-cevap şeklinde iletişim sağlanır.
Gözden Geçirme	“Bu derste ‘Kendinizi tanıtmak’ konusu hakkında bilgiler edineceksiniz. Kendinizi tanıtabileceğiniz kelime ve cümle gruplarını öğreneceksiniz.” açıklaması yapılır.
Derse Geçiş	Öğretmenin önceden hazırlamış olduğu kendini tanıtmak videoları sınıfa izletilir. “Introducing Yourself” 

Öğrenme Etkinlikleri	Video izlendikten sonra öğrencilere izledikleri kareler hakkında sorular yöneltilir. Soru-cevap etkinliğinin ardından öğrencilerle örnek diyaloglar gerçekleştirilir. Her bir öğrencinin basit bir şekilde öğretmen ile soru cevap etkinliği gerçekleştikten sonra öğretmen “Hakkımda” posterini öğrencilere dağıtır. Bireysel olarak kendileri hakkındaki bilgileri forma dolduran öğrenciler, sorulacak sorulara karşı ellerinde bulunan bilgi kağıdından yardım alarak konuşma sağlayabilirler. Böylece gönüllü öğrencilerden başlamak üzere kendileri hakkında daha geniş bilgiler verdikleri tanıtma süreci başlamış olur. Öğrencilerin ilk konuşma süreçleri olduğu için öncesinde öğretmen kendi posterini kullanarak örnek bir tanıtma gerçekleştirir. Ardından öğrencilerin konuşmalarında ilk adım olduğundan henüz düzeltmeye gitmez.
------------------------------------	---



BÖLÜM III

Ölçme Değerlendirme Etkinlikleri	Öğrencilere ders süresince neler öğrendikleri sorulur. Ardından öğrencilere evde telefon, tablet ya da bilgisayar kullanarak uygulama yapacakları “Chatter Pix” uygulamasının bilgilendirmesi yapılır. Kendilerini kısa bir video şeklinde tanıtarak öğretmenlerine göndermeleri istenir.
--	--

	
Disiplinler Arası İlişki	Türkçe, Oyun, Fiziki Etkinlikler, Müzik
Beceriler	Yaratıcılık, iletişim, işbirliği, karar verme, akıl yürütme
Değerler	Doğruluk, dürüstlük, özgüven, yardımlaşma, sorumluluk

1.ÜNİTE – LIFE (HAYAT)

2. ETKİNLİK (2. Hafta – 18/22.09.2023)

BÖLÜM I

Süre: 2 Ders Saati	
Ders	İNGİLİZCE
Sınıf	6
Öğrenme Alanı	Konuşma
Alt Öğrenme Alanı	Dinleme, Okuma, Yazma

BÖLÜM II

Kazanımlar	- Students will be able to introduce themselves. (Öğrenciler kendilerini tanıtabileceklerdir.) - Students will be able to exchange information about themselves. (Öğrenciler kendileri hakkında karşılıklı bilgi alışverişi yapabileceklerdir.)
Yöntem ve Teknikler	İletişimsel Yaklaşım, Beyin Fırtınası, Grup Aktiviteleri, Soru-cevap, gösterip yaptırma
Materyaller	Bilgisayar, akıllı tahta, renkli kalem, tanışma videoları, şarkılar
Uygulama Alanı	Okul, sınıf
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ	
Hazırlık	Sınıfta öğrenciler eşit bir şekilde gruplara ayrılır ve oturma düzeni bu gruplara göre şekillendirilir. Kullanılacak araç gereç ve materyaller kontrol edilir.
Dikkat Çekme	Öğrencilere konuyu hatırlatmak adına eğlenceli bir şarkı videosu izletilir. Öğrenci taklit etme yeteneğini kullanarak sırasında bu cümleleri ve hareketleri taklit etmeye çalışır.  What's Your Name? 568 B görüntüleme • 2 yıl önce Planet Pop by ELT Song "What's your name?" Help stur Altyazılar

Güdüleme	Öğrencilerden oluşan gruplara birer boş kağıt dağıtılır. Grupların Beyin Fırtınası yaparak geçen derste neler öğrendiklerine dair anahtar kelimeleri yazmaları istenir. Burada grup içerisinde konuşma sağlanması desteklenir. Bu konuşmaların İngilizce olması ve cümlelerin rahatça samimi bir şekilde gerçekleşmesi açısından öğrenciler güdülenir.
Gözden Geçirme	“Bu derste karşılıklı konuşma, bilgi alışverişi yapma, tanışma ve karşımızdakine kişisel bilgileri hakkında sorular sorma üzerine çalışacağız.” bilgisi verilir.
Derse Geçiş	Öğretmenin önceden hazırlamış olduğu “Meeting People” isimli video öğrencilere izletilir. 
Öğrenme Etkinlikleri	 Meeting people It's Makayla's first day at a new school and she's lost. İzlenen videonun ardından biri ile ilk tanışmamızda ona neler sorarız, biz ne cevaplar veririz şeklinde öğretmen ile öğrenciler arasında soru-cevap etkinliği gerçekleştirilir. Böylece öğrenci derse ve işlenecek konuya hazırlıklı hale getirilir. Gönüllü öğrenciler soru cevap etkinliğine katıldıkça öğretmen onları şevkli hale getirecek bir beyin fırtınası şekli, yıldız ödüllendirmesi ya da sözel geri bildirim gerçekleştirerek tüm öğrencileri aktif olmaya çağırır. Bunun ardından bir video daha izlenir. Video izleme esnasında konuşmaların ardından videonun durdurulması ve öğrencilere cümleler hakkında sorular sorulması amaçlanır. Ardından bu videoya yönelik drama canlandırması gerçekleştirilir. Gönüllü öğrencilerle başlayan süreç yine tüm öğrencilere dağıtılmaya çalışılır. Eğer zaman açısından sınırlı bir sürece dahil olunması durumunda birkaç gönüllü öğrencinin canlandırma etkinliğinin ardından alternatif olarak grup

	etkinliğine geçiş yapılabilir. Her grubun kendi içinde gerçekleştireceği bir canlandırma etkinliği planlanabilir.
--	---

BÖLÜM III

Ölçme Değerlendirme Etkinlikleri	Videoya ve canlandırma etkinliğine yönelik düşünme ve yoruma hazırlık olması amacıyla çalışma kağıdı dağıtılır. Öğrencilere belirli bir süre verildikten sonra sorular birlikte cevaplanır. Yazma ve okuma becerilerinin de pekiştiği bu bölümde öğrencinin yazdıkları hakkında yine sorular, yorum gerektiren (Neden?) soruları yöneltilir. Bu konuşmaların doğal çerçevesinde ilerlemesine ve öğrenciyi bir değerlendirmede gibi hissettirmemeye özen gösterilir. Ders sonunda konu ile ilgili küçük bağlantılara sahip tekerlemeler tahtadan görsel şeklinde gösterilerek öğrencilerden tekrarlamaları istenir. Böylece İngilizce konuşmaya alışma, telaffuz çalışması ve eğlence şeklinde ders sona erdirilir.
Disiplinler Arası İlişki	Türkçe, Drama, Fiziki Etkinlikler, Müzik, Sosyal Bilgiler
Beceriler	Yaratıcılık, iletişim, işbirliği, akıl yürütme, bilgi paylaşımı
Değerler	Doğruluk, dürüstlük, özgüven, yardımlaşma, sorumluluk


LearnEnglish Teens
 Speaking skills practice: Meeting people – exercises

It's Makayla's first day at a new school and she's lost.

Do the preparation exercise first. Then watch the video and follow the instructions to practise your speaking.

Preparation
Write the words in the correct order to make sentences and questions.

- ? | OK | you | Are
- school. | I'm | new | this | at
- your | ? | name | What's
- do | you | it? | spell | How
- birthday | November. | My | in | is
- you | in? | class | What | are
- lost. | am | I
- yet. | know | don't | I

1. Check your understanding: true or false
Circle True or False for these sentences.

1.	It's Makayla's first day at a new school.	True	False
2.	Makayla knows a lot of people at the school.	True	False
3.	Gemma is friendly and helpful.	True	False
4.	Makayla is 18.	True	False
5.	Gemma and Makayla are both in Year 11.	True	False
6.	Gemma will help Makayla find her teacher.	True	False

1.ÜNİTE – LIFE (HAYAT)

3. ETKİNLİK (3. Hafta – 25/29.09.2023)

BÖLÜM I

Süre: 2 Ders Saati	
Ders	İNGİLİZCE
Sınıf	6
Öğrenme Alanı	Konuşma
Alt Öğrenme Alanı	Dinleme, Okuma, Yazma

BÖLÜM II

Kazanımlar	- Students will be able to talk about repeated actions. (Öğrenciler tekrarlayan aktiviteler hakkında konuşabileceklerdir.) - Students will be able to use a series of phrases and simple expressions to Express their repeated actions. (Öğrenciler kendi rutinlerini ifade etmek için basit ifadeler ve bir dizi kalıbı kullanabileceklerdir.)
Yöntem ve Teknikler	İletişimsel Yaklaşım, Grup Aktiviteleri, Soru-cevap, gösterip yaptırma
Materyaller	“BINGO” oyun kartları, isimli konuşma kartları, akıllı tahta, renkli kalemler, şarkılar, videolar
Uygulama Alanı	Okul, sınıf
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ	
Hazırlık	Öğrenciler U düzeni şeklinde oturma planına göre oturtulur. Materyaller hazırlanır.

Dikkat Çekme	Öğrencilere günlük rutin kelimelerini içeren bir şarkı ile derse  başlanır. 1-2 kez dinletilen şarkının ardından alt yazılardan yardım alarak öğrencilerin şarkıya eşlik etmesi istenir.
Güdüleme	İkinci bir şarkıda öğrencilere cümle kurabilme becerisi açısından güdüleme amaçlanmaktadır. Şarkıcının 2. Söylemlerde öğrencinin söylemesini beklediği bu etkileşimli videoda öğrenci hareketleri taklit  ederek ve söylenen cümleleri tekrar ederek şarkıyı baştan sonra arkadaşları ile birlikte söyler. Ayrıca ayağa kalkması istenen öğrenciler derste aktif bir şekilde telaffuzları ile birlikte yer alırlar.
Gözden Geçirme	Öğretmen “Bugün dersimizde bir gün içerisinde rutin olarak neler yaptığımızı inceleyeceğiz.” şeklinde açıklamada bulunur.

Derse Geçiş	MY DAY ile öğrenci ünite kelimelerini duyup tekrar eder. Müzik ya da şarkı olmadan ders işleme sürecinde yer alan bu kelime etkinliği ile öğrenci teknoloji bağlantılı bir ders işlemiş olur. Ayrıca akıllı tahta kullanımını artırmak amacıyla öğretmenin söylemi yerine görsel ve işitsel materyaller kullanılarak uygulanan bu etkinlik ile öğrenci iki duyusunu da kullanarak derse aktif olarak bağlanabilecektir.
Öğrenme Etkinlikleri	U şeklinde olan oturma düzeninde öncelikli olarak gönüllü öğrencilere önceden hazırlanmış konuşma kartları dağıtılır. Öğrenciler ellerinde olan konuşma kartları ve sahip oldukları bilgilerle kendi günlerini arkadaşlarına anlatırlar. Bu esnada öğrenciyi dinleyen öğretmen ve arkadaşları kendisine soru yöneltebilirler. Buna teşvik eden öğretmen sınıfı genel anlamda aktif hale getirmiş olur. Sorulabilecek olan soruları öğrenciler ile birlikte konuşarak bulduran öğretmen belirli adetteki soruyu tahtaya yazar ve tahtaya kalkma konusunda çekingen olan öğrencilerin tahtadaki soruları arkadaşlarına sorması için teşvik eder. Victoria job: shop assistant morning: • gets up - 6:00 • feeds her cat • makes her breakfast • brushes teeth • tidies her room • has breakfast • leaves to work - 8:15 afternoon: • finishes work - 5:00 • goes shopping • has a light dinner at a café • goes to her aerobics lesson evening: • arrives home - 8:00 • calls her friends • has a shower • watches TV • goes to bed - 10:10 Mark job: student morning: • gets up - 7:30 • brushes teeth • washes his face • makes his breakfast • has breakfast • puts on his clothes • leaves to university - 8:45 afternoon: • has lunch - 2:00 • finishes his lessons - 6:00 • plays basketball with his friends for an hour evening: • arrives home - 7:30 • has dinner • tidies the flat • reads a lot for his exams • has a bath • goes to bed - 11:20

BÖLÜM III

Ölçme Değerlendirme Etkinlikleri	 The image shows a 'BINGO Daily Routines' card. It has a title 'BINGO' in large blue letters and 'Daily Routines' in smaller blue letters below it. There is a small icon of a person in a yellow circle at the top left. The card is divided into a 3x3 grid of squares. Each square contains an illustration and a label: 'wake up' (person waking up), 'get dressed' (person getting dressed), 'brush your teeth' (person brushing teeth), 'take a shower' (person in a shower), 'have breakfast' (person eating breakfast), 'go to school' (person walking to school), 'eat dinner' (person eating dinner), 'go to bed' (person in bed), and 'do your homework' (person sitting at a desk). To the right of the grid is a small icon of a pair of scissors, indicating where to cut. BINGO etkinliği zaman kısıtlamasına göre grup ya da bireysel olarak uygulanabilir. Öğrencilere dağıtılan BINGO kartları ve 9 adet pul ile öğrencilerin dağıtılan kelimeleri incelemesi ardından kağıtları belirlenen yerlerden kesmesi istenir. Ardından bir kutunun içinden öğretmenin seçtiği kelime sesli olarak öğretmen tarafından okunur ve her bir grupta/öğrencide farklı sayıda ve çeşitte olan kelimelerden bulan öğrenci “Bingo!” şeklinde bağırarak kelimesini tekrar eder ve pulu ile kapatır. Böylece öğrenci hem telaffuz çalışması yapmış hem de kelime tekrarında bulunmuş olur.
Disiplinler Arası İlişki	Türkçe, Sosyal Bilgiler, Oyun ve Fiziki Etkinlikler, Müzik, Drama
Beceriler	Yaratıcılık, iletişim, işbirliği, akıl yürütme, bilgi paylaşımı
Değerler	Doğruluk, dürüstlük, özgüven, yardımlaşma, sorumluluk

1.ÜNİTE – LIFE (HAYAT)

4. ETKİNLİK (4. Hafta – 02/06.10.2023)

BÖLÜM I

Süre: 2 Ders Saati	
Ders	İNGİLİZCE
Sınıf	6
Öğrenme Alanı	Konuşma
Alt Öğrenme Alanı	Dinleme, Okuma, Yazma

BÖLÜM II

Kazanımlar	Students will be able to tell the time (Öğrenciler zamanı ifade edebileceklerdir.)
Yöntem ve Teknikler	İletişimsel Yaklaşım, Grup Aktiviteleri, Soru-cevap, gösterip yaptırma
Materyaller	Kukla, akıllı tahta, renkli kalemler, saatler ezgisi, yarışma görseli, eşleştirme kartları
Uygulama Alanı	Okul, sınıf
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ	
Hazırlık	Derse başlamadan önce öğrencileri U düzeninde oturma planına yerleştirilir. Materyaller hazırlanır.
Dikkat Çekme	Öğrencilerin dikkatini derse ve konuya çekmek amacıyla öğretmen sınıfa bir el kuklası ile gelir. El kuklasının elinde bir saat vardır ve kukla bu saatten bahsederek belirli kelimeleri, kalıpları öğrencilere aşına hale getirmeye çalışır. Bu kukla öğrencilere sorular sorar ve cevap iter. Böylece öğrenci derse hazır hale getirilir. 

Güdüleme	Öğrencilere 5. Sınıfta da öğrenmiş oldukları saatler konusu ve kalıpları kuklanın ardından bir video şarkı ile hatırlatılır.  Öğrencilerin de sözel olarak söylemelerinin beklendiği bu şarkılı videoda öğrenciler saatleri duydukları gibi cümle kurarak telaffuza hazırlık yapmış olurlar.
Gözden Geçirme	Öğretmen “Bu dersimizde saatler hakkında konuşacağız.” şeklinde açıklamada bulunur.
Derse Geçiş	Öğretmen karpuz kabuklarından hazırlamış olduğu mıknatıslı kartonları ve saatleri eşleştirme etkinliği gerçekleştirir. Bu etkinliği gerçekleştirirken öğrencilerin eşleştirdiği saati sözel olarak cümle şeklinde söylemesini ister. Gönüllü öğrenciler başta olmak üzere istekli tüm öğrenciler tahtaya kaldırılır ve saatleri cümle şeklinde söylemeye tüm öğrencilerin aşına olması sağlanır. 

Öğrenme Etkinlikleri	Sınıf gruplar halindeki düzene geçer ve her gruptan sırayla birer kişi olmak üzere karşılıklı yarışmaya başlar. Her bir kareye gelen öğrenci saati sözel olarak söyler ve ilerler. Zamanla yarışan gruplardan ilk önce bitiş çizgisine gelen yarışmayı kazanır.	
-----------------------------	--	--

BÖLÜM III

Ölçme Değerlendirme Etkinlikleri	Öğrencilere kuklanın getirdiği saat ile bazı saatler sorulur ve kukla öğrencilere top fırlatarak cevap ister. Böylece topa odaklanan öğrenciler fiziksel ve zihinsel olarak aktif halde dersi tamamlar. Ayrıca öğretmen kurulan cümlelere geri bildirim vererek öğrencinin bilgilerini pekiştirir.
Disiplinler Arası İlişki	Türkçe, Matematik, Oyun ve Fiziki Etkinlikler
Beceriler	Yaratıcılık, iletişim, işbirliği, akıl yürütme, bilgi paylaşımı
Değerler	Doğruluk, dürüstlük, özgüven, yardımlaşma, sorumluluk

2.ÜNİTE – YUMMY BREAKFAST (LEZZETLİ KAHVALTI)

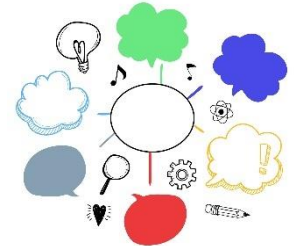
1. ETKİNLİK (5. Hafta – 09/13.10.2023)

BÖLÜM I

Süre: 2 Ders Saati	
Ders	İNGİLİZCE
Sınıf	6
Öğrenme Alanı	Konuşma
Alt Öğrenme Alanı	Dinleme, Okuma, Yazma

BÖLÜM II

Kazanımlar	Students will be able to ask people about their food preferences. (Öğrenciler insanlara yiyecek tercihleri hakkında sorular sorar.)
Yöntem ve Teknikler	İletişimsel Yaklaşım, Grup Aktiviteleri, Soru-cevap, gösterip yaptırma
Materyaller	Beyin fırtınası görseli, alfabe kartları, yiyecek materyalleri
Uygulama Alanı	Okul, sınıf
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ	
Hazırlık	Sınıf düzeni oluşturulur ve kullanılacak materyaller hazırlanır.
Dikkat Çekme	Öğretmen öğrencilerin dikkatini çekmek amacıyla sınıfa bazı yiyecek materyalleri getirir. Bu sabah kahvaltıya yetişemediğini ve bu nedenle çok aç olduğunu ifade eder. Alindeki yiyeceklerin kahvaltı için yeterli olup olmadığını öğrencilere kahvaltı yapıp yapmadıklarını sorar. Ardından kahvaltının öneminden bahseder ve hayatımızdaki yerini öğrencilere hatırlatarak yiyecek materyallere vurgu yapmaya geri döner.
Güdüleme	Öğretmen akıllı tahtaya Beyin Fırtınası görselini yansıtır. Ardından öğrencilere kahvaltıda yenebilecek olan yiyecekleri kelime olarak söylemelerini ister. Böylece öğrencilerin geçmiş bilgileri kontrol edilir.



	Telaffuzları hakkında öğretmenin fikir sahibi olması sağlanır ve her bir kelimenin ardından öğretmen telaffuzu doğru bir şekilde tekrarlayarak kulak aşinalığı olmasını sağlar. Her bir öğrencinin beyin fırtınasına katılması sağlanır ve birliktelik sonucunda tahtada yiyecek dolu bir kahvaltı görseli şekillenir.
Gözden Geçirme	Öğretmen “Dersimizde kahvaltıda yenebilecek yiyeceklerden, sevdiklerimizden ve sevmediklerimizden bahsedeceğiz.” Şeklinde dersin kazanımını öğrencilere bildirir.
Derse Geçiş	Öğretmen kahvaltının öneminden ve kahvaltı yapmadığı için hissettiği olumsuzluklardan bahsettikten sonra kahvaltıya ve önemine ilişkin 90’lardan bir çizgi film şarkısı ile öğrencileri derse davet eder. Geçmiş yıllardan bahsederek öğrencilerle bağ kurmaya çalışan öğretmen kahvaltının içerikleri ile ilgili de şarkıyı durdurarak ya da sonrasında yorumlar yaparak öğrenci ile iletişim kurmayı sağlar.
Öğrenme Etkinlikleri	LIKE ve DISLIKE ALPHABET GAME Şarkı dinletildikten sonra 5 adet öğrenci tahtaya çağırılır. Sınıfın tahta önündeki zeminine alfabe kartları yerleştirilir. 5 öğrenciden sevdikleri bir kahvaltı yiyeceğinin baş harfinin üzerinde durması istenir. Sonrasında öğrenciler üzerinde durdukları harf ile başlayan kahvaltılık ile ilgili cümle kurması istenir. Aynı işlem öğrencilerin sevmediği yiyeceklerin üzerinde durması ve cümle kurması ile gerçekleştirilir. 5 öğrenci tamamladıktan sonra sınıf 5’erli gruplar şeklinde tahtaya çağırılarak etkinlik gerçekleştirilir.

BÖLÜM III

Ölçme Değerlendirme Etkinlikleri	Alfabe oyununun ardından öğrencilere arkadaşlarının sevdiği ve sevmediği yiyecekleri söylemeleri için soru cevap etkinliği gerçekleştirilir. Burada öğretmen yanlış telaffuz ya da dilbilgisi ile karşılaştığında yanlış olduğunu söylemek yerine kendisi doğruyu birkaç kez tekrarlar. Soru cevap etkinliği sırasında arkadaşlarının sevdikleri ve sevmedikleri yiyecekleri hatırlayabilen öğrencilere tahtada yıldız görseli verilir. Böylece öğrencilerde bir kazanma içgüdüğü yaratılmaya çalışılır.
Disiplinler Arası İlişki	Sosyal Bilgiler, Türkçe, Fen Bilimleri, Oyun ve Fiziki Etkinlikler
Beceriler	İletişim, akıl yürütme, bilgi paylaşımı, akılda tutma
Değerler	Doğruluk, dürüstlük, özgüven, yardımlaşma, sorumluluk

2.ÜNİTE – YUMMY BREAKFAST (LEZZETLİ KAHVALTI)

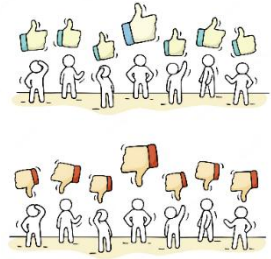
2. ETKİNLİK (6. Hafta – 16/20.10.2023)

BÖLÜM I

Süre: 2 Ders Saati	
Ders	İNGİLİZCE
Sınıf	6
Öğrenme Alanı	Konuşma
Alt Öğrenme Alanı	Dinleme, Okuma, Yazma

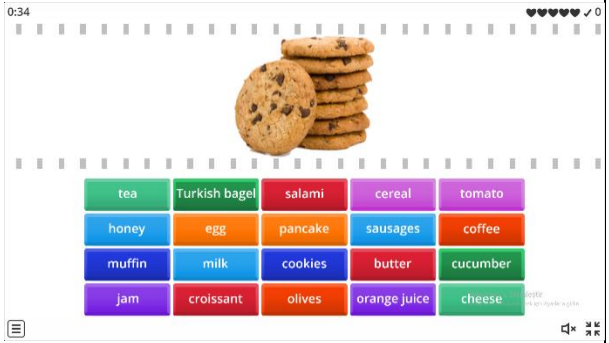
BÖLÜM II

Kazanımlar	Students will be able to express their opinions about the food they like and don't like. (Öğrenciler sevdikleri ve sevmedikleri yiyecekler hakkında düşüncelerini ifade eder.)
Yöntem ve Teknikler	İletişimsel Yaklaşım, Grup Aktiviteleri, Soru-cevap, gösterip yaptırma
Materyaller	Konuşma kartları, akıllı tahta, şarkılar
Uygulama Alanı	Okul, sınıf
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ	
Hazırlık	Sınıfa etkinliklere gerekli alanı sağlamak amacıyla U düzeni şekli verilir. Gerekli materyaller hazırlanır ve öğrenciler bilgilendirilir.
Dikkat Çekme	Öğretmen kahvaltı, günlük yaşam ile ilgili sevdiği ve sevmediği şeylerden bahseder. Kendi ile ilgili bilgileri verdikten sonra aile üyelerinden bahsetmeye başlar. Kişilerin yiyecek tercihleri ne ilişkin kurduğu cümlelerle bir süre sonra basit ama konuyla ilgili sorular sorar ve yanıtları öğrenci ile birlikte vermeye çalışır.

Güdüleme	“I LIKE – I DISLIKE” U düzeninde oturan öğrencilerden 10 öğrenci tahtaya çağırılır. Sınıfın orta zeminine çekline siyah bir çizgi ile bir bölüm LIKE bir bölüm DISLIKE/DON’T LIKE olarak belirtilir. Ardından öğretmen bir önceki hafta beyin fırtınası ile tekrar edilen ve yeni öğrenilen kahvaltıya ilişkin kelimeleri söyleyerek öğrencilerin çizgi ile belirlenen bölüme zıplamalarını ister. Kelime ardından zıplayan öğrencilerden bu nesneyi seviyorum, bu nesneyi sevmiyorum şeklinde “I like.....”, “I dislike....” Cümleleri kurmaları istenir. 
Gözden Geçirme	Öğretmen ders ile ilgili kazanımı “Arkadaşlarınızın sevdikleri ve sevmedikleri yiyecekler hakkında düşüncelerini ifade etme üzerine aktiviteler yapacağız.” Şekliyle öğrencilere ifade eder.
Derse Geçiş	I LIKE – I DISLIKE etkinliği sırasında oturan öğrencilerden zıplayan öğrencilerin sevdikleri ve sevmedikleri yiyecekleri söylemesi istenir. Hafıza oyunu şekline dönüştürülen son bölümde öğrencilerin katılımını artırmak amacıyla yıldız puanlar verilir ve doğru bildikleri kelime sayısı kadar yıldız alan öğrenciler sıralamaya konuşarak şampiyon seçilir. Böylece hem oturan hem de zıplayan öğrencilerin tümünün etkinliğe katılmış olması sağlanır.
Öğrenme Etkinlikleri	SPEAKING CARDS – ROLE PLAY Öğrencilere drama yapmaları amacıyla konuşma kartları dağıtılır. Öğrencilerin bu kartlar üzerinde yer alan kişiler olarak kendilerini tanıtır sevindikleri ve sevmedikleri yiyecekleri söylemesi istenir. Ardından diğer öğrencilere konuşan öğrenci hakkında sorular sorulur. Ne seviyor, ne sevmiyor 

	şeklinde yöneltilen sorularla öğrencilerin hem kendi sevdikleri ve sevmedikleri yiyecekler hakkında hem de arkadaşlarının tercihleri hakkında cümle kurma alıştırmaları yapılması sağlanır.
--	---

BÖLÜM III

Ölçme Değerlendirme Etkinlikleri	WORDWALL Bu etkinlik akıllı tahta aracılığı ile yapılır. Akıllı tahta öğrencilerin teknoloji ile bağlantılarını kurmak amacıyla ilgi çekici bir etkinlik olarak çocuklara belirtilir. Öğrencilerin tahtaya çıkıp resimde belirtilen kelimeyi tıklaması ve telaffuzunu sesli bir şekilde gerçekleştirerek cümle içinde kullanması istenir. Oyun gönüllü öğrencilerin katılımıyla başlar ve tüm sınıfa yayılana kadar devam eder.	
Disiplinler Arası İlişki	Sosyal Bilgiler, Oyun ve Fiziki Etkinlikler, Fen Bilimleri	
Beceriler	İletişim, akıl yürütme, bilgi paylaşımı, akılda tutma	
Değerler	Doğruluk, dürüstlük, özgüven, yardımlaşma, sorumluluk	

2.ÜNİTE – YUMMY BREAKFAST (LEZZETLİ KAHVALTI)

3. ETKİNLİK (7. Hafta – 23/27.10.2023)

BÖLÜM I

Süre: 2 Ders Saati	
Ders	İNGİLİZCE
Sınıf	6
Öğrenme Alanı	Konuşma
Alt Öğrenme Alanı	Dinleme, Okuma, Yazma

BÖLÜM II

Kazanımlar	Students will be able to give information about daily routines of their friends and family members. (Öğrenciler, kendi aile üyelerinin ve arkadaşlarının günlük rutinleri hakkında bilgi verir.)
Yöntem ve Teknikler	İletişimsel Yaklaşım, Grup Aktiviteleri, Soru-cevap, gösterip yaptırma
Materyaller	“Hafta Sonları Ailem” posteri, akıllı tahta, renkli kalem, tanışma videoları, şarkılar, konuşma kartları, fon kartonlar, poster malzemeleri
Uygulama Alanı	Okul, sınıf

ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ

Hazırlık	Sınıf düzeni oluşturulur ve kullanılacak materyaller hazırlanır.
Dikkat Çekme	 Öğrencilerin dikkatini derse ve geçmiş konuya çekmek amacıyla, hatırlatma amaçlı görsel bir materyal de olan “Günlük Rutin” şarkısı açılır. Ünitenin öğrenilen kalıplarını öğrencilerin zihninde canlandırmak amacıyla gösterilen bu video ile öğrencilerin hatırladıkları kelime ve cümleleri şarkı ile birlikte tekrar etmesi istenir.

Öğrenme Etkinlikleri	DAILY ROUTINES - SPEAKING CARDS LAURA In the morning: get up 7:00 / get dressed / have breakfast with eggs, cheese, bacon, milk / leave home 8:00 / go to school by school bus In the afternoon: have lunch at school / school finish 15:00 / attend dance course / arrive home 16:00 In the evening: do homework / watch cartoons / have dinner 19:00 / read a story / go to bed 21:00 On Saturdays: go to the library / borrow books / play with friends / swim in the pool / watch a film On Sundays: visit grandparents with the family / play with their dog / take a bath / draw pictures JAMES In the morning: wake up 8:00 / wash face / have breakfast with honey, butter, jam, sausage, orange juice / leave home 8:45 / walk to school In the afternoon: have lunch with friends / school finish 15:00 / attend tennis course / arrive home 16:20 In the evening: listen to music / do homework / have dinner 19:30 / go online / go to bed 21:00 On Saturdays: go hiking / take nature photos / play football with friends / study French / read books On Sundays: go to the shopping mall with parents / do shopping / watch a film at the cinema / do puzzles DANIEL In the morning: wake up 6:00 / take a shower / have breakfast with pancakes, tomato, cucumber, olive oil, tea / drive to work 7:00 / report cars until 17:00 In the afternoon: have lunch 13:00 / go to the supermarket 17:30 / arrive home 18:00 / have a bath / get dressed In the evening: have dinner 20:00 / watch the news / drink coffee / play with son On Saturdays: go for a picnic with the family / sing and dance / play volleyball / take a nap On Sundays: do gardening / ride a bicycle for an hour / meet friends / take some video games SARAH In the morning: get up 6:45 / do morning exercise / have breakfast with honey, butter, toast, fried eggs, apple juice / leave home 7:45 / cycle to work / reach centre to talk In the afternoon: have lunch 12:00 / take a shower / leave gym 16:00 / get home 16:30 In the evening: cook dinner / help daughter with homework / read magazines / play chess with husband / sleep 22:00 On Saturdays: go shopping by the lake / catch and cook fish / sleep under the trees / fly a kite On Sundays: do the housework / take the dog for a walk / do the grocery shopping / watch a horror movie TRACY In the morning: wake up 8:30 / get dressed / put on makeup / leave home 9:30 / have breakfast at a cafe / take the train to work / report news on TV In the afternoon: have lunch 14:00 / meet friends and have lunch at a restaurant / arrive home 17:30 In the evening: cook dinner / do online with kids / have dinner 19:00 / go online / watch a film / go to bed 23:00 On Saturdays: attend ballet course / take a museum / go boating with the family On Sundays: visit the animal shelter / feed the animals / work in the park / water the plants / have a bath OSCAR In the morning: get up 7:00 / take a shower / have breakfast with boiled eggs, honey, cereal, milk / leave home 8:15 / drive to work / examine and treat people In the afternoon: have lunch with friends / finish work 17:00 / meet and chat with friends / arrive home 18:00 In the evening: help wife with cooking / eat dinner / feed the street animal / play checkers with the kids On Saturdays: go nature walking with the family / catch flowers / take photographs / fly a kite On Sundays: go home riding / play paintball with friends	DRAMA Bu etkinlikte öğrencilerin verilen kartlar doğrultusunda kendi rutinlerine çalışmaları ve tahtada canlandırmaları beklenir. Her öğrencinin eline bir kart dağıtılır ve günün bölümlerine göre günlük rutinler hakkında bilgi sahibi olabilmeleri için 5dk'lık bir zaman verilir. Bu zamanın ardından öğrencilerin her birine dramada yer verebilmek amacıyla günün her bölümü için 2 kişi tahtaya çağırılır. Bu doğrultuda öncelikle öğretmen ile eşleşen bir öğrenci örnek drama etkinliğini gerçekleştirir. Rol model olarak öğretmen büründüğü kimliği jest ve mimiklerin yanı sıra fiziksel hareketlerle de canlandırmaya çalışır. Böylece öğrenciden ses tonu değişikliği vb. etkinlikler de beklediğini belirtir. Kartları elinde tutabileceklerini belirten öğretmen öncelikli olarak gönüllü öğrenciler olmak kaydıyla öğrencileri tahtaya kaldırır. Sürenin az olduğu gruplarda bu etkinlik ikili çalışma etkinliğine dönüştürülebilir.
--	--	---

BÖLÜM III

Ölçme Değerlendirme Etkinlikleri	MAKING A POSTER Öğrenciler 2'li çalışma yaparak bir fon kartonuna ailesi ile yaptıkları haftasonu aktivitelerinin resimlerini yapıştırarak renkli bir poster hazırlar. Ancak aktivitelerin üzerine herhangi bir yazı yazmazlar. Çünkü bu posterini sınıfa anlatarak ifade etmeleri gerekmektedir. İkiye bölünmüş poster, iki arkadaşın aile etkinliklerini içerir ve sınıf önünde her iki kişi de anlatım yaptıktan sonra diğer öğrencilere anlatım yapılan posterle ilgili sorular sorulur (Öğretmen ya da anlatıcı öğrenciler tarafından)
--	--

	. Böylece hem öğretmen gözlem yaparak değerlendirme yapmış olurken, öğrenciler de akran değerlendirmesine dahil olmuş olur.
Disiplinler Arası İlişki	Resim, Türkçe, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri
Beceriler	Rol oynama, iletişim, bilgi paylaşımı, iş birliği, akıl yürütme.
Değerler	Özgüven, yardımlaşma, sorumluluk

2.ÜNİTE – YUMMY BREAKFAST (LEZZETLİ KAHVALTI)

4. ETKİNLİK (8. Hafta – 30.10.2023 / 03.11.2023)

BÖLÜM I

Süre: 2 Ders Saati	
Ders	İNGİLİZCE
Sınıf	6
Öğrenme Alanı	Konuşma
Alt Öğrenme Alanı	Dinleme, Okuma, Yazma

BÖLÜM II

Kazanımlar	Students will be able to share information about their daily routines with their peers. (Öğrenciler eşleri ile kendi günlük rutinleri hakkında bilgi paylaşımı yapar)
Yöntem ve Teknikler	İletişimsel yaklaşım, grup aktiviteleri, soru-cevap, gösterip yaptırma
Materyaller	Video, flashcards, tahta oyunu görseli, kutu ve kağıtlar, zar
Uygulama Alanı	Okul, sınıf
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ	
Hazırlık	Sınıf düzeni oluşturulur ve kullanılacak materyaller hazırlanır.
Dikkat Çekme	“I HAVE A BAD VOICE” Öğretmen derse girerken “uykusuz kaldığı için konuşamayan” rolüne bürünür. Öğrencileri meraklandırmak amacıyla kötü bir görüntüde masasına oturur ve başını tutar. Öğrenciler ne oldu diye sorana kadar bekler. Ardından elindeki flash cardlar ile gece geç uyuduğunu, sesinin kısıldığını anlatmaya çalışır. Sessiz tonda söylediği cümleleri öğrencilerin kulaklarına fısıldar ve onları sınıfa tekrar etmesini ister. Böylece öğrenciler öğretmenin ifadelerini arkadaşları aracılığı ile anlamaya çalışırlar. Burada öğretmen günlük rutinleri içeren flash cardlar ile gece saat 2 de yattığını, akşam yemeğinde soğuk su içtiğini

	vs. anlatırken özellikle günlük rutin cümlelerini kullanır. Böylece öğrenciler günlük yaşamla bağlantı kurarken bir yandan da derse hazırlanmaya başlar.
Güdüleme	Öğrencilerin, ünitenin son dersinde küçük bir hatırlatma olarak tekrar videosunu izlemesi sağlanır. Görseller, telaffuz ve yazıları içeren bu çok yönlü video ile 3 beceriye hitap eden bir süreç gerçekleştirilir. Videonun ardından öğretmen öğrencilere video ile ilgili sorular yöneltir. Videodaki bireyin günlük rutinleri hakkında sorular soran öğretmen öğrencilerin günlük rutinleri he/she/it öznesi kullanarak geniş zaman kurallarına uygun bir şekilde tanımlamasını ister.
Gözden Geçirme	Öğretmen “Ünitemizin bu son dersinde günlük rutinler hakkında oyunlar oynayıp konuşmalar gerçekleştireceğiz.” şeklinde açıklamada bulunur.
Derse Geçiş	“TIME GUESS” 12 küçük kare kağıda önemli saat aralıklarını yazılır (örneğin sabah 6, akşam 7, öğlen 12, öğleden sonra 4, akşam 6, vb.) Ayrıca üzerinde soru işareti olan birkaç “joker kart” da eklenir. Kağıt kareleri katlanır ve küçük bir kutuya konur. Öğrenciler kutunun etrafına oturur ve sırayla bir parça kağıt alırlar. Örneğin, “Ben genellikle _____ saat ____ o’da” yapısını kullanarak o zamanki günlük rutinlerine dayalı bir cümle kurmaları gerekir: Genellikle sabah saat 6’da uyanırım. Genellikle sabah saat 7’de kahvaltı ederim. Genellikle akşam saat 6’da ev ödevimi yaparım. vb. Eğer bir öğrenci bir joker kart seçerse günün herhangi bir saatiyle ilgili bir cümle kurabilir. Öğrenci mükemmel bir cümle kurarsa kağıt

	parçası onda kalır, kuramazsa kutuya geri döner. Sonunda en çok kağıt parçasına sahip olan kişi kazanır. Süre kısıtlaması nedeniyle öğretmenin sınıfta kutuyla dolaşarak öğrencilere kağıt çektirip cümle kurdurması şeklinde de etkinlik gerçekleştirilebilir.
Öğrenme Etkinlikleri	“LET’S TALK” Öğrenciler 4lü gruplara ayrılır ve sınıf düzeni oluşturulur. Her grubun ortasına tahta oyunu fotokopisi ve birer zar konur. Öğrenciler sırayla kendi grupları içerisinde attıkları zar sayısına göre karelerde ilerler ve gelen soruları ünite bilgilerine göre cevaplarlar. Öğretmen hakem ve değerlendirici olarak gruplar arası gezer ve değerlendirmelerini öğrencilere aktarır. 

BÖLÜM III

Ölçme Değerlendirme Etkinlikleri	Öğretmen öğrencilerden ünite sonundaki Self-Assessment (Öz-değerlendirme) tablosunu doldurmalarını ister. Öğretmen, öğrencilerin cevaplarını kontrol etmek ve karşılıklı yorumda bulunmak amacıyla sınıf içerisinde dolaşır.
Disiplinler Arası İlişki	Resim, Türkçe, Oyun ve Fiziki Etkinlikler, Matematik,
Beceriler	Yaratıcılık, iletişim, işbirliği, akıl yürütme, bilgi paylaşımı
Değerler	Doğruluk, dürüstlük, özdeğerlendirme, yardımlaşma, paylaşma, sorumluluk

3.ÜNİTE – DOWNTOWN (ŞEHİR MERKEZİ)

1. ETKİNLİK (9. Hafta – 06/10.11.2023)

BÖLÜM I

Süre: 2 Ders Saati	
Ders	İNGİLİZCE
Sınıf	6
Öğrenme Alanı	Konuşma
Alt Öğrenme Alanı	Dinleme, Okuma, Yazma

BÖLÜM II

Kazanımlar	Students will be able to ask people questions about what they are doing at the moment. (Öğrenciler insanlara, şuanda ne yaptıkları ile ilgili soru sorup yanıtlayabilir.)
Yöntem ve Teknikler	İletişimsel Yaklaşım, Grup Aktiviteleri, Soru-cevap, gösterip yaptırma
Materyaller	“Farkı Bul” görseli, “Tahmin Et” videosu, Flashcards,
Uygulama Alanı	Okul, sınıf
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ	
Hazırlık	Sınıf düzeni oluşturulur ve kullanılacak materyaller hazırlanır.
Dikkat Çekme	“WHAT IS HAPPENING NOW?” Bu etkinlik için, öğrenciler sınıfın etrafına / dışına bakmalı ve şu anda neler olduğunu şimdiki zaman cümleleri kullanarak anlatmalıdır. Örneğin, “Nefes alıyor.”, “Rüzgar esiyor.”, “Öğretmen ayakta.”, “Oturuyorlar.” vb.

	Öğrenciler teker teker cümle kurmalıdır. Öğretmen her cümle için geri bildirimde bulunur ya da akran değerlendirmesi için sınıfa cümle ile ilgili düşünce olup olmadığını sorar.
Güdüleme	“FIND THE DIFFERENCE” Öğretmen öğrencilerden 2 resim arasındaki farkları bulmalarını ister. Farkları bulan öğrencilere resimle açıklamalarda bulunur. Resimdeki çocukların resimde neler yaptıklarını şimdiki zaman cümleleri kullanarak anlatır. Resimleri açıkladıktan sonra öğrencilere de birkaç soru yöneltir. Şimdiki zamanın hatırlatmasını yaparak farkları bulan öğrencilere yıldız verir. 
Gözden Geçirme	Öğretmen “Bu dersimizde Şimdiki Zaman cümleleri kuracağız ve bu cümleleri içeren bazı oyunlar oynayacağız” şeklinde açıklamada bulunur.
Derse Geçiş	Key Expressions: What's he doing? What's she doing? What are they doing? “GUESSING GAME” Öğretmen videoyu sınıfta oynatır. On soru vardır. Her soruda “Adam ne yapıyor?”, “Kadın ne yapıyor?” ya da “Onlar ne yapıyor?” diye sorulmaktadır. Her sorudan sonra öğrencilere bazı renkli şekillerin arkasına gizlenmiş bir resim gösterilir. Şekiller yavaşça

	kaybolurken, öğrenciler resimdeki kişinin ne yaptığını tahmin etmelidir. Öğrenciler tahmin ettiklerinde, öğretmenler onları tam cümlelerle cevap vermeye teşvik eder. Örneğin, öğrenciler tahmin etmeye hazır olduğunda, videoyu durdurur ve “Ne yapıyor?” diye sorar ve öğrenciler “O (yüzüyor)” cevabını vermelidir.
Öğrenme Etkinlikleri	“CHARADES” Öğretmen sınıfı iki takıma ayırır. Ardından, takımlardan birinden bir öğrenciyi sınıfın önüne gelmeye davet eder. Bu öğrencinin, takımındaki diğer öğrenciler ne olduğunu tahmin ederken şimdiki zamanda ilerleyen kelimeleri canlandırmak için 30 saniyesi vardır. Öğrenciler hazır olduğunda, öğretmen 30 saniyelik zamanlayıcıyı başlatır ve öğrenciye bilgi kartlarından/kelimelerden birini gösterir. Bu öğrenci daha sonra kelimeyi canlandıracaktır. Öğrenci kelimeyi canlandırırken, öğretmen takım arkadaşlarına “Ne yapıyor?” diye sorar. Tahmin ettikleri gibi, “O (dans ediyor)” diye cevap vermelidirler. Doğru tahmin ettiklerinde, öğretmen, öğrencinin canlandırması için bir sonraki kelimeyi gösterir. 30 saniye sonra kaç kelimeyi doğru tahmin ettiklerini kontrol eder. Sonra sıra diğer takımdadır. En çok kelimeyi doğru tahmin eden takım kazanır.

BÖLÜM III

Ölçme Değerlendirme Etkinlikleri	Öğretmen ders sonunda etkinlikler ile ilgili geri bildirim vermek için, etkinlikler sürecinde aldığı notları öğrencilerle paylaşır. Yanlış cümlelerin doğrularını birlikte düzeltmeyi ister. Öğrencilere soru-cevap etkinlikleriyle konuya ilişkin ana hatlara dair sorular sorar ve yıldız kazanmalarını sağlar. Ayrıca yandaki resmi tahtaya yansıtarak öğrencilerden Şimdiki zaman cümleleri kurmalarını ister ve cümlelerin değerlendirmesini de gerçekleştirir.
Disiplinler Arası İlişki	Oyun ve Fiziki Etkinlikler, Türkçe, Drama
Beceriler	Yaratıcılık, rol oynama, iletişim, iş birliği, akıl yürütme, bilgi paylaşımı
Değerler	Özgüven, yardımlaşma, sorumluluk, kendini doğru ifade etme, dürüstlük



3.ÜNİTE – DOWNTOWN (ŞEHİR MERKEZİ)

2. ETKİNLİK (10. Hafta – 20/24.11.2023)

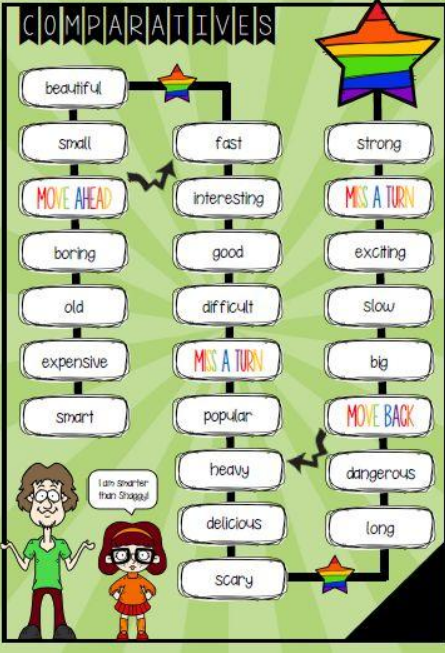
BÖLÜM I

Süre: 2 Ders Saati	
Ders	İNGİLİZCE
Sınıf	6
Öğrenme Alanı	Konuşma
Alt Öğrenme Alanı	Dinleme, Okuma, Yazma

BÖLÜM II

Kazanımlar	Students will be able to ask people to compare things. (Öğrenciler insanlardan karşılaştırma yapmasını isteyebilir ve karşılaştırma yapabilir.)
Yöntem ve Teknikler	İletişimsel Yaklaşım, Grup Aktiviteleri, Soru-cevap, gösterip yaptırma
Materyaller	Şarkı, video ve görseller, tahta oyunu kağıdı, zar, kutu
Uygulama Alanı	Okul, sınıf
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ	
Hazırlık	Sınıf düzeni oluşturulur ve kullanılacak materyaller hazırlanır.
Dikkat Çekme	“HARDER, BETTER, FASTER, STRONGER” by DAFT PUNK  Öğretmen şarkıyı çalar ve öğrencilerden 'er' ile biten kelimeleri hatırlamaya çalışmalarını ister. Ardından bu sözcükleri tahtaya yazar.

	Öğrencilere bu tür kelimelerin iki şeyi karşılaştırmak için kullanıldığını açıklar ve bir örnekle gösterir.
Güdüleme	Öğretmen şarkıda geçen sıfatları, örneğin 'uzun' sıfatını ortaya çıkarmak için iki öğrenciyi sınıfın önüne davet eder. Öğrencilerin boylarını kontrol etmek için sırt sırta durmalarını sağlar ve ardından sınıftan hangi öğrencinin daha uzun olduğunu belirlemelerini ister. Ardından aynı şeyi 'kısa' sıfatı için de yapar.
Gözden Geçirme	Öğretmen “Bu dersimizde karşılaştırma cümleleri kuracağız ve bu cümleleri içeren bazı oyunlar oynayacağız” şeklinde açıklamada bulunur.
Derse Geçiş	“COMPARATIVE OLYMPICS” Öğretmen kağıt parçalarına bazı sıfatlar yazar ve bunları bir kaseye veya bir tür kaba koyar. Ardından, iki öğrenciyi öne davet eder ve içlerinden birinin kaptan rastgele bir sıfat seçmesini sağlar. Ardından bu sıfatı kullanan iki öğrenciyi karşılaştırır. Örneğin, öğrenciler 'uzun' sıfatını seçerse, iki öğrencinin boylarını karşılaştırır ve sınıfa “Kim daha uzun?” diye sorar. Eğer sıfat 'hızlı' ise, o zaman bir heceleme yarışı yapabilir ve sınıfa “Kim daha hızlı?” diye sorabilir.
Öğrenme Etkinlikleri	

		“COMPARATIVE BOARD GAME” Öğretmen sınıfı kişilik gruplara ayırır. Her bir gruba oyun kağıdından birer adet verir. Öğrencilerin bilgileri piyon olur ve her grubun birer tane zarı olur. Zarda gelen sayı ile ilerleyen öğrenci üstüne geldiği kutucukta bulunan sıfat ile bir karşılaştırma cümlesi kurar. Doğru bir cümle kurarsa zarı tekrar atabilir. Yıldızla ilk varan öğrenci puanı alır.
--	--	--

BÖLÜM III

Ölme Değerlendirme Etkinlikleri	Öğretmen “Comparative Board Game” etkinliği esnasında öğrencilerin arasında dolaşarak kurdukları karşılaştırma cümlelerine ilişkin geri bildirim verir. Gruplar arasında dolaşırken oyunlara katılarak doğru cümle kurma yöntemlerini pekiştirir. Öğrencileri değerlendirirken aynı zamanda doğrularak düzeltmelerini de sağlamış olur.
Disiplinler Arası İlişki	Oyun ve Fiziki Etkinlikler, Türkçe, Drama
Beceriler	Yaratıcılık, rol oynama, iletişim, iş birliği, akıl yürütme, bilgi paylaşımı
Değerler	Özgüven, yardımlaşma, sorumluluk, kendini doğru ifade etme, dürüstlük

3.ÜNİTE – DOWNTOWN (ŞEHİR MERKEZİ)

3. ETKİNLİK (11. Hafta – 27.11.2023/01.12.2023)

BÖLÜM I

Süre: 2 Ders Saati	
Ders	İNGİLİZCE
Sınıf	6
Öğrenme Alanı	Konuşma
Alt Öğrenme Alanı	Dinleme, Okuma, Yazma

BÖLÜM II

Kazanımlar	- Students will be able to talk about what they are allowed to do. (Öğrenciler kendilerine izin verilen şeyler hakkında konuşabilir.) - Students will be able to ask for and give permission in daily conversations. (Öğrenciler, günlük konuşmalar içinde izin isteyip, izin verebilir.)
Yöntem ve Teknikler	İletişimsel Yaklaşım, Grup Aktiviteleri, Soru-cevap, gösterip yaptırma
Materyaller	Video, İzin kartları, tahta oyunu görseli.
Uygulama Alanı	Okul, sınıf
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ	
Hazırlık	Sınıf düzeni oluşturulur ve kullanılacak materyaller hazırlanır.
Dikkat Çekme	Öğrencilere “İzin İsteme” içeriğinde olan bir video izletilir. İlk izlemede duraksamadan tamamı izletilen video, 2. Seferde izletilirken durdurularak izin cümlelerini öğrencilerin tekrar etmesi sağlanır. 

Güdüleme	“İzin İsteme” videosunun 2. Bölümünde rol oynama etkinliğini gerçekleştirmek için altyazı verilen rollerin öğrenciler tarafından seslendirilmesi beklenir. Öncelikli olarak gönüllü öğrencilerin seslendirme çalışmasını yapması istenir.
Gözden Geçirme	Öğretmen “Ünitenin bu son dersinizde izin isteme ve izin verme cümleleri kuracağız ve bu cümleleri içeren etkinlikler yapacağız” şeklinde açıklamada bulunur.
Derse Geçiş	“MAY I... ?” Kartın bir yüzünde bir izin istemi, diğer yüzünde ise bir tik ya da çarpı işareti bulunmaktadır. Öğrenciler kartlarını izin istemi kendilerine doğru bakacak ve tik ya da çarpı işareti uzağa bakacak şekilde tutarlar. Öğrenciler daha sonra sınıfta dolaşarak mümkün olduğunca çok sayıda ortakla izin ister, verir ve reddeder. Öğrenciler bir onay işareti görürlerse izin verirler. Eğer çarpı işareti varsa, öğrenciler izin vermeyi reddeder. Öğrenciler bitirdiklerinde etkinliği tekrar ederler, ancak bu sefer kartlarını diğer tarafa doğru tutarlar, böylece izin istemi uzağa bakar. Öğrenciler daha sonra sınıfta dolaşarak bir sınıf arkadaşlarıyla her konuştuklarında farklı şeyler yapmak için izin isterler.

Öğrenme Etkinlikleri

BÖLÜM III

Ölçme Değerlendirme Etkinlikleri	Öğretmen öğrencilerden ünite sonundaki Self-Assessment (Öz-değerlendirme) tablosunu doldurmalarını ister. Öğretmen, öğrencilerin cevaplarını kontrol etmek ve karşılıklı yorumda bulunmak amacıyla sınıf içerisinde dolaşır.
Disiplinler Arası İlişki	Oyun ve Fiziki Etkinlikler, Türkçe, Drama
Beceriler	Yaratıcılık, rol oynama, iletişim, iş birliği, akıl yürütme, bilgi paylaşımı
Değerler	Özgüven, yardımlaşma, sorumluluk, kendini doğru ifade etme, dürüstlük

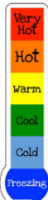
4.ÜNİTE – WEATHER AND EMOTIONS (HAVA DURUMU VE DUYGULAR)

1. ETKİNLİK (12. Hafta – 04/08.12.2023)

BÖLÜM I

Süre: 2 Ders Saati	
Ders	İNGİLİZCE
Sınıf	6
Öğrenme Alanı	Konuşma
Alt Öğrenme Alanı	Dinleme, Okuma, Yazma

BÖLÜM II

Kazanımlar	Students will be able to ask people about the weather. (Öğrenciler hava hakkında sorular sorup cevaplayabilir.)
Yöntem ve Teknikler	İletişimsel Yaklaşım, Grup Aktiviteleri, Soru-cevap, gösterip yaptırma
Materyaller	Flash Cards, Hava kartları, termometre görseli
Uygulama Alanı	Okul, sınıf
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ	
Hazırlık	Sınıf düzeni oluşturulur ve kullanılacak materyaller hazırlanır.
Dikkat Çekme	 Öğretmen sınıfta bugün havanın nasıl olduğunu sormak için elindeki “Hava nasıl?” kartını kaldırıp öğrencilere gösterir. Öğrencilerden bunu tekrar etmelerini, sonra hava durumuna ilişkin bilgilerini ölçmek amacıyla bugünün havasını ve genel hava durumu kelimelerini tahtaya yazar. Bir beyin fırtınası sonucu tahtada hava durumuna ilişkin kelimeler yer almaktadır.
Güdüleme	 Hava nasıl sorusuna yanıt vermek amacıyla öğretmen 

	hava kartlarını e termometreyi tek tek göstermeye ve öğrencilerin ellerine vererek tekrarlamalarını istemeye başlar.
Gözden Geçirme	Öğretmen “Bu dersimizde hava durumuna ilişkin soru cümleleri kuracağız ve bu cümleleri içeren etkinlikler yapacağız” şeklinde açıklamada bulunur.
Derse Geçiş	Öğretmen hava durumuna ilişkin kartları göstererek öğrencilere “How is the weather?” sorusunu sorar ve gösterdiği karta göre öğrencilerden hava durumuna ilişkin cevap vermesini ister.
Öğrenme Etkinlikleri	 “TALKING ABOUT THE WEATHER” Öğrenciler sırayla bir kart alır ve gruplarındaki diğer öğrencilere karttaki hava durumu sorusunu sorar. Her öğrenci sırayla soruya yanıt verir ve öğrenciler daha sonra hava durumu konusunu tartışır. Öğrenciler bitirdiklerinde, cevapları hakkında sınıfa geri bildirim verirler.

BÖLÜM III

Ölçme Değerlendirme Etkinlikleri	Öğretmen “Talking About Weather” etkinliği esnasında öğrencilerin arasında dolaşarak kurdukları soru-cevap cümlelerine ilişkin geri bildirim verir. Gruplar arasında dolaşırken oyunlara katılarak doğru cümle kurma yöntemlerini pekiştirir. Öğrencileri değerlendirirken aynı zamanda doğrulayarak düzeltmelerini de sağlamış olur.
Disiplinler Arası İlişki	Oyun ve Fiziki Etkinlikler, Türkçe, Drama
Beceriler	Yaratıcılık, rol oynama, iletişim, iş birliği, akıl yürütme, bilgi paylaşımı
Değerler	Özgüven, yardımlaşma, sorumluluk, kendini doğru ifade etme, dürüstlük

4.ÜNİTE – WEATHER AND EMOTIONS (HAVA DURUMU VE DUYGULAR)

2. ETKİNLİK (13. Hafta – 11/15.12.2023)

BÖLÜM I

Süre: 2 Ders Saati	
Ders	İNGİLİZCE
Sınıf	6
Öğrenme Alanı	Konuşma
Alt Öğrenme Alanı	Dinleme, Okuma, Yazma

BÖLÜM II

Kazanımlar	Students will be able to talk about the weather and their emotions in a simple way. (Öğrenciler hava durumu ve duyguları hakkında basit bir dille konuşabilir.)
Yöntem ve Teknikler	İletişimsel Yaklaşım, Grup Aktiviteleri, Soru-cevap, gösterip yaptırma
Materyaller	Konuşma kartları, hava durumu ve duygulara ilişkin şarkı videosu, duygu kartları, tahta oyunu
Uygulama Alanı	Okul, sınıf
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ	
Hazırlık	Sınıf düzeni oluşturulur ve kullanılacak materyaller hazırlanır.
Dikkat Çekme	 “Hava Durumu ve Duygular” şarkılı videosu ile öğrenciler hava durumu ile duyguları birleştirecekleri bir derse hazırlandıklarını anlayabileceklerdir.

Güdüleme	Videonun tekrar izletilmesi ve öğrencilerin telaffuzları tekrarlaması istenir. Öğretmen öğrenciler söylerken el çırparak onlara eşlik eder ve destekler.
Gözden Geçirme	Öğretmen “Bu dersimizde hava durumuna ve duygularımıza ilişkin cümleler kuracağız ve bu cümleleri içeren etkinlikler yapacağız” şeklinde açıklamada bulunur.
Derse Geçiş	“TOUCH THE CARDS” Öğretmen tahtaya hava durumu ve duygu kartları asar. Ardından bir hava durumu cümlesi kurduğunda ilgili karta dokunur. Bir duygu cümlesi kurduğunda ilgili karta dokunur. Sonrasında 2 öğrencinin ayağa kalkmasını ve belirlenen sınırdaki beklemesini ister. Öğretmen hava durumu ya da duygu kartlarından hangisinin cümlesini kurduysa öğrencilerin ona dokunmasını ister. En hızlı dokunan öğrenci kazanır. Ardından öğretmen tahtaya 3 öğrenci çağırır. Bunlardan biri konuşmacı ikisi koşucu olur. Öğretmenin telaffuz görevi sırayla öğrencilere verilir.
Öğrenme Etkinlikleri	 “HOW DO I FEEL?” Öğrenciler sırayla yığından bir kart alır ve karttaki cümleyi gruba taklit eder. Durumu tahmin eden ve karttaki altı çizili anahtar kelimeleri kullanarak bir cümle kuran ilk grup üyesi bir puan alır. Kartı alan öğrenci daha sonra ilgili sıfatı taklit etmeye devam eder. Sıfatı tahmin eden ilk öğrenci bir puan alır. Daha sonra kart oyundan çıkarılır ve bir sonraki öğrenci taklit etmek için bir kart alır ve bu böyle devam eder. Oyunun sonunda en çok puana sahip olan öğrenci oyunu kazanır.

BÖLÜM III

Ölçme Değerlendirme Etkinlikleri	
---	--

“HOW DO YOU FEEL?” Bu tahta oyununda öğrenciler 2şerli gruplar halinde zar atarak oyunu oynarlar. Üzerine geldikleri kutucukla ilgili karşıdaki öğrencinin sorduğu “How do you feel?” sorusuna “I feel ____ on ____ days.” Şeklinde bulundukları kutucuktaki duyguyu hangi hava durumlarında hissettiklerini söyleyerek cevap verir. Doğru cümle kuran öğrenci kutusuna 1 puan ekler. Öğretmen “How do you feel?” etkinliği esnasında öğrencilerin arasında dolaşarak kurdukları soru-cevap cümlelerine ilişkin geri bildirim verir. Gruplar arasında dolaşırken oyunlara katılarak doğru cümle kurma yöntemlerini pekiştirir. Öğrencileri değerlendirirken aynı zamanda doğrulayarak düzeltmelerini de sağlamış olur.	
Disiplinler Arası İlişki	Oyun ve Fiziki Etkinlikler, Türkçe, Drama
Beceriler	Yaratıcılık, rol oynama, iletişim, iş birliği, akıl yürütme, bilgi paylaşımı
Değerler	Özgüven, yardımlaşma, sorumluluk, kendini doğru ifade etme, dürüstlük

4.ÜNİTE – WEATHER AND EMOTIONS (HAVA DURUMU VE DUYGULAR)

3. ETKİNLİK (14. Hafta – 18/22.12.2023)

BÖLÜM I

Süre: 2 Ders Saati	
Ders	İNGİLİZCE
Sınıf	6
Öğrenme Alanı	Konuşma
Alt Öğrenme Alanı	Dinleme, Okuma, Yazma

BÖLÜM II

Kazanımlar	- Students will be able to ask people about the weather. (Öğrenciler hava hakkında sorular sorabilir.) - Students will be able to talk about the weather and their emotions in a simple way. (Öğrenciler hava durumu ve duyguları hakkında basit bir dille konuşabilir.)
Yöntem ve Teknikler	İletişimsel Yaklaşım, Grup Aktiviteleri, Soru-cevap, gösterip yaptırma
Materyaller	Ters-yüz duygu kavanozları görseli, ters-yüz filmine ilişkin video ve görseller
Uygulama Alanı	Okul, sınıf
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ	
Hazırlık	Öğretmen sınıfın, günün etkinliklerine uygun olarak U düzeni şekline getirilmesini ister.
Dikkat Çekme	Öğretmen öğrencilere INDISE-OUT filmi izleyip izlemediklerini sorar. Bu filmde yer alan karakterlerin hangi duyguları temsil ettiklerini söylemelerini ister. 

Güdüleme	Söylenen duygu isimlerini teyit etmek amacıyla filmde bazı kareler izlenir. Bunun ardından filmin orijinal İngilizce halinde bulunan karakter isimlerine bakılır ve duyguların asıl isimlerinin konumuz ile bağdaştırıldığı ifade edilir.
Gözden Geçirme	Öğretmen “Bu dersimizde hava durumuna ve duygularımıza ilişkin cümleler kuracağız ve bu cümleleri içeren drama etkinlikleri yapacağız” şeklinde açıklamada bulunur.
Derse Geçiş	 “WEATHER AND INSIDE-OUT” Öğretmen şekildeki gibi duygu ifadesi olan kavanozların bulunduğu bir kağıt dağıtır. Daha sonra öğretmen öğrencilerden hangi hava durumlarında hangi duyguları hissediyorlarsa kavanozların içerisine o hava durumlarını yazmalarını ister. Öğrencilere verilen 5 dakikanın ardından öğretmen öğrencilere sorular sorar. Öğrencilerden hangi duyguyu hangi hava durumu anında hissettiğine dair cümleler kurmalarını ister.
Öğrenme Etkinlikleri	“WEATHER FORECAST” Öğrencilerden bir hafta öncesinde görevlendirme yapılarak TV programı olarak bir hava durumu programı hazırlayıp sunması istenir. Bu drama etkinliğinde hava durumu görevi verilen öğrenciler hava durumuna ilişkin sıcaklık bilgisi verirken bazı öğrenciler de bu hava durumu esnasında hissedilen duyguları ifade eder nitelikte rol alırlar.

BÖLÜM III

Ölçme Değerlendirme Etkinlikleri	Öğretmen öğrencilerin drama esnasında gerçekleştirdikleri rollere yönelik geri bildirimde bulunur. Ayrıca öğretmen drama esnasında bir video çekerek sonrasında öğrencilere izletir ve akran değerlendirmesi gerçekleştirir.
---	--

Disiplinler Arası İlişki	Oyun ve Fiziki Etkinlikler, Türkçe, Drama
Beceriler	Yaratıcılık, rol oynama, iletişim, iş birliği, akıl yürütme, bilgi paylaşımı
Değerler	Özgüven, yardımlaşma, sorumluluk, kendini doğru ifade etme, dürüstlük

4.ÜNİTE – WEATHER AND EMOTIONS (HAVA DURUMU VE DUYGULAR)

4. ETKİNLİK (15. Hafta – 25/29.12.2023)

BÖLÜM I

Süre: 2 Ders Saati	
Ders	İNGİLİZCE
Sınıf	6
Öğrenme Alanı	Konuşma
Alt Öğrenme Alanı	Dinleme, Okuma, Yazma

BÖLÜM II

Kazanımlar	- Students will be able to describe actions happening now. (Öğrenciler şu anda olan eylemleri tarif edebilir.) - Students will be able to exchange information about actions happening around now. (Öğrenciler şu anda olan olaylara hakkında bilgi alışverişli yapabilir.)
Yöntem ve Teknikler	İletişimsel Yaklaşım, Grup Aktiviteleri, Soru-cevap, gösterip yaptırma
Materyaller	Poster, konuşma kartları
Uygulama Alanı	Okul, sınıf
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ	
Hazırlık	Sınıf düzeni oluşturulur ve kullanılacak materyaller hazırlanır.
Dikkat Çekme	Öğretmen sınıfa büyük bir posterle girer. Bu posterde 20 adet insan etkin bir halde bulunmaktadır. Poster tahtaya yapıştırarak 

	posterdeki insanların neler yaptığına ilişkin örnek cümleler kurar. Şimdiki zaman kurallarını öğrencilere hatırlatır.
Güdüleme	Öğretmen kendi cümlelerinin ardından öğrencilerin bu posterdeki insanlara ilişkin şimdiki zaman cümleleri kurmalarını ister.
Gözden Geçirme	Öğretmen “Bu dersimizde Şimdiki Zamana ilişkin cümleler kuracağız ve bu cümleleri içeren etkinlikler yapacağız” şeklinde açıklamada bulunur.
Derse Geçiş	Öğretmen hafıza oyunundaki kartların görsellerinin bir kısmını göstererek insanların bu kartlarda neler yaptığını sorar. Böylece kartlardaki insanlara yönelik nasıl cümleler kurulması gerektiğini oyun öncesi öğrencilere örneklendirmiş olur.
Öğrenme Etkinlikleri	 “FUN MEMORY GAME” Öğrenciler ikili gruplar halinde sırayla resimli kartları çevirir ve resimlerde neler olduğu hakkında şimdiki zamanda cümleler kurarlar. Oyunun amacı eşleşen kart çiftlerini bulmaktır. İlk öğrenci bir kart çevirir ve resim hakkında şimdiki zaman cümlesi kurar, örneğin 'Bisiklete biniyor'. Öğrenci daha sonra başka bir kart çevirir. Eğer ikinci karttaki etkinlik ilk karttakiyle eşleşirse, öğrenci ikinci resimle ilgili bir şimdiki zaman cümlesi kurar, örneğin 'Bisiklete biniyor'. Öğrenci daha sonra kart çiftini tutar ve bir tur daha yapar. Eğer iki kart eşleşmezse, öğrenci kartları geri çevirir. Oyunun sonunda en çok karta sahip olan öğrenci kazanır.

BÖLÜM III

Ölçme Değerlendirme Etkinlikleri	Öğretmen öğrencilerden ünite sonundaki Self-Assessment (Öz-değerlendirme) tablosunu doldurmalarını ister. Öğretmen, öğrencilerin cevaplarını kontrol etmek ve karşılıklı yorumda bulunmak amacıyla sınıf içerisinde dolaşır.
Disiplinler Arası İlişki	Oyun ve Fiziki Etkinlikler, Türkçe, Drama

Beceriler	Yaratıcılık, rol oynama, iletişim, iş birliği, akıl yürütme, bilgi paylaşımı
Değerler	Özgüven, yardımlaşma, sorumluluk, kendini doğru ifade etme, dürüstlük

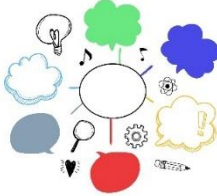
5.ÜNİTE – AT THE FAIR (PANAYIRDA)

1. ETKİNLİK (16. Hafta – 02/05.01.2024)

BÖLÜM I

Süre: 2 Ders Saati	
Ders	İNGİLİZCE
Sınıf	6
Öğrenme Alanı	Konuşma
Alt Öğrenme Alanı	Dinleme, Okuma, Yazma

BÖLÜM II

Kazanımlar	Students will be able to talk about and express the feelings and personal opinions about places and things. (Öğrenciler mekanlar ve araçlar hakkındaki kişisel düşüncelerini ve duygularını ifade edebilir, bunun hakkında konuşabilir.)
Yöntem ve Teknikler	İletişimsel Yaklaşım, Grup Aktiviteleri, Soru-cevap, gösterip yaptırma
Materyaller	Videolar, konuşma kartları
Uygulama Alanı	Okul, sınıf
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ	
Hazırlık	Sınıf düzeni oluşturulur ve kullanılacak materyaller hazırlanır.
Dikkat Çekme	 BRAIN STORMING Öğretmen, öğrencilere “Lunaparkları sever misiniz?” şeklinde bir soru yöneltir. Ardından öğrencilerden lunaparkta bulunan ve sevdikleri oyun aletlerinin İngilizce isimlerini söylemelerini ister. Öğretmen tahtaya beyin fırtınası şeklinde bulutlar çizer ve bulutların içerisine bu lunapark aletlerinin isimlerini yazar. Ardından öğretmen yazılan kelimeleri tekrar eder.

Güdüleme	WATCH THE STORY Öğrenciler Lunapark isimli videoyu izler, Öğretmen video ile ilgili bazı sorular yöneltir. Kişisel düşüncelerini içeren sorular sorar ve onları cesaretlendirir. 
Gözden Geçirme	Öğretmen “Bu dersimizde Lunapark ünitesine ilişkin cümleler kuracağız ve bu cümleleri içeren etkinlikler yapacağız” şeklinde açıklamada bulunur.
Derse Geçiş	Öğretmen lunapark ünitesine ilişkin kelimeler ve duyguları içeren bir videoyu öğrencilere izletir ve ardından kelimeleri birlikte tekrar ederler. Böylece kelime telaffuzları ve duygu anlamlarını pekiştirmiş bir şekilde yeni etkinliğe hazır olurlar. 
Öğrenme Etkinlikleri	Ask: <i>What do you think about....</i> Fairs? Roller coasters? Bumper cars? Amuse? Ferris wheels? Ghost trains? Trampolines? K-pop? Answer: <i>I think they are.....</i> Fun. Boring. Horrrifying. Exciting. Fantastie. Crazy. WHAT DO YOU THINK AT THE FAIR? Öğretmen öğrencilere sırasıyla söz verir. Öğrenciler öğretmenin gösterdiği lunapark araçlarından biri ile ilgili duygularını sınıf ile paylaşır. Daha sonra öğretmen tahtaya 2 öğrenci çağırır ve lunaparkta bir drama gerçekleştirmelerini ister. Burada amaç lunaparkta gezerken araçlarla ilgili duygularını birbirlerine sorup cevap verme olarak gerçekleştirmektir. 

BÖLÜM III

Ölçme Değerlendirme Etkinlikleri	Öğretmen öğrencilerin konuşma kartlarını kullandığı ve drama esnasında gerçekleştirdikleri rollere yönelik geri bildirimde bulunur. Ayrıca öğretmen drama esnasında bir video çekerek sonrasında öğrencilere izletir ve akran değerlendirmesi gerçekleştirir.
Disiplinler Arası İlişki	Oyun ve Fiziki Etkinlikler, Türkçe, Drama
Beceriler	Yaratıcılık, rol oynama, iletişim, iş birliği, akıl yürütme, bilgi paylaşımı
Değerler	Özgüven, yardımlaşma, sorumluluk, kendini doğru ifade etme, dürüstlük

5.ÜNİTE – AT THE FAIR (PANAYIRDA)

2. ETKİNLİK (17. Hafta – 08/12.01.2024)

BÖLÜM I

Süre: 2 Ders Saati	
Ders	İNGİLİZCE
Sınıf	6
Öğrenme Alanı	Konuşma
Alt Öğrenme Alanı	Dinleme, Okuma, Yazma

BÖLÜM II

Kazanımlar	Students will be able to use various simple expressions to state the feelings and personal opinions about places and things. (Öğrenciler mekanlar ve eşyalara (lunaparktaki) ilişkin duygularını ve kişisel düşüncelerini ifade etmek için çeşitli basit ifadeler kullanabilir.)
Yöntem ve Teknikler	İletişimsel Yaklaşım, Grup Aktiviteleri, Soru-cevap, gösterip yaptırma
Materyaller	Şarkı videosu, oyun çarkı, tahta oyunu görseli
Uygulama Alanı	Okul, sınıf
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ	
Hazırlık	Sınıf düzeni oluşturulur ve kullanılacak materyaller hazırlanır.
Dikkat Çekme	 “FUN FAIR SONG” Öğretmen öğrencilere lunapark kelimelerini içere bir şarkı ile derse başlar. Eğlenceli olan bu şarkı ile öğrenciler tekrar etme, eşlik etme rollerini gerçekleştirerek derse ve konuya adapte olurlar.
Güdüleme	Öğretmen şarkının Kareoke versiyonunu açar ve öğrencilerden şarkıyı sözleri ile söylemelerini ister. İsteyen öğrencilerden tahtaya

	çıkarmak isteyenleri de çağırarak fiziksel hareketleri de şarkının içine katmalarını ister.
Gözden Geçirme	Öğretmen “Bu dersimizde Lunapark ünitesine ilişkin cümleler kuracağız ve bu cümleleri içeren etkinlikler yapacağız” şeklinde açıklamada bulunur.
Derse Geçiş	“SPINNING WORDS” Öğretmen öğrencilere duyguları pekiştirmek amacıyla çark çevirme oyunu oynatır. Öğrenciler çarkı çevirerek anlamları tahmin eder ve bu kelimeyi içeren bir cümle kurar. 
Öğrenme Etkinlikleri	“LET’S TALK ABOUT THE CARNIVAL” Öğrenciler 2li gruplara ayrılır. Öğrencilerin bilgilerini kullanarak sırasıyla karelerde ilerlemeleri beklenir.  Üzerine geldikleri karenin içerisinde bulunan karnaval ile ilgili soruları cevaplandırmaları beklenir. Doğru bir cümle ve cevap kurduğu taktirde bir kare daha ilerleyebilir. Böylece bitiş noktasına ilk ulaşan kişi kazanır. Öğretmen sıralarda dolaşarak öğrencilerin doğru ya da yanlış cümlelerine katkıda bulunur.

BÖLÜM III

Ölçme Değerlendirme Etkinlikleri	Öğretmen öğrencilerin tahta oyunu esnasında gerçekleştirdikleri cümle kurma etkinliklerine geri bildirimde bulunur. Öğrencilerin yanlarında durarak kurdukları cümlelere yönelik yorum sağlar, doğru ya da yanlış ifadelerinde bulunur, öğrenciyi destekler, yanlış ise doğruyu kurması konusunda cesaretlendirir.
Disiplinler Arası	Oyun ve Fiziki Etkinlikler, Türkçe, Drama
Beceriler	Yaratıcılık, rol oynama, iş birliği, akıl yürütme, bilgi paylaşımı
Değerler	Özgüven, yardımlaşma, sorumluluk, kendini doğru ifade etme

5.ÜNİTE – AT THE FAIR (PANAYIRDA)

3. ETKİNLİK (18. Hafta – 15/19.01.2024)

BÖLÜM I

Süre: 2 Ders Saati	
Ders	İNGİLİZCE
Sınıf	6
Öğrenme Alanı	Konuşma
Alt Öğrenme Alanı	Dinleme, Okuma, Yazma

BÖLÜM II

Kazanımlar	- Students will be able to compare people and things. (Öğrenciler insanları ve nesneleri karşılaştırabilir.) - Students will be able to exchange information to compare people and things. (Öğrenciler insanları ve nesneleri karşılaştırma açısından bilgi alışverişi yapabilir.)
Yöntem ve Teknikler	İletişimsel Yaklaşım, Grup Aktiviteleri, Soru-cevap, gösterip yaptırma
Materyaller	Karşılaştırma Kartları,
Uygulama Alanı	Okul, sınıf
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ	
Hazırlık	Sınıf düzeni oluşturulur ve kullanılacak materyaller hazırlanır.

Dikkat Çekme	“COMPARATIVE QUESTIONS” Öğretmen öğrencilere karşılaştırma yapmak amacıyla bazı sorular sorar. “Hangisi daha iyidir, Matematik mi İngilizce mi?” “Hangisi daha uzundur, annen mi baban mı?” Bu sorular ile günlük yaşamla karşılaştırmalar aracılığıyla bağlantı kuran öğretmen soruları öncelikli olarak gönüllü öğrencilere sorar ve ardından tüm sınıfı etkinliğe katmaya çalışır. Which is better, English or math? Why? Who is taller, your mom or your dad? Which is healthier: salad, sushi or pizza? Which sport is more fun to watch: soccer, basketball, or tennis? Who is older: your mom or your dad? Which is stronger: a lion or a bear?
Güdüleme	Ardından öğretmen bu karşılaştırma sorularını panayırda ya da lunaparkta bulunan aletlerle ilgili sormaya başlar. “Hangisi daha eğlencelidir, çarpışan arabalar mı, hız treni mi?” “Hangisi daha sıkıcıdır, balerin mi, gondol mu?” Şeklindeki sorularla öğrencileri ünite ve karşılaştırmalar konusuna bağlayarak ilerler. Soruların sonunda öğrencilerin kolaylıkla karşılaştırma cümlesi kurabileceğine ikna olan öğretmen yeni etkinliğe geçiş için gözden geçirme yapabilir.
Gözden Geçirme	Öğretmen “Bu dersimizde ünitemizin karşılaştırmalar konusuna ilişkin cümleler kuracağız ve bu cümleleri içeren etkinlikler yapacağız” şeklinde açıklamada bulunur.
Derse Geçiş	

	“COMPARATIVE CARDS” Bir öğrenci önce gider ve isim kartlarından birini yüzü yukarı bakacak şekilde masaya koyar. Öğrenciler daha sonra sırayla bir isim kartı koyar ve than ile karşılaştırmalı bir cümle kurarak iki ismi birbirine bağlar, örneğin “Bir araba bir otobüsten daha hızlıdır.” “Bir otobüs bir filden daha büyüktür. Öğrenciler domino taşlarına benzer şekilde masadaki karttan ya da kart zincirinden önce ya da sonra bir kart koyabilirler. Bir öğrenci her kart koyduğunda farklı bir karşılaştırma sıfatı kullanmalıdır. Eğer bir öğrenci dilbilgisi hatası yaparsa veya iki isim kartını birbirine bağlamanın bir yolunu bulamazsa, bir sırayı kaçıır. Tüm kartlarından kurtulan ilk öğrenci oyunu kazanır. Son olarak, çiftler kurdukları karşılaştırmalı cümleleri yazar ve ardından bunları sınıfa okur.
Öğrenme Etkinlikleri	“RUN FASTER” Bu etkinlikte, öğrenciler cümleleri dikte eder ve daha sonra bunları bir tahmin oyununda kullandıkları doğru veya yanlış karşılaştırmalı gerçekleri oluşturmak için kullanırlar. Aynı gruptan bir öğrenciyle birlikte çalışan öğrencilerden biri yazar, diğeri de okuyucu olur. Okuyucu, sınıfın dışındaki duvarda asılı olan 'A ya da B kümesi' cümlelerine koşar, ilk gerçeği okur, geri koşar ve onu yazan partnerine dikte eder. Bu işlem on olgunun tamamı dikte edilene kadar devam eder. Öğrenciler daha sonra rolleri değiştirir ve süreç tekrarlanır. Çiftler daha sonra aynı olduklarından emin olmak için

	gerçekleri karşılaştırır. Daha sonra, öğrenciler gösterilen sıfatları kullanarak doğru veya yanlış karşılaştırmalı cümleler oluşturmak için on olguyu kullanır. Son olarak, öğrenciler diğer gruptan biriyle eşleşir ve sırayla karşılaştırmalı olgularını, doğru mu yanlış mı olduğunu tahmin eden partnerlerine okurlar. Her doğru tahmin için öğrenciler bir tik işareti koyar. En çok doğru tahminde bulunan öğrenci kazanır. Bu şekilde öğretmen hem yazılan ve söylenen cümleleri değerlendirip geri bildirim vermiş olur hem de öğrenciler yanlışlarını görerek cümleleri doğru haliyle kurmak için yarışır.
--	--

BÖLÜM III

Ölme Değerlendirme Etkinlikleri	Öğretmen öğrencilerden ünite sonundaki Self-Assessment (Öz-değerlendirme) tablosunu doldurmalarını ister. Öğretmen, öğrencilerin cevaplarını kontrol etmek ve karşılıklı yorumda bulunmak amacıyla sınıf içerisinde dolaşır.
Disiplinler Arası İlişki	Oyun ve Fiziki Etkinlikler, Türkçe, Drama
Beceriler	Yaratıcılık, rol oynama, iletişim, iş birliği, akıl yürütme, bilgi paylaşımı
Değerler	Özgüven, yardımlaşma, sorumluluk, kendini doğru ifade etme, dürüstlük

ÖĞRENCİ ÇALIŞMA ÖRNEKLERİ

