

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

**İNGİLİZCE DERSİNDE ALGILANAN ÖĞRETİM ORTAMI,  
ÖĞRENCİ KATILIMI VE DERS BAŞARISI ARASINDAKİ  
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ZEYNEP YILMAZ BODUR**

**BALIKESİR, 2021**

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

**İNGİLİZCE DERSİNDE ALGILANAN ÖĞRETİM ORTAMI,  
ÖĞRENCİ KATILIMI VE DERS BAŞARISI ARASINDAKİ  
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ZEYNEP YILMAZ BODUR**

**TEZ DANIŞMANI**

**DOÇ. DR. SÜMER AKTAN**

**BALIKESİR, 2021**

**T.C.**  
**BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**TEZ ONAYI\***

Enstitümüzün Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı'nda 201812519002 numaralı Zeynep YILMAZ BODUR'un hazırladığı "İngilizce Dersinde Algılanan Öğretim Ortamı, Öğrenci Katılımı ve Ders Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisans üstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 12.08.2021 tarihinde yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezin onaylanmasına OY BİRLİĞİ ile karar verilmiştir.

Üye (Başkan) Prof. Dr. Erdoğan TEZCİ

İmza

Üye (Danışman) Doç. Dr. Sümer AKTAN

İmza

Üye Doç. Dr. Yalçın Dilekli

İmza

.../.../...

Enstitü Onayı

## ETİK BEYAN

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

- Tez çalışmamda kullandığım veri, bilgi ve belgeleri bilimsel etik kurallarına uygun elde ettiğimi,
- Kullandığım tüm bilgileri, belgeleri, değerlendirme ve sonuçları akademik etik ve ahlak kuralları çerçevesinde aktardığımı,
- Tez çalışmamda faydalandığım yayınların tamamına uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Elde ettiğim veri ve ortaya çıkan sonuçları hiç bir değişiklik yapmadan sunduğumu,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

12/08/2021

İmza

Zeynep YILMAZ BODUR

## ÖNSÖZ

Yabancı dil bilen eğitimli bireylerin ekonomiğe sağladığı önemli katkı göz önüne alındığında, İngilizce eğitiminin iyileştirilmesi önemlidir. Bu bağlamda öğrencilerin yabancı dil becerilerinin geliştiği öğretim ortamında ve sürecinde neler olduğunun bilinmesi, etkili öğretim uygulamalarının seçiminde doğru kararlar alınmasını kolaylaştıracak ve öğretim programı çalışmalarına da katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu amaçla çalışmada ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin İngilizce dersinde algıladıkları öğretim ortamı, öğrencilerin derse katılımı ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Başöğretmen Mustafa Kemal Atatürk'ün belirttiği gibi “Geleceğin güvencesi sağlam temellere dayalı bir eğitime, eğitim ise öğretmene dayalıdır” bu nedenle öncelikle bugün olduğum kişi olmamda emeği geçen tüm öğretmenlerime, en çok da Prof. Dr. Aydan Ersöz'e teşekkürü bir borç bilirim.

Tez çalışmamın veri toplama aşamasında bana yardımcı olan okul yöneticilerine, arkadaşlarıma, öğretmenlere, öğrencilere ve özellikle öğretmenlere çalışmalarında desteğini esirgemeyen Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürü Sayın Yakup Yıldız'a gönülden teşekkür ederim.

Danışmanım olmayı kabul ederek, tezimi hazırlamamda, hem konu seçimi hem de çalışmalarımı şekillendirmemde değerli katkılarını esirgemeyen,engin bilgilerini benimle paylaşarak çalışmalarımı sürdürmemde önemli bir yol gösterici olan değerli hocam Doç. Dr. Sümer AKTAN'a sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Akademik gelişimimde büyük katkıları olan ve bize vizyon katan kıymetli hocalarım Prof. Dr. Erdoğan Tezci'ye, Prof. Dr. Kemal Oğuz Er'e ve Doç. Dr. Ersoy Topuzkanamış'a çalışmama verdiği katkı ve destek için teşekkür ederim.

Son olarak her zaman yanımda olan ve varlıklarıyla bana güç veren ailme teşekkür ederim. Bu süreçte sabrı ve sevgisiyle daima beni destekleyen sevgili eşim Serkan Bodur'a sonsuz teşekkür ederim.

**BALIKESİR, 2021**

**ZEYNEP YILMAZ BODUR**

## ÖZET

# İNGİLİZCE DERSİNDE ALGILANAN ÖĞRETİM ORTAMI, ÖĞRENCİ KATILIMI VE DERS BAŞARISI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

**YILMAZ BODUR, Zeynep**

**Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı**

**Tez Danışmanı: Doç. Dr. Sümer Aktan**

**2021, 111 Sayfa**

Bu araştırmanın temel amacı öğretim ortamı algısı, ders katılımı ve İngilizce ders başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Ayrıca bazı sosyodemografik değişkenlerin ders başarısı ile olan ilişkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırmada yordayıcı korelasyonel ve nedensel karşılaştırma araştırma desenleri kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Balıkesir ili Bandırma ilçesi ortaokul 6. sınıfta öğrenim gören 456 gönüllü öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında Nelson, Demers ve Christ (2014) tarafından geliştirilip ve araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan “Öğretim Ortamı Algısı Ölçeği” ve Uçar ve Sungur (2018) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan “Ders Katılımı Ölçeği” kullanılmıştır. Ayrıca başarıyı ölçmek için araştırmacı tarafından geliştirilen bir adet çoktan seçmeli test kullanılmıştır.

Araştırmada sosyodemografik değişkenlerin analizi bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile yapılmıştır. Ayrıca öğretim ortamı algısı, ders katılımı ve ders başarısı arasındaki ilişkinin belirlenmesi için pearson momentler çarpımı korelasyon sayısı ve çoklu hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır.

Sonuçlara göre cinsiyet, projelere(e-twinning ve Erasmus) katılım, ebeveyn eğitim düzeyi ve kitap okuma sıklığı değişkenlerine göre İngilizce ders başarısının anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Korelasyon analizine göre öğretim ortamı algısı, ders katılımı ve ders başarısı arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki

vardır. Ayrıca regresyon analizi sonuçları, öğretim ortamı algısı ve ders katılımının İngilizce ders başarısını anlamlı yordadığını göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretim Ortamı Algısı, Ders Katılımı, İngilizce Ders Başarısı



## **ABSTRACT**

# **INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PERCEIVED INSTRUCTIONAL ENVIRONMENT, STUDENT ENGAGEMENT AND ACHIEVEMENT IN EFL CLASSROOMS**

**YILMAZ BODUR, Zeynep**

**Master Thesis, Department of Educational Sciences**

**Advisor: Assoc. Prof. Dr. Sümer AKTAN**

**2021, 111 pages**

The main purpose of this study is to examine the relationship between perceived instructional environment, student engagement and English achievement. In addition, it was aimed to determine the effects of some socio-demographic variables on course achievement. In this context, predictive correlational and causal comparative research designs were used in the research. The sample of the study consists of 456 volunteer students in the 6th grade of the secondary school in Bandırma, Balıkesir province. Within the scope of the research, the "The responsive environmental assessment for classroom teaching (REACT) Scale" developed by Nelson, Demers and Christ (2014) and adapted into Turkish by the researcher, and the "Student Engagement Scale" adapted into Turkish by Uçar and Sungur (2018) were used. In addition, a multiple choice test developed by the researcher was used to measure achievement.

Independent Samples t-Test and One-Way Analysis of Variance (ANOVA) were used in the analysis of socio-demographic variables in the study. In addition, Pearson Correlations and Hierarchical Multiple Regression Analysis were performed to determine the relationship between perceived instructional environment, student engagement, and course achievement.

According to the results, it was determined that English course achievement showed a significant difference according to the variables of gender, participation in



projects (E-twinning and Erasmus), parental education level and frequency of reading books. According to the correlation analysis, there is a moderately positive and significant relationship between the perceived instructional environment, student engagement and course achievement. In addition, regression analysis results show that the perceived instructional environment and student engagement predicts English course achievement significantly.

**Keywords:** Perceived Instructional Environmet, Student Engagement, English Course Achievement



ECE, GÖKÇE ve YİĞİT'e...



# İÇİNDEKİLER

	Sayfa
<b>ÖNSÖZ</b> .....	<b>iii</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>iv</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>vi</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>ix</b>
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	<b>xii</b>
<b>ŞEKİLLER LİSTESİ</b> .....	<b>xiv</b>
<b>KISALTMALAR LİSTESİ</b> .....	<b>xv</b>
<b>1. GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu .....	<b>6</b>
1.2. Araştırmanın Amacı .....	<b>6</b>
1.2.1 Araştırmanın Alt Amaçları.....	<b>7</b>
1.3. Araştırmanın Önemi.....	<b>8</b>
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	<b>8</b>
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	<b>8</b>
1.6. Tanımlar .....	<b>9</b>
<b>2. İLGİLİ ALANYAZIN</b> .....	<b>11</b>
2.1. Öğrenme Süreci ve Öğrenme Ortamının Yapısı .....	<b>11</b>
2.1.1. Öğrenme Sürecinde Etkili Olan Değişkenler .....	<b>13</b>
2.1.2. Öğretim Sürecinde Etkili Olan Değişkenler.....	<b>14</b>
2.1.2.1. Sınıfın Karakteristikleri .....	<b>15</b>
2.1.2.2. Öğretim Sürecinin Yönetilmesi .....	<b>17</b>
2.1.2.3. Amaç Yönelimi.....	<b>18</b>
2.1.2.4. Farklılaştırılmış Öğretim .....	<b>19</b>
2.1.2.5. Biçimlendirici Geri Bildirim.....	<b>21</b>
2.1.2.6. Öğretim Sürecinden Hoşlanma.....	<b>22</b>
2.2. Öğrenci Katılımı.....	<b>23</b>
2.2.1. Aktif Katılım .....	<b>24</b>
2.2.2. Davranışsal Katılım.....	<b>24</b>

2.2.3. Duygusal Katılım .....	26
2.2.4. Bilişsel Katılım.....	27
2.3. Öğretim Ortamı ve Öğrenci Katılımı Arasındaki İlişki .....	28
2.4. Akademik Başarı Kavramı .....	29
2.4.1. Akademik Başarı ve Öğrenci Katılımı Arasındaki İlişki .....	30
2.4.2. Akademik Başarı ve Öğretim Ortamı Arasındaki İlişki.....	32
2.5. İlgili Araştırmalar.....	33
2.5.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	33
2.5.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	34
<b>3. YÖNTEM.....</b>	<b>35</b>
3.1. Araştırmanın Modeli .....	35
3.2. Evren ve Örneklem.....	36
3.3. Veri Toplama Araçları.....	38
3.3.1. İngilizce Dersi Öğretim Ortamı Algısı Ölçeği.....	39
3.3.1.1. İngilizce Dersi Öğretim Ortamı Algısı Ölçeğinin Maddelerinin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları .....	42
3.3.1.2. İngilizce Dersi Öğretim Ortamı Algısı Ölçeğinin Güvenirlik Çalışması.....	43
3.3.1.3. İngilizce Dersi Öğretim Ortamı Algısı Ölçeğinin Yapı Geçerliliğinin Test edilmesi.....	45
3.3.2. İngilizce Dersi Öğrenci Katılım Ölçeği.....	45
3.3.2.1. İngilizce Dersi Öğrenci Katılım Ölçeğinin Yapı Geçerliliğinin Test Edilmesi.....	47
3.3.2.2. İngilizce Dersi Öğrenci Katılım Ölçeğinin Güvenirlik Çalışması..	47
3.3.3. İngilizce Başarı Testinin Geliştirilmesi ve Uygulanması .....	47
3.3.3.1. İngilizce Başarı Testinin Madde Analiz Sonuçları .....	48
3.3.3.2. İngilizce Başarı Testinin Uygulanması ve Değerlendirilmesi .....	48
3.4. Veri Toplama Süreci .....	49
3.5. Verilerin Analizi.....	49
<b>4. BULGULAR VE YORUMLAR .....</b>	<b>51</b>
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	51
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	52
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	53

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	53
4.4.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular.....	53
4.4.2. Ailede İngilizce Bilen Birey Bulunma Değişkenine İlişkin Bulgular.....	54
4.4.3. Okul Kursuna Katılma Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular.....	55
4.4.4. Okulda Yürütülen Projelere Katılma Durumuna İlişkin Bulgular.....	55
4.4.5. Anne Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular.....	56
4.4.6. Aile Ekonomik Düzey Değişkenine İlişkin Bulgular.....	57
4.4.7. Kitap Okuma Sıklığı Değişkenine İlişkin Bulgular.....	58
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	59
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	
<b>5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>66</b>
5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	66
5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	67
5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	68
5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	69
5.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	72
5.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	73
5.7. Öneriler.....	74
5.7.1. Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler.....	74
5.7.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	76
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>77</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>92</b>
EK-1. Kişisel Bilgi Formu .....	92
EK-2. Ders Katılım Ölçeği.....	93
EK-3. Öğretim Ortamı Algısı Ölçeği.....	94
EK-4. İngilizce Başarı Testi.....	95
EK-5. Öğretim Ortamı Algısı Ölçeği Kullanım İzni.....	99
EK-6. ÖOAÖ t Değerlerine İlişkin Path Diagramı.....	100
EK-7. ÖOAÖ Faktör Yüklerine İlişkin Path Diyagramı.....	101
EK-8. Ders Katılım Ölçeği Kullanım İzni.....	102
EK-9. Ders Katılım Ölçeği t-Değerlerine İlişkin Path Diyagramı.....	103
EK-10. Ders Katılım Ölçeği Faktör Yüklerine İlişkin Path Diyagramı.....	104
EK-11. İngilizce Başarı Testi Belirtke Tablosu.....	105
EK-12. Araştırma İzni.....	106



## ÇİZELGELER LİSTESİ

Sayfa

<b>Çizelge 1.</b> Örneklemi Oluşturan Öğrencilere İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler .....	38
<b>Çizelge 2.</b> Öğretim Ortamı Algısı Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	41
<b>Çizelge 3.</b> Öğretim Ortamı Algısı Ölçek Alt Boyutları Arasındaki İlişki .....	42
<b>Çizelge 4.</b> Öğretim Ortamı Algısı Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	43
<b>Çizelge 5.</b> Öğretim Ortamı Algısı Ölçek Maddelerinin Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları ve Üst %27 Alt %27'lik Grupların Puanları Arasındaki t testi Sonuçları.....	44
<b>Çizelge 6.</b> Öğrenci Katılım Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları.	46
<b>Çizelge 7.</b> Test Maddelerinin Ayırt Edicilik, Güçlük İndeksi ve Biserial ..Korelasyon Değerleri ile Test İstatistikleri .....	48
<b>Çizelge 8.</b> Alt Problemlere İlişkin Kullanılan Analizler.....	50
<b>Çizelge 9.</b> Öğretim Ortamı Algısı Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler .....	52
<b>Çizelge 10.</b> Ders Katılımı Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ..	53
<b>Çizelge 11.</b> İngilizce Başarı Testine İlişkin Betimsel İstatistikler .....	54
<b>Çizelge 12.</b> Cinsiyet Göre İngilizce Başarı Testi Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları.....	55
<b>Çizelge 13.</b> Ailede İngilizce Bilen Birey Bulunma Durumuna Göre İngilizce Başarı Testi Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları .....	55
<b>Çizelge 14.</b> Okul Kursuna Katılma Durumuna Göre İngilizce Başarı Testi Puanlarına .....	56
<b>Çizelge 15.</b> Projelere Katılma Durumuna Göre İngilizce Başarı Testi Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları .....	57
<b>Çizelge 16.</b> Başarı Testine İlişkin Puanların Anne-Baba Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	58
<b>Çizelge 17.</b> Öğrencilerin İngilizce Başarı Testine İlişkin Puanların Aile Ekonomik Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	59
<b>Çizelge 18.</b> İngilizce Başarı Testine İlişkin Puanların Kitap Okuma Sıklığı Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	59

<b>Çizelge 19.</b> İngilizce Ders Başarısı ile Öğretim Ortamı Algısı ve Ders Katılım İlişkisi Pearson Korelasyon Analiz Sonuçları .....	60
<b>Çizelge 20.</b> İngilizce Ders Başarısı ile Öğretim Ortamı Algısı Alt Boyutları ve Ders Katılımı Alt Boyutları Katılım İlişkisi Pearson Korelasyon Analiz Sonuçları.	61
<b>Çizelge 21.</b> İngilizce Ders Başarısını Yordayan Değişkenlerin Stepwise Çoklu Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları .....	62
<b>Çizelge 22.</b> İngilizce Ders Başarısını Yordayan Öğretim Ortamı Algısı Alt Boyutlarının Stepwise Çoklu Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları.....	64
<b>Çizelge 23.</b> İngilizce Ders Başarısını Yordayan Ders Katılımı Alt Boyutlarının Stepwise Çoklu Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları .....	65





## ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. Araştırma Problemini Oluşturan Değişkenler.....6



## KISALTMALAR LİSTESİ

<b>MEB</b>	: Milli Eğitim Bakanlığı
<b>TEPAV</b>	: Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı
<b>OECD</b>	: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Organizasyonu
<b>EPI</b>	: İngilizce Yeterlilik Endeksi
<b>GII</b>	: Küresel İnovasyon Endeksi



# 1. GİRİŞ

Bu bölümde, öncelikle araştırmanın temel problemi ortaya konmuştur. Ayrıca araştırmaya ait amaçlara, varsayımlara, sınırlılıklara, öneme ve çalışmaya ilişkin önemli kavramlara yer verilmiştir.

## 1.1. Problem

“Neden yabancı dil öğrenemiyoruz?” Kamuoyunda ve eğitim camiasında sık sık gündeme gelen bu soru, üzerine uzun tartışmalar ve araştırmalar yapılmasına rağmen alınan başarısız sonuçlar nedeniyle güncelliğini korumaktadır (Aybek, 2019; Başat, 2014; Çapa, 2017; Paker, 2012). Eğitim tarihimiz boyunca yaşanan bu başarısızlığa çözüm olarak; yabancı dil ağırlıklı liseler açılmış, İngilizce üniversitelerde eğitim dili yapılmış, ihtiyaca yönelik öğretim programları iyileştirilerek geleneksel yaklaşım terk edilmeye çalışılmış, yenilikçi öğretim tekniklerine yer verilmiş ve son olarak İngilizce eğitimi 2. sınıfa kadar indirilmiştir (Demirpolat, 2015). Ancak tüm bu politikalara rağmen ilköğretimden üniversiteye kadar İngilizce eğitimi alan öğrencilerin dil becerisinin temel düzeyde kaldığı ortak kabul gören bir gerçektir (British Council ve TEPAV, 2013; Demirel, 1993; Demirpolat, 2015). Türkiye'nin İngilizce Yeterlilik Endeksi'ndeki (EPI) durumuna bakıldığında 2019 yılında 100 ülke arasında 79. sırada, 33 Avrupa ülkesi arasında 32. sırada yer aldığı görülmektedir (EF English Proficiency Index, 2020). Benzer şekilde 2020 yılında sınav ile öğrenci alan ortaöğretim kurumları merkezi sınav sonuçlarına göre 10 soru bulunan testler arasında öğrencilerin doğru cevap ortalamasının en düşük olduğu test İngilizcedir (MEB, 2020). Yapılan araştırmalar bu başarısızlığın bir değil birbiriyle etkileşimi olan pek çok nedeni bulunduğunu göstermektedir (British Council ve TEPAV, 2013; Can ve Can, 2014; Demirel, 1993; Demirpolat, 2015; Özer ve Korkmaz, 2016; Suna ve Durmuşçelebi, 2013).

Yabancı dilde karşılaşılan sorunlar temelde öğrenci, öğretmen, fiziki şartlar, öğretim materyali, eğitim programları ve politikaları kaynaklıdır. Yıllar içinde yaşadıkları başarısızlıklar nedeniyle motivasyonu düşen öğrencilerin ders katılımındaki isteksizlikleri, hedef dilde hata yapma kaygıları, dil öğrenmenin öneminin farkında olmamaları, ders geçme amacıyla hareket etmeleri öğrencilerden kaynaklı sorunlar arasında sayılabilir (British Council ve TEPAV, 2013; Can ve Can, 2014; Suna ve Durmuşçelebi, 2013). Fiziki şartlarla ilgili sorunlardan biri kalabalık sınıflardır. 20 kişinin üzerinde olan sınıf mevcutları iletişimsel etkinliklere yer verilmesine ve her öğrencinin derse aktif katılmasına imkân verememektedir. Ayrıca dinleme ve izleme etkinlikleri için gerekli teknolojik alt yapıdan da birçok okul yoksundur (Demirpolat, 2015; Özer ve Korkmaz, 2016). Yıllar içinde yaşanan sorunlara çözüm olması amacıyla sık sık güncellenen eğitim programlarında devamlılığın olmaması ve öğretmenlerin bu programları yetiştirmek zorunda olması da yine öğrenci merkezli derslerin işlenişine engel olabilmektedir (British Council ve TEPAV, 2013). Değişen eğitim politikaları sebebiyle azaltılan ders saatleri, hazırlık sınıflarının kaldırılması, öğrencinin hedef dile maruz kalma süresinin azalmasına neden olmuştur (British Council ve TEPAV, 2013; Demirpolat, 2015; Özer ve Korkmaz, 2016). Eğitim programlarında öğrenci bireysel özelliklerinin dikkate alınmaması sorunun bir başka boyutudur (Özer ve Korkmaz, 2016). 2023 Eğitim Vizyonu çerçevesinde okul türüne, öğrenci ihtiyaçlarına göre ayrı programların ve içeriklerin hazırlanması planlanmakla birlikte henüz bir adım atılmadığı görülmektedir (MEB, 2018). Yabancı dil öğretmenlerinin beceri temelli bir sınav ile göreve başlamamaları, üniversitelerin öğretmen yetiştirmede birlikte hareket edememesi, görevdeki öğretmenlere yabancı dil becerilerini geliştirebilecekleri yeterli hizmet içi faaliyetinin sağlanamaması da eğitim politikaları kaynaklıdır (Demirpolat, 2015; Suna ve Durmuşçelebi, 2013).

Sınıf içerisindeki yaşantıları doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen ve kontrol eden öğretmen ise tüm bu sorunların ötesinde yabancı dil eğitiminde hem sorunun hem de çözümün en önemli aktörüdür. Sınıf içi uygulamalarda öğretmenlerin dilbilgisi tabanlı ezberci yaklaşımı, ders kitabına bağımlı hareket etmesi, öğrenci merkezli etkinliklere yer vermemesi, ders içi yaşantılarını öğrenci farklılıklarını dikkate alarak zenginleştirememesi ve sınav odaklı öğretim anlayışı öğretmenden kaynaklı sorunlar arasında sayılabilir (British Council ve TEPAV, 2013; Özer ve Korkmaz, 2016; Ünal,

2018). Öğrencilerin isteksizliğini artıran; kaygı, başarısızlık, dersin sıkıcılığı, seviyenin üstünde içerik, yetersiz geri bildirim ve destek gibi faktörler öğretmenin kontrolünde değiştirilebilir ve iyileştirilebilir faktörlerdir (Nelson, Demers ve Christ, 2014). Bu bağlamda Ünal'ın (2018) ortaokul öğrencilerine yabancı dil öğrenme süreçlerinde onları dersten soğutan faktörleri sorduğu araştırmasında sınıf içi gürültü, öğretim sunumunun yetersizliği, öğretmenin ilgisizliği ve isteksizliği, teknolojiden faydalanılmaması en fazla ifade edilen sebepler olmuştur. Öğretmenlerin görüşlerini olarak yabancı dil başarısını etkileyen faktörlerin belirlenmeye çalışıldığı bir başka çalışmada ise öğretmenin olumlu tutumu, pekiştireç vermesi, kullandığı yöntem, dil öğretimindeki yetkinliği, öğrencilere sağladığı destek, ödev takibi ve geri bildirim yabancı dil eğitiminde öğrenci başarısını olumlu etkileyen öğretmen davranışları arasında sayılmıştır (Özer ve Korkmaz, 2016).

İyi öğretmen, iyi öğretimin; iyi öğretim ise iyi bir sınıf ortamının olmazsa olmazıdır. Etkili öğretmen, alanına hâkim, öğrenci ihtiyaçlarının farkında, bireysel farklılıkları göz önüne alan ve buna göre öğretim yöntemi seçen, öğrencisine düzenli geri bildirim veren, iletişime açık, hedefleri net olan öğretmendir (Harbour vd., 2015; Ko ve Sammons, 2013). Öğrenci merkezli öğretim anlayışına sahip öğretmenler, öğrencilerinin öğrenmelerinde sorumluluk almalarını destekleyerek demokratik bir ortam yaratır. Özellikle yabancı dil öğreniminde, öğretmenlerin öğrencilerin iletişim kurmalarını teşvik etmek amacıyla akran öğrenmesini destekleyen grup çalışmalarına, oyun ve proje tabanlı öğrenme etkinliklerine yer vermeleri gerekir (Korkealehto ve Siklander, 2018). Etkili öğretmen, başarısızlığın nedenlerinden biri olan motivasyonsuzluğun önüne geçmek için öğrenci ilgisini çeken ve seviyeye uygun öğrenme yaşantıları seçer. Öğretmenin yarattığı bu olumlu ortam öğrencinin kendisini mutlu ve güvende hissetmesini sağlayarak öğrenmeye karşı ilgi ve motivasyonunu artırır (Qutob, 2018). Ayrıca yapılan deneysel çalışmalara göre; öğretmenin coşkusu, öğrenmeye karşı inancı ve aldığı zevk öğrenciye yansiyarak derse karşı olumlu tutum geliştirmesini sağlamaktadır (Frenzel vd., 2009; Korkealehto ve Siklander, 2018; Muijs ve Reynolds, 2017; Pae ve Shin, 2011).

Sınıf ortamı üzerine yapılmış çalışmalar, öğretim ortamının motivasyon, performans, derse katılım, başarı, öz yeterlik ve öz düzenlemeleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Ching-Tse, 2013; Frenzel vd., 2009; Pae ve Shin, 2011;

Rucinski, Downer ve Brown, 2018). Teşvik edici, destekleyici ve potansiyeli açığa çıkaracak ölçüde zorlayıcı öğretim ortamları öğrencilerin öğrenme isteğini artırarak performanslarını destekler. Bu bağlamda Türkiye’de öğrencilerin belki de hedef dile maruz kaldıkları ve bu dili konuşabilecekleri tek yer olan sınıf ortamı yabancı dil öğretiminde önemli bir yere sahiptir. (Daemi, Tariri ve Zafarghandi, 2017; Jannati ve Marzban, 2015; Kassem, 2018; Özer ve Korkmaz, 2016; Qutob, 2018; Zerey, 2017). Sınıf ortamında öğrenmeyi etkileyen ve öğretmenin kontrolü altında olan değiştirilebilir bu faktörlere odaklanarak sınıf ortamının kalitesi artırılabilir. Bu amaçla öğretmenlerin yarattıkları öğretim ortamları ile ilgili öğrencilerinden geri bildirim almaları, sınıf ortamının değerlendirilmesi ve iyileştirilmesi için önemlidir (Ching-Tse, 2013; Daemi, Tahriri ve Zaferghandi, 2017; Gedomu ve Siyawik, 2014; Kurt, 2019; Patrick, Kaplan ve Ryan, 2007; Wahyudi, 2010; Wei ve Elias, 2011).

Öğrencinin sınıf ortamı algısının gözlemlenebilir ilk yansıması derse katılımıdır (Axelson ve Flick, 2010). Öğrencinin derse dikkatini vermesi ya da dersle meşgul olması öğrencinin öğretim sürecine verdiği yanıttır (Axelson ve Flick, 2010; Philip ve Duchesne, 2016; Reeve ve Tseng, 2011; Skinner ve Belmont, 1993). Derse katılımı yüksek öğrenciler dersle ilgili iken aksine katılımı düşük öğrenciler derse karşı ilgisiz ve pasiftir (Jang, Reeve ve Deci, 2010). Öğrencilerin zamanının büyük bölümünü okulda ve sınıflarda geçirdiği düşünüldüğünde derste sıkılan ve katılım göstermeyen öğrencilerin olumsuz davranışlar sergileme ihtimali yüksektir (Reeve vd., 2004). Ayrıca düşük katılım zamanla öğrencilerin dersten tamamen kopmasına ve beraberinde öğrenmeye karşı ilgi kaybı ve başarısızlığı getirmektedir (British Council ve TEPAV, 2013; Skinner vd., 2008). Bu nedenle derse katılımın desteklenmesi ve sınıf yaşantılarının iyileştirilmesi hem sınıf yönetimi hem de öğrenci başarısı açısından önemlidir. Araştırmacılara göre öğretmenin sınıf içerisindeki uygulamaları öğrencinin derse katılımı ile yakından ilişkilidir (Jang, Reeve ve Deci, 2010; Parsons ve Taylor, 2011; Reeve ve Tseng, 2011).

Öğrenci katılımı aktif, duygusal, bilişsel ve davranışsal olmak üzere dört boyutta kavramsallaştırılmıştır (Reeve ve Tseng, 2011). Öğretmen davranışları katılımın başlatılmasında ve devam ettirilmesinde etkili bir faktördür (Skinner ve Belmont, 1993). Öğretmenin sınıf içerisindeki adaletli tutumu, öğrenci ile kurduğu açık iletişim, öğrencinin dersi sevmesini ve süreçten keyif almasını sağlayarak

duygusal katılımı artırır (Skinner vd., 2008; Taylor ve Statler, 2014). Benzer şekilde öğrencilerin ilgi ve isteklerini rahatça ifade ederek öğrenmeleri üzerinde sorumluluk almalarına izin verilen, öğrenen özerkliğinin desteklendiği sınıflarda öğrencinin aktif katılımının artması beklenir (Fletcher, 2016; Mameli ve Passini, 2019; Montenegro, 2017). Öğrencinin ödevlerini yapması, el kaldırması, etkinliklere katılması ya da derse hazırlıklı gelmesi olarak kendini gösteren davranışsal katılım ise öğretmenin, öğrenme çabasına verdiği önem, yanışları öğrenme fırsatı olarak sunması, öğrenme yaşantılarını çeşitlendirmesi ile desteklenir (Nguyen, Cannata ve Miller, 2018; Virtanen vd., 2014). Son olarak bilişsel katılım, öğretmenin yönelttiği sorular, tercih ettiği öğretim yöntemleri ve öğrenme yaklaşımları ile yakından ilişkilidir. Öğrencileri sorgulamaya ve araştırmaya yönelten sorular öğrencilerin derinlemesine öğrenmesine katkı sağlar (Virtanen vd., 2014). Öğrencilerin kendi araştırmasını yapmasına, planlama ve çalışmasını düzenlemesine, öğrenmesini kontrol etmesine ve eksiklerini tamamlamasına fırsat verilerek bilişsel katılımları artırılabilir (Archambault, Janosz ve Chouinard, 2012).

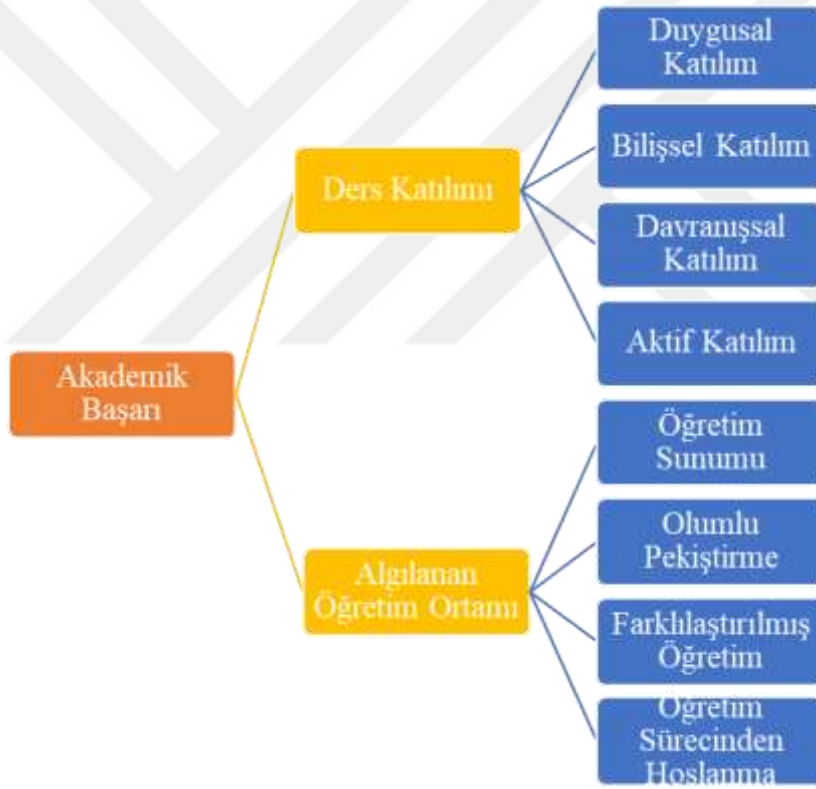
Yapılan araştırmalar katma değeri yüksek üretim yapabilmek, turizmde markalaşmak, bilimsel alanda ses getiren araştırmalara imza atmak, artan ticaret hacminden istenilen payı almak için dünyadaki yeni gelişmelerin takip edilebilmesinde özellikle İngilizce becerisinin önemli rol oynadığını göstermektedir (Aybek, 2019; British Council ve TEPAV, 2013; EF EPI, 2020). İngilizce Yeterlilik Endeksinde ilk 10'da yer alan Hollanda, İsveç, Danimarka, Finlandiya gibi ülkelerin Küresel İnovasyon Endeksinde de ilk 10'da yer aldığı görülmektedir. Ancak Türkiye bu sıralamada 129 ülke arasında 49.'dur (Global Innovation Index, 2020). Bu veriler yabancı dil becerisi ile girişimcilik ve katma değeri yüksek üretim arasında güçlü bir ilişkinin olduğunu göstermektedir (Balçıkanlı, 2019). Bu bağlamda Türkiye'nin 2023 yılında dünyanın en büyük on ekonomisinden biri olma hedefine ulaşmasına, yabancı dil bilen eğitimli bireylerin önemli katkı sağlayacağı gerçeği, İngilizce eğitiminin iyileştirebilmesi için yaşanan başarısızlığın ardındaki sebeplerin araştırılmasını ve çözümün bulunmasını gerekli kılmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin yabancı dil becerilerinin geliştiği öğretim ortamında ve sürecinde neler olduğunun bilinmesi etkili öğretim uygulamalarının seçiminde doğru kararlar alınmasını kolaylaştıracaktır. Yabancı dil başarısının önemli yordayıcılarından olan derse katılımı artırmadaki

öğretmenin gücü de göz önüne alınarak araştırmanın amacı ve alt amaçları sunulmuştur.

## 1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı; ortaokul altıncı sınıfta öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dersinde algıladıkları öğretim ortamı, derse katılımı ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın amacını oluşturan değişkenler Şekil 1. de sunulmaktadır.

Şekil 1. Araştırma Problemini Oluşturan Değişkenler



### 1.2.1. Araştırmanın Alt Amaçları

1. Öğrencilerin İngilizce dersinde algıladıkları öğretim ortamı düzeyi nedir?
2. Öğrencilerin İngilizce ders katılım düzeyi nedir?
3. Öğrencilerin İngilizce ders başarı düzeyi nedir?



4. Öğrencilerin İngilizce ders başarı düzeyi;

- Cinsiyet,
- İngilizce için okul kursuna gitme,
- Ailede İngilizce bilen birey bulunması,
- Okulda yürütülen İngilizce projelere katılma,
- Anne baba eğitim düzeyi,
- Aile ekonomik düzeyi,
- Kitap okuma sıklığına göre farklılık göstermekte midir?

5. Öğrencilerin İngilizce dersi öğretim ortamı algısı, ders katılımı ve ders başarıları arasındaki ilişkinin düzeyi nedir?

6. Öğrencilerin İngilizce dersinde algıladıkları öğretim ortamı ve ders katılımlarının ders başarısını yordama gücü nedir?

### 1.3. Önem

Yabancı dil başarısı yüksek öğrencilerin üniversite ve sonrasındaki kariyerlerinde elde ettiği başarılar, İngilizce ders başarısını ülkemizde ve dünyada öğrenciler, öğretmenler, ebeveynler, eğitim politikacıları ve araştırmacıları için önemli bir mesele hâline getirmiştir. Öğrencinin öğrenme ortamında geçirdiği süre ve yabancı dil öğretiminde sınıf içerisindeki uygulamaların önemi göz önüne alındığında öğretmeyi ve öğrenmeyi daha etkili hâle getirmek için öğrenme ortamlarının incelenmesi ve değiştirilmesi için çalışmalar yapılması gereklidir. Olumlu algılanan öğretim ortamı, öğrencilerin derse katılımını artırarak, sınıfta geçirdikleri süreyi verimli hâle getirmeyi sağlar (Reeve ve Tseng, 2011). Yabancı dil eğitiminde öğretim ortamlarının kalitesi artırılarak her öğrencinin potansiyelini ve becerilerini ortaya çıkarmasına fırsat verilebilir. Bu nedenle sınıf ortamının ve öğretim sürecinin öğrencideki yansımalarının dikkate alınması, yabancı dil eğitiminde öğrencilerin olumlu bir sınıf ortamı algılamalarını sağlayacak etkili öğretim yöntemlerinin seçimine, öğrenci ihtiyaçlarına uygun öğretim programlarının geliştirilmesine ve iyi yapılandırılmış öğrenme malzemelerinin hazırlanmasına katkı sağlayabilir. Ayrıca öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları hakkında geri bildirim alarak, öğretim becerilerini geliştirebilecekleri, böylece öğrencilerin derse katılım düzeyleri ile derste

başarılarını artırabilecekleri düşünülmektedir. Türkiye’de İngilizce dersi öğretim ortamı ve öğrenci katılımı üzerine yapılan çalışmaların ulaşılabilir örneklem sebebiyle üniversite hazırlık ve lise öğrencileri üzerine yoğunlaştığı görülmektedir (Dilşen Dağgöl, 2019; Güneri, 2018; Göksu, 2015; Kurt, 2019; Örük, 2018; Vardal Ocaklı, 2019; Zerey, 2017). Yabancı dil eğitiminde yaşanan sorunlara erken müdahale etmek daha verimli sonuçlar alınmasına yardımcı olabilir ve daha önce araştırılmamış olan ortaokul öğrencilerinin algıladıkları öğretim ortamı, derse katılım ve ders başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi alanyazına katkı sağlayabilir.

#### **1.4. Varsayımlar**

1. Öğrencilerin İngilizce başarı testinden aldıkları puanlar onların gerçek ders başarısını yansıtmaktadır.
2. Öğrenciler “Algılanan Öğretim Ortamı” ve “Öğrenci Katılımı” formlarını samimi bir şekilde yanıtlamışlardır.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

1. Bu araştırma 6. sınıf İngilizce dersi ile;
2. Veri kaynağı olarak, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Balıkesir ili Bandırma ilçesine bağlı devlet ortaokullarında 6. sınıfta öğrenim gören ve 456 öğrenciyle sınırlıdır.

#### **1.6. Tanımlar**

**Öğretim Ortamı:** “Öğrenmenin gerçekleştiği ve öğrenci başarısını, tutumunu etkileyen sosyal, psikolojik, pedagojik bağlamları ifade eder” (Peer ve Fraser, 2013, s.143).

**Derse Katılım:** Öğrenci katılımı, öğrencilerin öğretim sürecine gösterdikleri dikkat, merak ve düzeyidir; ders katılımı öğrenme sürecinde gereken motivasyon düzeyine kadar uzanır (Reeve ve Tseng, 2011).

**Akademik Başarı:** Bir öğrenci, öğretmenin eğitim hedeflerine ulaşma derecesi akademik başarı ya da performans olarak tanımlanır.



## 2. İLGİLİ ALANYAZIN

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın konusu olan öğretim ortamı algısı, ders katılımı ve akademik başarıya yönelik kuramsal temeller ile alanyazında yer alan bilgiler araştırmacı tarafından belirlenen çerçeve ve başlıklar doğrultusunda sunulmuştur.

### 2.1. Öğrenme Süreci ve Öğrenme Ortamının Yapısı

İnsan doğal olarak öğrenme eğilimindedir ve bu eğilim doğum anından ölüme kadar devam eder (Johnson, 2015). İnsanlık öğrenme sayesinde gelişimini sürdürebilmiştir. Bu nedenle öğrenmenin nasıl gerçekleştiği eğitim bilimcileri hâlâ düşündürülen bir sorudur. Bu bağlamda çeşitli öğrenme kuramları geliştirilmiş ve öğrenme kavramı üzerine farklı tanımlamalar yapılmıştır. Örneğin, davranışçı yaklaşım öğrenmeyi; bireyin yaşantıları sonucu davranışlarında meydana gelen kalıcı değişim olarak tanımlar (Zhau ve Brown, 2017). Bilişsel teori ise zihinsel süreçlerde gerçekleşen değişimler olarak betimler. Davranışçı teoriler öğrenmeyi gözlemlenebilir değişimler açısından ele alırken, bilişsel teoriler aksine öğrencilerin inanç, tutum ve değerlerini göz önünde bulundurur (Schunk, 1996). Son yıllarda ilgi gören yapılandırmacı yaklaşım ise öğrenmeyi; öğrenciyi düşünmeye iten öğrenme ortamları ile daha önceden kazanılan bilginin üzerine yeni kavramlar inşa edilen aktif bir süreç olarak açıklamaktadır (Pritchard, 2017). Bu amaçla yapılandırmacılar öğrenciyi merkeze alan öğrenme aktivitelerine vurgu yapar. Beynin işlevine ve yapısına dayanan beyin temelli öğrenme teorisi öğrenme sürecini beynin çalışma sistemi ile uyumlu hale getirmeyi amaçlar (Onan, 2016). Bu teoriye göre öğrenme ortamları, anlamlı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak düzenlenmelidir (Gözüyeşil ve Dikici, 2012).

Öğrenme ortamı; öğrenme ve öğretimin gerçekleştiği fiziksel ve kültürel ortamlardır (Treagust, 2014). Planlı öğretimin yapıldığı sınıflarda ise “öğrenme ortamı; öğrenmenin gerçekleştiği ve öğrenci başarısını, tutumunu etkileyen sosyal, psikolojik, pedagojik bağlamları ifade eder” (Peer ve Fraser, 2013, s.143). Fraser (1986) öğrencinin, öğrenmesinin belirleyicisi olan öğrenme ortamını, öğrenci ve öğretmenin sınıf içerisinde algıladığı ortam olarak tanımlamaktadır. Resmi eğitim ortamında, öğrenme ortamı bir sınıfın ya da okulun atmosferi ve kültürüdür (Webster ve Hazari, 2009).

Eğitim hedeflerinin gerçekleştiği sınıf ortamını oluşturan ve geliştiren değişkenler arasında; fiziki koşullar, öğretmen-öğrenci ilişkisi, akran desteği, uygulanan öğretim yöntemleri, sosyal-kültürel özellikler, öğretim materyalleri ve değerlendirme sayılabilir (Aygün ve Taşkın, 2018).

Öğrenme sınıf içerisinde öğretmen ve öğrenci arasında geçen sosyal ve bilişsel süreçlerle gerçekleştiği için olumlu ve anlamlı ilişkiler verimli bir öğrenme ortamının temelidir (Nelson, Demers ve Christ, 2014). Etkili öğretim yaklaşımlarına göre kalıcı öğrenme için; öğrencilerin ihtiyaçlarına, duygularına ve fikirlerine duyarlı öğrenme ortamı gereklidir (Treagust, 2004). Öğrenciler olumlu algıladıkları sınıf ortamında daha iyi öğrenirler (Abell, Jung ve Taylor, 2011; Nelson, Demers ve Christ, 2014; Shapiro, 1993; Webster ve Hazari, 2009; Wei ve Ellias, 2011). Öğrenciler için verimli bir öğrenme ortamı sağlamaksa öğretmenin en temel görevidir. Öğretmen uyumlu bir sınıf ortamı oluşturabilmek için her öğrencinin özelliklerinin ve ihtiyaçlarının farkında olmalıdır (Voltz, Sims ve Nelson, 2010). Bu amaçla öğrenme sürecinde öğrencileri destekleyen, kendilerini güvende hissettiren ve çaba gösterdikleri takdirde başarılı olacaklarına inandıran bir atmosfer yaratılmalıdır (Gedamu ve Siyawik, 2015; Roorda, 2012; Voltz, Sims ve Nelson, 2010; Wahyudi, 2010).

İyi bir öğrenme ortamında öğrencilerin, öğrenme hedeflerinden haberdar edilerek, istenilen beceri ve davranışlara ulaşabilmeleri için katılıma teşvik eden, ilgilerini çekici öğretim uygulamalarına yer verilir (Gedamu ve Siyawik, 2015; Haarala-Muhonen vd., 2011; Nelson, Demers ve Christ, 2014; Parameswari ve Budiyanto, 2017). Öğrenciler öğrenecekleri konuların neler olduğunu ve bunların neden önemli olduğunu anladıklarında öğrenmeye daha fazla ilgi duyarlar (Voltz, Sims ve Nelson, 2010). Ayrıca öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun seçilen

öğretim etkinlikleri ve yapıcı değerlendirmeler öğrenci katılımını artırır (Abell, Jung ve Taylor, 2011).

Öğrenme ortamı ve bunun öğrenci başarısına olan etkisi ile ilgili çalışmalar Walberg ve Moos'un 60'lı yıllarda öğrenme ortamını değerlendirmeye yönelik bir ölçme aracı geliştirmeleriyle başlamıştır (Fraser, 1986). Walberg'in 1968 yılında geliştirdiği "Öğrenme Ortamı Envanteri" (Learning Environment Inventory) ve Moos'un 1974 yılında geliştirdiği "Sınıf Ortamı Ölçeği" (Classroom Environment Scale) öğrenme ortamı araştırmalarının gelişimine temel olmuştur (Fraser, 1998). Ancak her iki ölçek de öğretmen merkezli sınıfların değerlendirilmesine uygundur. 1996 yılına gelindiğinde Fraser, Fisher ve McRobbie (1996) öğrenci çıktılarının önemli yordayıcısı olduğu düşünülen çok boyutlu "Bu Sınıfta Neler Oluyor?" (What's Happening in This Class) isimli ölçeği geliştirdiler. Bu ölçek birçok dile ve kültüre uyarlanmış, sınıf ortamı değerlendirilmesinde yeni ölçeklerin geliştirilmesine dayanak olmuştur (Peer ve Fraser, 2015). Nelson, Demers ve Christ 2014 yılında öğretim sürecine yönelik çok boyutlu değerlendirme (Responsive Environmental Assessment for Classroom Teaching; REACT) ölçeğini geliştirdiler. REACT ölçeği daha önce geliştirilen ölçeklerden farklı olarak öğrenciden kaynaklı eksikliklerden çok, öğretmenin kontrolünde olan ve değiştirilebilir özellikler esas alınarak hazırlanmıştır (Nelson, Demers ve Christ, 2014). Alanyazında öğretim ortamını öğretmen ya da öğrenci algısına, okul türüne, farklı derslere ve yaş gruplarına göre değerlendiren çok sayıda ölçek geliştirilmiştir (Fraser ve Goh, 2013). Bu durum, dünyada eğitimin kalitesini artırmak için öğrenme ortamına ne denli önem verildiğini göstermektedir.

### **2.1.1. Öğrenme Sürecinde Etkili Olan Değişkenler**

Bireyin bilgi edinerek dünya ile etkileşime geçmesini sağlayan öğrenme, birçok faktörü içinde barındıran karmaşık bir süreçtir (Akdoğan, 2019; Pavione, Avelino ve de Souza Francisco, 2016). Alanyazında bu faktörler genel olarak; öğrenen, öğrenme yöntemi ve öğrenme malzemesi ile ilgili olmak üzere 3 başlıkta toplanmaktadır.

Türe özgü hazır oluş, olgunlaşma, zekâ, güdülenme, geçmiş yaşantılar ve dikkat öğrenmeye etki eden, öğrenen ile ilgili faktörlerdir. Bireyin istenilen bilgiyi, davranışı ya da beceriyi edinebilmesi için sahip olması gereken biyolojik yeterlilikler

türe özgü hazır oluş olarak adlandırılmaktadır. Olgunlaşma ise öğrenme ve çevresel etkilerden bağımsız, kalıtımsal olarak ortaya çıkar. Örneğin, çocuğun konuşma, okuma, yazma gibi becerileri edinmesi belirli bir olgunluk düzeyini gerektirir.

Bazen birey yeterli olgunluk düzeyinde olsa bile yaşıtları ile aynı seviyede öğrenemeyebilir. Bu durumda devreye zekâ faktörü girmektedir. Zekâ farklılığının bireylerin öğrenme kapasitelerini etkilediği düşünülmektedir. Bireylerde farklı türde ve düzeyde bulunan güdülenme (Ryan ve Deci, 2000; Steinmayr ve Spinath, 2009) ise bir davranışı ortaya çıkaran ve sürdürülmesini sağlayan önemli bir değişkendir (Bloskova, 2014; Rowell ve Hong, 2013). Yapılan çalışmalara göre özellikle içsel güdülenmesi yüksek olan bireylerin öğrenme sonuçları niteliksel olarak daha yüksektir (Moneta ve Siu, 2004; Urdan, Solek ve Schoenfelder, 2007; Vallerand ve Ratelle, 2002; Yoshida vd., 2008). Bireyden kaynaklı öğrenmeyi etkileyen bir diğer değişken de geçmiş deneyimlerdir. Öğrencilerin geçmiş öğrenme deneyimleri, öğrenme inançlarının belirlenmesinde etkilidir (Dilşen Dağgöl, 2014). Olumlu deneyimler bireyin motivasyonunu, öz güvenini artırırken; olumsuz deneyimler öğrenmeye karşı ilgisizlik ve kaygı yaratabilir (Çakar, 2009; Fujiwara, Lualathaphol ve Phillips, 2012).

Öğrenciyi pasif bilgi alıcısı olarak tanımlayan geleneksel yaklaşımın aksine çağdaş yaklaşımlara göre öğrencinin bu süreçte daha aktif olması için kendi öğrenme sürecini kontrol etmesi ve planlaması gerekmektedir. Özerk öğrenmenin gerçekleştirilmesi için de doğru öğrenme yöntemleri gereklidir (Somuncuoğlu ve Yıldırım, 1998). Öğrenme yöntemleri öğrencinin bilgiyi almasını ve bilgiyi kalıcı hâle getirmesini sağlayan adımlardır (Oxford ve Crookall, 1989). Öğrenmeye ayrılan zaman, öğrenme stratejileri, zamanın verimli kullanımı, aktif katılım ve geri dönüt öğrenme yöntemleri içerisinde sayılabilir. Kalıcı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrenci düzenli aralıklarla ve kendi öğrenme stiline uygun metotlarla çalışmalıdır (Weinstein, Acee ve Jung, 2011). Doğru yöntemlerin seçiminde öğrencinin kendini tanınması, güçlü ve zayıf yönlerini bilmesi önemlidir. Bu bağlamda öğretmen öğrenciye öğrenme sürecinde düzenli aralıklarla neyi ne kadar öğrendiği ile ilgili geri bildirim vermelidir (Seven ve Engin, 2008). Öğrencilerin öğrenmelerinin etkililiği, sınıf içinde ve dışında öğrenme aktivitelerine katılım düzeyleri ile de bağlantılıdır (Trowler, 2010). Öğrenci katılımı öğrenme sürecinin gözlemlenebilir olmasını da sağlar. Bu nedenle sınıf içinde öğrencilerin katılımını artıracak öğretim yöntemlerine yer verilmelidir.

İyi yapılandırılmış öğrenme malzemeleri öğrencinin öğrenme isteğini pekiştirecektir. Bu nedenle öğrenme malzemesi öğrenci seviyesine ve ihtiyacına uygun, anlaşılır, geçmiş öğrenmelerle bağlantılı, belli bir düzen içerisinde sunulmalıdır (Akdoğan, 2019). Gerçek hayattan nesnelere, görsel işitsel materyaller, çevrimiçi öğrenme uygulamaları ve bilgisayar destekli materyaller farklı duyu organlarına hitap ederek öğrenmeyi daha ilgi çekici hâle getirir.

Yukarıdaki faktörlerin yanı sıra ailenin sosyoekonomik düzeyi, aile ve akran desteği, sınıf atmosferi, öğretim yöntemleri, öğrenci-öğretmen ilişkisi, öğretim ortamı gibi öğrenmeyi dolaylı olarak etkileyen değişkenler de vardır.

### **2.1.2. Öğretim Sürecinde Etkili Olan Değişkenler**

Uzun yıllar eğitim uygulamalarında baskın olan geleneksel anlayışı bankacılık sistemine benzeten Freire (2019) geleneksel öğretimi; öğretmenin içerik aktardığı öğrencinin ise ne anlama geldiğini anlamadan bu içeriği ezberlediği süreç olarak tanımlar. “Kımıldamayan, düşünmeyen, istemeyen, yalnız kuvvete boyun eğen çocuklar” (Baltacıoğlu, 1995, s.37) yetiştiren öğretmen merkezli bu yaklaşımın zamanla ihtiyaç duyulan bireyleri yetiştirmede yetersiz kalmasıyla eğitim üzerindeki etkisi azalmıştır (Dewey, 1998; McCarthy ve Anderson, 2000).

Günümüzde öğretim yine öğretmenin kontrolünde gerçekleşen ancak öğrenci ihtiyaçlarına göre düzenlenen, öğrencinin aktif katılımını destekleyen, düşünmeyi ve sorgulamayı teşvik eden, öğretmenin bilgi aktarıcı değil bilgiye ulaşmada rehber olduğu bir süreçtir (Ko ve Sammons, 2013; MacSuga-Gage, Simonsen ve Briere, 2012; Muijs ve Reynolds, 2017). Geçmişteki anlayışın aksine günümüzde öğretim, öğrencileri yalnızca bilgi ile doldurmayı değil, aynı zamanda onlara beceri kazandırmayı da kapsamaktadır.

Zaman içinde öğretimin tanımı ve yöntemi değişse de öğretmenin bu süreçteki kritik rolü devam etmektedir. Dünyada eğitim sistemi hâlâ sınıftaki öğretmenin inancına, tutumuna ve davranışlarına bağımlıdır (Muijs ve Reynolds, 2017; OECD, 2009; Pavione, Avelino ve de Souza Francisco, 2016). Çünkü öğretmenler öğretim yöntemlerinin, öğrenme ortamının, öğretim materyallerinin belirleyicisi ve öğretim programlarının uygulayıcısıdır (OECD, 2009). Bu bağlamda etkili öğretimin temelini



öğretmenin sahip olması gereken özellikler oluşturur (Prameswari ve Budiyanto, 2017). Alanyazında alanına hâkim olma, düzenli geri bildirim verme, iletişime açık olma, öğrenme hedeflerini net bir şekilde ortaya koyma, farklı öğretim yöntemleri kullanma, öğrenci ihtiyaçlarının farkında ve güvenli bir atmosfer yaratma etkili öğretmen özellikleri arasında sayılmaktadır (Harbour vd., 2015; Ko ve Sammons, 2013).

Öğretmen, öğretim sürecinin etkililiğinin en önemli belirleyicilerinden biridir. Bu nedenle öğretim programlarının amaçlarının gerçekleşebilmesi, öğrenci çıktılarında istenilen başarıya ulaşılabilmesi için öğretmen tek başına yeterli olmamakla birlikte kritik bir öneme sahiptir.

#### **2.1.2.1. Sınıfın Karakteristikleri**

Sınıf; psikolojik ve sosyal etkileşimleri içeren çok boyutlu bir yapıdır (Barr, 2016). İdeal bir sınıfın özellikleri; alan, pedagoji ve sınıf yönetimi bilgisine sahip öğretmen, öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci arasında kurulan iletişimsel ilişki ve iyi fiziksel koşullardır (Ramli ve Masri, 2013; Sieberer-Nagler, 2016; Wali, Abulfathi ve Mustapha, 2019).

Öğretmenin iletişime açık yaklaşımı ve desteği öğrencinin kendisini güvende hissetmesine yardımcı olur. Öğrenciler kendilerini güvende ve iyi hissettikleri sürece öğrenmeye odaklanarak akademik başarı elde edebilirler (Calvo, 2019; Rucinski, Downer ve Brown, 2018). Öğretmen ve öğrenci arasındaki iyi ilişki, öğrencinin akademik başarısının yanı sıra güdülenmeyi ve katılımı artırarak okula aidiyeti de destekler (Barr, 2016; Calvo, 2019). Öğretmen, alan ve pedagojik bilgisi ile öğrencinin potansiyelini açığa çıkaracak hedefler belirlemede yardımcı olur. Öğrenci-öğretmen ilişkisi kadar akran ilişkisi de önemlidir. Saygı ve sevgiye dayalı bir öğrenci-öğrenci ilişkisi olumlu sınıf iklimine katkı sağlar (Rucinski, Downer ve Brown, 2018). Öğrenciler öğretmenlerinden öğrendikleri kadar akranlarından da öğrenirler. Bu nedenle öğretmenler akran etkileşimini artıracak öğrenme etkinliklerine yer vermelidir (Barr, 2016).

İyi yönetilen bir sınıf, öğrenciye daha fazla öğrenme fırsatı sunar (Koutrouba, Markarian ve Sardianou, 2018; Sieberer-Nagler, 2016). Bu amaçla öğretmenler

öğrencilerin dikkatini ve katılımını kolaylaştıran ilgi çekici bir öğrenme ortamı sağlamak için sınıf içi kurallar belirlemeli, öğrenciye davranışlarıyla ilgili geri bildirim sağlamalı, etkileşime ve iş birliğine uygun oturma düzeni planlamalı ve en önemlisi sürecin sorumluluğu öğrenci ile paylaşmalıdır (Koutrouba, Markarian ve Sardianou, 2018). Alanında yeterli ancak sınıf yönetimine hâkim olamayan bir öğretmenin ideal sınıf ortamını sağlaması ve istenilen düzeyde başarılı olması beklenemez (Siebrer-Nagler, 2016).

Sınıfın fiziki özelliklerini oluşturan faktörler; teknolojik donanım, aydınlatma, sıralar, duvarlar, panolar, sınıfın boyutudur. İdeal fiziki şartlar öğrenme ve öğretme sürecinde performansı artırarak öğrenciler açısından ders içi ve dışı etkinliklere katılımı istekli olmalarını sağlar (Wali, Abulfathi ve Mustapha, 2019). Özellikle gereğinden fazla kalabalık ya da küçük sınıflar, öğrenci ve öğretmen hareketini sınırlandırarak birbirine iletişime engel olur. Doğru oturma düzeni, yeterli materyal ve aydınlatma, dikkat dağıtıcı unsurların uzaklaştırılması öğretmen verimliliğini ve öğrenci performansını artırır (Ramli ve Masri, 2013).

#### **2.1.2.2. Öğretim Sürecinin Yönetilmesi**

Öğretim sürecinin iç paydaşları öğretmen ve öğrencilerdir. Bu süreçte her iki paydaş da üzerine düşen görevleri yerine getirerek öğretim sürecinin verimli ve etkili olmasına katkıda bulunur (Eren, 2018). Sınıf içi yaşantıların birçoğunda doğrudan ya da dolaylı olarak etkili olan öğretmen öğretim sürecinin yönetilmesinden sorumludur (Chilcoat, 1989).

Öğretimin hedeflerine ulaşabilmek için öncelikle öğretmenin süreci iyi planlaması gereklidir. Planlama; öğrencilere hangi hedefin, ne zaman ve nasıl kazandırılacağına belirlenmesi aşamasıdır. Bu aşamada öğrencilerin geçmiş yaşantıları, ilgileri, tutumları ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır (Butler, 1977; Chilcoat, 1989; Eren, 2018; Wray vd., 2000). Bireysel farklılıklar dikkate alınarak yapılan öğretim planlaması olumlu sınıf ortamının oluşmasına, öğrenci katılımının artmasına ve sınıf içi kurallara uyulmasına yardımcı olur (Muijs ve Reynolds, 2017). Öğrencilere yetenekleri doğrultusunda azami öğrenme fırsatı sunmayı amaçlayan ders planı, öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap veren öğrenme uygulamaları ile desteklenir (Wray vd., 2000).

Anlamlı ve aktif öğrenmenin gerçekleşmesi için öncelikle öğrenciler hedeflerden haberdar edilmeli ve öğrendiklerinin kendisi için önemi hissettirilmedi (Harris, 1998; Ko ve Sammons, 2013; Smittle, 2003). Öğrenmenin ilk adımı dikkattir. Bu nedenle dersin amacı, dikkat çekici ve öğrenme güdülenmesini artırıcı etkinlikler ile öğrencilere açıklanmalıdır. Öğrencilerin merakını, ilgisini uyandırarak derse daha fazla dâhil olmalarını sağlayan derse giriş etkinlikleri, öğrencilerin dikkat dağıtıcı düşünceleri bir kenara bırakarak derse odaklanmalarına yardımcı olur (Velandia, 2008). Bu amaçla fiziksel uyaranlardan, farklı araç-gereçlerden, jest ve mimiklerden, alçalıp yükselen ses tonundan, oyunlardan ve dikkat çekici sorulardan yararlanılabilir. Burada önemli olan öğretmenin öğrenme hedeflerine uygun doğru seçimi yapmasıdır.

Bilgi, beceri ve kavramlara ilişkin öğretim sunumu açık, net ve anlaşılır olmalıdır. Bu bağlamda önceki öğrenmelerle bağlantı kurularak karmaşık bilgiler küçük adımlarla sunulmalı, birden fazla örnek kullanılarak önemli noktalar vurgulanmalı ve konular arası akıcı geçişler sağlanmalıdır (Chilcoat, 1989; Eren, 2018; Muijs ve Reynolds, 2017; Sünbül, 1996). Öğretmenler verilen bilgilerin anlaşılıp anlaşılmadığını süreç içerisinde belirli aralıklarla kontrol etmelidir. Verilen bilgiler kavranmadan yenisi verilmemeli öğrencilerin öğrenme hızı dikkate alınmalıdır. Bu aşamada öğretmenler öğrencilerin edindiği bilgileri saklaması, uygulaması ve hatırlamasını destekleyici öğretim uygulamalarına da yer vermelidir (Chilcoat, 1989; Wray vd., 2000).

İyi bir öğretmen, alanına hâkim ancak her şeyi bilmediğini kabul eden ve öğrenme yolculuğuna öğrencileri ile birlikte devam edendir. Öğretim süreci boyunca öğretmenler öğrencilerden bekledikleri davranışları sergilemeli ve onlara model olmalıdır (Pavione, Avelino ve de Souza Francisco, 2016). Öğretmenin öğretimden aldığı zevk, bilgiyi paylaşma arzusu, coşkulu anlatımı öğrencilerin öğrenme isteğini artırarak bilginin paylaşılması ve kullanılmasına fırsat veren etkili bir öğrenme ortamı yaratılmasını sağlar (Gurney, 2007). Sınıf içi etkileşimi artıran böyle bir ortamda öğrenciler özerk öğrenme ve üretken olma becerilerini geliştirebilir (Abell, Jung ve Taylor, 2011).

### 2.1.2.3. Amaç Yönelimi

Amaç yönelimi, öğrencilerin öğrenme sürecinde konuyu kavrama isteğidir ve öğrencinin sunulan bilgi, beceri ve görevlere karşı tutumunu belirler. Başarı bağlamında öğrencileri içeriğin öğrenilmesi ya da akademik görevlerin tamamlanmasına yönlendiren hedefler performansın önemli bir yordayıcısıdır (Buluş, 2011; Deshon ve Gillespie, 2005; Hsieh, Sulliva ve Guerra; 2007; Lock vd., 1981; Pintrich, 2000b). Hedef, bireyin dikkatini faaliyete yönlendirerek öğrenmeye karşı sebat, ilgi ve çabanın sürdürülmesini sağlar (Pintrich, 2000b). Ayrıca belirlenen hedefler bireylere enerji vererek onların fiziksel ve bilişsel olarak motive olmalarına yardımcı olur (Lantham, 2004; Pintrich, 2000a).

İlgili alanyazında hedef yönelimi genel olarak “uzmanlaşma hedef yönelimi” ve “performans hedef yönelimi” olarak iki alt boyutta ele alınmaktadır. İçsel güdülenmenin yüksek olduğu uzmanlaşma hedef yönelimine sahip öğrencilerin öğrenme amacı öğrenilen konuda uzmanlaşmak, becerilerini geliştirmek ve kişisel gelişimine katkı sağlamaktır (Kaplan ve Maehr, 2007; Lantham, 2004; Pamuk ve Elmas, 2015; Pintrich,2000a). Bu tür öğrenciler öğrenme ve başarı için sorumluluk alan, üst düzey bilişsel stratejileri kullanabilen, akademik güdülenme ve öz yeterlik algısı yüksek olarak tanımlanmaktadır (Buluş, 2011; Deshon ve Gillespie, 2005). Performans hedef yöneliminde ise öğrenciler performansı ile ön plana çıkarak takdir edilmek ve sosyal olarak onaylanmak için öğrenme hedeflerini belirler. Sonuç ve başarı odaklı olmaları sebebiyle bu öğrenciler zor görevlerden kaçınır, başarısızlığın sebebini dışarıda arar ve sorumluluk almaz (Hsieh, Sulliva ve Guerra, 2007; Kaplan ve Maehr, 2007; Lantham, 2004).

Öğrenciler öğrenme etkinliklerine farklı amaçlarla katılırlar. Öğrenmeye dönük bu amaçlar onları başarı getiren davranışlara yönlendirir (Pamuk ve Elmas, 2015). Öğrencilerin hedeflerine bağlı kalabilmesi için hedeflerin ulaşılabilir olması gereklidir. Bu bağlamda öğretmenlerin öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda öğrenme hedeflerini belirlemelerine rehberlik etmeli, bu hedeflere ulaşmak için gerekli öğrenme stratejilerini edinmelerine yardımcı olmalıdır. Belirledikleri bu hedefler doğrultusunda neyi ne kadar başardıkları süreç içerisinde öğretmen tarafından izlenmeli ve ilerlemeleri hakkında geri bildirim verilmelidir (Lantham, 2004; Pintrich,

2000b). Geri bildirim, hedeflerine ne kadar uzak ya da yakın olduklarını fark etmelerini sağlayarak öğrenme davranışlarını düzenlemelerine yardımcı olur.

Öğrenciler artık pasif bir şekilde öğretmenden bilgi alan değil, öğrenmede aktif rol alan bireylerdir. Bu nedenle öğretmenler öğrencileri aktif ve motive olmaya teşvik eden sınıf ortamları oluşturmalarıdır. Çaba ve sonucun birbiriyle olumlu ilişkilendirildiği, başarısızlıklarına öğrenme deneyimi olarak görüldüğü sınıf ortamları öğrencinin amaç yönelimi üzerinde etkilidir (Demeer, 2004; Koul, Roy ve Lerdpornkulrat, 2012). Öğretmenler sınıfta hedef yönelimleri yaratan öğretim uygulamalarına yer vererek öğrencileri hedefler hakkında yönlendirebilir.

#### **2.1.2.4. Farklılaştırılmış Öğretim**

Geleneksel anlayış herkese uyan ortalama bir öğrencinin özelliklerine göre öğretimin düzenlenmesi gerektiğine inanır. Ancak Dewey'in (1944'ten aktaran Pilgrim, Bledsoe ve Reily, 2012, s.16) de söylediği gibi "bugünün öğrencilerine dün öğrettiğimiz gibi öğretirsek, onların yarısını çalarız." Bugün aynı sınıfta aynı öğretim programının aynı öğretim anlayışı ile kavranması beklentisinin öğrencileri ve öğretmenleri kaçınılmaz bir başarısızlıkla karşı karşıya bıraktığı kabul edilmektedir (Kapusnick ve Hauslein, 2001; Lewis ve Batts, 2005; McTighe ve Brown, 2015; Subban, 2006). Sosyal, bilişsel ve duygusal olarak farklı özelliklere sahip öğrencilerin bir araya geldiği sınıf ortamında öğrenme; öğrencinin cinsiyeti, kültürü, geçmiş deneyimleri, yetenekleri, hazır bulunuşluk seviyesi ve ilgi alanlarından etkilenir (Subban, 2006; Watts- Taffe vd., 2012).

Her çocuk farklıdır ve farklı öğrenir ilkesine dayanan farklılaştırılmış öğretim bireysel öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak için tasarlanmış duyarlı bir öğretim anlayışıdır (Dixon vd., 2014; Logan, 2011; Smit ve Humpert, 2012; Watts- Taffe vd., 2012). Tomlison (2005, s.263) farklılaştırılmış öğretimi, "öğrencilerin öğrenme stillerini, ihtiyaçlarını, ilgilerini ve ön bilgilerini dikkate alarak planlanan bir öğretim süreci ve en iyi öğrenmeyi sağlayan bir felsefe" olarak tanımlamaktadır. Öğrenme sosyal ve iş birliktir bu nedenle sınıf yaşantılarının sorumluluğu öncelikle öğretmene daha sonra öğrenciye aittir (Subban, 2006). Sınıf içi öğrenme ortamında karar alıcı olarak kapsayıcı sınıf ortamının yaratılmasında öğretmenin rolü çok önemlidir.

Howard Gardner'ın (1993) çoklu zekâ kuramında da belirttiği gibi öğretmenler çok çeşitli öğretim yöntemleri kullanarak öğrencilere öğrenmeyi kolaylaştıran ve güçlü yönlerini geliştirebilecekleri deneyimler sunabilirler. Öğrencilerinin farklılıklarına duyarlı öğretmenler öğretim içeriğini, sürecini ve öğretim malzemelerini ihtiyaca göre değiştirir ya da uyarlar (Smit ve Humpert, 2012). Farklı öğrenme stilleri, ilgi alanları ve yetenekleri öğrencilerin bilgiyi nasıl anlamlandırdıklarını belirler (Kapusnick ve Hauslein, 2001; Subban, 2006). Öğrenci seviyesinin üzerindeki etkinlikler öğrenciyi korkuturken, seviyenin altındaki etkinlikler öğrencinin ilgisini kaybetmesine neden olabilir (Kapusnick ve Hauslein, 2001). Bu nedenle öğrencileri öğrenme sürecinin merkezinde konumlandırarak aktif ve sorgulamaya dayalı öğretim faaliyetlerinde bulunmaları sağlanmalıdır (McTighe ve Brown, 2005; Pavione, Avelino ve de Souza Francisco, 2016). Bu süreç içerisinde öğretmenler, öğrencilerin bilgi ve beceri eksikliklerini azaltırken aynı zamanda kişisel öğrenme hedeflerinin karşılanmasını da sağlar. Farklılaştırılmış öğretim, öğrenciyi bulunduğu yerden mümkün olan en üst seviyeye çıkarmayı amaçlar (Logan, 2011). Bu nedenle öğrenciler belirlenen hedefler doğrultusunda kendilerinden ne beklediğini bilmelidir (Lewis ve Batts, 2005).

Alanyazında yapılan çalışmalar, farklılaştırılmış öğretimin öğrenci güdülenmesini, öğrenme isteğini ve başarısını artırırken aksine farklılıkların görmezden gelindiği ortalama bir ders akışı; bazı öğrencilerin geride kalmasına, başarısızlığına ve güdülenme kaybına neden olabilir (Dixon vd., 2014; Kapusnick ve Hauslien, 2001; Lewis ve Batts, 2005; Subban, 2006; Tomlinson, 2005; Watts- Taffe vd., 2012). Bu nedenle “öğrencilerin kendilerini öğretim programının hedeflerine göre değiştirmelerini beklemek yerine, öğretmenlerin öğretim yaklaşımlarında ve programın hedeflerine ulaşmada esnek olmaları sağlanmalıdır” (Dixon vd., 2014, s.113).

#### **2.1.2.5. Biçimlendirici Geri Bildirim**

Öğrenme üzerinde önemli etkisi olan biçimlendirici geri bildirim; öğrencinin öğrenmesini ve performansını geliştirmesine destek olmak amacıyla verilen bilgidir (Gedye, 2010; Halverson, 2007; Havnes vd., 2012; Shute, 2007; William, 1999). Bu

bilgi öğrencinin hedeflerine ulaşmak için mevcut davranış ve tutumunda gerekli değişimi yapmasını sağlar (Shute, 2008).

Biçimlendirici geri bildirim olumlu (aferin, çok iyi... vb.) ya da olumsuz (daha iyi olabilir, daha çok çalışmalısın... vb.) geri bildirim aksine öğrenmeyi geliştirici yönlendirmeler içerir (William, 1999). Öğrencinin ne kadar iyi yaptığına değil, daha iyiyi ulaşmak için ne yapmaları gerektiğine odaklanılmalı ve diğer öğrenciler ile kıyaslama yapılmamalıdır (Halverson, 2007; Shute, 2007; William, 1999). Bu amaçla öğretmenler öğrencilerine gerçek performansları ile ulaşmak istedikleri yer arasındaki boşluğu gidirmelerine yardımcı olacak kişiselleştirilmiş geri bildirim sağlamalıdır (Havnes vd., 2012; Shute, 2008). Öğrencilere geri bildirim verilirken yargılayıcı değil yapıcı olmaya özen gösterilmelidir. Dönütün veriliş şekli, kullanılan dil ve sınıf atmosferi öğrencilerin dönütü olumlu algılamasını sağlar (Jawah vd., 2004; Havnes vd., 2012). İyi bir biçimlendirici geri bildirim öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci iletişimini desteklemelidir. İletişime açık ve akran desteğinin olduğu öğrenme ortamları dönütün daha iyi anlaşılmasına yardımcı olur (Gedye, 2010, Juwah vd., 2004). Ayrıca önceden belirlenmiş açık hedef hedefler ve ölçütler sağlanan geri bildirim daha etkili olmasını sağlar. Zamanında ve konu ile ilgili belirlenen ölçütlere vurgu yapan dönüt, öğrencilerin buldukları yer ve gitmek istedikleri yer arasında değerlendirme yapmalarını sağlar (Halverson, 2007; Juwah vd., 2004).

İyi bir geri bildirim vermek yeterli değildir, öğrencilere bu dönütlerden nasıl faydalanması gerektiği de öğretilmelidir (Gedya, 2010). Bu amaçla öğretmen ve öğrenciler geri bildirimden en iyi nasıl faydalanılabileceği hakkında birlikte çalışmalıdır (Havnes vd., 2021). Öğrenciler geri bildirimleri kullanarak performanslarını geliştirici faaliyetlerde bulunmalıdır (ödevlerini yeniden yapmak, öğrenme stratejilerini değiştirmek... vb.) aksi takdirde geri bildirimlerin etkililiği anlaşılabilir (Gedye, 2010).

Öğretmenler öğretim sürecini daha etkili hale getirmek için biçimlendirici dönütten yararlanabilir. Öğrencilerin öğrenme çıktıları hakkında doğru bilgiye ulaşmalarını sağlayan dönüt, öğretmenlere öğrenme eksikliklerini nasıl ele almaları gerektiği hakkında yol gösterir (Jawah vd., 2004; Halverson, 2007; Havnes vd., 2012). Alanyazında yapılan çalışmalar biçimlendirici geri bildirim öğrenci başarısı, güdülenmesi, öz yeterlik algısı ve öz güveni üzerinde olumlu yönde önemli bir etkiye

sahip olduğunu göstermektedir (Hattie ve Timperley, 2007; Havnes vd., 2012; Juwah vd., 2004; Pat-el, Tillema ve van Koppen, 2012; Shute, 2007).

#### **2.1.2.6. Öğretim Sürecinden Hoşlanma**

Öğretim sürecinden hoşlanma, öğrenme etkinliğinin öğrenciler için hoş ve keyif verici olarak algılanma düzeyidir (Frenzel vd., 2009; Gomez, Wu ve Passerini, 2010; Lumby, 2011). Algılanan keyif öğrenme ile ilgili güdülenme, öz düzenleme, performans ile olumlu ilişkili olduğu için öğrenmede önemli bir kavramdır (Buff, Reusser ve Dinkelmann, 2016; Frenzel vd., 2009; Gorard ve See, 2011; Korkealehto ve Siklander, 2018). Öğrencinin öğrenme içeriğinden zevk alması daha fazla katılımı ve gerekli olandan daha fazlasını yapmasını sağlayarak derin öğrenmeye yol açacaktır (Gomez, Wu ve Passerini, 2010; McCarty ve Faulkner, 2019). Bu nedenle öğrencilerin sınıf içerisindeki öğretim süreci ile ilgili olumlu duygular edinmesini sağlamak öğretmenin amaçlarından biri olmalıdır.

Öğretmenin öğretim sürecinde sergilediği şevk ve coşkulu anlatımı, öğrenciye yansiyarak öğrencilerin içeriğe karşı olumlu duygu geliştirmesini sağlar. Öğretmenin sahip olduğu içsel güdülenmeyi gözlemleyen öğrencilerin de öğrenme çabası ve katılımı artar (Chen vd., 2020; Frenzel vd., 2009). Öğretmen öğrenci arasında kurulan iletişim, korkmadan, özgürce fikirlerini söyleyebilme ve öğrenen özerkliği olumlu sınıf iklimini destekler böylece öğretim sürecinden hoşlanmayı artırır (Gorard ve See, 2011). Öğrencinin öğretimden keyif alabilmesi için; yoğunlaşabileceği bir ortam, açık hedefler, yeterli geri bildirim sağlanmalı ve seviyesine uygun etkinlikler seçilmelidir (Ebrahizadeh ve Alavi, 2016). Öğrenme etkinliği zevk verecek kadar zorlayıcı ancak ulaşılamaz olmamalıdır (Lumby, 2011).

Öğrencilerin öğretim sürecinden zevk almamaları devamsızlık, derse geç kalma, okul değiştirme ya da bırakma gibi sorunları beraberinde getirir (Lumby, 2011). Öğretim sürecinde hissedilen can sıkıntısı derse yabancılaşmaya ve öğrenme faaliyetlerine karşı ilgisizliğe neden olur (Korkealehto ve Siklander, 2018). Aksine öğretim sürecinin keyifli olduğu sınıf ortamları yaşanılabilir öğrenme problemlerinin üstesinden gelerek başarıyı teşvik eder (Frenzel vd., 2009).



Yaşam boyu öğrenmenin teşvik edildiği günümüzde öğretimden hoşlanma öğrencilerin kendilerinden beklenen başarıya ulaşmalarını sağlar. Öğrencilerin özellikle yabancı dil öğretimi gibi uzun süreli bir etkinliğe katılma kararı almalarında keyif almaları önemli rol oynar (Ebrahizadeh ve Alavi, 2016).

## 2.2. Öğrenci Katılımı

Katılım, öğrencinin bir öğrenme aktivitesine olan ilgisini anlatmak için kullanılan çok boyutlu bir kavramdır (Lyod, 2014; Philip ve Duchesne, 2016; Reeve ve Tseng, 2011; Trowler, 2010). Dikkati vermek ya da meşgul olmak olarak tanımlanan katılım, bir öğrencinin öğretim etkinliklerinde geçirdiği süreyle eş değerdir (Alexson ve Flick, 2010) ve sınıf içerisindeki öğretim sürecine öğrencinin verdiği yanıtıdır (Reeve ve Tseng, 2011).

Öğrenci katılımı başarının ve derse yönelik olumlu tutumun önemli yordayıcılarından (Harbour vd., 2015; Reeve vd., 2004; Skinner vd., 2008). Katılımı yüksek öğrenciler, derse karşı ilgili, meşgul, istekli ve odaklı iken aksine katılımı düşük öğrenciler dikkati dağınık, gönülsüz, pasif ve kayıtsızdır (Jang, Reeve ve Deci, 2010; Reeve vd., 2004; Reeve ve Tseng, 2011). Bu bağlamda öğrenci katılımı başarısızlık, okul terk eğilimi, derse karşı olumsuz tutum geliştirme belirtilerine öğretmenlerin erken müdahale etmesine fırsat verir (Lyod, 2014). Ayrıca katılım öğrencilerin derslerle meşgul olmasını sağlayarak zararlı alışkanlıklar ve olumsuz davranışlar geliştirmesine de dolaylı olarak engel olur (Skinner vd., 2008). Öğrencilerin öğrenme deneyimleri artırılarak, öğrenci gelişimi, öğrenme çıktıları iyileştirilebilir ve öğrencilerin hayat boyu öğrenenler hâline gelmesi sağlanabilir (Parsons ve Taylor, 2011). Böylece öğrenme için harcanan zaman, çaba ve kaynaklar verimli kullanılır (Trowler, 2010).

Araştırmacılar öğrenci katılımında öğretmenin uyguladığı öğretim yöntemlerinin, öğretme becerisinin, öğrenciye sağladığı desteğin ve kullandığı öğretim materyallerinin etkisine dikkat çekmektedir (Jang, Reeve ve Deci, 2010; Parsons ve Taylor, 2011; Reeve ve Tseng, 2011). Öğrenci öğretmen arasındaki karşılıklı etkileşim, saygı ve sevgiye dayalı ilişki, öğretmenin bireysel farklılıkları dikkate aldığı hissettirmesi, öğrenciyi yönlendirmesi öğrenci katılımını artırır (Jang, Reeve ve Deci, 2010; Parsons ve Taylor, 2011). Bu sebeple öğretmen davranışları

katılımın başlatılmasında ve devam etmesinde önemlidir (Skinner ve Belmont, 1993). Özellikle, öğrenci ilgisini ve dikkatini kaybettiğinde öğretmenin desteği ve kontrolü gereklidir. Öğrenciler öğrenme süreci için gerekli çaba ve dikkati gösterirken, öğretmenlerin de öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıracak uygun ortamı sağlamaları gerekir (Axelson ve Flick, 2010).

Öğrenci katılımı üzerine ilk çalışmayı yapan Finn (1993) katılımı “duygusal” ve “davranışsal” olarak iki boyutta kavramsallaştırmıştır. Okula aidiyet, öğrenmeye ilgi duygusal katılım; derse devam, çaba ve ödev sorumluluğu ise davranışsal katılım olarak ele alınmıştır. Son yıllarda katılım üzerine çalışmalar yapan araştırmacılar bu iki boyutlu yapıya “bilişsel katılımı” da dâhil etmişlerdir (Fredricks, Blumfeld ve Paris, 2004). Öğrencinin öğrenme stratejilerini kullanması, özerk öğrenme becerisi ve öz disiplini bilişsel katılıma örnek gösterilebilir. Bilişsel katılımın dâhil edilmesi ile yapı öğrencinin öğrenme stili ve sürecini de kapsamıştır. Alanyazında katılımın en yaygın kavramsallaştırılması bu üçlü yapıdır (Lam vd., 2014). Ancak, Reeve ve Tseng (2011) kalabalık sınıflarda ya da öğretmenlerin öğretimle meşgul olduğu durumlarda öğrencilerin derse bağlılığının takibinin zor olabileceği bu sebeple de öğrencileri doğrudan gözlemlemek için “aktif katılımın” da değerlendirilmesi gerektiğini savunur. Ayrıca öğretmenin sunumuna öğrencinin davranışsal, duygusal ve bilişsel tepkisini tasvir eden bu üçlü yapı öğrencinin etkin ve dönüştürücü etkisini gözden kaçırır (Mameli ve Passini, 2019). Öğrencilerin öğrenme sürecine nasıl bir katkıda bulunduğu belirlenebilmesi için aktif katılım önemlidir.

### **2.2.1. Aktif Katılım**

Öğrencilerin öğretim sürecine aktif katılımı öğrenme başarısının merkezinde yer alır (Fletcher, 2016; Jamaludin ve Osman, 2014; Matos vd., 2018; Montenegro, 2017; Reeve, Chean ve Yu, 2020; Reeve ve Shin, 2020). Reeve ve Tseng (2011) öğrencilerin öğretim sürecine bilinçli ve istekli katkısını ‘aktif katılım’ olarak tanımlamaktadır. Aktif katılım, öğrencilerin öğretim sürecinin kendileri için daha motive edici ve destekleyici olmasında etkin rol alarak öğretimin iyileştirilmesine ve zenginleştirilmesine sundukları katkıdır (Fletcher, 2016; Mameli ve Passini, 2019; Montenegro, 2017). Bu amaçla öğrenciler, öğretmene tercih ve beklentilerini net bir şekilde ifade eder. Örneğin; bir öğretim etkinliğini daha eğlenceli hâle getirmek için

ya da zorluk seviyesi ile ilgili önerilerde bulunur. Öğretim süreci hakkında fikir veren, soru soran, sorumluluk alan, ihtiyaçlarını belirten aktif katılımı yüksek öğrenciler, öğretmenin daha iyi bir öğretim için çaba harcamasını da teşvik eder (Matos vd., 2018; Reeve ve Tseng, 2011). Ancak soru sormayan ve gerekmedikçe konuşmayan bazı öğrenciler verileni almakla yetinir ve pasif kalmayı tercih eder (Reeve, Chean ve Yu, 2020). Bu durumun öğrencilerin akademik ilerlemesine, öğrenen özerkliğine ve öz yeterliğine engel olmaması için öğretmenler, öğrenen özerkliğinin desteklediği sınıf ortamları oluşturmalarıdır (Matos vd., 2018).

Öğretmenin öğrencinin görüşüne değer verdiği, sorunların çözümüne dair söz hakkı tanıdığı, ilgi ve isteklerini ifade edebilecekleri bir sınıf ortamında öğrenciler daha fazla etkin katılım gösterebilirler (Jamaludin ve Osman, 2014; Reeve ve Shin, 2020). Öğrencilerin tercih sunmasına, fikir belirtmesine müsaade etmek iç motivasyonlarını artırarak öğretim sürecine ortak olmalarına ve öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarına olanak verir (Fletcher, 2016; Mamelini ve Passini, 2019; Montenegro, 2017). Öğretmenin öğrenen özerkliğini destekleyici tutumu arttıkça öğrencilerin aktif katılımı da artar (Matos vd., 2018; Reeve, Chean ve Yu, 2020). Tersine öğretmenin öğrencinin ihtiyaçlarına, beklentilerine ilgisiz olduğu durumlar, öğrenci öğretmen arası çatışmayı besler ve zaman içinde öğrencinin tamamen süreçten kopmasına neden olabilir (Reeve ve Shin, 2020).

İçerikten ziyade yeterliliklere odaklanan, öğrencinin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu almasına daha fazla önem veren öğretim ortamlarında aktif katılım desteklenmelidir (Mamelini ve Passini, 2019). Çünkü aktif katılımı yüksek öğrencilerin içsel güdülenme ve öğrenmeye karşı ilgi düzeyleri yüksektir (Jamaludin ve Osman, 2014; Reeve ve Tseng, 2011).

### **2.2.2. Davranışsal Katılım**

Davranışsal katılım, öğrencilerin öğretim etkinlikleri sırasında sergiledikleri gönüllü çaba, dikkat, ilgi ve sebat olarak tanımlanır (Lam vd., 2014; Li ve Lerner, 2013; Li, Wang ve Wang, 2014; Nguyen, Cannata ve Miller, 2018). Öğretim programı ve öğretim yöntemlerinin öğrenci performans ve başarısı üzerindeki etkisine aracılık eden davranışsal katılım genel olarak sınıf ortamı, öğretmen, akran ve ebeveynler arasındaki etkileşim tarafından belirlenir (Li, Wang ve Wang, 2014).

Sınıfta davranışsal katılım öğrenme ve akademik gelişmeye neden olan bir kavramdır. Soruya yanıt vermek için el kaldırma, sınıf içi ve dışı etkinliklere katılmada istekli olma, öğretmene dikkatini verme, sınıf içi tartışmalarda fikir sunma, derse hazırlıklı gelme ve ödevini zamanında yapma davranışsal katılımın göstergeleri olarak sayılabilir (Downer, Rimm-Kaufman ve Pianta, 2007; Gregory vd., 2014; Li ve Lerner, 2013). Bu bağlamda yapılan çalışmalar davranışsal katılımı yüksek öğrencilerin ders içeriğini daha iyi öğrendiği ve akademik başarısının yüksek olduğunu göstermektedir (Gregory vd., 2014; Lam vd., 2014). Düşük davranışsal katılım ise, derse odaklanamama, devamsızlık eğilimi, okul terki ve akademik başarısızlık gibi sonuçlarla ilişkilidir (Downer, Rimm-Kaufman ve Pianta, 2007).

“Katılım öğretmenlerin, öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarına senkronize olma becerisine dayanan bir süreçtir” (Gregory vd., 2014, s.144). Öğretmenin öğrencisinin gelişim özelliklerine göre kurduğu güçlü ilişki davranışsal katılımın artmasında etkilidir (Nguyen, Cannata ve Miller, 2018; Virtanen vd., 2014). Öğrenciler, davranışsal katılımlarının artabilmesi için yalnızca öğretmeni tarafından değil, ebeveyn ve akranları tarafından da desteklenmeli, kabul ve değer gördüğünü hissetmelidir. Akran kabulü, öğrencilerin birbiriyle olan destekleyici ilişkisi artan performansın; reddi ise okuldan kaçmanın yordayıcısıdır (Engels vd., 2016). Önemli bir duygusal destek kaynağı olan ebeveynler kurdukları güçlü ve olumlu ilişki (aşırı koruyucu ya da umursamaz olmayan) ile öğrencilerin katılımının akranlarından olumsuz etkilenmesini engelleyebilir (Virtanen vd., 2014).

İdeal sınıf ortamı davranışsal katılım için öğrenciye fırsatlar sunar. Sınıf içinde öğrencilerin birbiriyle olan etkileşimlerini destekleyecek etkinliklere yer verilmesi, akran ilişkisini artırarak davranışsal katılımı yüksek öğrencilerin arkadaşlarını etkilemesine ve genel performansın artmasına katkı sağlar (Nguyen, Cannata ve Miller, 2018). Bu amaçla grup çalışmaları tasarlanabilir, öğrencilerin fikirlerini ifade edebilecekleri tartışma ortamları oluşturulabilir, ulaşılamaz değil ancak zorlu ve özgün etkinliklere yer verilebilir.

### **2.2.3. Duygusal Katılım**

“İnsanın düşünme, hissetme, davranma ve aktif olma işlevlerinin birleşik hâli olan öğrenme bilişten daha fazlasıdır” (Taylor ve Statler, 2014, s.593). Etkili öğretim

sürecine ilişkin öğrencinin sergilediği ilgi, memnuniyet, kendine güven ve zevk duygusal katılımın yansımaları iken can sıkıntısı, öfke, endişe, utanç ve yetersizlik hissi duygusal hoşnutsuzluğun belirtisidir (Skinner vd., 2008). Bu nedenle sıkılmış ve katılım göstermeyen öğrenci, sınıfta neler olup bittiğinden habersizken aksine süreçten keyif alan öğrenciler hedeflerini daha iyi tanımlar ve öğrenme düzeyleri daha yüksektir (Taylor ve Statler, 2014). Öğrenmeye karşı olumlu duygu (dersi sevmeye) başarı için tek başına yeterli olmasa da duygusal katılım, bilişsel ve davranışsal katılım için öncül bir faktördür. Bu bağlamda olumlu duygular arttıkça öğrenmenin arttığı ve duygusal katılımın öğrenmede kritik rol oynadığı söylenebilir (Lam vd., 2014; Park vd., 2012; Pietarinen, Soini ve Pyhaltö, 2014; Umanen vd., 2016).

Öğrenme sürecinde duygusal katılım, konu, içerik, öğretmenin becerisi, materyal seçimi, öğretmen-öğrenci ve akran ilişkisi, öğrencinin geçmiş yaşantıları ve ebeveyn desteği gibi birçok faktöre bağlıdır. Sınıf içerisinde öğretmenin sergilediği adaletli tutum, saygı, ilgi ve empati öğrencinin okula ve derse aidiyet duygusu geliştirmesini ve akranları tarafından kabulünü sağlar (Umanen vd., 2016). Öz güveni artıran aidiyet duygusu ve akran desteği öğrencinin öğrenme etkinliklerine başlama ve sürdürme çabası ile ilişkilidir (Pietarinen, Soini ve Pyhaltö, 2014; Umanen vd., 2016). Okul yaşamında önemli bir yere sahip olan duygusal katılım gelecekteki akademik başarı, sosyal ve davranışsal gelişimin yordayıcısıdır. Bazı araştırmacılara göre öğrenme sürecindeki olumlu duygular kaygıyı azaltarak öğrencinin esnek, yaratıcı düşünmesini ve bilişsel katılımın artmasını sağlar (Li ve Lerner, 2013; Pietarinen, Soini ve Pyhaltö, 2014).

Duygusal katılımı artırmak için öğrencilere öğrenmeden keyif alacakları, zengin, zorlu ve beceri geliştiren öğrenme deneyimleri sunulmalıdır. Özellikle akran gruplarının etkileşimini artıracak iş birliğine dayalı öğretim faaliyetlerine yer verilmelidir (Zepke ve Leach, 2010). Çünkü öğrenciler duygusal olarak bir karşılık buldukları öğretim sürecine daha fazla katılım göstereceklerdir.

#### **2.2.4. Bilişsel Katılım**

Bilişsel katılım öğrencinin kullandığı öğrenme stratejilerini ve öğrenme için harcadığı zamanı tanımlar (Archambault, Janosz ve Chouinard, 2012; Walker, Greene ve Mansell, 2005). Öğrencinin zorluk karşısında pes etmemesi ve öğrenme için

sergilediği bilişsel katılımı ilişkilidir (Chi ve Whlie, 2014; Rotgans ve Schmidt, 2011). Öğrenme etkinliklerinde öğrenci derin ya da yüzeysel bilişsel katılım gösterebilir. Gerekli olan bilgiyi seçme, ezber yapma, mekanik okuma, pasif bir şekilde yalnızca anlatılan bilgiyi alma ve okurken altını çizme yüzeysel bilgi işleme stratejileridir (Greene vd., 2004; Harlow, DeBacker ve Crowson, 2011). Bu stratejilerin kullanımı düşük bilişsel katılımın göstergesidir. Derin öğrenme sürecinde ise öğrenci yüksek düzeyde bilişsel katılıma katkıda bulunan stratejileri kullanır. Ders içeriğinin daha iyi kavranması ile ilgili olan derin öğrenmede, öğrenci kendi kelimeleri ile bilgiyi ifade etme, özetleme, ilgili görseller kullanma, bilgi edinimini kolaylaştıran tablolar oluşturma, konuyu anlayıp anlamadığını kontrol etme, eski ve yeni bilgileri arasında bağ kurma ve bilgileri organize etme gibi üst bilişsel stratejileri tercih eder (Blumenfeld, Kempler ve Krajcik, 2006; Harlow, DeBacker ve Crowson, 2011). Kısacası derin öğrenme öğrencinin içerik hakkında daha ayrıntılı bilgi edinme çabasıdır. Bu nedenle bilginin derinlemesine öğrenilmesi performansın ve dolayısıyla başarının artmasını sağlar (Greene vd., 2004).

Bilişsel katılımın artması ve desteklenmesi amacıyla öğretmenlerin öğretim sürecinde öğrenciye yönelttiği sorular önemli etkiye sahiptir. Özellikle yeni kavramların öğrenilmesinde sorulan sorular başlarda hatırlatma ve uygulamaya yönelikken zaman içinde üst düzey düşünmeye ve sorgulamaya yönelmelidir (Smart ve Marshall, 2013). Öğrencinin dersi pasif bir şekilde dinlemesi ile araştırma yapması, tartışmalara katılması farklı bilişsel stratejileri gerektirir. Bu nedenle öğretmenin seçtiği öğretim yöntem ve teknikleri de yine bilişsel katılımı artırabildiği gibi baltalayabilir de (Archambault, Janosz ve Chouinard, 2012; Chi ve Wylie, 2014). Öğrenciler içerikle aktif bir şekilde meşgul olduklarında etkili öğretim gerçekleşir. Öğrencinin özerkliğini destekleyen etkinliklere yer verilmesi ne derece bilişsel katılım sağlanacağını belirleyecektir (Rotgans ve Schmidt, 2011). Kendi araştırmasını yapmasına, planlama ve çalışmasını düzenlemesine, öğrenmesini kontrol etmesine, eksiklerini tamamlamasına fırsat verilen öğrencilerin bilişsel katılımı yüksek olacaktır (Archambault, Janosz ve Chouinard, 2012).

### 2.3. Öğretim Ortamı ve Öğrenci Katılımı Arasındaki İlişki

Öğrencilerin akademik ve sosyal becerilerini geliştirdiği en önemli ortam sınıftır (Gedamu ve Siyawik, 2015; Roorda, 2012; Voltz, Sims ve Nelson, 2010; Wahyudi, 2010; Wang, Hofkens ve Ye, 2020). Bu nedenle okul başarısını artırmanın yolu eğitimcilerin, eğitim politikacılarının ve araştırmacılarının sınıf ortamının kalitesini ve öğrenci katılımını artıran faktörleri değerlendirilmesine ve geliştirilmesine bağlıdır. Özellikle sınıf ortamının en önemli paydaşı olan öğretmenin öğrencilerin katılımını artırmadaki gücü, sınıf ortamını yönetme ve şekillendirme becerisine dayalıdır (Shernoff, Tonks ve Anderson, 2014). Derse katılımın artması yalnızca öğrenci için değil öğretmen ve öğrenme ortamı için de faydalıdır. Sınıfta, derste eğlenen ve derse dikkatini veren öğrencilerin sayısı ne kadar fazla ise öğretmenin sınıfa bağlılığı ve mesleki doyumu da o kadar fazladır (Corso vd., 2013; Matos vd., 2018; Reeve ve Tseng, 2011). Sınıf içerisindeki disiplin sorunlarının da azalmasını sağlayan öğrenci katılımı öğretmenin, öğrenmeyi desteklemeye daha fazla zaman ve çaba ayırmasını sağlar (Corso vd., 2013; Muijs ve Reynolds, 2017). Bu bağlamda öğrenci katılımı ve sınıf ortamı ilişkisi araştırmacıların, eğitim politikacılarının uzun zamandır ilgisini çekmektedir.

Amerika’da yürütülen 3 farklı araştırmada öğretmenin desteğinin, belirlediği amaçların, değerlendirme kriterlerinin ve sağladığı geri dönütün öğrenci katılımını artırdığı belirtilmektedir (Shernoff, Ruztek ve Sinha, 2017; Shernoff vd., 2016; Shernoff, Tonks ve Anderson, 2014).

150 farklı sınıfta 1501 öğrencinin matematik dersine katılımını sınıf ortamının ne derece yordadığını araştıran Wang, Hofken ve Ye (2020); çalışmada öğretmen, öğrenci ve dışarıdan gözlemcilerin görüşlerini değerlendirmiş, öğrenci ve dışarıdan gözlemcilerin görüşleri, katılımı iyi düzeyde yordarken, öğretmen görüşleri öğrenci katılımını tahmin etmede başarısız olmuştur. Bu durum sınıf içerisindeki değişkenlerle ilgili yapılan çalışmalarda yalnızca öğretmenin görüşüne bağlı kalınmaması gerektiğinin göstergesidir.

Virtanen ve arkadaşları (2015) Finlandiya’da 181 lise öğrencisi ile yaptığı çalışmada öğretmenin öğretim sürecindeki akademik desteğinin katılımı doğrudan ilişkili olduğunu, duygusal desteğin ise katılıma dolaylı destek sağladığını

bulmuşlardır. Araştırma sonuçları, sınıf ortamı kalitesi ve öğrenci katılımı arasında anlamlı ilişki olduğunu göstermektedir.

2016 yılında Türkiye’de 315 ortaokul öğrencisinin fen dersine katılımı ve sınıf ortamı algısı arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmanın sonuçları, sınıf ortamının katılımı %30 oranında yordadığını göstermektedir (Taş, 2016).

Pakistan’da 291 öğretmenin sınıfında yapılan araştırmada, demokratik sınıf ortamı ve öğrenci katılımı arasındaki ilişki incelenmiş; öğretmen davranışlarının katılımın her boyutunda önemli bir rol oynadığı belirtilmiştir (Ahmad vd., 2014).

Son olarak, Cavanagh (2012) Avustralya’da 1760 lise öğrencisinin sınıf içi katılımı ve öğretim ortamı algısı arasındaki ilişkiyi araştırmış; sınıf seviyesi arttıkça katılımın azaldığı, sevilen derslerde katılımın arttığını tespit etmiştir.

Bu bağlamda; eğitimciler, öğrencilerin neden bazı derslerde sıkılıp pasif kalmayı tercih ederken, bazılarında aktif katılım gösterdiklerini anlamak için sınıfa odaklanmalıdır (Corso vd., 2013). Sınıf ortamında neler olduğu anlaşılırsa sınıfta uygulanacak en verimli yolun seçilmesi kolaylaşacaktır. Öğretmenler öğrencileri ile daha iyi iletişim kurduklarında, içeriği zenginleştirdiklerinde ve pedagojik bilgilerini artırdıklarında öğrencilerin katılımının artması muhtemeldir (Axelson ve Flick, 2010; Jang, Reeve ve Deci, 2010; Smit ve Humpert, 2012).

#### **2.4. Akademik Başarı Kavramı**

Ülkelerin gelişme potansiyeli açısından insan gücü en önemli kaynakların başında gelir (Sarier, 2016; Yılmaz Bodur ve Er, 2019). Bu nedenle toplumu oluşturan bireylerin eğitilmesi ve üretken hâle getirilmesi ülkelerin sosyoekonomik kalkınması ve dolayısıyla varlığını sürdürebilmesi için kritik öneme sahiptir (Kimani, Kara ve Njagi, 2013). Bireylere verilen eğitim kalitesinin göstergesi olarak kabul edilen “akademik başarı”, eğitim programları aracılığı ile öğrencilere kazandırılmak istenilen bilgi, beceri ve davranışlara ne düzeyde ulaşıldığını belirlemektedir (Sarier, 2016; Steinmayr vd., 2014). Bireylerin akademik başarıları, elde ettikleri eğitim dereceleri gelecekteki meslek seçimlerini ve kariyerlerini etkiler. Bu bağlamda akademik başarı kişilerin eğitimle olan alaka düzeylerini belirlemenin yanı sıra bir ülkenin zenginliği ve refahının da belirleyicisidir (Steinmayr vd., 2014). Çalışmalar toplumların eğitim



seviyesi ile sosyoekonomik gelişmesi arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir (Liao, Wang ve Yu, 2019; Maden ve Murten, 2017; Nowak ve Dahal, 2016). Bu nedenle öğrencilerin akademik performansları eğitimcilerin, ebeveynlerin, araştırmacıların, hükümetlerin ve genel olarak toplumun ilgisini her zaman çekmiştir. Yapılan araştırmalarla akademik başarıyı etkileyen sebepler bulunmaya çalışılarak öğrenci performansını iyileştirmenin yolları aranmaktadır. Akademik başarı; motivasyon, öz yeterlik, öğrenme stratejileri, ders çalışma alışkanlığı ve derse katılım gibi bireysel faktörler ve akran desteği, sınıf ortamı, öğrenci öğretmen ilişkisi, sosyoekonomik düzey, ebeveyn eğitim düzeyi gibi çevresel faktörler ile ilişkilidir (Abell, Jung ve Taylor, 2011; Gedamu ve Siyawik, 2015; Lei, Cui ve Zhou, 2018; Reeve ve Tseng, 2011).

#### **2.4.1. Akademik Başarı ve Öğrenci Katılımı**

Dünyada ve ülkemizde öğrencinin test başarısına verilen önem göz önüne alındığında öğrenci başarısı öğrenciler, ebeveynler, öğretmenler ve eğitim politikacıları gibi eğitim paydaşlarını ilgilendiren önemli bir meseledir (Harbour vd., 2015). Yüksek akademik başarı öğrencilerin üniversite giriş ve sonrasındaki iş yaşamında etkilidir. Bu nedenle öğrencilerin ihtiyaçları karşılanarak öğrenmelerinin iyileştirilmesi ve başarılarının artması herkes için önemlidir.

Akademik başarıya etki eden birçok faktör bulunmakla birlikte yapılan araştırmalar öğrenci katılımının akademik başarının en önemli yordayıcılarından olduğunu ve katılım arttıkça başarının da arttığını göstermektedir (Engels vd., 2016; Harbour vd., 2015; Jang, Reeve ve Deci, 2010; Lam vd., 2014; Matos vd., 2018; Nguyen, Cannata ve Miller, 2018; Parsons ve Taylor, 2011; Philip ve Duchesne, 2016; Reeve, Chean ve Yu, 2020; Reeve ve Shin, 2020; Reeve ve Tseng, 2011; Trowler, 2010). Okula düzenli olarak devam eden, öğrenmeye odaklanan ve kurallara uyan öğrenciler genellikle daha iyi notlar alırlar ve standart testlerde daha iyi performans gösterirler (Wang ve Holcombe, 2010). Öğrencinin bilişsel, duygusal, davranışsal ve aktif katılımı hedefe yönelik gösterdiği çaba ve meşguliyetleri ile ilgilidir. Özellikle sınıf ortamındaki katılım öğrencilerin daha sonraki öğrenmeleri üzerinde de güdüleyici etkiye sahiptir (Jang, Reeve ve Deci, 2010). Okula karşı aidiyet duygusunun da gelişmesini sağlayan katılım, okul terk etme eğilimini de azaltarak öğrencileri hayat

boyu öğrenenler hâline getirir (Parsons ve Taylor, 2011). Katılım kısa vadede öğrencinin ders başarısını yordarken uzun vadede öğrencinin okul mezuniyetini, üniversite başarısını ve gelecekteki akademik dayanıklılığını da tahmin eder (Skinner vd., 2008).

Alanyazında katılımın akademik başarı üzerindeki önemli etkisi nedeniyle araştırmacılar bu konuya uzun yıllardır ilgi göstermektedir. Örneğin; Wang ve Holcombe (2010) ortaokul öğrencileri ile yaptıkları çalışmada öğretmenin öğrenen özerkliğine sağladığı desteğin öğrencilerin katılımlarını artırdığı ve öğrenme çıktılarını iyileştirdiğini belirtmektedir.

2003 ve 2015 yılları arasında öğrenci katılımı ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların meta analizine göre 473 katılımcının yer aldığı 69 bağımsız araştırma sonucunda, akademik başarı ve katılımın tüm boyutları arasında (duygusal, bilişsel ve davranışsal) pozitif korelasyon vardır (Lei, Cu ve Zhou, 2018).

1.399, 6. sınıf öğrencisinin katılımcı olduğu olumlu sınıf iklimi ve notlar arasındaki ilişki ile bir aracı olarak katılımın rolünün incelendiği araştırmada çok yönlü ve objektif bir sınıf iklimi gözleminin öğrencinin katılım ve başarısı ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Reyes vd., 2012).

Amerika’da 2.998 lisede 60.441 öğrencinin katıldığı araştırmada okul iklimi, öğrenci katılımı ve akademik başarı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçları otoriter okul ikliminin öğrenci katılımı üzerinde etkili olduğu ve katılım arttıkça başarının arttığını göstermektedir (Konold vd., 2018).

Lee (2014) katılımın okuma başarısı üzerine etkisini incelediği araştırmasında davranışsal ve duygusal katılımın okuma başarısını anlamlı şekilde yordadığını bulmuştur. Bu nedenle eğitimcilerin, politika yapımcılarının ve araştırmacıların katılımın nasıl daha fazla artırılacağına odaklanmaları gerektiği vurgulanmaktadır.

#### **2.4.2. Akademik Başarı ve Öğretim Ortamı**

Öğrencilerin potansiyellerini ve yeteneklerini değerlendirmek için önemli bir ölçüt olan akademik başarı, öğretim sürecinin etkililiğini de belirlemeye hizmet eder (Afriliami ve Holandyah, 2018). Eğitim sisteminin temel yapısal birimi olan sınıf ortamı, öğrenme ve öğretimin gerçekleştiği yerdir. Öğrenme; öğrenme ortamının

özellikleri (öğretmen-öğrenci ilişkisi, akran ilişkisi, öğretim desteği), öğrenci özellikleri (geçmiş yaşantıları, öğrenme becerisi, kişiliği) öğrencinin kullandığı öğrenme stratejileri (ödev yapma, soru sorma, planlı çalışma, derinlemesine öğrenme, yüzeysel öğrenme) ve öğrenme çıktıları arasındaki etkileşim sürecidir (Gedamu ve Siyawik, 2015; Gomez, Wu ve Passerini, 2010; Lizzio, Wilson ve Simons, 2002). Bu süreçte öğretmen kontrolü altında olan sınıf ortamının unsurları büyük ölçüde değiştirebilir ve iyileştirilebilir özelliklerdir. Sınıf içerisinde gerçekleşen öğretimin kalitesi (öğretmenin öğretme becerisi, öğrenci seviyesine uygun anlaşılır hedefler, uygun değerlendirme ölçütleri, desteklenen öğrenen özerliği) akademik başarıya doğrudan etki etmektedir (Afriliami ve Holandyah, 2018; Lizzio, Wilson ve Simons, 2002; McTighe ve Brown, 2015; Muijs ve Reynolds, 2017; Treagust, 2004). Sınıf ortamını oluşturan paydaşların (öğretmen, öğrenci) olumlu iletişimi ise dolaylı ancak güçlü bir etkiye sahiptir (Gorard ve See, 2011). Bu bağlamda eğitim araştırmacıları akademik başarı üzerinde sınıf ortamının ne derece etkili olduğunu belirlemek amacıyla çalışmalar yapmışlardır.

Matematik dersinde algılanan öğretim ortamı ve matematik başarısı arasındaki ilişkinin incelendiği çalışma sonuçlarına göre “öğrenci katılımı”, “anlamaya verilen önem” ve “kişisel ilgi”, öğrenme ortamına ve akademik başarıya katkıda bulunan yordayıcılardır (Malik ve Rizvi, 2018).

166 tıp öğrencisinin öğrenme yaklaşımları, algılanan sınıf ortamı ve akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırma sonuçları öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ve sınıf ortamını olumlu algılama arasında ilişki olduğunu ve öğrencilerin öz algısının akademik başarıyı etkilediğini göstermektedir (Al-Qahtani, 2015).

İdeal ve sıkıcı sınıf ortamının 1.682 öğrencinin akademik başarısı üzerine etkisi deneysel bir çalışma ile incelenmiştir. Araştırma sonuçları ideal sınıfta bulunan öğrencilerin akademik başarılarında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir (Shamaki, 2015).

Afriliami ve Holandyah (2018) çalışmalarında sınıf ortamı ile yabancı dil başarısı arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki olduğunu, sınıf ortamının yabancı dil başarısını %8,8 yordadığını tespit etmişlerdir.

Çalışmalar öğrenci başarısında fark yaratılmak isteniyorsa öncelikle sınıf ortamının kalitesini ve öğretmenin öğretim becerilerini geliştirmeye yönelik yatırım yapılması gerektiğini göstermektedir. İdeal sınıf ortamı her öğrenciye sağlanarak potansiyelini ve becerilerini ortaya çıkarması için desteklenmelidir.

## **2.5. İlgili Çalışmalar**

Bu bölümde araştırma konusu ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yürütülmüş çalışmalar iki başlık altında sunulmuştur.

### **2.5.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar**

Bala Bulut (2017) Anadolu lisesinde öğrenim gören 310 öğrencinin İngilizce dersine ilişkin motivasyon ve katılımını ile öğretmenin eğitsel davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin özerklik desteğinin ve sağladığı etkili öğretim sürecinin öğrenci motivasyon ve katılımı ile pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermektedir.

Gazi Üniversitesi hazırlık sınıfı öğrencileri ile yürütülen bir çalışmada, algılanan sınıf ortamının hedef dilde konuşma istekliliğine etkisi incelenmiştir. Çalışma sonuçları, hedef dilde iletişim istekliliği ile sınıf ortamını oluşturan faktörler arasında önemli ve güçlü bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır (Zerey, 2017).

Cıvabaş (2019) ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğretmenleri ile iletişimleri ve ders başarıları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, öğrencilerin öğretmenleri ile iletişimlerine yönelik algılarının ders katılımı ve başarısı ile pozitif yönlü ilişkili olduğunu belirtmektedir.

Örük (2018) üniversite hazırlık öğrencilerinin sınıf ortamı algılarının İngilizce öz yeterlikleri ve öz düzenlemelerini yordama düzeyini araştırmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmen desteğinin öğrencilerin öz yeterliklerini olumlu yönde etkilediğini ancak sınıf ortamının öz düzenleme ve öğrenme stratejilerinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığını göstermektedir.

Ankara'da 369 lise öğrencisi ile yürütülen bir başka çalışmada ise öğrencilerin akademik başarılarının yordayıcısı olarak algılanan sınıf ortamı,

sosyodemografik özellikler ve başarı hedefleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma sonuçları, öğrenme odaklı sınıf ortamının olumlu öğrenme stratejilerini desteklerken, rekabetçi sınıf ortamının düşük akademik başarıya yol açabileceğini gösteriyor (Demircioğlu, 2016).

### **2.5.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar**

Gedumu ve Siyawik (2014) algılanan sınıf iklimi ve İngilizce ders başarısı arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmanın sonuçlarına göre sınıf iklimini oluşturan bileşenlerin %20,5 oranında öğrenci başarısını yordadığını belirtmektedir. Bu nedenle sınıf ikliminin, akademik başarının önemli yordayıcılarından biri olduğu söylenebilir.

Daemi, Tahriri ve Zafarghandi (2017) sınıf ortamı ve İngilizce öz yeterlik arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Çalışma sonuçları sınıf ortamı ve İngilizce öz yeterlik arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Kore’de 1.012 lise öğrencisi ile yürütülen çalışmada öğrencilerin sınıf ortamı algıları ve akademik başarısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma sonunda yapılan çoklu regresyon analizi sınıf ortamı algısının akademik başarıyı %27 yordadığını göstermektedir (Baek ve Choi, 2002).

Umar (2017) sınıf ortamının yabancı dil öğrenme üzerindeki etkisini incelediği deneysel çalışmada, deney grubunun yabancı dil başarısının kontrol grubundan anlamlı bir şekilde farklılaştığını ve olumlu sınıf ortamında bulunan öğrencilerin derse yönelik ilgilerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde, çalışmaya ait problem ve alt problemlere cevap bulabilmek için kullanılan yöntemden bahsedilmiştir. Bu bağlamda, öncelikle araştırma yöntemi ve neden bu yöntemin tercih edildiği açıklanmıştır. Ayrıca araştırmada verilerin toplandığı örneklem, veri toplama araçları ve analiz yöntemleri belirtilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın temel amacı ortaokul 6.sınıfta öğrenim gören öğrencilerin İngilizce ders başarısı ile öğrencilerin algıladıkları öğretim ortamı ve derse katılımları arasında bir ilişki olup olmadığının belirlenmesidir. Bu amaçla araştırmada nicel araştırma türlerinden yordayıcı korelasyonel araştırma deseni kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin cinsiyet, okul kursuna gitme durumu, ailede yabancı dil bilen birey bulunma, ebeveyn eğitim düzeyi, aile ekonomik düzey, kitap okuma sıklığı gibi demografik değişkenlere göre İngilizce ders başarılarının değişip değişmediğinin açıklanması için nedensel karşılaştırma desenine başvurulmuştur.

Nedensel karşılaştırma deseni, katılımcılar üzerinde herhangi bir müdahale olmadan var olan bir duruma neden olabilecek değişkenleri belirlemeyi amaçlayan bir araştırma türüdür (Büyüköztürk vd., 2009; Turan, 2019). Nedensel karşılaştırma araştırmalarında benzer durumdan farklı şekillerde etkilenen ya da etkilenmeyen en az iki grup vardır ve bu durumun muhtemel nedenlerini tespit edebilmek için bu gruplar bazı değişkenler açısından incelenmektedir (Turan, 2019).

Yordayıcı korelasyonel araştırmalarda iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin değişkenlere müdahale etmeden incelenmesi amaçlanmaktadır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011). Bu ilişki doğrultusunda değişkenlerin birinden yola çıkarak diğeri yordanmaya çalışılır. Değişkenler arasındaki ilişki yükseldikçe değeri bilinmeyen değişkenin tahmin edilmesi daha doğru yapılabilir. Dolayısıyla

değişkenler arasındaki ilişki düzeyinin yüksek olması bu tür araştırmalarda olması istenen bir durumdur (Büyüköztürk vd., 2009). Bu araştırmada öğretim ortamı algısı ile öğrenci katılımının ders başarısını ne ölçüde yordadığı temel problem olarak ele alınmıştır.

### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırma sonuçlarının genellenmek istendiği ve araştırma kapsamı içerisinde yer alan ortak özelliklere sahip birimlerin bütünü evren olarak adlandırılmaktadır. Bu araştırmanın evrenini, Balıkesir ili Bandırma ilçesi resmi ortaokullarında 6 sınıfta öğrenim gören 1468 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma evreni olarak ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin seçilmesinin nedeni yabancı dil öğrenme kültürü ve becerisinin çocuklukta başlamasıdır. Ülkemizde yabancı dille ilk temas ilkököl 2. sınıfta gerçekleşmesine rağmen öğrencilerin İngilizce ders başarıları ortaokul düzeyinde değerlendirilmeye başlanmaktadır. Bu nedenle ders başarısının ölçülebileceği en erken yaş grubu olması ve veri toplama araçlarının geliştirildiği yaş aralığına uygunluğu nedeniyle en uygun sınıf seviyesinin 6. sınıf olduğuna karar verilmiştir.

Örneklem, evrenle ilgili çalışmak için seçilen evrenin sınırlı bir parçasıdır (Büyüköztürk vd., 2009). Araştırmanın evrenini oluşturan 16 okuldan örnekleme alınan 7 okul rassal olarak belirlenmiştir. Araştırmada %95 kesinlik düzeyi ve %5'lik hata payı ile örnekleme alınması gereken en az öğrenci sayısı 368'dir. Bu araştırma genellenebilirliği artırmak amacıyla 456 gönüllü 6. sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür.

Katılımcıların 229'u (%50.2) kız ve 227'si (%49.8) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin yaş ortalaması 11.66'dır (SS= .522). Öğrencilerin temel özellikleri; ebeveyn eğitim düzeyi, aile ekonomik düzeyi, ailede İngilizce bilen kişi bulunma durumu, İngilizce kursuna gitme durumu, kitap okuma sıklığı, okulda yürütülen İngilizce projelere katılma ve üniversitede okuyan kardeş durumuna göre incelenmiştir. Çizelge 1.'de araştırmaya katılan öğrencilere ait tanımlayıcı bilgiler gösterilmektedir.

Çizelge 1. Örneklemi Oluşturan Öğrencilere İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

<b>Aile Ekonomik Düzey</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
0-2000TL	36	7.9
2000-3500TL	132	28.9
3500-5000TL	132	28.9
5000TL ve üzeri	154	33.8
<b>Anne Eğitim Düzeyi</b>		
İlkokul	79	17.3
Ortaokul	82	18.0
Lise	145	31.8
Üniversite	150	32.9
<b>Baba Eğitim Düzeyi</b>		
İlkokul	56	12.3
Ortaokul	57	12.5
Lise	168	36.8
Üniversite	175	38.4
<b>Aile İngilizce Bilen</b>		
Evet	299	65.6
Hayır	157	34.4
<b>Üniversitede Okuyan Kardeş</b>		
Evet	62	13.6
Hayır	394	86.4
<b>Okulda İngilizce Etkinliklere Katılma Durumu (etwinning projeleri, Erasmus Projeleri vb.)</b>		
Evet	207	45.4
Hayır	248	54.4
<b>İngilizce Okul Kursuna Gitme Durumu</b>		
Evet	141	30.9
Hayır	315	69.1
<b>Kitap Okuma Sıklığı</b>		
Her gün	133	29.2
Sık Sık	113	24.8
Bazen	202	44.3
Hiç	8	1.8

Çizelge 1. incelendiğinde katılımcı öğrencilerin %33.8'inin aile ekonomik düzeyinin 5000TL ve üzeri olduğu görülmektedir. Ayrıca baba eğitim düzeyi (%75.2 lise ve üniversite mezunu) anne eğitim düzeyinden (%64.7 lise ve üniversite mezunu) yüksektir. Öğrencilerin %65.6'sının ailelerinde İngilizce bilen biri ve %13.6'sının üniversitede okuyan kardeşi vardır. Öğrencilerin %45.4'ü okulda yapılan e-twinning ve Erasmus gibi projelere katıldıklarını, %30.9'u İngilizce dersi için okul kursuna gittiğini ve %54'ü her gün ya da sık sık kitap okuduğunu belirtmektedir.



### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacı doğrultusunda veri toplama aracı olarak üç ölçek ve bir kişisel bilgi formu (EK-1) kullanılmıştır. Öğrencilerin İngilizce ders başarısını ölçmek için başarı testi (EK-4), algılanan öğretim ortamını ölçebilmek için Öğretim Ortamı Algısı Ölçeği (EK-3) ve öğrencilerin ders katılımlarını ölçebilmek için Öğrenci Katılım Ölçeği (EK-2) kullanılmıştır.

#### 3.3.1. İngilizce Dersi Öğretim Ortamı Algısı Ölçeği

Öğrencilerin öğretim ortamına ilişkin algılarını belirlemeye yönelik olarak Nelson, Demers ve Chirst (2014) tarafından geliştirilen 27 maddelik "Çok Boyutlu Öğrenci Öğrenme Ortamı Algısı Ölçeği (The Responsive Environmental Assessment for Classroom Teaching (REACT))" 4'lü likert tipindedir ve 6 faktörden oluşmaktadır. "Olumlu Pekiştirme (Positive Reinforcement)" faktörü altında 5 madde, "Öğretim Sunumu (Instructional Presentation)" faktörü altında 6 madde, "Amaç Yönelimi (Goal Setting)" faktörü altında 4 madde, "Öğretimin Farklılaştırılması (Differentiated Instructions)" altında 5 madde, "Biçimlendirici Dönüt (Formative Feedback)" faktörü altında 3 madde ve "Öğretim Sürecinden Hoşlanma (Instructional Enjoyment)" faktörü altında 4 madde vardır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanarak ve daha sonra araştırmada kullanılması için gerekli izinler alındıktan (EK-5) sonra uyarlama sürecine başlanmıştır.

Uyarlama sürecinde, İngilizce öğretmeni olan araştırmacı tarafından Türkçeye çevrilen ölçek maddelerinin uygunluğu, İngilizce dil alanında uzman 2 öğretim görevlisi tarafından 1 (Kötü)-5 (Mükemmel) arası puanlamaya tabi tutulmuştur. Elde edilen puanlarla, değerlendiriciler arası uyumu belirleyerek güvenilirliği test etmek için sıklıkla tercih edilen Kappa katsayısı hesaplanmıştır. -1 ve +1 arasında değişen ve +1'e yaklaştıkça uyum gücü artan Kappa katsayısı bu analizde 0.434 olarak bulunmuştur. Bu değer literatüre göre değerlendiriciler arası yeterli düzeyde uyum olduğunu göstermektedir (Bilgen ve Doğan, 2017; Cohen, 1960; Landis ve Koch, 1977). Son olarak bir Türkçe dil alan uzmanı maddeleri dil bilgisi bakımından incelemiştir. Gelen dönütlere göre uyarlama işlemi onaylanmış ve nihai form hazırlanmıştır.

### 3.3.1.1. İngilizce Dersi Öğretim Ortamı Algısı Ölçeğinin Maddelerinin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Ölçeğin uyarılma sürecinde çalışma grubu, Balıkesir ili Bandırma ilçesinde bulunan bir ortaokulda 5 farklı İngilizce öğretmenin ders verdiği 6.,7. ve 8. sınıf 300 öğrenciden oluşmaktadır. Ancak eksik girilen veriler çıkartıldığında örneklem sayısı 278 olmuştur. Araştırma grubu belirlenirken uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırma grubunun, %51.4 (n=143) kız, %48.2 (n=134) erkek ve %34.5 (n=96) 6. sınıf, %34 (n=94) 7. sınıf ve %32 (n=88) 8. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

Açımlayıcı Faktör analizi öncesi normallik varsayımları test edilmiştir. Bu kapsamda dağılımın betimsel açıdan çarpıklık ve basıklık katsayıları bağlamında bir inceleme yapılmıştır. Dağılımın mod, medyan ve ortalamasının birbirine eşit veya yakın düzeyde olması, çarpıklık ve basıklık katsayılarının  $\pm 2$  aralığında 0'a yakın olması dağılımın normalliğine ilişkin kanıtlar olarak görülmektedir (McKillup, 2012; Tabachnick ve Fidell, 2013; Wilcox, 2012). Dağılımın betimsel istatistikleri olarak mod, medyan ve ortalama değerleri alınmıştır. Buna göre ölçek (Mo: 3.95; Med:4.00; Ort:3.92) olarak belirlenmiştir. Elde edilen değerler incelendiğinde değerlerin birbirine yakın olduğu görülmektedir. Ölçeğin çarpıklık ve basıklık katsayıları ise (çarpıklık: -.760 – basıklık: .200) olarak elde edilmiştir. Elde edilen değerlerin  $\pm 2$  aralığında 0'a yakın olmasından dolayı dağılımın normal dağılım özelliği gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca verilerin faktör analizi için uygunluğunu incelemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin katsayısına (KMO) ve Bartlett küresellik testine bakılmıştır. KMO katsayısı .927 ( $>.60$ ) olarak bulunması ve Bartlett testinin ( $p < .05$ ) anlamlı olması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Çizelge 2' de açımlayıcı faktör analizi sonuçları gösterilmektedir.

Çizelge 2. Öğretim Ortamı Algısı Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	Faktör				
	1 Öğretimin Farklılaştırılması	2 Olumlu Pekiştirme	3 Öğretim Sürecinden Hoşlanma	4 Öğretim Sunumu	
DI2	.629				
DI5	.585				
DI4	.568				
GS3	.536				
GS2	.504				
DI3	.451				
DI1	.436				
PR2		.835			
PR1		.809			
PR4		.747			
PR3		.745			
PR5		.677			
IE2			-.943		
IE1			-.710		
IE3			-.614		
IE4			-.465		
IP4				-.697	
IP3				-.657	
IP5				-.553	
IP1				-.461	
IP2				-.422	
IP6				-.310	
	%36.471	%7.437	%5.814	%2.636	<b>Toplam:</b> %52.357

Oluşan yeni modelin karşıladığı toplam varyans %52.36 dir. “Öğretimin Farklılaştırılması” alt boyutu toplam varyansın %36.47’sini, “Olumlu Pekiştirme” boyutu %7.44’ünü, “Öğretim Sürecinden Hoşlanma” boyutu %5.81’ini ve son olarak “Öğretim Sunumu” % 2.67’sini açıklamaktadır. Açıklayıcı faktör analizinde ölçeğin orijinal modeli olan 6 faktörlü yapı yerine 4 faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Ölçeğin alt boyutlarından olan “Biçimlendirici Geri Dönüt (FF)” alt boyutuna ait “İngilizce dersinde, öğretmenim, sınıfta ne kadar başarılı olduğumu söyler”, “İngilizce dersinde, öğretmenim, ödev ve çalışmalarındaki hataları nasıl düzeltereğimi gösterir.” ve “İngilizce dersinde, öğretmenim, verdiği ödevleri kontrol eder.” Maddeleri iki faktöre

giren maddelerin faktör yükleri arasında olması gereken minimum fark (>0.1) kuralına uymadıkları için ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca “Amaç Yönelimi (GS)” alt boyutuna ait iki madde “İngilizce dersinde, öğretmenimle birlikte hedefler koyarız.” ve “İngilizce dersinde, öğretmenim, öğrenmenin neden önemli olduğunu açıklar.” Maddeleri de yine iki faktörde buldukları ancak faktör yükleri arasındaki farkın 0.1’den az olması nedeniyle ölçekten çıkarılmış, “Ders süresince neyi, ne kadar öğrendiğimi takip edebilirim.” ve “İngilizce dersinde, öğretmenim, ödevlerimi nasıl yapacağım konusunda bana yardım eder.” Maddeleri ise öğretimin farklılaştırılması (DI) alt boyutunda yer almıştır. Uyarlama sonrasında ölçeğin son formu 4 alt boyut ve 22 maddeden oluşmaktadır. Birinci alt boyut olan “Öğretimin Farklılaştırılması” 7 madde, ikinci alt boyut olan “Olumlu Pekiştirme” 5 madde, üçüncü alt boyut olan “Öğretim Sürecinden Hoşlanma” 4 madde ve son olarak dördüncü alt boyut “Öğretim Sunumu” 6 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5’li likert tipinde uyarlanmıştır. Bu nedenle ölçekten alınabilecek en düşük puan 22, en yüksek puan 110’ dur.

Faktörler arasındaki ilişkiler Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı (r) ile incelenmiş ve elde edilen veriler Çizelge 3’ te sunulmuştur.

**Çizelge 3. Öğretim Ortamı Algısı Ölçek Alt Boyutları Arasındaki İlişki**

	<b>Olumlu Pekiştirme</b>	<b>Öğretim Sunumu</b>	<b>Öğretimin Farklılaştırılması</b>	<b>Öğretim Sürecinden Hoşlanma</b>
<b>Olumlu Pekiştirme</b>	1			
<b>Öğretim Sunumu</b>	.470*	1		
<b>Öğretimin Farklılaştırılması</b>	.539*	.687*	1	
<b>Öğretim Sürecinden Hoşlanma</b>	.420*	.508*	.605*	1

\*p < .01

Ölçeğin alt boyutları arasındaki korelasyon en düşük .420, en yüksek .687 arasında değişmektedir. Korelasyonun .40-.60 arası orta, .60-.80 arası iyi olarak değerlendirildiği göz önüne alındığında alt boyutlar arasında anlamlı orta iyi düzeyde bir korelasyon olduğu söylenebilir.

### 3.3.1.2. İngilizce Dersi Öğretim Ortamı Algısı Ölçeğinin Güvenirlik Çalışması

Ölçeğin iç güvenirligini belirlemek için Alfa  $\alpha$  iç güvenirlilik katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre Öğretim Algısı Ölçeğinin birinci alt boyutu olan öğretimin farklılaştırılması alfa katsayısı .858; ikinci alt boyutu olan olumlu pekiştirme alfa katsayısı .893; üçüncü alt boyutu olan sınıfa bağlılık alfa katsayısı .839 ve son olarak dördüncü alt boyutu olan öğretim sunumu alfa katsayısı .792 olarak bulunmuştur. Ölçeğin genelinin Alfa değeri ise .925 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin faktörlerine ait bileşik güvenirlilik katsayısı ise sırası ile; .861, .794, .848 ve .894 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin genelinin bileşik güvenirlilik katsayısı ise .957'dir. Elde edilen bu sonuçlar ölçeğin güvenirliginin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir.

### 3.3.1.3. İngilizce Dersi Öğretim Ortamı Algısı Ölçeğinin Yapı Geçerliliğinin Test Edilmesi

Ölçeğin yapı geçerliliğinin test edilmesi için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Veriler normal dağılım gösterdiği için yöntem olarak maximum likelihood kullanılmıştır. DFA sonuçları Çizelge 4'te yer almaktadır.

Çizelge 4. Öğretim Ortamı Algısı Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

		İyi Model Ölçütleri		
DFA Uyum İndeksi		Çalışma Bulguları	Mükemmel	Kabul Edilebilir
Ki Kare - Serbestlik Derecesi	$X^2$ - sd	<b>423.17-203</b> <b>=2.0</b>	$\leq 2$	$\leq 5$
Uygunluk İndeksi	GFI	<b>.88</b>	$\geq .95$	$\geq .90$
Düzeltilmiş Uygunluk İndeksi	AGFI	<b>.85</b>	$\geq .90$	$\geq .85$
Artımlı Uyum İndeksi	IFI	<b>.97</b>	$\geq .95$	$\geq .90$
Normlaştırılmamış Uygunluk İndeksi	NNFI	<b>.97</b>	$\geq .95$	$\geq .90$
Karşılaştırmalı Uygunluk İndeksi	CFI	<b>.97</b>	$\geq .95$	$\geq .90$
Standartlaştırılmış Ortalama Hataların Karekökü	SRMR	<b>.051</b>	$\leq .05$	$\leq .08$
Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü	RMSEA	<b>.063</b>	$\leq .05$	$\leq .08$

Yapılan DFA sonucunda (EK-6, EK-7) ölçeğin dört faktörlü yapısı teyit edilmiştir. DFA’da ölçeğin faktör yükleri (.57- .88) arasında gerçekleşmiştir. Ölçeğin t değerleri ise (9.60-17.62; p=001) düzeyinde manidardır. DFA’dan elde edilen uyum indeksleri ise (RMSEA: .063; SRMR: .051; CFI: 0.97; GFI: 0.88; AGFI: 0.85; IFI: .97; NNFI: 0.97) olarak belirlenmiştir. Ki Kare ile serbestlik derecesinin birbirine oranı (ki kare: 423.17; Sd: 203; ki kare/Sd= 2.0) olarak bulunmuştur. Elde edilen bu değer mükemmel uyum ve kabul edilebilir uyum göstermektedir (Wheaton vd., 1977). Uygunluk İndeksi (GFI) dışında elde edilen diğer uyum indeksleri de mükemmel uyum kategorisinde yer almaktadır (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Hu, Bentler ve Rick 1995). GFI değeri kabul edilebilir değerlerin altında kalmasına rağmen bu değere oldukça yakındır, ayrıca GFI değerinin örneklem büyüklüğünden etkilendiği ve diğer tüm indekslerin iyi model ölçütlerini karşıladığı dikkate alındığında model kabul edilebilirdir.

Ölçekte bulunan maddelerin, ölçtükleri özellik açısından ayırt edicilik derecelerinin belirlenmesi amacıyla madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Ardından toplam puana göre belirlenen üst ve alt %27’lik grupların madde puanları arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek için t testi yapılmıştır. Sonuçlar Çizelge 5’de gösterilmektedir.

**Çizelge 5. Öğretim Ortamı Algısı Ölçek Maddelerinin Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları ve Üst %27- Alt %27’lik Grupların Puanları Arasındaki t- testi Sonuçları**

Madde No	Madde Toplam Korelasyonu	Maddeler içi t (Üst %27-Alt %27)	Madde No	Madde Toplam Korelasyonu	Maddeler içi t (Üst %27-Alt %27)
PR1	.51	10.37*	DI12	.67	13.42*
PR2	.61	13.68*	DI13	.67	14.40*
PR3	.63	12.48*	DI14	.63	15.00*
PR4	.58	11.70*	DI15	.61	13.14*
PR5	.57	11.44*	DI16	.44	8.18*
IP6	.47	7.52*	DI17	.64	14.18*
IP7	.52	10.08*	DI18	.44	12.17*
IP8	.56	11.06*	IE19	.58	11.79*
IP9	.56	11.73*	IE20	.62	11.97*

<b>Çizelge 5'in devamı</b>					
IP10	.47	8.61*	IE21	.48	8.56*
IP11	.55	11.13*	IE22	.63	10.47*

n= 278 n1 =n2= 75 \*p < .001

Analiz sonuçlarına göre ölçekte yer alan tüm maddeler için madde-toplam korelasyonların .44 ile .67 arasında değiştiği ve t- değerlerinin anlamlı ( $p < .001$ ) olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, ölçekteki maddelerin geçerliklerinin yüksek olduğu, yöntemsel yeterlik bakımından öğrencileri ayırt ettikleri söylenebilir.

### **3.3.2. İngilizce Dersi Öğrenci Katılım Ölçeği**

Öğrencilerin öğretim ortamını algılarını belirlemeye yönelik olarak Reeve ve Tseng (2011) tarafından geliştirilen 22 maddelik “Öğrenci Katılım Ölçeği (Student Engagement Scale)” 5’li likert tipindedir ve 4 faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin birinci alt boyutu olan “Aktif Katılım (Agentic Engagement)” 5 madde, ikinci alt boyutu olan “Davranışsal Katılım (Behavioral Engagment)” 5 madde, üçüncü alt boyutu olan “Duygusal Katılım (Emotional Engagement) 4 madde ve son olarak dördüncü alt boyutu olan “Bilişsel Katılım (Cognitive Engagement)” 8 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 22, en yüksek puan 110’dur. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması Uçar ve Sungur (2018) tarafından yapılmıştır. Araştırmacıların doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre maddelerin tamamı orjinal formda buldukları faktörlerde toplanmıştır. İç tutarlığın yeterli düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin kullanımı için gerekli izinler (EK-8) alındıktan sonra ölçek İngilizce dersine uygunluğu için Doğrulayıcı Faktör Analizine tabi tutulmuştur.

#### **3.3.2.1. İngilizce Dersi Öğrenci Katılım Ölçeğinin Yapı Geçerliliğinin Test Edilmesi**

Ölçek formu Bandırma’da bulunan devlet ortaokullarında altıncı sınıfta öğrenim gören 232 kişilik bir gruba uygulanmıştır. Uygulama grubunun sayısının belirlerken ölçeği oluşturan her bir madde için 10 gözlem sayısına ulaşılması dikkate alınmıştır. Ölçek 22 maddeden oluşmaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi öncesi

normallik varsayımları test edilmiştir. Bu kapsamda dağılımın betimsel açıdan çarpıklık ve basıklık katsayıları bağlamında bir inceleme yapılmıştır. Dağılımın mod, medyan ve ortalamasının birbirine eşit veya yakın düzeyde olması, çarpıklık ve basıklık katsayılarının  $\pm 2$  aralığında 0'a yakın olması dağılımın normalliğine ilişkin kanıtlar olarak görülmektedir (McKillup, 2012; Tabachnick ve Fidell, 2013; Wilcox, 2012). Dağılımın betimsel istatistikleri olarak mod, medyan ve ortalama değerleri alınmıştır. Buna göre ölçek (Mo: 4.36; Med:3.86; Ort:3.80) olarak belirlenmiştir. Elde edilen değerler incelendiğinde, değerlerin birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Ölçeğin çarpıklık ve basıklık katsayıları ise (çarpıklık: -.584 – basıklık: .03) olarak elde edilmiştir. Elde edilen değerlerin  $\pm 2$  aralığında 0'a yakın olmasından dolayı dağılımın normal dağılım özelliği gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliğinin test edilmesi için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Veriler normal dağılım gösterdiği için yöntem olarak maximum likelihood kullanılmıştır. Yapılan DFA (EK- 9, EK-10) sonucunda ölçeğin dört faktörlü yapısı teyit edilmiştir DFA'da ölçeğin faktör yükleri (.55- .85) arasında gerçekleşmiştir. Ölçeğin t-değerleri ise (8.68-15.73; p = 0.001) düzeyinde manidardır. DFA sonuçları Çizelge 6'da yer almaktadır.

**Çizelge 6. Öğrenci Katılım Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları**

DFA Uyum İndeksi		Çalışma Bulguları	İyi Model Ölçütleri	
			Mükemmel	Kabul Edilebilir
Ki Kare/Serbestlik Derecesi	$X^2/sd$	<b>378.84/203=1.8</b>	$\leq 2$	$\leq 5$
Uygunluk İndeksi	GFI	<b>.87</b>	$\geq .95$	$\geq .90$
Düzeltilmiş Uygunluk İndeksi	AGFI	<b>.84</b>	$\geq .90$	$\geq .85$
Normlaştırılmamış Uygunluk İndeksi	NNFI	<b>.98</b>	$\geq .95$	$\geq .90$
Karşılaştırmalı Uygunluk İndeksi	CFI	<b>.98</b>	$\geq .95$	$\geq .90$
Standartlaştırılmış Ortalama Hataların Karekökü	SRMR	<b>.057</b>	$\leq .05$	$\leq .08$
Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü	RMSEA	<b>.060</b>	$\leq .05$	$\leq .08$



DFA'dan elde edilen uyum indeksleri ise (ki kare: 373.84; Sd: 203; ki kare/Sd= 1.8; RMSEA: .060; SRMR: .057; CFI: 0.98; GFI: 0.87; NNFI: 0.98) olarak belirlenmiştir. Elde edilen uyum indeksleri değerlendirildiğinde Ki Kare ile serbestlik derecesinin birbirine oranı (ki kare: 373.84; Sd: 203; ki kare/Sd= 1.8) olarak bulunmuştur. Elde edilen bu değer mükemmel uyum ve kabul edilebilir uyum göstermektedir (Wheaton vd., 1977). Uygunluk İndeksi (GFI) ve Düzeltilmiş Uygunluk İndeksi (AGFI) dışında elde edilen diğer uyum indeksleri mükemmel uyum kategorisinde yer almaktadır (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Hu, Bentler ve Rick 1995). GFI ve AGFI değeri kabul edilebilir değerin altında kalmasına rağmen bu değere oldukça yakındır, ayrıca değerlerin örneklem büyüklüğünden etkilendiği ve diğer tüm indekslerin iyi model ölçütlerini karşıladığı dikkate alındığında model kabul edilebilirdir.

### **3.3.2.2. İngilizce Dersi Öğrenci Katılım Ölçeğinin Güvenirlik Çalışması**

Öğrenci Katılım ölçeğinden elde edilen ölçümlerin güvenirliliğini belirlemek için Alfa  $\alpha$  iç güvenirlilik katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre Öğrenci Katılım Ölçeği'nin birinci alt boyutu olan aktif katılım alfa katsayısı .829; ikinci alt boyutu olan davranışsal katılım alfa katsayısı .896; üçüncü alt boyutu olan duygusal katılım alfa katsayısı .823 ve son olarak dördüncü alt boyutu bilişsel katılım alfa katsayısı .855 olarak bulunmuş, ölçeğin genelinin alfa değeri ise .936 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin faktörlerine ait bileşik güvenirlilik katsayısı ise sırası ile; .900, .834, .855 ve .825 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin genelinin bileşik güvenirlilik katsayısı ise .958'dir. Elde edilen bu sonuçlar ölçeğin güvenirliliğinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir.

### **3.3.3. İngilizce Başarı Testinin Geliştirilmesi ve Uygulanması**

6. sınıf öğrencilerinin İngilizce ders başarısını ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından 25 soruluk bir test geliştirilmiştir. Geliştirme sürecinde ilk olarak 6. sınıf İngilizce öğretim programındaki kazanımlar incelenerek alan öğretmenleri ile ilk 5 üniteyi kapsayan kritik kazanımların seçimi yapılmıştır. Belirlenen 13 kazanım ve test sorularının eşleştirilmesi için bir belirtke tablosu (EK- 11) hazırlanmıştır. Her bir ünite için belirlenen kazanımlara uygun bilgi ve kavrama düzeyinde 5'er soru hazırlanmıştır.

Son olarak hazırlanan soruların öğrenci seviyesine uygunluğu konusunda iki İngilizce öğretmenin görüşü alınmıştır. Ayrıca sorular öğrencilere okunarak öğrenciler tarafından anlaşılabilirliği değerlendirilmiştir.

Hazırlanan testin yapı geçerliğinin ve güvenilirliğinin belirlenmesi için altıncı sınıfta öğrenim gören 125 öğrenciye uygulama yapılmıştır. Alanyazında testte yer alan madde sayısının beş katı bir grupla madde analizi yapılabileceği belirtilmektedir (Şencan, 2005).

### 3.3.3.1. İngilizce Başarı Testinin Madde Analiz Sonuçları

125 öğrencinin verdikleri cevaplar TAP.EXE programında analiz edilmiştir. Analiz sürecinde sırasıyla test puanlarına ait aritmetik ortalama, standart sapma, varyans, güvenilirlik, biserial korelasyon, madde ayırt edicilik ve madde güçlük indeksleri belirlenmiştir. Başarı testine ilişkin analiz sonuçları Çizelge 7’de sunulmuştur.

Çizelge 7. Test Maddelerinin Ayırt Edicilik, Güçlük İndeksi ve Biserial Korelasyon Değerleri ile Test İstatistikleri

Madde No	Madde Ayırt Edicilik İndeksi r <sub>jx</sub>	Madde Güçlük İndeksi p <sub>j</sub>	Biserial Korelasyon r <sub>bis</sub>
1	.61	.33	.49
2	.48	.60	.48
3	.50	.58	.41
4	.42	.39	.33
5	.45	.64	.42
6	.40	.70	.34
7	.50	.44	.43
8	.38	.82	.44
9	.59	.55	.46
10	.41	.83	.46
11	.64	.44	.53
12	.59	.66	.50
13	.64	.43	.48
14	.68	.68	.58
15	.53	.60	.48
16	.38	.80	.38
17	.47	.47	.41
18	.64	.50	.51
19	.70	.58	.60
20	.59	.77	.54
21	.67	.58	.55

<b>Çizelge 7'nin devamı</b>			
<b>22</b>	.62	.66	.47
<b>23</b>	.56	.53	.39
<b>24</b>	.70	.53	.57
<b>25</b>	.43	.23	.45
<b>K</b>	$\bar{x}$	<b>SS</b>	<b>SS<sup>2</sup></b>
25	14.336	5.05	25.502

Madde ayırt edicilik indeksi -1 ve + 1 arasında değer alabilir. Bu değer 1'e yaklaştıkça maddenin ayırt ediciliği yükselir. Çizelge 7 incelendiğinde testteki maddelerin ayırt edicilik indeksleri .38- .70 arasında değişmektedir, bu sonuca göre tüm soruların madde ayırt edicilik indekslerinin iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Ayrıca çizelgede gösterilen bir diğer değer olan madde güçlük indeksleri incelendiğinde 8, 10 ve 17 numaralı soruların kolay ( $p_j = 82, 83, 80$ ), 1, 4 ve 25 numaralı soruların ise zor ( $p_j = 33, 39, 23$ ) olduğu söylenebilir. Genel olarak testi oluşturan sorular ortalama güçlük düzeyindedir.

Başarı testi geliştirmek için yapılan uygulamadan elde edilen sonuçlara göre testin geneline ait aritmetik ortalama 14.336, standart sapma 5.05, KR20 .850, test güçlük indeksi .573, test ayırt edicilik indeksi .543, test biserial korelasyonu ise .467 şeklindedir. Bu sonuçlara göre testin ders başarısını ölçmek için kullanılacak orta güçlükte, ayırt edici ve güvenilir bir test olduğu söylenebilir (Crocker ve Algina, 2008).

### **3.3.3.2. İngilizce Başarı Testinin Uygulanması ve Değerlendirilmesi**

Başarı testi, araştırma kapsamında Balıkesir ili Bandırma ilçesinde resmi ortaokul 6. sınıfta öğrenim gören 456 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilere testten aldıkları puanların okul başarılarına etki etmeyeceği ve endişe duymamaları hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Uygulama sonrasında her test ayrı ayrı incelenmiş ve doğru cevaplar "1" ve yanlış cevaplar "0" puan olarak kodlanmıştır. Öğrencilerin aldığı puan toplam doğru cevap sayısına göre hesaplanmıştır.

### 3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmada öğrencilerin; yaş, cinsiyet, aile ekonomik düzeyi, ebeveyn eğitim düzeyi, okul içi İngilizce projelere katılma, kitap okuma sıklığı gibi değişkenlerinin belirlenebilmesi için araştırmacı tarafından kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Ayrıca öğrencilere çalışmanın amacını, çalışmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığını ve kimliklerini belirleyici hiçbir bilginin istenmeyeceğini belirten bir bilgilendirme metni hazırlanmıştır. Verilerin bilimsel amaçlı kullanılacağı ve araştırmacı dışında kimse ile paylaşılmayacağı da metinde vurgulanmıştır. Veriler 2019- 2020 eğitim öğretim döneminde gerekli izin (EK -12) ve Etik Kurul Belgesi (EK- 13) alınarak örnekleme oluşturan okullarda öğrenim gören gönüllü öğrencilerden toplanmıştır.

### 3.5. Verilerin Analizi

Çalışma sonunda toplanan veriler Excel programında kodlanarak analizler için uygun hale getirilmiştir. Eksik ve yanlış kodlamaların (tamamı aynı seçenek olan) olduğu veriler çıkarıldıktan sonra 456 dosya analizlere uygunluk açısından incelenmiştir. Öncelikle verilerin SPSS 21. programı kullanılarak normallik varsayımı basıklık-çarpıklık değerleri incelenerek test edilmiştir. Verilerin normal dağılım göstermesi nedeniyle parametrik analiz yöntemleri tercih edilmiştir. Alt problemleri test etmek için uygulanan analiz yöntemleri Çizelge 8’de gösterilmektedir.

Çizelge 8. Alt Problemlere İlişkin Kullanılan Analizler

Alt Problemler	Verilerin Analizi
1. Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin İngilizce dersi algıladıkları öğretim ortamı düzeyi nedir?	Betimsel İstatistikler
2. Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin İngilizce ders katılım düzeyi nedir?	Betimsel İstatistikler
3. Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin İngilizce ders başarı düzeyi nedir?	Betimsel İstatistikler
4. Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin İngilizce ders başarı düzeyi; <ul style="list-style-type: none"><li>• cinsiyet,</li><li>• İngilizce okul kursuna gitme,</li></ul>	Bağımsız Örneklem t-Testi

---

**Çizelge 8'in devamı**

---

- Ailede İngilizce bilen birinin olması,
  - Okulda yürütülen İngilizce proje ve etkinliklere katılıma göre farklılık göstermekte midir?
- 

4. Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin İngilizce ders başarı düzeyi; Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

- Anne- Baba eğitim düzeyi,
  - Aile ekonomik düzeyi,
  - Kitap okuma sıklığı
- 

5. Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin İngilizce dersi algılanan öğretim ortamı, ders katılımı ve ders başarıları arasındaki ilişkinin düzeyi nedir? Pearson Korelasyon Analizi

---

6. Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin İngilizce dersi algılanan öğretim ortamı ve ders katılımının ders başarı yordama gücü nedir? Çoklu Hiyerarşik Regresyon Analizi

---

## 4. BULGULAR VE YORUMLAR

Çalışmanın bu bölümünde verilerin analizi sonrasında elde edilen bulgular sunulmuştur.

### 4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Ortaokul altıncı sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin algıladıkları öğretim ortamı düzeyine ilişkin betimsel istatistikler Çizelge 9’da gösterilmektedir.

Çizelge 9. Öğretim Ortamı Algısı Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Alt Boyut	Min.	Maks.	Ort.	SS	Çarpıklık	Basıklık
<b>Olumlu Pekiştirme</b>	1.00	5.00	4.11	.765	-.963	.947
<b>Öğretim Sunumu</b>	1.83	5.00	4.16	.641	-.938	.711
<b>Farklaştırılmış Öğretim</b>	1.57	5.00	3.96	.677	-.715	.367
<b>Öğretim Sürecinden Hoşlanma</b>	1.50	5.00	4.23	.762	-1.013	.552
<b>ÖOAÖ</b>	1.95	5.00	4.11	.589	-.783	.429

Çizelge 9’da Ortaokul 6. sınıf öğrencilerine uygulanan öğretim ortamı algısı ölçeğinden elde edilen sonuçlar incelendiğinde ölçeğin geneline ilişkin ortalama 4.11 ve standart sapma ise .589 olarak bulunmuştur. Ayrıca verilerin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığına ilişkin çarpıklık ve basıklık (çarpıklık: -.783 – basıklık:

.429) katsayılarının  $\pm 2$  aralığında olmasından dolayı dağılımın normal dağılım özelliği gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçeği oluşturan 4 alt boyuta ait ortalama ve standart sapma sonuçları ise sırası ile; Olumlu Pekiştirme (Ort: 4.11, SS= .765), Öğretim Sunumu (Ort: 4.16, SS= .641), Öğretim Farklılaştırılması (Ort: 3.96, SS= .677) ve son olarak Öğretim Sürecinden Hoşlanma (Ort: 4.23, SS= .762) olarak bulunmuştur. Ortalamalar incelendiğinde en yüksek puan ortalamasının “Öğretim Sürecinden Hoşlanma” boyutunda, en düşük puan ortalamasının ise “Öğretimin Farklılaştırılması” boyutunda olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca tüm alt boyutlarda çarpıklık ve basıklık katsayıları  $\pm 2$  aralığında normal dağılım göstermektedir.

#### 4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin İngilizce ders katılım düzeyinin incelendiği ikinci alt probleme ilişkin elde edilen betimsel bulgular Çizelge 10’da gösterilmektedir.

Çizelge 10. Ders Katılımı Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Alt Boyut	Min.	Maks.	Ort.	SS	Çarpıklık	Basıklık
Duygusal Katılım	1.00	5.00	4.24	.761	-1.082	.892
Bilişsel Katılım	1.13	5.00	3.82	.731	-.640	.091
Davranışsal Katılım	2.00	5.00	4.18	.648	-.729	.055
Aktif Katılım	1.00	5.00	3.35	.876	-.244	-.608
DKÖ	2.00	5.00	3.87	.626	-.494	.325

Çizelge 10 incelendiğinde Ders Katılımı Ölçeğinin 4 alt boyutunda en düşük ortalama Aktif Katılım (Ort: 3.35, SS= .876) ve en yüksek ortalama ise Duygusal Katılım (Ort: 4.24, SS= .761) boyutuna aittir. Ayrıca tüm alt boyutların çarpıklık ve

basıklık değerleri  $\pm 2$  aralığında normal dağılım göstermektedir. Ölçeğin geneline ilişkin ortalama 3.87 ve standart sapma .626 olarak bulunmuştur. Ders Katılım leği normallik varsayımını da karşılamaktadır (arpıklık: -.494 – basıklık: .325).

### 4.3. cnc Alt Probleme İlişkin Bulgular

Katılımcı ğrencilerin İngilizce ders başarısına ilişkin minimum, maksimum, ortalama, standart sapma ve arpıklık ile basıklık değerleri izelge 11’de gösterilmektedir.

Çizelge 11. İngilizce Başarı Testine İlişkin Betimsel İstatistikler

Başarı Testi	Min.	Max.	Ort.	SS	arpıklık	Basıklık
	4.00	25.00	17.66	5.19	-.703	-.451

Elde edilen veriler incelendiğinde başarı testine ilişkin arpıklık ve basıklık değerlerinin  $\pm 2$  aralığında normallik varsayımını karşıladığı görülmektedir (arpıklık: -.703 – basıklık: -.451). En düşük 4 doğru ve en yüksek 25 doğru cevap ile testin ortalaması 17.66, standart sapma ise 5.19 bulunmuştur.

### 4.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Dördüncü alt probleme yönelik ğrencilerin İngilizce ders başarı testinden aldıkları puanların; cinsiyet, ailede İngilizce bilen birey bulunma, okul kursuna katılım, okulda İngilizce yürütülen projelere katılım, anne baba eğitim düzeyi, aile ekonomik düzeyi ve kitap okuma sıklığı değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediği analiz edilmiştir.

#### 4.4.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin başarı testinden aldıkları puanlar normal dağılım gösterdiği için ğrencilerin İngilizce başarı testinden aldıkları puanların cinsiyete göre farklılık



gösterip göstermediğinin belirlenmesi için bağımsız örneklem t testi analizi yapılmıştır. Sonuçlar Çizelge 12’de verilmiştir.

**Çizelge 12. Cinsiyete Göre İngilizce Başarı Testi Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları**

	Cinsiyet	N	Ort.	SS	t	sd	p
<b>İngilizce Başarı Testi</b>	Kız	229	18.30	4.53	2.642	454	.008*
	Erkek	227	17.02	5.73			

p\* < 0.05

Analiz öncesi varyansların homojen dağılmadığı Levene Testi (F=18.839, p<0.05) ile tespit edilmiştir. Bu nedenle varyansların homojen olmadığı cinsiyet ortalamalarının karşılaştırıldığı p ve t değeri dikkate alınmıştır. 6. sınıf öğrencilerinin İngilizce başarı testinden aldıkları puanların cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için yapılan analiz sonuçlarına göre kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir (t= 2.642, p < 0.05). Kız öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$ = 18.30, SS= 4.53) erkek öğrencilerin ortalamasından ( $\bar{x}$ = 17.02, SS= 5.73) yüksektir.

#### 4.4.2. Ailede İngilizce Bilen Birey Bulunma Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin başarı testinden aldıkları puanların ailede İngilizce bilen birey bulunma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için bağımsız örneklem t testi analizi yapılmıştır. Sonuçlar Çizelge 13’de verilmiştir.

**Çizelge 13. Ailede İngilizce Bilen Birey Bulunma Durumuna Göre İngilizce Başarı Testi Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları**

	Ailede İngilizce Bilen Birey	N	Ort.	SS	t	sd	p
<b>İngilizce Başarı Testi</b>	Var	299	17.89	4.90	1.272	454	.204*
	Yok	157	17.21	5.71			

p > 0.05\*

Varyanslar homojen dağılmadığı için ( $F= 8,593$ ,  $p<0.05$ ) varyanslar homojen olmadığında kullanılan  $t$  değeri ve  $p$  değeri dikkate alınmıştır. Çizelge 13 incelendiğinde öğrencilerin ailesinde İngilizce bilen bireylerin olması durumuna göre İngilizce başarı testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ( $t= 1.272$ ,  $p> 0.05$ ) tespit edilmiştir.

#### 4.4.3. Okul Kursuna Katılma Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin okul kursuna katılma durumuna göre İngilizce başarı testinden aldıkları puanların anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan bağımsız örneklem  $t$  testi sonuçları Çizelge 14’te gösterilmektedir.

**Çizelge 14. Okul Kursuna Katılma Durumuna Göre İngilizce Başarı Testi Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları**

	Okul Kursuna Katılma Durumu	N	Ort.	SS	t	sd	p
İngilizce Başarı Testi	Evet	141	17.80	4.80	.376	454	.707*
	Hayır	315	17.60	5.37			

$p> 0.05$

Varyansların homojen dağılması ( $F= 2.626$ ,  $p> 0.05$ ) nedeniyle varyansların homojen olduğu puan ortalamaları  $t$  ve  $p$  değeri dikkate alınmıştır. Çizelge 14’e göre öğrencilerin okul kursuna gitme durumu değişkenine göre İngilizce başarı testinden aldıkları puanlar anlamlı farklılaşmamaktadır ( $t= .376$ ,  $p> 0.05$ ).

#### 4.4.4. Okulda İngilizce Yürütülen Projelere Katılma Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin İngilizce başarı testinden aldıkları puanların okulda yürütülen İngilizce projelere (e-twinning, Erasmus) katılma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için bağımsız örneklem  $t$  testi analizi yapılmıştır. Sonuçlar Çizelge 15’de verilmiştir.

**Çizelge 15. Projelere Katılma Durumuna Göre İngilizce Başarı Testi Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları**

	Projelere Katılma Durumu	N	Ort.	SS	t	sd	p
<b>İngilizce Başarı Testi</b>	Evet	208	18.51	4.51	.376	454	.001*
	Hayır	248	16.94	5.62			

$p < .05^*$

Varyanslar homojen dağılım göstermediği ( $F = 18.07$ ,  $p < .05$ ) için varyansların homojen olmadığı ortalamaların t ve p değerleri dikkate alınmıştır. Bağımsız örneklem t testi sonuçları incelendiğinde okulda yürütülen İngilizce projelere (e-twinning, Erasmus) katılma durumu değişkenine göre öğrencilerin İngilizce başarı testinden aldıkları puanların projelere katılan öğrencilerin lehine anlamlı farklılaştığı görülmektedir. Projelere katılan öğrencilerin ortalamaları ( $\bar{x} = 18.51$ ,  $SS = 4.51$ ) katılmayan öğrencilerden ( $\bar{x} = 16.94$ ,  $SS = 5.62$ ) daha yüksektir.

#### 4.4.5. Anne- Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin İngilizce başarı testinden alınan puanların ebeveyn eğitim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Sonuçlar Çizelge 16'da gösterilmektedir.

**Çizelge 16. Başarı Testine İlişkin Puanların Anne-Baba Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Farkın Kaynağı
<b>Anne Eğitim Düzeyi</b>	Gruplar Arası	820.320	3	273.440	10.769	.000*	Lise-Üniversite
	Gruplar İçi	11477.345	452	25.392			
	Toplam	12297.664	455				
<b>Baba Eğitim Düzeyi</b>	Gruplar Arası	907.969	3	302.656	12.011	.000*	Lise-Üniversite
	Gruplar İçi	11389.695	452	25.198			
	Toplam	12297.664	455				

$p < 0.05^*$

Analiz sonuçlarına göre anne eğitim düzeyi ( $F= 5.442, p < 0.05$ ) ve baba eğitim düzeyine ( $F= 2.720, p < 0.05$ ) ilişkin varyansların homojen olmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle varyansların homojen olmadığı post-hoc karşılaştırmaları dikkate alınmıştır. Analiz sonucunda, anne eğitim düzeyi ( $F= 10.769, p < 0.05$ ) ve baba eğitim düzeyi ( $F= 12.011, p < 0.05$ ) ortalamaları arasındaki farklar istatistiksel açıdan anlamlıdır. Bir başka deyişle anne-baba eğitim düzeyi, öğrencilerin İngilizce ders başarıları üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir. Farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla varyansların homojen olmadığı durumlarda tercih edilen Dunnett T3 testi kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre anne eğitim düzeyi lise olan öğrencilerin ortalamaları ( $\bar{x}= 18.358, SS= 5.08$ ) anne eğitim düzeyi ilkokul ( $\bar{x}= 16.101, SS= 5.74$ ) ve ortaokul olan ( $\bar{x}= 15.67, SS= 5.14$ ) öğrencilerin ortalamalarından yüksektir ve bu fark anlamlıdır. Anne eğitim düzeyi üniversite olan öğrencilerin ortalamaları ( $\bar{x}= 18.90, SS= 4.51$ ) anne eğitim düzeyi ilkokul ve ortaokul olan öğrencilerin ortalamalarından yüksektir ve bu fark anlamlıdır. Baba eğitim düzeyine ilişkin yapılan analiz sonuçlarına göre baba eğitim düzeyi lise olan öğrencilerin ortalamaları ( $\bar{x}= 17.91, SS= 5.22$ ) baba eğitim düzeyi ilkokul ( $\bar{x}= 15.78, SS= 5.68$ ) ve ortaokul olan ( $\bar{x}= 14.92, SS= 4.92$ ) öğrencilerin ortalamalarından yüksektir ve bu farklılık anlamlıdır. Baba eğitim düzeyi üniversite olan öğrencilerin ortalamaları ( $\bar{x}= 18.91, SS= 4.60$ ) baba eğitim düzeyi ilkokul ve ortaokul olan öğrencilerin ortalamalarından anlamlı şekilde farklılaşmaktadır.

#### 4.4.6. Aile Ekonomik Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin İngilizce başarı testine ilişkin puanların aile ekonomik düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonuçları Çizelge 17’de verilmiştir.

Çizelge 17. Öğrencilerin İngilizce Başarı Testine İlişkin Puanların Aile Ekonomik Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
<b>Aile Ekonomik Düzeyi</b>	Gruplar Arası	172.395	4	43.099	1.603	.172*
	Gruplar İçi	12125.269	451	26.885		
	Toplam	12297.664	455			

Analiz sonuçlarına göre aile ekonomik düzeyine ( $F= 2.026, p> 0.05^*$ ) ilişkin varyansların homojen olduğu belirlenmiştir. Çizelge 17’de ki sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin aile ekonomik düzeyine göre İngilizce başarı puan ortalamaları arasındaki farklar istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ( $F= 1.603, p> 0.05$ )

#### 4.4.7. Kitap Okuma Sıklığı Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin İngilizce başarı testine ilişkin puanların kitap okuma sıklığına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre kitap okuma sıklığına ( $F= 9.730, p< 0.05$ ) ilişkin varyansların homojen olmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle varyansların homojen olmadığı post-hoc karşılaştırmalarına yer verilmiştir. Analiz sonuçları Çizelge 18’de gösterilmektedir.

Çizelge 18. İngilizce Başarı Testine İlişkin Puanların Kitap Okuma Sıklığı Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Farkın Kaynağı
<b>Kitap Okuma Sıklığı</b>	Gruplar Arası	545.033	3	181.678	6.987	.000*	Her gün- Sık sık
	Gruplar İçi	11752.632	452	26.001			
	Toplam	12297.664	455				

$p<0.05$

Çizelge 18’de gösterilen sonuçlara göre, kitap okuma sıklığı ( $F= 6.987, p< 0.05$ ) ortalamaları arasındaki farklar istatistiksel açıdan anlamlıdır. Bu sonuca göre kitap okuma sıklığı öğrencilerin İngilizce ders başarıları üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir denilebilir. Farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla varyansların homojen olmadığı durumlarda tercih edilen Dunnett T3 testi kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre her gün kitap okuyan öğrencilerin ortalamaları ( $\bar{x}= 18.548, SS= 4.60$ ) bazen kitap okuyan ( $\bar{x}= 16.643, SS= 8.14$ ) ve hiç kitap okumayan ( $\bar{x}= 14.00, SS= 8.14$ ) öğrencilerin ortalamalarından yüksektir ve bu farklılık anlamlıdır. Ayrıca sık sık kitap okuyan öğrencilerin ortalamaları da ( $\bar{x}= 18.708, SS= 4.35$ ) bazen kitap okuyan ve hiç okumayan öğrencilerin ortalamalarından yüksektir ve bu fark anlamlıdır.

#### 4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin İngilizce ders başarısı, öğretim ortamı algısı ve ders katılım düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenebilmesi için yapılan Pearson korelasyon analizi sonuçları Çizelge 19’da gösterilmektedir.

**Çizelge 19. İngilizce Ders Başarısı ile Öğretim Ortamı Algısı ve Ders Katılım İlişkisi Pearson Korelasyon Analiz Sonuçları**

	Ders Katılımı	Öğretim Ortamı Algısı
İngilizce Ders Başarısı	.574**	.488**
Öğretim Ortamı Algısı	.661**	

$p < 0.01^{**}$

Çizelge 19’da sunulan analiz sonuçlarına göre İngilizce ders başarısı ile ders katılımı arasında anlamlı ( $p < 0.01$ ), pozitif ve orta düzeyde ( $r = .574$ ) bir ilişki vardır. İngilizce ders başarısı ile öğretim ortamı algısı arasında da anlamlı ( $p < 0.01$ ), pozitif ve orta düzeyde ( $r = .488$ ) bir ilişki vardır. Bu bağlamda öğrencilerin ders katılım ve öğretim ortamı algısı düzeyleri arttıkça İngilizce ders başarılarının arttığı söylenebilir. Ayrıca öğretim ortamı algısı ve ders katılımı arasında anlamlı ( $p < 0.01$ ), pozitif ve orta düzeyde ( $r = .661$ ) bir ilişki vardır. Bu sonuç öğrencilerin öğretim ortamına ilişkin olumlu algıları arttıkça ders katılımlarının arttığı şeklinde yorumlanabilir.

İngilizce ders başarısı ile ders katılımı ve öğretim ortamı algısını oluşturan alt boyutlar arasındaki ilişkinin düzeyinin belirlenmesi için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Bu amaçla ders katılımı alt boyutları; davranışsal katılım, bilişsel katılım, duygusal katılım, aktif katılım ve öğretim ortamı algısı alt boyutları; olumlu pekiştirme, farklılaştırılmış öğretim, öğretim sunumu ve öğretim sürecinden hoşlanma ile İngilizce ders başarısı arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon analizi sonuçları Çizelge 20’de gösterilmiştir.

**Çizelge 20. İngilizce Ders Başarısı ile Öğretim Ortamı Algısı Alt Boyutları ve Ders Katılımı Alt Boyutları Katılım İlişkisi Pearson Korelasyon Analiz Sonuçları**

	Ders Başarısı	Olumlu Pekiştirme	Öğretim Sunumu	Farklılaştırılmış Öğretim	Öğretim Sürecinden Hoşlanma	Davranışsal Katılım	Aktif Katılım	Bilişsel Katılım	Duygusal Katılım
<b>Ders Başarısı</b>									
<b>Olumlu Pekiştirme</b>	.410*								
<b>Öğretim Sunumu</b>	.422*	.717*							
<b>Farklılaştırılmış Öğretim</b>	.412*	.626*	.661*						
<b>Öğretim Sürecinden Hoşlanma</b>	.449*	.547*	.653*	.624*					
<b>Davranışsal Katılım</b>	.529*	.433*	.407*	.517*	.441*				
<b>Aktif Katılım</b>	.374*	.430*	.391*	.487*	.371*	.466*			
<b>Bilişsel Katılım</b>	.504*	.426*	.428*	.528*	.428*	.697*	.562*		
<b>Duygusal Katılım</b>	.529*	.496*	.528*	.568*	.640*	.666*	.472*	.636*	

p< 0.01\*

Analiz sonuçlarına göre İngilizce ders başarısı ile öğretim ortamı algısının alt boyutları; olumlu pekiştirme, öğretim sunumu, farklılaştırılmış öğretim ve öğretim sürecinden hoşlanma arasında anlamlı (p< 0.01) pozitif ve orta düzeyde (r= .411, r= .422, r= .412, r= .448) bir ilişki vardır. Ayrıca İngilizce ders başarısı ile ders katılımı alt boyutları; davranışsal katılım, aktif katılım, bilişsel katılım ve duygusal katılım arasında anlamlı (p< 0.01) pozitif ve orta düzeyde (r= .529, r= .372, r= .504, r= .530) bir ilişki vardır. Çizelge 20 incelendiğinde öğretim ortamı algısı ve ders katılımı alt boyutlarının tümü arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir.

#### 4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin İngilizce dersi algılanan öğretim ortamı ve ders katılımının akademik başarıyı yordama gücünün belirlenebilmesi için çoklu hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Bu analiz öncesi ön koşullardan biri, değişkenler arası çoklu eş zamanlılık (multicollinearity) olmamasıdır. Bu amaçla korelasyon tablosu incelenmiş ve değerler üst sınır olan .850'nin altında bulunmuştur. Bir başka ön koşul olan otokorelasyon (autocorrelation) için Durbin-Watson değerinin 1-3 arasında olduğu belirlenmiştir (DW= 1.853). Bu değerlere göre çalışma çoklu hiyerarşik regresyon analizi için uygundur. Bu analizde de yöntem olarak aşamalı (stepwise) analizi kullanılmıştır. İlk olarak analiz için ANOVA tablosu incelenmiş ve bağımsız değişkenin bağımlı değişkenin anlamlı yordayıcısı olduğu belirlenmiştir (F= 121.975; p= .00). Analiz sonuçları Çizelge 21 'de sunulmuştur.

Çizelge 21. İngilizce Ders Başarısını Yordayan Değişkenlerin Stepwise Çoklu Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Model	R	R <sup>2</sup>	Düzeltilmiş R <sup>2</sup>	Beta	Sr <sup>2</sup>	t	p
<b>Model 1</b>	.488	.238	.237				
Öğretim Ortamı Algısı				.488	.488	11.915	.000*
<b>Model 2</b>	.592	.350	.347				
Öğretim Ortamı Algısı				.193	.177	3.826	.000*
Ders Katılımı				.446	.383	8.828	.000*

p< .05\*

Regresyon analizi 3 adımda yapılmıştır. Model 1 'de gösterilen Öğretim Ortamı Algısı ilk adımdır. Analiz sonuçlarına göre Öğretim Ortamı Algısı öğrencilerin İngilizce ders başarı düzeylerine ilişkin toplam varyansın %23.8'ini açıklamaktadır (R= .488, R<sup>2</sup>= .238). Değişkenin beta değeri ( $\beta$ = .488) şeklindedir. Değişkenin t değeri anlamlıdır (t= 11.915; p< .05). Model 2'de gösterilen ikinci adım olan Ders Katılımı öğrencilerin İngilizce ders başarı düzeyine ilişkin toplam varyansın %35'ini açıklamaktadır (R= .592, R<sup>2</sup>= .35). Bu sonuca göre Ders Katılımı modele %11.2 katkı



sağlamıştır. Modele dâhil edilen değişkelerin beta değerleri (Öğretim Ortamı Algısı  $\beta = .193$ ; Ders Katılımı  $\beta = .446$ ) şeklindedir. Değişkenlerin t değeri istatistiksel olarak anlamlıdır ( $t = 3.826$ ;  $t = 8.828$ ;  $p < .05$ ).

Öğretim ortamı algısının bileşenlerinin; öğretim sunumu, farklılaştırılmış öğretim, öğretim sürecinden hoşlanma ve olumlu pekiştirme, öğrencilerin İngilizce ders başarısını yordama gücünün belirlenebilmesi amacıyla yapılan çoklu hiyerarşik regresyon analizi sonuçları Çizelge 22’de gösterilmektedir. Çoklu regresyon analizi öncesi ön koşullardan biri olan değişkenler arası çoklu eş zamanlılık olmadığı tespit edilmiştir. Otokorelasyon için Durbin-Watson değerinin 1-3 arasında olduğu belirlenmiştir ( $DW = 1.714$ ). Çoklu hiyerarşik regresyon analizinde yöntem olarak aşamalı (stepwise) analizi kullanılmıştır. İlk olarak analiz için ANOVA tablosu incelenmiş ve bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenin anlamlı yordayıcısı olduğu belirlenmiştir ( $F = 37.795$ ;  $p = .00$ ).

Regresyon analizi 3 adımda yapılmıştır. Model 1’de gösterilen Öğretim Sunumu ilk adımdır. Analiz sonuçlarına göre Öğretim Sunumu öğrencilerin İngilizce ders başarı düzeylerine ilişkin toplam varyansın %17.8’ini açıklamaktadır ( $R = .422$ ,  $R^2 = .178$ ). Değişkenin beta değeri ( $\beta = .422$ ) şeklindedir. Değişkenin t değeri anlamlıdır ( $t = 9.926$ ;  $p < .05$ ). Model 2’de gösterilen ikinci adım olan Öğretimin Farklılaştırılması öğrencilerin İngilizce ders başarı düzeyine ilişkin toplam varyansın %21’ini açıklamaktadır ( $R = .458$ ,  $R^2 = .210$ ). Bu sonuca göre Öğretimin Farklılaştırılması modele %3.2 katkı sağlamıştır. Modele dâhil edilen değişkelerin beta değerleri (Öğretim Sunumu  $\beta = .266$ ; Farklılaştırılmış Öğretim  $\beta = .236$ ) şeklindedir. Değişkenlerin t değeri istatistiksel olarak anlamlıdır ( $t = 4.782$ ;  $t = 4.239$ ;  $p < .05$ ). Model 3’te gösterilen üçüncü adım olan Olumlu Pekiştirme öğrencilerin İngilizce ders başarısı düzeyine ilişkin toplam varyansın %22.1’ini açıklamaktadır. Bu sonuca göre Olumlu Pekiştirme modele %1.1 katkı sağlamıştır. Modele dâhil edilen değişkelerin beta değerleri (Öğretim Sunumu  $\beta = .179$ ; Farklılaştırılmış Öğretim  $\beta = .192$ ; Olumlu Pekiştirme  $\beta = .162$ ) şeklindedir. Değişkenlerin t değeri istatistiksel olarak anlamlıdır ( $t = 2.767$ ;  $t = 3.326$ ;  $t = 2.607$ ;  $p < .05$ ). Model 4’te gösterilen dördüncü adım olan Öğretim Sürecinden Hoşlanma öğrencilerin İngilizce ders başarısına ilişkin toplam varyansın %25.1’ini açıklamaktadır. Bu sonuca göre Öğretim Sürecinden Hoşlanma modele %3 katkı sağlamıştır. Modele dâhil edilen değişkelerin beta değerleri (Öğretim

Sunumu  $\beta = .084$ ; Farklılaştırılmış Öğretim  $\beta = .113$ ; Olumlu Pekiştirme  $\beta = .147$ ; Öğretim Sürecinden Hoşlanma  $\beta = .242$ ) şeklindedir. Değişkenlerden Olumlu Pekiştirme ve Öğretim Sürecinden Hoşlanma t değeri istatistiksel olarak anlamlıdır ( $t = 1.242$ ;  $t = 1.900$ ;  $p > .05$ ;  $t = 2.405$ ;  $t = 4.226$ ;  $p < .05$ ).

**Çizelge 22. İngilizce Ders Başarısını Yordayan Öğretim Ortamı Algısı Alt Boyutlarının Stepwise Çoklu Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları**

Model	R	R <sup>2</sup>	Düzeltilmiş R <sup>2</sup>	Beta	Sr <sup>2</sup>	t	p
<b>Model 1</b>	.422	.178	.176				
Öğretim Sunumu				.422	.422	9.926	.000*
<b>Model 2</b>	.458	.210	.206				
Öğretim Sunumu				.266	.219	4.782	.000*
Farklılaştırılmış Öğretim				.236	.195	4.239	.000*
<b>Model 3</b>	.470	.221	.216				
Öğretim Sunumu				.179	.129	2.767	.006*
Farklılaştırılmış Öğretim				.192	.155	3.326	.001*
Olumlu Pekiştirme				.162	.122	2.607	.009*
<b>Model 4</b>	.501	.251	.244				
Öğretim Sunumu				.084	.058	1.242	.215
Farklılaştırılmış Öğretim				.113	.089	1.900	.058
Olumlu Pekiştirme				.147	.113	2.405	.017*
Öğretim Sürecinden Hoşlanma				.242	.195	4.229	.000*

$p < .05$ \*

Ders Katılımı bileşenlerinin yani aktif katılım, bilişsel katılım, davranışsal katılım ve duygusal katılımın öğrencilerin İngilizce ders başarısını yordama gücünün belirlenebilmesi amacıyla yapılan çoklu hiyerarşik regresyon analizi sonuçları Çizelge 23'te gösterilmektedir. Çoklu regresyon analizi öncesi ön koşullardan biri olan değişkenler arası çoklu eş zamanlılık olmadığı tespit edilmiştir. Otokorelasyon için Durbin-Watson değerinin 1-3 arasında olduğu belirlenmiştir (DW= 1.943). Çoklu

hiyerarşik regresyon analizinde yöntem olarak aşamalı (stepwise) analizi kullanılmıştır. İlk olarak analiz için ANOVA tablosu incelenmiş ve bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenin anlamlı yordayıcısı olduğu belirlenmiştir ( $F=61.570$ ;  $p=.00$ ).

**Çizelge 23. İngilizce Ders Başarısını Yordayan Ders Katılımı Alt Boyutlarının Stepwise Çoklu Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları**

Model	R	R <sup>2</sup>	Düzeltilmiş R <sup>2</sup>	Beta	Sr <sup>2</sup>	t	p
<b>Model 1</b>	.372	.139	.137				
Aktif Katılım				.372	.372	8.547	.000*
<b>Model 2</b>	.515	.266	.262				
Aktif Katılım				.130	.125	2.673	.008*
Bilişsel Katılım				.431	.384	8.853	.000*
<b>Model 3</b>	.567	.322	.317				
Aktif Katılım				.094	.093	1.986	.048
Bilişsel Katılım				.220	.175	3.774	.000*
Davranışsal Katılım				.332	.276	6.104	.000*
<b>Model 4</b>	.594	.353	.347				
Aktif Katılım				.063	.063	1.342	.180
Bilişsel Katılım				.149	.118	2.533	.012*
Davranışsal Katılım				.227	.182	3.922	.000*
Duygusal Katılım				.254	.216	4.695	.000*

$p < .05^*$

Regresyon analizi 3 adımda yapılmıştır. Model 1’de gösterilen Aktif Katılım ilk adımdır. Analiz sonuçlarına göre Aktif Katılım öğrencilerin İngilizce ders başarı düzeylerine ilişkin toplam varyansın %13.9’unu açıklamaktadır ( $R= .372$ ,  $R^2= .139$ ). Değişkenin beta değeri ( $\beta= .372$ ) şeklindedir. Değişkenin t değeri anlamlıdır ( $t= 8.547$ ;  $p < .05$ ). Model 2’de gösterilen ikinci adım olan Bilişsel Katılım öğrencilerin İngilizce ders başarı düzeyine ilişkin toplam varyansın %26.6’sını açıklamaktadır ( $R= .515$ ,  $R^2= .266$ ). Bu sonuca göre Bilişsel Katılım modele %12.7 katkı sağlamıştır. Modele dâhil edilen değişkenlerin beta değerleri (Aktif Katılım  $\beta= .130$ ; Bilişsel Katılım  $\beta= .431$ )

şeklindedir. Değişkenlerin t değeri istatistiksel olarak anlamlıdır ( $t= 2.673$ ;  $t= 8.853$ ;  $p < .05$ ). Model 3'te gösterilen üçüncü adım olan Davranışsal Katılım öğrencilerin İngilizce ders başarısı düzeyine ilişkin toplam varyansın %32.2'sini açıklamaktadır. Bu sonuca göre Davranışsal Katılım modele %5.6 katkı sağlamıştır. Modele dâhil edilen değişkenlerin beta değerleri (Aktif Katılım  $\beta = .094$ ; Bilişsel Katılım  $\beta = .220$ ; Davranışsal Katılım  $\beta = .332$ ) şeklindedir. Değişkenlerden Bilişsel Katılım ve Davranışsal Katılım t değeri istatistiksel olarak anlamlıdır ( $t= 1.986$ ;  $p > .05$ ;  $t= 3.774$ ;  $t= 6.104$ ;  $p < .05$ ). Model 4'te gösterilen dördüncü adım olan Duygusal Katılım öğrencilerin İngilizce ders başarısına ilişkin toplam varyansın %35.3'ünü açıklamaktadır. Bu sonuca göre Duygusal Katılım modele %3.1 katkı sağlamıştır. Modele dâhil edilen değişkenlerin beta değerleri (Aktif Katılım  $\beta = .063$ ; Bilişsel Katılım  $\beta = .149$ ; Davranışsal Katılım  $\beta = .227$ ; Duygusal Katılım  $\beta = .254$ ) şeklindedir. Değişkenlerden Bilişsel, Davranışsal ve Duygusal Katılım t değeri istatistiksel olarak anlamlıdır ( $t= 1.342$ ;  $p > .05$ ;  $t= 2.533$ ;  $t= 3.922$ ;  $t= 4.695$ ;  $p < .05$ ).

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın temel amacı; ortaokul 6. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin öğretim ortamı algısı, ders katılımı ve ders başarısı arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Ayrıca ders başarısına etki edebileceği düşünülen; cinsiyet, okul kursuna katılım, ailede İngilizce bilen birinin olması, okulda yürütülen uluslararası projelere (e-twinning ve Erasmus) katılma, anne-baba eğitim düzeyi, aile ekonomik düzeyi ve kitap okuma sıklığı değişkenlerinin etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda çalışma Balıkesir ili Bandırma ilçesi resmi ortaokul 6. sınıfta öğrenim gören gönüllü 456 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında sonuç kısmı araştırmanın alt problemlerine göre ele alınacaktır.

### 5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemi; araştırma grubunu oluşturan 6. sınıfta öğrenim gören 456 öğrencinin İngilizce dersine ilişkin öğretim ortamı algısı düzeyinin belirlenmesidir. Bu amaçla, öğrencilerin öğretim ortamı algısı ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları incelenmiştir. Öğrencilerin ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları sırasıyla; farklılaştırılmış öğretim 3.96, olumlu pekiştirme 4.11, öğretim sunumu 4.16 ve öğretim sürecinden hoşlanma 4.23 olarak bulunmuştur. Sonuçlar, 3.40'ın üzerinde olması nedeniyle olumlu olarak kabul edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin ölçeğin geneline ilişkin ortalamaları 4.11'dir. Elde edilen tüm sonuçlar, çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin olumlu bir öğretim ortamı algısına sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Zerey (2017) yaptığı çalışmada üniversite hazırlık bölümü öğrencilerinin pozitif bir sınıf ortamı algısına sahip olduklarını belirtmektedir. Benzer şekilde Örük (2018) üniversite hazırlık sınıfı öğrencileri ile yürüttüğü çalışmasında katılımcıların %67'sinin sınıf ortamını olumlu

algıladıklarını belirtmektedir. Dilşen Dağgöl (2019) 192 meslek lisesi öğrencisi ile yürüttüğü çalışmada öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu bir sınıf ortamı algısına sahip olmakla birlikte birçok maddeyi cevaplarken tarafsız kalmayı tercih ettiklerini belirtmektedir. Yurt dışında yapılan çalışmalarda da öğrencilerin genel olarak İngilizce dersine yönelik olumlu bir öğretim ortamı algısına sahip olduğu anlaşılmaktadır (Afriliani ve Holandyah, 2018; Daemi, Tahriri ve Zafarghandi, 2017; Gedamu ve Siyawik, 2014). Genel olarak yapılan çalışmaların lise ve üniversite düzeyi öğrenciler ile yürütülmüş olması nedeniyle farklı ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin öğretim ortamı algı düzeyleri ile karşılaştırma yapılamamıştır. Yapılan çalışmalarda öğretim ortamı algısının genel olarak olumlu bulunması çalışma yapılan grupların öğretmenlerinin öğretim sürecini etkili bir şekilde yürüttüğü şeklinde yorumlanabilir. Aynı zamanda çalışmaların gönüllü katılımcılarla yürütülmesi nedeniyle İngilizce dersine yönelik olumlu tutum ve ilgiye sahip öğrenciler çalışmaya katılmakta daha istekli davranmış olabilirler. Ayrıca Dilşen Dağgöl'ün (2019) araştırmasında belirttiği gibi öğrenciler öğretim ortamına yönelik olumsuz cevaplar vermekten de kaçınmış olabilirler.

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

Araştırmanın ikinci problemi öğrencilerin İngilizce ders katılım düzeylerinin belirlenmesidir. Öğrencilerin ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanların aritmetik ortalaması; duygusal katılım 4.24, bilişsel katılım 3.82, davranışsal katılım 4.18 ve aktif katılım 3.35 olarak bulunmuştur. Aktif katılım dışındaki tüm alt boyutlar 3.40'ın üzerinde olması nedeniyle olumlu olarak kabul edilmiştir. Öğrencilerin ölçeğin genelinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması ise 3.87'dir. Bu sonuçlar doğrultusunda araştırma yapılan grubun İngilizce ders katılım düzeylerinin olumlu olduğu söylenebilir. Bala Bulut (2017) Anadolu lisesinde öğrenim gören 310 öğrenci ile yürüttüğü çalışmada öğrencilerin aktif katılım dışında katılım tüm boyutlarında aritmetik ortalamalarının olumlu düzeyde olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde Devrim (2018) biri devlet diğeri özel olmak üzere iki lisede yürüttüğü çalışmada öğrencilerin ders katılım düzeylerinin aktif katılım boyutu dışında olumlu olduğunu tespit etmiştir. Cıvabaş (2019) TED Kolejinde öğrenim gören 5 ve 6. sınıf öğrencilerinin İngilizce ders katılım düzeylerini incelediği araştırmasının sonuçlarına

göre öğrencilerin katılımın tüm boyutlarında puan ortalamalarının olumlu düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Kozikoğlu ve Kanat'ın (2018) 442 lise öğrencisiyle yürüttüğü araştırmanın sonuçlarında, öğrencilerin İngilizce dersi katılım düzeylerinin olumlu olduğu görülmektedir. Güneri (2018) araştırmasında 1.657 Anadolu lisesi öğrencisinin İngilizce ders katılım düzeyinin olumlu kabul edilen 3.40'ın üzerinde olduğunu tespit etmiştir. Guilloteaux (2016) Kore'de 224 lise öğrencisi ile gerçekleştirdiği araştırmasının sonuçlarına göre öğrencilerin yalnızca %13'ünün İngilizce ders katılımları istenilen düzeydedir. Literatürdeki çalışmalar ve elde edilen sonuçlar dikkate alındığında genel olarak öğrencilerin İngilizce dersine yönelik katılım düzeylerinin olumlu olduğu ancak özellikle aktif katılım boyutunda birçok çalışmada öğrencilerin puan ortalamalarının düşük olduğu anlaşılmaktadır. Aktif katılım öğrencinin dersin işlenişine yönelik inisiyatif alması ve yapıcı katkı sunması şeklinde tanımlanmaktadır. Öğrencilerin aktif katılımlarının artırılabilmesi için öğretmenden özerklik desteği alması önemlidir (Reeve ve Shin, 2020). Bu bağlamda İngilizce dersinde öğrencilerin aktif katılımlarının düşük olması, öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini yeterince benimsememesi ve öğrencilerin ihtiyaç duyduğu desteği sağlamamasından kaynaklanıyor olabilir. Ülkemizde öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarına ilişkin yapılan çalışmalar, öğretmenlerin özerkliğin öneminin farkında olduklarının ancak destekleyici davranışları sergilemede yetersiz kaldıklarını göstermektedir (Durmuşçelebi ve Çetinkaya, 2017; Oğuz vd., 2014).

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

Araştırmanın üçüncü alt problemi öğrencilerin İngilizce ders başarı düzeyinin belirlenmesidir. Bu amaçla 6. sınıf 1. dönem konularını kapsayan ve 25 sorudan oluşan zorluk düzeyi orta ( $p_j = 57.3$ ) ve ayırt ediciliği iyi ( $r_{jx} = 54.3$ ) çoktan seçmeli bir test öğrencilere uygulanmıştır. Öğrencilerin başarı testinden aldıkları puanlar incelendiğinde minimum 4 ve maksimum 25 doğru cevap verilmiştir. Araştırma grubunun başarı testinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 17.66'dır. Bu sonuca göre araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce ders başarısının iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Literatür bağlamında araştırma sonuçları değerlendirildiğinde çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin ders başarılarının yüksek olması beklenen ve

istenilen bir durumdur. Çünkü öğrencilerin öğretim ortamı algısı ve ders katılım düzeyleri de benzer şekilde olumlu düzeydedir. Bu sonuca göre öğrencilerin öğretim ortamına ilişkin olumlu algıları ve ders katılımları ile ders başarılarının doğru orantılı olduğu söylenebilir.

#### 4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü problemi, öğrencilerin İngilizce ders başarısının; cinsiyet, ailede İngilizce bilen birey olması, okul kursuna gitme, okulda yürütülen projelere (e-twinning ve Erasmus) katılım, anne-baba eğitim düzeyi, aile ekonomik düzeyi ve son olarak kitap okuma sıklığı değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesidir.

İlk olarak İngilizce ders başarısının cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi için bağımsız örneklem t testi analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre başarı testinden alınan puanların ortalaması kız öğrencilerin lehine anlamlı olarak farklılaşmaktadır ( $t=2.642, p=.008$ ). Bu durum kızların İngilizce dersinde erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu şeklinden yorumlanabilir. Literatürde cinsiyetin İngilizce ders başarısına etkisini inceleyen araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Aydın, 2006; Becirovic ve Senadi, 2017; Machin ve McNally, 2004). Ayrıca 2020 yılı sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav sonuçlarına göre kız öğrencilerin İngilizce doğru ortalaması erkek öğrencilerden daha yüksektir (MEB, 2020). Biyolojik farklılıkların ve toplumsal cinsiyet rollerinin dil edinimini ne ölçüde etkilediği hala tartışılan bir konu olmakla birlikte, cinsiyet; sosyal çevre, dili kullanım şekli ve günlük faaliyetler gibi dil edinim sürecine etki eden faktörler üzerindeki etkisinden dolayı dil öğrenmeyi dolaylı olarak etkileyebilir (Çakıcı, 2011). İkinci dil edinimi ve cinsiyet üzerine yapılan çalışmalar kadınların dil öğrenirken yeni dilsel yapıları öğrenmeye yönelik erkeklere göre daha olumlu bir tutuma sahip olduklarını gösteriyor (Çakıcı, 2011). Ayrıca kız öğrencilerin dil öğrenme motivasyonlarının daha yüksek olması ve doğru öğrenme stratejilerini kullanmaları da erkek öğrencilerden daha başarılı olmalarına neden olmuş olabilir (Salem, 2006).

Araştırma sonuçlarına göre çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin 299'u ailesinde İngilizce bilen birey bulunduğunu belirtmiştir. Ancak yapılan bağımsız



örneklem t testi sonucuna göre ailede İngilizce bilen birilerinin olması öğrencilerin İngilizce başarılarına anlamlı bir farka neden olmamaktadır ( $t= 1.872, p=204$ ). Ekmekyermezoğlu (2010) 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce ders başarısına etki eden sosyokültürel özellikleri incelediği araştırmasında anne ve babası İngilizce bilen öğrencilerin ders başarılarının daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Ancak yine aynı araştırmada, öğrencilerin İngilizce çalışırken ve ödev yaparken ebeveynlerinden destek almasının ders başarısında anlamlı farklılığa neden olduğu görülmektedir. British Council ve TEPAV (2013) Türkiye'deki Devlet Okullarında İngilizce Dilinin Öğretimine İlişkin Ulusal İhtiyaç Analizi Raporu'na göre İngilizce bilen ebeveynlerin dile hâkimiyet düzeyleri arttıkça ödevlere yardım etme oranının da arttığı anlaşılmaktadır. Bu bağlamda çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin ailelerinin büyük çoğunluğunda İngilizce bilen birilerinin olmasına rağmen ders başarısına istatistiksel açıdan anlamlı etki etmemesinin nedeni; ebeveynlerin İngilizce yeterliliklerinin düşük olması ya da çocuklarına İngilizce çalışırken yeterince destek olmadıkları şeklinde açıklanabilir.

Etkisi araştırılan bir diğer değişken ise öğrencilerin İngilizce okul kursuna katılmalarıdır. 141 öğrenci İngilizce dersi için okul kursuna katıldığını belirtmektedir. Yapılan bağımsız örneklem t testi analiz sonucu okul kursuna katılan öğrencilerin İngilizce başarı testinden aldıkları puan ortalamasının katılmayanlardan daha yüksek olduğu ancak bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur ( $t= .376, p= .707$ ). Genel olarak okul kurslarını öğrencilerin kendi öğretmenleri vermektedir. Bu bağlamda okulda ve kursta benzer öğrenme yaşantılarına maruz kalmaları nedeniyle kurslarda öğrencilerin öğrenme eksiklikleri giderilememiş olabilir.

Özellikle yabancı dilin aktif kullanılmasına yönelik okullarda yürütülen e-twinning ve Erasmus projelerine katılımın İngilizce başarısına etkisinin olup olmadığının tespiti için yapılan bağımsız örneklem t testi analiz sonucunda, projelere katılan öğrencilerin İngilizce başarı testinden aldıkları puan ortalamalarının katılmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu ve farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ( $t= .376, p=.001$ ). Açıkgöz (2019) araştırmasında 10. sınıf mesleki ve teknik anadolu lisesi öğrencilerinin e-twinning projelerine katılımlarının öğrencilerin dil becerilerine olumlu katkı sağladığını belirtmektedir. Benzer şekilde Erasmus projelerine katılan öğrencilerin dil öğrenmeye yönelik tutumlarının olumlu

yönde değiştiğini gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Yardımcı, 2014). Sonuç olarak okullarda yürütölen uluslararası projelerin öğrencilerde yabancı dile ilişkin olumlu tutum geliştirdiği ve başarıyı artırdığı söylenebilir.

Anne ve Baba eğitim düzeyinin öğrencilerin İngilizce ders başarısına etkisinin belirlenmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre anne ve baba eğitim düzeyi lise ve üniversite olan öğrencilerin İngilizce ders başarısı ebeveyn eğitim düzeyi ilkokul ve ortaokul olan öğrencilerden yüksektir ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ( $F_{10.769}$ ,  $p = .000$ ;  $F_{12.011}$ ,  $p = .000$ ). Yapılan araştırmalar elde edilen bu sonucu desteklemektedir (British Council ve TEPAV, 2013; Ekmekyermezoğlu, 2010; MEB, 2020). Bu sonuca göre ebeveyn eğitim düzeyi arttıka öğrencilerin İngilizce ders başarısının arttığı söylenebilir. Eğitim seviyesi yüksek ebeveynlerin çocuklarının gelecekte iyi bir meslek sahibi olabilmeleri için yabancı dil bilmenin öneminin farkında olmaları ve bu yönde çocuklarını desteklemeleri bu durumun nedeni olabilir.

Aile ekonomik düzeyinin öğrencilerin İngilizce ders başarısına etki edip etmediğinin belirlenmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre aile ekonomik düzeyi öğrencilerin İngilizce ders başarısında anlamlı bir fark yaratmamaktadır ( $F = 1.603$ ,  $p = .271$ ). Bu sonuca göre aile ekonomik düzeyinin çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin İngilizce ders başarısına olumlu ya da olumsuz bir etkisi olmadığı söylenebilir. Literatürde araştırma bulgularını destekleyen çalışmalar (Bozkurt ve Ekşioğlu, 2018) olduğu gibi, aile gelir düzeyinin İngilizce başarısında önemli bir faktör olduğunu belirten çalışmalar da bulunmaktadır (Ekmekyermezoğlu, 2010; Kormos ve Kiddle, 2013; Uslu, 2016). Bu araştırmada aile gelir düzeyinin İngilizce başarısına etkisinin olmaması genel olarak katılımcı öğrencilerin aile gelir düzeylerinin birbirine yakın olmasından kaynaklanmış olabilir. Yalnızca 36 öğrenci ailelerinin asgari ücretin altında gelir düzeyine sahip olduğunu belirtmiştir.

Son olarak kitap okuma sıklığının İngilizce ders başarısında anlamlı bir farklılığa neden olup olmadığının belirlenmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre her gün ve sık sık kitap okuduğunu belirten öğrencilerin İngilizce başarı testinden aldıkları puan ortalamaları bazen okuyan ve hiç kitap okumayan öğrencilerden yüksektir ve bu farklılık istatistiksel

olarak anlamlıdır ( $F= 6.987$ ,  $p=.000$ ). Bu sonuç öğrencilerin ana dillerinde kitap okuma sıklığı arttıkça İngilizce dersinde başarı oranlarının da arttığı şeklinde yorumlanabilir. Balçıkanlı (2020) 54 ülkenin 2018 PISA okuma becerileri sınavından aldıkları puanlar ile İngilizce Yeterlilik Endeksi'nden aldıkları puanlar arasında orta düzeyde bir ilişki bulmuştur. Bu durum ana dilde yeterli okuma yapan ve okuduğunu anlamada yeterli düzeyde olan öğrencilerin yabancı dilde başarılı olabileceklerini göstermektedir.

### 5.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın beşinci alt problemi, 6. sınıf öğrencilerinin öğretim ortamı algısı, ders katılımı ve ders başarısı arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının belirlenmesidir. Bu amaçla değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenebilmesi için Pearson korelasyon analizinden faydalanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre ders katılımı ( $r= .574$ ) ve öğretim ortamı algısı ( $r= .448$ ) ders başarısı ile anlamlı, orta düzeyde ve pozitif yönde ders ilişkilidir. Ayrıca öğretim ortamı algısı ve ders katılımı arasında da anlamlı orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki vardır ( $r= .661$ ). Bu sonuçlara göre öğretim ortamı algısı düzeyi arttıkça ders katılımının arttığı ve her ikisindeki artışla da ders başarısının arttığı söylenebilir.

Öğrencilerin İngilizce ders başarısı ile öğretim ortamı algısı ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişkinin düzeyi ve yönünün belirlenebilmesi için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre olumlu pekiştirme, farklılaştırılmış öğretim, öğretim sürecinden hoşlanma ve öğretim sunumu değişkenlerinin tümü ders başarısı ile anlamlı orta düzeyde ve pozitif yönlü ilişkilidir. Ders katılım ölçeğinin alt boyutları olan; davranışsal katılım, duygusal katılım, bilişsel katılım ve aktif katılım ile İngilizce ders başarısı arasındaki ilişkinin belirlenebilmesi için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre katılımın tüm boyutları ders başarısı ile anlamlı orta düzeyde ve pozitif yönlü ilişkilidir.

Örük (2018) sınıf ortamı algısı kapsamında öğretmenlerin destekleyici tutumlarının hazırlık öğrencilerinin İngilizce öz yeterlikleri ile olumlu bir şekilde ilişkili olduğunu belirtmektedir. Güneri'nin (2018) lise öğrencileri ile yürüttüğü çalışma sonuçlarına göre öğrencilerin İngilizce öz yeterlikleri ile ders katılımı arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki vardır. Gedamu ve Siyawik (2014)

öğrencilerin İngilizce ders başarıları ve algıladıkları sınıf iklimi arasında olumlu bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Bala Bulut'un (2017) araştırmasına göre öğretmenlerin eğitsel davranışları ve öğrencilerin İngilizce ders katılım düzeyleri arasında da pozitif korelasyon vardır. Özetle, yapılan araştırmalar öğrencilerin algıladıkları öğretim ortamı, ders katılımı ve ders başarıları arasında olumlu yönde ilişki olduğu sonucunu desteklemektedir (Afriliami ve Holandyah, 2018; Baek ve Choi, 2012; Jang, Reeve ve Deci, 2010; Konold vd., 2018; Malik ve Rizvi, 2018; Taş, 2016; Treagust, 2004; Umar, 2017).

### **5.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar**

Araştırmanın temel problemini oluşturan değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edildikten sonra bu değişkenlerin birbirini ne düzeyde yordadığının tespit edilmesine karar verilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın altıncı alt problemi, ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin İngilizce dersi algılanan öğretim ortamı ve ders katılımının ders başarısını yordama gücünün incelenmesidir. Bu amaçla çoklu hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır.

Öncelikle öğretim ortamı algısının alt boyutlarının İngilizce ders başarısını ne düzeyde yordadığının belirlenebilmesi için yapılan analiz sonuçlarına göre sırasıyla; öğretim sunumu %17.8, modele 2. sırada dâhil edilen farklılaştırılmış öğretimle birlikte %21 (farklılaştırılmış öğretimin modele katkısı %3.2) İngilizce ders başarısını yordamaktadır. Öğretmenin planlayıp, yönettiği öğretim sunumunun, öğrencilerin İngilizce ders başarısını yordayan güçlü bir değişken olduğu anlaşılmaktadır. Farklılaştırılmış öğretimle birlikte öğretim sunumu ders başarısına ait varyansın % 21'ini açıklamaktadır. Bu sonuç öğretim sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak çok çeşitli öğretim yöntemlerinin kullanmasının başarıyı artırdığı şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenler, öğrencilerinin geçmiş yaşantılarını, ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alan iyi planlanmış bir öğretim sunumu ile olumlu bir öğretim ortamı sağlayarak ders başarısını artırabilir. Öğretmenin açık ve anlaşılır sunumu, önceki öğrenmeler ile kurduğu bağlantı, birden fazla örnek vererek karmaşık bilgilerin anlaşılmasını kolaylaştırması öğrencilerin öğretimden zevk almasını ve öğrenme isteğini artırarak başarılı olmalarını sağlayabilir. Alanyazında yapılan çalışmalar farklılaştırılmış öğretim ve iyi planlanmış öğretim sunumun öğrencilerin

motivasyonunu, öz yeterliliğini, ders katılımını ve akademik başarısını artırdığını göstermektedir (Aktan, 2019; Dixon vd., 2014; Tomlinson, 2005).

Öğretim ortamı algısının alt boyutlarından olan olumlu pekiştirme ve öğretim sürecinden hoşlanma regresyon analizi sonuçlarına göre modele %4.1'lik bir katkı sağlamıştır. Öğretmenin zamanında ve yeterli düzeyde sağladığı olumlu pekiştirme, öğrencilerin hedeflerine ulaşması için sergiledikleri performans ve tutumda gerekli değişimleri yapmalarını sağlayabilir. Öğretmenler, olumlu pekiştireçler kullanarak öğrencilerin istenilen davranışları tekrar sergilemelerini teşvik edebilir. Öğrencinin başarılı olabileceğine olan inancını artıran olumlu pekiştireçler öğrencinin öz güvenini artırarak duygusal katılımı destekleyebilir. Bu bağlamda ilgi çekici ve seviyeye uygun etkinlikler planlanarak öğrencilerin öğretim sürecinden zevk almaları sağlanabilir. Öğretmenler yalnızca farklı yöntem ve teknikler kullanarak değil öğrencisi ile kurduğu açık iletişim, iyi ilişki ve sağladığı destek ile öğrencilerin dersi sevmesini sağlayabilir (Aktan, 2019). Tüm alt boyutları ile birlikte öğretim ortamı algısı İngilizce ders başarısına ait varyansın %25.1'ini açıklamaktadır.

İkinci olarak, ders katılımının tüm boyutlarının İngilizce ders başarısını ne düzeyde yordadığı incelenmiştir. Analiz sonuçları, aktif katılımın İngilizce başarısının %13.9'unu, modele 2. sırada dâhil edilen bilişsel katılım ile birlikte %26.6'sını (bilişsel katılımın modele katkısı %12.7) açıkladığını göstermektedir. Bu sonuca göre aktif katılım ve bilişsel katılımın İngilizce ders başarısını yordayan önemli değişkenler olduğu söylenebilir. Öğretmenler, öğretim sürecinin şekillenmesinde öğrencilerin aktif olmalarını destekleyerek ve fikirlerini korkmadan ifade edebilmelerini sağlayarak öğrenmeye karşı ilgiyi ve başarı düzeyini artırabilir. Alanyazında yürütülen çalışmalar aktif katılımı yüksek öğrencilerin öğrenmeye yönelik daha fazla çaba harcadığını, öğrenme sorumluluğunu almada daha istekli olduğunu ve içsel motivasyonlarının daha yüksek olduğunu gösteriyor (Reeve ve Tseng, 2011; Reeve ve Shin, 2020). Ayrıca öğrencilerin kendi araştırmalarını yapmalarına fırsat veren, öğrenme sürecinde meşgul olmalarını sağlayan, ilgi çekici etkinliklere yer veren ve içerik hakkında daha fazla bilgi edinme çabalarını destekleyen öğrenme ortamları ile İngilizce ders başarısının artırılacağı anlaşılmaktadır. Kalıcı öğrenme ve dolayısı ile performansın artırılabilmesi için öğretmenlerin bilişsel katılımı destekleyen öğretim yöntem ve tekniklerini kullanması yararlı olabilir (Chi ve Wylie, 2014; Greene vd., 2004).

Modele 3. sırada dâhil edilen davranışsal katılım ile birlikte öğrenci katılımı İngilizce ders başarısına ait varyansın %32.2'sini (davranışsal katılımın modele katkısı %5.6) ve modele 4. sırada dâhil edilen duygusal katılım ile birlikte %35.3'ünü (duygusal katılımın modele katkısı %3.1) açıklamaktadır. Analiz sonuçları, davranışsal ve duygusal katılımın İngilizce ders başarısını yordayan önemli değişkenler olduğunu göstermektedir. Elde edilen sonuçlara göre, ödevlerini zamanında yapan, ders içi etkinliklere katılan, derse hazırlıklı gelen öğrencilerin İngilizce dersinde daha başarılı oldukları söylenebilir. Öğretmenler, öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarına göre öğretim sürecini planlayarak, ilgi ve dikkat çekici etkinlikler hazırlayarak ve ulaşılabilir hedefler belirleyerek davranışsal katılımı artırabilir. Yapılan çalışmalara göre davranışsal katılımı yüksek öğrencilerin akademik başarıları daha yüksektir (Gregory vd., 2014; Lam vd., 2014). Öğrencilerin derse yönelik olumlu duyguları arttıkça öğrenmenin de arttığı belirtilmektedir (Park vd., 2012; Umanen vd., 2016). Bu durum derse seven ve öğretim sürecinden keyif alan öğrencilerin derste daha başarılı olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin öğretim sürecinden zevk almaları, hoşlanmaları öğrencilerin sürece bağlı kalmalarını ve kendilerinden beklenen başarıya ulaşmalarına yardımcı olabilir. Bir dersin sevilmesinde en önemli aktör olarak kabul edilen öğretmen, öğrencilerine öğretim sürecinden zevk almalarını sağlayacak içerik bakımından zengin ve beceri geliştiren öğrenme yaşantıları sunarak duygusal katılımı artırabilir.

Son olarak öğretim ortamı algısı ve ders katılımının beraber İngilizce ders başarısını ne düzeyde açıkladığının belirlenebilmesi için analiz çalışmaları yapılmıştır. Çoklu hiyerarşik regresyon analizi sonuçlarına göre öğretim ortamı algısı İngilizce ders başarısının %23.8'ini açıklamaktadır. Modele dâhil edilen ders katılımı, öğretim ortamı algısı ile birlikte İngilizce ders başarısını %35 yordamaktadır. Bu sonuca göre ders katılımının modele katkısı %12'dir. Elde edilen sonuçlara göre öğrenme ortamı ve ders katılımı İngilizce ders başarısının anlamlı yordayıcılarıdır. Yapılan araştırmalar öğretim ortamı algısı ve ders katılımının İngilizce ders başarısının yanı sıra farklı dersleri de yordayan önemli değişkenler olduğunu göstermektedir (Afrilliani ve Holandiyah, 2018; Baek ve Choi, 2002; Gedamu ve Siyawik, 2014; Malik ve Rizvi, 2018; Taş, 2016).

Sonuç olarak, öğrencilerin öğretim ortamına ilişkin olumlu algıları ve ders katılımları arttıkça ders başarılarının da arttığı anlaşılmaktadır. Bu bağlamda sınıf içerisinde gerçekleşen öğretimin kalitesinin yabancı dilde istenilen başarıya ulaşılmasında önemli rolü olduğu görülmektedir. Öğretim sürecini oluşturan unsurları kontrol eden ve öğretim programlarını uygulayan öğretmenin, öğretim sürecinin kalitesinin en önemli belirleyicisi olduğu ve bu nedenle de akademik başarı üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Ülkemizde ve dünyada eğitim sisteminin hala öğretmenin inancına, tutumuna, davranışlarına bağlı olması (OECD, 2009) ve öğretmenin öğrencilerin bir dersi sevmesinde ki etkisi dikkate alındığında, öğretmen niteliklerini, alan ve pedagojik bilgisini artırmaya yönelik çalışmaların ve yatırımların yapılması yabancı dil eğitiminde istenilen başarıya ulaşılmasını sağlayabilir.

## **5.7. Öneriler**

Öneriler, araştırma sonuçlarına ve araştırmacılara yönelik olmak üzere iki başlıkta ele alınmıştır.

### **5.7.1. Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler**

- Araştırma sonuçlarına göre kız öğrenciler İngilizce dersinde erkek öğrencilerden daha başarılıdır. Yapılan diğer çalışmalarda da benzer sonuçlar elde edildiği düşünülürse erkek öğrencilerin başarısızlık kaynaklarının belirlenmesine yönelik çalışmalar yapılabilir. Okullarda bu problemlere ilişkin gelişimsel rehberlik ve akademik destek sağlanabilir.
- Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin büyük çoğunluğunun ailesinde İngilizce bilen birey bulunmasına rağmen bu durumun öğrenci başarısına etki etmediği belirlenmiştir. Bu sonuç, aile bireylerinin, ödev yaparken ve ders çalışırken çocuğun ihtiyaç duyduğu desteği sağlamamasından kaynaklanıyor olabilir. Bu nedenle ailelerin okul katılımlarının ve çocuklarının eğitimine sağladıkları desteklerinin artırılmasına yönelik rehberlik faaliyetleri yürütülebilir.
- E-twinning ve Erasmus gibi uluslararası projelere katılan öğrencilerin İngilizce ders başarısının katılmayanlara oranla yüksektir. Bu bağlamda okullarda

özellikle yabancı dilin aktif kullanımını destekleyen projelerin yaygınlaşmasını ve öğrencilerin katılımını destekleyen çalışmalar yapılabilir.

- Her gün ve sık sık kitap okuyan öğrencilerin İngilizce ders başarısının okumayan öğrencilerden anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Bu nedenle öğrencilerin düzenli kitap okuma alışkanlığı geliştirmelerini sağlayacak ve en önemlisi ana dilinde okuduğunu anlama yeterliliğini artıracak çalışmalar yapılarak yabancı dil başarısının artması sağlanabilir.
- Araştırma sonuçlarına göre ebeveyn eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin İngilizce ders başarısı da artmaktadır. Bu durum eğitim düzeyi yüksek ebeveynlerin yabancı dil öğrenmenin önemine ilişkin farkındalıklarının yüksek olmasından kaynaklanıyor olabilir. Bu bağlamda eğitim düzeyi düşük ebeveynlere yönelik yabancı dil öğrenmenin özellikle çocuklarının gelecekte iş bulma ve mesleki kariyer gelişimindeki önemini anlatan seminerler verilebilir.
- Çalışma sonuçları, öğrencilerin öğretim ortamına ilişkin olumlu algısı arttıkça İngilizce ders başarılarının da arttığını göstermektedir. Öğretmenlerin, öğretim sürecinin kalitesini artırabilmeleri ve öğrenmeyi ilgi çekici hale getirebilmeleri için ihtiyaçları olan pedagoji ve alan bilgisine yönelik hizmet içi eğitimler, seminerler ve kurslar düzenlenebilir.
- Öğretmenin kontrolündeki öğretim ortamı ve sürecinin öğrencideki yansımalarının bilinmesi etkili öğretim uygulamalarının seçiminde doğru kararlar alınmasını kolaylaştıracaktır. Bu bağlamda öğretmenlere araştırmada uyarlanan öğretim ortamı algısı ölçeği gibi veri toplama araçları sunularak öğrencilerinden geri bildirim almaları sağlanabilir.
- Araştırma sonuçlarına göre öğrenci ders katılımı tüm boyutları, öğretim ortamı algısının alt boyutu olan öğretim sürecinden hoşlanma ile en yüksek korelasyona sahiptir. Bu sonuca göre öğrenciler sevdiği derse katılım göstermektedir denilebilir. Bu nedenle öğretim programları ve ders materyallerinde öğrencilerin sınıf içerisindeki öğretim süreciyle ilgili olumlu duygular edinmesini sağlayacak etkinliklere yer verilebilir.
- Öğrencilerin ders katılımı ölçeğinin alt boyutlarında en düşük puan ortalamasının aktif katılım boyutunda olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin öğretim sürecinde inisiyatif alması ve yapıcı katkı sağlaması için öğrenen



özerkliğinin desteklenmesi önemlidir. Bu amaçla öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleyen ve buna fırsat veren öğretim uygulamalarına yer vermesi aktif katılımın artırılmasına yardımcı olabilir.

### **5.7.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

- Araştırma grubu ortaokul 6. sınıflar ile sınırlıdır. Bu nedenle farklı sınıf seviyesi ve okul türünde örnekleme yapılarak aynı problem çalışılabilir.
- Araştırma, nicel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Ancak özellikle öğrencilerin öğretim ortamı algısına ilişkin nitel çalışmalar yapılarak öğretim ortamına ilişkin farklı boyutlar ortaya çıkarılabilir.
- Aynı öğretim ortamına ilişkin öğretmen ve öğrenci algılarının karşılaştırıldığı çalışmalar yapılabilir.
- Öğrenci katılımının öğrenci, öğretmen ve dışarıdan bir gözlemci ile incelendiği araştırmalar ile katılıma ilişkin farklı sonuçlar bulunabilir.
- Öğretim ortamı algısı ve ders katılımını artırmaya yönelik deneysel çalışmalar yapılabilir.
- Öğrencilerin ders katılımı ile öğretim ortamı algısına, ders kitaplarının ve öğretim programının etkisi incelenebilir.
- Bu çalışmada, öğrencilerin ders başarısı çoktan seçmeli bir test ile ölçülmüştür. Öğrencilerin konuşma, yazma, okuma ve dinleme becerilerini ölçen beceri temelli bir ölçme aracı kullanılarak İngilizce başarısına ilişkin farklı sonuçlar elde edilebilir.

## KAYNAKÇA

- Abell, M. M., Jung, E. and Taylor, M. (2011). Students' perceptions of classroom instructional environments in the context of universal design for learning. *Learning Environments Research*, 14(2), 171-185.
- Açıkğöz, N. (2019). *E-Twinning uygulamasının 10.sınıf mesleki ve teknik anadolu lisesi öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarına ve dil yeterliklerine olan etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Afriliani, M. and Holandyah, M. (2018). An investigation into a link between classroom environment and EFL student teachers' academic achievement. *Edukasi: Jurnal Pendidikan dan Pengajaran*, 5(1), 76-86.
- Ahmad, I., Said, H., Mansor, S., Mokhtar, M. and Hassan, Z. (2014). How teacher moderates the relationship between democratic classroom environment and student engagement. *Review of European Studies*, 6 (4), 239- 248.
- Aktan, S. (2019). Investigation of classroom teaching, self-efficacy and motivation in social studies classrooms. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 5(2), 639-656.
- Al-Qahtani, M. F. (2015). Associations between approaches to study, the learning environment, and academic achievement. *Journal of Taibah University Medical Sciences*, 10(1), 56-65.
- Archambault, I., Janosz, M. and Chouinard, R. (2012). Teacher beliefs as predictors of adolescents' cognitive engagement and achievement in mathematics. *The Journal of Educational Research*, 105(5), 319-328.
- Aybek, Ş. (2019, Aralık 19). Yabancı dil eğitiminde başarıyı yakalamamız mümkün. *Cumhuriyet Gazetesi*. <https://www.cumhuriyet.com.tr/yazarlar/sahin-aybek/yabanci-dil-egitiminde-basariyi-yakalamamiz-mumkun-1708455> adresinden erişilmiştir.
- Aydın, S. (2006). İkinci dil olarak İngilizce öğrenimindeki başarı düzeyinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 273-285.
- Aygün, H. E. ve Taşkın, Ç. Ş. (2018). Investigating of perceptions on classroom climate for third and fourth graders. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi* 8(2), 327- 352.
- Axelson, R. D. and Flick, A. (2010). Defining student engagement. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 43(1), 38-43.
- Baek, S. G. and Choi, H. J. (2002). The relationship between students' perceptions of classroom environment and their academic achievement in Korea. *Asia Pacific Education Review*, 3(1), 125-135.
- Bala Bulut, G. (2017). *The relationship among teachers' instructional behaviors, student motivation and student engagement: an observational study*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi.

- Bakçikanlı, C. (2019, Aralık 12). İngilizce olmadan girişim olur mu? *Hürriyet Gazetesi*. <https://www.hurriyet.com.tr/egitim/ingilizce-olmadan-girisim-olur-mu41402878> adresinden erişilmiştir.
- Balçikanlı, C. (2020, Mayıs 26). Önce ana dili. *Gazete Pencere*. <https://www.gazetepencere.com/once-ana-dili/cem-balcikanli/> adresinden erişilmiştir.
- Baltacıoğlu, İ. H. (1995). *Talim ve Terbiye'de İnkılâp (1. Baskı)*. Rıdvan Canım ve Remzi Yavaş Kınal (Haz.), İstanbul: MEB.
- Barr, J. J. (2016). Developing a positive classroom climate. *IDEA Paper 61.1-9*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED573643.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Başat, G. (2014, Eylül 17). Neden yabancı dil öğrenemiyoruz?. *AlJazeera Turk*. <http://www.aljazeera.com.tr/al-jazeera-ozel/neden-yabanci-dil-ogrenemiyoruz> adresinden erişilmiştir.
- Becirovic, S. (2017). The relationship between gender, motivation and achievement in learning English as a foreign language. *European Journal of Contemporary Education*, 6(2), 210-220.
- Bilgen, Ö. B. ve Doğan, N. (2017). Puanlayıcılar arası güvenirlik belirleme tekniklerinin karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 8(1), 63-78.
- Blumenfeld, P. C., Kempler, T. M. and Krajcik, J. S. (2006). Motivation and cognitive engagement in learning environments. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of: The Learning Sciences* (p. 475–488). Cambridge University Press.
- British Council ve TEPAV (2013). *Türkiye'deki devlet okullarında İngilizce dilinin öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi*. 30 Nisan 2015 tarihinde [http://www.tepav.org.tr/upload/files/13993885191.Turkiyedeki\\_Devlet\\_Okullarında\\_İngilizce\\_Dilinin\\_Oğrenimine\\_Iliskin\\_Ulusal\\_Ihtiyac\\_Analizi.pdf](http://www.tepav.org.tr/upload/files/13993885191.Turkiyedeki_Devlet_Okullarında_İngilizce_Dilinin_Oğrenimine_Iliskin_Ulusal_Ihtiyac_Analizi.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Buff, A., Reusser, K. and Dinkelmann, I. (2017). Parental support and enjoyment of learning in mathematics: does change in parental support predict change in enjoyment of learning?. *ZDM Mathematics Education*, 49(3), 423-434.
- Buluş, M. (2011). Öğretmen adaylarında bireysel farklılıklar perspektifinden amaç yönelimleri, denetim odağı ve akademik başarı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 529-546.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PEGEM Akademi.
- Calvo, M. (2019). *Performance by design: the relationship between the physical classroom environment and student academic achievement*. Doctoral Dissertation. California State University, Stanislaus.
- Can, E. ve Can, C. (2014). Türkiye'de ikinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 43-63.

- Cavanagh, R. (2012). Associations between the classroom-learning environment and student engagement in learning 1: a rasch model approach. *Australian Association for Research in Education* (NJ1). 1-19.
- Chen, G., Zhang, J., Chan, C. K., Michaels, S., Resnick, L. B. and Huang, X. (2020). The link between student-perceived teacher talk and student enjoyment, anxiety and discursive engagement in the classroom. *British Educational Research Journal*, 46 (3). 631-652.
- Cheng, Y. C. (1994). Classroom environment and student affective performance: an effective profile. *Journal of Experimental Education*, 62(3), 221-239.
- Chi, M. T. and Wylie, R. (2014). The ICAP framework: linking cognitive engagement to active learning outcomes. *Educational Psychologist*, 49(4), 219-243.
- Chilcoat, G. W. (1989). Instructional behaviors for clearer presentations in the classroom. *Instructional Science*, 18(4), 289-314.
- Ching-Tse, D. L. (2013). *Learning environments in English classrooms in Singapore: determinants and effects*. Doctoral Dissortation. Curtin University.
- Cıvabaş, T. (2019). *Exploring the relationships between the middle school students' interaction with their teachers and their classroom engagement and success*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 37-46.
- Corso, M. J., Bundick, M. J., Quaglia, R. J. and Haywood, D. E. (2013). Where student, teacher, and content meet: student engagement in the secondary school classroom. *American Secondary Education*, 50-61.
- Crocker, L. and Algina, J. (2008). *Introduction to classical and modern test theory*. Mason, Ohio: CENGAGE Learning.
- Çakar, G. G. (2009). *The relationship between past language learning experiences and foreign language anxiety of turkish university EFL students*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çakıcı, D. (2011). Gender and language. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 459-471.
- Çapa, E. (2017, Aralık 3). Neden yabancı dil öğrenemiyoruz? (Dünyanın 1001 Hali Televizyon Programı). CNN TÜRK. <https://www.youtube.com> adresinden erişilmiştir.
- Daemi, M. N., Tahriri, A. and Zafarghandi, A. M. (2017). The relationship between classroom environment and efl learners' academic self-efficacy. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 5(4), 16-23.
- Deemer, S. (2004). Classroom goal orientation in high school classrooms: revealing links between teacher beliefs and classroom environments. *Educational Research*, 46(1), 73-90.

- Demircioğlu, A. (2016). *Perceived classroom environment, sociodemographic background, and achievement goals as predictors of students' academic striving*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirel, Ö. (1993). *Yabancı dil öğretimi: ilkeler yöntemler teknikler*. Ankara: Usem Yayınları.
- Demirpolat, B. C. (2015). *Türkiye'nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı: sorunlar ve çözüm önerileri*. Setta.
- DeShon, R. P. and Gillespie, J. Z. (2005). A motivated action theory account of goal orientation. *Journal of Applied Psychology*, 90(6), 1096.
- Dewey, J. (1998). *The Essential Dewey: Pragmatism, Education, Democracy* (Vol. 1). Indiana University Press.
- Dişlen Dađđöl, G. (2014). The impact of past learning experiences upon the students' inhibitory language learning behaviours. *Route Educational and Social Science Journal I* (1), 17-34.
- Dilşen Dađđöl, G. D. (2019). Learning climate and self-efficacy beliefs of high school students in an efl setting. *Novitas Research on Youth and Language*, 13(1), 19-35.
- Dixon, F. A., Yssel, N., McConnell, J. M. and Hardin, T. (2014). Differentiated instruction, professional development, and teacher efficacy. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(2), 111-127.
- Downer, J. T., Rimm-Kaufman, S. E. and Pianta, R. C. (2007). How do classroom conditions and children's risk for school problems contribute to children's behavioral engagement in learning?. *School Psychology Review*, 36(3), 413-432.
- Durmuşçelebi, M. ve Çetinkaya, M. (2018). Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme ve sergileme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 330-348.
- Ebrahimzadeh, M. and Alavi, S. (2016). Motivating EFL students: e-learning enjoyment as a predictor of vocabulary learning through digital video games. *Cogent Education*, 3(1), 1-14.
- EF English Proficiency Index. (2019). *EF EPI Index 2019*. 18 Ekim 2020 tarihinde <https://www.ef.com.tr/epi/regions/europe/turkey/> adresinden erişilmiştir.
- Ekmekyermezöğlu, N. (2010). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki akademik başarı durumlarına etki eden sosyo-kültürel faktörler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Engels, M. C., Colpin, H., Van Leeuwen, K., Bijttebier, P., Van Den Noortgate, W., Claes, S. and Verschueren, K. (2016). Behavioral engagement, peer status, and teacher–student relationships in adolescence: a longitudinal study on reciprocal influences. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(6), 1192-1207.
- Eren, Z. (2018). Öğretim sürecinin yönetimi. A. Ottekin Demirbolat (Ed.) *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 93-172). Pegem Akademi. Ankara.

- Finn, J. D. (1993). *School engagement and students at risk*. Buffalo, NY: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Fletcher, A. K. (2016). Exceeding expectations: scaffolding agentic engagement through assessment as learning. *Educational Research*, 58(4), 400-419.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. and Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages.
- Fraser, B.J. (1986). *Classroom environment*. London: Croom Helm.
- Fraser, B. J. (1998). Classroom environment instruments: development, validity and applications. *Learning Environments Research*, 1(1), 7-34.
- Fraser, B. J., McRobbie, C. and Fisher, D. (1996). Development, validation and use of personal and class forms of a new classroom environment questionnaire. In *Proceedings Western Australian Institute for Educational Research Forum*. <http://www.waier.org.au/forums/1996/fraser.html> adresinden erişilmiştir.
- Fraser, B. J. and Goh, S. C. (2003). Classroom learning environments. In *International Handbook of Educational Research in the Asia-Pacific Region* (Pp. 463-475). Springer, Dordrecht.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. and Paris, A. H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59–109.
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R. and Sutton, R. E. (2009). Emotional transmission in the classroom: exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 705.
- Fujiwara, T., Laulathaphol, P. and Phillips, B. J. (2012). Thai University students' scientific epistemic beliefs: relationships with past learning experiences. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 187-196.
- Gall, M. D., Borg, W. R. and Gall, J. P. (1996). *Educational research: an introduction*. Longman Publishing.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: Theory in Practice*. Newyork: Basic Books.
- Gedamu, A. D. and Siyawik, Y. A. (2015). The relationship between students' perceived efl classroom climate and their achievement in English language. *Science, Technology and Arts Research Journal*, 3(4), 187-192.
- Gedye, S. (2010). Formative assessment and feedback: A Review. *Planet*, 23(1), 40-45.
- Global Innovation Index. (2020). Global innovation index 2020 rankings. 18 Ekim 2020 tarihinde <https://www.globalinnovationindex.org/gii-2020-report#> adresinden erişilmiştir.
- Gomez, E. A., Wu, D. and Passerini, K. (2010). Computer-supported team-based learning: the impact of motivation, enjoyment and team contributions on learning outcomes. *Computers & Education*, 55(1), 378-390.

- Gorard, S. and See, B. H. (2011). How can we enhance enjoyment of secondary school? The student view. *British Educational Research Journal*, 37(4), 671-690.
- Göksu, A. (2015). High school students' perceptions of classroom learning environments in an efl context. *Revista De Cercetare Si Interventie Sociala*, 51, 72-89.
- Gözüyeşil, E. ve Dikici, A. (2012). *Beyin temelli öğrenmenin akademik başarıya etkisi: bir Meta analiz çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde: Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, H. M., Duke, B. L. and Akey, K. L. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 29(4), 462-482.
- Gregory, A., Allen, J. P., Mikami, A. Y., Hafen, C. A. and Pianta, R. C. (2014). Effects of a professional development program on behavioral engagement of students in middle and high school. *Psychology in the Schools*, 51(2), 143-163.
- Guilloteaux, M.-J. (2016). Student engagement during EFL high school lessons in Korea: an experience-sampling study. *Foreign Languages Education*, 23(1), 21-46.
- Gurney, P. (2007). Five factors for effective teaching. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 4(2), 89-98.
- Güneri, B. (2018). *Öğrencilerin İngilizce dersi öz yeterlik inancı kaynakları, derse katılım düzeyleri ve algılanan araçsallıklarının öz yeterlik inançları ve tutumları üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak: Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Haarala-Muhonen, A., Ruohoniemi, M., Katajavuori, N. and Lindblom-Ylänne, S. (2011). Comparison of students' perceptions of their teaching-learning environments in three professional academic disciplines: a valuable tool for quality enhancement. *Learning Environments Research*, 14(2), 155.
- Halverson, R., Prichett, R. B. and Watson, J. G. (2007). Formative feedback systems and the new instructional leadership. *Wisconsin Center for Education Research (NJI)*.
- Harbour, K. E., Evanovich, L. L., Sweigart, C. A. and Hughes, L. E. (2015). A brief review of effective teaching practices that maximize student engagement. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 59(1), 5-13.
- Harlow, L., DeBacker, T. and Crowson, H. M. (2011). Need for closure, achievement goals, and cognitive engagement in high school students. *The Journal of Educational Research*, 104(2), 110-119.
- Harris, L. A. (2013). *An examination of 8th grade students' perceptions of learning environment in relation to their academic performance*. Doctoral Dissertation. Northeastern University Boston, Massachusetts.

- Hattie, J. ve Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Havnes, A., Smith, K., Dysthe, O. and Ludvigsen, K. (2012). Formative assessment and feedback: making learning visible. *Studies in Educational Evaluation*, 38(1), 21-27.
- Haznedar, B. (2010). Türkiye’de yabancı dil eğitimi: reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 11-13 November. Antalya-Türkiye.
- Hooper, D., Coughlan, J., and Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Hsieh, P., Sullivan, J. R. and Guerra, N. S. (2007). A closer look at college students: self-efficacy and goal orientation. *Journal of Advanced Academics*, 18(3), 454-476.
- Hu, Lie T., Bentler, Peter M., and Hoyle, Rick H. (1995). *Evaluating model fit, structural equation modeling: concepts, issues, and applications*, In R. H. Hoyle (Ed.), 76-99 London: Sage.
- Jamaludin, R. and Osman, S. Z. M. (2014). The use of a flipped classroom to enhance engagement and promote active learning. *Journal of Education and Practice*, 5(2), 124-131.
- Jang, H., Reeve, J. and Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: it is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588.
- Jannati, M. and Marzban, A. (2015). Iranian EFL learners' perception of learning environment in English language institutes and its relationship with learners' English proficiency. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 2(3), 23-38.
- Juwah, C., Macfarlane-Dick, D., Matthew, B., Nicol, D., Ross, D. and Smith, B. (2004). Enhancing student learning through effective formative feedback. *The Higher Education Academy*, 140, 1-40.
- Kaplan, A. and Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19(2), 141-184.
- Kapusnick, R. A. and Hauslein, C. M. (2001). The ‘silver cup’ of differentiated instruction. *Kappa Delta Pi Record*, 37(4), 156-159.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar ilkeler-teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kassem, H. M. (2019). The impact of student-centered instruction on efl learners' affect and achievement. *English Language Teaching*, 12(1), 134-153.
- Kimani, G.N., Kara, A. and Njagi, L.W. (2013). Teacher factors influencing students' academic achievement in secondary schools in Nyandarua County, Kenya. *International Journal of Educational Research*, 3, 1-14.



- Ko, J. and Sammons, P. (2013). *Effective teaching: a review of research and evidence*. CfBT Education Trust. 60 Queens Road, Reading, RG1 4BS, England.
- Konold, T., Cornell, D., Jia, Y. and Malone, M. (2018). School climate, student engagement, and academic achievement: a latent variable, multilevel multi-informant examination. *Aera Open*, 4(4), 1-17.
- Korkealehto, K. and Siklander, P. (2018). Enhancing engagement, enjoyment and learning experiences through gamification on an English course for health care students. In *Seminar 14* (1). 13-30.
- Kormos, J. and Kiddle, T. (2013). The role of socio-economic factors in motivation to learn English as a foreign language. *The case of Chile. System*, 41(2), 399-412.
- Koul, R., Roy, L. and Lerdpornkulrat, T. (2012). Motivational goal orientation, perceptions of biology and physics classroom learning environments, and gender. *Learning Environments Research*, 15(2), 217-229.
- 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.
- Kurt, F. S. (2019). *The relationship between students' classroom perceptions, willingness to communicate and self-efficacy belief*. Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi. Mersin: Çağ üniversitesi.
- Lam, S. F., Jimerson, S., Wong, B. P., Kikas, E., Shin, H., Veiga, F. H. and Stanculescu, E. (2014). Understanding and measuring student engagement in school: the results of an international study from 12 countries. *School Psychology Quarterly*, 29(2), 213- 232.
- Landis, J. R. and Koch, G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- Lee, J. S. (2014). The relationship between student engagement and academic performance: is it a myth or reality?. *The Journal of Educational Research*, 107(3), 177-185.
- Lei, H., Cui, Y. and Zhou, W. (2018). Relationships between student engagement and academic achievement: a meta-analysis. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 46(3), 517-528.
- Lewis, S. G. and Batts, K. (2005). How to implement differentiated instruction? adjust, adjust, adjust. *The Learning Professional*, 26(4), 26-31.
- Li, Y. and Lerner, R. M. (2013). Interrelations of behavioral, emotional, and cognitive school engagement in high school students. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(1), 20-32.
- Li, F., Qi, J., Wang, G. and Wang, X. (2014). Traditional classroom vs e-learning in higher education: difference between students' behavioral engagement. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 9(2). 48-51.

- Liao, L., Du, M., Wang, B. and Yu, Y. (2019). The impact of educational investment on sustainable economic growth in Guangdong, China: a cointegration and causality analysis. *Sustainability*, 11(3), 766.
- Lizzio, A., Wilson, K. and Simons, R. (2002). University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: implications for theory and practice. *Studies in Higher education*, 27(1), 27-52.
- Lloyd, K. S. (2014). *Student engagement: re-examining behavioral disaffection within the self-system model of motivational development*. Doctoral Dissertation. University of Alabama.
- Locke, E. A., Shaw, K. N., Saari, L. M. and Latham, G. P. (1981). Goal setting and task performance: 1969–1980. *Psychological bulletin*, 90(1), 125.
- Logan, B. (2011). Examining differentiated instruction: teachers respond. *Research in Higher Education Journal*, 13.
- Lumby, J. (2011). Enjoyment and learning: policy and secondary school learners' experience in England. *British Educational Research Journal*, 37(2), 247-264.
- Machin, S. and McNally, S. (2005). Gender and student achievement in English schools. *Oxford review of Economic Policy*, 21(3), 357-372.
- MacSuga-Gage, A. S., Simonsen, B. and Briere, D. E. (2012). Effective teaching practices: effective teaching practices that promote a positive classroom environment. *Beyond Behavior*, 22(1), 14-22.
- Madsen, J. B. and Murtin, F. (2017). British economic growth since 1270: the role of education. *Journal of Economic Growth*, 22(3), 229-272.
- Malik, R. H. and Rizvi, A. A. (2018). Effect of classroom learning environment on students' academic achievement in mathematics at secondary level. *Bulletin of Education and Research*, 40(2), 207-218.
- Mameli, C. and Passini, S. (2019). Development and validation of an enlarged version of the student agentic engagement scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 37(4), 450-463.
- Matos, L., Reeve, J., Herrera, D. and Claux, M. (2018). Students' agentic engagement predicts longitudinal increases in perceived autonomy-supportive teaching: the squeaky wheel gets the grease. *The Journal of Experimental Education*, 86(4), 579-596.
- McCarthy, J. P. and Anderson, L. (2000). Active learning techniques versus traditional teaching styles: two experiments from history and political science. *Innovative Higher Education*, 24(4), 279-294.
- McCarty, L. A. and Faulkner, M. S. (2019). Integrating writing and mathematics: journaling to increase learning and enjoyment while reducing anxiety. *Teaching Mathematics and its Applications: An International Journal of the IMA*.
- McKillup, S. (2012). *Statistics explained: an introductory guide for life scientists (Second edition)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McTighe, J. and Brown, J. L. (2005). Differentiated instruction and educational standards: is that possible?. *Theory into Practice*, 44(3), 234-244.

- MEB, (2018). *2023 Eğitim Vizyonu. Milli Eğitim Bakanlığı.* [http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023\\_EGITIM\\_VIZYONU.pdf](http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf) adresinden erişilmiştir.
- MEB, (2020). *2020 Ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav.* [http://www.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_07/17104126\\_2020\\_Ortaogretim\\_Kurumlarına\\_Iliskin\\_Merkezi\\_Sinav.pdf](http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_07/17104126_2020_Ortaogretim_Kurumlarına_Iliskin_Merkezi_Sinav.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Montenegro, A. (2017). Understanding the concept of student agentic engagement for learning. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 19(1), 117-128.
- Muijs, D. and Reynolds, D. (2017). *Effective teaching: evidence and practice.* Sage.
- Nelson, P., Demers, J. A. and Christ, T. J. (2014). The responsive environmental assessment for classroom teaching (REACT): the dimensionality of student perceptions of the instructional environment. *School Psychology Quarterly*, 29(2), 182-197.
- Nguyen, T. D., Cannata, M. and Miller, J. (2018). Understanding student behavioral engagement: importance of student interaction with peers and teachers. *The Journal of Educational Research*, 111(2), 163-174.
- Nowak, A. Z. and Dahal, G. (2016). The contribution of education to economic growth: evidence from Nepal. *International Journal of Economic Sciences*, 5(2), 22-41.
- OECD. Publishing. (2009b). *Creating effective teaching and learning environments: first results from TALIS.* Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Oğuz, A., Altinkurt, Y., Yılmaz, K. ve Hatipoğlu, S. (2014). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(1), 37-78.
- Onan, B. (2016). Türkçenin ana dili olarak öğretimine beyin temelli yaklaşım. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 8(1), 109-133.
- Oxford, R. and Crookall, D. (1989). Research on language learning strategies: methods, findings, and instructional issues. *The Modern Language Journal*, 73(4), 404-419.
- Örük, C. (2018). *Investigating university students' classroom environment perceptions as a predictor of their English self-efficacy and self-regulation.* Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Çağ Üniversitesi.
- Özer, B. ve Korkmaz, C. (2016). Yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını etkileyen unsurlar. *EKEV Akademi Dergisi*, 67, 59-83.
- Özkal, K., Tekkaya, C. ve Çakiroğlu, J. (2009). Investigating 8th grade students' perceptions of constructivist science learning environment. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 38.
- Qutob, M. M. (2018). The relationship between EFL learners' satisfaction within the classroom environment and their speaking skills. *English Language Teaching*, 11(7), 116-124.

- Pae, T. I. and Shin, S. K. (2011). Examining the effects of differential instructional methods on the model of foreign language achievement. *Learning and Individual Differences*, 21(2), 215-222.
- Paker, T. (2012). Türkiye’de neden yabancı dil (ingilizce) öğretemiyoruz ve neden öğrencilerimiz iletişim kurabilecek düzeyde ingilizce öğrenemiyor?. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 89-94.
- Pamuk, S. ve Elmas, R. (2015). Üst-bilişsel öz-düzenlemenin, öz-yeterlik ve hedef yönelimi ile açıklanması: Afyon ili örneği. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 175-189.
- Park, S., Holloway, S. D., Arendtsz, A., Bempechat, J. and Li, J. (2012). What makes students engaged in learning? a time-use study of within-and between-individual predictors of emotional engagement in low-performing high schools. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(3), 390-401.
- Parsons, J. and Taylor, L. (2011). Improving student engagement. *Current Issues in Education*, 14(1).
- Pat-El, R., Tillema, H. and van Koppen, S. W. (2012). Effects of formative feedback on intrinsic motivation: examining ethnic differences. *Learning and Individual Differences*, 22(4), 449-454.
- Patrick, H., Ryan, A. M. and Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 83-98.
- Pavione, C. S. S. N., Avelino, B. C. and de Souza Francisco, J. R. (2016). Factors that influence the teaching-learning process from the perspective of accountancy students: analysis at a higher education institution in Minas Gerais. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade*, 10(2).
- Peer, J. and Fraser, B. J. (2015). Sex, grade-level and stream differences in learning environment and attitudes to science in Singapore primary schools. *Learning Environments Research*, 18(1), 143-161.
- Philp, J. and Duchesne, S. (2016). Exploring engagement in tasks in the language classroom. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 50-72.
- Pietarinen, J., Soini, T. and Pyhältö, K. (2014). Students’ emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school. *International Journal of Educational Research*, 67, 40-51.
- Pilgrim, J., Bledsoe, C., and Reily, S. (2012). New technologies in the classroom. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 78(4).
- Pintrich, P. R. (2000a). Multiple goals, multiple pathways: the role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544.
- Pintrich, P. R. (2000b). The role of goal orientation in self-regulated learning. *In Handbook of Self-regulation* (pp. 451-502). Academic Press.
- Prameswari, S. J. and Budiyanto, C. (2017). The development of the effective learning environment by creating an effective teaching in the classroom *Indonesian Journal of Informatics Education*, 1(1), 79-86.

- Pritchard, A. (2017). *Ways of learning: learning theories for the classroom*. Routledge.
- Ramli, N. H., Ahmad, S. and Masri, M. H. (2013). Improving the classroom physical environment: classroom users' perception. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 101, 221-229.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S. and Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147-169.
- Reeve, J. and Shin, S. H. (2020). How Teachers Can Support Students' Agentic Engagement. *Theory into Practice*, 59(2), 150-161.
- Reeve, J. ve Tseng, C. M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257-267.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M. and Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 700-712.
- Roorda, D. L. (2012). *Teacher-child relationships and interaction processes: effects on students' learning behaviors and reciprocal influences between teacher and child*. Doctoral Dissertation. Universiteit Van Amsterdam.
- Rucinski, C. L., Brown, J. L. and Downer, J. T. (2018). Teacher-child relationships, classroom climate, and children's social-emotional and academic development. *Journal of Educational Psychology*, 110(7), 992.
- Salem, N. M. (2006). *The role of motivation, gender, and language learning strategies in EFL proficiency*. Doctoral Dissertation. American University of Beirut, Department of Education.
- Sarier, Y. (2016). Türkiye'de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 609-627.
- Schunk, D. H. (1996). *Learning theories*. Printice Hall Inc., New Jersey.
- Sedaghat, M., Abedin, A., Hejazi, E. and Hassanabadi, H. (2011). Motivation, cognitive engagement, and academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 2406-2410.
- Seven, M. A. ve Engin, A. O. (2008). Öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 189-212.
- Shamaki, T. A. (2015). Influence of learning environment on students' academic achievement in mathematics: a case study of some selected secondary schools in Yobe State-Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 6(34), 40-44.
- Shapiro, S. (1993). Strategies that create a positive classroom climate. *The Clearing House*, 67(2), 91-97.
- Shernoff, D. J., Kelly, S., Tonks, S. M., Anderson, B., Cavanagh, R. F., Sinha, S. and Abdi, B. (2016). Student engagement as a function of environmental complexity in high school classrooms. *Learning and Instruction*, 43, 52-60.

- Shernoff, D. J., Ruzek, E. A. and Sinha, S. (2017). The influence of the high school classroom environment on learning as mediated by student engagement. *School Psychology International*, 38(2), 201-218.
- Shernoff, D. J., Tonks, S. and Anderson, B. (2014). The impact of the learning environment on student engagement in high school classrooms. *National Society for The Study of Education*, 113(1), 166-177.
- Shute, V. J. (2007). Focus on formative feedback. *ETS Research Report Series*, 2007(1), I-47.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189.
- Sieberer-Nagler, K. (2016). Effective classroom-management & positive teaching. *English Language Teaching*, 9(1), 163-172.
- Skinner, E. A. and Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G. and Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: part of a larger motivational dynamic?. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765.
- Smit, R. and Humpert, W. (2012). Differentiated instruction in small schools. *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1152-1162.
- Somuncuoğlu, Y. ve Yıldırım, A. (1998). Öğrenme stratejileri: teorik boyutları, araştırma bulguları ve uygulama için ortaya koyduğu sonuçlar. *Eğitim ve Bilim*, 22(110).
- Steinmayr, R., Meißner, A., Weidinger, F. and Wirthwein, L. (2014). Academic achievement. *Oxford Bibliographies*.
- Subban, P. (2006). Differentiated instruction: a research basis. *International Education Journal*, 7(7), 935-947.
- Suna, Y. ve Durmuşçelebi, M. (2013). Türkiye’de yabancı dil öğrenme-öğretme problemine ilişkin yapılan çalışmaların derlemesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 31-48.
- Sünbül, A. G. A. M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(8), 597-608.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (Sixth Edition)*. New Jersey: Pearson Education.
- Tas, Y. (2016). The contribution of perceived classroom learning environment and motivation to student engagement in science. *European Journal of Psychology of Education*, 31(4), 557-577.
- Taylor, S. S. and Statler, M. (2014). Material matters: increasing emotional engagement in learning. *Journal of Management Education*, 38(4), 586-607.

- Tomlinson, C. A. (2005). Grading and differentiation: paradox or good practice?. *Theory into Practice*, 44(3), 262-269.
- Treagust, D. F. (2004). Learning environment and students' outcomes in science classes in Indonesian lower secondary schools. *Journal of Science and Mathematics Education in Southeast Asia*, 27(1), 139-165.
- Trowler, V. (2010). Student engagement literature review. *The Higher Education Academy*, 11(1), 1-15.
- Uçar, F. M. ve Sungur, S. (2018). Adaptation of engagement questionnaire to Turkish for science classes: validity and reliability study. *İlköğretim Online*, 17(3), 1691-1705.
- Ulmanen, S., Soini, T., Pietarinen, J. and Pyhältö, K. (2016). Students' experiences of the development of emotional engagement. *International Journal of Educational Research*, 79, 86-96.
- Velandia, R. (2008). The role of warming up activities in adolescent students' involvement during the English class. *Profile Issues in Teachersprofessional Development*, (10), 9-26.
- Virtanen, T. E., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M. and Kuorelahti, M. (2014). Student behavioral engagement as a mediator between teacher, family, and peer support and school truancy. *Learning and Individual Differences*, 36, 201-206.
- Virtanen, T. E., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M. and Kuorelahti, M. (2015). The relationship between classroom quality and students' engagement in secondary school. *Educational Psychology*, 35(8), 963-983.
- Voltz, D. L., Sims, M. J. and Nelson, B. (2010). *Connecting teachers, students, and standards: strategies for success in diverse and inclusive classrooms: strategies for success in diverse and inclusive classrooms*. ASCD. Alexandria, Virginia USA.
- Wahyudi. (2010). Teacher-students interaction and classroom learning. *International Journal of Education*, 33(1), 41-42.
- Wali, Y. S., Abulfathi, F. A. and Mustapha, M., A. (2019). Impact of classroom environment on students' performance in English language. *Environment*, 10(17).
- Walker, C. O., Greene, B. A. and Mansell, R. A. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences*, 16(1), 1-12.
- Walsh, W. B. (1987). Person-environment congruence: a response to the moos perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 31(3), 347-352.
- Wang, M. T. and Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633-662.
- Wang, M. T., Hofkens, T. and Ye, F. (2020). Classroom quality and adolescent student engagement and performance in mathematics: a multi-method and multi-informant approach. *Journal of Youth and Adolescence*, 1-16.

- Webster, B. J. and Hazari, A. (2009). Measuring language-learning environments in secondary science classrooms. *Learning Environments Research*, 12(2), 131-142.
- Wei, L. S. and Elias, H. (2011). Relationship between students' perceptions of classroom environment and their motivation in learning English language. *International Journal of Humanities And Social Science*, 1(21), 240-250.
- Weinstein, C. E., Acee, T. W. and Jung, J. (2011). Self-regulation and learning strategies. *New Directions for Teaching and Learning*, 2011(126), 45-53.
- West, D. M. (2012). *Digital schools: how technology can transform education*. Brookings Institution Press.
- Wheaton, B., Muthen, B., Alwin, D. F. and Summers, G. F. (1977). Assessing reliability and stability in panel models. *Sociological Methodology*, 8, 84-136.
- Wilcox, R. R. (2012). *Modern statistics for the social and behavioral sciences: a practical introduction*. United States: Chapman & Hall/CRC Press.
- Wiliam, D. (1999). Formative assessment in mathematics part 2: feedback. *Equals: Mathematics And Special Educational Needs*, 5(3), 8-11.
- Wray, D., Medwell, J., Fox, R. and Poulson, L. (2000). The teaching practices of effective teachers of literacy. *Educational Review*, 52(1), 75-84.
- Yılmaz Bodur, Z. ve Er, K. O. (2018). Singapur ve Türkiye'de üstün yetenekli bireylerin eğitiminin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen Ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 13(2), 1166-1185.
- Zepke, N. and Leach, L. (2010). Improving student engagement: ten proposals for action. *Active Learning in Higher Education*, 11(3), 167-177.
- Zerey, M. (2017). *The relationship between willingness to communicate and classroom environment in a Turkish EFL setting*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Zhou, M. ve Brown, D. (Eds.). (2017). *Educational Learning Theories*. <https://Oer.Galileo.Usg.Edu/Cgi/Viewcontent.Cgi?Article=1000&Context=Educati> On-Textbooks Kaynağından Erişilmiştir.



## EKLER

### EK-1. Kişisel Bilgi Formu

A- KİŞİSEL BİLGİ FORMU	
1- Cinsiyetiniz:	<input type="radio"/> Kadın <input type="radio"/> Erkek
2- Yaşınız:	
3- Ailenize İngilizce bilen var mı ?	<input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır
4- Üniversitede okuyan abi ya da ablanız var mı?	<input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır
5- İngilizce öğrenmek için okul kursu / etüt /dershaneye gidiyor musunuz?	<input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır
6- İngilizce için evde özel ders alıyor musunuz?	<input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır
7- Anneniz çalışıyor mu?	<input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır
8- Anne Eğitim Düzeyi;	<input type="radio"/> Üniversite <input type="radio"/> Lise <input type="radio"/> Ortaokul <input type="radio"/> İlkokul <input type="radio"/> Hiç okula gitmemiş
9- Baba Eğitim Düzeyi;	<input type="radio"/> Üniversite <input type="radio"/> Lise <input type="radio"/> Ortaokul <input type="radio"/> İlkokul <input type="radio"/> Hiç okula gitmemiş
10- Ailenizin ekonomik düzeyi; ( bilmiyorsanız, ortalama bir sayı seçin)	<input type="radio"/> 0- 2000 <input type="radio"/> 2.500-3.500 <input type="radio"/> 3.500- 5000 <input type="radio"/> 5000 ve üzeri
11- Evde internet bağlantınız var mı?	<input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır
12- Ne sıklıkla kitap okursunuz?	<input type="radio"/> Her gün <input type="radio"/> Sık sık <input type="radio"/> Bazen <input type="radio"/> Hiç
13- Okulda İngilizce ile ilgili yapılan etkinliklere katılır mısınız? ( e-twinning, tiyatro, yarışma gibi)	<input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır

## EK-2. Ders Katılım Ölçeği

<b>B- İNGİLİZCE DERS KATILIM</b>					
Sevgili Öğrenciler, Bu ölçekte İngilizce dersine yönelik katılımınızı ölçen maddeler bulunmaktadır. Her cümleyi dikkatle okuduktan sonra size uygun seçeneği işaretleyiniz. Lütfen boş ifade bırakmayınız.	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1- İngilizce dersini dikkatle dinlerim.	1	2	3	4	5
2- İngilizce öğretmenimiz yeni bir konuya başladığında dikkatle dinlerim.	1	2	3	4	5
3- İngilizce dersine çok çalışırım.	1	2	3	4	5
4-İngilizce dersine dikkatimi veririm.	1	2	3	4	5
5- İngilizce dersinde yeni bir konuya başladığımızı çok çalışırım.	1	2	3	4	5
6- Dersle ilgili sevdiğim ya da sevmediğim şeyleri öğretmenime söylerim.	1	2	3	4	5
7-İngilizce dersinde öğretmenime sorular sorarım.	1	2	3	4	5
8- İngilizce dersiyile ilgili isteklerimi ve düşüncelerimi öğretmenime söylerim.	1	2	3	4	5
9- İngilizce dersiyile ilgili nelere ilgi duyduğumu öğretmenime söylerim.	1	2	3	4	5
10- İngilizce dersini daha iyi hale getirebilmek için önerilerde bulunurum.	1	2	3	4	5
11- İngilizce dersinde yeni bilgileri eski bilgilerim ile ilişkilendirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
12- İngilizce dersinde yeni bilgileri ile kendi yaşantılarım arasında bağlantı kurmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
13- İngilizce dersine çalışırken tüm farklı bilgileri bir araya getirerek onları anlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
14- İngilizce kendi örneklerimi yazarak yeni kavramları öğrenmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
15- İngilizce dersinde bir konuyu anlamakta zorlanırsam, onu öğrenmek için izlediğim yolu değiştiririm.	1	2	3	4	5
16- İngilizce dersine çalışırken ara sıra durur, yaptıklarımı gözden geçiririm.	1	2	3	4	5
17- İngilizce dersine çalışırken yalnızca doğru cevapları bulup bulmadığıma değil, ne kadar anladığıma dikkat ederim.	1	2	3	4	5
18- İngilizce dersine çalışmaya başlamadan önce, ulaşmak istediğim hedefleri belirlerim.	1	2	3	4	5
19- İngilizce dersinde yeni şeyler öğrenmekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5
20- İngilizce dersi eğlencelidir.	1	2	3	4	5
21- İngilizce dersinde öğrendiklerimize karşı merak duyuyorum.	1	2	3	4	5
22-İngilizce dersinde, herhangi bir şey üzerinde çalışmak ilgilimi çeker.	1	2	3	4	5

### EK-3. Öğretim Ortamı Algısı Ölçeği

C- ÖĞRETİM ORTAMI ALGISI ÖLÇEĞİ					
Sevgili Öğrenciler, Bu ölçekte İngilizce dersi öğretim ortamı algısına yönelik maddeler bulunmaktadır. Her cümleyi dikkatle okuduktan sonra size uygun seçeneği işaretleyiniz. Lütfen boş ifade bırakmayınız.	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. İyi bir çalışma yaptığımda öğretmenim beni ödüllendirir. (+ verir, şeker verir, aferin der, alkışlar... gibi)	1	2	3	4	5
2. Öğretmenim iyi davranışlarımı över veya ödüllendirir.	1	2	3	4	5
3. Öğretmenim çalışmalarım için güzel sözler söyler.	1	2	3	4	5
4. İyi bir çalışma yaptığımda öğretmenim bunun iyi bir çalışma olduğunu bana söyler	1	2	3	4	5
5. Sınıfta başarılı olduğumda öğretmenim bunu bana söyler.	1	2	3	4	5
6. İngilizce dersinde, öğretmenim, ders başlamadan önce ne öğreneceğimizi söyler.	1	2	3	4	5
7. İngilizce dersinde, öğretmenim, konuyu farklı farklı şekillerde anlatır. (oyun, video, grup çalışması, şarkı... gibi)	1	2	3	4	5
8. İngilizce dersinde, öğretmenim, farklı türdeki sorulara nasıl cevap verileceğini öğrenmemize yardım eder.	1	2	3	4	5
9. İngilizce dersinde, öğretmenim, konuları öğrenip hatırlamamız için ipucu, taktik veya kestirme yollar öğretir.	1	2	3	4	5
10. İngilizce dersinde İngilizce soru çözmeyi öğrenip alıştırma yaparız.	1	2	3	4	5
11. İngilizce dersinde, öğretmenim, beni düşündüren etkinlikler yapar.	1	2	3	4	5
12. Ders süresince neyi, ne kadar öğrendiğimi takip edebilirim.	1	2	3	4	5
13. İngilizce dersinde, öğretmenim, ödevlerimi nasıl yapacağım konusunda bana yardım eder.	1	2	3	4	5
14. İngilizce dersinde, öğretmenim, hangi konu ve becerileri daha kolay öğrenebileceğimi bilir.	1	2	3	4	5
15. İngilizce dersinde, öğretmenim, ihtiyacım olduğunda çalışmalarım ile ilgili bana bilgi verir.	1	2	3	4	5
16. İngilizce dersinde, öğretmenim, yeni öğrendiğim konular üzerine çalışmam için yeterince zaman verir.	1	2	3	4	5
17. İngilizce dersinde, öğretmenim, seviyeme uygun kitap veya materyal seçmemde yardımcı olur.	1	2	3	4	5
18. İngilizce dersinde, öğretmenim, sınıftaki çalışmamı erken bitirirsem yeni çalışmalar verir.	1	2	3	4	5
19. Öğretmenim İngilizce dersini ilginç hale getirir.	1	2	3	4	5
20. Öğretmenim İngilizce dersini eğlenceli hale getirir.	1	2	3	4	5
21. İngilizce dersini seviyorum.	1	2	3	4	5
22. Öğretmenim konuyu anlaşılır şekilde anlatır.	1	2	3	4	5

#### EK-4. İngilizce Başarı Testi

1. **Jack: My favourite day is Saturday. I get up late and have a big breakfast. Then I play "BrawlStars" On Mondays and Wednesday I've my piano lessons. I go swimming on Friday. I finish all my homework on Sundays.**  
**According to the text, which one is not true?**

**Jack:.....**

- A) He has twice music lessons in a week.
- B) He goes swimming at the last day of weekdays.
- C) He doesn't have to get up early at the weekend.
- D) He never studies at the weekend.

2. **Sarah:..... is your birthday?**  
**Marry: It is on the 22nd of May.**

- A) When                      B) Where
- C) What time                D) How often

3. **Luke: Do you run errands at home?**  
**Peter: Yes, I....., water the flowers and feed our cat.**

- A) attend the guitar course      B) take a nap
- C) take out the garbage            D) ride a bike

4. **Mr. Jackson: What do you do before school?**  
**Tim:.....**

- A) I attend to chess course.
- B) I make my bed and have a breakfast.
- C) My lessons start at 8:50 a.m.
- D) I get dressed my pyjamas.

5. **-What's the date?**  
**- 29th October 1923.**

- A) the twenty ninth of October nineteen twenty three.
- B) two-nine of October nineteen twenty three.
- C) twenty nine October ninety twenty three.
- D) October twenty nine of one thousand nine hundred twenty three.

6. **Waiter: What do you want for breakfast?**  
**Customer: I'd like some pancakes, please.**  
**Waiter: I'm sorry. .... Would you like some omelette ?**  
**Customer: Sure, I like it.**

- A) Say it again please              B) It's all gone.
- C) You're welcome.                D) I'm full

7. **Jack: I love hamburgers and salami. They are my favourite.**  
**Marry: I don't eat junk food. It isn't.....**

- A) nutritious                        B) favourite
- C) snack                              D) unhealthy



8. **Which food are they?**
- A) bread, pancake, cupcake
  - B) croissant, pancakes, muffin
  - C) bagel, butter, cake
  - D) cheese, crisps, cereal
9. **Sam: .....?**  
**Alice: Sure. Here you are. I advise you omelette.**  
**Sam: Thank you, you are so kind.**
- A) Can I use the telephone?
  - B) What can I drink after breakfast?
  - C) Do you know the benefits of cheese?
  - D) May I have the menu, please?
10. **Teacher: What is a traditional Turkish breakfast Adam?**  
**Adam: Turkish people usually eat.....**
- A) cereal, tomato, coffee and waffles.
  - B) croissant, salami, omelette and milk
  - C) cheese, olives, eggs and tea
  - D) mushroom, muffin, beans and fruit juice.
11. **My grandparents prefer living in countryside, because it is ..... and .....**  
**- Complete the gaps.**
- A) noisier and more crowded
  - B) peacefull and more boring
  - C) quiter and healthier
  - D) more expensive and dirtier
12. **To me, driving to downtown is really stressfull. Because there is a terrible .....**
- A) traffic jam
  - B) parking spaces
  - C) skyscrapers
  - D) wider roads
13. **I think, the village is ..... than the city. I prefer living in the city. Because I'm an outgoing girl.**
- A) more modern
  - B) more expensive
  - C) more boring
  - D) more crowded
14. **There are lots of ..... in downtown. They are very tall and fantastic buildings.**
- A) skyscrapers
  - B) kiosks
  - C) universities
  - D) pharmacies

15. Look! People are waiting in the line.



16. Sandra: -How do you feel in stormy weather?

Amanda: - I feel..... . I hate it and don't want to do anything.

- A) energetic
- B) happy
- C) cheerful
- D) moody

17. "Weather report says you should be careful while driving, because it is hard to see the road well."

-What's the weather like?

- A) hailing
- B) foggy
- C) sunny
- D) windy

18. On the phone:

Julia: What is the weather like in your hometown?

Edward: I can't hear you well. ...., please?

Julia: Sure. What is the weather like there?

- A) Can you call me later
- B) How do you feel
- C) Why don't we play snowball
- D) Can you repeat?

19. My sister loves riding on the Carousel, but I think it is childish and .....

- A) interesting
- B) exciting
- C) amazing
- D) dull



20. 3 Celsius degree. What's the weather like in Çanakkale?

- A) It's windy and cold
- B) It's sunny and warm
- C) It's snowy and cool
- D) It's rainy and hot.

21. -Hello! I'm ..... . I'm often rainy and school starts in my season. All the leaves fall on the ground. Which season am I?

- A) Winter
- B) Spring
- C) Autumn
- D) Summer

**22. You are in a tunnel and cannot see around well. You hear screams and see monsters around. Where are you in a fun fair?**

- A) Roller coaster
- B) ghost train
- C) bumper cars
- D) ferris Wheel

**23. I. I don't like it because it is frightening.  
II. Let's go to the hall of mirrors then.  
III. What about the roller coaster?  
IV. Great idea! It is funny and enjoyable.  
Put them into right order.**

- A) II-I-III-IV
- B) III-IV- II-I
- C) IV-II- I-III
- D) III-I-II-IV

**24. Ralph: I think roller coasters are fantastic.  
Laura: ..... They're dangerous and frightening.**

- A) I disagree
- B) I agree
- C) I love them
- D) You're right

**25. There is a carnival in Gönen. It is between 17 June and 20 June. At the carnival, there are a lot of fun rides such as ghost trains, bumper cars, carousels and Ferris wheels. Each ride is TL15.**

**In the text, there is no information about the...**

- A) cost of the tickets
- B) place of the carnival
- C) date of the carnival
- D) traditional beverage

## EK-5. Öğretim Ortamı Algısı Ölçeği Kullanım İzni

14.03.2021

Yahoo Mail - RE: Scale Usage Permission

RE: Scale Usage Permission

From: Peter Nelson (peter@serve-minnesota.org)

To: zeynep.yilmaz@yahoocdn.com

Date: Friday, 16 October 2020, 04:01 GMT+3

Hi Zeynep –

Yes, you can go ahead and use the REACT for your graduate work. Please do share the results, and best of luck.

Peter

**Peter Nelson, Ph.D.**

Director of Research and Innovation

ServeMinnesota

Office: 612-743-1528 Mobile: 612-402-0344

From: zeynep.yilmaz [mailto:zeynep.yilmaz@yahoocdn.com]  
Sent: Thursday, October 15, 2020 5:36 PM  
To: peter@serve-minnesota.org  
Subject: Scale Usage Permission

Dear Mr. Nelson,

I am a master's student at the University of Balıkesir in Turkey completing a thesis in Educational Programs and Instruction. I am writing to ask written permission to use the "REACT: The Dimensionality of Students Perceptions of the Instructional Environment" in my research study. In my research I will adapt "REACT" into Turkish. My research problem is that "The Relationship between Perceived Instructional Environment, Student Engagement and Academic Achievement." My research is being supervised by my professor, Assoc. Prof. Sümer Aktan.

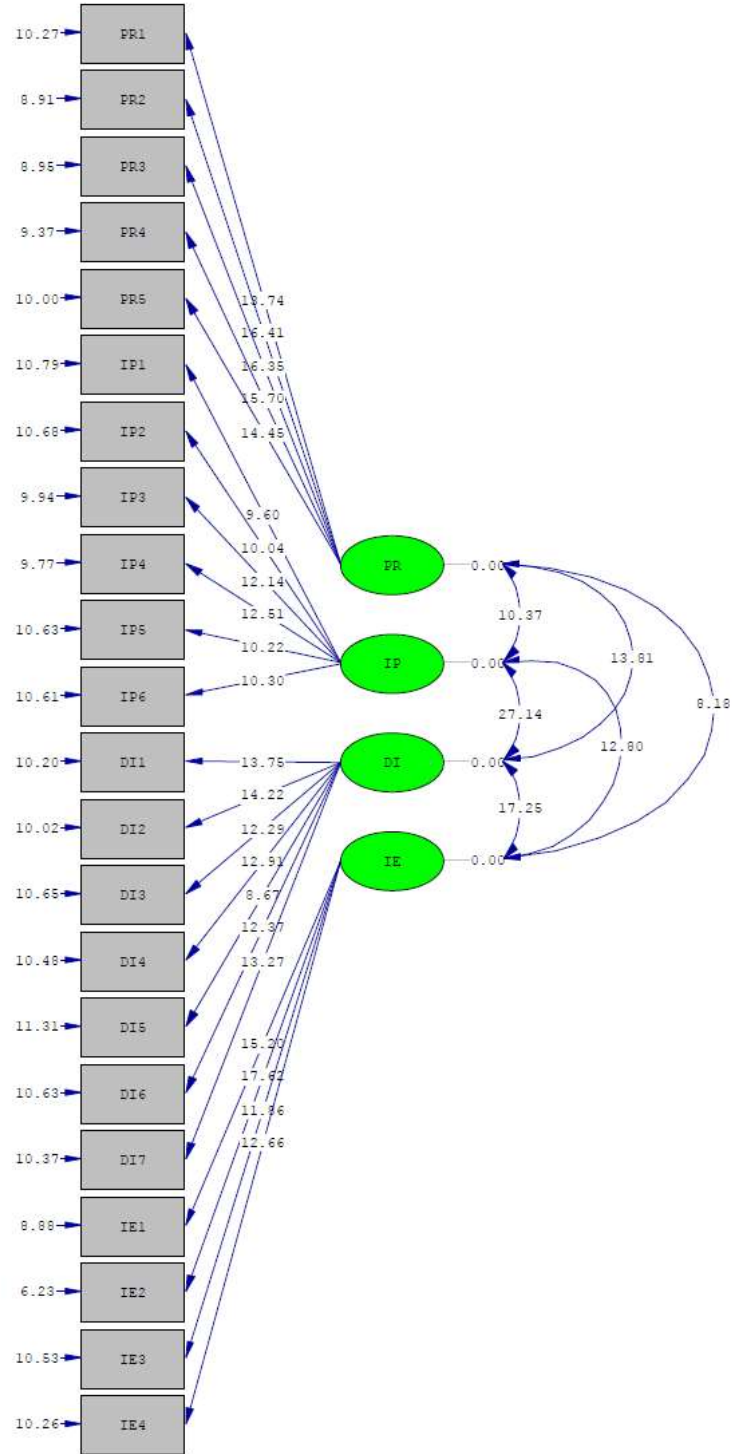
I would like to adapt your scale under the following conditions:

- I will use the scale only for my research study and will not sell or use it for any other purposes.
- I will include a statement of attribution all copies of the instrument. If you have a specific statement of attribution that you would like for me to include, please provide it in your response.
- At your request, I will send a copy of my completed research study to you upon completion of the study and/or provide a hyperlink to the final manuscript.

1/2

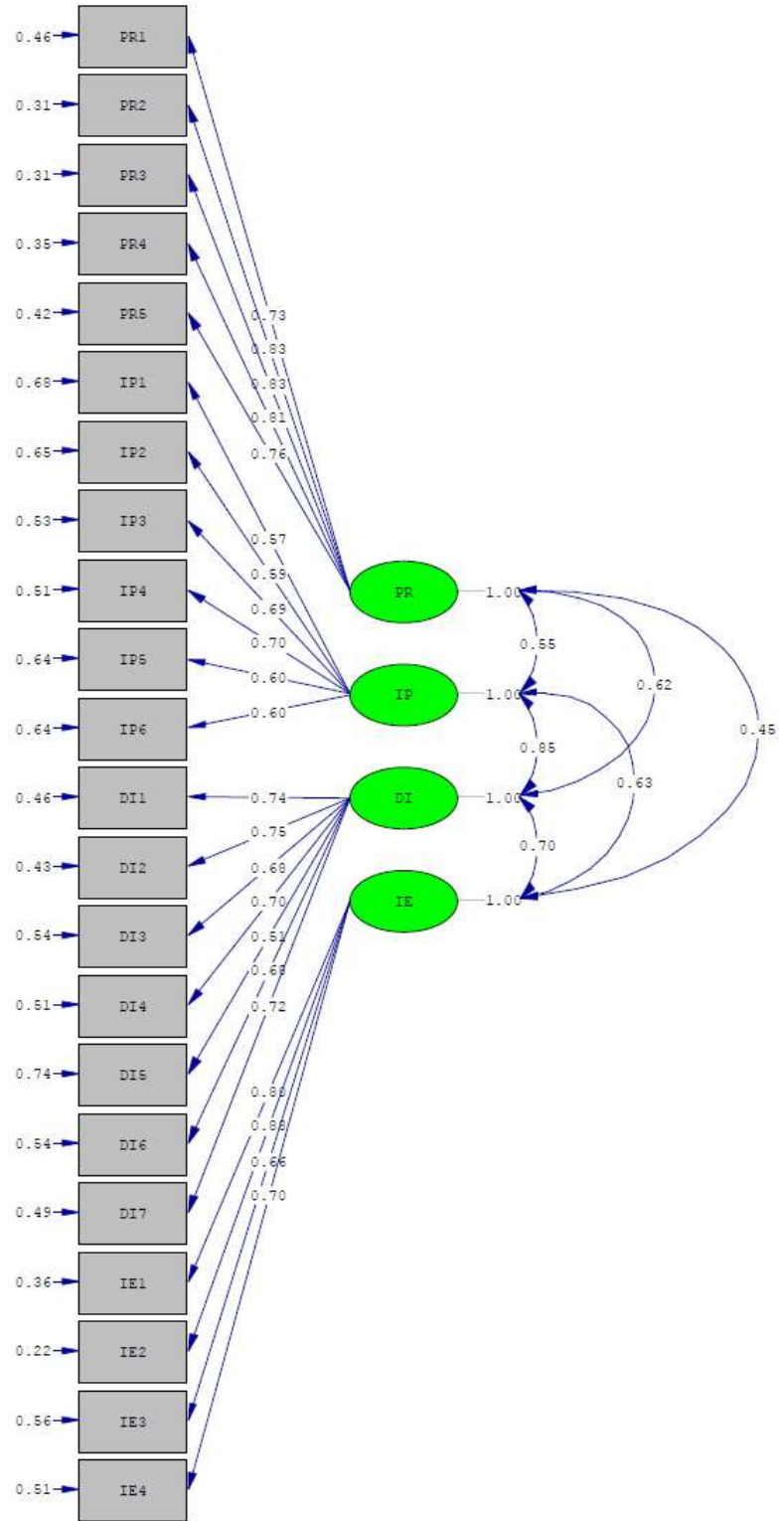


## EK-6. Öğretim Ortamı Algısı Ölçeği t Değerlerine İlişkin Path Diyagramı



Chi-Square=423.17, df=203, P-value=0.00000, RMSEA=0.063

## EK-7. Öğretim Ortamı Algısı Ölçeği Faktör Yüklerine İlişkin Path Diyagramı



Chi-Square=423.17, df=203, P-value=0.00000, RMSEA=0.063

## EK-8. Ders Katılım Ölçeği Kullanım İzni

14.03.2021

Yahoo Mail - Re: Engagement Scale Kullanım İzni

Re: Engagement Scale Kullanım İzni

From: Melike UÇAR (melikesarici@balikesir.edu.tr)

To: zeynep.yilmaz@balikesir.edu.tr

Date: Thursday, 8 October 2020, 16:54 GMT+3

Merhaba,

Ölçeği tabiki kullanabilirsiniz. "The role of perceived classroom goal structures, self-efficacy, and the student engagement in seventh grade students' science achievement" başlıklı tezimde detaylı olarak uyarılama süreci ile ilgili bilgileri bulabilirsiniz. Ayrıca İlköğretim Online Dergisinde yayınlanan "Adaptation of engagement questionnaire to turkish for science classes: Validity and reliability study" başlıklı makalemizi de inceleyebilirsiniz. Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

Arş. Gör. Melike Uçar  
Hasan Kalyoncu Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi  
Sınıf Eğitimi ABD

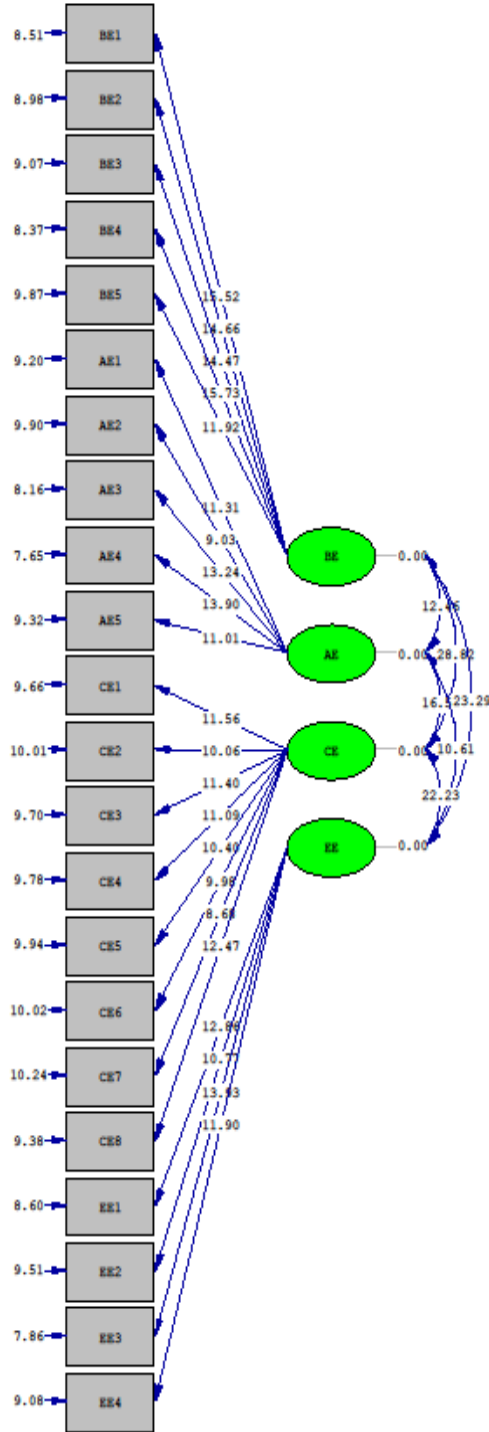
Zeynep Yılmaz Bodur - 8 Ekim 2020 Per, 18:31 tarihinde şunu yazdı:

Sayın Melike Hidiroğlu;

Balikesir üniversitesi Eğitim programları ve Öğretim alanında yüksek lisans öğrencisiyim yüksek lisans tezimde uyarlamasını yaptığınız "Engagement Scale" öğrenci katılım ölçeğinin size atf yapmak şartıyla kullanımı için izninizi istiyorum. Bu konuda yardımcı olursanız çok sevinirim.

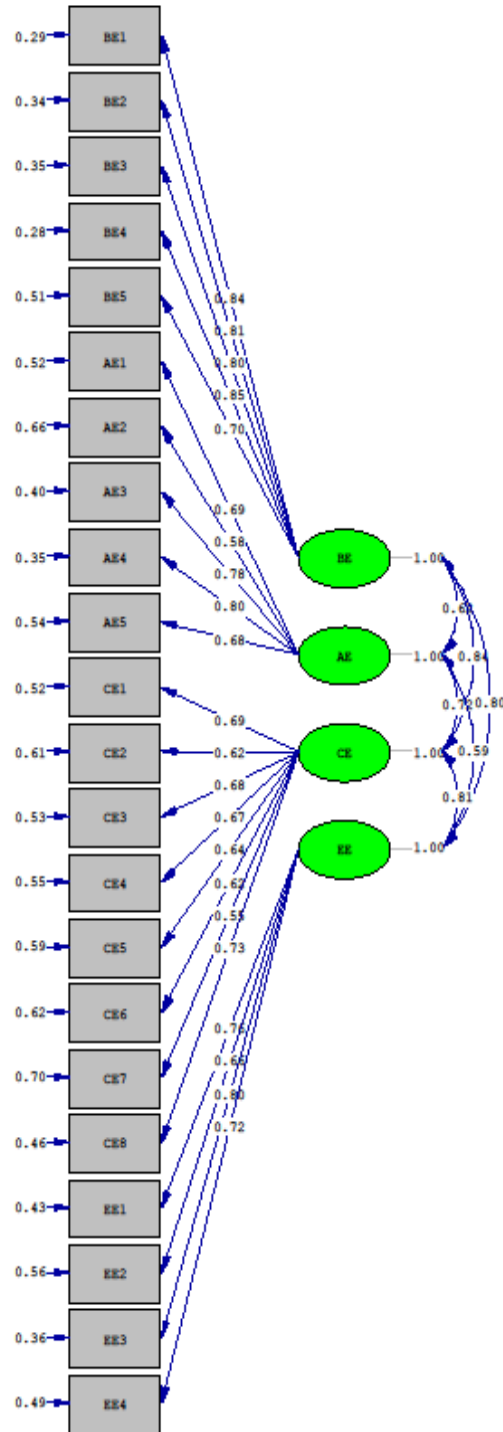
Zeynep Yılmaz Bodur

## EK-9. Ders Katılım Ölçeği t Değerlerine İlişkin Path Diyagramı



Chi-Square=373.84, df=203, P-value=0.00000, RMSEA=0.060

## EK-10. Ders Katılım Ölçeği Faktör Yüklerine İlişkin Path Diyagramı



Chi-Square=373.84, df=203, P-value=0.00000, RMSEA=0.060

**EK-11. İngilizce Başarı Testi Belirtke Tablosu**

<b>Konular</b>	<b>Kazanımlar</b>	<b>Bilgi</b>	<b>Kavrama</b>	<b>Uygulama</b>	<b>Analiz</b>	<b>Sentez</b>	<b>Değerlendirme</b>	<b>Toplam</b>
Life	E6.1.SP2. Students will be able to tell the time and dates. E6.1.L1. Students will be able to recognize phrases, words, and expressions related to repeated actions. E6.1.R1. Students will be able to understand short and simple texts, such as personal narratives about repeated actions.	3	2					5
Yummy Breakfast	E6.2.R1. Students will be able to understand short and simple texts about food and preferences E6.2.L1. Students will be able to identify the names of different food in an oral text E6.2.R2. Students will be able to understand the label of food products	4	1					5
Downtown	E6.3.SP2. Students will be able to make comparisons between two things. E6.3.L2. Students will be able to pick up the expressions in a dialogue comparing things. E6.3.R1. Students will be able to understand visually supported, short and simple texts.	4	1					5
Weather and Emotions	E6.4.L1. Students will be able to pick up specific information from short oral texts about weather conditions and emotions E6.4.R1. Students will be able to understand short and simple texts about the weather, weather conditions and emotions.	3	2					5
At the Fair	E6.5.R1. Students will be able to understand general meaning in simple texts related to the feelings and personal opinions about places and things. E6.5.SP1. Students will be able to use various simple expressions to state the feelings and personal opinions about places and things.	2	3					5
<b>Toplam</b>								<b>25</b>

## EK-12. Araştırma İzni



T.C.  
BALIKESİR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 99191664-605.01-E.17958689  
Konu : Araştırma İzni

11.12.2020

VALİLİK MAKAMINA  
BALIKESİR

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21/01/2020 tarih ve 2020/2 sayılı genelgesi.  
b) Balıkesir Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 10/12/2020 tarihli ve 17871158 kayıt sayılı yazısı.

Başvuru Sahibinin Adı Soyadı	Zeynep YILMAZ BODUR
Danışmanı	Doç. Dr. Sümer AKTAN
Kurumu/Üniversite/Görev Yeri	Balıkesir Üniversitesi
Alan/Bölüm	Sosyal Bilimler Enstitüsü/ Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Tez, Araştırma veya Anketin Konusu	"Algılanan Öğretim Ortamı, Öğrenci Katılımı ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki"
Başvuru Tarihi	18.11.2020
Çalışma Başlama Tarihi	02.01.2021
Çalışma Bitiş Tarihi	31.02.2021
Veri Toplama Araçları	İngilizce Akademik Başarı Testi Öğretim Ortamı Algısı Ölçeği Derse Katılım Ölçeği
Araştırma Türü	Tez Çalışması
<b>ÇALIŞMA YAPILACAK EĞİTİM KURUMLARININ LİSTESİ</b>	
Balıkesir Bandırma İlçesi Resmî Ortaokulların 6. Sınıf Öğrencileri	

18/11/2020 tarihli araştırma izni başvurusu 21.01.2020 tarih ve 2020/2 sayılı araştırma, yarışma ve sosyal etkinlik izinlerine ilişkin genelge kapsamında değerlendirilmiştir. Lisans, lisansüstü, T.C.BİTAK çalışmalarına ve seminer ödevlerine veri toplamak amacıyla, araştırma önerisinin ve veri toplama araçlarının içerik ve kapsam yönünden Türk Millî Eğitiminin amaçlarına uygun olduğu, millî ve manevî değerlere aykırı ve kişilik haklarını zedeleyecek herhangi bir unsur taşımadığı görülmüştür.

Bakanlığımıza bağlı okul ve kurumlarda yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik izinleri ilgi (a) genelge gereğince yukarıdaki bilgileri belirtilen çalışmanın, eğitim kurumlarında, okul/kurum müdürlüklerinin denetiminde, öğrenci ve velilerin kişisel bilgilerinin alınmaması/verilmemesi kaydı ile yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Hüseyin AŞIK  
Müdür a.  
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

Ek : Anket Formu (5 Sayfa)

OLUR  
11.12.2020  
Yakup YILMAZ  
Vali a.  
İl Millî Eğitim Müdürü



CamScanner ile tarandı

## EK- 13. Etik Kurul Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 12/01/2021-E.2470



T.C.  
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Rektörlük

Sayı : E-19928322-302.08.01-2470  
Konu : Etik Kurul Onayı

NECATİBEY EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi : 19/11/2020 tarihli ve 52899066/302.08.01/47791 sayılı yazı.

Fakülteniz Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Öğretim Üyesi Doç. Dr. Sümer AKTAN'ın danışmanlığını yaptığı yüksek lisans öğrencisi Zeynep YILMAZ BODUR'un "Algılanan Öğretim Ortamı, Öğrenci Katılımı ve Ders Başarı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli çalışması için etik kurul onay belgesi isteği ile ilgili Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Komisyonu 24.12.2020 tarihli ve 2020/10 sayılı toplantısında alınan karar gereği düzenlenen onay belgesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Mehmet NARLI  
Rektör Yardımcısı

**Bu belge, gıvvali elektronik imza ile imzalanmıştır.**

Belge Doğrulama Kodu : \*BESR54KT7\* Pin Kodu : 16302

Belge Takip Adresi : [https://sbys.balikesir.edu.tr/en/Vision/Validate\\_Doc.aspx](https://sbys.balikesir.edu.tr/en/Vision/Validate_Doc.aspx)

Adres: Balıkesir Üniversitesi Rektörlüğü Çağış Yarışkesesi 10145 Balıkesir

Telefon: 2666121400 Faks: 2666121412

Web: <http://www.balikesir.edu.tr>

Kep Adresi: [balikesiruniversitesi@hs01.kep.tr](mailto:balikesiruniversitesi@hs01.kep.tr)

Bilgi için: Necla Öztürk  
Unvanı: Bilgisayar İşletmeni





