

**T.C.**  
**BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**eTWINNING PROJE UYGULAMALARININ ÖĞRENCİLERİN**  
**İNGİLİZCE DÖRT DİL BECERİSİNE KATKISI AÇISINDAN**  
**DEĞERLENDİRİLMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**SEVİNÇ AYTAŞ**

**BALIKESİR, 2022**



**T.C.**  
**BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**eTWINNING PROJE UYGULAMALARININ ÖĞRENCİLERİN**  
**İNGİLİZCE DÖRT DİL BECERİSİNE KATKISI AÇISINDAN**  
**DEĞERLENDİRİLMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**SEVİNÇ AYTAŞ**

**TEZ DANIŞMANI**

**DOÇ. DR. NİHAT UYANGÖR**

**BALIKESİR, 2022**

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

**TEZ ONAYI**

Enstitümüzün Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda 202012519006 numaralı Sevinç AYTAŞ'ın hazırladığı "eTwinning Proje Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Dört Dil Becerisine Katkısı Açısından Değerlendirilmesi" konulu YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 29/09/2022 tarihinde yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezin onayına OY BİRLİĞİ/OY ÇOKLUĞU ile karar verilmiştir.

Üye (Başkan) Prof. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN

İmza

Üye (Danışman) Doç. Dr. Nihat UYANGÖR

İmza

Üye Doç. Dr. Umut Birkan ÖZKAN

İmza

.../.../...

Enstitü Onayı

## ETİK BEYAN

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

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

06/09/2022

İmza

Sevinç Aytaş

## ÖNSÖZ

eTwinning proje uygulamaları; farklı okullar arasındaki sınırları kaldırıp, öğrenci ve öğretmenlerin sanal bir ortamda birlikte çalışmasına, problem çözmeye, bir ürün ortaya koymasına olanak sunan online bir platformdur. eTwinning; günümüz küreselleşen dünyasında her geçen gün daha da önem kazanan yabancı dil bilme gereksinimine de, farklı dilleri konuşan insanları bir araya getirip dil becerilerinin gelişmesini sağlayarak katkı sunmaktadır. Bu bağlamda, araştırmanın amacı; eTwinning proje uygulamalarının, öğrencilerin İngilizce dört dil becerisine katkısına yönelik öğrenci bakış açılarını ortaya koymak olarak belirlenmiştir. Eylem araştırması olarak desenlenen nitel çalışmanın, öğretmenlerin eTwinning uygulamalarını geliştirmesine katkı sağlaması umut edilmekte; öğrenci bakış açılarını ülkelere göre ele alması yönüyle alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bir eTwinning olarak hep aklımı kurcalayan “Acaba öğrencilerimiz projelerden bizim düşündüğümüz gibi faydalandıklarını düşünüyor mu?” sorusuna, en nihayetinde bir araştırmacı kimliğiyle yanıt aramaya cesaret edebilmemi sağlayan, bir öğretmen olarak ufkumu açan, tanımaktan ve öğrencileri olmaktan onur duyduğum; başta danışmanım Sayın Doç. Dr. Nihat UYANGÖR olmak üzere, değerli hocalarım Sayın Prof. Dr. Erdoğan TEZCİ, Prof. Dr. Kemal Oğuz ER ve Prof. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN’a sonsuz teşekkür ederim.

Türk, Rumen ve ülkelerindeki savaşa rağmen ellerinden geleni yapan Ukraynalı öğrencilerimiz; desteğini esirgemeyen proje ortaklarımız Tina Elena ENE ve Marianna KLYMCHUK; umutsuzluğa kapıldığım anlarda “Sen yaparsın!” diyen, Ramazan KAYA ve Aysun KARASU başta olmak üzere tüm dostlarım... Teşekkür ederim. Bana hep inanan ve destekleyen annem Sevgi KAVAK, eşim Serkan AYTAŞ ve biricik oğlum Kaan AYTAŞ... İyi ki yanınızdasınız.

**BALIKESİR, 2022**

**SEVİNÇ AYTAŞ**

## ÖZET

### eTWINNING PROJE UYGULAMALARININ ÖĞRENCİLERİN İNGİLİZCE DÖRT DİL BECERİSİNE KATKISI AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

**AYTAŞ, Sevinç**

**Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**

**Tez Danışmanı: Doç. Dr. Nihat UYANGÖR**

**2022, 166 sayfa**

Bu araştırma eTwinning proje uygulamalarının, öğrencilerin İngilizce dört dil becerisine katkısını, öğrencilerin bakış açılarından ele almayı amaçlamıştır. Öğrenci bakış açıları; eTwinning uygulamalarının dört dil becerisine bilişsel ve duyuşsal açıdan katkıları, uygulamalar esnasında karşılaşılan zorluklar ve öğrenci önerileri şeklinde dört boyutta ele alınmıştır. Öğrenci bakış açılarına dair bulgular sunulurken hem genel olarak eTwinning'in İngilizce dört dil becerisine katkısına yönelik öğrenci görüşleri ele alınmış hem de araştırmaya dahil olan öğrencilerin bakış açılarında ülkelere göre farklılık ve benzerliklerin neler olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma, Kasım 2021-Mayıs 2022 tarihleri arasında yürütülen eTwinning projesi "No Man's Land" ile nitel bir eylem araştırması şeklinde gerçekleştirilmiştir. eTwinning projesinde dört dil becerisi ayrı ayrı ele alınırken alımlayıcı becerilerden üretici becerilere doğru; dinleme, okuma, konuşma ve yazma şeklinde bir sıralama takip edilmiştir. Her beceriye yönelik iki uygulama gerçekleştirilmiş, bu uygulamaların ilki öğretmen tarafından tasarlanırken ikinci uygulamanın tasarlanmasında öğrencilerin günlükleri vasıtasıyla toplanan dönütler göz önüne alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, bu projeye gönüllü olarak katılan 14-15 yaş aralığındaki Türkiye'den 12, Romanya'dan 10 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak, her beceriye yönelik ilk uygulamadan sonra oluşturulan öğrenci günlükleri ve beceriye yönelik her iki uygulama tamamlandıktan sonra ülkelere göre ayrılan öğrenci gruplarıyla gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri kullanılmıştır. Odak grup görüşmelerinde kullanılan yarı-yapılandırılmış görüşme sorularının, öğrenciler tarafından günlüklerini yazarken de kullanmaları istenerek öğrencilerin belirli bir

çerçeve içerisinde görüşlerini belirtmeleri sağlanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde, betimsel analiz ve içerik analizi birlikte kullanılmıştır.

Bu araştırmanın sonucunda, eTwinning proje uygulamalarının, öğrencilerin İngilizce dört dil becerisine bilişsel ve duyuşsal açılardan olumlu yönde katkısının olduğu, öğrencilerin uygulamalara yönelik zorlandıkları noktalar ve hem bu zorlukların üstesinden gelmek hem de uygulamaları daha etkili hale getirmek için önerileri olduğu ve ayrıca ülkelere göre öğrenci bakış açılarında bir takım benzerlik ve farklılıkların bulunduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** eTwinning Projeleri, İngilizce Dört Dil Becerisi, Proje Tabanlı Öğrenme, Öğrenci Bakış Açıları, Ülkelere Göre Farklılık ve Benzerlikler



## **ABSTRACT**

### **EVALUATION OF eTWINNING PROJECT PRACTISES IN TERMS OF THEIR CONTRIBUTION TO THE STUDENTS' FOUR LANGUAGE SKILLS IN ENGLISH**

**AYTAŞ, Sevinç**

**Master Thesis, Department of Educational Sciences**

**Advisor: Doç. Dr. Nihat UYANGÖR**

**2022, 166 pages**

The aim of this research is to discuss the contribution of eTwinning project practises on students' four language skills in English from the students' perspectives. Perspectives are discussed in four dimensions as cognitive and affective contributions of eTwinning practices to four language skills, problems encountered during practices and students' suggestions. When presenting the findings; students' perspectives on the contribution of eTwinning to the four language skills in English are tried to be determined both in general and by country in terms of differences and similarities. This qualitative action research was carried out between November 2021 and May 2022 through the eTwinning project "No Man's Land" in which four language skills are dealt with separately. A sequence from receptive to productive skills as of listening, reading, speaking and writing is followed. Two practises are carried out for each skill, the first of which is designed by the teacher, while the feedback from the students' diaries are used for the second one. The study group consists of 12 students from Turkiye and 10 students from Romania, aged 14-15, who voluntarily participated in this project. As data collection tools, student diaries after the first practises and focus group interviews by country after the completion of both practises for each skill are used. The semi-structured interview questions are used in student diaries, too to ensure that students express their opinions within a certain frame. Descriptive and content analysis are used together in data analysis.

As a result of this research it is concluded that; eTwinning project practises contributes positively to students' four language skills in English in cognitive and affective aspects; students have some challenges in terms of practises and suggestions

both for overcoming those challenges and making the practises more effective; also there are some differences and similarities in students' perspectives by country.

**Keywords:** eTwinning Projects, English Four Language Skills, Project Based Learning, Student Perspectives, Differences and Similarities by Country





*Aileme...*

## İÇİNDEKİLER

<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>xvii</b>
<b>ŞEKİLLER LİSTESİ</b> .....	<b>xviii</b>
<b>KISALTMALAR LİSTESİ</b> .....	<b>xxii</b>
<b>1. GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1. Araştırmanın Problemi .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı .....	6
1.3. Araştırmanın Önemi .....	6
1.4. Araştırmanın Varsayımları .....	7
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
1.6. Tanımlar.....	7
<b>2. İLGİLİ ALANYAZIN</b> .....	<b>9</b>
2.1. Kuramsal Çerçeve.....	9
2.1.1. İngilizce Öğretiminin Önemi .....	9
2.1.2. Dört Dil Becerisi .....	10
2.1.2.1. Dinleme Becerisi .....	11
2.1.2.2. Okuma Becerisi .....	16
2.1.2.3. Konuşma Becerisi .....	17
2.1.2.4. Yazma Becerisi .....	19
2.1.3. Türkiye’de İngilizce Öğretimi .....	21
2.1.4. Romanya’da İngilizce Öğretimi.....	26
2.1.5. Proje Tabanlı Öğrenme (PTÖ).....	28
2.1.6. eTwinning Platformu .....	34

2.2. İlgili Araştırmalar .....	38
2.2.1. İngilizce Dört Dil Becerisine İlişkin Araştırmalar.....	38
2.2.3. eTwinning'in Etkisine İlişkin Araştırmalar .....	42
<b>3. YÖNTEM.....</b>	<b>44</b>
3.1. Araştırmanın Modeli.....	44
3.2. Çalışma Grubu .....	46
3.3. Veri Toplama Araçları .....	47
3.3.1. Öğrenci Günlükleri .....	47
3.3.2. Odak Grup Görüşmesi .....	48
3.4. Uygulama Süreci.....	49
3.4.1. Dinleme Becerisine Yönelik Yapılan Uygulama Süreci .....	50
3.4.2. Okuma Becerisine Yönelik Yapılan Uygulama Süreci.....	53
3.4.3. Konuşma Becerisine Yönelik Yapılan Uygulama Süreci.....	56
3.4.4. Yazma Becerisine Yönelik Yapılan Uygulama Süreci.....	58
3.5. Verilerin Analizi .....	59
3.6. Geçerlik ve Güvenirlik .....	61
3.6.1. Araştırmada İç Geçerliği/İnandırıcılığı Sağlamaya Yönelik Yapılan Çalışmalar .....	63
3.6.2. Araştırmada Dış Geçerliği/Aktarılabirliği Sağlamaya Yönelik Yapılan Çalışmalar .....	64
3.6.3. Araştırmada İç Güvenirliği/Güvenilebilirliği Sağlamaya Yönelik Yapılan Çalışmalar .....	64
3.6.4. Araştırmada Dış Güvenirliği/Onaylanabilirliği Sağlamaya Yönelik Yapılan Çalışmalar .....	65
3.7. Araştırmacının Rolü .....	67
<b>4. BULGULAR VE YORUMLAR.....</b>	<b>69</b>
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	69

4.1.1. eTwinning Proje Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Dinleme Becerisine Katkısına Yönelik Öğrenci Bakış Açıklarına İlişkin Bulgular .....	69
4.1.1.1. eTwinning Proje Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Dinleme Becerisine Bilişsel Açıdan Katkısına Yönelik Öğrenci Bakış Açıklarına İlişkin Bulgular .....	70
4.1.1.2. eTwinning Proje Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Dinleme Becerisine Duyuşsal Açıdan Katkısına Yönelik Öğrenci Bakış Açıklarına İlişkin Bulgular .....	73
4.1.1.3. eTwinning Projesindeki İngilizce Dinleme Becerisi Uygulamalarında Yaşanan Zorluklara Yönelik Öğrenci Bakış Açıklarına İlişkin Bulgular .....	75
4.1.1.4. İngilizce Dinleme Becerisi Açısından eTwinning Proje Uygulamalarına Yönelik Öğrenci Önerilerine İlişkin Bulgular .....	77
4.1.2. eTwinning Proje Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Okuma Becerisine Katkısına Yönelik Öğrenci Bakış Açıklarına İlişkin Bulgular .....	79
4.1.2.1. eTwinning Proje Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Okuma Becerisine Bilişsel Açıdan Katkısına Yönelik Öğrenci Bakış Açıklarına İlişkin Bulgular .....	80
4.1.2.2. eTwinning Proje Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Okuma Becerisine Duyuşsal Açıdan Katkısına Yönelik Öğrenci Bakış Açıklarına İlişkin Bulgular .....	83
4.1.2.3. eTwinning Projesindeki İngilizce Okuma Becerisi Uygulamalarında Yaşanan Zorluklara Yönelik Öğrenci Bakış Açıklarına İlişkin Bulgular .....	84
4.1.2.4. İngilizce Okuma Becerisi Açısından Etwinning Proje Uygulamalarına Yönelik Öğrenci Önerilerine İlişkin Bulgular .....	86
4.1.3. eTwinning Proje Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Konuşma Becerisine Katkısına Yönelik Öğrenci Bakış Açıklarına İlişkin Bulgular .....	87

4.1.3.1. eTwinning Proje Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Konuşma Becerisine Bilişsel Açıdan Katkısına Yönelik Öğrenci Bakış Açılarına İlişkin Bulgular .....	89
4.1.3.2. eTwinning Proje Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Konuşma Becerisine Duyuşsal Açıdan Katkısına Yönelik Öğrenci Bakış Açılarına İlişkin Bulgular .....	90
4.1.3.3. eTwinning Projesindeki İngilizce Konuşma Becerisi Uygulamalarında Yaşanan Zorluklara Yönelik Öğrenci Bakış Açılarına İlişkin Bulgular .....	92
4.1.3.4. İngilizce Konuşma Becerisi Açısından eTwinning Proje Uygulamalarına Yönelik Öğrenci Önerilerine İlişkin Bulgular .....	93
4.1.4. eTwinning Proje Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Yazma Becerisine Katkısına Yönelik Öğrenci Bakış Açılarına İlişkin Bulgular .....	95
4.1.4.1. eTwinning Proje Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Yazma Becerisine Bilişsel Açıdan Katkısına Yönelik Öğrenci Bakış Açılarına İlişkin Bulgular .....	95
4.1.4.2. eTwinning Proje Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Yazma Becerisine Duyuşsal Açıdan Katkısına Yönelik Öğrenci Bakış Açılarına İlişkin Bulgular .....	98
4.1.4.3. eTwinning Projesindeki İngilizce Yazma Becerisi Uygulamalarında Yaşanan Zorluklara Yönelik Öğrenci Bakış Açılarına İlişkin Bulgular .....	99
4.1.4.4. İngilizce Yazma Becerisi Açısından eTwinning Proje Uygulamalarına Yönelik Öğrenci Önerilerine İlişkin Bulgular .....	100
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	102
4.2.1. eTwinning Proje Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Dinleme Becerisine Katkısına Yönelik Öğrenci Bakış Açılarında Ükelere Göre Farklılık ve Benzerliklere İlişkin Bulgular .....	102

4.2.1.1. eTwinning Proje Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Dinleme Becerisine Bilişsel Açıdan Katkısına Yönelik Öğrenci Bakış Açılarında Ükelere Göre Farklılık ve Benzerliklere İlişkin Bulgular .....	103
4.2.1.2.eTwinning Proje Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Dinleme Becerisine Duyuşsal Açıdan Katkısına Yönelik Öğrenci Bakış Açılarında Ükelere Göre Farklılık ve Benzerliklere İlişkin Bulgular .....	104
4.2.1.3. eTwinning Projesindeki İngilizce Dinleme Becerisi Uygulamalarında Yaşanan Zorluklara Yönelik Öğrenci Bakış Açılarında Ükelere Göre Farklılık ve Benzerliklere İlişkin Bulgular .....	105
4.2.1.4. İngilizce Dinleme Becerisi Açısından eTwinning Proje Uygulamalarına Yönelik Öğrenci Önerilerinde Ükelere Göre Farklılık ve Benzerliklere İlişkin Bulgular.....	106
4.2.2. eTwinning Proje Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Okuma Becerisine Katkısına Yönelik Öğrenci Bakış Açılarında Ükelere Göre Farklılık ve Benzerliklere İlişkin Bulgular .....	107
4.2.2.1. eTwinning Proje Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Okuma Becerisine Bilişsel Açıdan Katkısına Yönelik Öğrenci Bakış Açılarında Ükelere Göre Farklılık ve Benzerliklere İlişkin Bulgular .....	107
4.2.2.2. eTwinning Proje Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Okuma Becerisine Duyuşsal Açıdan Katkısına Yönelik Öğrenci Bakış Açılarında Ükelere Göre Farklılık ve Benzerliklere İlişkin Bulgular .....	109
4.2.2.3. eTwinning Projesindeki İngilizce Okuma Becerisi Uygulamalarında Yaşanan Zorluklara Yönelik Öğrenci Bakış Açılarında Ükelere Göre Farklılık ve Benzerliklere İlişkin Bulgular .....	110



4.2.2.4. İngilizce Dinleme Becerisi Açısından eTwinning Proje Uygulamalarına Yönelik Öğrenci Önerilerinde Ülkelere Göre Farklılık ve Benzerliklere İlişkin Bulgular.....	111
4.2.3. eTwinning Proje Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Konuşma Becerisine Katkısına Yönelik Öğrenci Bakış Açılarında Ülkelere Göre Farklılık ve Benzerliklere İlişkin Bulgular .....	112
4.2.3.1. eTwinning Proje Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Konuşma Becerisine Bilişsel Açından Katkısına Yönelik Öğrenci Bakış Açılarında Ülkelere Göre Farklılık ve Benzerliklere İlişkin Bulgular .....	112
4.2.3.2. eTwinning Proje Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Konuşma Becerisine Duyuşsal Açından Katkısına Yönelik Öğrenci Bakış Açılarında Ülkelere Göre Farklılık ve Benzerliklere İlişkin Bulgular .....	113
4.2.3.3. eTwinning Projesindeki İngilizce Konuşma Becerisi Uygulamalarında Yaşanan Zorluklara Yönelik Öğrenci Bakış Açılarında Ülkelere Göre Farklılık ve Benzerliklere İlişkin Bulgular .....	114
4.2.3.4. İngilizce Konuşma Becerisi Açısından eTwinning Proje Uygulamalarına Yönelik Öğrenci Önerilerinde Ülkelere Göre Farklılık ve Benzerliklere İlişkin Bulgular.....	115
4.2.4. eTwinning Proje Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Yazma Becerisine Katkısına Yönelik Öğrenci Bakış Açılarında Ülkelere Göre Farklılık ve Benzerliklere İlişkin Bulgular .....	116
4.2.4.1. eTwinning Proje Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Yazma Becerisine Bilişsel Açından Katkısına Yönelik Öğrenci Bakış Açılarında Ülkelere Göre Farklılık ve Benzerliklere İlişkin Bulgular .....	116
4.2.4.2. eTwinning Proje Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Yazma Becerisine Duyuşsal Açından Katkısına Yönelik Öğrenci Bakış	

Açılarında Ülkelere Göre Farklılık ve Benzerliklere İlişkin Bulgular .....	118
4.2.4.3. eTwinning Projesindeki İngilizce Yazma Becerisi Uygulamalarında Yaşanan Zorluklara Yönelik Öğrenci Bakış Açılarında Ülkelere Göre Farklılık ve Benzerliklere İlişkin Bulgular .....	119
4.2.4.4. İngilizce Yazma Becerisi Açısından eTwinning Proje Uygulamalarına Yönelik Öğrenci Önerilerinde Ülkelere Göre Farklılık ve Benzerliklere İlişkin Bulgular.....	120
<b>5. SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>	<b>122</b>
5.1. Sonuçlar .....	122
5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Sonuçlar.....	122
5.1.1.1. eTwinning Proje Uygulamalarının Öğrencilerin Dört Dil Becerisine Bilişsel Açıdan Katkısına Yönelik Öğrenci Bakış Açıları	123
5.1.1.2. eTwinning Proje Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Dört Dil Becerisine Duyuşsal Açıdan Katkısına Yönelik Öğrenci Bakış Açıları .....	129
5.1.1.3. eTwinning Projesindeki İngilizce Dört Dil Becerisine İlişkin Uygulamalarda Yaşanan Zorluklara Yönelik Öğrenci Bakış Açıları .	133
5.1.1.4. İngilizce Dört Dil Becerisi Açısından eTwinning Proje Uygulamalarına Yönelik Öğrenci Önerileri .....	138
5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Sonuçlar .....	142
5.1.2.1. eTwinning Proje Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Dört Dil Becerisine Bilişsel Açıdan Katkısına Yönelik Öğrenci Bakış Açılarında Ülkelere Göre Farklılık ve Benzerlikler .....	142
5.1.2.2. eTwinning Proje Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Dört Dil Becerisine Duyuşsal Açıdan Katkısına Yönelik Öğrenci Bakış Açılarında Ülkelere Göre Farklılık ve Benzerlikler .....	145

5.1.2.3. İngilizce Dört Dil Becerisi Açısından eTwinning Proje Uygulamalarında Yaşanan Zorluklara Yönelik Öğrenci Bakış Açılarında Ülkelere Göre Farklılık ve Benzerlikler .....	148
5.1.2.4. İngilizce Dört Dil Becerisi Açısından eTwinning Proje Uygulamalarına Yönelik Öğrenci Önerilerinde Ülkelere Göre Farklılık ve Benzerlikler .....	150
5.2. Öneriler .....	152
5.2.1. Uygulayıcılara Öneriler.....	153
5.2.2. Yapılabilecek Araştırmalara İlişkin Öneriler.....	155
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>156</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>163</b>
<b>EK-1.</b> Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi .....	163
<b>EK-2.</b> Balıkesir Üniversitesi Etik Kurul Onay Belgesi.....	163
<b>EK-3.</b> Yarı Yapılandırılmış Odak Grup Görüşme Formu ve Öğrenci Günlüklerinde Kullanılan Sorular – İngilizce .....	165
<b>EK-4.</b> Yarı Yapılandırılmış Odak Grup Görüşme Formu ve Öğrenci Günlüklerinde Kullanılan Sorular – Türkçe .....	166

## TABLULAR LİSTESİ

<b>Tablo 1.</b> Türkiye'nin İngilizce Yeterlilik Eğilimleri .....	4
<b>Tablo 2.</b> Dinleme Sürecine Göre Tasnif Edilmiş Dinleme Stratejileri.....	15
<b>Tablo 3.</b> Model İngilizce Öğretim Programı (2. – 8. Sınıflar İçin) .....	22
<b>Tablo 4.</b> Model İngiliz Dili (9. – 12. Sınıflar) Öğretim Programı.....	23
<b>Tablo 5.</b> Haftalık İngilizce Ders Saatleri ve CEFR Seviyeleri .....	28
<b>Tablo 6.</b> Geleneksel Öğrenme ve Proje Tabanlı Öğrenmenin Farklılıkları... 30	
<b>Tablo 7.</b> 12 Şubat 2022 İtibariyle eTwinning'e Kayıtlı Öğretmen, Okul ve Proje Sayıları .....	38
<b>Tablo 8.</b> Veri Toplama Aşamasına Dahil Olan Öğrenci Sayıları .....	66

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Üç Genel Düzeyli Bir Ağaç Gösterimi .....	2
Şekil 2. Davranış Boyutuna Göre Tasnif Edilmiş Dinleme Stratejileri .....	12
Şekil 3. Dinleme Sürecine Göre Tasnif Edilmiş Dinleme Stratejileri .....	14
Şekil 4. Zihinsel Boyuta Göre Tasnif Edilmiş Dinleme Stratejileri .....	15
Şekil 5. Proje Karma Takımları .....	50
Şekil 6. Dinleme Becerisine Yönelik Pre-Aktivite Örneği .....	51
Şekil 7. Dinleme Becerisine Yönelik While-Aktivite Örneği.....	52
Şekil 8. Dinleme Becerisine Yönelik Post-Aktivite Örneği.....	52
Şekil 9. Dinleme Becerisine Yönelik Şarkı Uygulamasına Örnek .....	53
Şekil 10. Okuma Becerisine Yönelik Çalışma Kağıdı Uygulamasına Örnek	54
Şekil 11. Okuma Becerisine Yönelik Eş-Zıt Anlamli Kelime Uygulamasına Örnek.....	55
Şekil 12. Okuma Becerisine Yönelik Kelime Oyunu Uygulaması .....	56
Şekil 13. Konuşma Becerisine Yönelik Takım Çalışmasıyla Ortaya Çıkan Ürünler .....	57
Şekil 14. Konuşma Becerisine Yönelik Düzenlenen Online Toplantı.....	58
Şekil 15. Öğrenci Makalelerine Bir Örnek .....	58
Şekil 16. Öğrenci Hikayelerine Bir Örnek.....	59
Şekil 17. eTwinning Proje Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Dinleme Becerisine Bilişsel Açıdan Katkısına Yönelik Kodlar .....	71
Şekil 18. eTwinning Proje Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Dinleme Becerisine Duyuşsal Açıdan Katkısına Yönelik Kodlar .....	73
Şekil 19. eTwinning Projesindeki Dinleme Becerisi Uygulamalarında Yaşanan Zorluklara Yönelik Kodlar .....	75
Şekil 20. eTwinning Projesindeki Dinleme Becerisi Uygulamalarına Dair Önerilere Yönelik Kodlar .....	77

<b>Şekil 21.</b> eTwinning Proje Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Okuma Becerisine Bilişsel Açıdan Katkısına Yönelik Kodlar .....	81
<b>Şekil 22.</b> eTwinning Proje Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Okuma Becerisine Duyuşsal Açıdan Katkısına Yönelik Kodlar .....	83
<b>Şekil 23.</b> eTwinning Projesindeki Okuma Becerisi Uygulamalarında Yaşanan Zorluklara Yönelik Kodlar .....	85
<b>Şekil 24.</b> eTwinning Projesindeki Okuma Becerisi Uygulamalarına Dair Önerilere Yönelik Kodlar .....	86
<b>Şekil 25.</b> eTwinning Proje Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Konuşma Becerisine Bilişsel Açıdan Katkısına Yönelik Kodlar .....	89
<b>Şekil 26.</b> eTwinning Proje Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Konuşma Becerisine Duyuşsal Açıdan Katkısına Yönelik Kodlar .....	91
<b>Şekil 27.</b> eTwinning Projesindeki Konuşma Becerisi Uygulamalarında Yaşanan Zorluklara Yönelik Kodlar .....	92
<b>Şekil 28.</b> eTwinning Projesindeki Konuşma Becerisi Uygulamalarına Dair Önerilere Yönelik Kodlar .....	94
<b>Şekil 29.</b> eTwinning Proje Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Yazma Becerisine Bilişsel Açıdan Katkısına Yönelik Kodlar .....	96
<b>Şekil 30.</b> eTwinning Proje Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Yazma Becerisine Duyuşsal Açıdan Katkısına Yönelik Kodlar .....	98
<b>Şekil 31.</b> eTwinning Projesindeki Yazma Becerisi Uygulamalarında Yaşanan Zorluklara Yönelik Kodlar .....	99
<b>Şekil 32.</b> eTwinning Projesindeki Yazma Becerisi Uygulamalarına Dair Önerilere Yönelik Kodlar .....	101
<b>Şekil 33.</b> eTwinning Proje Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Dinleme Becerisine Bilişsel Açıdan Katkısına Yönelik Ülkelere Göre Öğrenci Bakış Açılarında Ülkelere Göre Farklılık ve Benzerlikler .....	103
<b>Şekil 34.</b> eTwinning Proje Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Dinleme Becerisine Duyuşsal Açıdan Katkısına Yönelik Öğrenci Bakış Açılarında Ülkelere Göre Farklılık ve Benzerlikler .....	104

<b>Şekil 35.</b> eTwinning Projesindeki İngilizce Dinleme Becerisi Uygulamalarında Yaşanan Zorluklara Yönelik Öğrenci Bakış Açılarında Ülkelere Göre Farklılık ve Benzerlikler .....	105
<b>Şekil 36.</b> İngilizce Dinleme Becerisi Açısından eTwinning Proje Uygulamalarına Yönelik Öğrenci Önerilerinde Ülkelere Göre Farklılık ve Benzerlikler .....	106
<b>Şekil 37.</b> eTwinning Proje Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Okuma Becerisine Bilişsel Açıdan Katkısına Yönelik Ülkelere Göre Öğrenci Bakış Açılarında Ülkelere Göre Farklılık ve Benzerlikler .....	108
<b>Şekil 38.</b> eTwinningProje Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Okuma Becerisine Duyuşsal Açıdan Katkısına Yönelik Öğrenci Bakış Açılarında Ülkelere Göre Farklılık ve Benzerlikler .....	109
<b>Şekil 39.</b> eTwinning Projesindeki İngilizce Okuma Becerisi Uygulamalarında Yaşanan Zorluklara Yönelik Öğrenci Bakış Açılarında Ülkelere Göre Farklılık ve Benzerlikler .....	110
<b>Şekil 40.</b> İngilizce Okuma Becerisi Açısından eTwinning Proje Uygulamalarına Yönelik Öğrenci Önerilerinde Ülkelere Göre Farklılık ve Benzerlikler .....	111
<b>Şekil 41.</b> eTwinning Proje Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Konuşma Becerisine Bilişsel Açıdan Katkısına Yönelik Ülkelere Göre Öğrenci Bakış Açılarında Ülkelere Göre Farklılık ve Benzerlikler .....	112
<b>Şekil 42.</b> eTwinning Proje Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Konuşma Becerisine Duyuşsal Açıdan Katkısına Yönelik Öğrenci Bakış Açılarında Ülkelere Göre Farklılık ve Benzerlikler .....	113
<b>Şekil 43.</b> eTwinning Projesindeki İngilizce Konuşma Becerisi Uygulamalarında Yaşanan Zorluklara Yönelik Öğrenci Bakış Açılarında Ülkelere Göre Farklılık ve Benzerlikler .....	114
<b>Şekil 44.</b> İngilizce Konuşma Becerisi Açısından eTwinning Proje Uygulamalarına Yönelik Öğrenci Önerilerinde Ülkelere Göre Farklılık ve Benzerlikler .....	115

<b>Şekil 45.</b> eTwinning Proje Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Yazma Becerisine Bilişsel Açıdan Katkısına Yönelik Ükelere Göre Öğrenci Bakış Açılarında Ükelere Göre Farklılık ve Benzerlikler .....	117
<b>Şekil 46.</b> eTwinningProje Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Yazma Becerisine Duyuşsal Açıdan Katkısına Yönelik Öğrenci Bakış Açılarında Ükelere Göre Farklılık ve Benzerlikler .....	118
<b>Şekil 47.</b> eTwinning Projesindeki İngilizce Yazma Becerisi Uygulamalarında Yaşanan Zorluklara Yönelik Öğrenci Bakış Açılarında Ükelere Göre Farklılık ve Benzerlikler .....	119
<b>Şekil 48.</b> İngilizce Yazma Becerisi Açısından eTwinning Proje Uygulamalarına Yönelik Öğrenci Önerilerinde Ükelere Göre Farklılık ve Benzerlikler .....	120



## KISALTMALAR LİSTESİ

<b>BİT</b>	: Bilgi ve İletişim Teknolojileri
<b>CEFR</b>	: Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni
<b>EÇBE</b>	: Erken Çocukluk Bakımı ve Eğitimi
<b>EFL</b>	: Yabancı Dil Olarak İngilizce
<b>ELT</b>	: İngiliz Dili Eğitimi
<b>FSI</b>	:Yabancı Diller Hizmet Enstitüsü
<b>IVET</b>	:Temel Mesleki Eğitim ve Öğretim
<b>L1</b>	: Birinci Dil / Ana Dili
<b>MDS</b>	: Merkezi Destek Servisi
<b>MEB</b>	:Milli Eğitim Bakanlığı
<b>NATO</b>	:Kuzey Atlantik Antlaşması Örgütü
<b>OECD</b>	: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Organizasyonu
<b>PSA</b>	: Ortak Destek Ajansları
<b>PTÖ</b>	: Proje Temelli/Tabanlı Öğrenme
<b>TPR</b>	: Tüm Fiziksel Tepki
<b>UDS</b>	: Ulusal Destek Servisi
<b>UNESCO</b>	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu

# 1. GİRİŞ

Bu araştırmanın amacı eTwinning proje uygulamalarının, öğrencilerin İngilizce dört dil becerisine katkısına yönelik öğrenci bakış açılarını ortaya koymaktır. Bu bölümde araştırma problemi, araştırmanın önemi, araştırmanın amacı, araştırma soruları, alt sorular, araştırmanın sayıtları, araştırmanın sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

## 1.1. Araştırmanın Problemi

Bilişim teknolojisindeki gelişmelerin beraberinde getirdiği küreselleşme ile, zaman ve mekan sınırlamaları ortadan kalkmış; bilgiye ulaşmanın her zamankinden daha hızlı ve kolay hale geldiği bilgi toplumunda eğitim sistemi; kişiselleşmiş, çoğulcu ve esnek bir yapıya bürünmüştür (Uysal ve Tezci, 2004). İçinde bulunulan bu hızlı dönüşüm ve bilgi çağı, eğitimin ve öğretmenin tanımını da değiştirmiştir. Eğitim dijital çağa uyum sağlarken, en son dijital teknolojilerin entegre edilebildiği yüz yüze ve sanal arayüzlerin harmanlandığı pedagojiler benimsenmiş; içerik, geleneksel metin tabanlı öğrenmeden toplumun da katkı sağlayabildiği, metin tabanlı ve multimedya destekli içeriğe evrilmiştir (Thierstein, 2009). İnterneti ve teknolojiyi öğretim programını zenginleştirmek için bir araç olarak kullanan öğretmenin rolü ise, bilginin ana kaynağı olmaktan çıkıp öğrencisine bilgiye ulaşma konusunda rehberlik eden kolaylaştırıcıya dönüşmüştür (Atav, Akkoyunlu ve Sağlam, 2006).

Eğitim de dahil, bilinen tüm tanımları bir şekilde etkileyen ve değiştiren küreselleşme, yerelde gerçekleşen olayların kilometrelerce ötede meydana gelen olaylar tarafından ya da tam tersi; kilometrelerce ötede meydana gelen olayların uzak yerellikler tarafından şekillendirildiği bir dünyada sosyal ilişkilerin yoğunlaşması olarak tanımlanmaktadır (Appadurai, 1990). Bu yoğunlaşma yabancı dil bilmeyi eskiden olduğundan da daha önemli kılmaktadır; çünkü ülkeler küresel olarak

bütünleşmekte ve kültür, ekonomi ve ticaret açısından her yönüyle birbirleriyle birleşmektedir ve bu bütünleşme ancak konuşulan dil aynı olduğunda gerçekleşebilir (Bodapati, 2016). Konuşulan ortak dilin İngilizce olmasının ise pek çok sebebi vardır.

Ünlü dilbilimci David Crystal'a göre; bir dilin "küresel dil" olmasının o dilin yapısıyla hiçbir alakası yoktur; bir dili "küresel dil" konumuna getiren, onu konuşan insanların gücüdür. Bu bağlamda İngilizce'nin "gücü" başlangıçta özellikle Britanya İmparatorluğu'nun yayılmacı politikasından ve askeri gücünden gelse de, sonrasında İngilizce'nin bilim, teknoloji, ekonomi ve kültür dili olmasından kaynaklanmıştır (http-1). 370 milyon kişinin anadili, 978 milyon kişinin ikinci dil ya da yabancı dil olarak kullandığı (Ethnologue: Languages of the World, 2021) İngilizce'yi ortak dil kılan bu etmenlerin aynı zamanda onu öğrenme sebepleri olduğunu söylemek mümkündür. İngilizce bilmek; uluslararası düzeyde iletişim kurmak, farklı ülkelere gitmek, eğitim için daha fazla kaynağa ulaşmak, daha iyi iş fırsatlarının kapılarını açmak, eğlence sektörünün sunduğu binlerce film, televizyon programı, müzik ve oyunun yanı sıra internetin imkanlarından daha çok faydalanmak gibi amaçlara hizmet etmektedir (Rajathurai, 2018). Bunun yanı sıra yabancı bir dil öğrenmenin küresel yeterlilik, kültürlerarası anlayış ve iletişim, farklı kültür ve dilleri anlama gibi bilişsel yetilerin gelişimine de olumlu katkıları bulunduğu bilinmektedir (OECD, 2021).

Globalleşmenin güçlendirdiği bu dil öğrenme ihtiyacının; Avrupa Komisyonu'nun 2001 yılında yayınladığı CEFR (Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni) ile, dil öğrenen bireylerin öğrenmekte oldukları dile ve kendi özel bağlamlarına uyacak şekilde uyarlayabilecekleri ve farklı ülkelerdeki eğitim kurumlarının işbirliğini, sunduğu "ortak başvuru düzeyleri" ile kolaylaştıracak ortak bir uluslararası dil öğrenimi rehberinin (University of Cambridge, 2011) ortaya çıkmasını sağladığı söylenebilir.



Şekil 1. Üç Genel Düzeyli Bir Ağaç Gösterimi

**Kaynak:** Avrupa Konseyi. (2021). *Diller için avrupa ortak başvuru metni öğrenme - öğretme –değerlendirme*. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Bu kaynağı eline alan herkesin; “Birbirimizle konuşurken ( ya da yazışırken ) ne yaparız?” ya da “Yeni bir dili kullanırken bu dilin ne kadarını öğrenmeye ihtiyacımız vardır?” gibi anadil ediniminde cevaplanmasına ihtiyaç duyulmayan sorulara cevap vermesi amaçlanmıştır (CEFR, 2021). Çünkü yabancı dil öğrenmek; ana dil öğrenmenin aksine, bir insanın ilk içgüdüğü değildir ve bilinçaltı değil, aktif ve bilinçli bir süreç gerektirir (http-2; http-3). Bu gereksinimin, bazı insanların yabancı bir dil, bizim bağlamımızda İngilizce, öğrenmesini zorlaştırdığı söylenebilir. Bu zorluğun derecesini etkileyen faktörlerin başında dile ayrılan süre gelir. Bu sürenin fazla olması;İngilizce’ye daha fazla maruz kalma, daha fazla deneyime sahip olma, dili daha kolay edinme, daha zengin kelime dağarcığına sahip olma, gramer ve yapıyı daha iyi anlama anlamına gelir (Rintaningrum, R., Aldous, C. ve Conway, 2016).

Foreign Service Institute (FSI) tarafından hazırlanan ve anadili İngilizce olan bireylerin yabancı bir dilde yeterliliğe ulaşabilmesi için ihtiyaç duyulan ortalama süreyi ve dillerin İngilizce’ye benzerliğini gösteren listede Türkçe; “Kategori III Diller” diğer bir deyişle İngilizce’den önemli dilsel ve/veya kültürel farklılıkları olan “zor” diller kategorisinde yer almaktadır (http-4). Listeye göre dillerin İngilizce’ye olan dilsel ve kültürel yakınlıkları, o dilin anadili İngilizce olan bireyler tarafından öğrenilme zorluğunun derecesi ve buna bağlı olarak o dilde yetkinliğe ulaşılması için çalışılması gereken süre üzerinde etki sahibidir. Bu durumda aynı zorluk derecesi ve süre ihtiyacının tam tersi durum için de geçerli olduğu, diğer bir deyişle, Türkçe konuşan bir birey için de İngilizce’nin, taşıdığı dilsel ve kültürel farklılıklar sebebiyle zor diller kategorisinde yer aldığı ve öğrenilmesi için yaklaşık 1100 ders saatine tekabül eden 44 haftaya ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Türkiye’deki ilköğretim ve ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programları incelendiğinde; İngilizce’nin öğretilme yaşının gittikçe düştüğü, CEFR’da belirtilen dil düzeylerine uygun hedeflerin temele alındığı, dil eğitimi alanında dünyadaki gelişmelerin takip edilerek programlara dahil edilmeye çalışıldığı ve 2. Sınıftan 12. sınıfa kadar ortalama 980 saat İngilizce öğretimi yapıldığı görülmektedir (Yücel, Dimici, Yıldız, ve Bümen, 2017; T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2018). Ancak İngilizce yeterliliğinin dünya çapında nasıl ve nerede geliştiğini analiz eden EF İngilizce Yeterlilik Endeksi'nin 2021 baskısında verilen listede Türkiye, 112 ülke arasında

70.sırada yer alarak düşük yeterlilik seviyesine sahip ülkeler arasında yer almaktadır. Türkiye'nin yıllara göre yeterlilik eğilimi aşağıdaki tabloda verilmiştir (http-5).

**Tablo 1. Türkiye'nin İngilizce Yeterlilik Eğilimleri**

Yıllar										
2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Katılan Ülke / Sıralama										
44/43	54/32	60/41	61/47	69/50	72/51	80/62	88/73	100/79	99/69	112/70
Yeterlilik Seviyesi										
ÇDY	DY	DY	ÇDY	ÇDY	ÇDY	ÇDY	ÇDY	ÇDY	DY	DY

*Not.* ÇDY = Çok Düşük Yeterlilik, DY= Düşük Yeterlilik

Bu durum bizi, dil edinmek için sadece dile ayrılan sürenin yeterli olmadığı sonuca ulaştırmaktadır. Eğitimin tanımının; “bireyin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci” (Ertürk, 1994; akt. Sönmez, 2019) olduğu düşünülürse, Türkiye’de İngilizce öğrenmeyi zorlaştıran etmenlerden bir diğerinin de; bu tanımdaki, bireyin davranışlarında “kendi yaşantıları yoluyla” koşulunun karşılanamaması olduğu söylenebilir. Çünkü dilbilgisi kurallarına bağlı kalarak doğru formüle edilmiş cümleler yapma, kelime ezberleme, sonrasında yapılacak sınavda muhtemelen birebir aynısının sorulacağı ders kitabı alıştırmalarını yapma gibi ezberci ve iletişimsel olmayan, öğrencileri günlük hayata hazırlamayan etkinlikleri kapsayan bir yaklaşımın benimsenmesi (Paker, 2021); öğrencileri İngilizce’yi gerçekten ve bir amaç doğrultusunda kullanmaktan uzaklaştırmaktadır.

Oysa ki, yabancı dil öğrenmek tek başına ana bir hedef değil, başka becerileri başka dillerde yapabilmek için bir araçtır. Bu sebeple yaparak öğrenme-öğrenerek yapma prensibi ile edinilmelidir. Bu bağlamda; öğrenenlerin bildiklerini kullanarak gerçek sorunları çözdüğü ve anlamlı sonuçlar/ürünler ortaya çıkardıkları, “öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimseyerek, geniş bir zamana yayılması sebebiyle ele alınan konuları içselleştirmek için yeterli süreyi sağlayarak; gerçek dünya problemlerini ayrı ayrı disiplinlere indirgeyerek değil, tıpkı gerçek dünyada olduğu gibi disiplinler arası bir yaklaşımla ele alarak; işbirlikçi çalışma yöntemlerini sıkça kullanarak dil ediniminde önemli bir yere sahip olan “etkileşim”i sağlayan” (Çubukçu, 2020; Leto, 2018) proje tabanlı öğrenme yaklaşımının etkili olduğu düşünülmektedir. Y yaparak yaşayarak öğrenmeyi temel alan proje tabanlı öğrenmenin, dil ediniminin talep ettiği, hedef dili gerçek yaşamda belli bir amaç için kullanma ve bu dile uzun süre maruz kalma gibi gereksinimleriyle örtüştüğü söylenebilir. Proje tabanlı öğrenme esnasında, öğrencilere kendi öğrenmeleri için daha fazla özerklik ve akranlarıyla işbirliği içerisinde çalışmalarına fırsat verilmesi; onların öğretmene olan bağımlılığını azaltarak özdüzenleme becerilerinin artmasına ve kendi öğrenmeleri için daha fazla sorumluluk almaya daha fazla isteklilik göstermelerine imkan sağlamaktadır (Börekçi ve Uyangör, 2019; McCarthy, 2010). Ancak öğretmenlerin çoğu, son derece etkili bu pedagojik yöntemle ilişkin kavram yanlışlarına sahiptir ve bilgi eksikliği sebebiyle proje tabanlı öğrenmenin nasıl uygulamaya koyulacağından emin olamamaktadır (Önen, Mertoğlu, Saka ve Gürdal, 2010). Bu noktada, 2005 yılında Avrupa Komisyonunun e-öğrenme programının ana hareketi olarak başlatılan ve Avrupa’daki okullar arası işbirliğini teşvik eden eTwinning (eTwinning, t.y.), öğretmenlere ihtiyaç duydukları başlama noktasını sunmaktadır ([http-6](http://6)). eTwinning, öğretmenin değişen rolünü destekleyen ve öğrencilerin 21.yüzyılda ihtiyaç duyacakları doğru becerilerle teknoloji ve proje tabanlı öğrenme sayesinde donanmalarını sağlayan (Erdem, Başar, Toktay, Yayğaz ve Küçüksüleymanoğlu, 2021) online bir platformdur ve katkı sağladığı becerilerden biri de, oluşturduğu duvarsız global sınıf ortamlarında iletişim kurabilmek için gerekli olan yabancı dildir (Başaran, Kaya, Akbaş ve Yalçın, 2020).

Bu çalışmada; eTwinning proje uygulamalarının, öğrencilerin İngilizce dört dil becerisine katkısına yönelik öğrenci bakış açıları araştırılmıştır.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı; eTwinning proje uygulamalarını, öğrencilerin İngilizce dört dil becerisine katkısı açısından değerlendirmektir. Bu temel amaç doğrultusunda, aşağıdaki sorulara yanıt bulunmaya çalışılacaktır:

1. eTwinning proje uygulamalarının öğrencilerin İngilizce dört dil becerisine katkısına yönelik öğrenci bakış açıları nasıldır?
2. eTwinning proje uygulamalarının öğrencilerin İngilizce dört dil becerisine katkısına yönelik öğrenci bakış açıları, ülkelere göre farklılık ve benzerlikler nelerdir?

## 1.3. Araştırmanın Önemi

Yapılan alanyazın taramasında yürütülen çalışmaların daha çok; eTwinning projeleri, eTwinning platformu, eTwinning proje uygulamalarının öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısı, eTwinning'in öğrencilerin bir ya da iki yabancı dil becerisine (sadece dinleme / dinleme ve konuşma gibi) veya genel olarak İngilizce'sine katkısına ve genel olarak öğretmen görüşleri üzerine odaklandığı tespit edilmiştir (Arabacı ve Akıllı, 2019; Merdin, 2021).

Oysa ki; bu çalışmada araştırmacı, uzun yıllardır eTwinning projeleri yürüten bir İngilizce öğretmeni olarak gözlemlemiştir ki, öğretmenlerin eTwinning projeleri yaparak öğrencilerine kazandırdıklarını iddia ettikleri şeyler ile öğrencilerin aslında kazandıkları şeyler; çoğu zaman aynı şeyler ya da aynı derecede kazanılmış beceriler olmayabilmektedir.

Bu çalışma ile, eTwinning proje uygulamalarının, öğrencilerin İngilizce dört dil becerisine (dinleme-okuma-konuşma ve yazma becerileri) katkısına yönelik öğrenci bakış açıları ortaya konarak, durumun tarafsız bir değerlendirmesi yapılmak istenmektedir. Ayrıca konu üzerinde tez araştırması için yürütülen eTwinning projesinde yer alan ortak ülkelere göre bakış açılarının değişiklik gösterip göstermediğinin ortaya konması açısından çalışmanın yeni bir bakış açısı getirmesi beklenmekte ve çalışma ile karşılaştırmalı eğitim çalışmalarına da katkıda bulunulacağı düşünülmektedir. Konuyu bu şekilde ele almanın, gelecekteki eTwinning projelerinde yabancı dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik daha verimli uygulamaların planlanmasına olanak tanınması ümit edilmektedir.

#### **1.4. Araştırmanın Varsayımları**

1. Yapılan araştırmada katılımcı öğrenciler gerçek düşüncelerini ifade etmişlerdir.
2. Yapılan araştırma kapsamında yürütülen proje uygulamalarında öğrenciler dürüst davranışlar sergilemişler ve görevleri istenilen şekilde gerçekleştirmişlerdir.
3. Türkiye ve Romanya'nın öğretim programları incelendiğinde, çalışma grubunda yer alan yaş gruplarının A1-A2 seviyesinde İngilizce bilgisine sahip olmaları gerektiği görüldüğünden, araştırmadaki katılımcıların dil seviyesinin A1-A2 olduğu varsayılmıştır.

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

1. Bu araştırma, 2020-2021 eğitim öğretim yılı ve Romanya, Türkiye'den iki farklı okul ile sınırlıdır.
2. Araştırma; 14-15 yaş aralığında A1/A2 İngilizce seviyesine sahip Türkiye'den 12, Romanya'dan 10 öğrenci ile sınırlıdır.
3. Araştırmada veri toplama araçları; günlük ve odak grup görüşmesi ile sınırlıdır.

#### **1.6. Tanımlar**

eTwinning: Avrupa'daki okullarda çalışan öğretmenler, müdürler, kütüphaneciler v.b. personele yönelik olan ve iletişim kurmak, işbirliği yapmak, projeler geliştirmek, paylaşmak amacıyla bir platform sunan güvenli bir topluluktur.

eTwinning proje uygulamaları: eTwinning platformunda belli bir tema çerçevesinde, öğrencilere belirli becerileri kazandırma hedefiyle oluşturulmuş bir projeye ait bütün ortakların işbirliği ile tasarlanarak proje süresince uygulanan yaratıcı, özgün ve proje amacına yönelik etkinliklerdir.

İngilizce dört dil becerisi: İngilizce dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileridir.

CEFR (Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni): Bütün ülkelerin programlarında yer alan ve tüm dünyada öğretilen İngilizce dilini öğrenme, öğretme ve değerlendirmede; dil öğreniminde ülkeler arası standardizasyonu sağlamak üzere,



ihhtiyaç analizine dayalı bir şekilde Avrupa Konseyi tarafından geliştirilen “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni”(CEFR); öğretmenler ve öğrenenler için bir başucu rehberi niteliğindedir. Temel olarak, CEFR, programın, kursların ve sınavların planlanmasına yardımcı olması için tasarlanmış, öğrenenlerin hangi seviyede ne yapabiliyor olması gerektiğini gösteren bir araçtır.



## 2. İLGİLİ ALANYAZIN

### 2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde; İngilizce öğretiminin öneminden, dört dil becerisinin geliştirilmesinin öneminden ve bu amaçla kullanılan yöntemlerden bahsedilmiştir. Ardından Türkiye ve Romanya’da İngilizce öğretiminden bahsedilmiş; proje tabanlı öğrenme hakkında bilgi verilmiştir. eTwinning platformu tanıtılmış ve literatürde yer alan benzer çalışmalar da bu başlık altında sunulmuştur.

#### 2.1.1. İngilizce Öğretiminin Önemi

Kişinin doğduğu andan itibaren maruz kaldığı, kritik dönemde edindiği, okula başlamadan önce akıcılık kazandığı ve kişisel, sosyal, kültürel kimliğinin bir parçası olan, kendini en rahat ifade edip en yetkin hissettiği dil; “anadili”,”birinci dil” ya da kısaca “L1” olarak tanımlanmaktadır (Nishanthi, 2020; Regmi, 2008; http-7). ”İkinci dil” ile “yabancı dil” kavramları arasındaki fark ise tamamen dilin öğrenildiği çevreden kaynaklanmaktadır. Anadili haricinde başka bir dil öğrenen birey, eğer bu dili, o dilin günlük yaşamda toplum tarafından da kullandığı bir yerde öğreniyorsa, “ikinci dil”; ancak o dil günlük hayatta kullanılmıyorsa ve hayatında okul, kurs vb hariç bir ortamda kullanma ihtimali çok düşükse “yabancı dil” öğrenmektedir (Ringbom, 1980).

Dil, canlı bir varlık gibi doğar, büyür ve kullanılmazsa ölür (Yiğit ve Kandemir, 2020). Dilin bu canlı yapısına bir de her gün dünya dilleri hakkında yeni bir şeyler öğrenildiği eklendiğinde, araştırmanın gerçekleştirildiği zaman diliminde dünyada 7139 dilin konuşuluyor olması ve bu sayının sürekli değişmekte oluşu anlaşılabilir bir gerçektir (Ethnologue: Languages of the World, 2021). Bu kadar çeşitli dilin varolduğu küreselleşen dünyada İngilizce, ortak dil, diğer bir deyişle, UNESCO

tarafından anadilleri farklı olan insanlar arasındaki iletişimi kolaylaştırmak için kullanılan dil olarak tanımlanan “lingua franca”dır (UNESCO, 1968; akt. Gollin-Kies, Hall ve Moore, 2015).

Cyristal’a (1997) göre bir dilin global dil –lingua franca- olması, o dili konuşan insanların sayısından ziyade; askeri, ekonomik, teknolojik ve kültürel gücü ile yakından alakalıdır. İngilizce bu özelliğini, her ulusta eğitim önceliği tercihleri arasında yer alarak perçinlemiştir.

İngilizce öğrenmek;

- Bireylerin empati becerilerini geliştirerek farklı kültür ve dillerin karmaşıklığını anlamaya,
- Diğer dünya görüşleri hakkında bilgi edinmeye,
- Kültürler arasında yeni ve yenilikçi düşünme ve çalışma yollarına
- Kültürlerarası becerilerin ve küresel işbirliğinin gelişmesine olanak tanır.

Bu beceriler, küreselleşmiş bir dünyaya aktif katılım için önemli ön koşullardır. Bu dünyada, bugünün çocuklarına gelecekte ihtiyaç duyacakları iş hayatının dil talepleriyle ilgilenecek; açık, uygun, etkili bir şekilde iletişim kurabilecek seviyede günlük konuşma dili ve yazma becerilerini kazandırmak bir zorunluluk haline almıştır (Hall, 2005; Marconi, Cascales, Covacevich, ve Halgreen, 2020).

### **2.1.2. Dört Dil Becerisi**

İngilizce öğrenmek bir zorunluluk haline gelmiştir. Çünkü lingua franca olması, farklı dillerin konuşulduğu ülkelerle İngilizce dilinde iletişim kurulabilmesine olanak sağlamaktadır. İyi bir iletişim için ise iletişim becerilerini edinmek gerekir ve dört dil becerisi olarak adlandırılan “dinleme, konuşma, okuma, yazma”; temel dil becerileridir. Bu temel becerilerden medyanın takibini ve sessiz okumayı kapsayan, işitsel alımlama yani dinleme (listening) ve görsel alımlama yani okuma (reading), alımlayıcı beceriler olarak (receptive skills) adlandırılmaktadır. Sözlü sunular, yazılı etüt ve raporlar gibi etkinlikleri kapsayan sözlü üretim yani konuşma (speaking) ve yazılı üretim yani yazma (writing) ise üretici beceriler (productive skills) olarak adlandırılır (Avrupa Konseyi, 2021). Dili kullanma becerisi önce yeterli girdiye maruz

kalmakla diğeri bir deyişle alımlama yapmakla mümkün olduğundan bu araştırma da önce alımlayıcı sonra üretici beceriler üzerine odaklanacak şekilde gerçekleştirilmiştir.

### **2.1.2.1. Dinleme Becerisi**

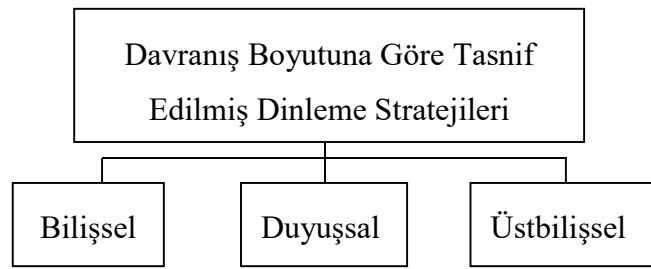
Dünyaya gelen çocukların dil edinimi incelendiğinde, hangi ülkede doğmuş olursa olsun hepsinin dili aynı şekilde öğrendikleri gözlenir. Çevrelerinde olan biteni dinleyip algılayarak. Bu süreçte onlara eşlik eden diğeri bireylerin yapabileceği en büyük katkı ise onlarla olabildiğince çok konuşarak çocukların dil edinimindeki bu ilk tecrübelerini zenginleştirmektir (http-8).

Dinleme, sadece anadil ediniminde değil yabancı/ikinci dil ediniminde de dili edinmek için kullanılan ilk beceridir. Çünkü dili üretme yani kullanma yeteneği öncelikle yeterli anlaşılabilir girdiye maruz kalma yani dinlediğini ve okuduğunu anlamaya dayanır (Krashen ve diğeri, 1984). Dilde yeterlilik kazanma konusunda en büyük katkı 45%'lik bir oranla dinleme, 30% konuşma, 15% okuma ve 10% yazma becerilerinden gelir. İletişimin başlaması ve sürdürülebilmesi için dinlemek ve alınan mesajı anlayıp uygun bir yanıt oluşturmak gerektiğinden dinleme etkinliğinin merkezde yer alması kaçınılmazdır. Dil öğrenme konusunda en doğal girdiyi sağlayan en önemli beceri olsa da yakın zamana kadar en çok ihmal edilen ve ediniminde en zorlanılan beceri de yine dinleme olmuştur. Bu durumun sebepleri arasında, dinleyenin üzerinde kontrol gücüne sahip olmadığı durumlar yer almaktadır. Bunlar; konuşmanın hızı, kullanılan terminoloji, konuşmanın içeriği, dinlemenin süresi ve konusu ile konuşmanın gerçekleştiği ortamdır. Ayrıca, dinleyenden kaynaklanan; anadilde sahip olunan beceriyi ikinci dile aktarmada yaşanan zorluk, kelime bilgisi, farklı aksanları anlamada yaşanan zorluk, kültürel farklılıklar, odaklanma sıkıntısı, çevresel etmenlerle dikkatin dağılması gibi etkenler söz konusudur. Dinlemek her ne kadar pasif bir süreç gibi görünse de aslında konuşmaya dikkatini verip algılama, verilen mesajı anlama ve anlamlandırma, hatırlama ve yanıtlama aşamalarından oluşan karmaşık ve aktif katılım gerektiren bir süreçtir. Dinleme, dört dil becerisi içerisinde iletişimde en çok kullanılan ama en zor ve az gelişen beceri olmakla beraber, pratik yapılarak geliştirilebilir (Burns ve Siegel, 2018; http-9; Renukadevi, 2014; Rost, 2006).

Graham ve Santos (2015), dinleme becerisinin öğretiminde rol oynayan bazı kilit faktörleri şöyle sıralamıştır:

1. Etkili dinleme yapabilmek için bol bol dinlemek gerekir.
2. Dinleme aktif bir beceridir.
3. Dinleme, top-down (genelden özele) ve bottom-up (özelden genele) dinleme stratejilerinin birlikte iyi bir şekilde harmanlanarak kullanılmasını gerektirir.
4. Başarılı bir dinleme gerçekleştirmede üstbilişsel becerilerin rolü önemlidir.
5. Dinleme; kaygı, motivasyon, öz yeterlik gibi faktörleri barındıran kişisel bir boyuta sahiptir.
6. Dinleme pedagojisi sadece, dinledikten sonra doğru yanıtlara ulaşmayı hedefleyen sonuç odaklı bir pedagoji değildir. Dinleme eyleminin nasıl içselleştirildiği, ne tür zorlukların yaşandığı, bu zorluklarla nasıl baş edildiği ve geçmiş dinleme tecrübelerinde gerçekleşen öğrenmenin yeni dinleme faaliyetlerine nasıl aktarıldığını da kapsamaya gereken bir süreçtir.
7. Bağlamsal özelliklere bağlı olarak farklı şekillerde dinleriz. Yani dinleme şekli; neyi, kimi, nerede, ne zaman dinlediğimize bağlı olarak değişiklik gösterir.

İyi bir dinleyici olmak için kullanılacak dinleme stratejileri mevcuttur ve Kurudayıoğlu ve Kiraz (2020) yaptıkları çalışmada bu stratejilerin nasıl sınıflandırdıklarını şu şekilde özetlemiştir:



**Şekil 2. Davranış Boyutuna Göre Tasnif Edilmiş Dinleme Stratejileri**

Bilişsel stratejiler:

- Tahmin Etme
- Sorularla Çalışma (Soru oluşturma, sorulara cevap verme)
- İlişkilendirme (Ön bilgilerle, günlük yaşamla, kişisel deneyimlerle, metin içi bilgilerle)

- Not Alma
- Çıkarım Yapma (Bağlamdan hareketle anlamı bilinmeyen kelimeleri, örtük ifadeleri vb. çıkarma)
- Özetleme
- Değerlendirme (Dinlenenleri değerlendirme)
- Kelimelerle Çalışma (Anahtar kelimelerle, bilinmeyen kelimelerle vb. çalışma)
- Zihinde Canlandırma
- Yeniden İfade Etme
- Karşılaştırma
- Neden-Sonuç İlişkileri Kurma
- Tekrar Dinleme
- Ana Fikir ve Yardımcı Fikir Tespit Etme
- Başlık Önerme
- Amaç Belirleme (Öğretmenle birlikte belirleme)
- Örgütleme
- İşaretleme
- Örgütleyici Tablolardan Yararlanma (Kavram haritaları, zihin haritaları, hikaye kitapları)
- Eleştirme
- Tekrar Yapma
- Vurgu ve Tonlamaya Dikkat Etme
- Ara Özet Yapma
- Beyin Fırtınası Yapma
- Akıl Yürütme
- Analoji Kurma
- Analiz Etme
- Gerekli ve Gereksiz Bilgiyi Birbirinden Ayırma
- Metnin Planını Oluşturma
- Seçici Dinleme
- Kaynaklardan Yararlanma
- Zamir Referanslarından Yararlanma
- Problem Çözme

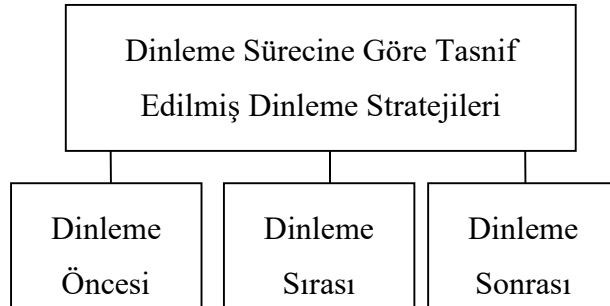
- Tamamlama Çalışmaları
- Olay Sırasına Göre Sıralama
- Çevirme
- Sonuç Çıkarma
- Düzeltme

Duyuşsal stratejiler:

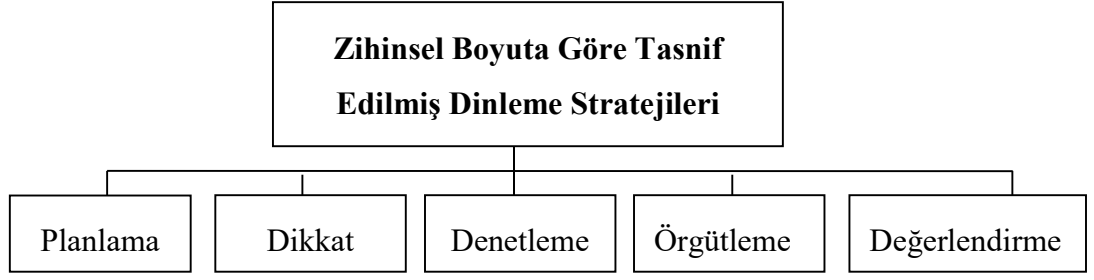
- İş Birliği Yapma
- Empati Kurma
- Duyguları Kontrol Altına Alma
- Motivasyonu Sağlama
- Tartışma
- Rahatlama Egzersizleri Yapma

Üstbilişsel stratejiler:

- Değerlendirme (Öz değerlendirme, anlama durumunu değerlendirme, amaçlara ulaşma derecesini değerlendirme, sürecin etkililiğini değerlendirme)
- Dikkat Yönelme (Yönlendirilmiş dikkat, seçici dikkat, devamlı dikkat, fark edici dikkat)
- Denetleme (Dikkat durumunu, anlama durumunu, tahminlerin doğruluğunu denetleme)
- Planlama
- Ön Hazırlık Yapma



**Şekil 3. Dinleme Sürecine Göre Tasnif Edilmiş Dinleme Stratejileri**



**Şekil 4. Zihinsel Boyuta Göre Tasnif Edilmiş Dinleme Stratejileri**

**Tablo 2. Dinleme Sürecine Göre Tasnif Edilmiş Dinleme Stratejileri**

<b>Dinleme Öncesi</b>	<b>Dinleme Sırası</b>	<b>Dinleme Sonrası</b>
Tahminde Bulunma	Not Alma	Özetleme
Amaç Belirleme	Tahmin Çalışmaları	Değerlendirme
Hazırlık Yapma	Zihinde Canlandırma	Soru Çalışmaları
Ön Bilgileri Harekete Geçirme	Soru Çalışmaları	Çıkarımda Bulunma
Sözcüklerle Çalışma	Vurgu ve Tonlamalara Dikkat Etme	Yeniden İfade Etme
Sorularla Çalışma	Tekrar Dinleme	Başlık Üretme
Zihinde Canlandırma	İlişkilendirme	Tartışma
Tür, Yöntem ve Teknik Belirleme	Karşılaştırma	Neden-Sonuç İlişkileri Kurma
Tanıtmaya	Analiz Etme	Öz Değerlendirme
Ana Hatları Belirleme	Dinlenenleri Tekrar Etme	Sorgulama
Beyin Fırtınası Yapma	Örgütleyici Tablolarla Çalışma	Tamamlama Çalışmaları
	Analoji Kurma	Örgütleyici Tablolarla Çalışma
		Karşılaştırma
		Geri Bildirimde Bulunma
		Eşleştirme



### 2.1.2.2. Okuma Becerisi

Okumak; harfler, rakamlar, çeşitli sembol ve işaretlerin gözle algılanması ile başlayan; görsel mesajın bilişsel yorumlama süreci sonucu anlamlandırıldığı dil becerisidir (Mann, 1984; http-10). Okumanın gerçekleşebilmesi için ilk ve en temel gereklilik, yazılı kelimelerin tanınmasıdır. Yeterince kelimenin tanınmaması ya da kelimelerin yeterince hızlı tanınmaması, okuma eyleminin okuyan için zorlaşması anlamına gelir. İyi okuyucuların iyi bir kelime dağarcığına sahip oldukları ve kelimeleri tanıma hızlarının fazla olduğu bilinmektedir. Birey okudukça kelime haznesi de hızı da artar. Özellikle bir dil yeni öğreniliyorsa, yüksek sesli okuma yapılır. Dilde yetkinlik kazanıldıkça terk edilen bu uygulama, öğrenenin telaffuzunun ve akıcı konuşma becerisinin gelişmesine, dil bilgisi yapısının kavranmasına katkı sunar. Dil edinimine olan tüm bu getirilerine rağmen, okuma etkinlikleri sınıf ortamlarında çoğu zaman hem öğrenci hem öğretmen için sıkıcı bir hal almaktadır. Bunun sebebi, okuma etkinliklerinin sırf işlenen konu başlıklarıyla uyumlu olduğu seçilen ders kitaplarındaki okuma parçalarıyla sınırlı kalması ve bu durumun okunan metinleri doğallıktan uzaklaştırmasıdır. Anlamlı bir bağlamdan yoksun, öğrenciye okumak istemesini sağlayacak bir gerekçe sunmaktan uzak bu yapay okuma parçaları, öğrenenleri okumaktan soğutabilir.

Alımlayıcı bir beceri olan okumada, yazar ile okuyanın ortak noktaları ne kadar fazla ise okuma o kadar anlamlı ve çekici hale gelir. Bu ortak noktalar aynı dili konuşmaktan yazının temasına aşına olma veya ilgi duymaya değişiklik gösterebilir (Burns ve Siegel, 2018; Nutall, 1982; Lindeck, 2011).

İyi bir okuyucu olmak, bir metinde geçen kelimeleri tek tek tanımaktan daha fazlasını gerektirir. İyi bir okuyucu, farklı amaçlarla yapılan okumalarda uygun stratejileri kullanmayı bilmelidir. İyi okuyucunun kendisine sorması gereken şu üç soru, kullanacağı stratejiyi de belirlemesini sağlayacaktır:

1. Ne tür bir metin okuyorum? Metnin amacı ne? (Aileden gelen bir mektup, bir broşür, bir roman vb.)
2. Bu metni neden okuyorum? Benim amacım ne? (Eğlence, bilgi, merak vb)
3. Bu metni nasıl okuyacağım? Hangi teknikleri kullanmalıyım? (Hızlıca göz gezdirerek - skimming, belirli bir sorunun cevabına ulaşmak için tarayarak - scanning, her bir kelimesine yoğunlaşarak) (Greenwood ve O'Sullivan, 2011).

İyi bir okuma etkinliği için; okuyucunun metinle ilgili ön bilgisini etkinleştirecek, metni okumaya başlamadan önce dikkati çekmek için onu tahminde bulunmaya teşvik edecek faaliyetler düzenlenmesi, görsellerden faydalanılması gibi ön okuma faaliyetlerine yer verilmesi faydalı olabilir. Kullanılabilecek diğer bazı stratejiler Şu Şekildedir:

- Metindeki bilgiyle ilgili **soru sorma ve yanıtlatma**;
- Metinde anlamı oluşturmak için, 'bu, bunlar...' gibi **gönderim sözcüklerinin** nelere gönderimde bulunduğunu bulma;
- **Çıkarım**da bulunarak metni yorumlama;
- İçeriğin önemini ya da doğruluğunu **sorgulama**;
- Bir anlatımı ya da tümceyi farklı sözcüklerle **açıklama**;
- Metinde anlatılanı kişinin kendisiyle bağdaştırarak **kiŐiselleŐtirme**;
- Metnin bir kısmını ya da tamamını **tekrar okuma**;
- Metnin tümünün ya da bir bölümünün ne ile ilgili olduğunu, ana noktalarını belirterek **özetleme** (Çelik, 1998).

### 2.1.2.3. Konuşma Becerisi

İnsanlık tarihi boyunca insanlar, kendini ifade etme ve iletişim kurma ihtiyacı içinde olmuş, bu ihtiyacı gidermek için sesler çıkarmaktan beden diline ve mağara duvarlarına hayvan resimleri kazımaya uzanan iletişim serüveninde en verimli basamak konuşma olmuştur. Bu beceriyi başka bir dilde geliştirmek her zaman zorlayıcı bir tecrübedir. Konuşma becerisinin (speaking skill), önemli fakat bir o kadar da zorlanılan bir beceri olduğu söylenebilir.

Konuşmanın; üretilen bilginin sözlü ve sözsüz sembollerle ifade edilmesi, üretilen bu mesajın dinleyici tarafından algılanıp aynı Şekilde yanıtlanmasından oluşan etkileşimli bir süreç olduğu söylenebilir. Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere, dinleme ve konuşmanın birbirinin ayrılmaz birer parçası oldukları sonucuna varılabilir. Dil ediniminde kullanılan ilk beceri olan dinleme ile yeterince dile maruz kaldıktan sonra, başlangıçta taklit etmek suretiyle kullanılan ilk üretim becerisi konuŐmadır. Bu beceriyi öğretmek de öğrenmek kadar zorlayıcı olmuştur. İletişim kurmadaki önemine rağmen konuşma becerisi uzun yıllar, alıŐtırmaların tekrarı veya diyalogların

ezberlenmesi olarak öğretilmiştir. Ancak globalleşen dünya, konuşma öğretiminin amacının, öğrencilerin farklı durumlarda iletişim kurabilmelerini sağlayacak becerilerle donanması gerekliliğini görmezden gelinemeyecek şekilde vurgulamaktadır. Eskiden sadece yüzyüze gerçekleşebilen konuşma artık, sesli veya sesli ve görüntülü olarak gerçekleşebilmektedir. Ayrıca gelişen teknoloji kullanıcıların youtube, facebook, intagram, tiktok gibi pek çok kanal yoluyla yayın yapabilmelerine olanak sağlamakta; bu durum da konuşma becerisinin kullanım alanlarını ve önemini artırmaktadır.( http-11; http-12)

Anadilde konuşma bile zorlayıcı olabilmektedir. Yabancı bir dilde konuşma da çoğu zaman yeterince kelime bilgisine sahip olmama, dil bilgisi kurallarına yeterince hakim olamama, konuşmada akıcılık ve doğruluk, telaffuz, hata yapma korkusu gibi zorlukları beraberinde getirmektedir. İngilizce veya herhangi bir dilin ediniminde, konuşma becerisini geliştirmek ve bu zorlukların üstesinden gelmek için öğretmenlerin ve öğrencilerin kullanabileceği bazı stratejiler mevcuttur.

Yeterlilik ve performansı artırmaya yönelik bu stratejilerden bahsetmeden önce; “yeterlilik” ile dilbilgisi (grammar) bilgisi, “performans” ile ise dilin aktif kullanımının kastedildiğini belirtmek faydalı olacaktır.

Yeterliliği üç ana başlık altında ele almak mümkündür.

1. Dilbilgisi yeterliliği: sözcük bilgisi, biçim bilgisi, söz dizimi, anlam bilgisi, ses bilgisi gibi dilin yapısıyla ilgili bilgilere hakim olmak; konuşmada kullanılan ifadelerin gerçek anlamlarını bilmeyi ve doğru ifadeler kullanabilmeyi ifade eder.
2. Toplum dilbilimsel yeterlilik: konuşulan konu,konuşanların rolü (iki arkadaş, anne-çocuk, öğretmen-öğrenci vb) ve konuşulan ortam(restoran, telefon vb)gibi bağlamsal faktörlerin bilinmesini ifade eder.
3. Stratejik yeterlilik: Dilbilgisi yeterliliği ve toplum dilbilimsel yeterlilikteki eksikliklerden doğan aksaklıkları telafi etmek için kullanılan stratejileri ifade eder. Bunlar:
  - Birinden bir şeyi tekrar etmesini istemek
  - Konuşmada zaman kazanmak için dolgu (yani, şey vb) kullanmak
  - Konuşmayı sürdürmeye yönelik ifadeleri kullanma (hı hı, evet, tamam, hmvb)
  - Dikkat çekme (hey vb)

- Bilinmeyen/hatırlanamayan yapılar yerine başka sözcükler kullanmak
- Muhataptan yardım istemek
- Belirli bağlamlar için kalıplaşmış ifadeler kullanmak (.....ya nasıl gidebilirim? vb)
- Mesajı tam anlamıyla iletmek için beden dili ve mimikleri kullanmak
- Dolaylı anlatımdan faydalanmak (eşanlamlı sözcük veya açıklayıcı bir cümle kullanmak) (Canale ve Swain, 1980).

Yukarıda sayılan stratejileri uygulamak için yeterli özgüveni geliştirme de bu noktada büyük öneme sahiptir.

#### **2.1.2.4. Yazma Becerisi**

Yazma becerisi, tıpkı anadil ediniminde olduğu gibi, İngilizce öğrenirken de kazanılan son beceridir. Britannica (2020)' ya göre yazma, "bir dilin sözlerini temsil eden herhangi bir geleneksel işaret veya işaret sistemi"dir. Yazmak; dili görünür, somut ve konuşmaya kıyasla kalıcı kılar.

Diğer üç beceri gibi, yazma becerisinin de birincil amacı iletişim kurmaktır. Akademik anlamda, sınavlarda başarılı olmak; mesleki anlamda iyi iş başvuruları yapabilmek ve gerekli iş yazışmalarını yapabilmek; kişisel anlamda ise bireysel email, mektup yazışmalarını takip edebilmek ve günlük yazabilmekten sosyal medya aracılığıyla iletişim sağlamaya pek çok sebepten dolayı yazma becerisine gerek duyulur (Dastgeer, G. ve Afzal, 2015; http-13).

Yazma eylemini kişi, kendisi için (günlük, yansıtıcı günlük vb) ya da başkalarının okuması için gerçekleştirebilir. Yazma becerisinin kim tarafından, hangi amaçla ve kim için gerçekleştirildiği; yazının tonunu, yapısını, üslubunu ve terminolojisini belirler. Bu beceri hem en son edinilen hem de ustalaşması zor ve belli faktörlere bağlı olan bir beceridir. Aslına bakılırsa yazma, yabancı/ikinci dil öğrenenlerin en zor bulduğu konuşmadan daha zordur. Çünkü konuşma doğal ortamlarda, yazmaya oranla daha sık ve doğal bir şekilde gerçekleşirken, yazma yapay bir şekilde, planlama ile daha resmi bir yapı ile gerçekleşir. Yazma becerisi kelime bilgisi ve dilbilgisine hakim olunmasını zorunlu kılar.

İyi bir yazar olabilmek için gerekli olan faktörlerin aynı zamanda yazma becerisini zorlaştıran faktörler olduğunu söylemek mümkündür. Bu faktörleri ise içsel ve dışsal faktörler olarak ikiye ayırmak mümkündür. İçsel faktörler öğrenenle alakalı; toplumdilbilimsel yeterlik, dilbilgisel yeterlik, stratejik yeterlik ve söylem yeterliliğini içeren dil yeterliliğinin yanı sıra motivasyon, anadilin etkisi ve okuma alışkanlığıdır. İyi bir yazarın aynı zaman da iyi bir okuyucu olması gerektiği bilinen bir gerçektir. Dış faktörler ise çevreyle ilgili faktörlerdir. Yazma becerisinin öğrenildiği sınıfın kalabalık olması, bu beceriyi edinmek için öğretmen tarafından kullanılan destekleyici materyaller ve zaman bu faktörlerdendir.

Öğrencilerin yazma becerisinin gelişimi, kullanılan stratejilerle yakından alakalıdır. Blanchard ve Root (2002), yazma becerisini araba kullanma becerisine benzetmiştir. Kendi ülkesinde çok iyi araba sürebilen birisi, ülkesindeki trafik kurallarına hakimdir. Ama başka bir ülkede araba kullanması gerektiğinde o ülkedeki tüm kurallarını bilmiyor olabilir. İşte, öğrenenler de anadillerindeki yazma becerilerini öğrendikleri yeni dile aktarırlar ancak kurallar değişiklik gösterebilir. Anadildeki bilgi birikimini yeni dile aktarmak yeterli değildir. Öğrenilen dildeki kurallara da adapte olabilme yeteneği gereklidir. Bu noktada bazen anadildeki bilgi birikimi engel teşkil edebilir. Örneğin, çeviri yöntemi yazma becerisinin ediniminde ilk etapta çok tercih edilen bir yöntemdir. Ancak cümle diziliminin anadildekiyle farklı oluşu, İngilizce yazma eylemini öğrenen için zorlaştırabilir (Blanchard ve Root, 2002)

Yazma becerisini etkili kullanmak için takip edilmesi gereken adımlar şu şekilde sıralanabilir.

- Bir konu belirleme: Hakkında yazılmak istenen bir konu başlığı belirlenir.
- Araştırma ve bilgi toplama: Bu konu ile ilgili araştırma yapılmalıdır. Bol bol okuma yapılmalıdır. Unutulmamalıdır ki iyi yazarlar aynı zamanda iyi bir okuyucu olmalıdır.
- İçeriği düzenleme: Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri planlanır. Metnin alt başlıkları ve paragraflara nasıl ayrılacağı planlanır.
- Yazma: Yazma işleminde sade ve basit bir dil kullanılmalı, kim için ve ne amaçla yazıldığı göz önüne alınarak uygun kelime ve dilbilgisi yapıları kullanılarak uygun üslup benimsenmelidir.
- Düzeltme: Yazma sonrası metin gözden geçirilerek vasa hatalar düzeltilir.

- Önokuma: Metin okunarak noktalama hataları, yazım hataları gibi hatalar ayıklanır.
- Son halini verme: Metin son halini alarak paylaşılabilir (Akramovna, M. S., Alimovna, T. A. ve Djurakulovna, F. N., 2020; Mervat, A., 2016).

### 2.1.3. Türkiye’de İngilizce Öğretimi

Türkiye; geçmişi çok eskilere dayanan bir milletin, büyük kayıplar vererek ettiği mücadeleler sonucunda Anadolu’da kurduğu genç bir Cumhuriyet’tir. Bulgaristan, Yunanistan, İran, Ermenistan, Gürcistan, Nahçıvan, Irak ve Suriye ile komşu olup coğrafi konumu itibariyle Asya ve Avrupa arasında bir köprü, medeniyetlerin kesişme noktasıdır. Anadili olarak İngilizce konuşan tek bir komşusu olmasa da; Birleşmiş Milletler, Avrupa Konseyi, NATO, OECD gibi pek çok uluslar arası kuruluşun üyesidir. Tüm bu rollere ek, olarak küreselleşme ve dünyanın bir ucundaki insanlarla kendi evinin konforunda iletişim kurmayı mümkün kılan teknolojik gelişmeler, linguafrancaya hakim olunması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Ancak yabancı dil olarak öğretimi yapılan İngilizce diline dair bu gerekliliğin tam olarak yerine getirilebildiğini söylemek ne yazık ki mümkün değildir.

Günümüzde, 4+4+4 sistemini benimseyen ve ilkökul, ortaokul ve lise eğitimi ücretsiz ve zorunlu kılan Türkiye’de, yabancı dil öğretimi uzun ve çetrefilli bir geçmişe ve hala çözülememiş bir takım problemlere sahiptir (Çakır, 2007). Bahsi geçen geçmiş, Cumhuriyet öncesi döneme kadar uzanır. Osmanlı İmparatorluğu döneminde devlet işlerinde tüm çevirilerin Müslümanlığı kabul etmiş Fenerli Rumlar tarafından yapılmasından, sadece gayrimüslim öğrencilere eğitim veren Fransız, Amerikan ve İngiliz okullarından, devlet memurlarının yabancı dil öğrenmesi için açılan lisan mekteplerine kadar uzanan Cumhuriyet öncesi yabancı dil öğretimi serüveni; Cumhuriyetin ilanı ve bunu takip eden “muasır medeniyetler seviyesine ulaşma” ülküsü ile yeni bir seviyeye taşınmıştır. Mustafa Kemal Atatürk’ün, dünyadaki her şey için yabancı dilin gerekli olduğu, batı ülkelerinde olup bitenleri yakından takip edebilmek ve kendi çağdaş dünyamızı oluşturmak için yabancı dil öğretimine önem verilmesi gerektiğini vurgulaması ile 1924 yılında yabancı dil eğitimi okullarda zorunlu hale getirilmiştir. Bu bilinç ile atılan sonraki adımlar, 1938 yılında yabancı dil öğretmeni yetiştirmek için kurulan Yabancı Dil Mektebi ve 1940’ta açılan Yüksek

Öğretmen Okulu Yabancı Diller Bölümleri olmuştur. 1955 yılında açılan ve kaliteli eğitimiyle dikkat çeken maarif kolejleri, 1975'te yerini aynı mantıkla hareket eden Anadolu liselerine bırakmıştır. Bu okullar, yoğunlaştırılmış İngilizce hazırlık eğitimini başarılı bir şekilde uygulamış, ancak 1997 yılında kesintisiz sekiz yıllık zorunlu eğitime geçişle birlikte orta kısımları kapatılmıştır. 2005 yılında tüm liselerindört yıla çıkarılması, Anadolu liseleri ve süper liseler için hazırlık sınıflarının kapatılması anlamına gelmiştir. Bu değişiklik ile tüm liseler Anadolu lisesi ünvanını alırken çok köklü olanlar hariç, Anadolu liseleri bir daha eski başarılarını yakalayamamışlardır (Balçıklı, 2021).

“Türkiye’de niye yabancı dil öğrenemiyoruz” algısı popülerliğini korumaya devam etse de; toplum, İngilizce öğretiminin mesleki, akademik ve ticari anlamda öneminin ve kültürlerarası iletişim için gerekliliğinin bilincindedir (Akalin ve Zengin, 2007). Dil eğitimi alanındaki gelişmeler takip edilmekte ve ilköğretimden yükseköğretime öğretim programlarında yenilikler yapılmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde kaliteyi artırmak ve başarıyı getirmek için öğretim programlarında yapılan son değişikliklerle, Türkiye’de İngilizce öğretiminin son şekli aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

**Tablo 3. Model İngilizce Öğretim Programı (2. – 8. Sınıflar İçin)**

<b>CEFR Düzeyi (Haftalık ders saati)</b>	<b>Sınıf</b>	<b>Beceri odağı</b>	<b>Ana faaliyetler / Stratejiler</b>
1 [A1] (2)	2	Dinleme ve Konuşma	TPR (Tüm fiziksel tepki) / Sanat ve El işi / Drama
	3	Dinleme ve Konuşma Çok Sınırlı Okuma ve Yazma	
	4	Dinleme ve Konuşma Çok Sınırlı Okuma ve Yazma	
2 [A1] (3)	5	Dinleme ve Konuşma Sınırlı Okuma Çok Sınırlı Yazma	Drama / Rol yapma
	6	Dinleme ve Konuşma Sınırlı Okuma Sınırlı Yazma	

**Tablo 3-devamı**

3 [A2] (4)	7	Birincil öncelik: Dinleme ve Konuşma İkincil öncelik: Okuma ve Yazma	Tema-tabanlı
	8	Birincil öncelik: Dinleme ve Konuşma İkincil öncelik: Okuma ve Yazma	

**Kaynak:** T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Öğretim Programları.

**Tablo 4. Model İngiliz Dili (9. – 12. Sınıflar) Öğretim Programı**

<b>Sınıf (CEFR) (Haftalık ders saati)</b>	<b>Öğrenen Yaşı</b>	<b>Beceri/Dilbilgisi/Kelime Bilgisi/Telaffuz Odağı</b>	<b>Ana aktiviteler (Tüm sınıflarda kullanılabilir)</b>
9 (A1/A2) 4	14-14.5	Dört becerinin tümü, dinleme ve konuşma vurgusu ile entegre edilmiştir. Ders başına en fazla yedi yeni kelime ögesi. Sınırlı telaffuz uygulaması	Rol Oyunları/Simülasyonlar Grafikler/Çizelgeler Paragraf Okuma ve Yazma
10 (A2+/B1) 4	15-15.5	Dört becerinin tümü, dinleme ve konuşma vurgusu ile entegre edilmiştir. Dil yapılarına sınırlı odaklanma. Ders başına en fazla yedi yeni kelime ögesi. Sınırlı telaffuz uygulaması.	Bilgi Boşluğu Aktiviteler/Rol oyunları Paragraf Okuma ve Yazma Gözden Geçirme ve Tarama



Tablo 4-devamı

11 (B1+/B2) 4	16-16.5	Dört becerinin tümü, dinleme ve konuşma vurgusu ile entegre edilmiştir. Dil yapılarına sınırlı odaklanma. Ders başına en fazla yedi yeni kelime ögesi. Sınırlı telaffuz uygulaması	Anketler/Kısa Sözlü Sunumlar/Drama Kısa Okuma Metinleri ve Paragraf Yazımı
12 (B2+) 4	17-17.5	Dört becerinin tümü, dinleme ve konuşma vurgusu ile entegre edilmiştir. Dil yapılarının sentezi. Ders başına en fazla yedi yeni kelime ögesi. Sınırlı telaffuz uygulaması.	Konuşmalar/Sözlü Sunumlar/Projeler/Gör ev Bazlı Faaliyetler Tartışmacı/Tanımlayıcı Metin Yazma

**Kaynak:** T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Öğretim Programları*.

Bu tablolar incelendiğinde; İngilizce dil öğretiminin 2.sınıftan itibaren başladığı görülmektedir. İngilizce öğretimi yaşının düşmesi 2012 yılında 4+4+4 sisteminin uygulanmaya başlamasıyla gerçekleşen ve niceliksel olarak Avrupa standartlarına bir nebze de olsa yaklaşılmasını sağlayan olumlu bir değişikliktir. Tablolarda görüldüğü üzere, İngilizce öğretim programları; her sınıfta CEFR seviyelerine göre öğrencilerin ulaşmaları gereken seviyeleri belirleyerek, dil öğretiminde tüm dünyada standardizasyonu sağlamaya yönelik hazırlanmış Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnini (CEFR) baz almıştır. Öğrenci yaş grubunun seviyesine uygun odaklanılacak dil becerileri ve bunu yaparken kullanılacak faaliyet ve stratejiler sunulmuştur. Peki, tüm bu iyileştirme çabalarına rağmen “Türkiye’de niye yabancı dil öğrenemiyoruz” algısının hala popülerliğini koruma sebepleri neler olabilir?

Türkiye’deki bu dil sorununun sebeplerine değinmeden önce, İngilizce ve Türkçe dillerini tanımak faydalı olacaktır. İngilizce, Hint Avrupa Dil Ailesinin Cermen dilleri alt ailesine mensup, kökenen Britanya Adalarına ait, ve bu coğrafyasından kaynaklı izolasyon sebebiyle aynı dil ailesine mensup diğer dillerden etkilenmemiş, İngiltere’nin sömürgeci politikası olmasa muhtemelen hep izole kalacak olan bir dildir

(http-14). Türkçe ise Ural-Altay Dil Ailesinin Altay koluna mensup, dünya üzerindeki en eski dillerden biri ve en çok konuşulan 16.dildir.

Birbirine coğrafi olarak ve bağlı oldukları dil aileleri açısından bu denli uzak olan iki dilin farklılıkları bununla da sınırlı değildir. Türkçe sondan eklemeli bir dilken İngilizce değildir, cümle yapımında öge dizilimleri tamamen farklıdır. Türkçe yazıldığı gibi telaffuz edilirken İngilizce edilmez. Türkiye’de anadili ile İngilizce arasındaki bu farklılıklar, bireyler “Türkçe düşünme” alışkanlığını bırakmayı öğrenmedikleri müddetçe İngilizce öğrenmeye ket vurmaktadır. Bunun haricinde; dile maruz kalma oranı, dili kullanırken hata yapma korkusu, dili kullanma konusunda özgüven eksikliği, İngilizce’nin iletişim kurma amacı güden bir dil değil bir ders muamelesi görmesi, dört dil becerisinin öğretilmesi amacına rağmen ölçme ve değerlendirmenin bu doğrultuda yapılmaması, sınıf mevcutlarının dil öğrenmek için fazla kalabalık olması, İngilizce öğretmenlerinin sınıfta hedef dili etkin bir şekilde kullanamaması ve öğretim programlarında benimsenen yaklaşımları hayata geçirememesi, kullanılan materyallerin ve programların amaca uygun ve yeterli olmaması Türkiye’de dil öğrenmede arzulanan başarıya henüz ulaşamamasındaki etkenlerden yalnızca bazılarıdır (Akalin ve Zengin, 2007; Balçıkanlı, 2021; Demirel, 2021; Yücel, E., Dimici, K., Yıldız, B., ve Bümen, N., 2017).

Bu sorunlara yönelik yapılan çalışmalardan özellikle Milli Eğitim eski bakanı Ziya SELÇUK’un döneminde açıklanan 2023 Eğitim Vizyonu içinde yabancı dil eğitimine ayrı bir başlık altında yer verilmesi ve hedefler koyulması atılan olumlu adımlardan olmuştur. Belgede belirlenen üç ana hedef; ülke genelinde yabancı dileğitiminin, seviye ve okul türlerine göre uyarlanması, yeni kaynaklar ile öğrencilerin İngilizce konuşulan dünyayı deneyimlemesinin sağlanması ve yabancidileğitiminde öğretmen nitelik ve yeterliliklerinin yükseltilmesi şeklindedir. Vizyon belgesi doğrultusunda; İngilizce öğretmenlerine yönelik hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin sayısındaki ve çeşitliliğindeki artış ile Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, British Council ve Sabancı Vakfı iş birliğiyle düzenlenen "English Together - İngilizce Öğretmenleri Mesleki Gelişim Eğitimi”projeleri umut verici olmuştur (MEB, 2018; MEB, 2020).

#### 2.1.4. Romanya’da İngilizce Öğretimi

Romanya, 1948’den 1989’a kadar komünist rejim altında yaşamış bir Güneydoğu Avrupa ülkesidir. Macaristan, Sırbistan, Ukrayna, Moldova Cumhuriyeti ve Bulgaristan ile komşu olup, tıpkı Türkiye gibi Karadeniz’e kıyısı olan altı ülkeden biridir. Komünist rejime karşı 1989 Aralık ayında başlayan ayaklanma pek çok sivilin hayatını kaybettiği bir eylem olsa da, 40 sene hüküm süren rejimi devirmiş, sonrasında çok partili bir demokrasi haline gelen ülke, 1990’da referandumla yeni bir anayasa kabul etmiş ve cumhuriyetçi bir hükümet biçimi kurmuştur. Sovyetler Birliğinin uydusu olmaktan kurtulan Romanya; ekonomik, politik ve sosyal alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da komünist rejimin etkilerinden kurtulup Avrupalılaşıma yolunda eğitim sistemini önceliği haline getirmiştir. Yapılan eğitim reformları ile üretmekten ziyade bilgiyi nesilden nesile aktarmayı hedefleyen ezberci eğitimi merkeze alan yaklaşım terk edilerek, eleştirel düşünmeyi merkeze alan bir anlayış benimsenmiştir (http-15).

Günümüz Romanya’sında eğitim sistemi, ulusal düzeyde hükümete bağlı kurumsal yapılar ve diğer bakanlıklarla (örneğin, okulları finanse etmek için Kamu Maliyesi Bakanlığı) işbirliği içinde Milli Eğitim Bakanlığı (MoEd); yerel düzeyde ise merkeze bağlı yerel kurumlar olarak ilçe okul müfettişleri tarafından yönetilmektedir. Yetkili veya sertifikalı kamu, özel ve dini eğitim kurumları, yerel yetkililer tarafından yönetilmektedir. Hazırlık sınıfı ve 1-2-3-4. sınıfları kapsayan beş senelik ilkokul; 5-6-7-8. sınıfları kapsayan dört senelik ortaokul ve 9-10-11-12/13. sınıfları kapsayan dört/beş senelik liseeğitimi şeklinde bir eğitim sistemi mevcuttur. Genel zorunlu eğitim, okulöncesinden 10.sınıfa kadar 11 sene ve devlet okullarında ücretsizdir. 10. sınıftan sonra eğitime devam etmek isteğe bağlıdır ve öğrenciler seçtikleri alanda uzmanlaşmaya yönelik eğitim alır (http-16; http-17).

Coğrafyasının da etkisiyle, yüzyıllardır çokdilli bir ülke olarak varlığını sürdüren Romanya’nın resmi dili Rumence’dir. Foreign Service Institute (FSI) tarafından hazırlanan ve anadili İngilizce olan bireylerin yabancı bir dilde yeterliliğe ulaşabilmesi için ihtiyaç duyulan ortalama süreyi ve dillerin İngilizce’ye benzerliğini gösteren listede Rumence; “Kategori I Diller” diğer bir deyişle İngilizce’ye daha çok benzeyen diller kategorisinde yer almaktadır. İki dil de Hint-Avrupa dil ailesinin üyesidir. Farklılıklar olsa da cümlenin öğeleri iki dilde de “Özne+ Eylem+Nesne” şeklinde aynı sırayı takip eder. Rumence’nin yanı sıra Macarca ve Almanca da ülkede

konusulmakta olan dillerdendir. Rumence hem bu dillerden hem de Türkçe, Fransızca, İtalyanca, Slav dilleri ve Yunanca dillerinden etkilenmiştir. Macarca veya Türkçe gibi azınlık dilleri yabancı dil olarak sunulmamakla birlikte, ülke yabancı dil öğretimini çok erken başlatmaktadır. Hazırlık sınıflarında haftada 1 saat İngilizce öğretilir. İngilizce yerine Fransızca, Almanca, İtalyanca veya Çince dillerinin öğretildiği programlar da, her ne kadar bu programların ilkokulda devam edeceğinin garantisi olmasa da, mevcuttur. İlköğretim düzeyinde yabancı dil öğretimi okul öncesinde başlar, beşinci sınıftan itibaren programa ikinci bir yabancı dil eklenir. Ortaokul düzeyinde, tüm öğrenciler iki yabancı dil (çoğunlukla Fransızca, İngilizce, İspanyolca ve Almanca) öğrenir ve birkaç okulda bu dillerde yoğunlaştırılmış programlar vardır (http-18; Kuiken ve Linden, 2013; U.S. Department of State).

Pek çok ülkede olduğu gibi küreselleşme, Romanya'da da yabancı dil olarak İngilizce öğrenimi ve öğretiminde etkisini göstermektedir. Bu konuda süregelen reform hareketlerinin gerçekleştirilmesinde üç küresel kaynağın rolünden bahsedilebilir. Bunlardan ilki, mali ve ideolojik desteği sağlayan Dünya Bankası; ikincisi yeni EFL öğretim programının tasarımını Avrupa Ortak Dil Çerçevesi aracılığıyla etkileyen Avrupa Birliği ve üçüncüsü de İngilizce öğretmenliği eğitim programlarını ve İngilizce konferanslarını finanse eden British Council'dir (Mihai, 2003).

Romanya eğitim sistemi kademeli olarak yenilenerek:

- 5. sınıf öğretim programları. 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren,
- 6. sınıf öğretim programları. 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren,
- 7. sınıf öğretim programları. 2019-2020 eğitim öğretim yılından itibaren,
- 8. sınıf öğretim programları. 2020-2021 eğitim öğretim yılından itibaren yürürlüğe girmiştir (Planuri-Cadru De Învățământ În Vigoare, 2017).

**Tablo 5. Haftalık İngilizce Ders Saatleri ve CEFR Seviyeleri**

Kademe	Sınıf	Devlet Okullarında Standart Programda Haftalık İngilizce Ders Saati	Ulaşılması Hedeflenen CEFR Seviyesi		
			Standart Sınıf	Yoğunlaştırılmış Sınıf	İki Dilli Program
İlkokul	Hazırlık Sınıfı	1	-	-	-
	1	1	-	-	-
	2	1	Kısmi A1	-	-
	3	2	-	-	-
	4	2	A1	A1+	-
Ortaokul	5	2	-	-	-
	6	2	A2	A2+	-
	7	2	-	-	-
	8	2	-	-	-
Lise	9	2	B1	B1+	-
	10	2	-	-	-
	11	2	-	-	-
	12/13	2	B2	B2+	C1

Tabloda da görüldüğü üzere Romanya eğitim sisteminde öğrencilerin 2. sınıf sonunda kısmen A1 seviyesinde, 4. sınıf sonunda A1 (yoğunlaştırılmış dil eğitimi alıyorsa A1+) seviyesinde, 6. sınıf sonunda A2 (yoğunlaştırılmış dil eğitimi alıyorsa A2+) seviyesinde, 9. sınıf bittiğinde B1 (yoğunlaştırılmış dil eğitimi alıyorsa B1+) seviyesinde, 12/13 sınıf bittiğinde ise B2 ((yoğunlaştırılmış dil eğitimi alıyorsa B2+, iki dilli eğitim alıyorsa C1) seviyesinde İngilizce'ye hakim olmaları beklenmektedir (Ministerul Educației Naționale, 2013).

### 2.1.5. Proje Tabanlı Öğrenme (PTÖ)

Proje tabanlı/temelli öğrenme (PTÖ) yaklaşımının temeli pragmatist felsefenin eğitime yansımaları olan ilerlemeciliğe dayanır. İlerlemeciliğe göre düşünce aslında

eylem planıdır ve doğruluğu başarısına bağlıdır. Eğitimde çıkış noktası “konu” değil “çocuk”tur. Bu yüzden eğitim aktif ve çocuğun ilgisine göre olmalıdır. Problem çözme, kritik düşünme, önceden öğrenilmiş şeylerin yeniden geliştirilmesi gibi kavramlar PTÖ’de önemli bir yere sahiptir. Okul ve eğitim yaşama hazırlıktan öte yaşamın “kendisi” olmalıdır. Bu yaklaşımda öğretmenin görevi yönetmek değil rehberlik etmektir. Yarışmadan ziyade işbirliği ve demokratik eğitim ortamı teşvik edilmelidir (Aktan, 2016).

Bu yaklaşımının öncüleri; “yaparak yaşayarak öğrenme”yi savunan John Dewey, öğrencinin kendi etkinlikleri ve gözlemlerine dayalı olarak yargıya varması gerektiğini ve öğretmenin rolünün öğrencinin kendi kendine öğrenebileceği ortamı oluşturmak olduğunu savunan Jerome Bruner ve Dewey’in felsefesini bir adım ileriye taşıyarak “Bireyin sosyal bir bağlam içinde içsel bir ilgi ile gerçekleştirdiği faaliyet” olarak tanımladığı proje yönteminin esaslarını 1918 yılında yazdığı “Proje Yöntemi” başlıklı makalesinde anlatan William H. Kilpatrick’tir. Kilpatrick’ göre her faaliyet proje değildir. Bir faaliyetin proje olması için; amaçlı bir eylem olması, bireyin yaşamında bir yeri olması ve bireyi daha değerli ve nitelikli bir yaşama hazırlaması gerekir. Proje üç basamaktan oluşur (Oral, 2019):

1. Belirli bir konu ya da problemin derinlemesine incelenmesi/bilimsel yöntemler aracılığı ile araştırmalar yapma,
2. Araştırmalar sonucu elde edilen bulguların değerlendirilerek ortaya bir sonuç koyma,
3. Bu sonucun bir rapor haline getirilmesi.

Proje tabanlı öğrenme işte bu basamakların öğrenme/öğretme sürecinde işe koşulması ile gerçekleşir. PTÖ; öğrenmenin projelendirilmesi ve yönlendirilmesi ile gerçekleşen, belli bir amaca dönük ilişkisel öğrenmeyi arzu edilen ölçüde öğrenene özgü bir yapıda kazandırmayı hedefleyen bir yaklaşımdır. “Proje Tabanlı Öğrenme” ismindeki “proje”; hayal etme, kurgulama ve planlamayı içeren “tasarı” kavramını vurgular. “Proje” amaç değil; yaklaşımın isminde yer alan “tabanlı/temelli” kavramından da anlaşılacağı üzere altyapı unsurudur, süreçtir. “Öğrenme” ise bu süreçte aktif olması gerekenin öğretmen değil, öğrenci olduğunun altını çizmektedir (Erdem, 2002).

PTÖ’de amaç; öğrencinin kendisine verilen problemin çözümünü bulabilmek için problemi nasıl ve hangi sırayı takip ederek çözebileceğine bağımsız bir şekilde karar verebilmesini sağlamaktır. Bu süreçte öğrenciye bilimsel araştırma yapabilme becerisini kazandırmak, yaparak yaşayarak öğrenme olanağı vermek hedeflenir (Börekçi, 2018; Aktan, 2016; Demirel, 2020).

Bu noktada geleneksel öğrenme ile PTÖ’yü karşılaştırmak yaklaşıma dair daha net fikir verecektir.

**Tablo 6. Geleneksel Öğrenme ve Proje Tabanlı Öğrenmenin Farklılıkları**

Özellikler	Geleneksel Öğrenme	Proje Tabanlı Öğrenme
<b>Program</b>	Yapılandırılmış bloklarla öğrenilen, içeriğe dayalı	Anlama derinliğine önem veren, kavramayı hedefleyen, problem çözme becerilerini geliştiren
<b>Programı Uygulama ve İzlenecek Yollar</b>	Programı izleme, ünitelerden üniteye ilerleyen, disipline dayalı	Öğrencilerin ilgisini izleyen, karmaşık problem ve konulardan oluşturulmuş geniş ünitelere sahip, disiplinler arası yaklaşımı benimseyen
<b>Dersin Uygulanması</b>	Bireysel çalışma, dersin amaçlarına göre yarışma, öğretenden bilgiyi alma	Grup içinde çalışma, dersin hedefleri paralelinde işbirliği yapma, bilgiye katkıda bulunma ve bilgiyi yapılandırma
<b>Öğretmenin Rolü</b>	Uzmanlık, Konuyu aktarma	Danışman, meslektaş, kimi zaman arkadaş, kaynak sağlayan ve öğrenme etkinliklerine katılan
<b>Öğrencinin Rolü</b>	Öğretileni uygulama, Tekrar etme ve ezberleme, Dinleme ve söz verildiğinde konuşma	Özdenetimle öğrenme, etkinlikleri bizzat uygulama, düşüncelerini birleştirme ve keşfeden, bağımsız çalışan
<b>Değerlendirme</b>	Test puanlarına dayalı, bilginin yeniden üretilmesine göre planlanmış	Müspet başarılarla odaklanan, performansı ölçen, bilginin gösterilmesi ve uygulanmasını önemli gören
<b>Öğretim Materyalleri</b>	Ders kitapları, sunular ve ders aktarımları	Orijinal kaynaklar, kaynak kişiler, dokümanlar, öğrenci çalışmasıyla ortaya çıkmış bilgi ve materyaller

**Tablo 6-devamı**

<b>Teknoloji Kullanımı</b>	Öğretmen sunumunu desteklemekle sınırlı, sadece öğretmenlerce kullanılan ve sınırlı kullanılan	Teknoloji becerisini geliştiren ve öğrenci sunumlarını destekleyen, öğrenci tarafından kullanılan
<b>Sınıf Ortamı</b>	Basit organizasyon (öğreten ve öğrenenlerden meydana gelen)	Karmaşık organizasyon (öğretmen ve öğrenci birlikte öğrenir. Sınıf araştırma, problem çözme ve öğrenme ortamıdır)
<b>Problem</b>	Genellikle tek çözüm yolu olan, tanımlı	Birden çok çözüm yolu olan, bir duruma ulaşmayı hedeflemeyen

**Kaynak:** Tuncer, M. (2009). Proje tabanlı öğrenme ile problem tabanlı öğrenmenin fark ve benzerlikleri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4(2), 395-409.

PTÖ, altı aşamadan oluşur:

1. Aşama- Konuyu ve alt konuları belirleme, grupları kendi içinde organize etme:  
Bu aşamada disiplinler arası bağlantı kurularak öğrencilere genel bir çerçeve çizmek için proje aşamalarının nelerden oluşması gerektiği ve yaptıkları çalışmaları kontrol edebilecekleri belirli kontrol noktaları sunulur. Projeye başlamadan önce belirlenen bu noktalara öğrencilerle birlikte karar verilir.

Bu aşamada öğretmen:

- Araştırmanın genel konusunu sunar.
- Rehberlik eder.
- Diğer disiplinlerdeki öğretmenlerle görüş alışverişinde bulunur.

Bu aşamada öğrenciler:

- İlginç problemler yaratırlar.
  - Sorunları kategorize ederler.
  - Proje gruplarının oluşturulmasında katkıda bulunurlar.
  - Gruplarını kendi içlerinde organize etmek için görev dağılımı konusunda karara varırlar.
2. Aşama- Grupların proje planlarını oluşturması: Belirlenen konunun öğrenciler tarafından amaçtan sapmadan belirli standartlar çerçevesinde çalışmaların gerçekleştirilebilmesi için tamamlanan 1. aşama sonrasında, öğrenci grupları



konuyu nasıl ele alacaklarına gruplarıyla birlikte karar verir. Bu doğrultuda her bir grup proje planını ve görev dağılımını oluşturur.

Bu aşamada öğretmen:

- Gruplarla toplantı yapar.
- Gerekli materyal ve kaynakların tedarikinde yol gösterir.
- Yol haritasını belirlemede yardımcı olur.

Bu aşamada öğrenciler:

- Ne çalışacaklarını planlar.
  - Kaynakları seçer.
  - Rollerini tanımlar.
  - Rolüne çalışır.
3. Aşama- Projeyi uygulama: Her bir öğrenci grubu kendi içinde organize olur. Grubun yaptığı çalışmayı analiz ederek ve denetleyerek ilerler.

Bu aşamada öğretmen:

- Araştırma ve çalışmabecerilerinin geliştirilmesine yardım eder.
- Süre ve grupları kontrol eder.
- Performansı süreçte denetler.

Bu aşamada öğrenciler:

- Cevapları araştırır.
- Veri toplar.
- Bilgiyi organize eder.
- Kaynak kişilerle görüşür.
- Bulgularını birleştirir ve özetler. Özdeğerlendirme yapar.

4. Aşama- Sunuyu planlama: Her bir grup projesinin temel noktalarını belirler ve bulguların nasıl sunulacağına karar verir.

Bu aşamada öğretmen:

- Sunu için ders planlarının tartışılmasını sağlar.
- Sunuların organize edilmesini sağlar.

Bu aşamada öğrenciler:

- Grupla sununun temel noktalarını karar verir.

- Nasıl bir sunu yapılacağıınplanlanmasında rol oynar.
  - Sunu için materyalhazırlanmasına katkıda bulunur.
5. Aşama- Sunuyu yapma: Sunular grupça belirlenen şekilde hazırlanır.

Bu aşamada öğretmen:

- Sunuları koordine eder.

Bu aşamada öğrenciler:

- Grup içi geri dönüt sağlar.

6. Aşama- Değerlendirme: Gruplar sunularını gerçekleştirerek projelerini paylaşır, her grubun projesi diğer gruplar tarafından da değerlendirilir. Akran değerlendirmesi ile gruplar birbirleriyle dönütlerini paylaşmış olur.

Bu aşamada öğretmen:

- Proje özetleri ve öğrenilenler değerlendirilir.
- Değerlendirmenin yapılması aşamasında süreç ve ürünü birlikte dikkate alır.

Bu aşamada öğrenciler:

- Bireysel ve gruplarına yönelik özdeğerlendirme/ yansıtma yapar.
- Diğer grupların çalışmalarının değerlendirilmesinde rol alırlar.

PTÖ yaklaşımının pek çok yararı vardır.

- Öğrenme isteğini artırır.
- Öğrencilerin öğrenme ilgisini canlı tutar.
- Öğrenciyi motive eder.
- Pratik deneyim kazandırır.
- Okulda öğrenilen bilgilerin gerçek hayatta sınanmalarına olanak tanır.
- Özgüveni artırır.
- Yeni ilgi alanları geliştirir.
- Önemli durumlarda kendi başına karar almayı öğretir.
- Öğrencilere, kendi öğrenmelerinden sorumlu olmayı öğretir.
- İşbirliğine dayalı öğrenmeyi sağlar.
- Öğrencilerin bilgilerini yansıtma ve katılımları için çok ve farklı yollar sunar.

PTÖ yaklaşımı bu yararların yanı sıra bir takım sınırlılıkları da beraberinde getirir.

- Öğretmenin iş yükü ve sorumluluğu artar.
- Süre ve maliyet artabilir.
- Hedeften sapma gözlenebilir.
- Her zaman istenilen sonuçlar ortaya çıkmaz.
- Disiplinler arası olduğu için ders planlarının hazırlanmasını zorlaştırır.

Bu sınırlılıkların etkisini en aza indirmek için aşağıdaki hususlara dikkat edilmelidir:

- Sınıf ortamında geliştirilen problemin niteliği, öğretim programı doğrultusunda bireye kazandırılması hedeflenen amaçları kapsmalı ve günlük yaşamla bağlantılı olmalıdır.
- Öğrenci için ilgi çekici, merak uyandırıcı, öğrenciyi araştırmaya yöneltecek nitelikte bir problem/ motive edici bir senaryo sunulmalıdır.
- İstendik etkileri kapsayıcı bir problem ve çalışma süreci belirlenmelidir.
- Boş uğraşılardan arınık bir plan oluşturulmalıdır.
- Projenin tamamlanabilmesi için öğrencilere yeterli süre verilmelidir.
- Ulaşılabilecek davranışlar açıkça belirtilmelidir.
- Elde edilecek yarar, yapılan maddi ve manevi yatırıma değmelidir.
- Öğrencilere, etkinlikler yoluyla kendi sorunlarını çözebilme imkanı verilmelidir.
- Proje süreci; yaratıcılık, sorumluluk, başarı ve öğrencilerin gerçek yaşamda kullanabilecekleri bilgileri içermelidir.
- Öğrencileri; düşünmeye, incelemeye ve araştırmaya teşvik etmelidir (Aktan, 2016; Börekçi, 2018; Demirel, 2020; Tuncer, 2019 ve Oral, 2019).

### 2.1.6. eTwinning Platformu

eTwinning, 2005 yılında Avrupa Komisyonunun öğrenme programının ana hareketi olarak başlatılan ve Avrupa'daki okullar için oluşturulmuş; *proje tabanlı öğrenme*, sorgulayıcı öğrenme gibi öğrenci merkezli yöntemleri teknoloji kullanımıyla birleştiren bir topluluktur. Öğretmen, müdür, kütüphaneci vb okul personeline yönelik

bu platform ile farklı okulların iletişim kurarak ve işbirliği yaparak projeler geliştirmeleri ve iyi örneklerini paylaşımları hedeflenmektedir (<http-19>). Platform, 2014 yılında entegre edildiği AB Eğitim, Öğretim, Gençlik ve Spor programı olan Erasmus+ tarafından finanse edilmektedir. eTwinning, EuropeanSchoolnet tarafından işletilen ve Brüksel’de bulunan Merkezi Destek Servisi (MDS) tarafından koordine edilir. MDS, ulusal düzeyde 35 Ulusal Destek Servisi (UDS) tarafından desteklenir (School Education Gateway, 2020).

Şubat 2022 itibariyle, eTwinning platformuna kayıtlı toplam 43 ülke bulunmaktadır. Bu ülkelerden 35 tanesi, Avrupa Birliği ülkesi ve Avrupa Birliği’ne aday olan ülkelerdir. Avrupa Birliği’ndeki ülkelerle yakın çevrede yer alan ülkeler arasındaki ilişkileri derinleştirmek amacıyla Avrupa’nın geliştirdiği Komşuluk Politikası kapsamında, 4 Mart 2013 tarihinde pilot uygulama ile eTwinning’in komşu ülkeler için oluşturulmuş uzantısı olan eTwinning Plus hayata geçirilerek platforma daha fazla ülke dahil edilmiştir. eTwinning Plus ülkeleri 8 tane olup bu ülkeler; Azerbaycan, Ermenistan, Gürcistan, Lübnan, Moldova Cumhuriyeti, Tunus ve Lübnan’dır. eTwinning ülkelerinde projeyi destekleyen UDS’ler yerine, eTwinning Plus ülkelerinde Ortak Destek Ajansları (PSA) görevlendirilmiştir (<http-20>; <http-21>).

30 farklı dilde hizmet veren platform, eTwiner üyelerine pek çok fırsat sunmaktadır. Sisteme kayıtlı olmadan da ulaşılan eTwinning portalı; eTwinning ile ilgili haberlerin, mesleki gelişim fırsatlarının ve örnek projelerin bulunduğu eTwinning dünyasına giriş noktasıdır. Sisteme kaydolun öğretmenler eTwinningLive’a erişim sağlayarak diğer kayıtlı eTwiner’lar ve okullar hakkında arama yapabilir, bağlantı kurabilir ve aktiviteleri takip edebilirler. Diğer eTwiner’ların oluşturduğu çevrimiçi ve yerinde etkinliklere erişebilir veya kendi etkinliklerini oluşturabilirler. Uzmanlar tarafından yönetilen ücretsiz Öğrenme Etkinlikleri ve Çevrimiçi Seminerler ile öğretmenlere sunulan mesleki gelişim fırsatlarından faydalanabilirler. Öğrenme etkinlikleri, genellikle 4-6 saat süren kısa ve yoğun kurslar, çevrimiçi seminerler bir saatlik online oturumlar şeklinde gerçekleşen online eğitimlerdir. Ayrıca öğretmenler, belli konu başlıklarını ele alan ve online olarak etkileşimde bulunabilecekleri “gruplar” a katılarak dünyanın dört bir yanından meslektaşları ile fikir alışverişinde bulunabilirler (MEB-Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, 2018).

Platforma kaydolan öğretmenler, en az iki farklı okuldan iki öğretmen olmak kaydıyla, eTwinning Live’da istedikleri konu ve yetkinliklerde işbirliği yaparak kendi projelerini oluşturabilir ya da var olan projelere dahil olabilir; işbirlikçi bir şekilde ortak bir tema üzerinde çalışabilirler. Öğretmenlerin işbirliği aynı zamanda çalıştıkları okulların, bu okullardaki veli ve öğrencilerin ve çalışmalara dahil ettikleri yerel yetkililerin de işbirliği yapması ve okul topluluğunun sınırları aşması anlamına gelmektedir. Öğretmenler birlikte geliştirdikleri projeler kapsamında öğrencileri için çeşitli faaliyetler gerçekleştirebilir; bu süreçte öğrenenlerle birlikte aktif olup etkileşimde bulunabilecekleri, araştırmalar yapabilecekleri, birlikte kararlar alıp uygulayabilecekleri, 21. yüzyıl becerilerinin kullanıldığı öğrenme ve öğretme ortamları oluştururlar(http-22).

Platform; Ulusal ve Avrupa Kalite Etiketleri, eTwinning Ödülleri, eTwinning Okulları ve eTwinning Portföyü aracılığıyla öğretmen, öğrenci ve okulların yürüttükleri çalışmaların yerel, ulusal ve Avrupa çapında tanınırlık kazanmasını sağlar.

Bitmiş ya da bitmeye yakın projelerde çalışan her öğretmen, ülkesinin UDS’si tarafından ilan edilen tarihlerde yaptıkları başvurular ile projelerinin:

1. Ortak Okullar Arası İş Birliği
2. Teknoloji Kullanımı
3. Pedagojik Yenilik
4. Öğretim programları ile entegrasyon
5. Sonuçlar ve Belgeleme kriterlerine göre değerlendirilmesi için başvuruda bulunabilirler.

Değerlendirme sonucu, belirli bir ulusal standarda ve çok iyi niteliklere sahip projeleri düzenleyen öğretmenlere Ulusal Kalite Etiketleri, UDS tarafından verilir. UDS’ler, Ulusal Kalite Etiketleri almaya hak kazanan projelerin en üstteki üçte birini kalite puanlarına göre Avrupa Kalite Etiketleri için aday gösterir. Yılda sadece bir defa verilen bu etiketleri alabilmek için bir projenin en az iki UDS tarafından aday gösterilmesi gerekir. İkinci bir başarı işareti olan Avrupa Kalite Etiketleri, MDS tarafından verilir (http-20; http-21; http-22).

Ulusal ve Avrupa Kalite Etiketlerini alan projeler her yıl, genellikle Ekim ve Kasım aylarında, bir eTwinning projesinin alabileceği en büyük ödül olan Avrupa Özel

Ödülleri'ne, projede yer alan bir öğretmenin doldurduğu form ile başvuruda bulunabilir. Yapılan en kaliteli ve özgün projelerin aldığı bu ödüller belirli kategorilerde verilir. Son yapılan değişikliklerle belirlenen beş ana kategori:

1. “Erken çocukluk bakımı ve eğitimine (EÇBE) yönelik yaş kategorisi: Esas olarak 6 yaşına kadar olan öğrencilerle yürütülen tüm projeler için.
2. 7-11 yaş arası öğrencileri içeren yaş kategorisi– Esas olarak bu yaş grubundaki öğrencilerle yürütülen tüm projeler için.
3. 12-15 yaş arası öğrencileri içeren yaş kategorisi - Esas olarak bu yaş grubundaki öğrencilerle yürütülen tüm projeler için.
4. 16-19 yaş arası öğrencileri içeren yaş kategorisi– Esas olarak bu yaş grubundaki öğrencilerle yürütülen tüm projeler için.

Temel mesleki eğitim ve öğretimindeki projeler (IVET) - Esas olarak bir temel mesleki eğitim kurumunda (IVET) çalışan öğretmenler tarafından yürütülen ve aynı zamanda mesleki içerikleri/mesleki eğitim ve öğretim programındaki konuları ele alan tüm projeler için.” şeklindedir ([http-25](http://25)).

eTwinning Portföyü, bir öğretmenin sisteme kaydolduğu andan itibaren katıldığı bütün öğrenme etkinliklerini, eTwinning Konferansı ve Mesleki Gelişim Çalıştaylarını, çevrimiçi kursları, moderatör ya da yönetici olarak aktif katılım gösterdiği grupları, aldığı Ulusal ve Avrupa Kalite Etiketleri ile eTwinning Ödüllerini -isterse özelleştirerek- profilinde sergilemek için oluşturabileceği özgeçmişidir. Twinning Merkezi Destek Servisi tarafından doğrulanarak mühürlenmiş portföy, eTwinning'e katılımın resmi bir kanıtıdır ([http-26](http://26)).

eTwinning tüm bu bireysel fırsatların yanı sıra; öğretmen takımlarının ve okul liderlerinin birlikte çalıştığı ve tüm okulun katılım, çaba ve bağlılığının değerlendirildiği eTwinning Okulu ünvanı ile okul topluluklarına da fırsatlar sunar. Okulların prestijini ve Avrupa'da görünürlüğünü artıran bu uygulama ile eTwinning'in önemini ve değerlerinin farkında olan ve bunu okul yönetiminin desteğiyle okul politikalarına dahil eden, e-güvenlik ve telif hakları konularına azami hassasiyet gösteren, 21. yy. becerilerinin gelişimine hizmet eden özgün ve yaratıcı eTwinning faaliyetlerini başarıyla okul çapında uygulayan okullar “eTwinning Okul Etiketleri” alır. Bu okullar toplumdaki dijital uygulamalar, e-güvenlik uygulamaları, pedagojiye yenilikçi ve yaratıcı yaklaşımlar, personelin sürekli mesleki gelişiminin teşvik

edilmesi, personel ve öğrencilerle gerçekleştirilen işbirlikçi öğrenme uygulamalarının teşvik edilmesi alanlarında lider konumunda, diğer okullara örnek teşkil eden okullardır (http-27).

**Tablo 7. 12 Şubat 2022 İtibariyle eTwinning'e Kayıtlı Öğretmen, Okul ve Proje Sayıları**

	<b>Toplam</b>	<b>Türkiye</b>	<b>Romanya</b>
<b>Öğretmen</b>	1.027.754	320.446	36.154
<b>Okul</b>	229.833	55.743	102.70
<b>Proje</b>	135.183	58.237	27.062

**Kaynak:** http-28

Bu araştırmada ele alacağımız Türkiye ve Romanya'ya dair eTwinning ile ilgili bazı veriler yukarıdaki tabloda paylaşılmıştır. Bu verilere göre, platforma kayıtlı toplam öğretmen sayısının %31.17'si, okul sayısının %24.25'i ve proje sayısının %43.08'i Türkiye'ye aittir. Veriler platforma kayıtlı toplam öğretmen sayısının %3.51'inin, okul sayısının %4.46'sının ve proje sayısının %2.043'ünün Romanya'ya ait olduğunu göstermektedir. eTwinning platformunda Türkiye'nin oldukça büyük bir yer kapladığını söylemek mümkündür.

## **2.2. İlgili Araştırmalar**

### **2.2.1. İngilizce Dört Dil Becerisine İlişkin Araştırmalar**

Erdoğan (2019), İngiliz dili eğitiminin (ELT) odak noktasının gramer, ezber, “yalnızca” dil becerilerini geliştirmek ve anadili İngilizce olan konuşmacıları taklitten; global hayatın getirdiği daha karmaşık yaşam ve çalışma ortamları için bir zorunluluk haline gelen 21.yy becerileriyle entegre edilmiş, farklı kültürlerdeki insanlarla bağlantı kurmayı hedefleyen, gerçek yaşamla ilişkili öğrenme ortamlarına evrildiğine değinmiştir. İngilizce'yi kullanmanın artık tek başına yeterli olmadığına, yabancı dil sınıflarında dilin öğrenciler tarafından sözlü, yazılı ve sözlü olmayan iletişimde kullanılarak fikirleri etkili bir şekilde ifade etme, karmaşık bakış açılarını anlayıp kararlar vermelerini sağlayan etkinlik, uygulamalar ve süreçlerle harmanlanması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Bunun için öğretmenlerin kolaylaştırıcı rolünü benimseyerek öğrencilerinin bir konuyu araştırıp akranlarıyla tartışacakları ve bunları

yaparken dört dil becerisini kullanacakları öğrenme ortamları tasarlaması gerektiğinin altını çizmiştir. Erdoğan'a göre "eleştirel düşünme, yaratıcılık, işbirliği ve iletişim"becerilerini öğretmek için en uygun yer yabancı dil sınıflarıdır.

Nan (2018) yaptığı araştırmada dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin birbirinden keskin çizgilerle net bir şekilde ayrılamayacaklarını hatta birbirlerinin gelişimini kolaylaştırdıklarını ve sadece öğrenme içerikleri değil, aynı zamanda öğrenme araçları ve stratejileri olduklarını belirtmiştir. Dil öğreniminde dört dil becerisinin aynı anda gelişmesinin beklendiğini ancak durumun her zaman bu şekilde gelişmediğini ifade etmiştir. Öğrenciler için dinlemenin okumaktan, üretmenin anlamaktan daha zor olduğunu, okurken rahatlıkla anlayabilecekleri kelimeleri dinleme yaparken anlayamayabildiklerini ya da bu kelimeyi uygun şekilde kullanamayabildiklerini belirtmiştir. Dinleme, konuşmanın temeli; okuma dinlemenin kaynağıdır. Dinleme ve konuşma becerileri okuma ve yazmayı, okuma yazma da dinleme ve konuşmayı kolaylaştırır. Bütünsel dil gelişimi bu dört dil becerisi arasındaki ilişkinin oran ve koordinasyonuna bağlı olup etkili dil öğretimi için dört dil becerisi arasındaki bu etkileşim ve ilişkiyi anlamak önemlidir.

Başarır (2018); 2015-2016 akademik yılında Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Meslek Yüksekokulu'nun Turizm ve Seyahat İşletmeciliği programında eğitim alan 24 ikinci sınıf öğrencisi ile yürüttüğü doktora tezinde; içerik temelli dil öğretim yaklaşımının tema-temelli modeline dayalı olarak gerçekleştirilen İngilizce öğretimi ile yükseköğretim öğrencilerinde temel dil becerileri ve küresel konulara yönelik farkındalığın nasıl geliştirilebileceğini ve uygulamada karşılaşılabilecek sorunların nasıl giderilebileceğini ele almıştır. Eylem araştırması olarak desenlenen araştırma sürecinin başında; uygun olmayan kelime seçimi, metni aniden başlatma veya bitirme, resmi yazı dili kurallarına dikkat edilmemesi ve noktalama işaretlerini doğru kullanmadan kaynaklı yazma becerisi ile ilgili sorunların yanı sıra çeviri programı kullanmaktan kaynaklı okuma becerisinin gelişimi ile ilgili olumsuzluklar tespit edilmiştir. Telaffuz ve topluluk önünde konuşma ile ilgili özgüven sorununa ilaveten derste anadil kullanımı problemlerinin yaşandığı da tespit edilmiştir. Ancak; karşılaşılan problemlerle ilgili öğrencilere dönüt verilmesi, problemlerin çözümüne ilişkin örnekler sunulması, öğrenci ürünlerinden iyi uygulama örneklerinin gösterilmesi, drama etkinliklerine ve grup çalışmalarına yer verilmesi, grup çalışmalarında karma düzey ve yetenekteki öğrencilerin bir araya getirilmesi, derste



öğrencilerle sözlü ve sözsüz yakınlık kurulması, destekleyici bir sınıf ortamı oluşturulmaya çalışılması gibi uygulamalar ile çalışma grubunu oluşturan öğrencilerde tema-temelli dil öğretimi yaklaşımı kullanarak gerçekleştirilen İngilizce öğretiminin temel dil becerileri gelişimini olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır.

Ilıman, 2018 yılında gerçekleştirdiği yüksek lisans araştırmasında İngilizce öğretiminde basamaklı öğretim programının (BÖP) alternatif bir uygulama olup olamayacağını, eylem araştırması modelinde desenlediği çalışmasında ele almıştır. Araştırmacı; Nunley tarafından geliştirilen BÖP ile tasarlanmış dersleri, 2016-2017 öğretim yılı 1. döneminde 7 hafta boyunca 12. sınıfa devam eden 9 lise öğrencisine uygulamış ve bu esnada İngilizce dil becerilerinin ne ölçüde geliştiğini, İngilizce öğrenmede yaşanan zorlukların ne ölçüde giderildiğini incelemiştir. Her bireyin kendi hızında ve farklı öğrendiği düşüncesinden hareketle, üç ayrı basamağa ayrılmış etkinlikler yelpazesinden öğrenene seçim yapma hakkı veren BÖP uygulamasında; araştırmacı günlükleri, öğrenci günlükleri, öğrenci etkinlik örnekleri, video kayıtları, yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler aracılığıyla toplanan veriler tümevarımcı içerik analiziyle incelenmiştir. Araştırma sonucunda benimsenen programın öğrencilerde bireysel ve grupta çalışma becerilerini artırdığı, öğrencilerin takım arkadaşlarını görevler konusunda uyararak sorumluluk aldıkları, basamaklarda yer alan görevlerin aşama aşama zorlaşmasının öğrenmeyi kalıcı hale getirdiği ve öğrencilerin dil becerilerinin yeterli olmadığını düşündükleri zorluk seviyesindeki faaliyetleri bile başarıyla tamamladıkları gözlenmiştir.

Güneş (2020), İngilizce konuşma becerisinin ertelenmesini ele aldığı yüksek lisans tez çalışmasında; EFL öğrencilerinin İngilizceyi yabancı dil olarak konuşmadaki gecikmelerinin doğasına ilişkin anlayışı geliştirmek amacıyla; “EFL bağlamlarında İngilizce konuşmada bir gecikme var mı?” ve “EFL öğrencilerinin İngilizce konuşma becerilerini geciktiren faktörler neler olabilir?” sorularına yanıt aramıştır. Dil ediniminde öğrenenin anlamlı girdi almak için bol bol dinleme yaptığı ancak konuşmaya henüz hazır olmadığı Silent Period (Sessiz Dönem) ile karıştırılmaması gereken “konuşma becerisinin ertelenmesi” kavramında; öğrenci konuşmaya hazır olmasına rağmen konuşmayı istememekte ya da tercih etmemektedir. Bu durum öğrenenin konuşma becerisini ve performansını olumsuz etkilemektedir. 88 dördüncü sınıf öğrencisiyle karma yöntem kullanarak gerçekleştirilen çalışmada toplanması 5 ay süren veriler; gözlem, görüşme ve envanter gibi araçlarla elde edilmiştir. Araştırma

sonuçları çok sayıda öğrencinin yüksek konuşma gecikmesine sahip olduğunu (88 öğrencinin 54'ü), kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha iyi performans ve daha aktif katılım gösterdiklerini ortaya koymuştur. Tutum, yetenek, yabancı dil konuşma becerilerine ilişkin olumsuz inançlar ve dil güçlükleri gibi faktörlerin yanı sıra; konuşmadaki gecikmenin hem içsel (dilsel zorluklar, uygulama eksikliği, tutum, yetenek ve kişilik) hem de dış faktörlerden (çevre, sınıf arkadaşları, özgün olmama, dil yapısı) kaynaklandığı tespit edilmiştir. Sınıf dışında İngilizce konuşmayı gerektirmeyen yabancı dil bağlamı, sınıf arkadaşlarının olumsuz tutumları (örneğin, alaylar, kahkahalar, sınıfta gürültü), uygulama ve bilgi eksikliği (örneğin sözlüksel ve sözdizimsel), hata yapma korkusu, telaffuzda zorluklar, konuşmacıların karakterlerine göre konuşma kaygısı, utanma, titreme, nefes almada güçlük, heyecan, kafa karışıklığı, mahcubiyet, nabız artması veya İngilizce konuşmaya zorlanınca rahatsızlık hissetme gibi sorunlar yaşamaları İngilizce konuşma becerisinin ertelenmesine sebep olan etmenlerdendir. Dış etkenlerden en çok konuşma performansını etkileyenin yabancı dil ortamı, sınıf arkadaşlarının davranış ve tutumları, özgün olmayan materyaller ile dil kullanımı ve dil yapısı (anadili ile yabancı dil arasındaki farklar) olduğu ortaya koyulmuştur.

Yabancı dil öğreniminde kuramsal bilginin uygulamaya dönüştürülmesi ile ilgili eylem araştırmasında 31 lise öğrencisi ile çalışan Koçak ve İçbay (2016); yabancı dil öğreniminde hata yapmanın doğal olduğunun anlaşılmasının, hedef dilin kullanımına dair uygulama yapılmasının ve kelimelerin belli bir bağlam içinde öğrencinin ilgi duyduğu konularla verilmesinin öğrencilerin üretici becerileri işe koşması konusunda istek ve özgüveni artırdığını ortaya koymuştur. Araştırmaya göre, dil kullanımı esnasında sınıfta yaratılan güvenli atmosfer, öğrencilerin dili kullanma konusunda kendilerini rahat hissetmelerine katkı sunmaktadır.

Cheng (2005), “Dinlediğini anlama stratejilerini öğrenirken öğrenciler tarafından ifade edilen ortak engeller veya bariyerler nelerdir?” sorusunu ele aldığı araştırmasında, 19-21 yaş aralığındaki 64 gönüllü ile çalışmıştır. Katılımcılar, Tayvan'da bir kolejde beş yıllık bir programın dördüncü sınıfında öğrenim gören, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen ve üçüncü seviyede İngilizce dersleri alan öğrencilerden oluşmaktadır. Dinlediğini anlama stratejilerine odaklanan ve yaz tatilinde gerçekleştirilen sekiz haftalık eğitim programı öncesinde uygulanan Orta Düzey İngilizce Yeterliliği testi ile katılımcıların İngilizce yeterlilik seviyeleri

belirlenmiş; sınavın dinleme bölümünde dört katılımcı ileri düzeyde, dört katılımcı yüksek-orta düzeyde ve 56 katılımcı düşük-orta düzeyde performans göstermiştir. İki saatlik sekiz eğitim seansında katılımcılara çeşitli dinleme stratejileri tanıtılmış, açıklanmış, gösterilmiş ve uygulaması yaptırılmıştır. Haftalık olarak tutulan günlükler ve yapılandırılmamış görüşmelerden toplanan verilerden, tümevarımsal yöntem kullanılarak, kategorilendirmeye gidilmiştir. Veri analizi sonrasında; duygusal, dinleme alışkanlıklarıyla ilgili, dinleme esnasında bilgiyi işleme ile ilgili, İngilizce yeterliliği ile ilgili, strateji kullanımı ile ilgili, inanç ve kullanılan materyallerle ilgili olmak üzere toplam yedi ana öğrenme engeli kategorisi ortaya koyulmuştur.

### **2.2.3. eTwinning'in Etkisine İlişkin Araştırmalar**

Pey Pratdesaba (2014), "The eTwinning Experience: Beyond the Classroom" isimli çalışmasında eTwinning projelerinin İngilizce dilini "gerçek" bir bağlamda kullanmak için farklı kültür ve ülkelerden ortakları buluşturan uygun zemini hazırladığını ifade etmiştir. Öğretmenler, farklı ülke ve kültürlerden meslektaşları ile bilgi ve tecrübe alışverişinde bulunurken, öğrenciler de farklı ülke ve kültürlerden akranları ile iletişim kurup birlikte çalışabildikleri ve tüm bunları yaparken İngilizce'yi gerçek bağlamlarda kullanabildikleri doğal ortamlarda dile maruz kalmaktadır. Araştırmacı, enerji tasarrufu ve verimliliği konusunu ele aldığı İsveç, Litvanya ve İspanya'dan üç ortağın yer aldığı "Addressing the Energy Crunch: Every Little Action Counts" isimli eTwinning projesinde gerçekleştirilen çalışma şeklinin detaylarına yer vermiştir. Her ulustan öğrencilerin yer aldığı karma gruplarla gerçekleştirilen çalışmalarda, öğrencilerin farklı ülkelere akranlarıyla işbirliği içinde su enerjisi, rüzgar enerjisi, güneş enerjisi, nükleer enerji, ortalama bir gencin enerji kullanımı gibi farklı konu başlıklarında araştırmalar yaparak ürünler ortaya çıkardığı ve bunu yaparken projenin ortak dili olan İngilizce'yi kullandıkları belirtilmiştir. Ayrıca her ülke takımının diğer ülke ile ilgili sunumlar hazırlayarak kültürleri tanıma amacına yönelik çalışmalar da yapılması, söz konusu projenin eTwinning'in hedeflerini, uygulamada hayata geçirdiği ifade edilmiştir. Bu şekilde yabancı dilin gerçek hayatta kullanılarak "canlandığı", ayrıca öğrencilerin daha özgüvenli ve özerk olduğu, bilgi iletişim teknolojilerinin kullanımı alanında gelişme kat ederken farklı kültürleri tanıdıklarına yer verilmiştir.

Papadakis (2016) “Creativity and innovation in European education. Ten years eTwinning. Past, present and the future” isimli çalışmasında, eğitim camiasını eTwinning ve okullarda eTwinning kullanmanın faydaları ile ilgili bilgilendirmeyi amaçlamıştır. Papadakis’e göre, yeni yüzyıl ile birlikte karmaşık bir dijital ortamda gezinemeyen bireylerin çevrelerindeki ekonomik, sosyal ve kültürel hayata tam olarak dahil olamayacakları gerçeği yadsınamaz bir gerçek haline gelmiştir. eTwinning yeni neslin böyle bir dünyada hayata katılabilmesini sağlayacak becerilerle donanması için gerekli ortamı sağlamaktadır. Eşzamanlı veya eşzamansız işbirliğinin gerçekleşmesi için uygun, ücretsiz ve güvenilir ortamı sağlayan eTwinning’in çıkış noktası, öğretmenler için bir ortak bulma platformu olması olmuştur. Ancak zamanla öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıda bulunmanın yanı sıra, öğrenci ve öğretmenlerin 21.yy. becerilerini geliştirmek ve Avrupa’daki diğer okullarla işbirliği içinde projeler geliştirerek modern yapılandırmacı eğitim yaklaşımlarının uygulamaya döküldüğü, öğrencilerin aktif katılımı, grup çalışması, rehberli keşif öğrenme ve yetişkinlerle veya daha yetenekli akranlarla etkileşime özel önem verilen bir platforma evrilmiştir. eTwinning eğitim sektörünün ihtiyaç duyduğu, paralel olarak öğrencilerin bilişsel ve eleştirel becerilerini geliştirecek şekilde ücretsiz teknolojik araçlardan yararlanan işbirlikçi bir eğitim modeli sağlarken, onların BIT ve yabancı dil becerilerini geliştiren bir platformdur. eTwinning sadece öğretmenler için ücretsiz pek çok mesleki gelişim ve dünyanın farklı yerlerindeki meslektaşlarıyla etkileşim imkanı sunan ve Avrupa kimliğinin oluşmasına katkıda bulunan bir yapı değil, aynı zamanda aynı okul içindeki öğrenci ve öğretmen işbirliğini artırarak farklı branşlardan öğretmenlerin işbirliğini de teşvik ederek okul kültürünün gelişmesini sağlar. Papadakis çalışmasında, eTwinning’in eğitim topluluğuna entegrasyonu ve genişletilebilirliğini engelleyen faktörlere şu şekilde değinmiştir: eTwinning faaliyetlerinin uygulanabileceği normal okul saatlerindeki boş zaman eksikliği, BİT altyapısının yetersiz olması, meslektaşlar tarafından yeterince destek verilmemesi, öğretim programının kuralcı ve esnek olmayan yapısından kaynaklı olumsuz okul ortamı ve eTwinning faaliyetleri kapsamında verilen çabaların ulusal eğitim yetkilileri tarafından resmi olarak hiç veya yeterince tanınmaması.

### 3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri analizi ve uygulama süreci ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, eTwinning proje faaliyetlerinin, öğrencilerin İngilizce dört dil becerisine katkısına yönelik öğrenci bakış açılarını ortaya koymayı amaçlayan nitel bir çalışmadır. Alguların ve olayların bağlı oldukları çevre içerisinde gerçekçi ve bütüncül bir biçimde araştırılması ve anlaşılmasına yönelik bir süreç izlenmiş ve bu bağlamda nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2018) göre; araştırmaya dahil edilen olay ve olguların manipüle edilmeden doğal ortamında ele alındığı, araştırmacının katılımcı rolünde olduğu, dahil edilen bireylerin algı ve deneyimlerinin gözlem ve görüşme gibi yollarla ortaya koyulmaya çalışıldığı ve konunun betimsel ve gerçekçi bir resmini sunmaya çalışan araştırma türü nitel araştırmadır.

Nitel araştırmanın amaçları, çalışmanın amacına bağlı olarak çeşitlilik gösterir. Sonuçlar çoğunlukla, verilerin analitik sentezinden elde edilen göze çarpan bulguların temel temsillerinden ve sunumlarından oluşur ve kültürel gözlemlerin belgelenmesi, bireysel ve toplumsal karmaşıklığa ilişkin yeni kavrayış ve anlayışlar, programların veya politikaların etkinliğinin değerlendirilmesi, insani anlamlar ve/veya mevcut toplumsal düzenlerin eleştirisini içerebilir. Nitel araştırma; eğitim, sağlık hizmetlerigibi birden fazla disiplin içinde ve disiplinler arasında yürütülür. Doğal ortamında süren arayış, sosyal gerçekliğin kurgusal olmayan alanında sağlam bir şekilde temellendirilir (Saldana, 2011).

Nitel araştırma deseni, kesin çizgilerle belirlenmiş yönlendirme yapmamakla birlikte; araştırmanın odağını, veri toplama ve analiz yaklaşımlarını belirlemede

araştırmacıya yön gösteren stratejidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Nitel araştırma desenlerinde araştırma sorusu, araştırma deseninin önemli bir elementidir. Nitel araştırmanın diğer elementleri için yönlendirici ve yol gösterici bir kılavuz niteliğindedir. Araştırma sorusunu temel alarak oluşturulan çalışma grubunun, aynı zamanda araştırma sorularını iyileştirilme ve güncellenmesi üzerinde etkisi vardır (Flick, 2022).

Araştırma sürecinde, araştırmanın amacı doğrultusunda, nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması tercih edilmiştir. Eylem araştırması; uygulamanın içinde bizzat bulunan bir uygulayıcı tarafından gerçekleştirilir. Uygulama sürecinde ortaya çıkan ya da zaten varolan gerçek hayatla ilgili belirli bir sorunu anlamak ve çözmek için sistematik bir plan çerçevesinde yapılan son derece titiz, yansıtıcı ve yorumlayıcı bir yaklaşımdır. Yeni uygulamaların denenmesini ve ele alınan sorunlarla ilgili pratik sonuçların araştırmaya entegrasyonunu mümkün kılar; ancak elde edilen bulgular genellikle genellenemez. Planlama, eyleme geçme ve değerlendirmeden oluşan sarmal adımlardan meydana gelir (Berg, 2001; Merriam ve Grenier, 2019).

Kemmis, McTaggart ve Nixon (2014) bahsi geçen sarmal adımları; planlama, eyleme geçme, gözlemlene ve yansıtma olarak ifade eder. “Katılımcı eylem araştırmaları”nda planlama, bir uygulamanın yürütülme aşamasını ve sonuçlarını daha üretken ve sürdürülebilir hale getirerek iyileştirmek için katılımcılarla birlikte, “içeriden” olan araştırmacının uygulamasını değiştirmek için kendini yönlendirmesi anlamına gelir. Planın uygulamasına geçildiğinde olup bitenin izlenmesi çok önemlidir ki daha sonraki adımda uygulamayı revize etmek için sağlam bir temele sahip olunabilsin. Planı uyguladıktan sonraki adım ise, bu “ilk döngü”nün muhasebesini yapmaktır. İlk değişiklikler uygulanırken toplanan tüm parça ve kanıtlar bir araya getirilerek yapılan uygulamanın etkileri yorumlanarak gerekli başka değişikliklerin yapılması için gerekli veriler elde edilmiş olur. Yansıtma adımı; uygulama esnasında karşılaşılan beklenen ve beklenmeyen etkilerin, amaçlanan ve istenmeyen etkilerin ve yan etkilerin gözden geçirilerek analiz edildiği, sentezlendiği, yorumlandığı, açıklandığı ve sonuçların çıkarıldığı basamaktır.

Köklü’ye göre (2019) eylem araştırması; problemin zaten varolduğu ya da keşfedildiği ortamda, problemi yaşayanların doğrudan ya da dolaylı katılımıyla birlikte, sürete gerçekleştirilen uygulamaların sürekli olarak değerlendirilip düzeltilmesiyle gerçekleşen katılımcı ve yansıtıcı bir uygulamadır. Bu eylem

araştırması kapsamındaki uygulama döngüsünde de araştırmacı; eTwinning platformunda yürütülen projedeki uygulamaların, öğrencilerin İngilizce dört dil becerisine katkısına yönelik öğrenci bakış açılarını ele almıştır. eTwinning proje uygulamaların nasıl iyileştirilebileceğine dair planlanan ilk uygulamaları gerçekleştirdikten sonra öğrenci günlüklerini kullanarak ilk uygulamanın değerlendirmesini yapmış ve gelen dönütler ışığında gerekli değişiklik ve düzeltmeleri gerçekleştirerek farklı bir ikinci uygulama tasarlayarak denemiştir. Ardından öğrencilerle yapılan odak grup görüşmeleri ile uygulamaların etkilerini gözden geçirmiş ve eylem araştırmasının yansıtma adımını tamamlamıştır.

### **3.2. Çalışma Grubu**

Nitel araştırmalar genelleme amacı gütmendiğinden, nicel araştırmalardaki olasılık temelli örnekleme yöntemlerinin yerini, çalışma grubuna kimlerin seçileceğine tasarım aşamasında, belli ölçütlere göre araştırmacının karar verdiği amaçlı örnekleme yöntemleri alır (Şahan ve Uyangör, 2021).

Bu araştırmada araştırmacı, çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme tekniklerinden ölçüt örnekleme ve kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemini birlikte kullanmıştır. eTwinning projelerinde projeye dahil olan ortakların görevlerini tam olarak yapmaması ya da biranda projeden ayrılması çok sık rastlanan bir durumdur. Bu sebeple araştırmanın sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için seçilen ortağın risk taşımaması gerektiğinden araştırmacı kolay ulaşılabilir durum örneklemesine başvurmak zorunda kalmış ve hem İngilizce'yi tıpkı Türkiye'de olduğu gibi yabancı dil olarak öğreten ülkelerden olduğu için hem de proje esnasında çalışmayı yarıda bırakmayacağından ya da görevleri eksik yapacağından daha önce birlikte pek çok proje yürüttüğü için emin olduğu Rumen ve Ukraynalı öğretmenlerle iletişime geçerek çalışmaya dahil olmak isteyip istemediklerini sorarak kolay ulaşılabilir durum örneklemesini işe koşturmuştur. Ardından hem Türk hem de Rumen ve Ukraynalı öğrencilerin seçiminde; araştırma kapsamında planlanan eTwinning projesinin temasında çalışmaya istekli, 14-15 yaş aralığında A1/A2 İngilizce seviyesine sahip gönüllü öğrencilerden oluşan, Türkiye'den 12, Ukrayna'dan 8, Romanya'dan 10 öğrencinin yer aldığı çalışma grubu oluşturulmuştur. Ancak; Ukrayna-Rusya savaşı sebebiyle Ukraynalı katılımcılardan sağlıklı ve düzenli veri

toplanamadığı için Ukraynalı öğrencilerden toplanan veriler araştırmaya dâhil edilememiştir.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Bu bölümde, yürütülen eylem araştırmasında araştırma sorularına cevap bulmak amacıyla kullanılan veri toplama araçlarından bahsedilmiştir. Araştırma için tasarlanan eTwinning projesinde dinleme-okuma-konuşma-yazma sırasıyla dört dil becerisinin ele alındığı sekiz uygulama esnasında, her bir beceri için verilerin toplanması:

- Beceri için araştırmacı tarafından tasarlanan ilk etkinlik sonrası öğrenci günlükleri ve
- Günlükler esas alınarak tasarlanan ikinci etkinlik sonrası odak grup görüşmeleri ile gerçekleştirilmiştir.

#### **3.3.1. Öğrenci Günlükleri**

Araştırma esnasında, İngilizce dört dil becerisine yönelik uygulamalar; önce receptive skills (alımlayıcı beceriler) olan listening (dinleme) ve reading (okuma), sonra productive skills (üretici beceriler) olan speaking (konuşma) ve writing (yazma) becerileri ele alınacak şekilde bir sıralama takip edilerek gerçekleştirilmiştir. Bu şekilde, İngilizce kullanma konusunda kendini yetersiz hisseden öğrencilerin önce dile maruz kalarak bolca girdiyle yavaş yavaş komfor alanından çıkması ve daha sonra dili kullanarak üretici becerilerini işe koymasının sağlanması hedeflenmiştir. Antarktika kıtası temalı eTwinning projesinin, bu dil becerilerinin ele alındığı dört evreden oluştuğunu belirtmek yanlış olmaz. Her bir evrede, önce araştırmacının o evrede ele alınan beceri ile ilgili tasarladığı etkinlik öğrenciler tarafından gerçekleştirilmiş, ardından öğrencilerden bu etkinliği değerlendirdikleri günlükler tutmaları istenmiştir. Bu veri toplama tekniği ile, araştırmanın ilk alt problemi olan “eTwinning proje uygulamalarının öğrencilerin İngilizce dört dil becerisine katkısına yönelik öğrenci bakış açıları nasıldır?” sorusunun cevabı aranmıştır. Standardizasyonu sağlamak adına, bu günlükleri tutarken öğrencilerden cevaplanması istenen sorular şu şekildedir:



1. Yaptığımız eTwinning proje faaliyetlerini dinleme/ okuma/ konuşma/ yazma becerin için faydalı buldun mu, ne gibi bir katkısı olduğunu düşünüyorsun, güçlü bulduğun yönleri neler? Neden?
2. Yaptığımız eTwinning proje faaliyetlerinin, dinleme/ okuma/ konuşma/ yazma becerin açısından zayıf bulduğun yönleri neler? Bu faaliyetlerde en çok hangi noktalarda zorlandın? Açıklayabilir misin?
3. Yaptığımız eTwinning proje faaliyetleri nasıl yapılırsa, dinleme/ okuma/ konuşma/ yazma becerini geliştirmen için daha faydalı olabilirdi? Önerilerin neler? Eklemek istediğin diğer görüşlerin nelerdir? Açıklar mısın?

Öğrencilerin, her becerinin araştırmacı tarafından tasarlanmış ilk etkinliğini gerçekleştirip hedef ürünü oluşturduktan sonra bu soruları cevaplaması ile bu etkinlikle ilgili geri bildirim vermeleri sağlanmıştır. Bu günlükler araştırmacıya, her becerinin ilk uygulaması tamamlandıktan sonra eposta yoluyla ulaştırılmış, öğrenciler günlüklerini İngilizce veya Türkçe dillerinden tercih ettikleri herhangi birinde yazmıştır. Bu şekilde, araştırmacı tarafından tasarlanan bu ilk etkinliğin, etkinliğin asıl muhatabı öğrenciler tarafından tespit edilen güçlü ve zayıf yönleri ortaya çıkarılmıştır. “Bu beceri için nasıl daha etkili ve verimli bir etkinlik tasarlanabilir?” sorusunun cevabı da, planlanan etkinliğin yararlanıcılarının katkılarıyla düzenlenerek her beceriye yönelik ikinci etkinlik tasarlanmıştır.

### 3.3.2. Odak Grup Görüşmesi

Öğrenci günlüklerinden toplanan veriler çerçevesinde, öğrencilerin geri dönütleri esas alınarak tasarlanan her becerinin ikinci ve son etkinliği uygulandıktan ve öğrenciler hedef ürünü ortaya çıkardıktan sonra odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ikinci alt problemi olan “eTwinning proje uygulamalarının öğrencilerin İngilizce dört dil becerisine katkısına yönelik öğrenci bakış açılarında, ülkelere göre farklılık ve benzerlikler nelerdir?”e cevap olabilecek veriyi toplamak için, Türk öğrencilerle ayrı, Rumen öğrencilerle ayrı olacak şekilde iki grup halinde gerçekleştirilen görüşmelerde günlüklerin yazımında cevaplanması istenen soruların yer aldığı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Rumen öğrencilerle online ve İngilizce; Türk öğrencilerle hem online hem yüzyüze ve Türkçe olacak şekilde görüşülmüştür. Öğrenciler, her beceriye ilişkin araştırmacının

tasarladığı ilk etkinlik sonrası günlüklerden toplanan dönütler ışığında tasarlanmış ikinci etkinlik uygulandıktan sonra gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinde, her iki etkinliğı düşünerek günlüklerde cevapladıkları sorulara, “grup akli” ile cevap vermiştir. İlk etkinlik sonrası yazılı ve bireysel olarak günlükleri vasıtasıyla cevapladıkları sorulara bu kez; gruptaki diğer bireylerle etkileşime girerek, diğerlerinin tecrübelerini yanıtlarında duyarak, kendi düşüncelerini bu yanıtların etkisiyle gözden geçirip yeniden yapılandırarak ve hem kendilerini hem grup arkadaşlarını yansıttıkları eleştirel düşünme sürecinin ardından farklı bakış açıları kazanarak cevaplamışlardır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

### **3.4. Uygulama Süreci**

Araştırma kapsamında yürütölen “No Man’s Land” isimli eTwinning projesi Kasım 2021- Mayıs 2022 tarihleri arasında yürütölmüştür. Proje teması olarak Antarktika belirlenmiş ve tema kapsamında öğrencilerin kıtaya ilgili araştırmalar yürütürken karma takımlar halinde ve bireysel olarak İngilizce dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini kullanarak ürünler oluşturup paylaşacakları ve diğer katılımcıların oluşturduğu ürünleri kullanacakları etkinlikler tasarlanmıştır. Dinleme, okuma ve konuşma becerileriyle ilgili ilki sadece araştırmacı tarafından oluşturulmuş, ikincisi öğrenci dönütleriyle revize edilmiş ikişer –toplamda altı – etkinlik, üç karma takıma ayrılan öğrenciler tarafından gerçekleştirilmiştir. Projenin son aşamasında ele alınan yazma becerisine yönelik aynı şekilde oluşturulmuş son iki uygulama ise öğrencilerin bireysel olarak gerçekleştirdikleri etkinliklerden oluşmaktadır.

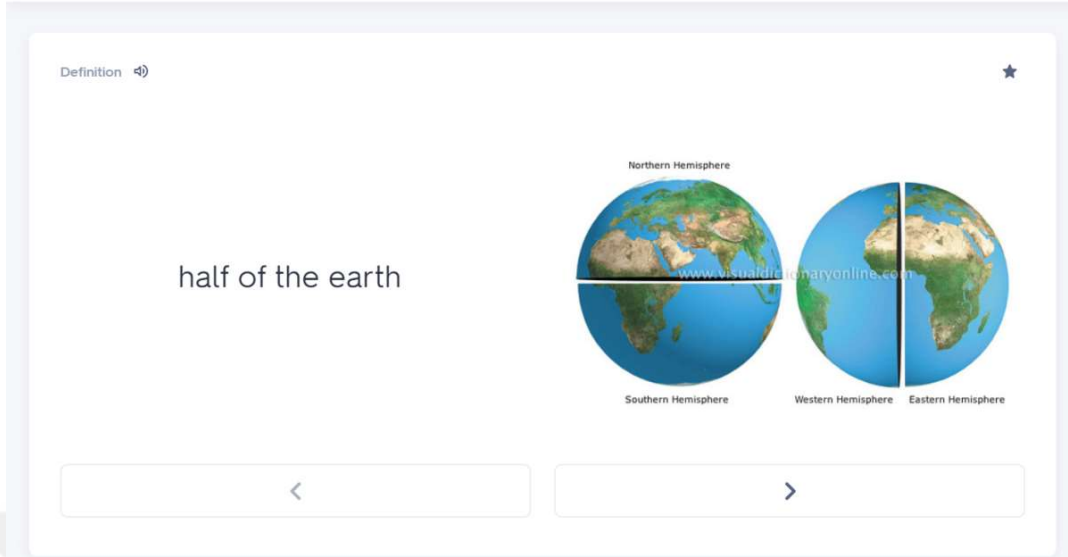
STUDENT LIST		
<b>TEAM 1</b> <b>SEVİNÇ A.</b> 1. Vitalina D. 2. Mykola B. 3. Mila Zh. 4. RO Răzvan Tina 5. RO Dariana Tina 6. RO AnaMaria Tina 7. TR Ravza Sevinç 8. TR Vildan Sevinç 9. TR Merve Nur Sevinç 10. TR Ahsen Sena Sevinç	<b>TEAM 2</b> <b>MARIANNA K.</b> 1. Ksenia N. 2. Lilia H. 3. RO Alessia Tina 4. RO BrianaR Tina 5. RO Antonia Tina 6. RO Daria Tina 7. TR Fatma Betül Sevinç 8. TR Afra Sevinç 9. TR Gülderen Sevinç 10. TR Zeynep Gökçe Sevinç	<b>TEAM 3</b> <b>TINA E. E.</b> 1. Nastia S. 2. Bohdana R. 3. Ivanka Ch. 4. RO Teodor Tina 5. RO Gabriel Tina 6. RO BrianaT Tina 7. TR Berra Sevinç 8. TR Şükriye Sevinç 9. TR Feyza Sevinç 10. TR Kadriye Sevinç

**Şekil 5. Proje Karma Takımları**

Her etkinlik öncesi ya online bir toplantıda bir araya gelinerek yatzwinspace üzerinden paylaşılan öğretici videolar kullanılarak ya da oluşturulan whatsapp grupları üzerinden yapılan açıklamalar ile hedef çıktının nasıl oluşturulacağına dair bilgi paylaşımı ve beyin fırtınası yapılmıştır. Her takım bir öğretmenin rehberliğinde çalışmıştır. Her takımın hızlı ve etkili iletişim kurabilmesi için öğretmenlerin de dahil olduğu WhatsApp grupları oluşturulmuştur.

### **3.4.1. Dinleme Becerisine Yönelik Yapılan Uygulama Süreci**

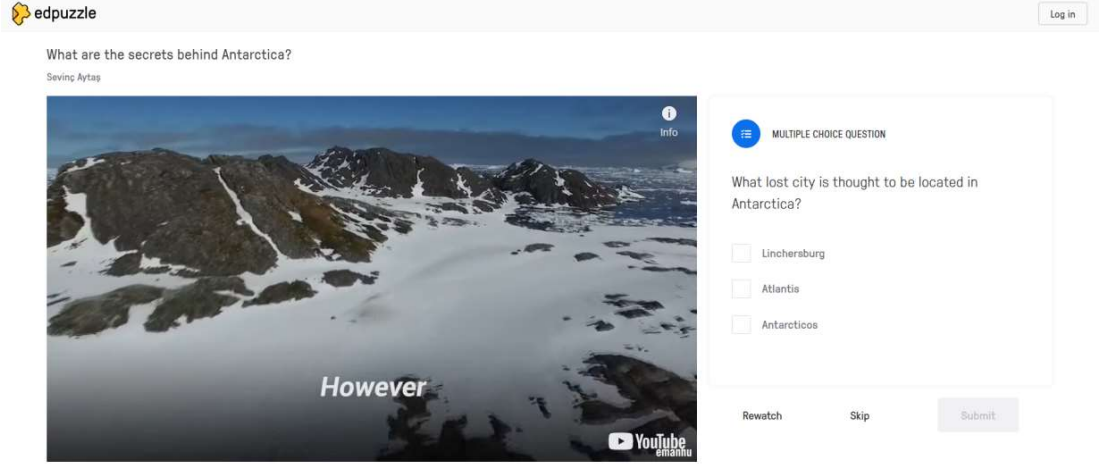
Dinleme becerisine yönelik tasarlanan Listen to Antarctica” isimli ilk etkinlikte öğrencilere örnek teşkil etmesi için, araştırmacı tarafından hazırlanan bir ürün sunulmuştur. Bu ilk uygulama kapsamında öğrenciler takımlarıyla birlikte Antarktika kıtasıyla ilgili bilgilerin bulunduğu hazır bir videoyu kararlaştırıp, ardından bulundaki takımdaki arkadaşlarıyla aralarında işbölümü yaparak bu videoyla ilgili dinleme becerisine yönelik pre-while-post (hazırlık-uygulama esnası-uygulama sonrası) aktiviteleri hazırlamıştır. Hazırlık etkinliğinde her takım, sözcüklerle çalışarak dinleme öncesi hazırlık yapılmasını sağlayacak kartlar hazırlamıştır. Öğrenciler seçtikleri videoda geçen en az altı kelimeyi quizlet uygulamasını kullanarak kelime ve kelimenin anlamıyla birlikte görselini de verdikleri online kelime kartları hazırlamıştır.



**Şekil 6. Dinleme Becerisine Yönelik Pre-Aktivite Örneği**

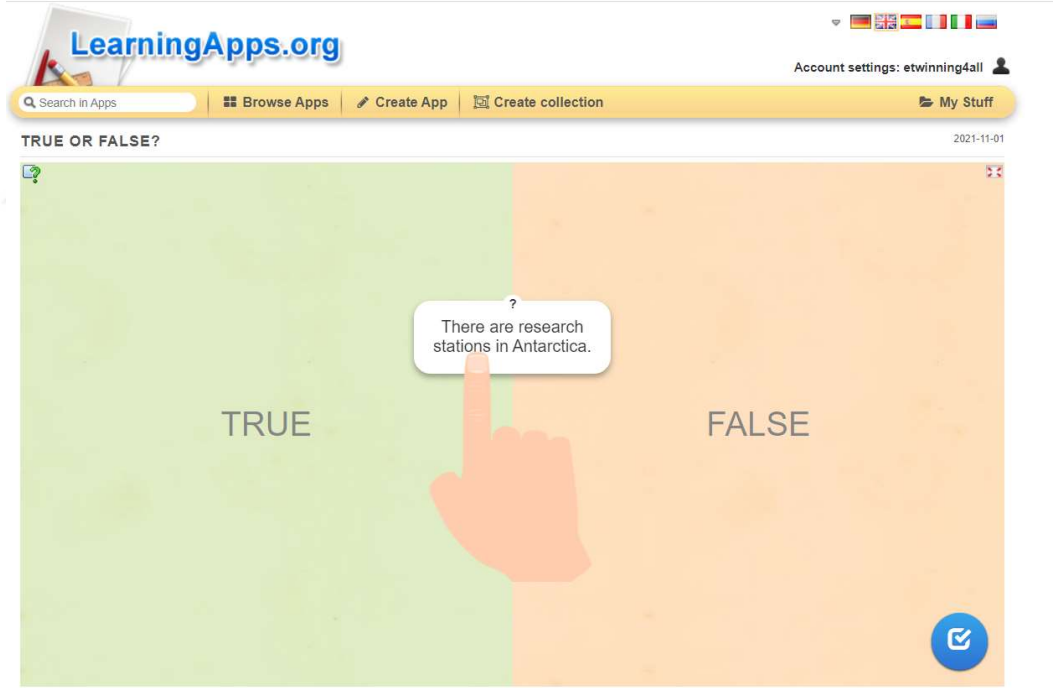
Öğrenciler bu kartların ön yüzünde kelimenin anlamı ve görselini, arka yüzünde kelimenin kendisini görerek ve hoparlör simgesine tıklayıp kelimenin telaffuzunu duyarak, dinleme metninde geçecek kelimelere çalışmıştır. Quizlet uygulamasında; kartlarda çalışılan kelimelerin anlamlarıyla eşleştirilmesi, anlamı verilen kelimenin yazılması, telaffuzu duyulan kelimenin yazılması, çoktan seçmeli sorular gibi çalışılan kelimelerin pekiştirilmesi için çeşitli etkinlik varyasyonları da mevcuttur.

Bu etkinliğe yönelik ana uygulamada, seçilen videoya edpuzzle uygulaması kullanılarak çoktan seçmeli sorular gömülmüştür. Videoyu izleyen kişiye, videonun belli yerlerinde kaydı durdurarak o ana kadar dinlenen içerikle ilgili bir soru yönelten uygulama öğrenciye yanıtıyla ilgili dönüt verdikten sonra iletilebilmektedir.



**Şekil 7. Dinleme Becerisine Yönelik While-Aktivite Örneği**

Uygulama sonrası etkinlik olarak, her takım learningapps uygulaması üzerinden video ile ilgili oyunlar hazırlamıştır.

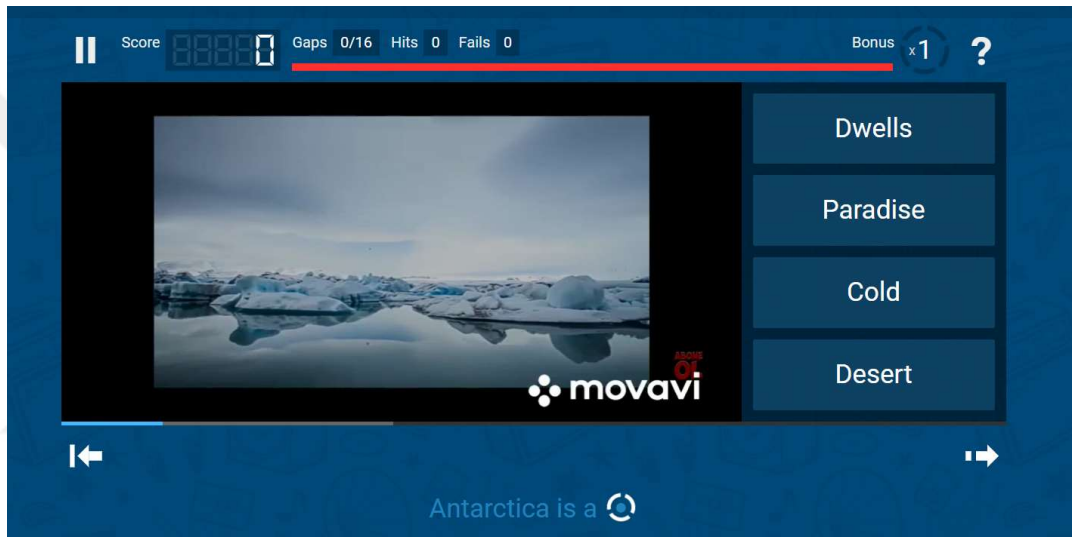


**Şekil 8. Dinleme Becerisine Yönelik Post-Aktivite Örneği**

Tüm katılımcıların her takımın ürününü çalışması sağlanarak dinleme becerisine yönelik ilk uygulama tamamlanmıştır.

İlk uygulamaya yönelik öğrenci günlükleri vasıtasıyla toplanan veriler göz önüne alınarak "SingYourSong" isimli ikinci etkinlik tasarlanmıştır. Bu etkinlikte öğrenciler takımlarıyla birlikte çalışarak Antarktika ile ilgili sözlerini birlikte

yazdıkları bir şarkı oluşturmuştur. Şarkı sözleri her takım için ayrı ayrı oluşturulan googledoc üzerinde son şeklini aldıktan sonra,her takımdan görevli öğrenciler musicmakerjam ve benzeri istedikleri herhangi bir uygulamayla sıfırdan bir melodi oluşturmuştur.Her takımdan görevli kişi veya kişiler oluşturulan müzik eşliğinde takımın şarkısını söylemiş, görevli bir başka öğrenci de dilediği bir program veya uygulamayı kullanarak bir müzik videosu oluşturmuştur. Etkinliğin son aşamasında şarkı videoları öğrenciler tarafından lyricstraining uygulaması üzerinde, dinlerken şarkı sözlerindeki boşlukların tamamlanmasını gerektiren bir dinleme etkinliğine dönüştürülmüştür.



Şekil 9. Dinleme Becerisine Yönelik Şarkı Uygulamasına Örnek

Tüm öğrencilerin, diğer takımların oyunlarını da oynamaları sağlandıktan ve dinleme becerisine yönelik ikinci uygulama da tamamlandıktan sonra, odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir.

### 3.4.2. Okuma Becerisine Yönelik Yapılan Uygulama Süreci

Okuma becerisine yönelik “Read Through Antarctica” isimli ilk etkinlikte, her takıma üzerinde çalışacakları bir konu verilmiştir. 1. Takım Antarktika’nın tarihi, 2. Takım Antarktika’nın bioçeşitliliği ve coğrafyası, 3. Takım Antarktika’nın dünyanın geri kalanı üzerindeki etkisi konularını ele almıştır. Her takım kendi içinde işbölümü yaparak konularına yönelik yaptıkları araştırmalar sonucu kaynakçasını da oluşturdukları okuma parçaları oluşturmuştur. Metin

oluşturulduktan sonra takım içi online toplantı yapılmış ve bu metin kullanılarak yapılabilecek pre-while-post (hazırlık-uygulama esnası-uygulama sonrası) etkinlikleri kararlaştırılmıştır. Metindeki boşlukları doldurma, eşleştirme, doğru/yanlış, metinle ilgili çoktan seçmeli sorular ya da kelime bilgisi soruları gibi etkinlikler öğrenciler tarafından oluşturulup bir araya getirilerek, liveworksheets uygulaması üzerinde online bir çalışma kağıdı hazırlanmıştır.



**PREACTIVITY**

Scan the text and match the people with their work.

<input type="checkbox"/> 1. James Cook <input type="checkbox"/> 2. William Smith <input type="checkbox"/> 3. Charles Wilkes <input type="checkbox"/> 4. Jules Doment <input type="checkbox"/> 5. James Clark <input type="checkbox"/> 6. Mercator Cooper <input type="checkbox"/> 7. American and European explorers	<p>a. was the first to set foot on East Antarctica b. also discovered Mount Erebus and Mount Terror c. wrote his name in history with the first researches d. discovered the southern Shetland Islands e. revealed that Antarctica is a continent f. toured the continents and saw the ice islands g. crossed the Ross Sea and found the Ross Islands h. collected samples of animals, algae and minerals with his team</p>
--	---

### History of Antarctica

Choose the correct word to fill in the blanks.

In Greek, Arktos means "bear." It is the name given to the Ursa Major constellation that can be seen in the 1. .... Arktikos, meaning "next to the bear", is used to indicate places in the north. This word has come to the present day as the Arctic. As the philosophers thought that the world needs a balance between North and South, and there must be an 2. .... land in the South, the southern part of the world was named as "Antarcticus". Antarcticus means the 3. .... In short, the name of Antarctica came from the region on Earth before the continent was discovered.

**Exploration of Antarctica**

Antarctica does not contain even a single country in it. It is a piece of land covered with ice. Geographically, it is located in the southernmost part of the Southern Hemisphere and is the continent containing the South Pole.

It would be unfair to say that one person discovered the continent. The discovery process of Antarctica started with the idea of "4. ...." of philosophers in 600-300 BC. The idea was "There is a piece of land in the South for the balance of the North". But the history of the first sailors who managed to set foot on the continent and see it with their eyes goes back to the 18th century. The first researches were made in the South Pole in 1772-1775. James Cook, who was the head of a British team, wrote his name in history with the first researches. William Smith discovered the southern Shetland Islands in 1819. In 1821, European and American explorers toured the continent and saw the ice islands. Between 1838-1942 studies accelerated. Charles Wilkes revealed that Antarctica was a 5. .... and it was later named Wilkes Land. In 1840, Jules Doment and his team went to the highest point of the Dumoulin Islands and collected samples of animals, algae and minerals. A year later, James Clark crossed the Ross Sea and found the Ross Islands. He also discovered Mount Erebus and Mount Terror. By 1853, Mercator Cooper was the first to set 6. .... in East Antarctica.

1.  a) Southern Hemisphere  
 b) Northern Hemisphere  
 c) Eastern Hemisphere  
 d) Western Hemisphere

2.  a) immense  
 b) small  
 c) tiny  
 d) big

3.  a) the same as Arktikos  
 b) little bear  
 c) opposite of Arktos  
 d) Ursa Major

4.  a) balance  
 b) instability  
 c) penguins  
 d) polar bears

5.  a) jungle  
 b) continent  
 c) ocean  
 d) country

6.  a) head  
 b) hand  
 c) foot  
 d) neck

### Şekil 10. Okuma Becerisine Yönelik Çalışma Kağıdı Uygulamasına Örnek

Her takım tarafından sorumlu oldukları konu hakkında okuma becerisine yönelik hazırlanan bu online çalışma kağıtları tüm öğrenciler tarafından çalışıldıktan sonra, uygulamayı değerlendiren öğrenci günlükleri toplanmıştır ve okuma becerisinin ikinci etkinliğine geçiş yapılmıştır.

“What’s Up Antarctica?” isimli ikinci uygulamada, her takım, Antarktika hakkında araştırma yaparak, kaynağını da belirttikleri ilgi çekici bir makale bulmuştur. Takımın seçtiği bu makale kullanılarak eş ve zıt anlamlıları verilen üç kelimenin metin içinden bulunmasını gerektiren bir etkinlik hazırlanmıştır.

### Scientists prepare for rare Antarctic solar eclipse The eclipse provides a natural laboratory for studying Earth's upper atmosphere

BY LAUREN LIPUMA, ANTARCTIC SUN EDITOR  
Posted November 23, 2021  
Source: <https://antarticsun.usgs.gov/science/4693/>

Antarctica will experience a total solar eclipse next Saturday, a rare occurrence that will give scientists insight into the behavior of Earth's upper atmosphere. Solar eclipses happen when the Moon passes directly between Earth and the Sun, casting its shadow onto Earth's surface and blocking out sunlight. A total eclipse occurs when the Moon completely obscures the Sun from view.

Total solar eclipses don't happen often because the Moon's path around Earth doesn't exactly match Earth's path around the Sun. Total solar eclipses happen every 18 months or so on average, but most of these happen around Earth's middle latitudes: the tropical, subtropical, and temperate regions. Eclipses near the poles are generally rare because the polar regions take up less space, so the Moon's shadow falls on them less frequently.



Photo Credit: Kris Kuensing/National Science Foundation.  
U.S. Antarctic Program participants Joe Harrigan, Kacie Burke and Allison Ochs watch the solar eclipse above McMurdo Station on November 24, 2003.

The total eclipse on December 4 will be just the second one to pass over Antarctica this century. The last eclipse over the southernmost continent happened in November 2003, and the next one won't be until December 2039.

Researchers are taking advantage of this unusual event because it provides an opportunity to study how electricity flows through the ionosphere, a layer of Earth's atmosphere filled with charged particles.

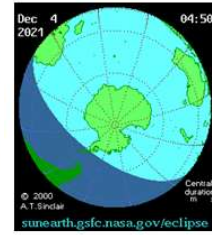
Electrical currents are constantly flowing through the ionosphere, but they flow differently between the Northern and Southern Hemispheres, and scientists are unsure why. When sunlight dims during an eclipse, the temperature and flow of electricity in the ionosphere changes in a fairly predictable way. Researchers are planning to measure those changes during the upcoming eclipse and hope to learn more about why there are differences in electrical currents between the two hemispheres.

"The eclipse is a natural experiment for us," said Michael Hartinger, a geophysicist at the Space Science Institute in Los Angeles, California, whose team is studying the eclipse. "It's giving us the closest thing we can get to controlled conditions for understanding these asymmetries between the north and the south."

Unusually strong electrical currents in the ionosphere, such as those that happen during a solar storm, can wreak havoc on the power grid and other technological infrastructure. Understanding the intricacies of electricity in the atmosphere helps scientists better prepare for these kinds of electrical disruptions, Hartinger said.

#### An experiment of opportunity

Hartinger's team is part of an international group of researchers, including those from the United Kingdom and Denmark, who are studying the December 4 eclipse from different perspectives. This will be their first opportunity to observe detailed changes in the ionosphere from both hemispheres during an eclipse.



Electricity in near-Earth space flows along Earth's magnetic field lines, and observations are best made near the magnetic north and south poles where the most intense currents enter and leave the ionosphere.

There has been a network of ionosphere-observing instruments in Greenland since the 1990s, but a complementary network in Antarctica wasn't completed until 2016.

Hartinger and his team will use measurements from both Greenland and Antarctica to study atmospheric currents during the upcoming eclipse. The Antarctic instruments lie on the path of the same magnetic field line as those in Greenland, so researchers will be able to study currents in detail as they journey from one pole to the other.

Photo Credit: NASA Goddard Space Flight Center.  
This animation shows the path of the total solar eclipse happening on December 4, 2021.

"We need to know what's happening at both ends of the field lines to really understand what's creating the electrical currents," Hartinger said. "The special thing here is we have a network of instruments in both hemispheres and there's a lot of other supporting data we have now that we didn't have back in 2003."

Hartinger and PhD student Shane Coyle just finished servicing some of the Antarctic instruments in need of repair, so they are fully operational and ready for next Saturday's event. Radio instruments at the three U.S. Antarctic research stations will also perform coordinated observations during the eclipse.

If conditions are right, observers in West Antarctica will get the best view of the eclipse, but anyone on the continent should see at least some dimming of sunlight. The path of totality will travel in a general east to west arc from the Ronne Ice Shelf to Marie Byrd Land to the Hobbs Coast and then over the Southern Ocean.

This research is supported by the National Science Foundation, which manages the U.S. Antarctic Program. NSF-funded research in this story: Michael Hartinger, Space Science Institute, Award No. 2027210 and Joseph Baker, Virginia Tech, Award No. 2027168.

#### SYNONYMS

1. Being held, temporary blackout, exceed = \_\_\_\_\_
2. area, breadth, course = \_\_\_\_\_
3. substructure, base, infract = \_\_\_\_\_

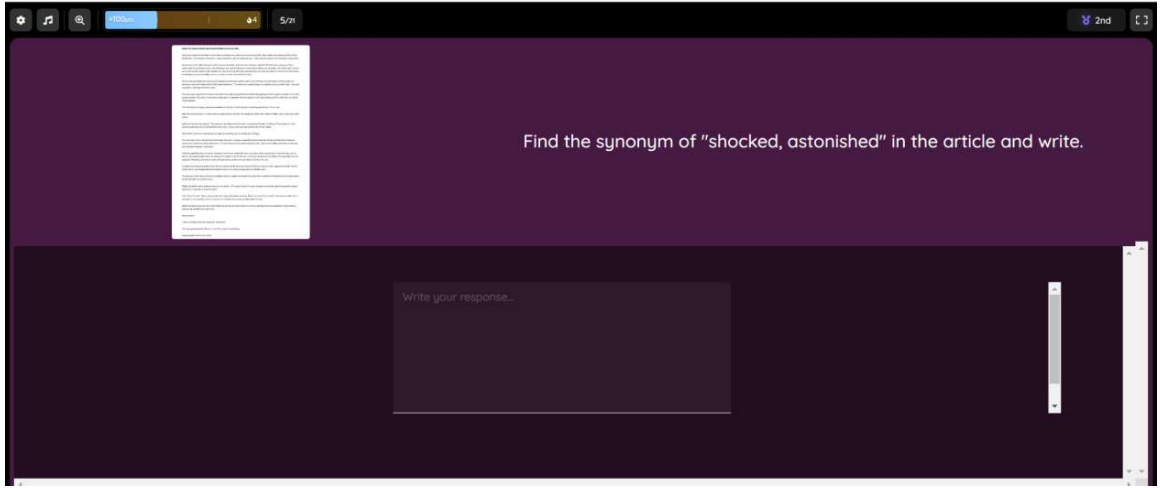
#### ANTONYMS

1. brighten, lighten, clear up, clean = \_\_\_\_\_
2. stiff, solid, empty, needy = \_\_\_\_\_
3. amalgamation, mix, organization = \_\_\_\_\_

### Şekil 11. Okuma Becerisine Yönelik Eş-Zıt Anlamlı Kelime Uygulamasına Örnek

Bu etkinlikler tüm öğrenciler tarafından çalışılmıştır. Sonrasında proje koordinatörü olan araştırmacı tarafından etkinlik quizz üzerinde oyun haline getirilerek, online bir görüşme esnasında öğrencilere eş zamanlı olarak oynatılmıştır.





**Şekil 12. Okuma Becerisine Yönelik Kelime Oyunu Uygulaması**

Öğrenciler okuma becerisine yönelik uygulamaları tamandıktan sonra, odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir.

### **3.4.3. Konuşma Becerisine Yönelik Yapılan Uygulama Süreci**

Konuşma becerisine yönelik “Speaking of Antarctica: A Day, A Call, A Game” isimli ilk uygulamada, her bir takıma konuşma becerisini işe koşarak tamamlamaları gereken farklı bir görev verilmiştir. Bu kapsamda verilen görevler şu şekildedir:

1. takım: Antarktika’da yaşayan bir hayvan seçerek bu canlının gözünden yaşamının bir gününü birinci tekil şahıs ağzıyla anlatan ve her bir ekip üyesinin söz aldığı bir video hazırlamak.
2. takım: İki kişilik ekipler halinde eşleşerek, iki kişiden birinin Antarktika’da olduğunu hayal ettikleri telefon konuşmaları hazırlamak.
3. takım: Antarktika hakkında, konuşma becerisinin kullanılmasını gerektiren bir oyun tasarlayıp bu oyunun nasıl oynandığına dair yönergelerin açıklandığı bir video hazırlamak.

Please upload the outputs of the speaking task here.

Add item



A phone call by team 2  
/ Tina  
Afra & Antonia



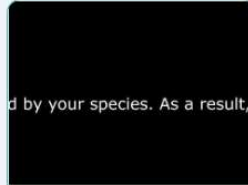
A phone call by team 2  
/ Tina  
Alessia & Fatma Betül



A phone call by team 2  
/ Tina  
Mila & Vitalina



A game by team 3 /  
Marianna  
AntarcTaboo

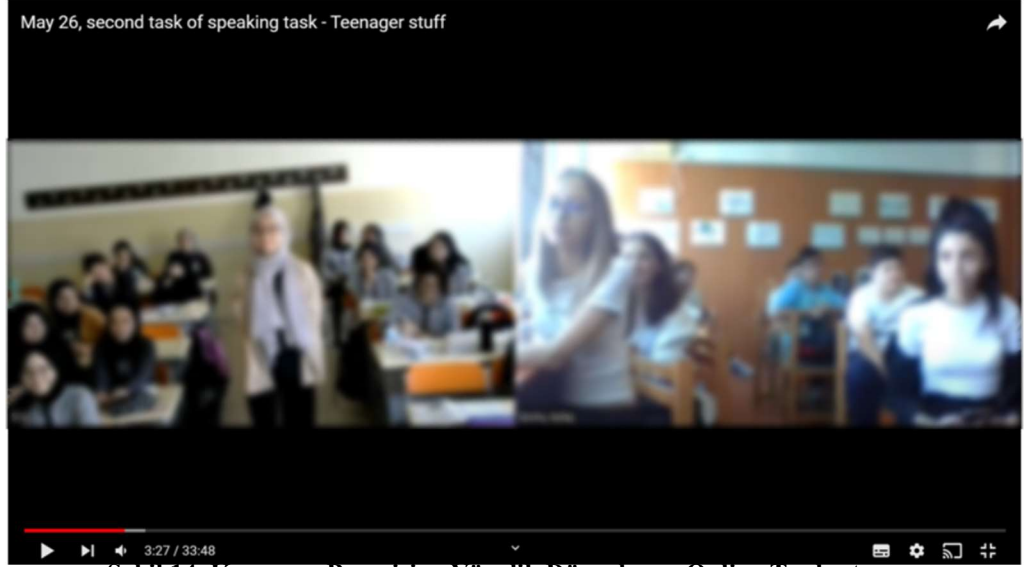


A day by team 1 /  
Sevinç



Şekil 13. Konuşma Becerisine Yönelik Takım Çalışmasıyla Ortaya Çıkan Ürünler

Konuşma becerisine yönelik ilk etkinlik sonrası günlüklerle gelen öğrenci dönütleri doğrultusunda “A Meeting To Remember” isimli ikinci etkinlik, tüm öğrencilerin bir araya gelip sohbet ettikleri bir çevrimiçi toplantı seansı olarak gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin isteği üzerine bu görüşmede gündelik konular, ülke tanıtımı, ortak hobiler üzerine sohbet, kendi ülkesine ait bir şarkıyı söyleyerek diğer ülke öğrencilerinin tahmin etmelerinin sağlandığı eğlenceli ve gündelik konu başlıklarıyla ilgili konuşulmuştur. İlk etkinlikte hazırlık yaparak konuşan öğrenciler, bu etkinlikte hazırlıksız ve spontane bir şekilde konuşacakları bir ortamda bulunma fırsatı yakalamıştır.



Şekil 14. Konuşma Becerisine Yönelik Düzenlenen Online Toplantı

Konuşma Becerisine yönelik tüm uygulamalar tamamlandıktan sonra odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir.

#### 3.4.4. Yazma Becerisine Yönelik Yapılan Uygulama Süreci

“Writing Antarticicle” isimli, yazma becerisine yönelik hazırlanan ve bireysel bir şekilde gerçekleştirilmesi beklenen etkinliklerden ilkinde; öğrenciler Antartika’da bir okul kurduklarını hayal etmiş ve bu hayali okulun fiziksel özelliklerinden, imkanlarından, işlenen derslerden, tatillerinden, öğrenci ve öğretmenlerin ihtiyaç duydukları şeylerden bahsettikleri bir makale yazarak twinspace’teki forum kısmında paylaşmışlardır.

Antarticool – an inovatory school

Have you ever wondered if having study sessions in the freezing winds of Antarctica was possible? So did I, even though long ago, before this mission was successfully finished. You’re not the only one!

Antarticool is a project created by me and my team of architects from all around the world. We have incorporated different aspects of everyday life in the architecture of this amazing school such as themes of Asian and African structures of buildings, as well as Canadian, European and basically every major country that has an impact in our world. It also has enormous gyms, with indoor swimming pools for our school’s inter-competitions between sports classes and large volleyball gyms for this kind of competitions.

Antarticool was created with the idea of a break from the rest of the world. So, this school is dedicated to people with special needs, such as children with the down syndrome or autism. We wanted to give them the chance to live the best life, away from noise and other factors that might disturb them. It was constructed with special utilities for people who cannot walk or stand on their feet and many other utilities that will help people from this group.

Holidays last for 2 weeks every month, which means they have 2 weeks of school and 2 weeks of break. This way, not only it is balanced, but it also is favorable for everyone. We love a good break, don’t we?

Reply • Quote • Edit • Delete

RO\_Dariana\_Tina - 09.05.2022 @ 21:16

Şekil 15. Öğrenci Makalelerine Bir Örnek

İlk uygulama ile ilgili günlüklerin toplanmasının ardından tasarlanan “A story of the Future” isimli ikinci uygulamada ise, öğrenciler Antarktika’daki tüm buzulların eridiğini hayal ettikleri bir dünya ile ilgili korku, macera, bilim kurgu gibitercih ettikleri herhangi bir türde bir kısa hikaye yazmışlardır.

NOBODY CARES  
"In Antarctica, the glaciers have completely melted!" As soon as I saw the news, I went to my mom and dad's. They were watching TV. They were surprised. No one expected anything like that. I sat on the sofa. There were sightings from Antarctica in the TV. The Antarctica, which were full with ice just a few months ago, are now just full of water. A few penguins noises as if to say, "Save us."  
"What's going to happen now, Mom?" one of my brothers asked. I looked at my mother. She did not say anything. Because she didn't know the right answer to that question.  
Actually, we were all guessing something. The world was going to get too warm. The world, which is already in a typical warm with the global warming, will get more heated than one and lead to the death of many lives. Maybe... Maybe it would be the end of humanity. No one knew that.  
Actually, we're the ones who did it. We killed a lot of animals with our own hands. We destroyed the habitat of unsettled animals with our own hands. And maybe, in the future, people know us as the worst in history.  
Of course, If there's ever a world they'd think they'd be in.  
Think about it. Think of the headlines.  
2022 IS THE END OF THE WORLD!  
IS HUMANITY DYING? HOW LONG WILL THE WORLD WITHSTAND THIS?  
And many more...  
It's just like a horror movie.  
You want to learn more, I know.  
I've seen my city at first. The weather of my city has changed. It's always cold when I lived there. People know it with its cold weather. It just started getting warm. That's a lot. More than we've ever habitate.  
Our country started to getting warm too, like cities.  
And we can not control it.  
It is just getting warmer. More, more, more and more...  
There is just warming now.  
And it made people very mad at world. But there is a thing that they forgot; the real criminal is the humanity.  
The world always try to said "Please be careful to global warming. It's too dangerous!"  
Animals, flowers, seas, weather try to said that. But nobody cares  
Nobody cares. And now, they are just scared.  
They are afraid of the world.  
But actually, they are afraid of themselves.  
Everyone know that.  
But like I said;  
"nobody cares."  
-AFRA.

Reply • Quote • Edit • Delete

TR Afra Sevinç - 09.05.2022 @ 01:11

Şekil 16. Öğrenci Hikayelerine Bir Örnek

Yazma becerisine yönelik tüm uygulamalar tamamlandıktan sonra görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

### 3.5. Verilerin Analizi

eTwinning proje uygulamalarının, öğrencilerin İngilizce dört dil becerisine katkısına yönelik öğrenci bakış açılarını ortaya çıkarmak için yürütülen bu nitel araştırmada, veri toplamak amacıyla öğrenci günlükleri ve yarı-yapılandırılmış odak grup görüşmelerinden faydalanılmıştır. Verilerin analizi için betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada bu iki analiz yönteminin kullanılmasının nedenlerinden biri, tema ve kodlar oluşturulurken hem alanyazından faydalanması hem de elde edilen verilerin irdelenerek tema ve kodlara ulaşılmış olmasıdır. Bir diğer neden de, araştırma alt problemlerinin farklı derinlikte veri analizlerine ihtiyaç

duymasıdır. Araştırmanın birinci alt problemi, öğrenci bakış açılarının“nasıl” olduğuna dair üst düzey düşünme süreçleri gerektiren “değerlendirme seviyesinde” bir analiz gerektirmekteyken; ikinci alt problem, bu bakış açılarının ülkelere göre farklılık ve benzerliklerinin “neler” olduğunu ortaya koymayı amaçlayan daha yüzeysel ve “anlama seviyesinde” bir analiz gerektirmektedir.

Creswell (2013) veri analizini; verilerin düzenlenmesini, ön okuma işleminden geçirilmesini, temaların kodlanması ve organize edilmesini, sunumunu ve yorumlanmasını içeren, birbirine bağlı basamaklardan oluşan bir süreç olarak tanımlamaktadır. Wolcott (1994), veri analizinde üç kategoriden söz etmektedir. İlk kategori, verilerin katılımcıların sözlerinden doğrudan alıntılanarak paylaşıldığı “betimleme”dir. İkinci kategori, ilkinin de kapsayan, anahtar faktörler arasındaki ilişkilerin titiz bir şekilde “analiz”idir. Bu iki yolun birleşimi alanyazında karşımıza; ham verilerin okuyucuya sunulup verilerin “ne” anlattığını ortaya koyan, “anlama seviyesinde” bir yaklaşım olan ve bu araştırmanın da ikinci alt problemine cevap ararken kullanılan, “betimsel analiz” olarak çıkar. Üçüncü kategori ise, ne ilki kadar verilerle sınırlı olan ne de ikincisi kadar titiz olduğu iddiası barındıran, sadece olup biteni anlamlandırmayı amaçlayan “yorumlama”dır. Analiz ve yorumlamanın bir araya gelmesiyle ortaya çıkan analiz yöntemi ise “içerik analizi” olarak bilinmektedir. İçerik analizi ile katılımcıların üst düzey düşünme süreçleri ölçülerek, betimlenen verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilerin ortaya koyulduğu “değerlendirme seviyesinde” bir analiz gerçekleştirilir ki bu yaklaşımdan da araştırmanın ilk alt problemine yanıt aranırken faydalanılmıştır (Bektaş, 2021; Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Araştırmacı; bu çalışmada toplamda 317 dakika süren, her dil becerisine yönelik ülke gruplarıyla gerçekleştirdiği sekiz ayrı odak grup görüşmesi yapmıştır. Türk öğrencilerle yüzyüze, Rumen öğrencilerle online olarak gerçekleştirdiği görüşmeleri; katılımcıların sözlü, katılımcı ebeveynlerinin yazılı izni ile; zoom uygulamasında kayıt altına almıştır. Bu kayıtlar microsoftun ses dosyalarını metne çeviren azure programıyla online olarak metne çevrilmiştir. Araştırmacı bu metinleri, görüşme kayıtlarını yeniden en baştan dinleyerek kontrol etmiş, ilgisiz ve anlaşılmasız ifadeleri göz ardı ederek 88sayfalık veri elde etmiştir. Her beceriye yönelik yapılan ilk etkinlik sonrası öğrencilerden toplanan 54 günlükten ise 30 sayfa - 8765 kelime - veri elde edilmiştir. Bütün bu veriler, günlüklerden elde edilen veriler ve odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler olarak iki kategoride ayrı ayrı

kodlanmıştır. Günlük ve odak grup görüşmelerinden toplanan veriler, dört dil becerisinden her biri için ayrı klasörlerde muhafaza edilmiş ve ham veriler üzerinde “açık kodlama” yapılmıştır. Ortaya çıkan kodların öğrenci yanıtlarına göre tanımlandığı kod tabloları oluşturulmuştur. Aynı anlama ya da yakın anlama sahip kodlar birleştirilmiştir. Kod birleştirme işlemi yapılırken, önemli farklılıkların görülemeyeceği kadar çok ya da karmaşıklık yaratacak kadar az olmamasına dikkat edilmiştir (Sağlam ve Kanadlı, 2022). Araştırmacı verilerin kodlanması esnasında tümevarımcı bir yaklaşım kullanmıştır. Elde ettiği bilgileri analiz edip öğrencilerin yanıtlarını anlamlı bölümlere ayırması, bu anlamlı bölümlerin ifade ettikleri kavramları alan yazını göz önüne alarak isimlendirmiştir. Ortaya çıkan kodlar arasında, araştırma problemi çerçevesinde ilişkilendirmeler yapılarak temalar ortaya koyulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Auerbach ve Silverstein’e (2003) göre çoğu araştırmacının endişelerinin aksine, verileri yorumlamanın tek bir doğru yolu bulunmamaktadır. Araştırmacının yapması gereken, aynı verileri farklı şekillerde yorumlamanın yolları olsa da, analiz etme şeklinin diğer araştırmacılar tarafından anlaşılabilmesi ve geçerli olması için, yorumunu verilerle desteklemektir. Bu araştırmadaki analizler de, araştırmacının günlük ve görüşmelerden yaptığı doğrudan alıntılarla desteklemiştir. Katılımcıların kimliğini gizli tutmak amacıyla Türk öğrencilerin isimleri yerine T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10, T11, T12 şeklinde; Rumen öğrencilerin isimleri yerine ise R1, R2, R3, R4, R5, R6, R7, R8 şeklinde kodlar kullanılmıştır. Öğrencilerden yapılan doğrudan alıntılarda; öğrenci kodunun sonuna alıntının günlükten yapıldığını belirtmek için “D” (diary), odak grup görüşmesinden yapıldığını belirtmek için “I” (interview) getirilmiştir.

### **3.6. Geçerlik ve Güvenirlik**

Geçerlik ve güvenirlik, her araştırmada, araştırmanın bilimsellik derecesini belirleyen iki anahtar ögedir. Bu ögelerin gerekliliklerinin karşılanması araştırmacı öznelliğinin, verilerin yorumlanmasını kolayca sorgulanabilir kıldığı nitel araştırmalarda daha da önem kazanmaktadır (Brink, 1993). Araştırmalarda geçerlik ve güvenirlikte asıl mesele; bir araştırmacının, araştırma raporunu okuyanları orada yazanları okumaya değer bulmaları ve bulguların doğruluğuna inanmaları için nasıl

ikna edebileceğidir. Geleneksel paradigmadaki bu kavramlar yerine sırasıyla; inanılabilirlik, aktarılabirlik, güvenilirlik ve onaylanabilirlik gibi alternatif kavramlar kullanmayı tercih etmektedir. Çünkü; nicel araştırmalarda, “Ölçme araçları, ölçölmek istenen özelliğı doğru ölçüyor mu?” sorusuyla yanıt bulan iç geçerlik ile ölçmeyle ilgilenmeyen ve soruyu “Bulgularımız gerçeklikle ne kadar uyumlu?” şeklinde değıştirerek cevap arayan nitel araştırmadaki iç geçerliğın tamamen aynı şeyi kastettiğini söylemek mümkün değıldir. Nitel araştırmada her birey kendi benzersiz gerçeklik yapısına sahiptir. Esas olan, uygulamada yer alan kişilerin bakış açılarının bağlam içerisinde anlaşılabilmesidir. Bu nedenle nitel araştırmalarda nicel araştırmaların aksine, geçerlik, güvenilirliğe göre daha öncelikli bir konumdadır. Nitel araştırmaları sorgulanabilir kılan araştırmacı rolü, bu noktada bir artıya dönüşür. Bunun sebebi, nitel araştırmacının bizzat sahada zaman harcaması, veri kaynaklarına yakınlığı ve zaman zaman birincil veri toplama aracı olması sebebiyle “gerçeğe” her zamankinden daha yakın olunmasıdır (Auerbach ve Silverstein, 2003; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel,2020; Lincoln ve Guba, 1985; Merriam ve Grenier, 2019; Yıldırım ve Şimşek, 2021).

- 1) Araştırma bulgularının “gerçeğine” nasıl güvenilebilir? (İç geçerlik)
- 2) Araştırma bulgularının başka bağlamlar veya kişilerle ne kadar uygulanabilir olduğı nasıl belirlenebilir? (Dış geçerlik)
- 3) Araştırma benzer şartlarda benzer katılımcılarla tekrarlanırsa benzer sonuçlar bulunup bulunmayacağı nasıl belirlenebilir? (Güvenilirlik/İç güvenilirlik)
- 4) Araştırma bulgularının, araştırmacının önyargı ve bakış açıları tarafından değıl de katılımcılar ve araştırmanın koşulları tarafından belirlenme derecesi nasıl belirlenebilir? (Nesnellik/Dış güvenilirlik)

Pek çok araştırmacı, nitel araştırmaların doğasındaki farklılıktan dolayı, geleneksel paradigmadaki bu kavramlar yerine sırasıyla; inanılabilirlik, aktarılabirlik, güvenilirlik ve onaylanabilirlik gibi alternatif kavramlar kullanmayı tercih etmektedir. Çünkü; nicel araştırmalarda, “Ölçme araçları, ölçölmek istenen özelliğı doğru ölçüyor mu?” sorusuyla yanıt bulan iç geçerlik ile ölçmeyle ilgilenmeyen ve soruyu “Bulgularımız gerçeklikle ne kadar uyumlu?” şeklinde değıştirerek cevap arayan nitel araştırmadaki iç geçerliğın tamamen aynı şeyi kastettiğini söylemek mümkün değıldir. Nitel araştırmada her birey kendi benzersiz gerçeklik yapısına sahiptir. Esas olan, uygulamada yer alan kişilerin bakış açılarının bağlam içerisinde anlaşılabilmesidir. Bu nedenle nitel araştırmalarda nicel araştırmaların aksine, geçerlik, güvenilirliğe göre daha öncelikli bir konumdadır. Nitel araştırmaları sorgulanabilir kılan araştırmacı rolü, bu noktada bir artıya dönüşür. Bunun sebebi, nitel araştırmacının bizzat sahada zaman harcaması, veri kaynaklarına yakınlığı ve zaman zaman birincil veri toplama aracı olması sebebiyle “gerçeğe” her zamankinden daha yakın olunmasıdır (Auerbach ve Silverstein, 2003; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel,2020; Lincoln ve Guba, 1985; Merriam ve Grenier, 2019; Yıldırım ve Şimşek, 2021).

### 3.6.1. Araştırmada İç Geçerliliği/İnandırıcılığı Sağlamaya Yönelik Yapılan Çalışmalar

Lincoln ve Guba (1985),araştırmanın inandırıcılığını sağlamak için;öncelikle araştırmayı bulguların güvenilir bulunma olasılığını artıracak şekilde yürütmek, sonrasında ise kendi benzersiz gerçekliklerini ortaya koyan katılımcıların da onayladığı bulguların güvenilirliğini göstermek gerektiğinden bahseder. İnandırıcılığı sağlamaya yönelik araştırma esnasında yapılan çalışmalar şu şekildedir:

Araştırmacı, uzun süreli katılım ve veri çeşitlemesi stratejilerini kullanarak güvenilir bulgu ve yorumlar ortaya koymayı daha olası hale getirmeye çalışmıştır. Araştırma kapsamında yürütülen eTwinning projesi “No Man’s Land”, Kasım 2021-Mayıs 2022 tarihleri arasında süren yedi aylık bir projedir. Bu süreçte öğrencilerle araştırma için yapılan odak grup görüşmeleri haricinde; proje görevlerini tanıtmak, tartışmak ve gerçekleştirmek için zoom üzerinden görüşmeler yapılmış ve whatsapp grupları üzerinden sürekli irtibat sağlanmıştır. Bu durum, araştırmacının öğrenciler nezdinde sürekli onları gözlemleyen ve araştırması için veri toplayan bir araştırmacıdan ziyade projenin doğal bir parçası olarak projeden sorumlu öğretmen kimliğiyle, araştırmanın doğal dokusunu bozmadan öğrencilerin arasına karışmasına ve öğrencilerin rahat iletişim kurabilecekleri samimi ve doğal bir diyalog kurulmasına katkı sağlamıştır. Araştırma için veri toplamak amacıyla öğrenci günlükleri ve odak grup görüşmelerinin kullanılması ile veri çeşitlemesi gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler her beceriye yönelik ilk uygulama sonrası yazdıkları günlüklerinde bakış açılarını, bireyselliğin güvenli konfor alanında, üzerinde düşünülmüş kelimelerle yazılı olarak ortaya koymuşlardır. Günlüklerden elde edilen veriler, kendi ülkelerinden akranları ile bir grup oluşturarak kendilerini rahat ifade edebilecekleri bir birliktelik içerisinde “grup aklı” ile toplanan sözel verilerle desteklenmiştir. Odak grup görüşmelerinin kullanılması, “Doğru mu anlıyorum, yani şunu mu demek istedin?” gibi ifadelerle ve sondalarla gerekli noktalarda daha fazla detaya inilmesini ve katılımcı onayının alınmasını da sağlamıştır.Ayrıca, katılımcıların gerçekte neyi kastettiğinin içinde bulunduğu bağlamla daha iyi anlaşılabilmesi için, okuyucuya ham veriler doğrudan alıntılar şeklinde sunulmuştur (Aydın ve Bayazıt, 2021; Lincoln ve Guba, 1985).



### **3.6.2. Araştırmada Dış Geçerliği/Aktarılabirliği Sağlamaya Yönelik Yapılan alışmalar**

Koşulların yapay olarak laboratuvar gibi kontrollü ortamlarda oluşturulduğu, bu yüzdenden aynı koşullar sağlandığında aynı sonuçların elde edildiği nicel araştırmalarda dış geçerlik, “genellenebilirlik” olarak adlandırılır. Ancak nitel araştırmalarda durum farklıdır. Doğal ortamlarda “insan”a dair davranış ve bakış açarlarını elen alan, her bireyin kendi benzersiz geerikliği olduğunu kabul eden nitel araştırmalarda genelleme yapma amacı güdü(e)mez. Tıpkı, aynı nehirde iki kez geçilip geçilemeyeceği sorulduğunda, aynı nehirde bir kez bile geçilemeyeceğini söyleyen Çinli bir filozofun dediği gibi; aralıksız ve sürekli geerleşen bir akış içinde değişen deneyimlerimizin, bizzat sahibi olduğumuz fikrine karşılık gelen “öznel geerçeklik”, nitel araştırmalarda genelleme yapma fikrinin önündeki en büyük engeldir. Nitel araştırmalarda, her ne kadar nicel araştırmalardaki gibi bir genellemeden bahsedilemese de, araştırmacı tarafından tüm aşamalar ve araştırma bağlamı detaylı bir şekilde aktarıldığı takdirde, araştırma sonuçlarının benzer bağlam içinde benzer sonuçlar verebileceği kabul edilir. Aktarılabirlik olarak adlandırılan bu kriter, veri miktar ve niteliğini artırmak için amaçlı örneklemin seçilmesi ile sağlamlaştırılabilir. Amaçlı örneklemin seçimi, okuyucunun istenen verinin elde edilmesi için seçilen örneklemin uygunluğu konusunda ikna olmasına katkı sağlamaktadır (Aydın ve Bayazıt, 2021; Doğan, 2018; Lincoln ve Guba, 1985; Yıldırım ve şimşek, 2021).

Bu araştırmanın aktarılabirliğine dair kanıtlar, araştırmacı tarafından çalışma grubunun seçiminde kullanılan ölçütler açıklanarak ve araştırma kapsamında yürütölen eTwinning projesinin uygulanma aşamaları ile veri toplanırken takip edilen yol hakkında detaylı açıklamalara yer verilerek sunulmuştur.

### **3.6.3. Araştırmada İ Güvenirliği/Güvenilebilirliği Sağlamaya Yönelik Yapılan alışmalar**

Nicel araştırmalarda i güvenirlik; bir araştırmanın, aynı koşullar, farklı bir yer ve zamanda sağlandığı takdirde, aynı sonuçları elde etmeye odaklanarak tekrar edilebilir olmasını işaret eder. Nitel araştırmalarda ise sonuçun tekrar edilebilirliğinden ziyade sürecin tekrar edilebilirliğine odaklanılır. Verilerin

güvenilmeye layık olması, sonuçların değil, o sonuçları veren sürecin mümkün olduğunca açık ve tekrar edilebilir olması ve inanırlığı sağlamada da başvurulan veri çeşitlenmesine gidilmesi gibi önlemler alınabilir (Baltacı, 2019; Creswell, 2013).

Bu araştırmada, günlüklerden toplanan verilerin odak grup görüşmelerinden toplanan verilerle desteklenerek veri çeşitlenmesine yer verilmesi, bir nevi toplanan verilerin sağlanmasının yapılmasını sağlamıştır. Bu verilerden doğrudan alıntılar yapılması ve betimsel analizin içerik analizi yöntemiyle birlikte kullanılması verilerin güvenilmeye layık olması noktasında araştırmayı güçlendirdiği söylenebilir. Verilerin kodlanması aşamasında, araştırmacı ilk yaptığı kodlamadan bir hafta sonra tekrar kodlama yaparak aynı kodları elde ettiğini görmüş ve kodlayıcının kendi içindeki görüş birliği sağlanmıştır. Son olarak, iki bağımsız araştırmacıdan yardım alınarak dinleme becerisine yönelik yapılan odak grup görüşmelerinin metinleri paylaşılmıştır. Araştırmacı 1 ve araştırmacı 2, aynı ham veri seti üzerinde kodlama yapmış ve bu kodlar ile araştırmacının kodları (29 kod) karşılaştırılarak kodlayıcılar arası görüş birliği hesaplanmıştır. Araştırmacı 1'in bulduğu 24 kod ile araştırmacının bulduğu 29 kod karşılaştırıldığında, uzlaşılan kod sayısının 21 olduğu görülmüş ve güvenilirlik katsayısı  $(21/29)$  0,72 olarak bulunmuştur. Araştırmacı 2'nin bulduğu 28 kod ile yapılan karşılaştırma sonucunda, uzlaşılan kod sayısının 20 olduğu görülmüş ve güvenilirlik katsayısı  $(20/29)$  0,68 olarak bulunmuştur. Yapılan işlem sonrası araştırmacı bazı kodların tanımlarındaki benzerliğin görüş ayrılığına sebep olduğunu tespit etmiştir. Bu kodları, gerekli birleştirmeleri yaparak gözden geçirmiş ve araştırmacılarla ifadelerin herkes tarafından aynı şekilde anlaşılıp anlaşılmadığı konusunu istişare ettikten sonra yapılan kodlamaları yeniden karşılaştırmıştır. Araştırmacı 1 ile uzlaşılan kod sayısının 24 olduğu görülmüş ve güvenilirlik katsayısı  $(24/29)$  0,82 olarak bulunmuştur. Araştırmacı 2 ile uzlaşılan kod sayısının 24 olduğu görülmüş ve güvenilirlik katsayısı  $(24/29)$  0,82 olarak bulunmuştur (Sağlam ve Kanadlı, 2022; Yıldırım ve Şimşek, 2021).

#### **3.6.4. Araştırmada Dış Güvenirliği/Onaylanabilirliği Sağlamaya Yönelik Yapılan Çalışmalar**

Dış güvenirliği sağlamak için nitel çalışmalarda, nicel araştırmadaki nesnellığın yerini alan “onaylanabilirlik” kavramı kullanılmaktadır. Nitel

araştırmalarda, verilerin elde edilen sonuçları verebileceğinin okur tarafından onaylanmasını sağlayacak şekilde araştırmayı yurutmek ve araştırma raporunu hazırlamak muihimdir (Aydın ve Bayazıt, 2021).

Onaylanabilirliği sağlamak için; araştırma konusunun, çalışma grubu ve araştırma deseninin seçilme sebepleri; araştırma sürecinin uygulanmasına, veri toplama ve veri analizine ilişkin şeffaf ve detaylı anlatıma yer verilmiştir. Öğrenci günlükleri email yoluyla toplanmış, odak grup görüşmeleri yüz yüze yapıldığında dahi görüşmeler bilgisayarda kayıt altına alınarak veri kaybının önüne geçilmiştir. Araştırma raporunda yazımında kuramsal çerçeveyi oluştururken benimsenen titizlik tüm süreç boyunca sürüdürülmüştür. Bulgular ve yorum bölümünde karşıt fikirlere yer verilmiştir.

Ayrıca; araştırma kapsamında yurütölen eTwinning projesine başlamadan evvel, katılımcılara yapılacak araştırmanın amacı, kullanılacak yöntemler, araştırmanın neye hizmet edeceği gibi bilgiler net bir şekilde verilmiş, süreç esnasında bu konuda hatırlatmalar yapılmıştır. Araştırmaya başlamadan alınan veli rızalarının yanı sıra, süreç esnasında yapılan her grup görüşmesinde katılımcılara görüşmenin kayıt altına alınacağı hatırlatılarak rızaları alınmıştır. Her beceriye yönelik ilk uygulamadan hemen sonra günlükler toplanmış, ikinci uygulamadan sonraki iki hafta içinde ilk ortak zaman diliminde de odak grup görüşmeleri gerçekteştirilmiştir. Araştırmaya katılımın gönüllölük esasına dayandığı her adımda hatırlatılarak öğrencilerin araştırmaya katılımına dair hiçbir baskı ve zorlamada bulunulmamıştır. Bunun en büyük kanıtı, görüşmelere ve günlük yazmaya katılım gösteren öğrenci sayılarında görölen dalgalanmalardır.

**Tablo 8. Veri Toplama Aşamasına Dahil Olan Öğrenci Sayıları**

	<b>Günlük Yazan Öğrenci Sayısı</b>	<b>Odak Grup Görüşmelerine Katılan Öğrenci Sayısı</b>
<b>Dinleme Becerisine Yönelik</b>	20	16
<b>Okuma Becerisine Yönelik</b>	14	15
<b>Konuşma Becerisine Yönelik</b>	8	13
<b>Yazma Becerisine Yönelik</b>	12	14

Katılımdaki bu dalgalanmaların sebepleri arasında; farklı bir okula nakil olan bir öğrencinin proje ortasında projeden ayrılması, dönem dönem sağlık sorunları

(COVID, kist ameliyatı vb başka sağlık sorunları) sebebiyle dahil olamayan öğrencilerin bulunması, Romanya ve Türkiye arasında kış aylarında ortaya çıkan 1 saatlik fark sebebiyle online görüşmeleri ayarlama da yaşanan zorluk, Türkiye'nin ve Romanya'nın tatillerinin üst üste gelmesi (Ramazan Bayramı, Paskalya, sömestr vb) vb bulunmaktadır. Ancak araştırma, nitel bir çalışma olmasının sağladığı esneklik ve yeni durumlara kendini uyarlayabilme avantajı kullanılarak devam etmiştir.

### **3.7. Araştırmacının Rolü**

Araştırmacı,2008 yılından beri devlet okullarında farklı kademelerde İngilizce öğretmeni olarak çalışmaktadır. 2016 yılındadahil olduğu eTwinning platformunda pek çok projede proje kurucusu veya proje ortağı olarak yer almış, bu projelerle ulusal ve/veya Avrupa kalite etiketleri almıştır.eTwinning ile ilgili uluslararası, ulusal ve yerel çalıştay ve konferanslarda katılımcı olarak bulunmuş; ulusal ve yerel düzeyde eTwinning ile ilgili konu başlıklarında eğitimler vermiştir.

Araştırmacının, yıllardan beri eTwinning projesi yürüten öğrenci ve öğretmenleri gözleme fırsatı yakalamış olması; bu gözlemler esnasında öğrencilerin edindiklerini sözel olarak ya da ortaya çıkardıkları ürünlerle ifade ettikleri beceriler ile bu öğrencilerin öğretmenlerinin, öğrencilerine kazandırdıklarını iddia ettikleri becerilerin zaman zaman örtüşmediğini fark etmiştir. eTwinning projelerinin hedeflerinden biri olan yabancı dil becerisini geliştirme konusunda, projeler öğrencilere dünyanın farklı yerlerinden akranlarıyla İngilizce iletişim kurma fırsatı sunmaktadır. Araştırmacı, bu fırsatın nasıl daha etkili bir şekilde kullanılabileceğine dair uygulamalar deneyerek daha etkili uygulamalar geliştirmeyi ve geliştirilmesine katkıda bulunmayı amaçlayarak tez konusunu seçmiştir. Araştırma kapsamında uygulanan eTwinning projesinde, farklı bir ülkeden olan proje partnerlerinin (Romanyalı öğrenciler) bakış açılarıyla Türk katılımcıların bakış açıları arasında farklılıklar olup olmadığını ortaya çıkararak, tüm partnerler için en verimli uygulamaları ortak bir paydada buluşturmak da araştırmacının hedefleri arasındadır.

Araştırmacı, katılımcı olarak sürece dahil olabileceği ve süreçte topladığı verilere göre gerekli değişiklikleri yapabileceği bir pozisyonda, bir lisede İngilizce öğretmeni olarak çalışmakta ve projeyi yürüttüğü Türk öğrencilerin derslerine haftada beş saat girmektedir. Konumu dolayısıyla, projeye dahil olan öğrencilerin projeye

ilgili çalışmaları gerçekleştirirken ihtiyaç duydukları desteği vermek, öğrencilerin uygulamalara yönelik yaptıkları yorumlara ve projenin öğrencilerdeki yansımalarına daha yakından tanık olmak gibi avantajlardan faydalanmıştır. Öğrencilerle olan bu yakın temas; araştırmacının da telkinleriyle, öğrencilerin araştırmacının duymaktan hoşlanacağı veya duymayı beklediğini düşündüğü cevapları değil, samimi ve gerçek fikirlerini ifade edebildikleri bir güven ortamı oluşmasını sağlamıştır.

Bu yakınlığı Rumen öğrencilerle kurmak elbette ki daha zahmetli olmuştur. Hem proje uygulamalarının planlama aşamasına öğrencileri de dahil etmek için hem de katılımcıların kaynaşması için düzenlenen online toplantılar ile samimi ve fikirlerin özgürce ve rahatça ifade edildiği bir ortam yaratılmaya çalışılmıştır. Böylece ğrenciler araştırmacıyı sadece odak grup görüşmelerinde gördükleri kendilerine sorular yönelten “dışarıdan biri” olarak değil, proje süresince kendilerine yol gösteren, destek olan ve fikirlerini gerçekten merak edip görüşlerine değer veren “doğal ortamın bir parçası” olarak grebilmıştir.

Araştırmacı araştırma boyunca çalışmanın odak noktasını belirleyen ve ihtiyaç duyduğu bilgileri tanımlayan, katılımcılarla güven ortamını oluşturan, eylem planını (proje planını) geliştirip uygulayan, katılımcılara uygulamalar esnasında iletişim-işbirliği ve uygulamaların gerçekleştirilmesi konularında desteğini sunan, uygulamalara yönelik her türlü dönütü duyarlı bir Şekilde gözlemleyen, veriyi toplayıp analiz eden, odak grup görüşmelerini yöneten, görüşmeler esnasında konuşmaların farklı yerlere kaymasını öğrencilerin konuşma Őevkini kırmayacak Şekilde engelleyerek alternatif soru ve sondalarla detaylı veri toplayan rollerinden her birine bürünmüştür. Araştırmacı araştırma raporunu detaylı ve Őeffaf bir Şekilde yazarak öğrencilerin görüşlerini aslına uygun ve tarafsız bir Şekilde yansıtmıştır.

## 4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu araştırmanın amacı eTwinning proje uygulamalarının, öğrencilerin İngilizce dört dil becerisine katkısına yönelik öğrenci bakış açılarını incelemektir. Araştırmanın bu bölümünde, çalışmanın alt problemlerine ilişkin verilerden elde edilen bulgular yer almaktadır. Öğrenci günlükleri ve ülke gruplarıyla gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinden toplanan veriler, araştırmanın her iki alt problemine dair bulgular ortaya koymaktadır. Bu sebeple, bu iki veri toplama aracından toplanan veriler her iki alt problemin cevaplanmasında da kullanılmıştır. Bulgular bölümü alt problemlere yönelik verilerin kodlanması aşamasında ortaya çıkan dört tema başlığı çerçevesinde, her bir beceriye yönelik (1) bilişsel açıdan katkı, (2) duyuşsal açıdan katkı, (3) karşılaşılan zorluklar ve (4) öneriler şeklinde ayrı ayrı ele alınacaktır. Bulguların sunumu esnasında kullanılan alıntılarda, Türk öğrencilerin isimleri yerine T1, T2, T3... şeklinde; Rumen öğrencilerin isimleri yerine ise R1, R2, R3... şeklinde kodlar kullanılmıştır. Öğrencilerden yapılan doğrudan alıntılarda; öğrenci kodunun sonuna alıntının günlükten yapıldığını belirtmek için “D” (diary), odak grup görüşmesinden yapıldığını belirtmek için “I” (interview) harfleri getirilmiştir.

### 4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu başlık altında; eTwinning proje uygulamalarının öğrencilerin İngilizce dört dil becerisine katkısına yönelik öğrenci bakış açılarına ilişkin, günlük ve odak grup görüşmelerinden elde edilen bulgular sunulacaktır.

#### 4.1.1. eTwinning Proje Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Dinleme Becerisine Katkısına Yönelik Öğrenci Bakış Açılarına İlişkin Bulgular

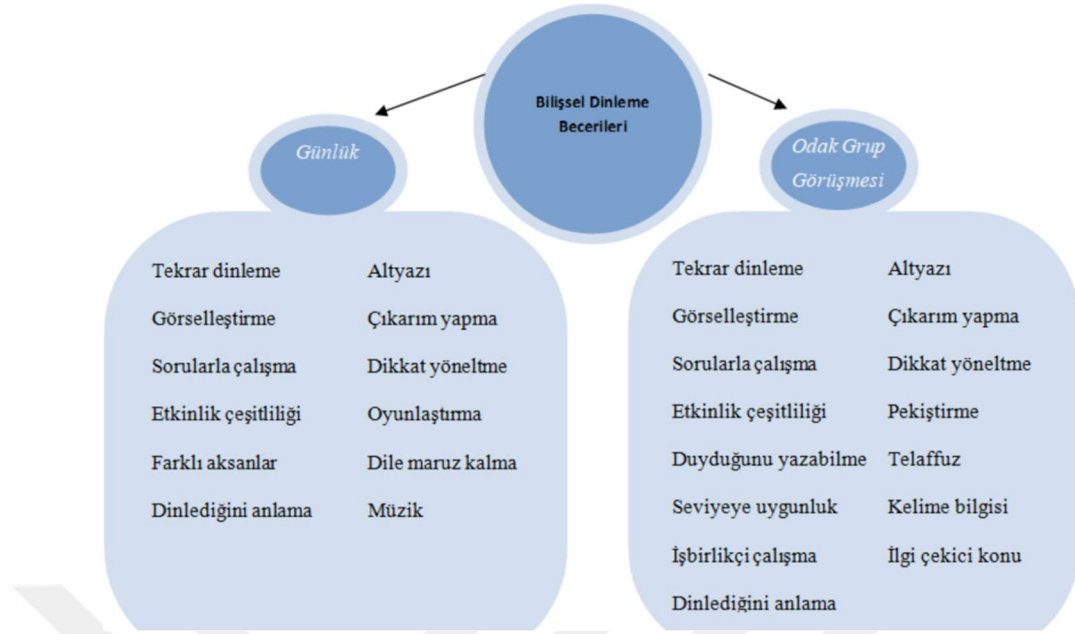
Eylem araştırması kapsamında yürütülen eTwinning projesinin ele aldığı ilk beceri, dinleme becerisi olmuştur. Bu beceriye yönelik ilk uygulama, proje ortağı

öğretmenlerle istişare edilerek araştırmacı tarafından tasarlanmıştır. İlk uygulamaya ilişkin öğrenciler online toplantı ile bilgilendirilmiştir. Bilgilendirme toplantısının ardından her öğrencinin dahil olduğu takım ve o takımdan sorumlu öğretmen whatsapp grubu aracılığı ile paylaşılmıştır. Takımların kendi içerinde daha rahat ve hızlı iletişim kurması için her takıma ayrı bir whatsapp grubu oluşturulmuş ve bu grup aracılığıyla öğrencilere hem araştırmacı öğretmen hem de takım sorumlusu öğretmen tarafından sürekli destek sağlanmıştır. İlk uygulama öğrenciler tarafından takım çalışmasıyla gerçekleştirilmiştir. Takip eden beş gün içerisinde öğrencilerden uygulamaya dair görüşlerini, onlara rehberlik edecek sorulara yanıtlar içerecek şekilde günlüklerini yazıp emailyoluyla araştırmacıya ulaştırmaları istenmiştir. Günlükler hem beceriye yönelik ikinci uygulamanın geliştirilmesine rehberlik etmiş, hem de öğrencilerin dinleme becerisine yönelik gerçekleştirilen ilk uygulamayı değerlendirmelerini sağlamıştır.

Gelen dönütler göz önüne alınarak tasarlanan ikinci uygulama sonrası, öğrenciler ülkelerine göre ayrılarak odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Günlüklerinde sadece ilk uygulamayı değerlendiren öğrenciler görüşmelerde beceriye yönelik her iki uygulamayı da göz önüne alarak, dinleme becerisine yönelik yapılan tüm uygulamalara dair genel bir değerlendirme yapmıştır. Bu bölümde, eTwinning proje uygulamalarının öğrencilerin İngilizce dinleme becerisine bilişsel ve duyuşsal açıdan katkıları ile uygulamalar esnasında karşılaşılan zorluklar ve önerilere dair öğrenci bakış açıları ayrı başlıklar halinde ele alınmıştır.

#### **4.1.1.1. eTwinning Proje Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Dinleme Becerisine Bilişsel Açıdan Katkısına Yönelik Öğrenci Bakış Açıklarına İlişkin Bulgular**

Günlük ve odak grup görüşmelerinde ifade edilen öğrenci görüşleriyle, bilişsel dinleme becerisi temasına ilişkin oluşturulan kodlar şekil 17'de görülmektedir.



**Şekil 17. eTwinning Proje Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Dinleme Becerisine Bilşsel Açıdan Katkısına Yönelik Kodlar**

Günlüklerden ve odak grup görüşmesinden elde edilen verilerde; “tekrar dinleme”, “altyazı”, “görselleştirme”, “çıkarım yapma”, “sorularla çalışma”, dikkat yöneltme” ve “etkinlik çeşitliliği” kodlarının ortak olduğu görülmektedir. Aşağıda bulguları destekleyen bazı öğrenci görüşleri sunulmuştur:

**R11:** “The activities help me more with selecting the right information for the games, right? I was in charge of the true or false one. And I had to select information for the video, see what I understood and then to try to change it so that it could be a challenge.” (“Etkinlikler, oyunlar için doğru bilgileri seçmemde bana daha çok yardımcı oluyor. Doğru / yanlış etkinliğinde sorumluydum. Ve video için bilgi seçmem, ne anladığımı görmem ve sonra bir meydan okuma olabilmesi için onu değiştirmeye çalışmam gerekiyordu.”) – *Sorularla çalışma*

**T11:** “Ben katkısı olduğunu düşünüyorum çünkü dinleme yaparken izlediğimiz videolar yaptığımız videolar ya da yaptığımız şarkılarla aynı şeyi birden fazla kez dinleyip onun telaffuzunu daha doğru öğrendik.”- *Tekrar dinleme*

**T11:** “Onunla (videoyla) aynı zamanda ne anlama geldiğini de oradaki cümle içerisinden ya da o konu ile bağdaştırarak bir şekilde bulmaya çalıştım anlamını ve bu anlamda da yararlı olduğunu düşünüyorum.”-*Çıkarım yapma*

**R11:** Another thing was that it became easier to associate words and images. Uhm, when in the past that wasn't as easy for me and that's the way I learned best. So it was kind of a training. Right? (Başka bir şey de kelimeleri ve görselleri ilişkilendirmenin daha kolay hale gelmesiydi. Uhm, geçmişte bu benim için o kadar kolay değildi ve en iyi bu şekilde öğrendim. Yani bir nevi eğitimdi. Değil mi?)-*Görselleştirme*

**T91:**“Videoların belli aralıklarında sorular vardı oraları ben daha çok verimli buldum çünkü o cevapları o soruları cevaplamak için videoları çok dikkatli bir şekilde dinleyip püf noktalarını ayırmaya çalışıyordum. Bu benim için daha çok yararlı oldu.”-*Dikkat yöneltme*

**R1D:** “The strengths of this project are the fact that multiple methods of learning are used and I have the chance to improve my listening skill with practice.” (Bu projenin güçlü



yanı pek çok farklı öğrenme metodunun kullanılmasıydı ve pratik yaparak dinleme becerimi geliştirme şansım var.”)-*Etkinlik çeşitliliği*

**T2I:** “Ben en çok while aktiviteyi beğendim, çünkü videoda hem altyazı vardı, oradan okuyorsun, okuyoruz; bir yandan da dinliyorduk soruları vardı. Öyle daha geliştirici olduğunu düşündüm.” -*Altyazı*

**T6I:** “Ben de aslında şarkıyı beğendim ama şarkıdan önce yaptığımız etkinlikte ben oyunu hazırlamıştım. O oyunu hazırlarken önce videoyu izlerken yine bir dinleme gelişi ve sonradan da oyunu hazırlarken oyun oynarken benim daha çok aklımda kalıyor. Antarktika hakkında da ya da işte dinleme becerilerimle ilgili olsun. Oyunda daha çok geliştiğini düşünüyorum.” - *Oyunlaştırma*

**R2I:** “For me it was definitely the part where I had to listen to the students from Turkey speaking because we all have different accents and because of the accent you have in Turkey and the accent we have in Romanian. It's harder for us to understand how we speak English. That was one thing that was hard for me to do, but it helped me understand a lot more better how other people speak English all around the world. So it's easier for me from now on to understand what they're talking about.”( Benim için kesinlikle Türkiye'den gelen öğrencilerin konuşmalarını dinlemek zorunda kaldığım bölümdü çünkü hepimizin aksanları farklı ve sizin Türkiye'deki ve bizim Rumence'deki aksanımız var. Nasıl İngilizce konuştuğumuzu anlamak bizim için daha zor. Bu benim için zor olan bir şeydi, ama dünyanın her yerindeki diğer insanların nasıl İngilizce konuştuğunu çok daha iyi anlamama yardımcı oldu. Bu yüzden artık ne hakkında konuştuklarını anlamak benim için daha kolay.) - *Farklı aksanlar*

**T7I:**“Özellikle görüşmelerde zoomdan yapılan görüşmelerde yabancı ortaklarla onları dinledikçe yaptıkça anlama becerim de çok büyük ölçüde arttı. Yani duyduklarımı anlayabiliyordum artık. Önceden hiç bu kadar değildi, yani yine çok fazla maruz kalmadığım için dinlemeye. Büyük ölçüde geliştiğini düşünüyorum.”- *Dile maruz kalma*

**R1D:** “I found this activity very useful because I practised understanding words while they are spoken quickly. I can now beter understand context, I take less time to understand information.” (Bu aktiviteyi çok faydalı buldum çünkü kelimeleri hızlı bir şekilde konuşulurken anlama pratiği yaptım. Artık bağlamı daha iyi anlayabiliyorum, bilgiyi anlamak için daha az zaman harcıyorum.) -*Dinlediğini anlama*

**T11I:** “Evet, bence de oldu çünkü müzik falan yaptığım için müzik yaptığım da daha çok akılda kaldığı için kelimeler dinlerken kelimeleri daha çok anlayabildik. Ben hiç yapamıyordum dinlemeyi ama daha çok geliştiğini gördüm kendimde.” - *Müzik*

**T1D:** “Post kısmında ise öğrendiğim bilgileri pekiştirebildim.”- *Pekiştirme*

**T12:**“Diğer fark edilebilen sonuçlardan biri de yazma olabilir. Bilmediğimiz bir kelime de olsa dinlemeye alışık olduğumuz için kolayca cümle yazabilir hale gelmiş olabiliriz.” - *Duyduğunu yazabilme*

**T3D:** “Dinleme becerim için katkılı oldu çünkü kendi telafuzumla etkinlikteki telafuz arasındaki farkları gördüm.” - *Telaffuz*

**T12D:** “Güçlü yönleri; kelimelerin anlaşılır gelmesi, videonun izlediğimizde anlayabileceğimiz seviye de olması -yine de zorluk seviyesi giderek artıyor.”- *Seviyeye uygunluk*

**R3D:** “At the beginning I couldn't understand all the words in the videos but in the end I learned them. I like the activities.” (İlk başta videolardaki tüm kelimeleri anlamadım ama sonunda öğrendim. Aktiviteleri sevdim.) - *Kelime bilgisi*

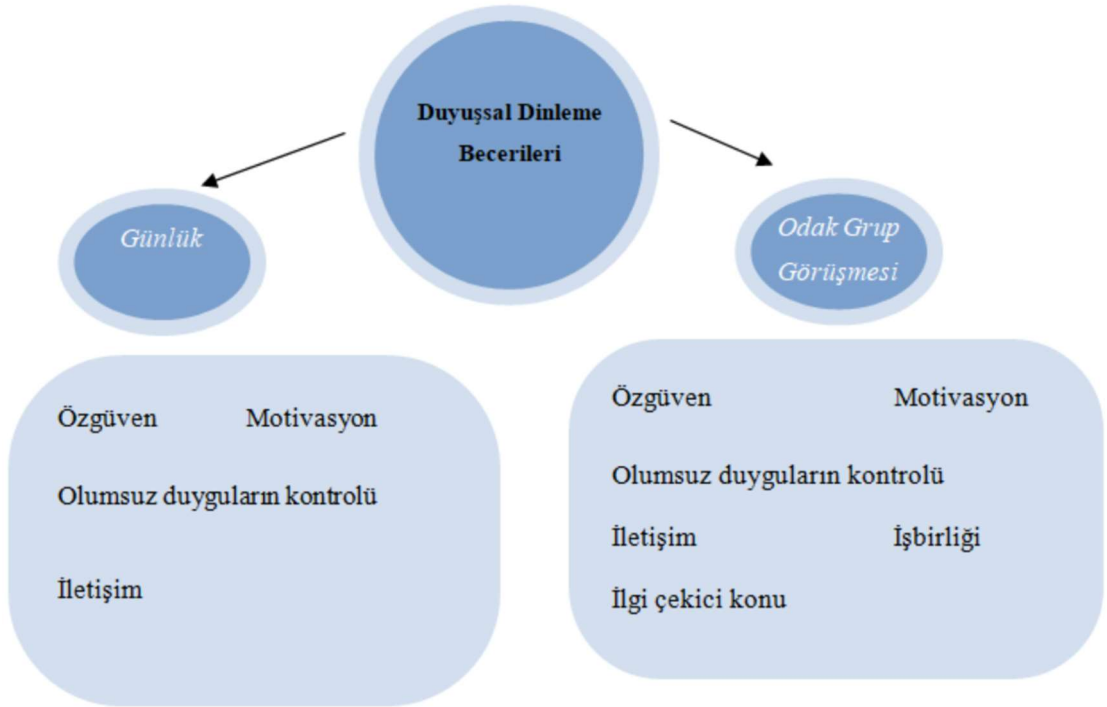
**R3I:**“I like that we work in teams with mixed members, people from Romania, Turkey, Ukraine. I like that we work in teams and help each other.” (Karışık üyelerden oluşan ekipler halinde; Romanya, Türkiye, Ukrayna'dan insanlarla çalışmayı seviyorum. Takım halinde çalışmayı ve birbirimize yardım etmemizi seviyorum.) - *İşbirlikçi çalışma*

**T12I:**“İlgi çekici bir konu için araştırma yapılması becerilerimizi geliştirmeye yönelik en büyük etkendir zaten.” - *İlgi çekici konu*

Ortaya çıkan bulgulardan anlaşılacağı üzere öğrenciler uygulamalarda tekrar dinleme yapabilmenin, altyazı ve görsel desteğinin, sorularla çalışma yapmanın, etkinlik çeşitliliği sağlanmasının ve müziğin dinleme becerilerine katkıda bulunduğunu düşünmektedir. Ayrıca öğrencilerin bilinmeyen kelimelerin anlamlarını bağlamdan tahmin etme, dikkat yöneltme, farklı aksanları dinleme, işbirlikçi çalışma, telaffuz ve kelime bilgisi gibi dinleme stratejilerini kullandıkları ve geliştirdikleri de öğrenci ifadelerinden ortaya çıkan sonuçlar arasındadır.

#### 4.1.1.2. eTwinning Proje Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Dinleme Becerisine Duyuşsal Açıdan Katkısına Yönelik Öğrenci Bakış Açıklarına İlişkin Bulgular

Günlük ve odak grup görüşmelerinde ifade edilen öğrenci görüşleriyle, duyuşsal dinleme becerisi temasına ilişkin oluşturulan kodlar Şekil 18’de görülmektedir.



Şekil 18. eTwinning Proje Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Dinleme Becerisine Duyuşsal Açıdan Katkısına Yönelik Kodlar

Günlüklerden ve odak grup görüşmesinden elde edilen verilerde; “özgüven”, “motivasyon”, “olumsuz duyguların kontrolü” ve “iletişim” kodlarının ortak olduğu görülmektedir. Aşağıda bulguları destekleyen bazı öğrenci görüşleri sunulmuştur:

**T5I:** “Hocam ben bir şey söyleyebilirmiyim, şimdi ben şey hani en büyük dinleme çoktu evet ama en büyük etkenin bende özgüven olduğunu düşünüyorum. Çünkü aslında o kısır döngüye girdi. Özgüven dinleme becerimi artırdı. Dinleme de özgüvenimi arttırdı. Böyle devam etti ve çok ilerlediğini düşünüyorum bu yönden. Dinleme çok fazla değil, hani ben ilk başta hani T12nin dediği gibi sadece genel bir kalıp çıkarıyorduk, öyle anlıyorduk ama şuan kelime kelime anlayabiliyorum. Herne kadar konuşsam da. Bir de sizi her dediğinizi anlıyorum, ilk başlarda anlamıyordum, İngilizce dersinde de böyle oldu. Sonradan her şeyi anlamaya başladığım için toplantılarda da sizi anladım tek, onları - diğerlerini anlamadım. Toplantılarda da sizi anlayınca baya dinlemeye maruz kalınca çok güzel anlamaya başladım. Anlayınca çok gerçekten mutlu oluyordum ve özgüvenim bayağı arttı. Hani eskiden İngilizce anlamıyorum zaten ne dinleyeyim falan diyordum, şimdi daha çok hani daha çok İngilizce konuşayım, dinleyim falan diye baya heveslendim ve özgüvenim arttı. En çok öz güvenimin etkilendiğini düşünüyorum.”- *Özgüven*

**R1D:** “The aspect I like the most is working together with other people, because that motivates me.” (En çok sevdiğim yönü diğer insanlarla birlikte çalışmak, çünkü bu beni motive ediyor.) - *Motivasyon*

**T6D:** “Açıkçası ben farklılık olduğunu düşünüyorum. Başta kendim olmak üzere çok heyecanlıydık. Pek fazla konuşamıyorduk veya hiç birşey anlamadığımızı düşünüyorduk ama sonrasında birbirimizi tanımaya başlayınca, toplantılar yapınca kendimizi biraz daha rahat ifade etmeye başladık.” - *Olumsuz duyguların kontrolü*

**R7D:** “I like the most, the activities that we speak all of us and the activities when we interact. I like when we play different games and when we meet on Zoom.” (En çok hepimizin konuştuğu ve etkileşime girdiğimiz etkinlikleri seviyorum. Farklı oyunlar oynadığımızda ve Zoom'da bulduğumuzda hoşuma gidiyor.) - *İletişim*

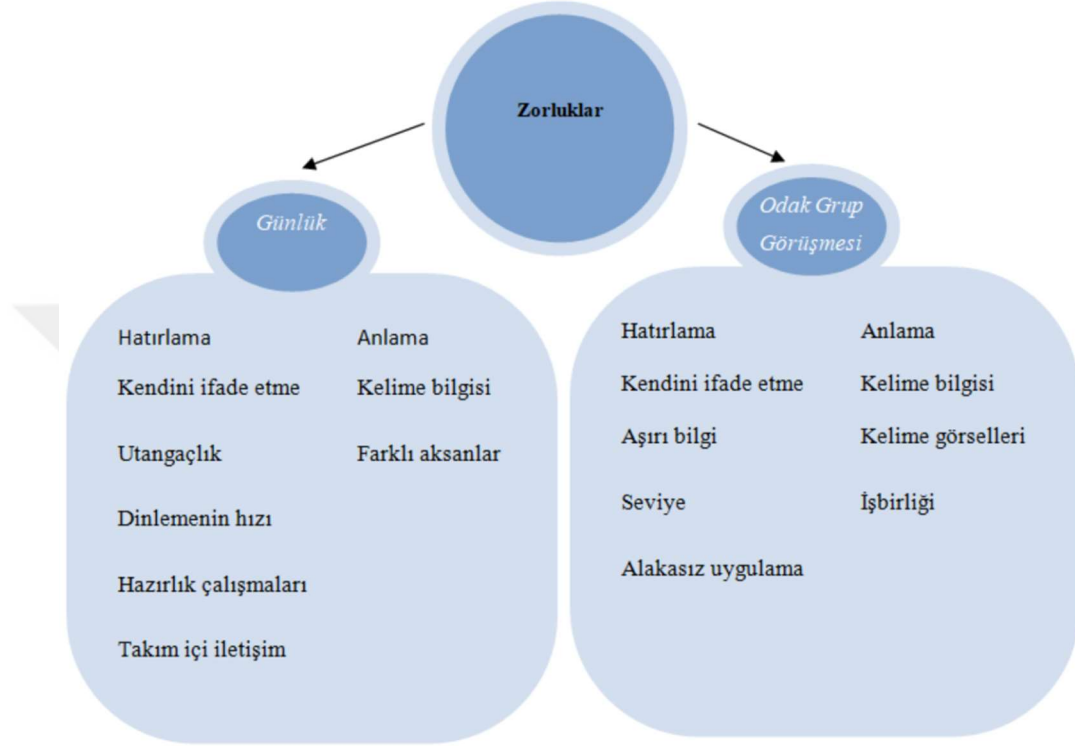
**R4I:** “I think it helps a lot with collaboration too, because in schools this far we don't do projects that much and I think it helps to make the things together. It helps us to collaborate better.” (İşbirliğine de çok yardımcı olduğunu düşünüyorum çünkü şu ana kadar okullarda pek proje yapmıyoruz ve bence bu işleri birlikte yapmaya yardımcı oluyor. Daha iyi işbirliği yapmamıza yardımcı oluyor.) - *İşbirliği*

**R2I:** “It was... Actually so fun. No, because we all chose videos that were interesting and catching and we I I personally learned somethings that I don't think I learn in school. There was this theory about the singing sea, and probably we don't. We won't learn that in school, so there were some really good information in those videos.” (Bu... Aslında çok eğlenceliydi. Hayır, çünkü hepimiz ilginç ve çekici videolar seçtik ve ben şahsen okulda öğrendiğimi sanmadığım bazı şeyler öğrendim. Şarkı söyleyen deniz hakkında bir teori vardı ve muhtemelen biz... Biz bunu okulda öğrenmeyeceğiz, bu yüzden bu videolarda gerçekten iyi bilgiler vardı.) - *İlgi çekici konu*

Ortaya çıkan bulgulara göre öğrenciler; uygulamaların kendilerine duyuşsal açıdan; özgüven ve motivasyonda artış, heyecan gibi kendilerini olumsuz etkileyen duyguların kontrolü, işbirliği becerilerini kullanma, ilgi çekici bir konu üzerinde çalışmaktan ve farklı kişilerle farklı iletişim kanalları üzerinden iletişim kurmaktan keyif alma gibi farklı şekillerde katkı sağladığını düşünmektedir.

#### 4.1.1.3. eTwinning Projesindeki İngilizce Dinleme Becerisi Uygulamalarında Yaşanan Zorluklara Yönelik Öğrenci Bakış Açıklarına İlişkin Bulgular

Uygulamalar esnasında yaşanan zorluklar temasına ilişkin öğrenci görüşlerine dair oluşturulan kodlar Şekil 19’da görülmektedir.



Şekil 19. eTwinning Projesindeki Dinleme Becerisi Uygulamalarında Yaşanan Zorluklara Yönelik Kodlar

Günlüklerden ve odak grup görüşmesinden elde edilen verilerde; “hatırlama”, “anlama”, “kendini ifade etme” ve “kelime bilgisi” kodlarının ortak olduğu görülmektedir. Aşağıda bulguları destekleyen bazı öğrenci görüşleri sunulmuştur:

**R21:**“I think it was hard for me to remember the words from the preactivity and use them like the post activity where we had the games with truth. No, yes or no or... The question game. I forgot some of the things from the video and I had to go back at it and then do the post activity so. That challenged me to remember things better. Well, I think. It wasn't because of how hard the words were, how new they felt to me. It was... I don't know why, but I just forgot some of the information from the video. And then when I did a post activity I had to look at the video again.” (Sanırım uygulama öncesi aktivitedeki kelimeleri hatırlamak ve onları kullanmak benim için zor oldu -gerçekli oyun, yok evet/hayır veya... soru oyununun olduğu-uygulama sonrası aktivitegibi. Videodaki bazı şeyleri unuttum ve ona (uygulama öncesi etkinlik) geri dönüp uygulama sonrası etkinliğini yapmak zorunda kaldım. Bu beni bazı şeyleri daha iyi hatırlamaya zorladı. Yani bence. Sözcüklerine kadar zor olduğu, bana ne kadar yeni hissettirdiği yüzünden değildi. Bu... Neden bilmiyorum ama videodaki bazı bilgileri unuttum. Sonra bir uygulama sonrası etkinliği yaptığımda videoya tekrar bakmak zorunda kaldım.) - *Hatırlama*

**T5I:** “Orada dinliyorduk ya aynı zamanda video dinliyorduk orada dinlediklerimden pek anlamadım bir şey ilk hani daha alışmamıştım. İngilizcem de pek iyi değildi zaten anlayamadığım için soruları da anlamıyordum, soruları anlamayınca cevapları da anlamıyordum. O yüzden kendimi çok geliştiremedim o etkinlikte.” - *Anlama*

**T2I:** “Beni konuşmak zorladı, yani anlayabiliyorum ama konuşamadım.” - *Kendini ifade etme*

**R1I:** “In my opinion, the weakest point of this activity was the fact that some explanations for possible unknown words were confusing and contained other unfamiliar terms.”(Bence bu aktivitenin en zayıf noktası, olası bilinmeyen kelimeler için bazı açıklamaların kafa karıştırıcı olması ve diğer bilinmeyen terimleri içermesiydi.) - *Kelime bilgisi*

**T10D:** “I was shy to speak in meetings, but this will end. Other than that it's fun.” (Toplantılarda konuşmaya çekindim ama bu geçecek. Onun dışında eğlenceli.)- *Utangaçlık*

**R3D:** “We all have different accents and I have found some words hard to understand from what the others were saying.” (Hepimizin farklı aksanları var ve diğerlerinin söylediklerinden bazı kelimeleri anlaşılması zor buldum.) - *Farklı aksanlar*

**T3D:** “Seslerin çok hızlı olduğunu düşünüyorum çünkü öğrenmek için birkaç kere dinledim, zayıf bulduğum tek yönü bu.” - *Dinlemenin hızı*

**T1D:** “Üçüncü takımın kelimelerinin diğer takımlara göre daha az olması, videoyu anlamam açısından biraz zorladı beni. Birkaç tane daha kelime olsaydı daha iyi olabileceğini düşünüyorum.” - *Hazırlık çalışmaları*

**R4D:** “Probably in terms of listening it was a little hard to communicate with my team.”(Muhtemelen dinleme açısından ekibimle iletişim kurmak biraz zordu.) - *Takım içi iletişim*

**R1I:** “As a weakness, I think there was an overload of information that we had to process in a small amount of time. That was more visible in the first activity. The preactivity where there were timed games that you had to make an association in a certain amount of time where you'd lose the game. That was the part I found most difficult.” (Zayıflık olarak, kısa bir süre içinde işlememize gereken aşırı bilgi olduğunu düşünüyorum. Bu ilk etkinlikte daha belirgindi. Oyunu kaybedeceğimiz belirli bir süre içinde, bir bağlantı kurmanız gereken süreli oyunların olduğu uygulama öncesi aktivite. En zorlandığım kısım buydu.) - *Aşırı bilgi*

**T6I:** “Ben aslında çok eksiklik olduğunu düşünmüyorum ama o T1'nin dediği etkinlikte ben de başta zorlanmıştım çünkü ezberle dayalı bir etkinlikti-kelimeleri bilmen gerekiyordu yoksa... Çünkü resimlerde mesela bir tanesinde çiçek verilmiş ama çiçek olmayacağı belli anlamının yani tam net olarak ne olduğu belli değildi. O yüzden hani ben onu çok zor bulduğum için çünkü, diğerlerinde çok bir eksiklik olduğunu düşünmüyorum ama onda zorlanmıştım.” - *Kelime görselleri*

**T5I:** “Galiba ilk başta ben ilk katıldığımızda ilk etkinliklerde biraz dediğim gibi seviyem altta olduğu için zorlandım. Yani biraz seviyesi yüksek. Bana göre yukarıdan başladığı için biraz daha düzeyi bana uygun olmadığı için sadece onu söyleyebilirim. O da biraz bence. -şahsi olarak.” - *Seviye*

**R2I:** “Another hard thing was that. In my- I was in the preactivity team right- when I was doing the game noone really helped me. They weren't really talking, so I had to do it alone. So it was kind of harsh for me because I had to do it basically alone and there was only Maria who said who agreed with me but there were there was another student that said nothing at all. I I wasn't sure if they were shy or they didn't want to participate, but I felt bad that they didn't say their opinion about the game, so I felt a little bit selfish at thatpoint.” (Bir başka zor şey de şuydu. Benim- tam olarak preaktivite takımındaydım-oyunu yaparken kimse bana gerçekten yardım etmedi. Gerçekten konuşmuyorlardı, bu yüzden yalnız yapmak zorunda kaldım. Bu yüzden benim için biraz zordu çünkü temelde yalnız yapmak zorundaydım ve sadece benimle aynı fikirde olan R8 vardı ama hiçbir şey söylemeyen başka bir öğrenci vardı. Onların utangaç mı olduklarına yoksa katılmak mı

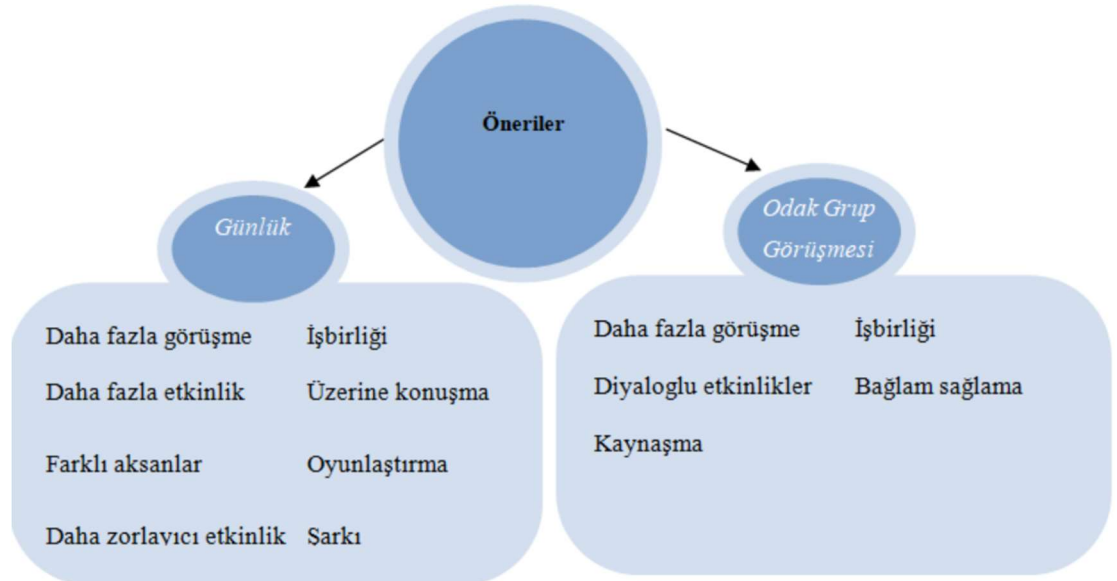
istemediklerine olduğundan emin değildim, ama oyun hakkında fikirlerini söylemedikleri için kendimi kötü hissettim, bu yüzden o noktada biraz bencil hissettim.) - *İşbirliği*

**R21:** “From my point of view, I didn't think that the activity with the song helped us with our listening skills. It helped us with our creative skills in order to create a song together, but I don't really think it helped me with my listening skills. That's the only thing I have to say.” (Benim açımdan, şarkıyla yapılan etkinliğin dinleme becerilerimize yardımcı olduğunu düşünmedim. Birlikte bir şarkı yaratmak için yaratıcı becerilerimizde bize yardımcı oldu, ancak dinleme becerilerimde bana gerçekten yardımcı olduğunu düşünmüyorum. Söylemem gereken tek şey bu.) - *Alakasız uygulama*

Bulgular göstermektedir ki, dinleme becerisine yönelik eTwinning proje uygulamaları esnasında öğrenciler belli noktalarda zorlandıklarını veya uygulamayla ilgili belli noktaları eksik bulduklarını dile getirmektedir. Öğrenci ifadelerinde; uygulamada verilen tanım ve bilgilerin karmaşık veya hatırlaması zor olması, uygunsuz görsel kullanımının kelime öğrenmeye engel olması, dinlemenin hızlı olması veya kullanılan materyalin seviyeye uygun olmaması gibi zorluğa sebep olan unsurlar tespit edilmiştir. Ayrıca ait oldukları takımla istedikleri seviyede iletişim ve işbirliği kuramamaktan yakınan öğrenci ifadelerine rastlanmıştır.

#### 4.1.1.4. İngilizce Dinleme Becerisi Açısından eTwinning Proje Uygulamalarına Yönelik Öğrenci Önerilerine İlişkin Bulgular

Gerçekleştirilen uygulamaların nasıl yapılırsa daha faydalı olabileceğine dair önerileri sorulan öğrencilerin görüşleriyle oluşturulan “öneriler” temasına ilişkin kodlar Şekil 20’de görülmektedir.



Şekil 20. eTwinning Projesindeki Dinleme Becerisi Uygulamalarına Dair Önerilere Yönelik Kodlar

Günlüklerden ve odak grup görüşmesinden elde edilen verilerde; temaya ait “daha fazla görüşme” ve “işbirliği” kodlarının ortak olduğu görülmektedir. Aşağıda bulguları destekleyen bazı öğrenci görüşleri sunulmuştur:

**T2D:** “eTwinningde bence konuşma için daha çok buluşma yapabiliriz.”- *Daha fazla görüşme*

**R1D:** “It would be nice to have an activity where the whole team is involved, rather than just a few students in smaller groups.” (“Küçük gruplarda sadece birkaç öğrenci yerine tüm ekibin dahil olduğu bir aktiviteye yapmak güzel olurdu.”) - *İşbirliği*

**R5D:** “They improved my listening skills. By looking at new videos... One suggestion is to watch more of this type.” (Dinleme becerilerimi geliştirdiler. Yeni videolara bakarak... Bir öneri bu türden daha fazla izlemek.) - *Daha fazla etkinlik*

**R4D:** “I think it would be more beneficial to listen to more videos and say what we understood or resume it in a few words because it would increase the attention while listening.” (R4: Daha fazla video dinleyip anladığımızı söylemek ya da birkaç kelimeyle devam ettirmek bence daha faydalı olur çünkü dinlerken dikkati artırır.) – *Dinleme üzerine konuşma*

**R2D:** “Maybe listening to the other colleagues talk will be a better way to improve our listening skills. As most of us don't have an accent, I think trying to understand what a foreigner is trying to say is a good way of improving our English.” (Belki diğer çalışma arkadaşlarımızın konuşmasını dinlemek dinleme becerilerimizi geliştirmenin daha iyi bir yolu olabilir. Çoğumuzun aksanı olmadığı için bence bir yabancının ne demeye çalıştığını anlamaya çalışmak İngilizcemizi geliştirmenin iyi bir yolu.) - *Farklı aksanlar*

**T10D:** “Games can be made.” (Oyunlar yapılabilir.) - *Oyunlaştırma*

**R2D:** “I think we could've done much more than this and even try harder things to actually make me think deeply about the tasks, but as not everyone is fluent in English, I totally understand that.” (Bence bundan çok daha fazlasını yapabiliydik ve hatta görevler hakkında beni derinden düşündürmek için daha zor şeyler deneyebilirdik, ama herkes İngilizce'de akıcı olmadığı için, bunu tamamen anlıyorum.) - *Daha zorlayıcı etkinlik*

**T4D:** “The activities we do contribute enough already, but I think our listening skills will be more fun, especially with songs. Learning by listening to songs motivates us more, entertains us more. So think of it this way.” (Yaptığımız etkinlikler zaten yeterince katkı sağlıyor ama özellikle şarkılarla dinleme becerimizin daha eğlenceli olacağını düşünüyorum. Şarkı dinleyerek öğrenmek bizi daha çok motive ediyor, daha çok eğlendiriyor. O halde bu şekilde düşünün.) - *Şarkı*

**T1I:** “Dizilerden filmlerden olabilir ya da basit bir tiyatro oyunundan, bir çizgi filminden böyle bir replik olabilir ya da 2 kişinin arasında geçen bir diyalog böyle. Onun hakkında olan bir şey olsaydı mesela onu dinleseydik ve onun mesela bizim bunun hakkında konuşsaydık filan belki olabilirdi daha iyi olabilirdi diye düşünüyorum. Sonuçta ortada bir olay var ve bu olay çerçevesinde dönüşen bir metin bir şey izliyoruz. Bu anlamda daha iyi katkılı olabilir.” - *Diyaloglu etkinlikler*

**T1I:** “Eksik bulduğum yönler ya bence şu ilk aktivitede bi de bizim hazırladığımız videoda falan böyle oradaki iyi kısımlarda bu kartları beğendiği kısımlarda bence onların yanına birer tane cümle vermesi daha -örnek böyle hani görsellerle de desteklemesi de çok güzeldi ama bence birer tane cümle örneği verse daha güzel olabilirdi. Çünkü ben direk böyle kelimenin anlamı ve görsele dayandırınca çok fazla hafızamda kalmıyor. Daha çok böyle bir cümle içerisinde bana hatırlatacak, çağrıştıracak bir cümle olunca daha güzel kelimeleri hatırlayabiliyorum ve daha güzel yerleşiyor galiba. O yüzden o kısımda eğer böyle birer örnek cümleleri olsaydı daha kolay olurdu diyorum.” - *Bağlam sağlama*

**T3I:** “Bence bir faaliyet yapmadan önce herkesin katıldığı bir kişilik şeyi gibi bir şey olabilir, yapabiliriz çünkü mesela ben T5’in zevklerini bilmiyorum hani ona göre ona bir şey yaparsam o sevmeyebilir ve bunu T5’in dediği gibi zorunluluk olarak algıladığı için istemeyerek yapar ve sonucu güzel olmaz. En azından hem sonucu güzel olması hem de eğlenebilmemiz için önce birbirimizi tanımamız gerektiğini düşünüyorum. Bence bundan önce böyle bir şey olabilir.” - *Kaynaşma*

Bulgulardan anlaşıldığı üzere öğrencilerin önerileri; takım arkadaşlarıyla kaynaşma, daha fazla görüşme (online toplantı) yapma, tüm takımın katılım sağlaması ile işbirlikçi çalışma, daha fazla etkinlik yapma, farklı aksanları dinleme, dinlenen metin üzerine konuşarak kendi cümleleriyle özetleme veya dinleme metnini devam ettirme, oyunlarla çalışma, daha zorlayıcı etkinlikler yapma, dinlemeyi eğlenceli hale getirmek için şarkı kullanma, monologdan ziyade diyaloglardan oluşan dinleme çalışmaları yapma ve kelimeleri bağımsız değil bağlam içinde anlamlı sunma şeklindedir.

#### **4.1.2. eTwinning Proje Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Okuma Becerisine Katkısına Yönelik Öğrenci Bakış Açıklarına İlişkin Bulgular**

Okuma becerisine yönelik gerçekleştirilen ilk uygulamada, her takım kendi içinde işbölümü yapmıştır. Bu iş bölümünde bazı öğrenciler araştırma yaparak takımlarının konu başlığı ile ilgili bir okuma metni ortaya çıkarmıştır. Daha sonra online bir toplantı ile takım üyeleri birlikte, bu metne yönelik uygulama öncesi, uygulama esnası ve uygulama sonrası etkinlikler kararlaştırıp tasarlamıştır. Bu tasarımlar liveworksheets uygulamasına aktarılıp etkileşimli hale getirilmiştir. İlk uygulamalar takımlar tarafından hazırlandıktan sonra, bütün öğrencilerin, üç takım tarafından hazırlanan üç online worksheeti (çalışma kağıdını) çalışması sağlanmıştır. Uygulamanın tamamlanmasının ardından takip eden beş gün içerisinde öğrencilerden uygulamaya dair görüşlerini, onlara rehberlik edecek sorulara yanıtlar içerecek şekilde günlüklerine yazıp email yoluyla araştırmacıya ulaştırmaları istenmiştir. Günlükler hem beceriye yönelik ikinci uygulamanın geliştirilmesine rehberlik etmiş, hem de öğrencilerin okuma becerisine yönelik gerçekleştirilen ilk uygulamayı değerlendirmelerini sağlamıştır.

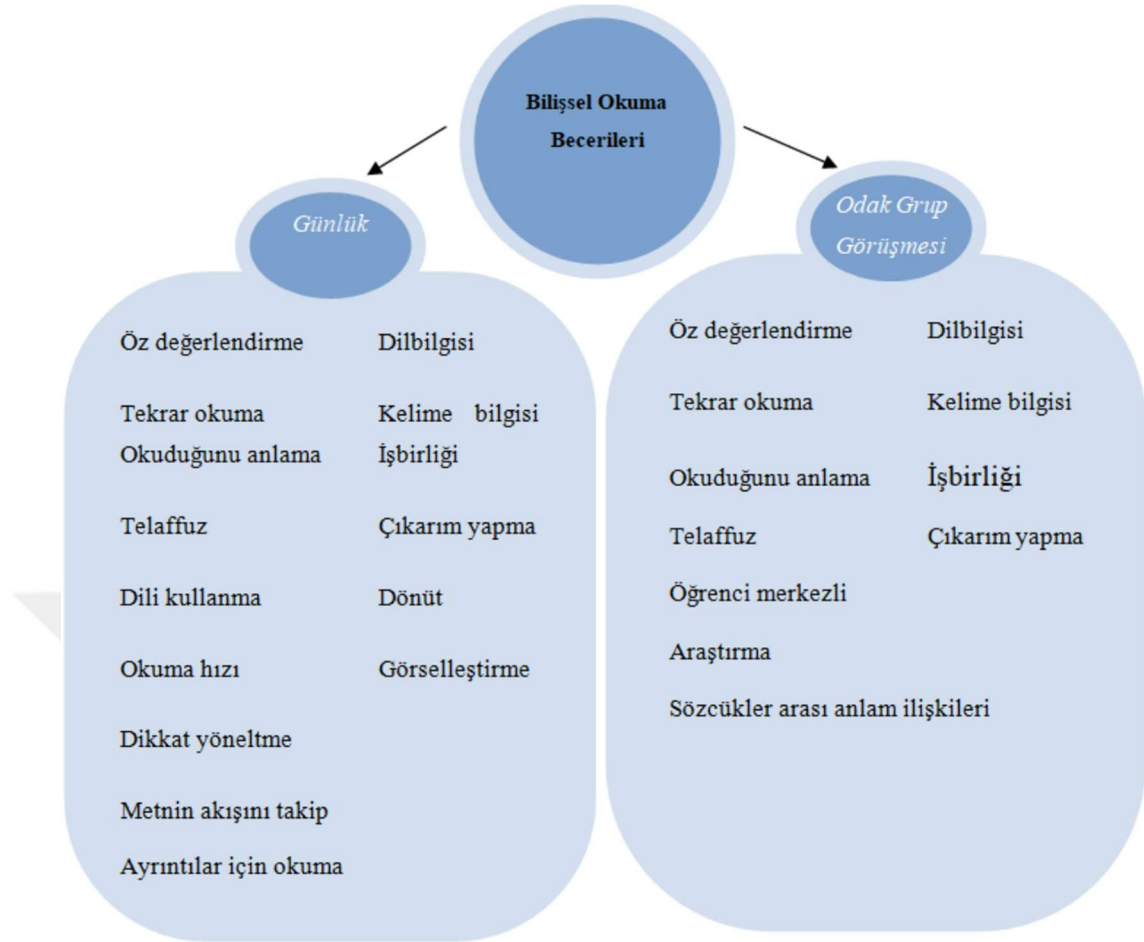
Gelen dönütler göz önüne alınarak tasarlanan ikinci uygulamada öğrenciler takımlarıyla birlikte, proje teması olan Antarktika ile ilgili araştırma yapıp bir makale seçmiştir. Bu seçim sonrasında takım içi online görüşme yapılarak, makalede geçen



kelimelerden seçtikleri üçü seçilerek eş anlamlıları, başka bir üç kelime seçilerek bu kelimelerin de zıt anlamlıları yazılmıştır. Faaliyetin amacı, öğrencilerin eş veya zıt anlamlıları verilen bu altı kelimeyi makalenin içinden bulmaları, bunu yaparken yeni kelimeler öğrenip kelimeler arası anlam ilişkilerini kavrarken detaylar için okuma tekniğini kullanmalarıdır. Okuma becerisine yönelik ikinci görevler tamamlandıktan sonra öğrencilerin hazırladıkları oyunlar quizz uygulaması ile online bir oyun haline getirilerek tüm takımların bir arada katıldığı bir online görüşmede eş zamanlı olarak oynanmıştır. İkinci uygulama gerçekleştirildikten sonra, öğrenciler ülkelerine göre ayrılarak odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Günlüklerinde sadece ilk uygulamayı değerlendiren öğrenciler görüşmelerde beceriye yönelik her iki uygulamayı da göz önüne alarak, okuma becerisine yönelik yapılan tüm uygulamalara dair genel bir değerlendirme yapmıştır. Bu bölümde, eTwinning proje uygulamalarının öğrencilerin İngilizce okuma becerisine bilişsel ve duyuşsal açıdan katkıları ile uygulamalar esnasında karşılaşılan zorluklar ve önerilere dair öğrenci bakış açıları ayrı başlıklar halinde ele alınmıştır.

#### **4.1.2.1. eTwinning Proje Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Okuma Becerisine Bilişsel Açıdan Katkısına Yönelik Öğrenci Bakış Açlarına İlişkin Bulgular**

Günlük ve odak grup görüşmelerinde ifade edilen öğrenci görüşleriyle, bilişsel okuma becerisi temasına ilişkin oluşturulan kodlar Şekil 21’de görülmektedir.



**Şekil 21. eTwinning Proje Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Okuma Becerisine Bilişsel Açıdan Katkısına Yönelik Kodlar**

Günlüklerden ve odak grup görüşmesinden elde edilen verilerde; “öz değerlendirme”, “dilbilgisi”, “tekrar okuma”, “kelime bilgisi”, “okuduğunu anlama”, “işbirliği”, “telaffuz” ve “çıkarım yapma” kodlarının ortak olduğu görülmektedir. Aşağıda bulguları destekleyen bazı öğrenci görüşleri sunulmuştur:

**R11:** “They help me. Umm? Consider what I already knew and to find out which things I had to improve on, like my comprehension skills over text, finding out a smaller idea and understanding it based on these few words that I found.” (Bana hmmm zaten bildiklerimi düşünme ve hangi şeyleri geliştirmem gerektiğini bulma konusunda yardım ediyorlar, metin üzerinde anlama becerilerim, daha küçük bir fikir bulmak ve bulduğum bu birkaç kelimeye dayanarak anlamak gibi.) - *Öz değerlendirme*

**T3D:** “Evet. Çünkü şöyle bir şey oldu, hani paragraflara baktık? Metinleri inceledik, metinlerde nasıl cümle kurmamız gerektiğini öğrendik. Gramer yapısını falan. Kelime ezberimiz daha çok arttı. Bu da daha kolay cümle kurmamızı kendimizi daha iyi ifade edebilmemizi sağladı. Mesela ben şu grubun eskisine göre derse daha çok katıldığımı hani daha doğru cümleler kurduğumu fark ettim. Bunu diyebilirim.” - *Dilbilgisi*

**T7I:** “Faydalı olduğunu düşünüyorum, çünkü ilk başta metni hazırlanırken onun üzerinden konuşacağız onu denerken onun üzerinden kelimeler bulacağımız için bir sürü yani habire, birkaç kez okumak zorunda kaldık. Bu da genel olarak hem okumamı geliştirdi hem de onun hakkında konuşacağımız için biraz daha çalışmış oldum.

Readingime de şey yaptı. Kelime haznem de gelişti arkadaşlarımın da dediği gibi.” - *Tekrar okuma*

**R4G:** “They were a little helpful because there were some words I didn't know and now I both know what they mean and how to read them.” (Biraz yardımcı oldular çünkü bilmediğim bazı kelimeler vardı ve şimdi hem ne anlama geldiklerini hem de nasıl okunacağını biliyorum.) - *Kelime bilgisi*

**T4G:** “Okuma yönünde de etkinlikleri yapmak için toplandığımızda metinleri çalışarak gelmiştik ve etkinlikleri yaparken hepimizin okuduğumuzu anladığımızı düşünüyorum. Çünkü etkinlikleri yaparken metnimize göre seçtik metinde anlatılanları bilmemiz gerekiyordu. Herhangi bir sorun olmadan etkinliklerimizi yaptık bu da okuma yönünde okuduğumuzu anladığımızı düşündürdü bana.” - *Okuduğunu anlama*

**T1I:** “Bir sürü kişi vardı ve herkes görüşlerini sunuyodu. O yüzden ha bak bu böyle düşünmüş evet bu da olabilir bu da mantıklı.” - *İşbirliği*

**R8I:** “At first I didn't understand the words. I didn't know how to pronounce them. But in time I start to understand them. And everything was OK.” (İlk başta kelimeleri anlamadım. Onları nasıl telaffuz edeceğimi bilmiyordum. Ama zamanla onları anlamaya başlıyorum. Ve her şey yolundaydı.) - *Telaffuz*

**T1I:** “Cümlelerin anlamlarını çıkarma, bilmediğim kelimelerin anlamını anladığım cümleden tahmin edebilme yönüyle okuma becerimi geliştirdiğimi düşünüyorum.” - *Çıkarım yapma*

**R6D:** “Yes, I found them really useful because we practiced our English and they help us develop our reading skills.” (Evet, onları gerçekten faydalı buldum çünkü İngilizce pratik yaptık ve okuma becerilerimizi geliştirmemize yardımcı oluyorlar.) - *Dili kullanma*

**T1D:** “Yanıtlarımızı gösterip aslını öğrenmemizi sağlaması da hoşuma giden yönlerinden biriydi.” - *Dönüt*

**T11D:** “Daha hızlı okumaya başladım.” - *Okuma hızı*

**T4D:** “Bilim insanlarının ne yaptıklarını anlamak için metni daha dikkatli bir şekilde okudum.” - *Dikkat yöneltme*

**T4D:** “Aktivitelerin en çok eğlenerek öğretmesini resimlerle pekiştirilmesini sevdim. En sevdiğim etkinlikler boşluk doldurma, bilim insanları ve yaptıklarını eşleştirme ve okuduğum metne göre resimleri eşleştirme etkinlikleri oldu. Çünkü bu etkinlikler diğerlerine göre daha az zorlandığım etkinliklerdi. Resimlerle eşleştirmede ise okuduğum paragrafın çağrıştırdığı, orda bahsedilen resmi işaretledim. Hepsi çok güzel ve eğlenceli aktivitelerdi.” - *Görselleştirme*

**T4D:** “Boşluk doldurma da metnin akışına göre boşluklara hangi kelimelerin gelebileceğini şıklara bakarak kolayca karar verdim.” - *Metnin akışını takip*

**T9D:** “Evet katkısı oldu ben metnin içinden kelime seçeceğimiz için doğru kelimeyi bulmak için metni çok ayrıntılı bir şekilde okumaya çalıştım ve okumaya çalışırken okumamı da geliştirdiğimi düşünüyorum.” - *Ayrıntılar için okuma*

**T6I:** “Ben yaptığımız etkinliğin faydalı buldum. Hem kendimiz araştırdık baştan metni sonradan da kendimiz parçaları yani kendimiz yazmış olduk aslında. Ve içinde kelimeleri de öğrendik, okumamıza tabi ki de bir etkisi oldu.” - *Öğrenci merkezli*

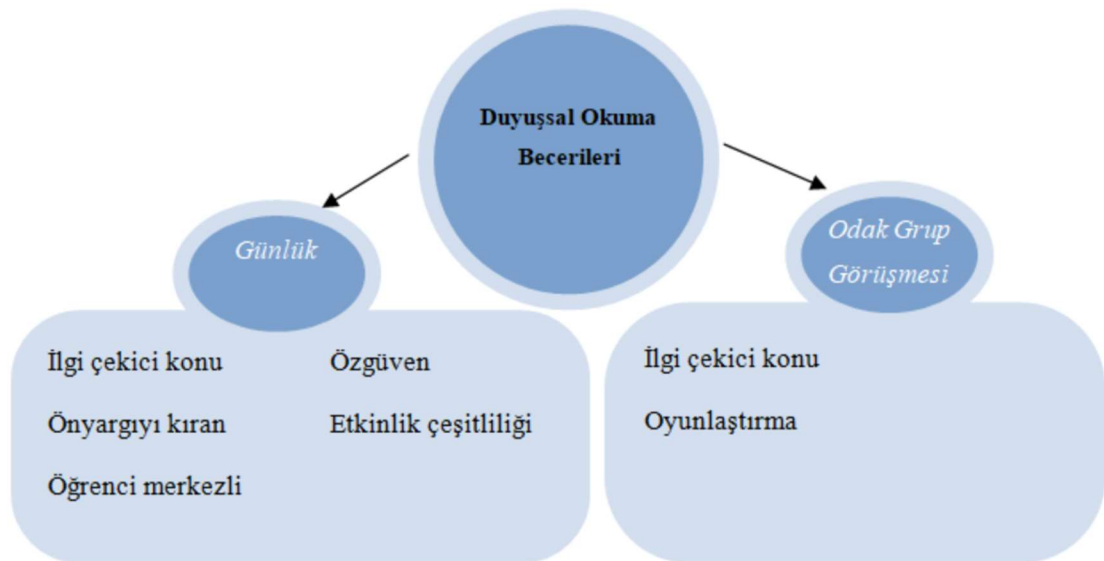
**R3I:** “Same as R6, like I didn't know some words but I used the Internet and the dictionary. And I asked some friends sometimes.” (R6 ile aynı, yani bazı kelimeleri bilmiyordum ama interneti ve sözlüğü kullandım. Ve bazen bazı arkadaşlara sordum.) - *Araştırma*

**T1I:** “Yani şimdi farklı bir kelime düşünüyorum eş-zıt anlamlı kelimeler üzerinden giteceksek. Hani farklı bir kelime düşünüyorum ama aynı anlamı katacak. Bu anlamda kendimi zorluyorum. Aynı anlamı çıkartacağım. Farklı bir kelime olacak. Düşüncemi daha çok geliştirdim. Daha geniş çaplı düşünebildiğimi katkısı olduğunu düşünüyorum.” - *Sözcükler arası anlam ilişkileri*

Ortaya çıkan bulgulardan anlaşılacağı üzere projeye katılan öğrenciler kendi oluşturdukları metin ve etkinliklerle okulda yapılan uygulamalardan farklı ve aktif katılım gerektiren, dili kullandıkları uygulamalar yaptıklarını; ihtiyaç duydukları kadar tekrar okuduklarını; kelime, telaffuz, dilbilgisi, okuma hızı ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişme gösterdiğini belirtmektedir. Okuma becerisine yönelik uygulamaları takım çalışması yaparak işbirliği ile gerçekleştirmenin farklı bakış açılarını görme ve etkileşim kurma imkanı tanıdığı, online içeriklerin öğrenciye anında dönüt vermesinin hataları görmeyi sağladığı, okuma etkinliklerin oyunlarla birleştirilmesinin beğenildiği de öğrenci görüşleri arasındadır. Ayrıca öğrenciler uygulamalar esnasında ayrıntılar için ve dikkat vererek okuma; kelimelerin anlamalarını öğrenmek için metnin bağlamından tahmin yürütme, başka birine sorma, internetten araştırma ya da sözlük kullanma gibi stratejiler kullandıklarını ifade etmiştir.

#### 4.1.2.2. eTwinning Proje Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Okuma Becerisine Duyuşsal Açıdan Katkısına Yönelik Öğrenci Bakış Açlarına İlişkin Bulgular

Günlük ve odak grup görüşmelerinde ifade edilen öğrenci görüşleriyle, duyuşsal okuma becerisi temasına ilişkin oluşturulan kodlar Şekil 22’de görülmektedir.



Şekil 22. eTwinning Proje Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Okuma Becerisine Duyuşsal Açıdan Katkısına Yönelik Kodlar

Günlüklerden ve odak grup görüşmesinden elde edilen verilerde; “ilgi çekici konu”, kodunun ortak olduğu görülmektedir. Aşağıda bulguları destekleyen bazı öğrenci görüşleri sunulmuştur:

**T3I:** “Ayrıca T1’in dediği gibi hani, metin bulurken hem Antarktika hakkında bir sürü bilgi edindik hem de nasıl desem, böyle İngilizce hani daha eğlenceli hale gelmeye başladığı için resim bulurken de zorlanmadan yapmaya başladım.”– *İlgi çekici konu*

**T3D:** “Öncelikle bu etkinlikler sayesinde doğru cümle kurmayı öğrendim ayrıca özgüvenim daha da arttı.” – *Özgüven*

**T3D:** “Kendi sınıfımda ki arkadaşlarım gözlemlediğim kadarıyla -buna ben de dahil- İngilizce metin okurken sıkılıyor ama bu etkinlikte arkadaşlarımdan aldığım duyular gayet olumlu bence önyargımız kırıldı diyebiliriz.”– *Önyargıyı kıran*

**T1D:** “Farklı etkinlikleri yapmak, beni motive etti ve sürekli aynı yazıya bağlı kalmamak da hoşuma gitti açıkçası. Yani tüm grupların tek bir metin üzerinde çalışmaması, etkinliğin ayrıca beğendiğim yönlerinden biriydi.” – *Etkinlik çeşitliliği*

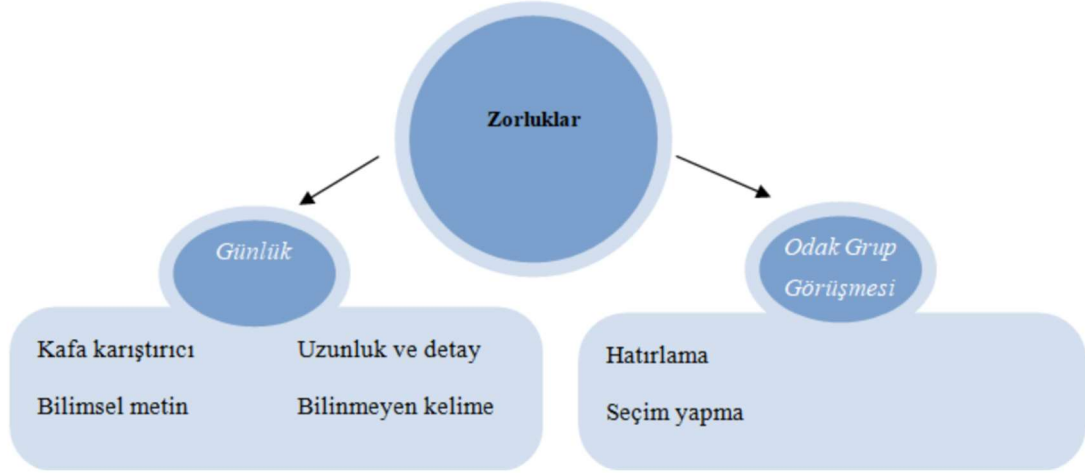
**T6D:** “Bu etkinliğin en sevdiğim yönü metni ve tüm etkinlikleri bizim hazırlamamızdı, çünkü ben metni yazarken hem biraz zorlandım hem de gerçekten çok eğlendim.”– *Öğrenci merkezli*

**R1I:** “Uh, they were different (from school) because we don't usually combine reading activities with games. We just read from a book.” (Ah, onlar farklıydı (okuldan) çünkü genellikle okuma aktivitelerini oyunlarla birleştirmeyiz. Biz sadece bir kitaptan okuyoruz.) – *Oyunlaştırma*

Bulgulardan anlaşılacağı üzere öğrenciler özgüvenlerinin arttığını; okuma faaliyetlerinin sıkıcı olduğuna dair önyargıyı kırdıklarını; etkinlikleri kendilerinin hazırlamasının, farklı metinler üzerinde çeşitli etkinliklerle çalışmanın ve ilgi çekici metinlerden yeni bilgiler öğrenmekten keyif aldıklarını ifade etmiştir.

#### **4.1.2.3. eTwinning Projesindeki İngilizce Okuma Becerisi Uygulamalarında Yaşanan Zorluklara Yönelik Öğrenci Bakış Açıklarına İlişkin Bulgular**

Uygulamalar esnasında yaşanan zorluklar temasına ilişkin öğrenci görüşlerine dair oluşturulan kodlar Şekil 23’te görülmektedir.



**Şekil 23. eTwinning Projesindeki Okuma Becerisi Uygulamalarında Yaşanan Zorluklara Yönelik Kodlar**

Bulgular incelendiğinde öğrencilerin bir sürü metni okuyup içinden detay bulmayı sıkıcı bulduğu; bazı bölümleri kafa karıştırıcı buldukları için anlamada, yeni kelimelerin anlamlarını öğrenmede, bilimsel metin okuyarak ilgili bilgi sorularını cevaplama, zor kelimeleri hatırlamada, kelimelerin metindeki anlamlarını veren eş anlamlı sözcüğü bulma veya uygun okuma metni gibi seçim yapmayı gerektiren durumlarda zorlandıkları görülmektedir. Aşağıda bulguları destekleyen bazı öğrenci görüşleri sunulmuştur:

**R1D:** “The weakest aspect of this activity is that some of the solutions were unclear or contradicted with the text, which made it harder to understand the message. This activity was interesting, however some parts were very confusing.” (Bu etkinliğin en zayıf yönü, bazı çözümlerin net olmaması veya metinle çelişmesi, bu da mesajın anlaşılmasını zorlaştırıyor. Bu aktivite ilginçti, ancak bazı kısımlar çok kafa karıştırıcıydı.) - *Kafa karıştırıcı*

**R5D:** “I found it difficult because I had some trouble in understanding some words, that were new to me.” (Zor buldum çünkü benim için yeni olan bazı kelimeleri anlamakta biraz zorlandım.) - *Uzunluk ve detay*

**T8D:** “Bir suru okuma metni olduğu için okurken sıkıldım tek tek analiz etmek beni çok zorladı eş anlamlı ve zıt anlamlı kelimeler bulması metinde çok zorladı beni.” - *Bilimsel metin*

**T7D:** “In this activity, I had a hard time answering the questions as I understood that it was a scientific text and there were knowledge questions.” (Bu etkinlikte bilimsel bir metin olduğunu ve bilgi soruları olduğunu anladığım için soruları cevaplamakta zorlandım.) - *Bilinmeyen kelime*

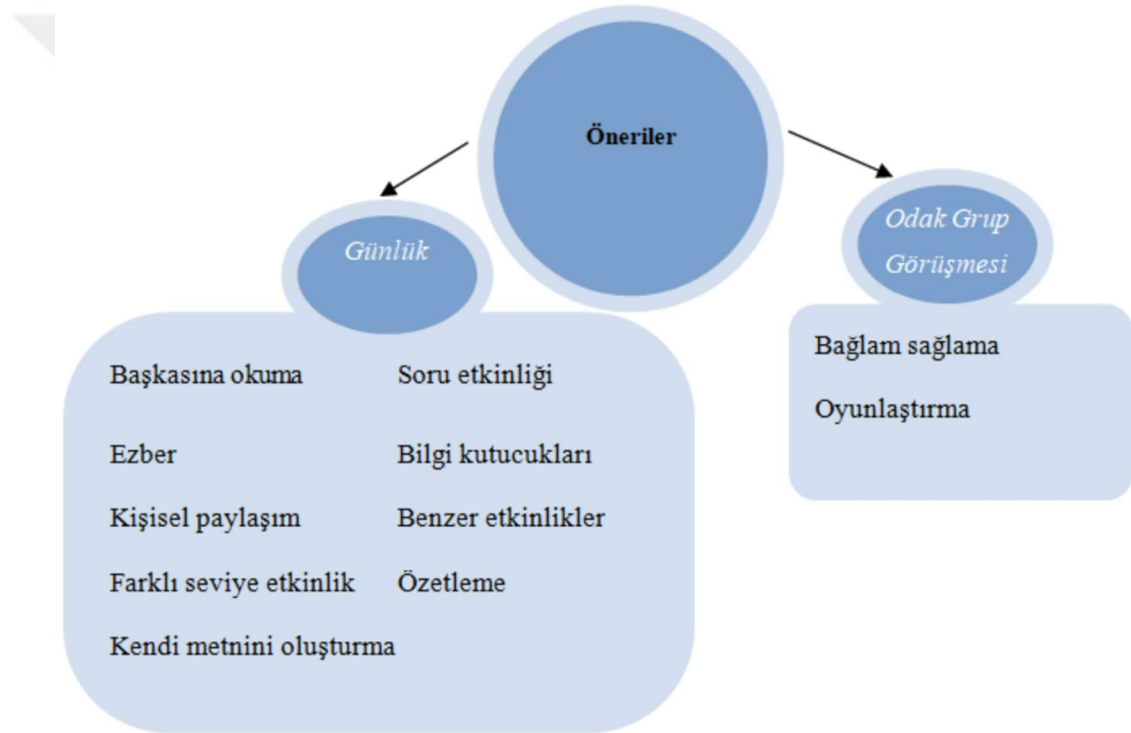
**R7I:** “For me this activity was very good, but I have more difficult... keywords because I don't remember some words and this is... Difficult.” (Benim için bu aktivite çok iyiydi, ama benim daha zor... anahtar kelimelerim var çünkü bazı kelimeleri hatırlamıyorum ve bu... Zor.) - *Hatırlama*

**R1I:** “The thing that I found weakest in this activity was, since we had to choose our own texts, some of the words that we had to pick either had more synonyms that didn't connect

with each other. And that made it harder to understand the words meaning. Either didn't really have relevant synonyms at all. It was a cause of confusion.” (Bu aktivitede en zayıf bulduğum şey, kendi metinlerimizi seçmek zorunda olduğumuz için, seçmemiz gereken bazı kelimelerin birbiriyle bağlantılı olmayan daha fazla eş anlamlısı olmasıydı. Bu da kelimelerin anlamlarını anlamayı zorlaştırıyordu. Ya gerçekten alakalı eş anlamlıları yoktu. Kafa karışıklığı sebebiydi.) - *Seçim yapma*

#### 4.1.2.4. İngilizce Okuma Becerisi Açısından Etwinning Proje Uygulamalarına Yönelik Öğrenci Önerilerine İlişkin Bulgular

Gerçekleştirilen uygulamaların nasıl yapılsa daha faydalı olabileceğine dair önerileri sorulan öğrencilerin görüşleriyle oluşturulan “öneriler” temasına ilişkin kodlar Şekil 24’te görülmektedir.



Şekil 24. eTwinning Projesindeki Okuma Becerisi Uygulamalarına Dair Önerilere Yönelik Kodlar

Bulgular incelendiğinde öğrencilerin önerileri arasında takım toplantılarında arkadaşlarına metin okuma; bir kitap ya da tiyatro, çizgifilm, film vb.den kesitler okuyup ya da poster hazırlayıp onunla ilgili soru cevap etkinliği yapma, metindeki önemli bilgileri kendi cümleleriyle özetleme, daha zorlayıcı ya da daha kolay etkinlik, bilinmeyen kelimelerin metin akışında bilgi kutucuklarıyla sunumu, ezbergerektiren etkinlik, görselsiz etkinlik, yapıdana benzer daha fazla etkinlik, kendi metnini oluşturma, kelimelerin bağımsız değil cümle içinde verilmesi, kendileri hakkında

paylaşım yapma ve daha fazla oyun oynanması olduğu görülmektedir. Aşağıda bulguları destekleyen bazı öğrenci görüşleri sunulmuştur:

**T2D:** “Bir sonraki okuma etkinliğinde kısa bir kitap okuyup kitap hakkında sorular falan hazırlayabiliriz bence. kitap okumanın ve üzerine soru hazırlamanın çok faydası olacağını düşünüyorum.” - *Soru-cevap*

**R1D:** “My suggestion is that we should make sentences that contain the most important information from a paragraph, so that we can beter understand the message.“ (Benim önerim, mesajı daha iyi anlayabilmemiz için bir paragraftaki en önemli bilgileri içeren cümleler kurmamız.) - *Özetleme*

**R6D:** “We should read more on our meetings so we can correct our pronunition.” (Telaffuzumuzu düzeltelim için toplantılarımızda daha fazla okumalıyız.) - *Başkasına okuma*

**R2D:** “We should totally do more synonyms and antonyms games, they’re really hard for me!! This way, I can improve without any pressure from teachers...” (Kesinlikle daha fazla eş anlamlı ve zıt anlamlılar oyunu yapmalıyız, bunlar benim için gerçekten zor!! Bu sayede öğretmenlerden herhangi bir baskı olmadan kendimi geliştirebilirim.) - *Farklı seviye etkinlik*

**T1D:** “Aralarda bilgi kutucuğu gibi bölümler verip; bahsetmek istediği şeyi daha basite indirgeyerek ya da birkaç kelimenin anlamını belirterek metni sunsaydı daha güzel olabilirdi sanırım.” - *Bilgi kutucukları*

**T7D:** “In the next activity, we can do things like memorize lines. Because repetition will improve our reading skills.” (Bir sonraki aktivitede dizeleri ezberlemek gibi şeyler yapabiliriz. Çünkü tekrarlar okuma becerilerimizi geliştirecektir.) - *Ezber*

**T7D:** “And I think it will be fun. We can get to know each other more by sharing our favorite movies with our teammates.” (Ve eğlenceli olacağını düşünüyorum. Sevdiğim filmleri ekip arkadaşlarımızla paylaşarak birbirimizi daha yakından tanıyabiliriz.) - *Kişisel paylaşım*

**R5D:** “It is beneficial for me like how it is now because I can learn from the details that I have in the text and solve the exercises. My suggestions are to do some other activities like it was with Antarctica.” (Şu an olduğu gibi benim için de faydalı çünkü metindeki detayları öğrenip alıştırmaları çözebiliyorum. Önerilerim, Antarktika’da olduğu gibi başka aktiviteler yapmak.) - *Benzer etkinlikler*

**R6D:** “We should read more or maybe create stories with informations so we will learn and have fun at the same time.” (Daha fazla okumalıyız veya belki de bilgilerle hikayeler oluşturmamız, böylece aynı anda hem öğrenip hem eğleniriz.) - *Kendi metnini oluşturma*

**R1I:** “I was thinking that instead of. Umm? Words. Instead of focusing on words, we should focus on sentences as a whole. To try and connect the words together, because I think that to yeah, learning a word as one- is OK, great vocabulary, but knowing how to piece them all together is even more important.” - *Bağlam sağlama*

**R3I:** “I don’t really know what to say but. We can play more games, I know.” - *Oyunlaştırma*

### 4.1.3. eTwinning Proje Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Konuşma Becerisine Katkısına Yönelik Öğrenci Bakış Açıklarına İlişkin Bulgular

Konuşma becerisine yönelik gerçekleştirilen ilk uygulamada, her takım kendi içinde işbirliği içinde çalışarak ortak bir ürün ortaya çıkarmıştır. 1. Takım, Antarktika’da yaşayan bir hayvan seçip, bir penguenin yaşamının bir gününü onun



gözünden anlatan bir video hazırlamıştır. Bu videoyu hazırlarken takım üyeleri öncelikle konuşacakları şeyleri metne dökmüş, ardından ses kayıtları oluşturarak her bir öğrencinin söz aldığı bir video hazırlanmıştır.

2. takım, iki kişilik ekipler halinde eşleşerek, iki kişiden birinin Antarktika’da olduğunu hayal ettikleri telefon konuşması tasarlamış ve ses kayıtlarıyla video şeklinde ürünlerini ortaya çıkartmışlardır.

3. takım, Antarktika hakkında, konuşma becerisinin kullanılmasını gerektiren bir oyun tasarlayıp bu oyunun nasıl oynandığına dair yönergelerin açıklandığı bir video hazırlamıştır. Antarktika ile ilgili proje süresince öğrendikleri yeni kelimelerle ilgili bir taboo oyunu tasarlayan ekip üyeleri, ses kayıtları yardımıyla her öğrencinin konuştuğu bir video şeklinde ürünlerini oluşturmuştur.

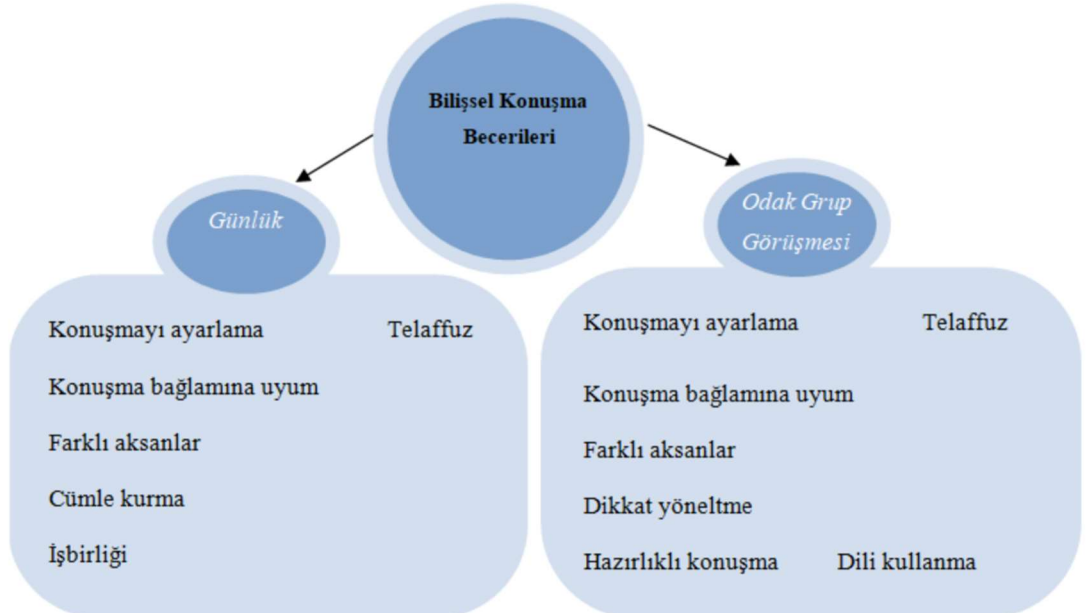
Konuşma becerisine yönelik bu ilk uygulamada öğrencilerin bir ön hazırlık yapmasına imkan vermek ve olabildiğince cümle yapıları ve telaffuzlarına dikkat ederek ses kayıtları oluşturacakları görevler tasarlanmıştır. Bu şekilde, çoğu öğrencinin proje süresince hem en çok kullanmak istedikleri hem de kullanmaktan en çok çekindiklerinin gözlemlendiği konuşma becerisini konfor alanlarından yavaş yavaş çıkararak kullanabilecekleri bir öğrenme ortamı tasarlanması hedeflenmiştir. Uygulamanın tamamlanmasının ardından takip eden beş gün içerisinde öğrencilerden uygulamaya dair görüşlerini, onlara rehberlik edecek sorulara yanıtlar içerecek şekilde günlüklerine yazıp email yoluyla araştırmacıya ulaştırmaları istenmiştir. Günlükler hem beceriye yönelik ikinci uygulamanın geliştirilmesine rehberlik etmiş, hem de öğrencilerin konuşma becerisine yönelik gerçekleştirilen ilk uygulamayı değerlendirmelerini sağlamıştır.

Gelen dönütler göz önüne alınarak tasarlanan ikinci uygulamada projeye dahil olan bütün öğrencilerin katılımıyla, öğrencilerin kendilerinden bahsedecekleri bir zoom görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmede öğrenciler hoşlandıkları şeylerden ve ülkelerinden bahsetmişler ve birbirlerine sorular sorarak sohbet etmişlerdir. İkinci uygulama gerçekleştirildikten sonra, öğrenciler ülkelerine göre ayrılarak odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Günlüklerinde sadece ilk uygulamayı değerlendiren öğrenciler görüşmelerde beceriye yönelik her iki uygulamayı da göz önüne alarak, konuşma becerisine yönelik yapılan tüm uygulamalara dair genel bir değerlendirme yapmıştır. Bu bölümde, eTwinning proje uygulamalarının öğrencilerin İngilizce

konuşma becerisine bilişsel ve duyuşsal açıdan katkıları ile uygulamalar esnasında karşılaşılan zorluklar ve önerilere dair öğrenci bakış açıları ayrı başlıklar halinde ele alınmıştır.

#### 4.1.3.1. eTwinning Proje Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Konuşma Becerisine Bilişsel Açıdan Katkısına Yönelik Öğrenci Bakış Açıklarına İlişkin Bulgular

Günlük ve odak grup görüşmelerinde ifade edilen öğrenci görüşleriyle, bilişsel konuşma becerisi temasına ilişkin oluşturulan kodlar Şekil 25’te görülmektedir.



Şekil 25. eTwinning Proje Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Konuşma Becerisine Bilişsel Açıdan Katkısına Yönelik Kodlar

Günlüklerden ve odak grup görüşmesinden elde edilen verilerde; “konuşmayı ayarlama”, “telaffuz”, “konuşma bağlamına uyum” ve “farklı aksanlar” kodlarının ortak olduğu görülmektedir. Aşağıda bulguları destekleyen bazı öğrenci görüşleri sunulmuştur:

**R1D:** “I found these activities useful because they encouraged me to speak louder and more clear, to make myself understood by everyone.” (Bu etkinlikleri faydalı buldum çünkü beni herkes tarafından anlaşılabilmem için daha yüksek sesle ve daha net konuşmaya teşvik ettiler.) – *Konuşmayı ayarlama*

**T9I:** “Aslında arkadaşlarımın dediği gibi telaffuzdan. Çünkü ben de önce önce 1 ilk başta kendim okudum. Sonra bazı kelimeleri kendim söyleyemediğimi fark ettim. Yani tam söylemediğimi fark ettim. Sonra ben de google'dan yardım aldım. O kelimeyi dinledim defalarca, sonra defalarca kendimi ses kaydettim ve ses kayıtlarını dinledim. Nerede yanlış yaptığımı gördüm, onu düzeltmeye çalıştım.”– *Telaffuz*

**R1I:** “I think they were helpful in the fact that they helped me get used to a social setting and to understand. Umm? Social context.”(Sosyal bir ortama alışmama ve sosyal bağlamı anlamama yardımcı oldukları için yardımcı olduklarını düşünüyorum.) -*Konuşma bağlamına uyum*

**R2I:** “For me it was honestly great to hear more accents because I'm having trouble with understanding English from a person with an accent and your students have that Turkish accent added to their English and it was quite hard for me to understand what they were saying in the zoom call when we were at school. But it was OK and I think I have to pay attention more and be more patient with other people when they're talking in English.” (Benim için daha fazla aksan duymak harikaydı çünkü aksanlı bir kişiden İngilizce anlamakta zorlanıyorum ve öğrencilerinizin İngilizcelerine ilave o Türk aksanı var ve okuldayken yaptığımız zoom görüşmesinde ne dediklerini anlamak benim için oldukça zordu. Ama sorun değildi ve diğer insanlarla İngilizce konuşurken daha fazla dikkat etmem ve onlara karşı daha sabırlı olmam gerektiğini düşünüyorum.) – *Farklı aksanlar*

**R3I:** “I think I learned to be more careful when somebody speaking in English –like understanding more.” (Sanırım biri İngilizce konuşurken daha dikkatli olmayı öğrendim - yani daha fazla anlamak için.) – *Dikkat yöneltme*

**T8D:** “Konuşma becerime katkısı oldu çünkü daha fazla duyarak ve anlayarak cümle kurmaya konuşmaya başladım.” – *Cümle kurma*

**R2D:** “My favourite activity was the „day in the life of a penguin” activity, as I got to work with T6, which was really great. I adapted with her writing style and we created a great story together. Everyone participated and the best part of it all was that I didn't really have to communicate that much with my teammates which was quite a lot of trouble before.” (T6 ile çalışmaya başladığım için en sevdiğim aktivite “penguen hayatındaki gün” aktivitesiydi, ki bu gerçekten harikaydı. Onun yazı stiline uyum sağladım ve birlikte harika bir hikaye yarattık. Herkes katıldı ve en iyi yanı, takım arkadaşlarımla çok fazla iletişim kurmak zorunda kalmamamdı ki bu daha önce oldukça sıkıntılıydı.) – *İşbirliği*

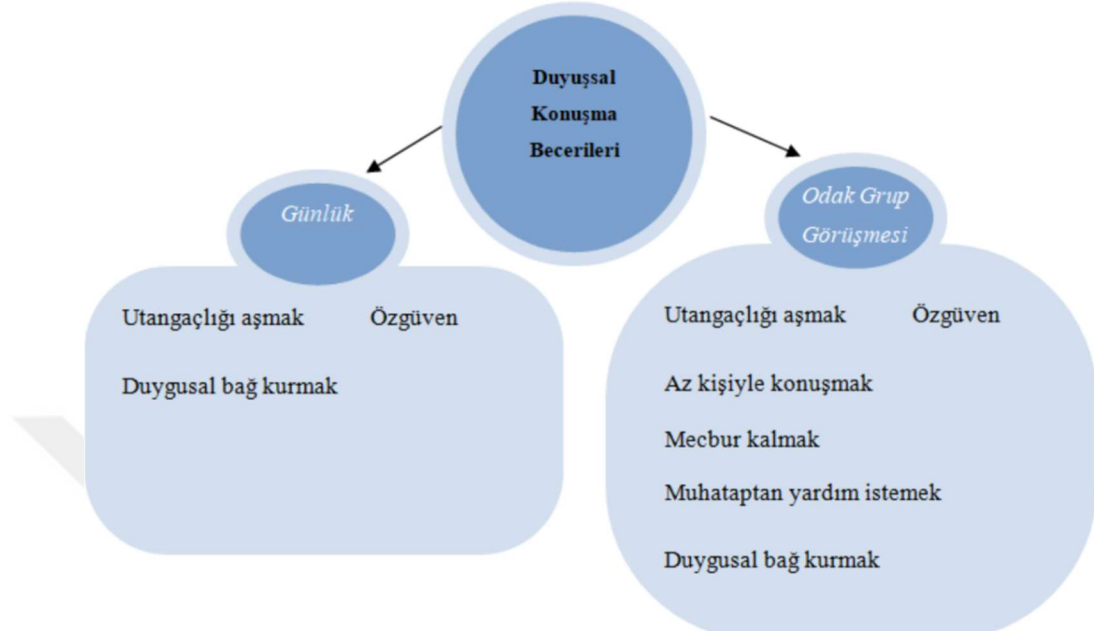
**T8I:** “Bence onun da güçlü yönü, bizi hazırlamasıydı yani o konuşma anına hazırlaması bence bunun güçlü yönüydü.”– *Hazırlıklı konuşma*

**T5I:** “Yani hocam zaten biz “red”in kırmızı olduğunu, renkleri, sayıları bunları biliyorduk ama hani önemli olan bunlar değil. Önemli olan bizim derdimizi anlatmamız, önemli olan o dili kullanabilmemiz. Dil çünkü canlı bir işlemdir edebiyatta. Hocam bir de mesela şöyle bir şey var, ortaokul da falan mesela -hepimizde bence bu vardı- hani mesela bir cümleyi duyduğumuzda ya da okuduğumuzda işte “did” diyor, işte çekimleri ayırıyorduk. Kelimeleri hesaplıyorduk, anlamaya çalışıyorduk ama-dinlerken de öyle oluyordu ama artık bir zaman sonra bu pratiğe döküldükten sonra şey oluyor. Direk duyduğunu Türkçe gibi anlayabiliyorsun. Bu zaten anlamamızı daha çok güçlendiriyor ve bence buna çok katkı sağladı.” – *Dili kullanma*

Bulgular göstermektedir ki; öğrenciler, uygulamaların; konuşma hızını ve tonunu ayarlama, konuşma bağlamına uygun konuşma, farklı aksanları anlama, cümle kurma, işbirliği içinde kendi diyaloglarını oluşturma, konuşulanı anlamak için daha fazla dikkat gösterme, telaffuzu düzeltme, doğal bir ortamda anlık konuşmaya hazır hale gelme konularında kendilerine katkı sağladığı görüşündedir.

#### **4.1.3.2. eTwinning Proje Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Konuşma Becerisine Duyuşsal Açından Katkısına Yönelik Öğrenci Bakış Açılarına İlişkin Bulgular**

Günlük ve odak grup görüşmelerinde ifade edilen öğrenci görüşleriyle, duyuşsal dinleme becerisi temasına ilişkin oluşturulan kodlar Şekil 26’da görülmektedir.



Şekil 26. eTwinning Proje Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Konuşma Becerisine Duyuşsal Açidan Katkısına Yönelik Kodlar

Günlüklerden ve odak grup görüşmesinden elde edilen verilerde; “özüven”, “duygusal bağ kurma” ve “utangaçlığı aşma” kodlarının ortak olduğu görülmektedir. Aşağıda bulguları destekleyen bazı öğrenci görüşleri sunulmuştur:

**T11:** “Ben eTwinningin kesinlikle özüvenimi arttırdığını düşünüyorum. Çünkü benim bundan önce sadece bir tane Kolombiya'dan bir arkadaşım vardı ve ilk sesli konuştuğumuzda söylediği hiçbir şeyi anlamıyordum ve her şeyi benim için yazıyordu. Basit bir satranç kelimesini bile anlayamıyordum, hepsini yazmasını istedim, çok utanmışım, konuşmadan sonra oturup ağladığımı hatırlıyorum yani o kadar dizi izliyorum onları anlayabiliyorsam bunu nasıl anlayamadım filan diye. Çünkü aslında hiç böyle gerçekten İngilizce konuşmamışım hiç kimseyle ama bu projede gerçekten çok fazla etkileşim olduğu için hani karşıdakiyle anlaşabildiğini hissettikçe daha çok böyle konuşasım geldi ve özüvenim arttı bence.” - *Özüven*

**R31:** “I think we all changed after a while like we all were shy because we didn't know each other at first and... After a while we started talking more like everyone.” (Sanırım bir süre sonra hepimiz değiştik, sanki hepimiz utangaçtık çünkü ilk başta birbirimizi tanı mıyorduk ve... Bir süre sonra herkes gibi daha çok konuşmaya başladık.)-*Utangaçlığı aşmak*

**R31:** “Because I was only with her and not too many people I felt more comfortable with her.” (Çünkü sadece onunla idim ve çok fazla insan yoktu, onula kendimi daha rahat hissediyordum.) - *Az kişiyle konuşmak*

**T41:** “Ben de mesela hani ilk defa yanımda buradaki arkadaşlarım olmadan, yani yabancı bir arkadaşım ile eşleştim ve hani bence ben hani maruz kaldım orada. Çünkü İngilizce konuşmak zorundayım- bence bu da hani katkıda bulundu hani ikimiz de İngilizce şekilde anlaşmak zorunda kaldık.” - *Mecbur kalmak*

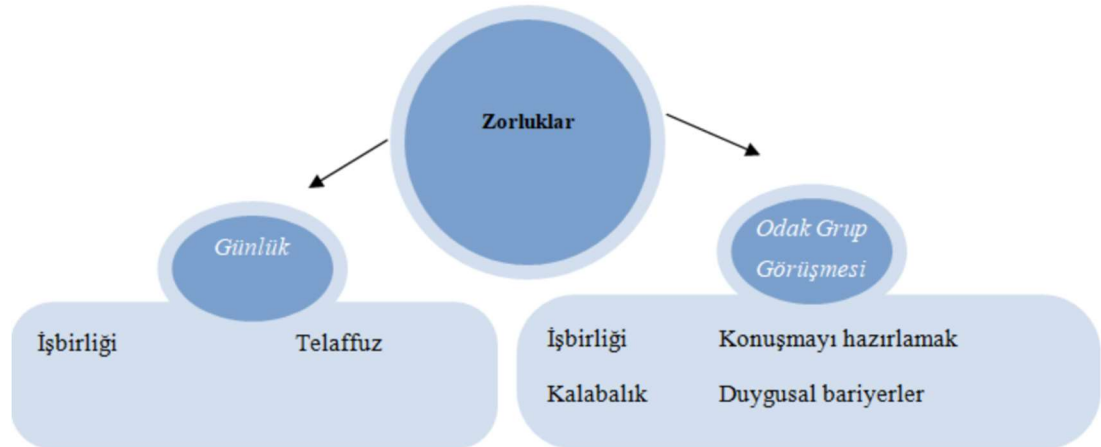
**T5I:** “O arkadaşşıma- işte sesli hani çeviri olsa çeviriden falan bakarım belki ama hani sesli mesajda anlamıyorum, yazar mısın diye rica ediyorum. Benim başka hani ülkelerden arkadaşlarım var. Onlara da aynı şekilde yapıyorum bunu. O zaman o bana yazıyor zaten, bizim o şekilde arkadaşlığımız da bence biraz temel oluştu ve biz sonra görüntülü falan da konuştuk.” - *Muhataptan yardım istemek*

**R1I:** “Yeah, I really like the conversation and the fact that we sang that's a fun activity in which we can bond.” (Evet, konuşmayı ve şarkı söylememizi gerçekten çok sevdim, bu eğlenceli bir aktivite, bağ kurabildiğimiz bir aktivite.) - *Duygusal bağ kurmak*

Bulgulardan anlaşılabilceği gibi öğrenciler uygulamaların özgüvenlerini artırdığına, utangaçlıklarını aşmalarını sağladığına, diğerleriyle iletişim kurmanın yakınlaşmalarını sağladığına, tüm gruptan ziyade küçük gruplar halinde çalışmanın daha rahat hissetmelerini sağladığına, sadece İngilizce konuşabildikleri için dili kullanmaya mecbur kaldıklarına, gerektiğinde muhataplarından yardım istediklerine ve tüm bu etkilerin konuşma becerilerinin gelişmesine katkıda bulunduğuna inanmaktadır.

#### 4.1.3.3. eTwinning Projesindeki İngilizce Konuşma Becerisi Uygulamalarında Yaşanan Zorluklara Yönelik Öğrenci Bakış Açıklarına İlişkin Bulgular

Uygulamalar esnasında yaşanan zorluklartemasına ilişkin öğrenci görüşlerine dair oluşturulan kodlar Şekil 27’de görülmektedir.



Şekil 27. eTwinning Projesindeki Konuşma Becerisi Uygulamalarında Yaşanan Zorluklara Yönelik Kodlar

Günlüklerden ve odak grup görüşmesinden elde edilen verilerde; “işbirliği” kodunun ortak olduğu görülmektedir. Aşağıda bulguları destekleyen bazı öğrenci görüşleri sunulmuştur:

**R2I:** “I think like I believe some of us have to be pushed. To be more open and to talk more. And it was quite a challenge to keeping -not to keep in touch but to chat with some teammates. Especially the Romanian ones, because the Turkish ones in my team were great, but... We couldn't force them to do that. They wanted to join the project, so I couldn't tell them to do work because I didn't, it didn't feel right to me.” (“Bence yani bazılarımızın itilmesi gerektiğine inanıyorum. Daha açık olmak ve daha fazla konuşmak için. Ve iletişimde kalmak değil, bazı takım arkadaşlarıyla sohbet etmek oldukça zordu. Özellikle Rumenler, çünkü takımındaki Türkler harikaydı, ama... Onları buna zorlayamadık. Projeye katılmak istediler, bu yüzden onlara iş yap diyemedim çünkü bana doğru gelmedi.) - *İşbirliği*

**T4D:** “Bu faaliyette zorlandığım yerler de oldu. Yapmamız gereken diyalogun en az 3 dakika kadar olması gerekiyordu ve bunun için diyalogumuzda uzun paragraflar da kullanmamız gerekti. Bu uzun paragrafları konuşmak biraz beni zorladı çünkü nasıl okunduğunu bilmediğim kelimeler ya da ifadeler vardı bunları söylerken biraz zorlandım. Onun dışında bu faaliyette çok zorlandığım bir yer olmadı.” - *Telaffuz*

**R2I:** “We had to write each like the parts for each member of the group. Because we all had to talk, I remember T6 did the first part and I had to adapt to her paragraph and write the second part of the text, and I think that was quite a challenge because I had to make a connection between my paragraph and her paragraph. Umm, and. I think we did a good job. I listened to all the audios from the other teammates and it went great.” (Grubun her bir üyesi için bölümleri yazmak zorunda kaldık.. Hepimiz konuşmak zorunda olduğumuz için, ilk bölümü T6'nın yaptığını hatırlıyorum ve onun paragrafına uyum sağlamam ve metnin ikinci bölümünü yazmam gerekiyordu ve bence bu oldukça zorlayıcıydı çünkü paragrafım ile onun paragrafı arasında bir bağlantı kurmam gerekiyordu. Um, ve. Bence iyi bir iş çıkardık. Diğer takım arkadaşlarının tüm seslerini dinledim ve harika geçti.) - *Konuşmayı hazırlamak*

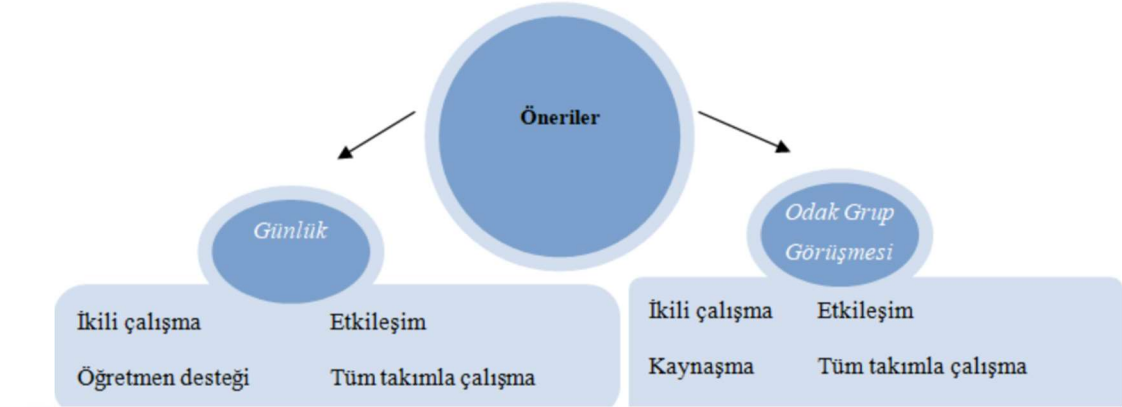
**R2I:** “I think it would have been beter if we were divided into teams because if the whole, like we were basically 15 people in the classroom and there was a class and I think because we talked with each other we couldn't hear. On the other.. Country, can I say the the people from the other country as well. So... Yeah, like if we were three teams and they were divided into three teams as well. It could have been better.” (Takımlara ayrılırdık daha iyi olurdu diye düşünüyorum çünkü sınıfta temelde 15 kişidik ve bir sınıf vardı ve sanırım çünkü birbirimizle konuştuk, duyamadık. Öte yandan.. Ülke, diğer ülkenin insanları diyebilir miyim? Yani... Evet, yani biz üç takım olsaydık ve onlar da üç takıma ayrılırdı gibi. Daha iyi olabilirdi.) - *Kalabalık*

**T9I:** “Yani zoom daha şey. Ben konuşmamıştım çünkü aşırı heyecanlıyım o zaman. konuşmadığım için aşırı pişman oldum. Keşke konuşsaydım. O sırada gerçekten çok heyecanlıyım, aslında arkaya falan saklanmıştı. Benim için o yüzden ses kaydı daha çok katkı sağladı.” - *Duygusal bariyerler*

Bulgular öğrencilerin; doğru telaffuz, bütün takım arkadaşlarının olması gerektiği gibi sürece dahil olmaması, olumsuz duygular (heyecan, korku, endişe gibi), kalabalık gruplar halinde konuşma ve konuşma metnini hazırlama konularında zorluklar yaşadıklarını düşündüklerini ortaya koymaktadır.

#### 4.1.3.4. İngilizce Konuşma Becerisi Açısından eTwinning Proje Uygulamalarına Yönelik Öğrenci Önerilerine İlişkin Bulgular

Gerçekleştirilen uygulamaların nasıl yapılsa daha faydalı olabileceğine dair önerileri sorulan öğrencilerin görüşleriyle oluşturulan “öneriler” temasına ilişkin kodlar Şekil 28’de görülmektedir.



Şekil 28. eTwinning Projesindeki Konuşma Becerisi Uygulamalarına Dair Önerilere Yönelik Kodlar

Günlüklerden ve odak grup görüşmesinden elde edilen verilerde; temaya ait “ikili çalışma” ve “etkileşim” kodlarının ortak olduğu görülmektedir. Aşağıda bulguları destekleyen bazı öğrenci görüşleri sunulmuştur:

**T3D:** “Bence etkinlik olarak herkes yabancı bir ortakla eşleşip onunla birebir görüşme yapıp kayıt altına alabilirdi.” – *İkili çalışma*

**T3I:** “Yani bence hani online üzerinden bir oyun tasarlamak ya da ne bileyim telefon konuşması değil de, yüzyüze gerçekleştireseydik onları, hani bizim zoomdan yaptığımız kadar, daha çok bence daha fazla keyif alabilirdik diye düşünüyorum.” - *Etkileşim*

**R2D:** “I wish everyone could open up more. I think, most of us could have collaborated beter if someone „pushed” us from behind, if someone gave us the impulse to actually want to talk to each other. It worked for me, because the teachers already did that, but for some of them... They needed more than that.” (Keşke herkes daha çok açılса. Biri bizi arkadan “ittirse”, biri bize gerçekten birbirimizle konuşmak isteme dürtüsünü verseydi, çoğumuz daha iyi işbirliği yapabilirdik. Benim için işe yaradı çünkü öğretmenler bunu zaten yaptı ama bazıları için bundan daha fazlasına ihtiyaçları vardı.) – *Öğretmen desteği*

**T4D:** “Bir sonraki konuşma etkinliğinde tüm takım çalışarak bir etkinlik yapabiliriz.” - *Tüm takımla çalışma*

**T5I:** “Hocam. Bence bu etkinliğin başından çok başında bir şey yapılmalıydı ve herkes birbiriyle kaynaşmalıydı. Böyle bir şey yapıldı mı hatırlamıyorum ama zaten bizim temel sıkıntımız arkadaşlarımızın dediği gibi bundan kaynaklandı. Yani eğer başta herkes birbiriyle kaynaşaydı ve birbirlerine biraz hani tanışsaydık arkadaş olabilseydik biraz karşı taraf da bize daha iyi yaklaşabilirdi, daha çok yapıcı yaklaşabilirdi.” – *Kaynaşma*

Bulgular incelendiğinde öğrencilerin; ikili ekipler halinde çalışma, bütün takımla çalışma, bazı öğrencileri çalışması için daha fazla “ittirme”, daha fazla online görüşme ile daha fazla etkileşim sağlama ve uygulamalardan önce katılımcıların kaynaşmasını sağlama önerilerinde bulunduğu görülmektedir.

#### **4.1.4. eTwinning Proje Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Yazma Becerisine Katkısına Yönelik Öğrenci Bakış Açıklarına İlişkin Bulgular**

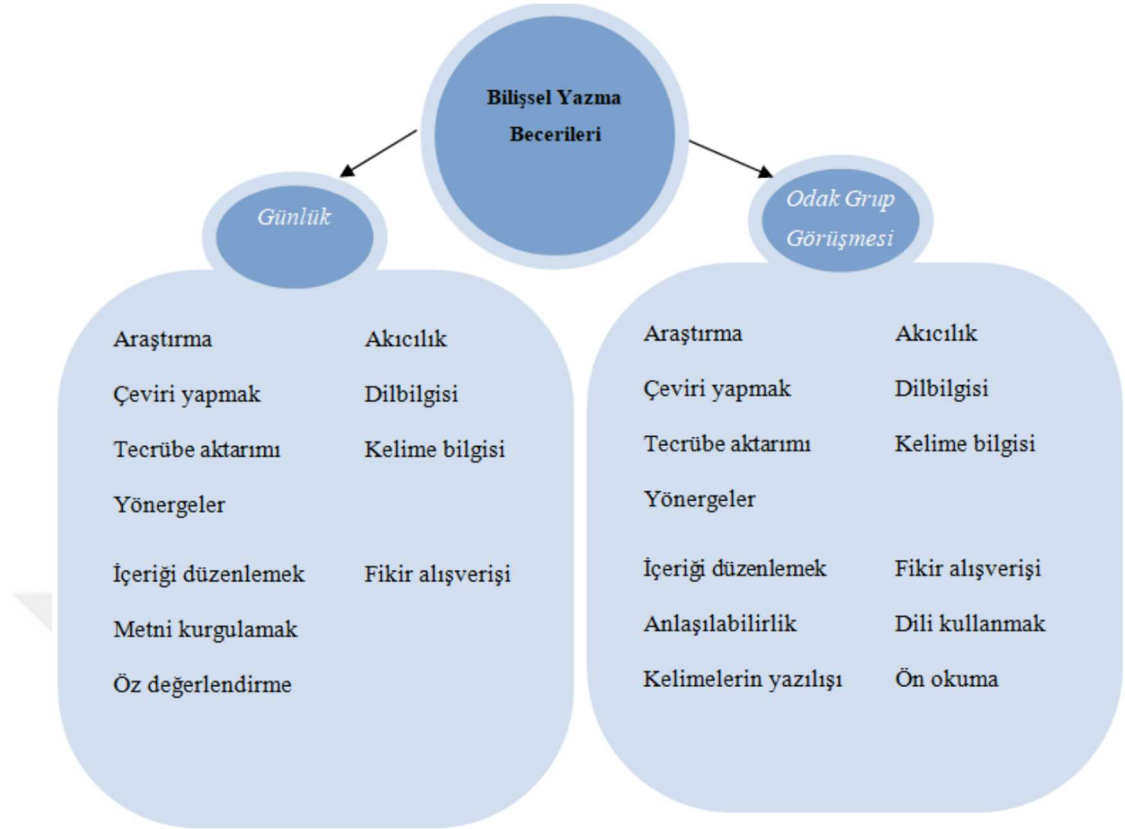
Yazma becerisine yönelik gerçekleştirilen uygulamalar bireysel boyutta gerçekleştirilmiştir. Uygulamalardan ilkinde; öğrenciler Antarktika’da bir okul kurduklarını hayal etmiş ve bu hayali okulun fiziksel özelliklerinden, imkanlarından, işlenen derslerden, tatillerinden, öğrenci ve öğretmenlerin ihtiyaç duydukları şeylerden bahsettikleri bir makale yazmaları istenmiştir. Uygulamanın tamamlanmasının ardından takip eden beş gün içerisinde öğrencilerden uygulamaya dair görüşlerini, onlara rehberlik edecek sorulara yanıtlar içerecek şekilde günlüklerine yazıp email yoluyla araştırmacıya ulaştırmaları istenmiştir. Günlükler hem beceriye yönelik ikinci uygulamanın geliştirilmesine rehberlik etmiş, hem de öğrencilerin yazma becerisine yönelik gerçekleştirilen ilk uygulamayı değerlendirmelerini sağlamıştır.

Gelen dönütler göz önüne alınarak tasarlanan ikinci uygulamada ise, öğrenciler Antarktika’daki tüm buzulların eridiğini hayal ettikleri bir dünya ile ilgili korku, macera, bilimkurgu gibi tercih ettikleri herhangi bir türde bir kısa hikaye yazmıştır. İkinci uygulama gerçekleştirildikten sonra, öğrenciler ülkelerine göre ayrılarak odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Günlüklerinde sadece ilk uygulamayı değerlendiren öğrenciler görüşmelerde beceriye yönelik her iki uygulamayı da göz önüne alarak, yazma becerisine yönelik yapılan tüm uygulamalara dair genel bir değerlendirme yapmıştır. Bu bölümde, eTwinning proje uygulamalarının öğrencilerin İngilizce yazma becerisine bilişsel ve duyuşsal açıdan katkıları ile uygulamalar esnasında karşılaşılan zorluklar ve önerilere dair öğrenci bakış açıları ayrı başlıklar halinde ele alınmıştır.

##### **4.1.4.1. eTwinning Proje Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Yazma Becerisine Bilişsel Açıdan Katkısına Yönelik Öğrenci Bakış Açıklarına İlişkin Bulgular**

Günlük ve odak grup görüşmelerinde ifade edilen öğrenci görüşleriyle, bilişsel yazma becerisi temasına ilişkin oluşturulan kodlar Şekil 29’da görülmektedir.





**Şekil 29. eTwinning Proje Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Yazma Becerisine Bilişsel Açıdan Katkısına Yönelik Kodlar**

Günlüklerden ve odak grup görüşmesinden elde edilen verilerde; “araştırma”, “akıcılık”, “çeviri yapmak”, “dilbilgisi”, “tecrübe aktarımı”, “kelime bilgisi”, “yönergeler”, “içeriği düzenlemek” ve “fikir alışverişi” kodlarının ortak olduğu görülmektedir. Aşağıda bulguları destekleyen bazı öğrenci görüşleri sunulmuştur:

**R3I:** “I learnt new informations because I had to search for somethings to make the activities. I just find it easier to write because when you write you can think more and search for the good words and... You have more time to think.” (Etkinlikleri yapmak için bir şeyleri araştırmak zorunda kaldığım için yeni bilgiler öğrendim. Yazmayı daha kolay buluyorum çünkü yazarken daha fazla düşünebilir ve güzel kelimeleri arayabilirsin ve... Düşünmek için daha çok zamanın var.) – *Araştırma*

**R1D:** “I noticed that my teammates had a beter flow in their writing and I could easily imagine what they were describing.” (Takım arkadaşlarımla yazılarında daha iyi bir akış olduğunu fark ettim ve tarif ettikleri şeyi kolayca hayal edebiliyordum.) - *Akıcılık*

**T10I:** “Ben ikisini de sevdim ama birinciyi daha çok sevdim galiba. Bize en çok katkısı da 1 metne veya kelimelere bağlı kalmadan, tamamen kendi hayal gücümüzü Türkçeden ingilizceye çevirmek oldu bence.” - *Çeviri yapmak*

**T3D:** “Bi de cümle düzeninin nasıl olması gerektiğini öğrendim benim için cümlelerin yapısını ve yeni kelimeler öğrenmem oldu.” - *Dilbilgisi*

**T5I:** “Arkadaşlarımla konuşurken - yabancı arkadaşlarımla ingilizce konuşurken kendi cümlelerimi oluşturduğum için onun sınavlara ve kendi cümlelerimi oluşturmaya katkısı olduğunu düşünüyorum.” - *Tecrübe aktarımı*

**R2I:** “Well, I had the chance to talk them through WhatsApp and we texted and in text messages we don't really talk that much, so through the writing tasks I think they had the freedom to use their vocabulary skills and write something that's not just the text message-that's more meaningful.” (Pekala, onlarla WhatsApp aracılığıyla konuşma şansım oldu ve mesajlaştık ve kısa mesajlarda gerçekten o kadar fazla konuşmuyoruz, bu yüzden yazma görevleri sayesinde kelime becerilerini kullanma ve sadece metin mesajı olmayan- daha anlamlı olan bir şeyler yazma özgürlüğüne sahip olduklarını düşünüyorum.) - *Kelime bilgisi*

**R2I:** “I like, it's for me. It's beter to give me the instructions so I can not... I can make it the way it's supposed to be and not to go like talk about something else. I like. I'll be just on the right path.” (Sevdim, bana göre. Talimatları bana vermeniz daha iyi, böylece... Bunu olması gerektiği gibi yapabilirim ve başka bir şey hakkında konuşmaya çalışmam. Yanisadece doğru yolda olurum.) - *Yönergeler*

**R1I:** “This activity helped me find out how to structure my texts and organise them better.”(Bu etkinlik, metinlerimi nasıl yapılandıracağımı ve onları nasıl daha iyi organize edeceğimi bulmama yardımcı oldu.) - *İçeriği düzenlemek*

**T2D:** “Yazma daha çok olsaydı keşke ama hayal gücümüzü kullandığımız çünkü ben arkadaşlarımla fikir alışverişinde bulundum ve onların da fikirlerini öğrendim çok sevdiğim bir faaliyet oldu.” - *Fikir alışverişi*

**T2D:** “Bu etkinlik çok faydalı çok sevdim çünkü hayal kurduk ve eksiklerimizin farkına vardık bir etkinlikten alabileceğimiz en yüksek verimi burdan aldığımı düşünüyorum. Bu görev muhteşemdi bana göre hiçbir eksiği yok çünkü sevmedim dediğim kısımlardan bile eksiklerimizi görebiliyoruz fevkalade bir etkinlik.” - *Öz değerlendirme*

**R1D:** “The strong point was that I was challenged to think about how things would fit in the real world, even if what I wrote was fictional.” (Güçlü yanı, yazdıklarım kurgusal olsa bile gerçek dünyaya nasıl uyacağını düşünmeye zorlanmamdı.) - *Metni kurgulamak*

**R1I:** “The strengths were that they encourage me to think about how to Express something clearly. In words that everyone could understand.” (Güçlü yanları, beni bir şeyi açık bir şekilde nasıl ifade edeceğimi düşünmeye teşvik etmeleriydi. Herkesin anlayabileceği kelimelerle.) - *Anlaşılabilirlik*

**R3I:** “Yes, because I had to do the activities and I had to speak and write more in English and...” (Evet, çünkü etkinlikleri yapmak zorundaydım ve daha çok İngilizce konuşup yazmam gerekiyordu ve...) - *Dili kullanmak*

**T5I:** “El yazısıyla kelime yazışı da olabilir. Kelimeler bilmediğimiz kelimeler olduğu için. Kelimelerin yazılışı da.” - *Kelimelerin yazılışı*

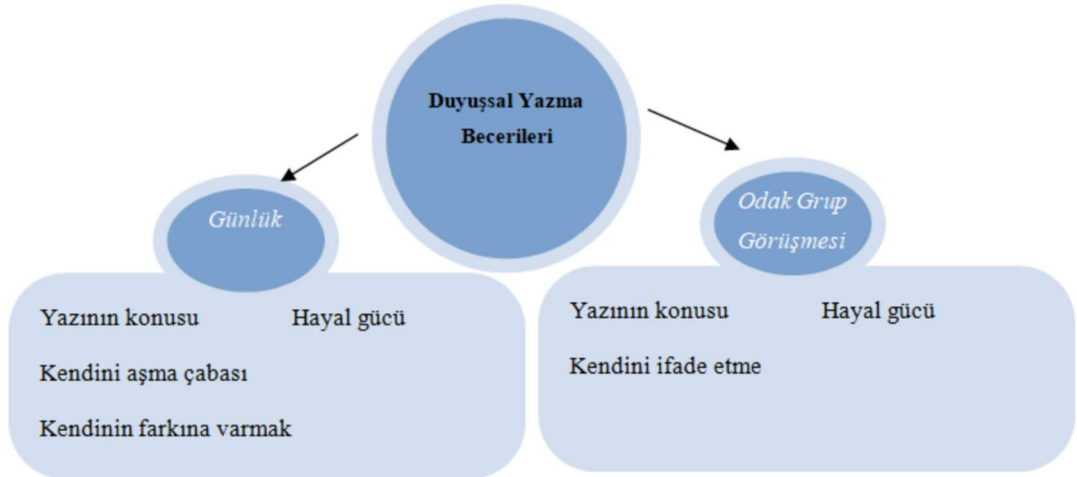
**R1I:** “At some point, yes. I even read them to my mom to make sure she understood.” (Bir noktada, evet. Anladığından emin olmak için onları anneme bile okudum.) - *Ön okuma*

Ortaya çıkan bulgulardan anlaşılacağı üzere yazma becerisine yönelik uygulamalar öğrencilerin; yazacakları konu ile ilgili bilgi toplamalarına, akıcı yazmalarına, çeviri yöntemini kullanmalarına, dilbilgilerini ve kelime bilgilerini geliştirmelerine, ana dildeki yazma becerisini veya geçmiş İngilizce yazma becerilerini uygulamalara (ya da tam tersi uygulamalarda kazandıkları yazma tecrübesini hayatlarına) aktarabilmelerine, metinlerinin giriş-gelişme-sonuç bölümlerini planlamalarına, hayal güçlerini kullanmalarına, kelimelerin yazılışını öğrenmelerine katkı sağlamıştır. Ayrıca öğrenciler yazma görevinde net yönergeler verilmesini, konudan sapmamak ve tam olarak ne yapılacağını anlamak için gerekli ve

faydalı bulmaktadır. Yazma etkinliğini gerçekleştirirken bilgi toplama aşamasında başkalarının fikirlerini alarak veya diğer katılımcıların metinlerini okuyarak aynı konuyu başkalarının nasıl ele aldıklarını görmenin fikir alışverişini sağlaması, yazıya son halini verirken kendi kendine veya bir başkasına okuyarak son bir kontrolden geçirme ve kendi eksiklerini gözlemleme şansı yakalama da öğrenci ifadeleri arasındadır.

#### 4.1.4.2. eTwinning Proje Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Yazma Becerisine Duyuşsal Açıdan Katkısına Yönelik Öğrenci Bakış Açıklarına İlişkin Bulgular

Günlük ve odak grup görüşmelerinde ifade edilen öğrenci görüşleriyle, duyuşsal yazma becerisi temasına ilişkin oluşturulan kodlar Şekil 30'da görülmektedir.



Şekil 30. eTwinning Proje Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Yazma Becerisine Duyuşsal Açıdan Katkısına Yönelik Kodlar

Günlüklerden ve odak grup görüşmesinden elde edilen verilerde; “yazının konusu”, ve “hayal gücü” kodlarının ortak olduğu görülmektedir. Aşağıda bulguları destekleyen bazı öğrenci görüşleri sunulmuştur:

**T4D:** “Ben bu etkinlikleri sevdim çünkü etkinliklerin konusu bence dikkat çekici ve eğlenceliydi. Kendimiz bir okul kurduk bu bizim yazma isteğimizi daha da arttırdı.”- *Yazının konusu*

**R2I:** “That has to be written so. I found it cool that I could incorporate my dream school in Antarctica and -make it fit the standards there.” (Bunun yazılması gerekiyor, yani. Hayalimdeki okulu Antarktika'ya dahil edip oradaki standartlara uygun hale getirmeyi harika buldum.” - *Hayal gücü*

**T9D:** “Katkısı oldu ben ilk defa bir metni sadece bazı kelimelerin İngilizcesi ne baktım bide sadece bir cümlenin nasıl kurulması gerektiğine baktım. Yazabildiğimi gördüm.” - *Kendinin farkına varmak*

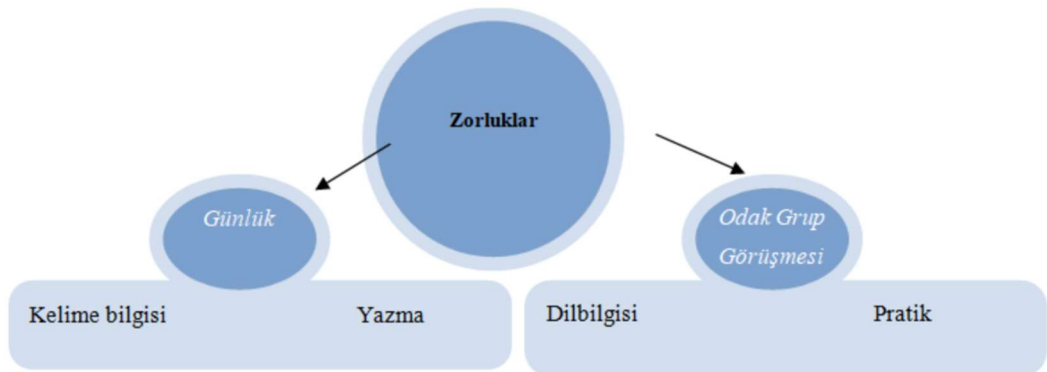
**R2D:** “I think everyone tried to „go a level higher”. By that, I mean everyone wanted to outdo themselves and use more difficult words to make their articles and stories sound better.”(Sanırım herkes “bir üst seviyeye çıkmaya” çalıştı. Bununla demek istediğim, herkes kendini aşmak istedi ve makalelerini ve hikayelerini daha iyi hale getirmek için daha zor kelimeler kullandı.) - *Kendini aşma çabası*

**T3I:** “Bence etkinlik yaptıkça birbirimize daha çok ısındığımızı düşünüyorum. Yani yakın olduğumuz için mesela daha değişik cümleler kursak bile bizim ne demek istediğimizi anladığı için rahattık. Hani korkmuyorduk şunu şunu yazarsam anlamaz mı tarzı. Bence bunu geliştirdiğini düşünüyorum.”- *Kendini ifade etme*

Bulgulardan anlaşılacağı üzere öğrenciler; konu başlığının ilgilerini çekmesinin daha istekli yazmalarını veya konuya karşı daha duyarlı olmalarını sağladığını, hayal gücünü kullanmanın etkinliği yapmayı keyifli hale getirdiğini, aslında yazabildiklerini fark ettiklerini, daha zor kelimeler kullanarak yazdıklarının daha iyi olmasına çalıştıklarını, eskisine kıyasla kendilerini daha rahat ifade edebildiklerini düşünmektedir.

#### 4.1.4.3. eTwinning Projesindeki İngilizce Yazma Becerisi Uygulamalarında Yaşanan Zorluklara Yönelik Öğrenci Bakış Açıklarına İlişkin Bulgular

Uygulamalar esnasında yaşanan zorluklar temasına ilişkin öğrenci görüşlerine dair oluşturulan kodlar Şekil 31’de görülmektedir.



Şekil 31. eTwinning Projesindeki Yazma Becerisi Uygulamalarında Yaşanan Zorluklara Yönelik Kodlar

Şekil 31’deki kodları destekleyen bazı öğrenci görüşleri aşağıda sunulmuştur:

**T4D:** “Bazı cümleleri kurmakta, ifadeleri bağlamakta zorlandım. Bazı yerlerde hatalarım oldu tekrar yazdığım bölümler oldu.” – *Yazma*

**T10D:** “There were many words I didn't know.” (Bilmediğim çok fazla kelime vardı.)–  
*Kelime bilgisi*

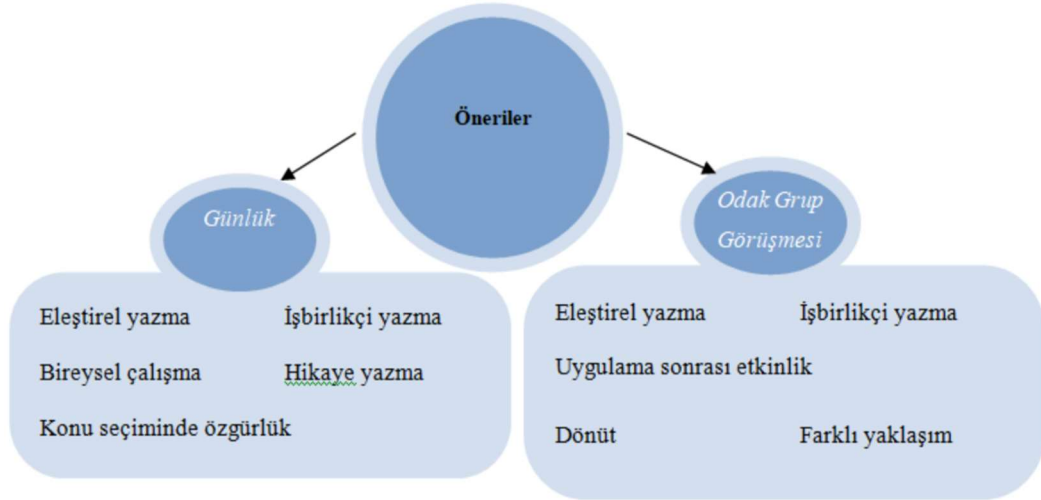
**R3I:** “I find difficult that I have to remember all those... Perfect tense... Like I know them really well in Romanian but in English... It is like challenging because I don't really speak in English very much and don't write very much in English, so I have to think a little before I write or speak.” (Tüm bu şeyleri hatırlamakta zorlanıyorum... Perfect Tense... Yani onları Rumence’de çok iyi biliyorum ama İngilizce’de... Zorlayıcı çünkü gerçekten çok fazla İngilizce konuşmuyorum ve çok fazla İngilizce yazmıyorum, bu yüzden yazmadan veya konuşmadan önce biraz düşünmem gerekiyor.) – *Dilbilgisi*

**R2I:** “Well in my free time I usually write stories in English and Romanian, but it was quite hard for me to find my words because at that time because of the exams, I couldn't really write stories that much so. At that time I remembered that I didn't write for a long time, so it was hard for me to think in English. Uhh because when you think you think in your mother language and... When writing stories, I have to switch between English and Romanian and it was quite hard for me at that time. I can say so it wasn't really that much of a challenge, just adapting to the to writing after a while. I think.” (Boş zamanlarımda genellikle İngilizce ve Rumence hikayeler yazardım ama kelimeleri bulmak benim için oldukça zordu çünkü o zamanlar sınavlar nedeniyle o kadar çok hikaye yazmıyordum. O zamanlar uzun zamandır yazmadığımı hatırladım, bu yüzden İngilizce düşünmek benim için zordu. Ahh çünkü anadilinizde düşündüğünüzü düşündüğünüzde ve... Hikaye yazarken İngilizce ve Rumence arasında geçiş yapmak zorunda kalıyorum ve o zamanlar benim için oldukça zordu. Aslında o kadar da zor bir şey olmadığını söyleyebilirim, bir süre sonra yazmaya adapte oldum. Bence.) - *Pratik*

Bulgular göstermektedir ki; uygun kelime ve dilbilgisi yapıları kullanılarak uygun üslupla yazmak, yeterince kelime bilmemek, doğru zamanları (tense) doğru şekilde kullanmakve yazma becerisinin çok sık kullanılan bir beceri olmadığından uzun süre kullanılmadığında yeniden yazmaya adapte olmak öğrenciler için zorlayıcı olmuştur.

#### **4.1.4.4. İngilizce Yazma Becerisi Açısından eTwinning Proje Uygulamalarına Yönelik Öğrenci Önerilerine İlişkin Bulgular**

Gerçekleştirilen uygulamaların nasıl yapılsa daha faydalı olabileceğine dair önerileri sorulan öğrencilerin görüşleriyle oluşturulan “öneriler” temasına ilişkin kodlar Şekil 32’de görülmektedir.



Şekil 32. eTwinning Projesindeki Yazma Becerisi Uygulamalarına Dair Önerilere Yönelik Kodlar

Günlüklerden ve odak grup görüşmesinden elde edilen verilerde; temaya ait “eleştirel yazma” ve “işbirlikçi yazma” kodlarının ortak olduğu görülmektedir. Aşağıda bulguları destekleyen bazı öğrenci görüşleri sunulmuştur:

**R11:** “I feel like the creative writing aspect of it was really nice. However, I feel like. Even though many students know how to write creatively like fiction, I feel as if. Not enough accent is put on the argumentative part of writing, like saying your opinion. I feel like that matters very much in real life, at the interviews or... Tell us your opinion about the effects of climate change of climate change in our world. Something simple like that. Simple something on the subject such as that.” (Yaratıcı yazma yönünün gerçekten güzel olduğunu hissediyorum. Ancak, sanki. Birçok öğrenci kurgu gibi yaratıcı bir şekilde yazmayı bilse de, ben sanki. Fikrinizi söylemek gibi, yazının tartışmacı kısmına yeterince vurgu yapılmadığını hissediyorum. Bunun gerçek hayatta çok önemli olduğunu hissediyorum, röportajlarda veya... İklim değişikliğinin dünyamızdaki etkileri hakkında bize fikirlerinizi söyleyin. Bunun gibi basit bir şey. Konuyla ilgili basit bir şey bunun gibi.) - *Eleştirel yazma*

**T10:** “Şöyle de olabilirdi, takımıyla beraberlik olursa 1 kişi başlardı, diğeri devam ettirdi. Bu şekilde de olabilirdi.” - *İşbirlikçi yazma*

**T2D:** “Ben bireysel etkinliklerin bana daha çok şey kattığını düşünüyorum.” - *Bireysel çalışma*

**T6D:** “Bir sonraki görevde bir hikaye yazabiliriz bence.” - *Hikaye yazma*

**T9D:** “Yazma becerinin gelişmesi için Antartika hakkında hangi konuyu istersek o konuyu tamamen biz kurgulayıp yazsam bence daha etkili olur. Çünkü biz konuyu falan belirlersek daha özgür olucaz ve daha rahat çevirebileceğime inanıyorum.” - *Konu seçiminde özgürlük*

**T5I:** “Hocam belki şey de olabilirdi, pek emin değilim ama hani biz şarkı yapmıştık işte ondan sonra da şey yapmıştık şarkıyı doldurma etkinliği oyunu yapmıştık. işte o takım halindeydi mesela -yine takım halinde yapıp 1 takım mesela 1 hikaye oluşturup aynı zamanda da o hikayeye ilgili sorular yapsaydı, biz onları cevaplasaydık. Hem herkes herkesin hikayesini okumuş olurdu. Bence o zaman hem biraz da writing de giderdi o zaman.” - *Uygulama sonrası etkinlik*

**R2I:** “As I said, I like getting feedback from others, and I thought that it would be pretty cool if someone would read our articles or stories and say well, I wanted you to add more to that paragraph for you could have written a bit longer. Or you could have explained more what you wanted to say.” (Dediğim gibi, başkalarından geri bildirim almayı seviyorum ve birinin makalelerimizi veya hikayelerimizi okuyup pekala, biraz daha uzun yazabilirdin, o paragrafa daha fazlasını eklemeni isterdim ya da söylemek istediğini daha fazla açıklayabilirdin demesinin çok güzel olacağını düşündüm.) - *Dönüt*

**T1I:** “Ben de işte dediğim gibi birinci yazdığımız yazıda 1 tanıtım yapmak daha zordu. Belki o hani okul vardı- hani o okulu biz yine kendimiz oluşturabilirdik. Belki o okuldaki öğrencinin gözünden 1 günü günlüğe yazarmış gibi 1 şekilde anlatsaydık bence daha eğlenceli olabilirdi.” - *Farklı yaklaşım*

Bulgulardan anlaşılacağı üzere öğrencilerin yazma becerisine yönelik proje uygulamalarına ilişkin önerileri; eleştirel yazmaya önem verilmesi, bireysel etkinlik yapılması, bütün takımın birlikte bir yazı yazması, hikayeyazma, konu seçiminin öğrenci tarafından yapılması, uygulama sonrası etkinlik yapılması, katılımcıların birbirine dönüt vermesi ve farklı yaklaşımların denenmesi olarak listelenebilir.

## **4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**

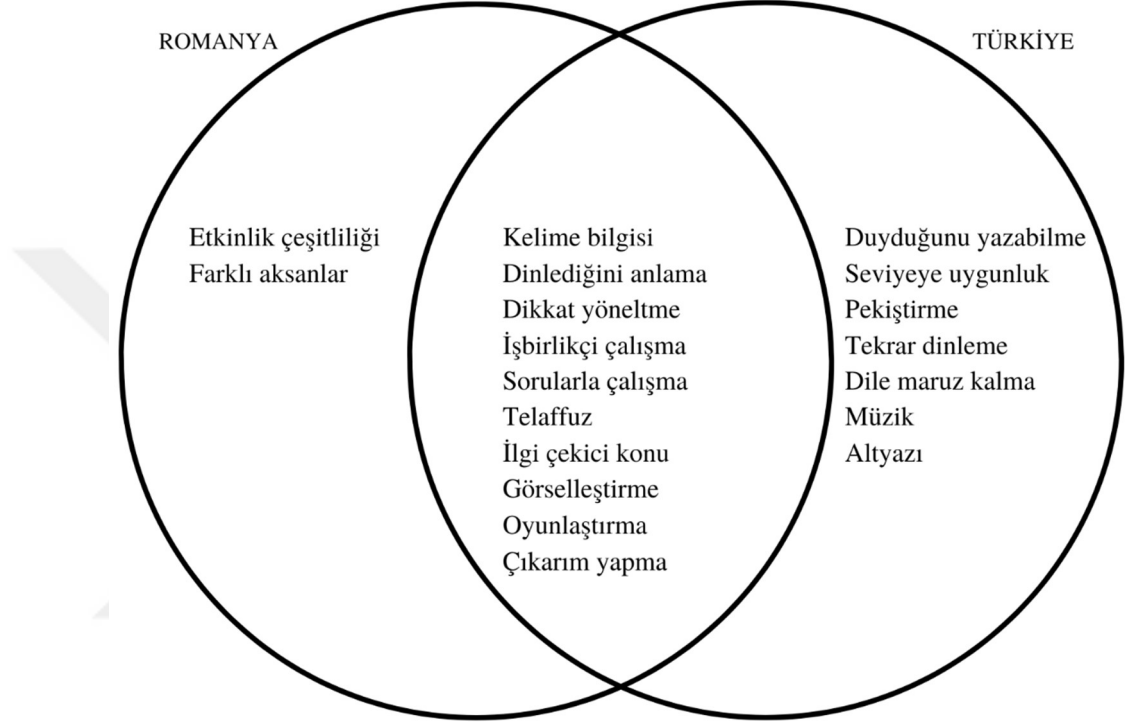
Bu başlık altında; eTwinning proje uygulamalarının öğrencilerin İngilizce dört dil becerisine katkısına yönelik öğrenci bakış açılarında, ülkelere göre farklılık ve benzerliklerin neler olduğuna ilişkin bulgular sunulacaktır. Bu kapsamda, ilk alt probleme ait verilerin analizi sonucu ulaşılan bulgular ülkelere göre ayrılmış ve karşılaştırması yapılmıştır. Karşılaştırma sonucunda Romanya ve Türkiye açısından tüm temalara yönelik benzerlik ve farklılıklar üzerinde durulmuştur.

### **4.2.1. eTwinning Proje Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Dinleme Becerisine Katkısına Yönelik Öğrenci Bakış Açılarında Ünelere Göre Farklılık ve Benzerliklere İlişkin Bulgular**

Bu başlık altında, eTwinning proje uygulamalarının öğrencilerin İngilizce dinleme becerisine katkısına yönelik öğrenci bakış açılarındaki ülkelere göre farklılık ve benzerlikler, belirlenen dört tema alt başlığı altında ele alınacaktır.

#### 4.2.1.1. eTwinning Proje Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Dinleme Becerisine Bilişsel Açıdan Katkısına Yönelik Öğrenci Bakış Açılarında Ülkelere Göre Farklılık ve Benzerliklere İlişkin Bulgular

Her iki gruba yönelik bulgular incelendiğinde, her iki ülke öğrencileri için uygulamaların dinleme becerisine bilişsel açıdan katkısına yönelik ortak olan ve farklılık gösteren bakış açıları Şekil 33’te gösterilmiştir:



Şekil 33. eTwinning Proje Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Dinleme Becerisine Bilişsel Açıdan Katkısına Yönelik Ülkelere Göre Öğrenci Bakış Açılarında Ülkelere Göre Farklılık ve Benzerlikler

Bulgular, ülkeler arasındaki ortak bakış açılarının farklı bakış açılarından daha fazla olduğunu göstermektedir. Her iki ülke öğrencileri de, yapılan uygulamaların kelime bilgisi, dinlediğini anlama, dikkat yöneltme, işbirlikçi çalışma, sorularla çalışma, telaffuz, çıkarım yapma alanlarında kendilerine katkı sağladığını ifade etmiştir. Öğrencilere göredinleme metninin konusunun ilgi çekici olması ile görsel ve oyun kullanılması, uygulamaların etkili olmasını sağlamıştır.

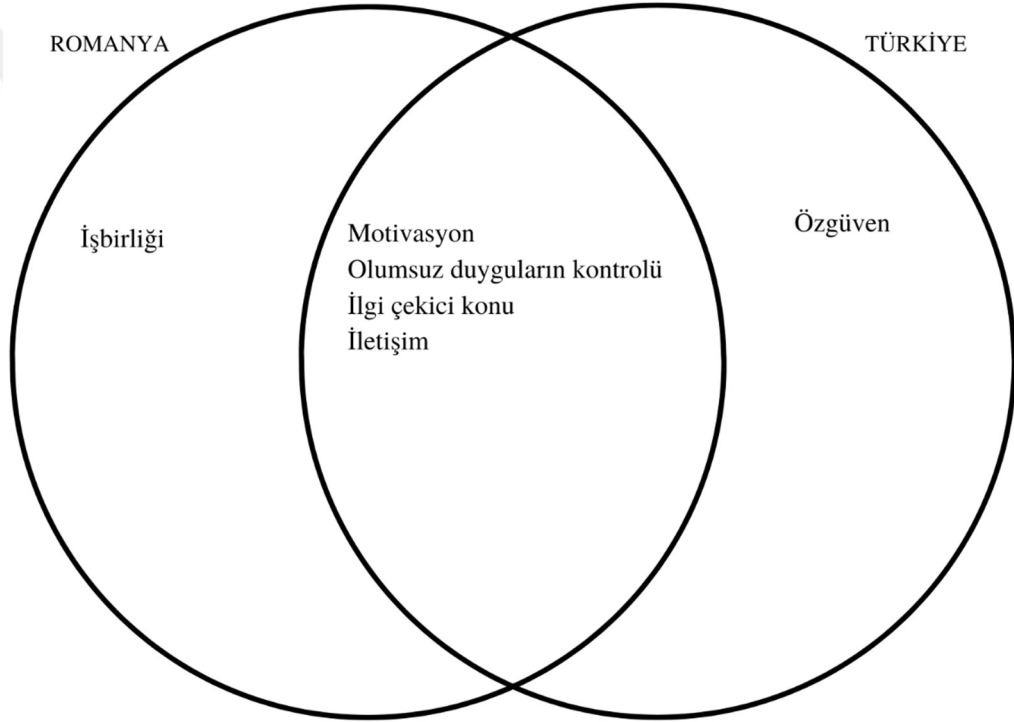
Temaya yönelik Romanya’ya ait veriler, Rumen öğrencilerin etkinlik çeşitliliği olmasını ve farklı aksanlar duymayı dinleme becerilerine katkı sunan etmenler olarak değerlendirdiklerini göstermektedir. Türk öğrenciler ise, uygulamaların seviyeye uygun olmasının, müzik ve altyazı kullanılmasının, metinleri tekrar dinleyebilmenin ve gerek uygulamalarla gerek online görüşmelerle İngilizce dinleme yaparak dile



maruz kalmanın; duyduğunu yazabilme ve uygulama sonrası etkinliklerle anladığını pekiştirme konularında dinleme becerilerine katkı sağladığını ifade etmiştir.

#### 4.2.1.2.eTwinning Proje Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Dinleme Becerisine Duyuşsal Açından Katkısına Yönelik Öğrenci Bakış Açılarında Ülkelere Göre Farklılık ve Benzerliklere İlişkin Bulgular

Her iki gruba yönelik bulgular incelendiğinde, her iki ülke öğrencileri için uygulamaların dinleme becerisine duyuşsal açıdan katkısına yönelik ortak olan ve farklılık gösteren bakış açıları Şekil 34’te gösterilmiştir:



Şekil 34. eTwinning Proje Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Dinleme Becerisine Duyuşsal Açından Katkısına Yönelik Öğrenci Bakış Açılarında Ülkelere Göre Farklılık ve Benzerlikler

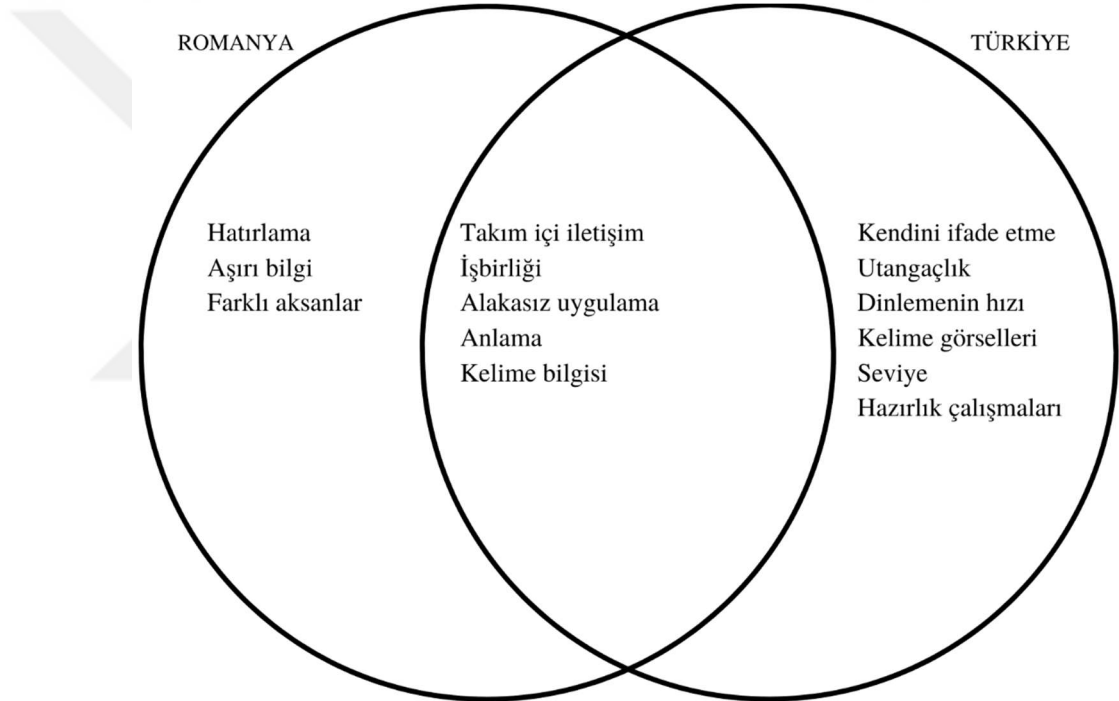
Bulgular, ülkeler arasındaki ortak bakış açılarının farklı bakış açılarından daha fazla olduğunu göstermektedir. Her iki ülke öğrencileri de, yapılan uygulamaların, motivasyon, olumsuz duyguları kontrol etme alanlarında kendilerine katkı sağladığını ifade etmiştir. Öğrencilere göre dinleme metni konusunun ilgi çekici olması ile proje ortaklarıyla iletişim kurmaları, uygulamaların etkili olmasını sağlamıştır.

Temaya yönelik farklı bakış açıları; Rumen öğrenciler tarafından odak grup görüşmesinde belirtilen, uygulamaların öğrencilerin dinleme becerilerine yönelik

“işbirliği” içerisinde çalışma becerilerini geliştirmesi ve Türk öğrencilerin vurguladığı özgüven kazanmadır.

#### 4.2.1.3. eTwinning Projesindeki İngilizce Dinleme Becerisi Uygulamalarında Yaşanan Zorluklara Yönelik Öğrenci Bakış Açılarında Ülkelere Göre Farklılık ve Benzerliklere İlişkin Bulgular

Her iki gruba yönelik bulgular incelendiğinde, her iki ülke öğrencileri için uygulamalarda yaşanan zorluklara yönelik ortak olan ve farklılık gösteren bakış açıları Şekil 35’te gösterilmiştir:



Şekil 35. eTwinning Projesindeki İngilizce Dinleme Becerisi Uygulamalarında Yaşanan Zorluklara Yönelik Öğrenci Bakış Açılarında Ülkelere Göre Farklılık ve Benzerlikler

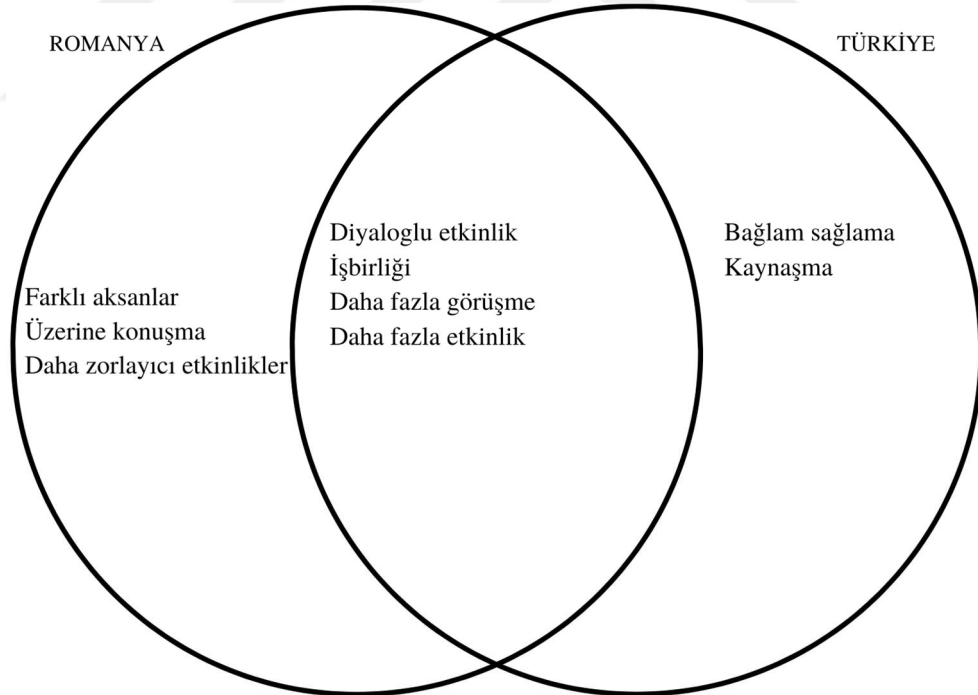
Bulgular, ülkeler arasındaki farklı bakış açılarının ortak bakış açılarından daha fazla olduğunu göstermektedir. Her iki ülke öğrencileri de, yapılan uygulamalarda takım içi iletişim ve işbirliğinin istenilen düzeyde sağlanamaması, dinleme becerisine katkı sunmayan veyahedeflenen kazanımla alakasız uygulamanın olması, dinlemenin anlaşılabilmesi ve kelime bilgisinin yetersiz kalması noktalarında zorluklar yaşandığını ifade etmiştir.

Temaya yönelik Romanya’ya ait veriler, Rumen öğrencilerin uygulama öncesi etkinlikte veya uygulama esnasında verilen bilgileri sonraki bölümlerde hatırlamada

zorluk yaşadıklarını, kısıtlı zamanda çok fazla bilgi verilmesinin ve farklı aksanları anlamının uygulamalarda zorlanmalarına sebep olduklarını göstermektedir. Türk öğrenciler ise, online görüşmelerde akranlarını dinledikten sonra karşılık verirken kendilerini ifade etme, utangaçlık, dinleme kaydının hızlı olması, uygulamalarda verilen görsellerin yeterince açık olmaması, seviyelerinin üstünde dinleme metinleri kullanılması ve bazı takımların çıktılarındaki uygulama öncesi etkinliklerde yeterli kelime verilmemesi sebebiyle zorlandıklarını ifade etmiştir.

#### 4.2.1.4. İngilizce Dinleme Becerisi Açısından eTwinning Proje Uygulamalarına Yönelik Öğrenci Önerilerinde Ünelere Göre Farklılık ve Benzerliklere İlişkin Bulgular

Her iki gruba yönelik bulgular incelendiğinde, her iki ülke öğrencileri tarafından uygulamalarailişkin yapılan önerilere yönelik ortak ve farklıbakış açıları Şekil 36’da gösterilmiştir:



Şekil 36. İngilizce Dinleme Becerisi Açısından eTwinning Proje Uygulamalarına Yönelik Öğrenci Önerilerinde Ünelere Göre Farklılık ve Benzerlikler

Bulgular, ülkeler arasındaki farklı bakış açılarının ortak bakış açılarından daha fazla olduğunu göstermektedir. Her iki ülke öğrencileri de yapılan uygulamalarda diyalog içeren etkinliklerin kullanımını, işbirliği, daha fazla online görüşme yapılarak

yabancı ortaklarla etkileşime geçme ve beceriye yönelik daha fazla etkinlik yapma önerilerinde bulunmuştur.

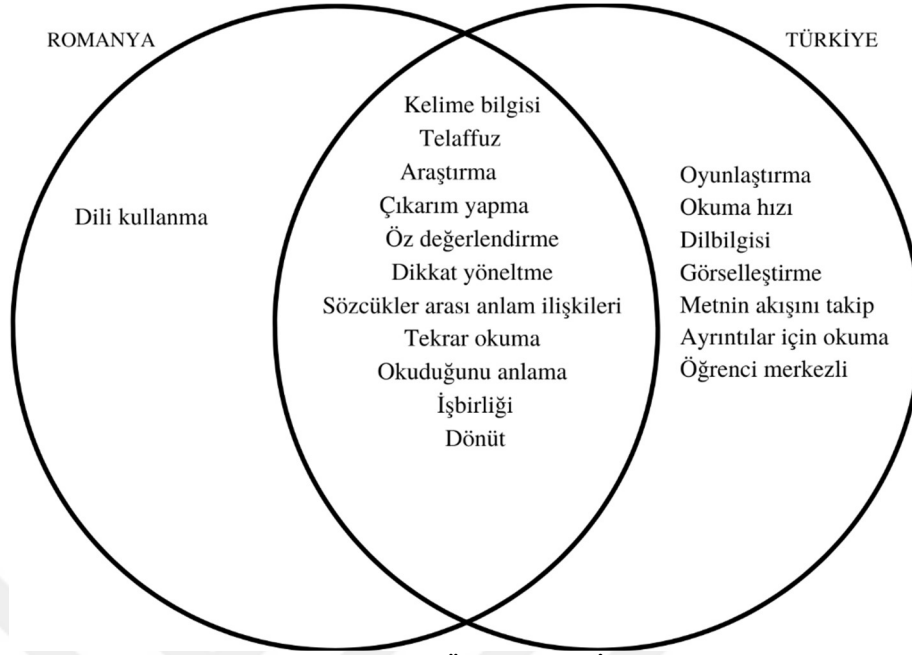
Temaya yönelik Romanya'ya ait verilere göre Rumen öğrenciler farklı aksanları içeren uygulamalar yapılması, dinleme metinlerinin üzerine konuşularak ne kadar anlaşıldığının görülmesi, daha zorlayıcı etkinlikler yapılması önerilerinde bulunmuştur. Türk öğrenciler ise uygulamalardaki kelimelerin bağımsız değil bir bağlam içinde sunulmasını ve katılımcıların görevlerini sahiplenip yerine getirmeleri için takım arkadaşlarıyla kaynaşacakları etkinlikler düzenlenmesini önermiştir.

#### **4.2.2. eTwinning Proje Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Okuma Becerisine Katkısına Yönelik Öğrenci Bakış Açılarında Ükelere Göre Farklılık ve Benzerliklere İlişkin Bulgular**

Bu başlık altında, eTwinning proje uygulamalarının öğrencilerin İngilizce okuma becerisine katkısına yönelik öğrenci bakış açılarındaki ülkelere göre farklılık ve benzerlikler, belirlenen dört tema alt başlığı altında ele alınacaktır.

##### **4.2.2.1. eTwinning Proje Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Okuma Becerisine Bilişsel Açından Katkısına Yönelik Öğrenci Bakış Açılarında Ükelere Göre Farklılık ve Benzerliklere İlişkin Bulgular**

Her iki gruba yönelik bulgular incelendiğinde, her iki ülke öğrencileri için uygulamaların okuma becerisine bilişsel açıdan katkısına yönelik ortak olan ve farklılık gösteren bakış açıları Şekil 37'de gösterilmiştir:



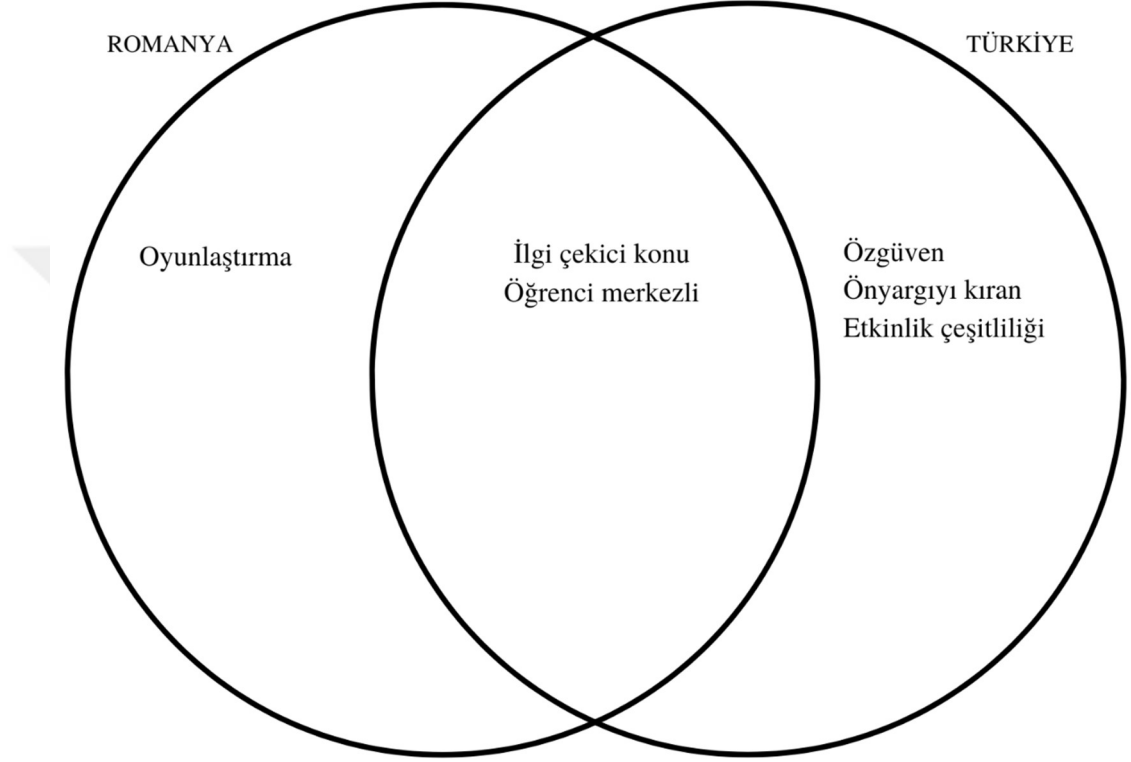
**Şekil 37. eTwinning Proje Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Okuma Becerisine Bilişsel Açıdan Katkısına Yönelik Ülkelere Göre Öğrenci Bakış Açılarında Ülkelere Göre Farklılık ve Benzerlikler**

Bulgular, ülkeler arasındaki ortak bakış açılarının farklı bakış açılarından daha fazla olduğunu göstermektedir. Her iki ülke öğrencileri de yapılan uygulamaların kelime bilgisi, telaffuz, araştırma, çıkarım yapma, öz değerlendirme, dikkat yöneltme, sözcükler arası anlam ilişkilerini anlama, okuduğunu anlama ve işbirliği yapma noktalarında kendilerine katkı sağladığını ifade etmiş; metni tekrar tekrar okuma, okullarda uygulanandan daha farklı etkinliklerle çalışma ve online etkinliklerin anında dönüt vererek yanlışları göstermesi faktörlerinin, uygulamaların faydalı olmasında etkili olduğunu belirtmiştir.

Temaya yönelik Rumen öğrencilerden elde edilen veriler göstermiştir ki, öğrenciler uygulamalar sayesinde pratik yaparak dili bağlam içinde kullanma fırsatı yakalamıştır. Türk öğrencilerden elde edilen veriler; uygulamaların oyunlaştırılmasının, görsel kullanımının ve çalışmaların öğrenciler tarafından gerçekleştirilip ürünler ortaya çıkarılmasının becerilerden faydalanmayı kolaylaştırdığını ve öğrencilerin okuma hızının artmasına, metin akışını takip edebilme becerilerinin gelişmesine, ayrıntılar için okuma (scanning) tekniğini kullanmalarına katkı sağladığını göstermektedir.

#### 4.2.2.2. eTwinning Proje Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Okuma Becerisine Duyuşsal Açıdan Katkısına Yönelik Öğrenci Bakış Açılarında Ülkelere Göre Farklılık ve Benzerliklere İlişkin Bulgular

Her iki gruba yönelik bulgular incelendiğinde, her iki ülke öğrencileri için uygulamaların okuma becerisine duyuşsal açıdan katkısına yönelik ortak olan ve farklılık gösteren bakış açıları Şekil 38’de gösterilmiştir:



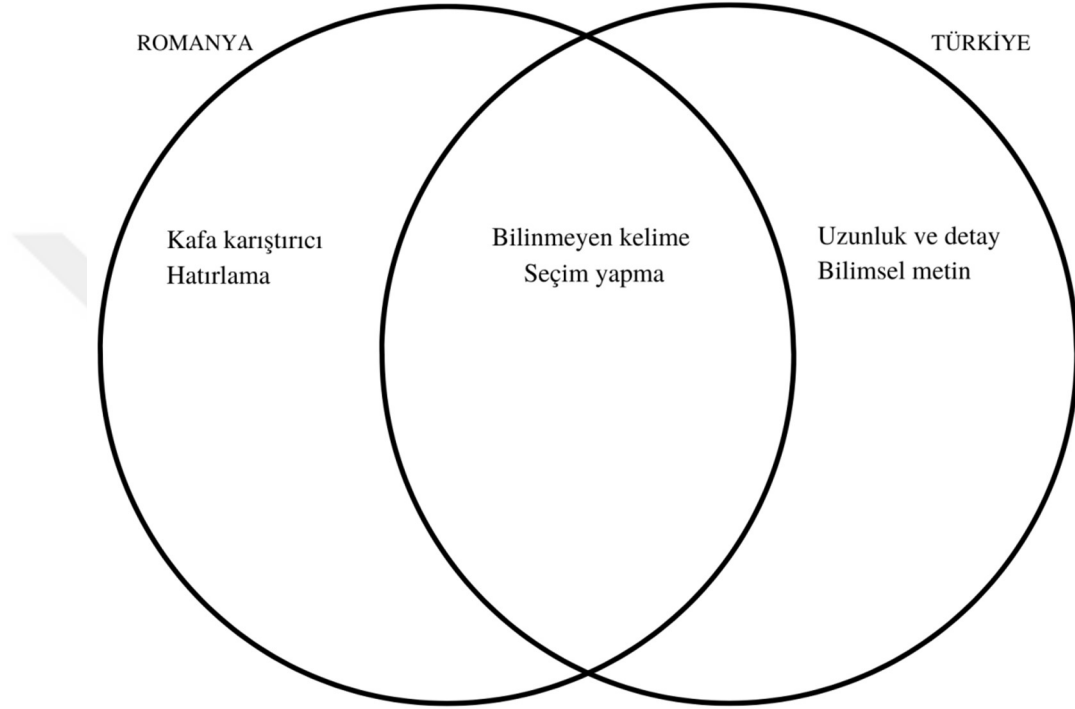
Şekil 38. eTwinningProje Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Okuma Becerisine Duyuşsal Açıdan Katkısına Yönelik Öğrenci Bakış Açılarında Ülkelere Göre Farklılık ve Benzerlikler

Bulgular, ülkeler arasındaki farklı bakış açılarının ortak bakış açılarından daha fazla olduğunu göstermektedir. Her iki ülke öğrencileri de, yapılan uygulamaların ilgi çekici bir konuya sahip olmasının ve öğrenci merkezli gerçekleşmesinin İngilizce okuma becerilerine katkı sağladığını ifade etmiştir.

Temaya yönelik Rumen öğrenciler tarafından ifade edilen görüş, oyunlaştırma kullanılmasının uygulamaları daha cazip hale getirdiği yönündedir. Türk öğrencilere göre ise uygulamalar özgüvenlerinin gelişmesine ve okumanın sıkıcı bir etkinlik olduğuna dair önyargılarının kırılmasına hizmet etmiştir. Etkinlik çeşitliliğinin sağlanması da uygulamanın keyifle yapılmasına sebep olmuştur.

#### 4.2.2.3. eTwinning Projesindeki İngilizce Okuma Becerisi Uygulamalarında Yaşanan Zorluklara Yönelik Öğrenci Bakış Açılarında Ülkelere Göre Farklılık ve Benzerliklere İlişkin Bulgular

Her iki gruba yönelik bulgular incelendiğinde, her iki ülke öğrencileri için uygulamalarda yaşanan zorluklara yönelik ortak olan ve farklılık gösteren bakış açıları Şekil 39’da gösterilmiştir:



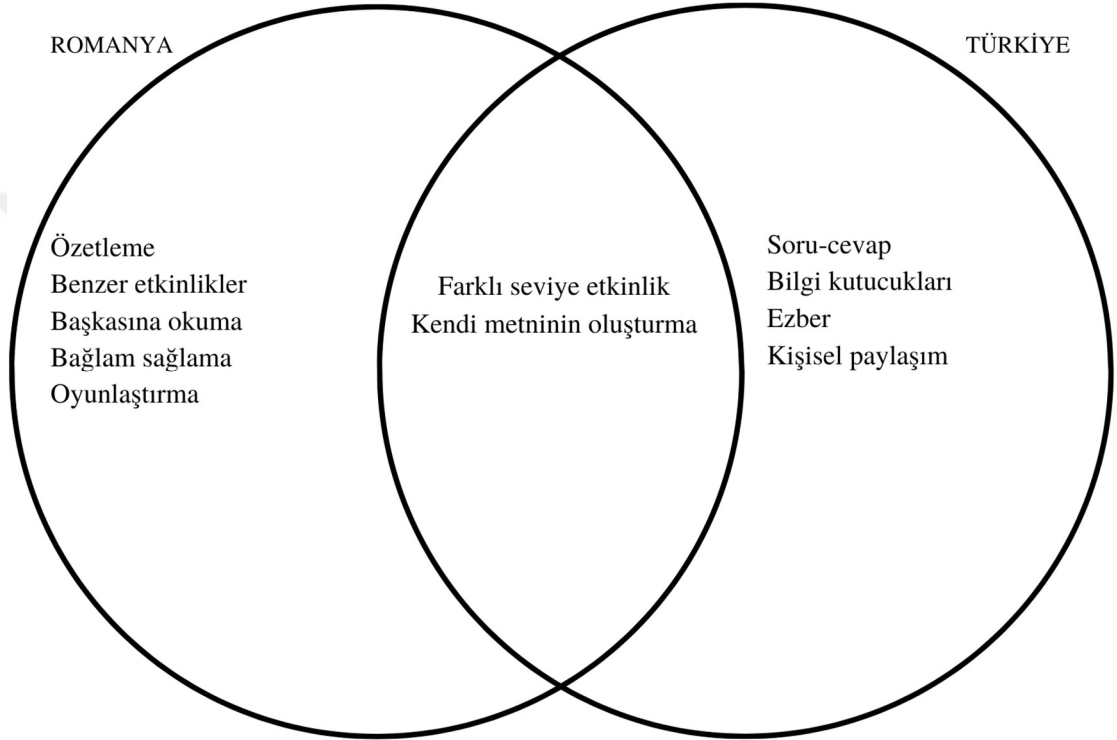
Şekil 39. eTwinning Projesindeki İngilizce Okuma Becerisi Uygulamalarında Yaşanan Zorluklara Yönelik Öğrenci Bakış Açılarında Ülkelere Göre Farklılık ve Benzerlikler

Bulgular, ülkeler arasındaki farklı bakış açılarının ortak bakış açılarından daha fazla olduğunu göstermektedir. Her iki ülke öğrencileri de, bilinmeyen kelimeler ve kelimelerin metindeki anlamlarını veren eş anlamlı sözcüğü bulma veya uygun okuma metni gibi seçim yapma konularında zorlandıklarını ifade etmiştir.

Rumen öğrencilerin temaya yönelik görüşleri, bazı bölümlerin kendi içinde çeliştiği için kafa karıştırıcı olduğu ve bazı kelimeleri hatırlamanın zor olduğu şeklindedir. Türk öğrencilere göre ise uzun metinleri detayları için okumak ve metinlerin bilimsel olması zorlayıcı olmuştur.

#### 4.2.2.4. İngilizce Dinleme Becerisi Açısından eTwinning Proje Uygulamalarına Yönelik Öğrenci Önerilerinde Ülkelere Göre Farklılık ve Benzerliklere İlişkin Bulgular

Her iki gruba yönelik bulgular incelendiğinde, her iki ülke öğrencileri tarafından uygulamalarailişkin yapılan önerilere yönelik ortak ve farklı bakış açıları Şekil 40'ta gösterilmiştir:



Şekil 40. İngilizce Okuma Becerisi Açısından eTwinning Proje Uygulamalarına Yönelik Öğrenci Önerilerinde Ülkelere Göre Farklılık ve Benzerlikler

Bulgular, ülkeler arasındaki farklı bakış açılarının ortak bakış açılarından daha fazla olduğunu göstermektedir. Her iki ülke öğrencileri de, farklı seviyede etkinlikler yapılması ve kendi metnini tiyatro, poster veya hikayetarzında oluşturmayı önermiştir.

Rumen öğrencilerin temaya yönelik görüşleri, okunan metnin kendi cümleleriyle ifade edilerek özetlenmesi, daha fazla bu uygulamadakine benzer etkinlik yapılması, metinlerin online görüşmelerde takım arkadaşlarına okunması, kelimelerin bağımsız bir şekilde değil bir bağlam içinde verilmesi ve oyunlara entegre edilmiş etkinlikler yapılması yönündedir. Türk öğrencilerin önerileri ise okuma parçalarıyla ilgili soru-cevap etkinliklerinin yapılması, metin içindeki bilinmeyen kelimelerin metnin akışında bilgi kutucuklarıya sunulması, bir metnin ezberlenerek okunması ve



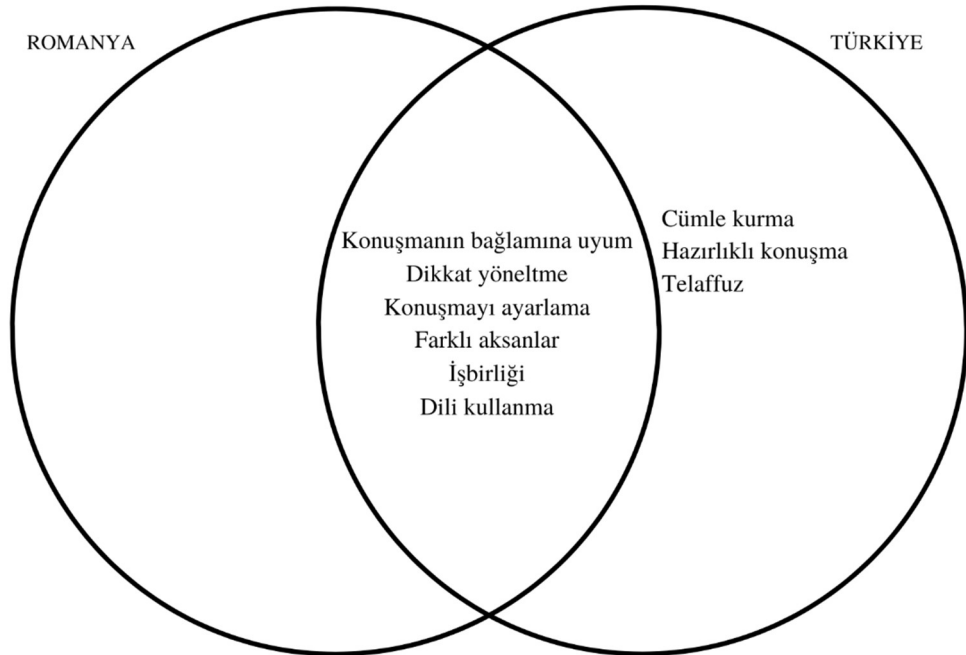
kişisel zevkler hakkında paylaşımlarla proje ortaklarının birbirini daha yakından tanımasını içermektedir.

#### **4.2.3. eTwinning Proje Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Konuşma Becerisine Katkısına Yönelik Öğrenci Bakış Açılarında Ükelere Göre Farklılık ve Benzerliklere İlişkin Bulgular**

Bu başlık altında, eTwinning proje uygulamalarının öğrencilerin İngilizce konuşma becerisine katkısına yönelik öğrenci bakış açılarındaki ülkelere göre farklılık ve benzerlikler, belirlenen dört tema alt başlığı altında ele alınacaktır.

##### **4.2.3.1. eTwinning Proje Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Konuşma Becerisine Bilişsel Açıdan Katkısına Yönelik Öğrenci Bakış Açılarında Ükelere Göre Farklılık ve Benzerliklere İlişkin Bulgular**

Her iki gruba yönelik bulgular incelendiğinde, her iki ülke öğrencileri için uygulamaların konuşma becerisine bilişsel açıdan katkısına yönelik ortak olan ve farklılık gösteren bakış açıları Şekil 41’de gösterilmiştir:



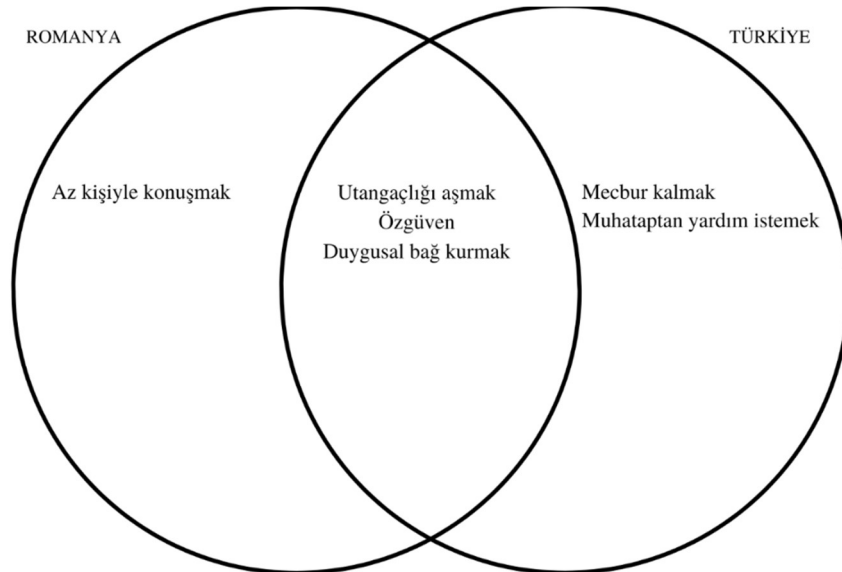
**Şekil 41. eTwinning Proje Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Konuşma Becerisine Bilişsel Açıdan Katkısına Yönelik Ükelere Göre Öğrenci Bakış Açılarında Ükelere Göre Farklılık ve Benzerlikler**

Bulgular, ülkeler arasındaki ortak bakış açılarının farklı bakış açılarından daha fazla olduğunu göstermektedir. Her iki ülke öğrencileri de gerçekleştirilen proje uygulamalarının; konuşma bağlamına uygun konuşma, konuşurken karşısındakini anlamak için daha fazla dikkat gösterme, konuşmanın hızı ve tonu gibi unsurları dinleyene göre ayarlama, farklı aksanları anlama, işbirliği içinde kendi diyaloglarını oluşturma ve dili gerçek hayatta belli bir amaç için kullanma açılarından kendilerine katkı sağladığını ifade etmiştir.

Rumen öğrencilerin temaya yönelik farklı bir görüşleri bulunmazken, Türk öğrencilerin yapılan uygulamalar sonucu cümle kurma konusunda geliştiklerini, hazırlıklı konuşma uygulamasının kendilerini doğal bir ortamda hazırlıksız konuşmaya hazırladığını ve telaffuzlarını geliştirmek için taklit etme, tekrar etme gibi teknikler kullanarak ilerleme kaydettiklerini belirtmiştir.

#### 4.2.3.2. eTwinning Proje Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Konuşma Becerisine Duyuşsal Açıdan Katkısına Yönelik Öğrenci Bakış Açılarında Ükelere Göre Farklılık ve Benzerliklere İlişkin Bulgular

Her iki gruba yönelik bulgular incelendiğinde, her iki ülke öğrencileri için uygulamaların konuşma becerisine duyuşsal açıdan katkısına yönelik ortak olan ve farklılık gösteren bakış açıları Şekil 42’de gösterilmiştir



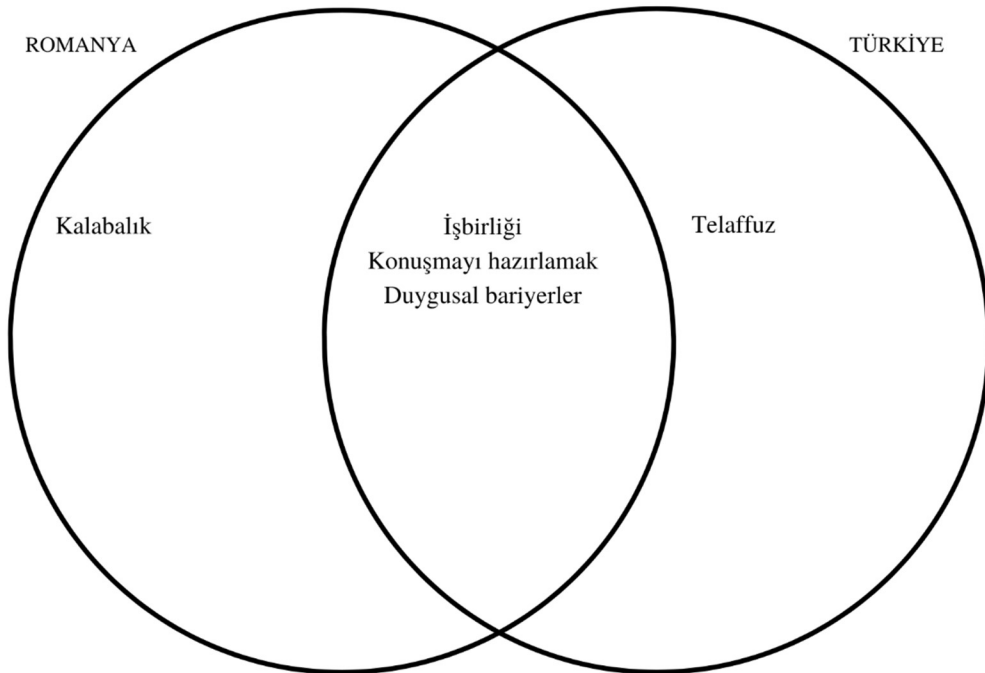
Şekil 42. eTwinning Proje Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Konuşma Becerisine Duyuşsal Açıdan Katkısına Yönelik Öğrenci Bakış Açılarında Ükelere Göre Farklılık ve Benzerlikler

Bulgular ülkeler arasındaki ortak bakış açılarının utangaçlığı aşmak, özgüven kazanmak ve projede birlikte çalışılan akranlarla duygusal bağ kurmak olduğunu göstermektedir.

Rumen öğrenciler farklı bir bakış açısı olarak, az kişiyle konuşmanın kendilerini daha rahat hissetmelerini sağladığını ve daha rahat iletişim kurabildiklerini ifade etmişlerdir. Türk öğrenciler takım arkadaşlarıyla sadece İngilizce iletişim kurabildiklerini, başka bir çözüm olmadığı için İngilizce konuşmaya mecbur kaldıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, uygulamalar esnasında takım arkadaşlarından yardım isteyerek anlayabildiklerini, anlamadıkları konuşmaları arkadaşlarından yazmalarını rica ederek, tekrar etmelerini ya da açıklamalarını rica ederek iletişim kurabildiklerini belirtmişlerdir.

#### **4.2.3.3. eTwinning Projesindeki İngilizce Konuşma Becerisi Uygulamalarında Yaşanan Zorluklara Yönelik Öğrenci Bakış Açılarında Ülkelere Göre Farklılık ve Benzerliklere İlişkin Bulgular**

Her iki gruba yönelik bulgular incelendiğinde, her iki ülke öğrencileri için uygulamalarda yaşanan zorluklara yönelik ortak olan ve farklılık gösteren bakış açıları Şekil 43'te gösterilmiştir:



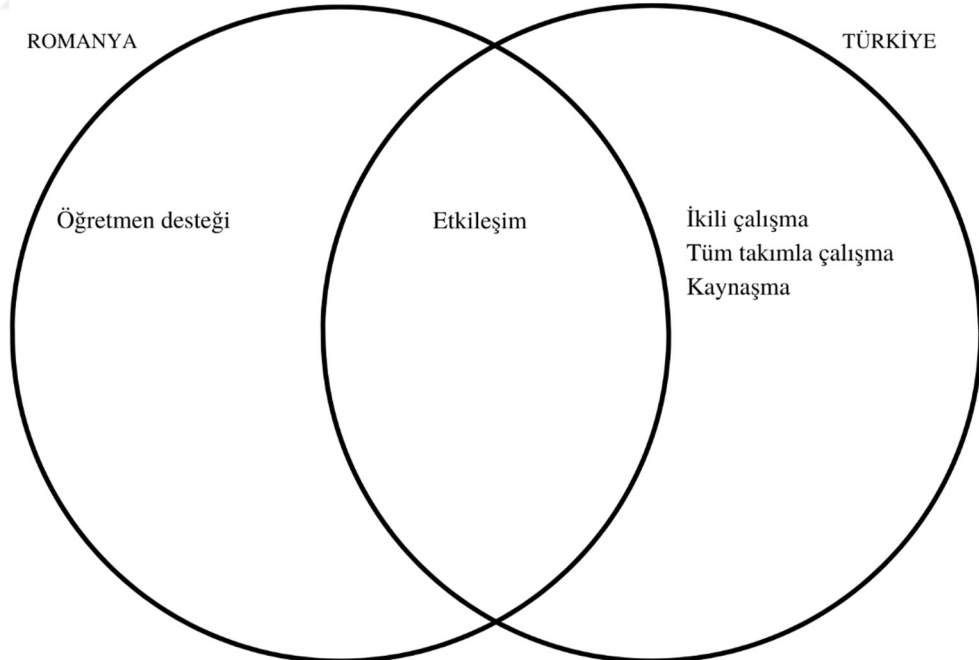
**Şekil 43. eTwinning Projesindeki İngilizce Konuşma Becerisi Uygulamalarında Yaşanan Zorluklara Yönelik Öğrenci Bakış Açılarında Ülkelere Göre Farklılık ve Benzerlikler**

Bulgular, ülkeler arasındaki ortak bakış açılarının farklı bakış açılarından fazla olduğunu göstermektedir. Her iki ülke öğrencileri de takım arkadaşlarıyla yeterince işbirliği içinde çalışmama, konuşma metnini hazırlama, konuşma öncesi ve esnasında yaşadıkları heyecan, korku v.b. duygular sebebiyle gibi konularda zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Farklı bir bakış açısı olarak, Rumen öğrenciler konuşma uygulamasının kalabalık bir gruba gerçekleştirilmesinin zor olduğuna değinirken. Türk öğrenciler kelimeleri doğru telaffuz etmenin kendileri için zorlayıcı olduğunu belirtmişlerdir.

#### 4.2.3.4. İngilizce Konuşma Becerisi Açısından eTwinning Proje Uygulamalarına Yönelik Öğrenci Önerilerinde Ünelere Göre Farklılık ve Benzerliklere İlişkin Bulgular

Her iki gruba yönelik bulgular incelendiğinde, her iki ülke öğrencileri tarafından uygulamalarailişkin yapılan önerilere yönelik ortak ve farklı bakış açıları Şekil 44'te gösterilmiştir:



Şekil 44. İngilizce Konuşma Becerisi Açısından eTwinning Proje Uygulamalarına Yönelik Öğrenci Önerilerinde Ünelere Göre Farklılık ve Benzerlikler

Bulgular, ülkeler arasındaki farklı bakış açılarının ortak bakış açılarından daha fazla olduğunu göstermektedir. Her iki ülke öğrencileri de, uygulamaların daha faydalı ve eğlenceli olması için daha fazla yüzyüze etkileşimli etkinlik yapmayı önermiştir.

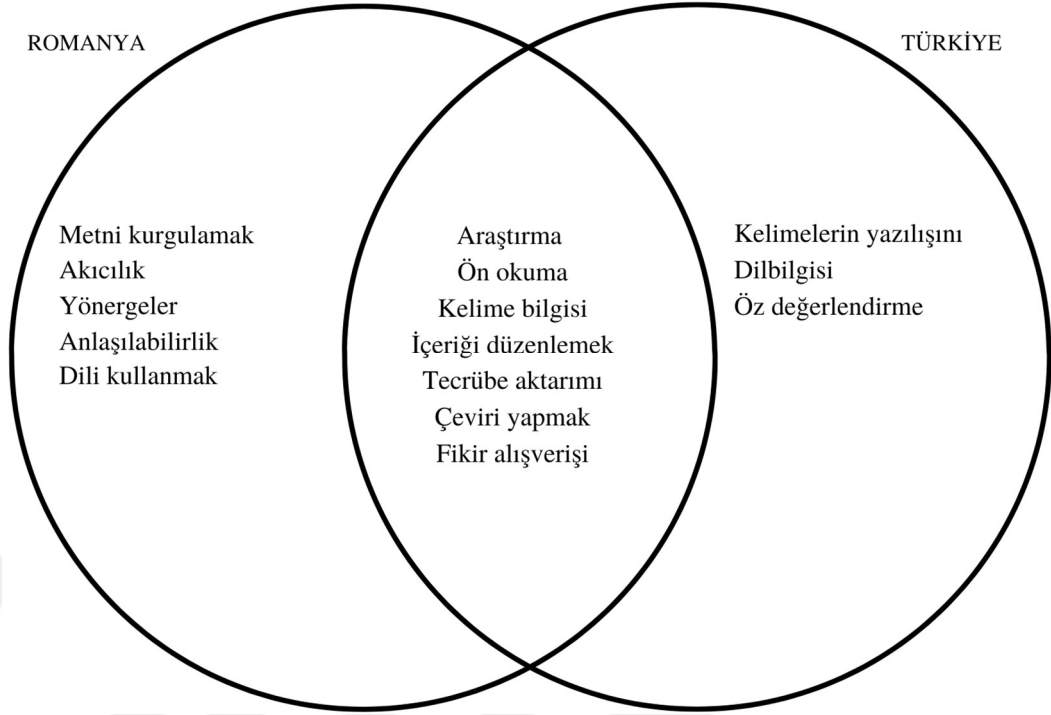
Rumen öğrenciler; bazı öğrencilerin görevlerini yerine getirmeleri için öğretmenleri tarafından biraz daha fazla “itilmeye”(teşvik edilmeye) ihtiyaç duyduğunu belirterek daha fazla öğretmen desteği olmasını önermiştir. Türk öğrencilerden bazıları iki kişilik ekipler halinde çalışmanın konuşma becerisine daha fazla katkı sağlayacağını belirtirken bazıları bütün takım üyelerinin dahil olduğu ve herkesin konuşacağı etkinlikler yapılmasını önermiştir. Türk öğrencilerin konuya ilişkin bir diğer önerisi de etkinliğe başlamadan önce herkesin kaynaşması ve birbirini daha yakından tanıyıp bağ kurması için etkinlikler yapılması yönünde olmuştur. Bu şekilde takım arkadaşlarıyla ortak noktalarını keşfeden öğrencilerin projeyi daha fazla sahipleneceğini ve görevlerini istekli bir şekilde yerine getireceğini ifade etmişlerdir.

#### **4.2.4. eTwinning Proje Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Yazma Becerisine Katkısına Yönelik Öğrenci Bakış Açılarında Ükelere Göre Farklılık ve Benzerliklere İlişkin Bulgular**

Bu başlık altında, eTwinning proje uygulamalarının öğrencilerin İngilizce yazma becerisine katkısına yönelik öğrenci bakış açılarındaki ülkelere göre farklılık ve benzerlikler, belirlenen dört tema alt başlığı altında ele alınacaktır.

##### **4.2.4.1. eTwinning Proje Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Yazma Becerisine Bilişsel Açıdan Katkısına Yönelik Öğrenci Bakış Açılarında Ükelere Göre Farklılık ve Benzerliklere İlişkin Bulgular**

Her iki gruba yönelik bulgular incelendiğinde, her iki ülke öğrencileri için uygulamaların yazma becerisine bilişsel açıdan katkısına yönelik ortak olan ve farklılık gösteren bakış açıları Şekil 45’te gösterilmiştir:



**Şekil 45. eTwinning Proje Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Yazma Becerisine Bilişsel Açıdan Katkıma Yönelik Ülkelere Göre Öğrenci Bakış Açılarında Ülkelere Göre Farklılık ve Benzerlikler**

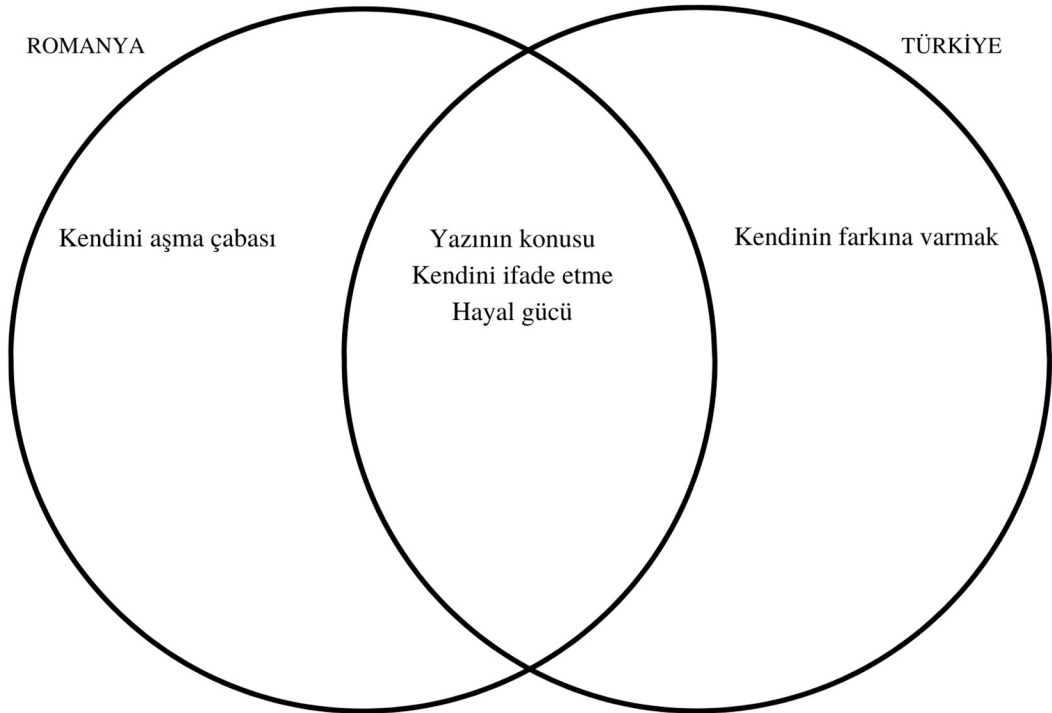
Bulgular, ülkeler arasındaki farklı bakış açılarının ortak bakış açılarından daha fazla olduğunu göstermektedir. Her iki ülke öğrencileri de gerçekleştirilen proje uygulamalarını; yazmaya başlamadan önce konuyla ilgili araştırma yapıp bilgi toplama, metni yazdıktan sonra ön okuma yaparak gözden geçirme, mevcut kelime bilgisini metinde kullanma ve kendilerini daha iyi ifade etmelerini sağlayacak yeni kelimeler öğrenme, düşünceleri metin içinde uyumlu ve bağlantılı bir şekilde bir araya getirerek içeriği düzenleme, anadildeki ya da İngilizce dilindeki yazma tecrübelerini görevlere ya da görevlerdeki yazma tecrübelerini farklı bağlamlara aktarıp kullanabilme, önce anadilde düşünüp daha sonra İngilizce'ye çevirme, yazmaya başlamadan önce başkalarının fikirlerini alarak veya aynı konuda farklı kişilerin yazdıkları metinleri okuyarak farklı bakış açılarını görme konularında faydalı bulduklarını ifade etmişlerdir.

Ortak bakış açılarına ilaveten Rumen öğrenciler; hayal gücünü kullanarak gerçek hayatla bağlantılı bir metin kurgulama, daha akıcı yazabilme, verilen net yönergeler sayesinde konudan sapmadan istenilen tarz ve içeriğe sahip metin yazabilme, okuyucunun anlayabileceği şekilde kendini ifade etme, İngilizce yazarak

dili daha fazla kullanma gibi açılardan uygulamaların kendilerine katkı sağladığını ifade etmiştir. Türk öğrenciler uygulamalar sayesinde İngilizce kelimelerin yazılışını öğrendiklerini, cümle kurabilmek için gerekli dilbilgisi kurallarını pekiştirdiklerini ve ayrıca uygulamayı yaparken eksiklerinin farkına vararak kendilerini değerlendirdiklerini belirtmiştir.

#### 4.2.4.2. eTwinning Proje Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Yazma Becerisine Duyuşsal Açından Katkısına Yönelik Öğrenci Bakış Açılarında Ünelere Göre Farklılık ve Benzerliklere İlişkin Bulgular

Her iki gruba yönelik bulgular incelendiğinde, her iki ülke öğrencileri için uygulamaların yazma becerisine duyuşsal açıdan katkısına yönelik ortak olan ve farklılık gösteren bakış açıları Şekil 46’da gösterilmiştir:



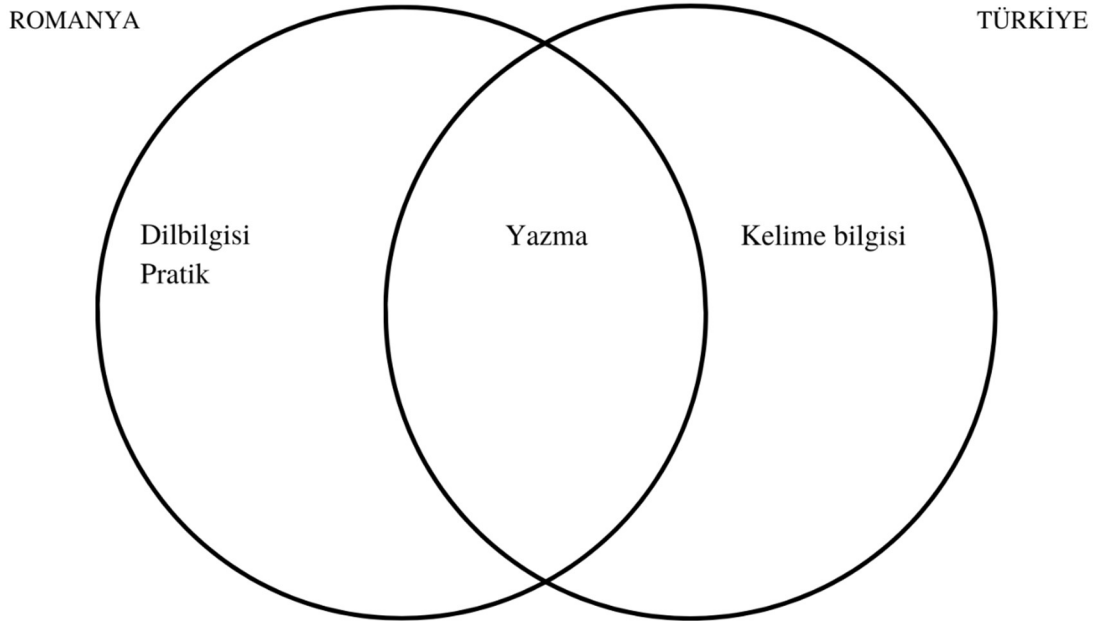
Şekil 46. eTwinningProje Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Yazma Becerisine Duyuşsal Açından Katkısına Yönelik Öğrenci Bakış Açılarında Ünelere Göre Farklılık ve Benzerlikler

Bulgular ülkeler arasındaki ortak bakış açılarının farklı bakış açılarından daha fazla olduğunu göstermektedir. Her iki ülke öğrencileri de yazının konusunu sevmelerinin yazma isteğini artırdığını, yazarken kendilerini daha rahat ifade edebildiklerini ve hayal gücünü kullanmanın uygulamayı keyifli hale getirdiğini ifade etmiştir.

Rumen öğrenciler herkesin daha “zor” kelimelerle kendilerini ifade etmeye çalışarak daha üst düzey bir iş ortaya çıkarmaya bir nevi “kendilerini aşmaya” çalıştıklarını belirtmiştir. Türk öğrenciler ise bu uygulama ile yazabildiklerini fark ettiklerini ifade etmiştir.

#### 4.2.4.3. eTwinning Projesindeki İngilizce Yazma Becerisi Uygulamalarında Yaşanan Zorluklara Yönelik Öğrenci Bakış Açılarında Ülkelere Göre Farklılık ve Benzerliklere İlişkin Bulgular

Her iki gruba yönelik bulgular incelendiğinde, her iki ülke öğrencileri için uygulamalarda yaşanan zorluklara yönelik ortak olan ve farklılık gösteren bakış açıları Şekil 47’de gösterilmiştir:



Şekil 47. eTwinning Projesindeki İngilizce Yazma Becerisi Uygulamalarında Yaşanan Zorluklara Yönelik Öğrenci Bakış Açılarında Ülkelere Göre Farklılık ve Benzerlikler

Bulgular, ülkeler arasındaki farklı bakış açılarının ortak bakış açılarından fazla olduğunu göstermektedir. Her iki ülke öğrencileri de uygun kelime ve dilbilgisi yapıları kullanılarak uygun üslupla “yazma”da zorlandıklarını belirtmiştir.

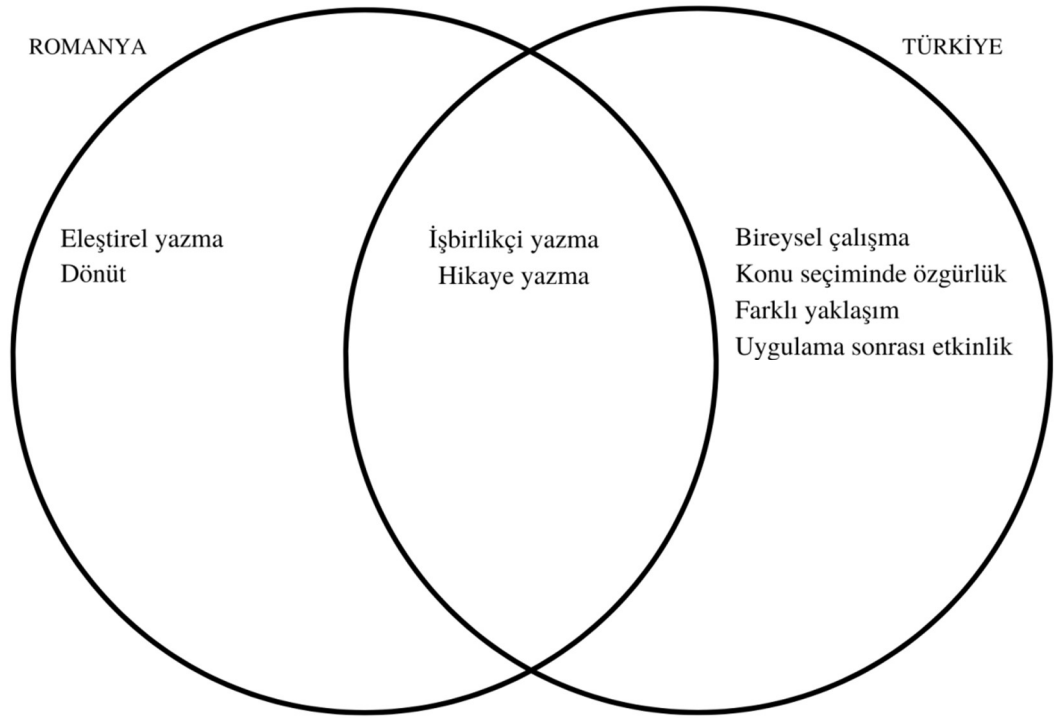
Farklı bir bakış açısı olarak, Rumen öğrenciler özellikle zamanları (tense) doğru şekilde kullanma açısından dilbilgisi konusunda ve çok sık kullanılan bir beceri olmadığından yazma becerisini pratiğe dökmeye zorluk yaşadıklarını belirten ifadeler



kullanmıştır. Türk öğrenciler ise yeterince kelime bilmedikleri için zorlandıklarını ifade etmiştir.

#### 4.2.4.4. İngilizce Yazma Becerisi Açısından eTwinning Proje Uygulamalarına Yönelik Öğrenci Önerilerinde Ünelere Göre Farklılık ve Benzerliklere İlişkin Bulgular

Her iki gruba yönelik bulgular incelendiğinde, her iki ülke öğrencileri tarafından uygulamalarailişkin yapılan önerilere yönelik ortak ve farklı bakış açıları Şekil 48’de gösterilmiştir:



Şekil 48. İngilizce Yazma Becerisi Açısından eTwinning Proje Uygulamalarına Yönelik Öğrenci Önerilerinde Ünelere Göre Farklılık ve Benzerlikler

Bulgular, ülkeler arasındaki farklı bakış açılarının ortak bakış açılarından daha fazla olduğunu göstermektedir. Her iki ülke öğrencileri de, yazma uygulamalarının işbirlikçi bir şekilde yapılmasını önermiştir. Ayrıca hikaye yazmanın daha keyifli olacağını ifade etmiştir.

Rumen öğrenciler; eleştirel yazma etkinlikleri kullanılmasını ve öğrencilerin birbirlerinin yazdıklarına dönüt vermesini önermiştir. Türk öğrencilerin önerileri arasında ise; bireysel etkinliklerle çalışma, öğrencilerin yazacakları konuyu

kendilerinin belirlemesi, farklı bakış açılarından yazma ve yazılan metinlerle ilgili soru-cevap, tasarım veya sunum yapma gibi bir etkinlik gerçekleştirme yer almaktadır.

## 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

eTwinning proje uygulamalarının, öğrencilerin İngilizce dört dil becerisine katkısına yönelik öğrenci bakış açılarını ortaya koymayı amaçlayan eylem araştırması, Rumen ve Türk öğrencilerle 2021-2022 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilerek öğrenci günlükleri ve odak grup görüşmeleriyle toplanan verilerin analizinden oluşmuştur. İngilizce dört dil becerisi, alımlayıcı becerilerden üretici becerilere doğru dinleme, okuma, konuşma ve yazma şeklinde sıralanarak ele alınmıştır. Betimsel ve içerik analizi kullanılarak alanyazın taraması ve toplanan verilerin irdelenmesiyle oluşturulan dört tema; her beceriye yönelik bilişsel katkı, duyuşsal katkı, karşılaşılan zorluklar ve öğrencilerin önerileri şeklinde belirlenmiştir. Bulgular bölümünde herhangi bir yoruma yer vermeden, sık sık doğrudan alıntılara yer verilerek sunulan araştırmanın alt problemlerine ait verilere dair sonuçlar, bu dört tema baz alınarak araştırma raporunun sonuçlar bölümünde ele alınmıştır. Ayrıca, dördüncü tema olan ve dört dil becerisine yönelik nasıl uygulamalar yapılırsa daha etkili sonuçlar alınabileceğini ortaya koyan öğrenci önerilerinden, araştırmanın öneriler bölümü yazılırken defaydalanılmıştır.

### 5.1. Sonuçlar

#### 5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemi “eTwinning proje uygulamalarının öğrencilerin İngilizce dört dil becerisine katkısına yönelik öğrenci bakış açıları nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir. Öğrenci günlükleri ve odak grup görüşmelerinden elde edilen verilere ait sonuçlar, resmin tamamının okuyucu tarafından daha net bir şekilde görülebilmesi için bütüncül olarak; uygulamaların dört dil becerisine bilişsel

katkısı, duyuşsal katkı, karşılaşılan zorluklar ve öneriler boyutlarında ayrı ayrı ele alınmıştır.

#### **5.1.1.1. eTwinning Proje Uygulamalarının Öğrencilerin Dört Dil Becerisine Bilişsel Açından Katkısına Yönelik Öğrenci Bakış Açıları**

Uygulamaların dört dil becerisine katkısının bilişsel boyutunda öğrenciler, günlüklerinde ve odak grup görüşmelerinde, uygulamalarda kullanılan hangi yöntemlerin öğrenmeleri için etkili olduğunu ve hangi stratejileri kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu başlık altında, önce bilişsel boyuta ilişkin dört dil becerisindeki ortak sonuçlara değinilmiş, ardından varsa her bir beceriye özgü sonuçlar ayrı ayrı ele alınmıştır.

##### *Dört Dil Becerisini İlgilendiren Ortak Sonuçlar*

Bu boyuta ilişkin ortak kavram; dört dil becerisine yönelik tüm uygulamaların öğrencilerin “dili kullanma”sını sağlamasıdır. Bu durum, anlamaya yönelik dinleme becerisinde “dile maruz kalmak” şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencilerin gerçek hayatta, belli bir amaç için dili kullanmaları İngilizce’yi bir ders olmaktan çıkarmış, bir dil olduğu gerçeğini öğrencilere hissettirerek onu anlamlı bağlamlarda kullanmalarına imkan tanımıştır. Benzer şekilde; Kemaloğlu-Er ve Sahin (2022), bir köy okulundaki İngilizce dersleri için tasarlanan proje tabanlı öğrenmenin dilsel ve dilsel olmayan yeterliliklerin gelişimi üzerindeki etkilerini ve sürecin yararlarını, zorluklarını ve önerilen çözümleri araştırdıkları çalışmalarında; öğrencilerin sözlü sunum becerilerindeki gelişmeyi; öğrencilerin dinleme, okuma, araştırma ve etkileşim yoluyla dile bolca maruz kalmalarına ve konuları bir şekilde kendileriyle ilişkilendirilebilir bulmalarına bağlamıştır. Kemaloğlu-Er ve Sahin, uygulanan projeden önce kendilerini dile uzak ve yetersiz hisseden öğrencilerin uygulamadan sonra İngilizce’lerinin gelişip dile yakınlaştıklarını ifade etmiştir.

Becerilere yönelik bir diğer ortak kavram da, “kelime bilgisi”dir. Uygulamalar, öğrencilerin kelime bilgilerine, hem bildikleri kelimeleri kullanabilecekleri hem de yeni kelimeler öğrenebilecekleri ortamlar sağlayarak katkıda bulunmuştur. Kemaloğlu-Er ve Sahin (2022) de, proje tabanlı öğrenme faaliyetleri ile öğrencilerin dört dil becerisinde ilerleme kaydettikleri, gramer ve kelime dağarcıklarını

geliştirdikleri ve bu durumun sözlü sunum becerilerinde akıcılık kazanmalarını sağladığı yönünde sonuçlara ulaşmışlardır. Bu çalışmada konuşma becerisinde “kelime bilgisi”ne yönelik katkı öğrenciler tarafından; “konuşma bağlamına uyum sağlama” ve “konuşmayı ayarlama” şeklinde ifade edilmiştir. Bu sonuçlar göstermektedir ki; öğrenciler doğru kelimeleri (ve ilerleyen paragraflarda bahsedilecek olan dilbilgisi kurallarını) kullanmayı ve bunu doğru bağlamda doğru hız, vurgu ve tonlama ile akıcı bir şekilde yapmayı birleştirerek, konuşma öğretiminde öğrencilerin doğruluk ve akıcılık yetkinliğini artırmak için birlikte kullanılması gereken doğruluk-odaklı yaklaşım ile akıcılık-odaklı yaklaşımı (Dinçer, Yeşilyurt ve Göksu, 2012) birleştirmişlerdir.

Okuma becerisine yönelik uygulamalar, sözcükler arası anlam ilişkilerini vurgulayarak, aynı şeyi farklı kelimelerle ifade edebilme becerisinin gelişimine katkı sunmuştur. Dinleme ve yazma becerilerinde kelimeleri doğru yazabilme, öğrencilerin gelişme gösterdiklerini ifade ettikleri alanlardan birisi olmuştur. Dinleme ve okuma becerileri için öğrenciler, yeni kelimeleri öğrenirken bağlam içinden kelimenin anlamını tahmin ettikleri çıkarımda bulunma stratejisinden faydalandıklarını ifade etmişlerdir. Araştırma sürecinde öğrencilerin kullandıkları ve geliştikleri bu stratejiler, kelime öğreniminde bilgiyi etkinleştirme yoluyla kelimeleri bellekten geri çağırma yani kelimenin anlamını hatırlamayı sağlayan oldukça etkili stratejilerdir (Pavicic Takac, 2008).

Farklı aksanları anlama, sözel beceriler (oral skills) olan dinleme ve konuşma becerilerine yönelik uygulamaların öğrencilere katkıların birisidir. Alessandra (2021) da çalışmasında, eTwinning gibi bilgi iletişim teknolojilerini kullanan ve çevrimiçi de olsa uluslar arası değişimi mümkün kılan projelerin, öğrencilerin farklı aksanlara daha aşina olmalarına yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Yürütülen araştırmada da öğrencilerin anadillerinden getirdikleri aksanları, konuştukları İngilizce'nin bazı durumlarda anlaşılmasını zorlaştırmıştır. Fakat projede gerçekleştirilen uygulamalarda kurdukları sözlü iletişim esnasında öğrenciler, farklı aksanlara aşinalık kazanmış ve birbirlerini daha rahat anlamaya başlamışlardır.

Alımlayıcı beceriler olan dinleme ve konuşmada, öğrenciler dinlenen ve okunan içeriği anlama konusunda ilerleme kaydetmiştir. Bu iki beceriye yönelik uygulamalarda, metni istenildiği kadar tekrar ederek dinleme ve okuma yapabileceği, öğrencilerin kendi hızında ilerlemesine olanak sağlamıştır.

Dinleme, okuma ve konuşma becerilerine yönelik uygulamalar esnasında, dikkat yöneltme stratejisinin kullanıldığı görülmektedir. Uygulama kapsamındaki etkinliklerin gerekliliklerine göre; yönlendirilmiş dikkat, seçici dikkat ve fark edici dikkat kullanılmış; içeriğin tamamını anlamak ve metnin akışını takip edebilmek için devamlı dikkat öğrencilerin başvurdukları ve geliştirdikleri alanlardan olmuştur.

Yazılı iletişimle ilgili beceriler olan okuma ve yazma becerilerine yönelik faaliyetler sayesinde, öğrenciler İngilizce cümleleri ve dilbilgisi kurallarının kullanımını bağlam içinde örneklerle görmüşlerdir. Özellikle; nasıl cümle kurulması gerektiği, kelimelerin cümlelerde nerede ve nasıl kullanılmasının uygun olduğu gibi konularda içgörüsül öğrenme gerçekleşmiştir. Konuşma becerisine yönelik uygulamalarda öğrenciler bu öğrenmeler sonucunda elde ettikleri becerileri kullanarak kendi cümlelerini daha doğru ve daha rahat kurabilmiştir.

İşbirlikçi çalışmayla gerçekleştirilen dinleme, okuma ve konuşma uygulamalarında, öğrencilerin diğer katılımcılarla ortak çalışmaları; fikir alışverişinde bulunma, farklı bakış açılarını görme, takım arkadaşlarına uyum sağlama, yardımlaşma, “yabancı”larla daha fazla İngilizce dilinde iletişim kurarak pratik yapma açılarından öğrencilerin gelişimini sağlamıştır.

Dinleme, okuma ve konuşma becerilerine yönelik uygulamalar esnasında öğrencilerin telaffuz yetenekleri de gelişme göstermiştir. Gerçek insanlarla iletişim kuruyor olmanın getirdiği sorumluluk, öğrencilerin anlaşılabilirlik için telaffuzlarına özen göstermelerine sebep olmuştur. Öğrenciler telaffuzlarını geliştirmek için; online sesli sözlük uygulamalarından faydalanmış, duyduklarını tekrar ederek doğru telaffuzu öğrenmek için çabalamış, İngilizce’de iyi olduklarını düşündükleri arkadaşlarından yardım almışlardır. Bu çabalar ayrıca okuma hızlarının artmasını sağlamıştır.

Okuma ve yazma becerilerine yönelik uygulamalarda içeriği oluşturmak için öğrencilerin araştırma yaparak bilgi topladıkları hazırlık aşamaları, onların hem ele alınan konuya ilişkin genel kültür anlamında bilgilerini artırmalarını hem de kullanacakları kelimeleri araştırarak kelime haznelerini geliştirmelerini sağlamıştır. Coutinho ve Rocha (2007) da, Portekizli 9.sınıf öğrencileriyle yürüttükleri araştırma ile eTwinning proje uygulamalarıyla öğrencilerin özerklik, yaratıcılık, sorumluluk bilinci ve araştırma becerisi alanlarında gelişim gösterdiğini ortaya koymuştur.

Öğrencilerin okuma ve yazma becerilerine yönelik uygulamalarda kendi gelişimlerini gözlemlmeleri, yapabildikleri şeyleri görüp yapamadıkları şeyleri fark etmeleri, kendi öğrenmeleri üzerine yansıtma yapmalarını sağlamıştır. Öz değerlendirme sonrası öğrencilerin fark ettikleri eksik yönleri, kendilerini geliştirmek için odaklanmaları gereken noktalara ışık tutmuştur.

Dinleme ve okuma becerilerine yönelik uygulamalarda görsellerin ve oyunların kullanılması, öğrencilerin ifadelerinden anlaşılacağı üzere öğrenme sürecini onlar için daha verimli ve etkili hale getirmiştir.

#### *Dinleme Becerisi*

Dinleme becerisine yönelik uygulamaların öğrencilerin dinleme becerisine bilişsel açıdan katkısı incelendiğinde, sadece bu beceriye yönelik bazı kavramlar olduğu görülmektedir. Bu becerilere yönelik uygulamalarda etkinlik çeşitliliğinin olması, öğrencilerin muhakkak kendilerine hitap eden ve daha rahat öğrenebildikleri bir etkinlikle çalışabilmelerine ve öğrenebilmelerine imkan tanımıştır. Etkinlik esnasında ve sonrasında dinleme metnine yönelik sorular oluşturulması ve diğer takımlar tarafından oluşturulan sorularının cevaplanması, öğrencilerin içeriği daha iyi anlamasını sağlamıştır. Proje teması olan Antarktika ile ilgili dinleme metninin ilgi çekici olması, öğrencilerin yeni bilgileri öğrenmelerini sağlamıştır. Uygulama sonrası etkinliklerle dinleme esnasında öğrenilen bilgiler pekiştirilmiştir. Müzik içeren dinleme uygulamasının, bazı öğrencilerin ritimle daha iyi öğrenmelerinden dolayı, öğrenmeyi kolaylaştırdığı öğrenci ifadelerinden anlaşılmaktadır. Son olarak dinleme metnlerinde altyazı olmasının öğrencilerin anlamalarını kolaylaştırdığı görülmektedir. Altyazısız dinleme etkinliklerinde anlamada zorlandıklarını ifade eden öğrenciler için altyazının varlığı bir güvence olmuş, söylenenleri görerek dinlemeleri kelimelerin yazılışı ve telaffuzunu birlikte öğrenmelerini ve içeriği daha rahat anlamalarını sağlamıştır.

#### *Okuma Becerisi*

Okuma becerisine yönelik uygulamalarda oluşturulan içeriklerde, anında dönüt veren online araçların kullanılması, öğrencilerin yanlışlarını hemen görerek doğrusunu öğrenmelerini sağlamıştır. Öğrenciler okumalar esnasında metnin bölümleri içindeki uyumu ve bağlantıları görerek metnin akışını takip edebilmiştir. Ayrıca okulda yaptıkları okuma uygulamalarından farklı olarak proje kapsamında gerçekleştirilen

uygulamaların öğrenci merkezli olması, metnin ve metinle ilgili etkinliklerin oluşturulmasından öğrencilerin sorumlu olması, öğrencilerin metni benimseyip okuma becerilerini daha etkili kullanmalarını sağlamıştır. Araştırmada öğrenciler tarafından sıkça dile getirilen kendi ürünlerini oluşturmalarını sağlayan öğrenci merkezli yaklaşımın olumlu etkilerine dair sonuçlar; eTwinning projelerinin, özellikle 12 yaş üstü öğrenciler üzerindeki olumlu etkilerinin, öğrencilerin uygulamalarda sahip olduğu özerklik ve aldıkları sorumlulukla ilişkili olduğunu gösteren Avrupa Komisyonu, Eğitim, Gençlik, Spor ve Kültür Genel Müdürlüğü tarafından yayımlanan final raporu (European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2013) ile de desteklenmektedir. Rapora göre eTwinning projeleri öğrencilerin, heterojen Avrupa gruplarında çalışma becerisi, yabancı dillerde iletişim, işbirlikçi öğrenme, otantik öğrenme becerisi ve öğrencilerin aktif katılımı gibi Avrupa yeterlilikleri üzerinde olumlu etkiye sahiptir. Raporda, araştırma kapsamında yürütülen proje süresince kelime dağarcığı ve dilbilgisini işlevsel şekilde kullanma, sözlü ve yazılı mesajları anlama, görüşmeleri başlatma, sürdürme ve sonuçlandırma, iletişime karşı olumlu bir tutum geliştirme şeklinde ifade edilen eTwinning eylemi kapsamında geliştirilebileceği ifade edilen Avrupa dil yeterliliklerinin; eylem araştırması sürecinde gelişme gösterdiği öğrenciler tarafından ifade edilmiştir.

Araştırma raporunun yöntem bölümünde açıklandığı üzere; konuşma becerisine yönelik ilk uygulama hazırlıklı konuşma, ikinci uygulama hazırlıksız bir şekilde konuşmayı içerecek şekilde tasarlanmıştır. Bu şekilde öğrencilerin en çekindikleri beceri olan konuşma becerisinin kullanımında, öğrencilere kademeleri bir geçiş yapma ve konfor alanlarından yavaş yavaş çıkma imkanı sağlamak hedeflenmiştir. Öğrencilerin beceriye yönelik ilk uygulamada ses kayıtlarıyla ön hazırlık yaparak konuşmanın, onları hazırlıksız konuşmaya hazırladığını ifade etmesi, hedeflenen amacın gerçekleştirildiğini göstermektedir.

#### *Yazma Becerisi*

Yazma becerisine yönelik uygulamaların bilişsel açıdan katkısına yönelik öğrenci görüşleri; hayal gücünü kullanarak bir metin kurgulama, bu metnin akıcılığını sağlama, okuyucu tarafında anlaşılır bir şekilde yazma konularında öğrencilerin ilerleme kaydettiğini göstermektedir. Öğrenciler anadillerinde hayal ettikleri içeriği İngilizce'ye çevirerek metinlerini yazmışlar, okuyucu kitlelerini düşünerek onlar tarafından anlaşılabilir yapı ve kelimeler kullanmaya özen göstermeyi



öğrenmişlerdir. Bütün bunları yaparken araştırmacı tarafından verilen yönergeleri takip etmek, konu dışına çıkmadan tam olarak istenen şey hakkında beklenen üslupla yazmalarına rehberlik etmiştir. İngilizce yazma uygulamasını bireysel olarak gerçekleştirirken öğrenciler, anadildeki veya İngilizce yazma tecrübelerini bu uygulamaya aktarabilmiş; bu uygulamada edindikleri tecrübeyi de okula veya günlük hayata transfer edebilmişlerdir. Bazı öğrenciler; okuldaki İngilizce sınavlarında önceleri kendilerini çok korkutan yazma bölümünde daha fazla gayret gösterdiklerini, bir okuma metnine yönelik sorulara cevap verirken yanlış da olsa metnin içinden kopyalayıp yapıştırdıkları cevaplar yerine artık kendi cümleleriyle yanıtlar vermeye çalıştıklarını, birbirleriyle mesajlaşırken artık daha akıcı ve anlaşılabilir yazabildiklerini ifade etmişlerdir. Yazma görevlerini yerine getirirken öğrenciler, okumaya yönelik uygulamalarda fark ettikleri metnin akışını sağlamaya yönelik detayları, kendi yazılarında uygulamaya çalışmıştır. Yazıların giriş, gelişme, sonuç bölümlerine sahip olmasına ve bu bölümlerin anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde uygun bağlantılarla metin içi uyum ve akıcılığın sağlanmasına özen göstermeye çalışmışlardır. Öğrenciler yazılarını tamamlayınca kendi kendilerine veya bir başkasına okuyarak ortaya çıkardıkları yazıyı kontrol ettiklerini ifade etmişlerdir. Son olarak, her ne kadar bu beceriye yönelik uygulamalar bireysel olarak gerçekleştirilse de, öğrenciler birbirlerinin yazdığı, esasında aynı noktadan hareketle ortaya çıkan yazıları okuyarak farklı bakış açılarını görmüşlerdir.

Sonuç olarak eTwinning proje uygulamalarının İngilizce dört dil becerisine bilişsel açıdan katkısına yönelik olarak, Başaran ve diğerlerinin (2020) de ortaya koyduğu gibi, basit dilbilgisi ve kelime hataları yapılsa bile, iletişim sağlayan öğrencilerin dil becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Demir ve Kayaoğlu (2021) da yaptıkları araştırmada; eTwinning'in öğrencilerin İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenme boyutunda okuma, yazma, dinleme, konuşma, telaffuz becerileri ve kelime bilgisi gibi dil yeterliliklerini geliştirdikleri, sadece dilbilgisi değil, söylem, toplum dilbilimsel ve stratejik yetkinlikler konusunda da geliştiklerini ortaya koymuşlardır.

### 5.1.1.2. eTwinning Proje Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Dört Dil Becerisine Duyuşsal Açıdan Katkısına Yönelik Öğrenci Bakış Açıları

Uygulamaların dört dil becerisine katkısının duyuşsal boyutunda öğrenciler, günlüklerinde ve odak grup görüşmelerinde, uygulamaların dil öğrenmelerine ilişkin duygularında sebep olduğu değişiklik ve etkileri ifade etmişlerdir. Bu başlık altında, önce duyuşsal boyuta ilişkin dört dil becerisindeki ortak sonuçlara değinilmiş, ardından varsa her bir beceriye özel sonuçlar ayrı ayrı ele alınmıştır.

#### *Dört Dil Becerisini İlgilendiren Ortak Sonuçlar*

Uygulamaların dört dil becerisine duyuşsal açıdan katkısına yönelik öğrenci görüşlerinde en çok ön plana çıkan ifade “özgüven” olmuştur. Bu kavram, işbirlikçi çalışma ile gerçekleştirilen dinleme, okuma ve konuşma becerilerine yönelik uygulamalarda “özgüven”; bireysel olarak gerçekleştirilen yazma becerisine yönelik uygulamalarda ise “kendinin farkına varmak” olarak ortaya çıkmıştır. Öğrenciler genel olarak başkalarıyla birlikte çalışmalarını gerektiren uygulamalarda, kendilerine pek de güvenmedikleri dil becerilerini kullanma konusunda akranlarının önünde daha çekingen ve kararsız bir tavır sergilemiştir. Bu sebeple öğrencilerin, takım çalışmasıyla gerçekleştirdikleri dinleme, okuma ve konuşma becerilerine yönelik uygulamalar hakkında görüş belirtirken “özgüven” ifadesini açıkça kullandıkları; bireysel çalıştıkları yazma becerisine ilişkin uygulamalar için ise bu ifade yerine, “yazabildiklerini gördükleri” şeklindeki dolaylı bir ifadeyi tercih ettikleri görülmektedir. Carpenter ve Tanner’ın (2013) ortaya koyduğu gibi; ortak bir dili konuşmayan gerçek insanlar arasındaki dili kullanmayı gerekli kılan ve gerekli kıldığı için de geliştiren eTwinning projelerindeki öğrenci katılımının, onların öğrenmeye karşı tutum ve motivasyonlarında, özellikle özgüven ve özsaygı oluşturmada etkili olması, bu araştırmadan elde edilen sonuçlarla da doğrulanmıştır. Yürütülen araştırmayla benzer bir sonuca ulaşan bir diğer çalışma da Gajek’e (2017) aittir. Gajek, öğrencilerin hedef dildeki kelime ve dilbilgisine gelecekte kullanmak için değil hemen kullanmak üzere ihtiyaç duymalarının motivasyon üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir.

Dinleme becerilerine yönelik uygulamalarda, bilişsel boyutta karşımıza çıkan “ilgi çekici konu” kavramı; duyuşsal boyutta hem dinleme hem de okuma ve yazma becerilerine yönelik uygulamalarda karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilere göre

uygulamalarda konuların ilgi çekici olması, uygulamaya olan ilgi ve isteklerini artırmıştır.

Ortaya çıkan diğer bir ortak sonuç ise, olumsuz duyguların kontrolüdür. Dinleme becerisine yönelik uygulamalarda öğrenciler hiçbir şey anlayamadıklarını düşündüklerini, korktuklarını, utandıklarını ancak uygulamaları gerçekleştirdikçe bu duyguların üstesinden geldiklerini; okuma becerisine yönelik uygulamalarla okumanın sıkıcı olduğuna dair “önyargı”larını kırdıklarını, konuşma becerisine yönelik uygulamalarla ise utangaçlıklarının üstesinden geldiklerini ifade etmişlerdir. Norveçli 7. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdikleri araştırma sonucunda, Engelsviken ve Lie (2022) de, öğrencilerin başlangıçta endişeli ve utangaç olduklarını belirtmiş fakat yabancı öğrencilerle internet üzerinden konuşmayı hiçbir zaman korkutucu bulmadıklarını, yaşadıkları zorlukların teknik sorunlardan, yetersiz sözlü konuşma deneyimine sahip olmaktan, sözlü mesajı anlama süresinden veya İngilizce bilgisi - ağırlıklı olarak dilbilgisi- eksikliğinden kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Ancak öğrenciler online görüşme deneyimini ilginç bulmuş ve “*dilsel bilgilerini değerli bir şey için kullanmaları gerektiğini*” hissederek olumsuz duygularının üstesinden gelmeyi başarmışlardır.

Akdemir’in (2017) çalışmasında söz ettiği gibi gerçek insanlarla yabancı dilde gerçek zamanlı konuşma ve dinleme etkinliklerine dahil olmak ve işbirliği içinde çalışmak, öğrencilerin psikolojik engelleri aşmalarını sağlamıştır.

Yazma becerisine yönelik uygulamalara dair olumsuz duygularla ilgili açıkça bir görüş belirtilmemesinin sebebinin ise, bu uygulamaların bireysel olarak gerçekleştirilmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğrenciler görüşmeler esnasında, yazma becerisinde zorlanmadıklarını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bu durumun sebebinin ise, yazma becerisinin tıpkı projede olduğu gibi genelde kişinin kendi kendine kalıp belli bir hazırlık yaparak gerçekleştirdiği ve diğer becerilerin aksine hem çok sık kullanılmayan hem de genelde hemen dönüt alınmayan uygulamalarda kullanılması olduğu öğrenci ifadelerinden çıkarılabilir.

Dinleme ve okuma becerilerine dair öğrenci görüşlerinden ortaya çıkan bulgular göstermektedir ki; benimsenen öğrenci merkezli yaklaşımla öğrencilerin bir ürünü takım arkadaşlarıyla birlikte ortaya çıkarması öğrencilerin motivasyonlarını artmaktadır. VilàVendrell(2022) ve Crisan (2013) da benzer şekilde; eTwinning

projelerinde yabancı dil öğretiminin nihai amaçtan ziyade başka yetkinlikleri elde etmek için bir araç olarak görmenin, yabancı dil öğrenmenin çekiciliğini, dil öğrenmeye yönelik motivasyonu arttırdığını ve hem öğretmenler hem öğrenciler için teşvik edici olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, öğrencilerin takım halinde çalışmak ve başka bir ülkedeki akranlarıyla işbirliği yapmak konusunda hevesli olmaları ve öğrenci merkezli çalışmalardan keyif almaları, eTwinning projelerinin çocukların İngilizce dil öğrenimi konusundaki motivasyonlarını artırdığını göstermiştir.

#### *Dinleme Becerisi*

Dinleme becerisine yönelik uygulamaların öğrencilerin işbirlikçi çalışma becerisini geliştirdiği; öğrencilerin birbirleriyle twinspace haricinde zoom ve whatsapp gibi farklı iletişim kanalları üzerinden sürekli etkileşim kurmasının teşvik edilmesinin, kaynaşmalarını ve uygulamaya bakış açılarını olumlu etkilediği; öğrenci görüşlerinden çıkarılan sonuçlardandır. Benzer şekilde Pol (2013), çevrimiçi etkileşim ile hedef dile sürekli maruz kalma ve dilsel çıktı üretiminin gerçekleşmesi nedeniyle; katılımcıların akıcılık, dil kullanımlarına güven duyma, kendi dil öğrenme süreçlerinin daha fazla farkına varma açılarından gelişme gösterdiklerini tespit etmiştir. Çevrimiçi iletişim kurmak, öğrencilerin otantik materyaller sayesinde dolaylı dil öğrenimine de katkı sağlamıştır.

#### *Okuma Becerisi*

Okuma becerisine yönelik yapılan uygulamalarda oyunların kullanılması ve diğer etkinlikler, etkinlik çeşitliliğini sağlayarak öğrencilere okuldaki uygulamalardan daha eğlenceli ve keyifli bir okuma tecrübesi yaşatmıştır. Fat'in (2012) araştırma sonuçları da projelerin, aktif ve farklı öğretim yöntemleriyle öğrencilerin projelerden zevk almalarını sağlayarak onları derslere dahil etmenin bir yolu olduğunu ve ayrıca özgüven, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Akıncı ve Sağ da (2019) araştırmalarında; öğrencilerin uygulanan projenin sonunda, dili bir amaç değil araç olarak görmeyi öğrendiğini, aktif katılım ile kendi ürünlerini oluşturmaktan keyif alarak “bilişsel, duyuşsal ve sosyal” alanlarda olumlu gelişme gösterdiğini ifade etmişlerdir.

#### *Konuşma Becerisi*

Konuşma becerisine yönelik uygulamalarda, takımından bir kişiyle eşleşerek ikili diyaloglar hazırlayan öğrenciler, az kişiyle konuşmaları gerektiğinde dili

kullanmaya mecbur kaldıklarını ve daha rahat konuşabildiklerini ifade etmişlerdir. Grupla yapılan uygulamaların aksine bir Rumen bir Türk öğrencinin eşleşmesinin, anlaşmak için İngilizce konuşmaktan başka bir çare bırakmamasının sonuç itibarıyla katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. Hem ikili etkinliklerde hem de bütün katılımcıların dahil olduğu zoom toplantısıyla yapılan uygulama ile, bağ kurmanın daha rahat iletişim kurmayı sağladığı söylenebilir. İletişim kurma konusunda daha rahat hisseden ve kaynaşan öğrenciler, gerektiğinde çekinmeden muhataplarından yardım istemeyi de öğrenmiştir. Yılmaz ve Altun Yılmaz'ın (2012) çalışmasında da eTwinning uygulamasının kazandırdıklarına ilişkin öğrenci görüşleri “Yeni arkadaşlıklar edinme”, “Sosyalleşme/arkadaşlıkların gelişmesi”, “Yeteneklerinin farkına varma”, “Özgüven kazanma”, ve “İşbirliği becerisinin gelişmesi” şeklinde ifade edilmiştir.

### *Yazma Becerisi*

eTwinning projesinde ele alınan son beceri olan yazma becerisine yönelik uygulamalara sıra geldiğinde, öğrencilerin projedeki akranlarına alışmış ve onlarla tanışıp kaynaşmış olmaları; yazma becerisine yönelik uygulamaların “o an”, “hemen” gerçekleşen ve bu sebeple öğrenciler üzerinde büyük bir baskı oluşturan hazırlıksız bir dil kullanımı değil; öğrencilerin üzerinde düşünerek hazırlık yapabildikleri bir beceri olmasının, öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade etmelerini sağladığı ortaya çıkmıştır. İlk üç beceriye yönelik uygulamalardaki endişe hem dili düzgün kullanamama korkusundan hem de akranlarıyla birlikte çalıştıkları için onların kendileri hakkında ne düşünecekleri kaygısından kaynaklanmaktayken, yazma becerisi uygulamalarında bir takım çalışmasında değil sadece kendi yaptığı işten sorumlu olmak da “kendini daha iyi ifade etme” üzerinde etkili olmuştur. Ayrıca bu faktörler, öğrencilerin yazılarını yazarken daha komplike yapılar ve kelimeler kullanarak daha üst düzey ürünler ortaya çıkarma yani ”kendini aşma” çabasına girmelerini sağlamıştır. Son olarak yazma esnasında hayal gücünü kullanmak, öğrencilere daha özgür hissettirmiş ve yazma uygulamasını onlar için daha keyifli hale getirmiştir.

### 5.1.1.3. eTwinning Projesindeki İngilizce Dört Dil Becerisine İlişkin Uygulamalarda Yaşanan Zorluklara Yönelik Öğrenci Bakış Açıları

Dört dil becerisine yönelik uygulamaların, karşılaşılan zorluklar boyutunda öğrenciler, günlüklerinde ve odak grup görüşmelerinde, uygulamalarda eksik ve zayıf buldukları yönlerle zorlanmalarına sebep olan unsurları ifade etmişlerdir. Bu başlık altında, önce boyuta ilişkin dört dil becerilerindeki ortak sonuçlara değinilmiş, ardından varsa her bir beceriye özel sonuçlar ayrı ayrı ele alınmıştır.

#### *Dört Dil Becerisini İlgilendiren Ortak Sonuçlar*

Uygulamaların bilişsel katkısı boyutunda en sık dile getirilen ifade olan “kelime bilgisi” kavramı; dinleme, okuma ve yazma becerilerine yönelik uygulamalarda yaşanan zorluklara ilişkin de en sık karşılaşılan görüş olmuştur. Öğrencilerin yeterli kelime bilgisine sahip olmamaları ve uygulamalarda çok fazla bilinmeyen kelime olması, yaşadıkları zorlukların başında gelmektedir. Dinleme ve okuma becerilerine yönelik uygulamalar esnasında kullanılan kelimelerin hatırlanmasının zor olmasının, proje temasının Antarktika kıtası olması sebebiyle içeriklerde bilimsel ya da öğrencilerin günlük hayatta çok fazla karşılaşmadıkları kelimelerin kullanılmasından kaynaklanmaktadır. Öğrenciler bu tarz kelimeleri “hatırlanması zor” olarak değerlendirmiştir.

Yine araştırmanın bir başka boyutu olan, uygulamaların duyuşsal katkısı başlığı altında bahsi geçen “işbirliği” kavramı, öğrencilerin dilediği kadar gerçekleşmediği için onlara zorluk yaşatan etmenlerden birisi olarak, dinleme ve konuşma becerilerine yönelik uygulamalar için karşımıza çıkmaktadır. Coutinho ve Rocha'nın (2007) araştırmasında, Çek öğrencilerle çalışan Portekizli öğrencilerin; yabancı ortaklarla daha çok çalışmak istedikleri, partnerlerinin bazı alanlarda dili kullanma becerilerinin zayıf olmasının ve yanıt alamamanın sorunlara sebep olduğu yönünde getirdikleri eleştiriler; bu araştırmadaki Türk ve Rumen öğrencilerin getirdiği eleştirilerle benzerlik göstermektedir. “No Man's Land” projesinde de yabancı arkadaşlarıyla iletişim kurmak ve birlikte çalışmak, aslında bütün öğrenciler için projenin en ilginç ve keyifli bölümü olmuştur. Ancak bazı öğrencilerin kendileri kadar takım görevlerini sahiplenmediğini, istekli davranmadığını görmek istekli öğrencilerin hayalkırıklığı yaşamasına, görevlerin eksik kaldığını hissetmesine ve yalnız bırakıldıklarını düşünmesine sebep olmuştur.

Öğrenci görüşleri, dinleme ve konuşma becerilerine yönelik proje uygulamalarında öğrencilerin utangaçlık, heyecan ve hata yapma korkusu gibi duygusal bariyerler sebebiyle zorlandıklarını göstermektedir. Yılmaz ve Altun Yılmaz'ın (2012) “Çokkültürlülük projesi: e-Twinning uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri” isimli çalışmalarında karşılaşılan sorunlara ilişkin öğrencilerden alınan görüşlerde de “Başarısız olma korkusu” ve “Güven sorunu yaşama” gibi olumsuz duygularla ilgili bariyerler karşımıza çıkmaktadır.

### *Dinleme Becerisi*

Dinleme becerisine yönelik uygulamalara öğrenciler tarafından en çok dile getirilen eleştiri; takım çalışmasıyla yerine getirilmesi gereken görevler için tüm takım üyelerinin aynı şekilde katılım göstermemesi ve takım içi iletişimin istenilen seviyede kurulamaması olmuştur. Avrupa Komisyonu, Eğitim, Gençlik, Spor ve Kültür Genel Müdürlüğü'nün (2013) final raporuna göre bazı durumlarda eTwinning projelerindeki ortak kurumların projeye olan bağlılığı zayıf olabilmekte ve öğrencilerin dil yeterlilikleri arasındaki farkın fazla olması iletişim kurmayı zorlaştırmaktadır. Farklı dilleri konuşan öğrencilerin iletişim halinde olmaktan duyduğu heyecan bu tarz bir durumda yerini hayal kırıklığına bırakabilmekte; başka öğrencilere kıyasla dil becerilerinin daha gelişmiş olduğunu fark eden öğrencilerin kendilerine olan güvenleri artmaktadır. Yürütülen araştırmada dil becerileri zayıf kalan taraf genellikle Türk öğrenciler olmuştur. Rumen öğrenciler, bazı Türk öğrencilerin zaman zaman kendilerini anlamadıklarından şikayet etse de zaman için de mevcut dil yeterliliklerini kullanarak ve geliştirerek katılımını sürdüren Türk öğrencilerin özgüveni artmış; Rumen öğrenciler de bu durumun, kendilerini ürettikleri dili anlaşılabilir kılmak için farklı stratejiler kullanmaya ittiğini belirtmiştir.

Beceriye yönelik öğrencilerin yaşadıkları diğer zorluklar; uygulamaların süre kısıtlaması olan etkinliklerden oluşması ve bu kısıtlı süre içinde öğrencilerden yeni öğrendikleri pek çok bilgiyi kullanmalarının beklenmesi, kelime görsellerinin yanlış kullanımı, uygulamanın öğrenci seviyesine uygun olmaması ve uygulama öncesi etkinlik (pre-activity) bölümünün yetersiz oluşturulması, hedef beceriye hitap etmeyen işlevsiz uygulama yapılması, dinlemenin hızlı olması, farklı aksanlarla konuşulan İngilizce'yi anlamak, dinlenen bir içeriği anlamak, dinleyip anladığı bir mesaja konuşarak dönüt vermek gerektiğinde kendini ifade edememek olarak ifade edilmiştir.

Anlaşılabacağı üzere, öğrencilerin eleştirileri çoğunlukla dil sorunu kapsamında ele alınabilir.

Hatırlatmakta fayda var ki; eTwinning projesindeki tüm uygulamalar, sınırları araştırmacı tarafından çizilen bir çerçeve dahilinde, tamamen öğrenciler tarafından gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar, aynı yaş ve öğrenim kademesinde olsalar bile farklı ilgi ve yaşanmışlıklarının bulunması sebebiyle öğrencilerin farklı İngilizce seviyelerine sahip olmasına sebep olmuştur. Kendi dört dil becerilerini kullanacakları içerikleri üretmeler de uygulamaların seviyelerine uygun olmadığını belirten öğrenci ifadeleri, bu farklılıktan kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin seçtikleri videolardaki bilimsel olan ya da direkt proje temasıyla ilgili olan ve günlük hayatta karşılıklarına çıkmayacak kelime ve ifadelerin üzerine farklı seviyelerdeki dil yeterliliği eklendiğinde, uygulamalarda aşırı bilgi yüklemesi yapıldığı izlenimine kapılan öğrenciler olmuştur. Gönüllülük esasına göre yürütülen projede, projeye kendi istekleriyle dahil olan bazı öğrenciler zaman zaman ilgilerini kaybetmiş ya da takım toplantılarına katılma, takımın görevlerine katkı sağlama gibi görevlerini ihmal etmişlerdir. Bu durum da projeyi sahiplenen ve görevlerini eksiksiz yapmak isteyen öğrencilerin takım arkadaşlarıyla tam bir birliktelik sağlayamamasına sebep olmuştur. Dinleme becerisine yönelik yapılan ikinci uygulama olan kendi şarkılarıyla bir oyun oluşturma görevine yorum yapan öğrencilerden bazıları, sadece bu içeriğin oluşturulması aşamasına odaklanarak bu uygulamanın dinleme becerisine katkı sağlamadığını sadece yaratıcılıklarını kullanmayla ilgili bir çalışma olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak bu uygulamanın ikinci adımında yapmaları gereken, diğer takımların oluşturduğu şarkıları dinleyip oyunu oynamaktır. Bütün uygulamaların ilk adımı; içeriği üretmek için takım içi iletişim, işbirliği, yaratıcılık ve araştırma gibi becerileri gerektirmekte; esas içerik oluşturulduktan sonra bu içeriğin kullanıldığı ikinci adımın beceriye hitap etmesi beklenmektedir. Üretilen içeriklerdeki yeni kelimelerin varlığına ilaveten öğrencilerin farklı aksanlara sahip olması, içeriğin anlaşılması noktasında öğrencilerin zorlanmasına, içeriği anlamak için daha fazla çaba göstermelerine sebep olmuştur. Ancak birbirlerinin aksanlarına alıştıktan sonra bu sorunun üstesinden geldikleri görülmüştür.

Bazı öğrencilere göre görsellerin ifade etmesi beklenen kelimeyle tam olarak örtüşmemesi ve uygulama öncesi etkinlikte kelimelerin sunumunda kullanılan görsellerin uygulamanın diğer bölümlerinde tekrar kullanılması, bazı öğrencilerin



kelimeyi öğrenmekten ziyade görseli akılda tutmasına sebep olmuştur. Bu durum, içeriklerin daha iyi anlaşılması amacıyla kullanılan görsellerin bazı öğrenciler için istenen etkiyi yaratmadığını göstermektedir.

Bazı takımların uygulama öncesi hazırlık etkinliklerini oluştururken çok az kelimeyi vermesi, diğer takımlardaki öğrencilerin ana etkinliğe yeterince hazırlanamamasına ve bu sebeple dinleme parçalarını tam olarak anlayamamasına sebep olmuştur. Projenin ele aldığı ilk beceri olan dinleme becerisine yönelik uygulamalarda, içeriği hazırlayan öğrencilerin vermeyi seçtikleri kelimeleri seçerken bu kelimelerin metinden tahmin etmesi zor kilit kelimeler olmasına özen göstermeleri ve ne içeriği anlamaya yetmeyecek kadar az ne de aşırı bilgi yüklemesi yapıldığını hissettirecek kadar çok olmamasına dikkat etmeleri gerekmektedir. Bu ayrımı yapmak, ilk etkinlikte öğrencilere zor geldiği için böyle bir sorunla karşılaşmıştır. Kelime seçiminin rastgele yapılmaması, kelime seçilirken dikkat edilecek kriterlere dair bilgilendirmenin öğretmenler tarafından yapılması ve bu seçimin tek bir kişi değil takımca yapılması böyle bir zorluk yaşanmasının önüne geçebilir.

Her ne kadar dört dil becerisi projede ayrı ayrı ele alınsa da, bu beceriler nadiren birbirinden izole bir şekilde kullanılır. Televizyon izlerken sadece dinleme becerisini kullanmak gerekebilir ancak gerçek hayatta insanlar arasındaki bir konuşmayı sadece dinlemek yeterli değildir. Dinleyen de karşılık vermek için konuşması gereken noktalar olabilir ya da bu projenin şarkı uygulamasında olduğu gibi dinlediğini yazabilme, video uygulamasında olduğu gibi dinlerken okuma gibi bir beceri çoğu zaman bir veya birden fazla başka dil becerisiyle içiçe kullanım gerektirir (Uso'Juanve Martinez-Flor, 2006). Öğrencilerin dinleme becerisine yönelik uygulamalarda zorlandıklarını ifade ettikleri noktalardan biri de, konuşmaları gerektiğinde kendilerini ifade etmede yaşadıkları zorluktur.

### *Okuma Becerisi*

Okuma becerisiyle ilgili uygulamalara yönelik öğrenci değerlendirmeleri, öğrencilerin akranları tarafından oluşturulan çıktılarının bazı bölümlerini kafa karıştırıcı bulunduğu yönündedir. Bazı öğrenciler, okuma metniyle ilgili uygulama sonrası etkinliklerde, metinle çelişen bölümler olduğunu belirtmiştir. Bu durum okuma parçasının verdiği mesajı tam olarak anlama konusunda kafa karışıklığına sebep olmuştur.

Dinleme uygulamalarında öğrencilerin pre-aktiviteyi oluştururken kelime seçiminde yaşadıkları zorluk, okuma becerisiyle ilgili uygulamalarda kendini hem kelime seçimi hem de okuma metninin seçiminde göstermiştir. Hangi kelimenin verilmek istenen anlamı karşılayacağına karar vermek ya da hangi makalenin daha ilgi çekici olacağını düşünerek seçim yapmak, öğrencilerin zorlandıkları bir bölüm olmuştur.

Öğrencilerin bir kısmı okuma uygulamalarında tek bir metne bağlı kalınmamasını, her takıma ait farklı metinleri çalışmanın okuma becerilerini uygulamaya koyabilecekleri birden fazla fırsat sunması açısından faydalı bulduklarını ifade etmişti. Ayrıca metinlerde geçen kelimelerin eş ve zıt anlamlılarını araştırmak ve metni bu ayrıntıları yakalamak için okumanın zorlayıcı olsa da gelişimlerine katkı sağladığını ifade etmişlerdi. Ancak bu durum bazı öğrenciler için geçerli olmamıştır. Birden fazla metni okumanın ve bu uzun okumalar esnasında metin içinden belli kelimeleri bulmaya çalışmanın süreci kendileri için süreci çok sıkıcı ve zor kıldığını belirtmişlerdir. Antarktika ile ilgili bilimsel metinleri okumanın ve bu metinlerle ilgili bilgi sorularına yanıt vermenin zor olduğu da öğrencilerin zorluk yaşadıkları konulardan biridir. Bu durumun, öğrencinin konuya olan ilgisi ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Konuya merak duyan öğrencileri yeni bir şey öğrenmek heyecandırırken, ilgi duymayan öğrencilerin uygulama sürecini çok zor ve sıkıcı bulduklarını söylemek mümkündür.

### *Konuşma Becerisi*

Konuşma becerisine yönelik uygulamalar değerlendirildiğinde, tüm katılımcılarla yapılan zoom toplantısının kalabalık bir grupta gerçekleşmesi, uygulamanın zayıf yönü olarak ortaya çıkmıştır. Bu durum, bazen karşı tarafı duymayı zorlaştırmış ve herkes konuşmak için yeterli zaman veya cesareti bulamamıştır. Pol (2013) araştırmasında, karşılaşılan sorunlara yönelik olarak teknolojik aksaklıklar ve zamanlama sorunlarından bahsetmiştir. Benzer sorunlarla yürütülen araştırmadaki kalabalık zoom toplantısında da karşılaşılmamasına rağmen, bu sorunların öğrenciler tarafından ifade edilecek kadar dikkate değer bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir. Bu farklılığın, yürütülen projede öğrencilerin farklı iletişim kanalları üzerinden ve bireysel olarak iletişim kurmaya sürekli teşvik edilmiş olmalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Bu beceriye yönelik ilk uygulamada takımlar hep birlikte ya da ikişerli ekipler halinde çalışarak bir konuşma metni hazırlamıştır. Bu metnin hazırlanması aşamasında, her öğrencinin sunduğu katkının diğer öğrencilerin katkılarıyla uyumlu olmasını sağlamak ve akıcı bir konuşma hazırlamak öğrenciler için zorlayıcı olmuştur. Konuşma becerisiyle ilgili uygulamalarda kelimeleri doğru telaffuz etmek, öğrencilerin en fazla uğraştığı kısım olmuştur. Özellikle ilk uygulamada ses kayıtlarıyla çalışmak öğrencilerin telaffuzlarını kontrol edebilecekleri bir ortam sağlamıştır. Öğrenciler zorlansalar da bu uygulama ile telaffuzlarını geliştirmişlerdir.

#### *Yazma Becerisi*

Yazma becerisine yönelik uygulamalarla ilgili ortaya çıkan bulgular; öğrencilerin dilbilgisi kurallarını kullanma, yazma becerisiyle pratik eksikliği sebebiyle yazma sürecine zor adapte olma ve yazmanın kendisinde oldukça zorlandıkları görülmektedir. Öğrenciler; konuşurken ya da arkadaşlarıyla mesajlaşırken hata yapmanın tolere edilebilir olduğunu ancak bir ödev ya da bizim durumumuzda bir görev için yazarken doğru tense'i kullanmama gibi dilbilgisi hatalarının dikkat çekici olacağını düşünmektedir. Yazma becerisine yönelik her öğrencinin bireysel gerçekleştirdiği hikaye ve makale yazımı, öğrencilerin doğru dilbilgisi kurallarını seçme ve kullanması konusunda zorlayıcı olmuştur. Üstelik yazarken, okuyucu kitleini göz önüne alarak uygun üslup ve kelimeleri kullanmak da öğrencilerin zorlandığı noktalardan biri olmuştur. Bir diğer husus ise, yazma becerisinin diğer beceriler kadar sık kullanılan bir beceri olamaması yani her ne kadar günlük hayatta sosyal medya kullanımında ve mesajlaşırken kullanılsa da, doğru dilbilgisi kurallarını kullanarak yazma kaygısı barındıran yazma faaliyetlerinin çok sık gerçekleştirilmemesi, öğrencilerin paslanmasına sebep olmaktadır. Bu durum, yazma uygulamasını gerçekleştirirken sürece yeniden adapte olmayı gerektirmektedir.

#### **5.1.1.4. İngilizce Dört Dil Becerisi Açısından eTwinning Proje Uygulamalarına Yönelik Öğrenci Önerileri**

Günlük ve odak grup görüşmelerinde, eTwinning proje uygulamalarının dört dil becerisine katkı sağlama açısından daha etkili olabilmesi için neler yapılabileceğine dair öğrencilerin görüşleri sorulmuştur. Uygulamaların dört dil becerisine katkısının

öneriler boyutunda öğrenciler, günlüklerinde ve odak grup görüşmelerinde, uygulamaların kendileri için daha verimli olmasına ilişkin önerilerde bulunmuşlardır. Bu başlık altında, önce öneriler boyutuna ilişkin dört dil becerilerindeki ortak sonuçlara değinilmiş, ardından varsa her bir beceriye özel sonuçlar ayrı ayrı ele alınmıştır.

#### *Dört Dil Becerisini İlgilendiren Ortak Sonuçlar*

İşbirlikçi çalışmaların daha fazla yapılması gerektiği en sık ifade edilen görüştür. Bazı öğrenciler iki kişilik ekipler halinde çalışmayı, bazıları tüm katılımcıların birlikte çalışabileceği uygulamalar planlanmasını önermiştir. İki kişilik ekipler halinde çalışmak, tüm öğrencileri yabancı dilde iletişim kurmaya mecbur bırakacak ve kalabalık olmayan bir ortamda çalışmak hem öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade edebilmelerini hem de daha fazla kaynaşmalarını sağlayacaktır. Bütün takımın bir araya gelip çalışması, daha fazla etkileşim, daha fazla dile maruz kalmak anlamına gelmektedir. Yazma becerisi uygulamaları için öğrencilerin bazıları işbirlikçi yazma yapılmasını bazıları da bireysel çalışılmasını önermiştir. Takımca bir ürünü ortaya çıkarırken tüm takımın birlikte karar vermesi ya da bir takım üyesinin yazdığı içeriğin bir diğeri tarafından devam ettirilmesi öğrencilerin önerdiği bir yöntemdir. Bireysel çalışmanın daha faydalı olduğunu ifade eden öğrenciler, proje süresince takım arkadaşlarıyla yeterince işbirliği yapamamaktan şikayetçi olduğu için bireysel çalışmayı önermiştir.

Öğrenciler projenin diğeri katılımcılarıyla birlikte daha fazla online görüşme yapılmasını istemektedir. Bu durumun, konuşma ve dinleme becerilerini gerçek hayatta kullanmak için daha fazla fırsat sunması, öğrenciler için online toplantıları cazip kılmaktadır. Öğrenciler proje süresince istedikleri seviyede işbirliği yapamadıklarını ifade etmişler, bu durumun sebebini de birbirlerini tanımamış olmalarına bağlamışlardır. O yüzden öğrenci önerileri arasında en çok vurgulananlardan bir tanesi de, uygulamalara geçilmeden önce katılımcıların kaynaşmalarını sağlayacak etkinlikler düzenlenmesi yönünde olmuştur. “Arkadaş olma” gerçekleştiğinde, herkesin projeden daha çok keyif alacağı ve görevleri daha fazla sahipleneceği düşünülmektedir. Öğrencilere göre bu kaynaşma, uygulamalara başlamadan önce uygulanacak bir tanıma anketi veya toplantılar düzenleyip sohbet etme ve kendinden bahsetme şeklinde olabilir.

Alımlayıcı becerilere yönelik ortak bir öneri de, “bağlam sağlama” şeklinde ortaya çıkmıştır. Anlamaya yönelik dinleme ve okuma becerilerinde öğrencilerin en çok üstünde durduğu şey; uygulamaların mevcut kelime bilgilerini kullanmalarını sağlaması, yeni kelimeler kazandırması, bilinmeyen kelimelerin kendileri zorlaması şeklinde sık sık bahsi geçen “kelime bilgisi” olmuştur. Öğrencilerin kelime bilgisine yönelik getirdiği öneri, bu kelimelerin bir bağlamdan bağımsız şekilde tek başına değil, bir cümle içinde verilmesi şeklindedir. Bu şekilde öğrenciler o kelimelerin bağlam içinde nerede, nasıl kullanıldığını da görebilecektir. Ayrıca fazla bilinmeyen kelime olmasının oluşturduğu engeli aşmak için, kelimelerin metin içinde bilgi kutucuklarında açıklanması öğrencilerin sunduğu önerilerdendir.

Dinleme ve okuma becerileri daha çok duyduğunu ve gördüğünü anlamaya dayalı becerilerdir. Öğrenciler bu becerilere yönelik uygulamaların sonunda, anladıklarını kendi cümleleriyle ifade etme, özetleme ve bu konu üzerine sohbet etmeyi önermiştir. Öğrenciler okuma becerilerini geliştirmek için ezber yapmaları gereken etkinlikler yapılmasını istediklerini de belirtmişlerdir. Bir tiyatro metnini veya bir filmde replikleri ezberleyerek canlandırmak hem okuma hem konuşma becerilerini telaffuz anlamında geliştirecektir. Kısacası, dinleme ve okuma becerilerinin konuşma becerisiyle entegre edildiği etkinlikler talep edilmiştir. Yine bu iki beceriye yönelik uygulamalar, öğrencilerin bir kısmı tarafından fazla kolay, bir kısmı tarafından fazla zor bulunmuştur. Farklı seviyede uygulamalar gerçekleştirilmesi öğrencilerin “başarma” hissini tadıp daha fazla gayret göstermelerini sağlayacaktır.

Dinleme ve okuma becerilerine yönelik bir diğer ortak öneri de, daha fazla ve benzer etkinlik yapmak şeklinde karşımıza çıkmaktadır.

#### *Dinleme Becerisi*

Öğrencilere göre daha fazla farklı aksan dinlemek ve monologlar yerine diyalog şeklinde dinleme etkinlikleri yapmak dinleme becerilerine daha faydalı olacaktır. Scales, Wennerstrom, Richard ve Wu (2006) da öğrencileri farklı aksanlardan haberdar etmenin ve farklı aksanlar içeren çalışmalar yapmanın, dinlediğini anlamayla ilgili sorunları aşmada yardımcı olacağını belirtmiştir.

#### *Okuma Becerisi*

Okuma etkinliğinde kendi kendilerine okuyup anladıkları uygulamalara ilaveten bir başkasına sesli okumak, ortak bir kitabı okuyup bu kitapla ilgili sorular hazırlamak ve okuma becerisini yazma becerisiyle birleştirerek kendi hazırladıkları içerikleri okumak öğrencilerin okuma becerilerini daha aktif bir şekilde kullanmalarını sağlayacaktır. Okuma uygulamalarına oyunlar entegre edilmesinin okumayı sıkıcı olmaktan çıkarması gelecekte daha fazla oyunlaştırma kullanılmasının faydalı olacağını göstermektedir.

#### *Konuşma Becerisi*

Sadece konuşma becerisiyle ilgili uygulamalarda dile getirilse de, bazı öğrencilerin uygulamalara katılım sağlaması için öğretmenler tarafından daha fazla teşvik edilmeye ihtiyaç duymaları aslında uygulamaların tamamı için geçerlidir. Öğretmenlerin bu öğrencileri daha yakından takip edip daha fazla destek vermeleri, uygulamalara dahil olmaları için onları harekete geçirecektir. Yılmaz ve Altun Yılmaz'ın (2012) araştırmasında da söz konusu sorunlara getirilen öneriler arasında “Tüm öğretmenlerin destek vermesi” şeklinde benzer bir öneri ortaya koyulmuştur.

#### *Yazma Becerisi*

Yazma becerisiyle ilgili uygulamalar için getirilen önerilerde öğrenciler, hakkında yazacakları konuyu kendilerinin seçmesi noktasında özgür bırakılmanın, farklı yaklaşım ve bakış açıları kullanarak yazmanın, eleştirel bir üslup yazarak gerçek hayatta kendi fikirlerini ifade ettikleri konuşmalara hazırlık yapmanın daha etkili olacağı görüşündedir. Öğrenciler mkaleden ziyade daha eğlenceli olacağını düşündükleri hikaye yazmayı tercih etmektedir. Ayrıca öğrenciler arkadaşlarından yazıları hakkında dönüt almak istemektedir, bu şekilde farklı bakış açılarını görerek yazma becerilerinin gelişeceğine inanmaktadırlar. Bu dönütü alabilmek için öğrencilerin yazılarıyla ilgili uygulama sonrası etkinlikler tasarlamaları, yazılarının diğerleri tarafından okumasını sağlayacaktır. Bartholomae (1980), akran öğrenmesini destekleyecek böyle bir yaklaşımın; düzeltilmesi gereken kısımları tespit edebilmek için yavaş okuma ve eleştirel okuma gibi stratejik yaklaşımların benimsenmesi, kalem sürçmesi ile ortaya çıkan tesadüfi yazım hataların fark edilmesi gibi açılardan öğrencilerin gelişimini sağlayacağı görüşündedir. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmesini direkt yazmayı öğretmek değil de, editörlük yapmayı öğretmek geliştirmelerini sağlamak, daha dikkatli ve özgüvenli yazarlar olmalarını ve akran

değerlendirmesinin “zaman alan” fakat “vakit kaybı olmayan” yazma uygulamaları gerçekleştirilmesini sağlayacaktır (Rollinson, 2005).

### **5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Sonuçlar**

Araştırmanın ikinci alt problemi “Twinning proje uygulamalarının öğrencilerin İngilizce dört dil becerisine katkısına yönelik öğrenci bakış açılarında, ülkelere göre farklılık ve benzerlikler nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Öğrenci günlükleri ve odak grup görüşmelerinden elde edilen verilere ait sonuçlar, resmin tamamının okuyucu tarafından daha net bir şekilde görülebilmesi için bütüncül olarak; uygulamaların dört dil becerisine bilişsel katkısı, duyuşsal katkısı, karşılaşılan zorluklar ve öneriler boyutlarında ayrı ayrı ele alınmıştır.

#### **5.1.2.1. eTwinning Proje Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Dört Dil Becerisine Bilişsel Açından Katkısına Yönelik Öğrenci Bakış Açılarında Ünelere Göre Farklılık ve Benzerlikler**

##### *Benzerlikler*

Türkiye ve Romanya’dan projeye dahil olan öğrencilerin ortak kazanımları; çıkarım yapma, dikkat yöneltme, sorularla çalışma gibi dinleme stratejilerini hayata geçirmeleri olmuştur. Her iki ülke öğrencileri için de uygulamada kullanılan görsel ve oyunlar ile işbirlikçi çalışma yapılmasının ve konunun ilgi çekici olmasının daha rahat öğrenme ve dinleme becerilerinin gelişmesine katkı sunmuştur.

Her iki ülke öğrencileri de konuşma uygulamaları sayesinde farklı bağlamlardaki konuşmalar arasındaki farkı görmüş, konuşanı anlamak için dikkat vererek dinlemeleri ve dinleyici tarafından anlaşılmaq için uygun kelime, üslup, ses tonu ve konuşma hızını seçmeyi öğrenmiştir. Farklı aksana sahip kişilerle konuşma konusunda ilerleme kaydetme de iki ülkenin uygulamalardan edindiği ortak kazanımdır.

Türk ve Rumen öğrenciler ortak paydada; yazılarına hazırlık için bilgi toplama, yazılarına son halini verirken ön okuma yaparak gözden geçirme, kelime bilgisini etkili bir şekilde kullanma, bir metnin bölümleri ve bu bölümler arasındaki bağlantıları

sağlama, yazmayla ilgili tecrübeleri aktarabilme, anadilde düşünüp İngilizceye çevirme ve aynı yönergelerle oluşturulmuş farklı metinlerden ilham alma alanlarında dil becerilerini kullanarak buluşmuşlardır.

### *Farklılıklar*

eTwinning proje uygulamalarının, öğrencilerin İngilizce dört dil becerisine bilişsel açıdan katkısına yönelik öğrenci bakış açıları ülkelere göre genel olarak incelendiğinde, en dikkat çeken fark; Rumen öğrencilerin daha çok dili akıcı ve anlaşılabilir bir şekilde kullanmakla ilgili edindikleri becerileri, Türk öğrencilerin ise dili kullanırken dilbilgisi açısından doğru yapıları kullanma, düzgün cümleler kurabilme gibi gramatik kazanımları dikkate almış olmasıdır. Rumen öğrenciler özellikle farklı aksanları duyarak, Türk öğrencileri zamanla daha iyi anlamaya başladıklarını, beceriye yönelik etkinlik çeşitliliğinin fazla olmasıyla birlikte her etkinlikte dil becerilerinin farklı bir boyutunu kullandıklarını vurgulamışlardır. Türk öğrenciler dinleme becerilerini kullandıkları uygulamalarda, duyduğu ifadeyi yazabilme, metni tekrar tekrar dinleyebilme, dile bolca maruz kalma, dinleme uygulaması sonucunda anladıklarını etkinliklerle pekiştirme, altyazılı içerikleri daha rahat anlayabilme, müzikle daha iyi öğrenme noktalarına vurgu yapmışlardır.

Türk öğrenciler için, öğrenci merkezli çalışma yani her şeyi öğrencilerin oluşturması okuma becerilerinin gelişmesine katkı sağlamıştır. Rumen öğrenciler, Türk öğrencilerden farklı olarak sadece dili kullandıklarını ifade ederken, Türk öğrenciler okuma hızlarının arttığını ve metnin akışını takip edebildiklerini belirtmişlerdir.

Konuşma becerisine yönelik değerlendirmeler; Türk öğrencilerin hazırlıklı konuşma uygulamasıyla hem telaffuzlarına odaklanarak bu konuda daha iyi hale geldiklerini hem de spontane konuşmaya hazırlandıklarını ve kendi cümlelerini kurma konusunda gelişme gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Öztürk ve Gürbüz (2014) de çalışmalarında, öğrencilerin hazırlıksız konuştuklarında ani sorulara maruz kalma ihtimalinden dolayı daha kaygılı olduklarını ve çoğu öğrencinin konuşurken telaffuz ve kelime hataları yapmaktan endişe ettiğini ortaya koyan sonuçlara ulaşmıştır. Ancak şöyle ilginç bir durum vardır ki, yürütülen araştırmadaki Türk öğrencilere projedeki hazırlıklı konuşma uygulamasını mı yoksa hazırlıksız konuştukları uygulamayı mı daha çok sevdikleri sorulduğunda, öğrenciler hazırlıklı konuşma yaparken daha



güvende hissettiklerini ancak hazırlıksız konuşmanın daha eğlenceli ve faydalı olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Yazma becerisine ilişkin ifadeler, Türk öğrencilerin uygulamaları dilbilgisi açısından gelişim göstermek için kullandıklarını ve bireysel olarak yazma esnasında kendilerini değerlendirdiklerini göstermektedir. Rumen öğrenciler daha çok hayalgücünü kullanarak bir metni kurgulama, yazmada akıcılık, verilen yönergeler sayesinde hedeflenen içeriği oluşturma, okuyucu kitlesini göz önüne alarak anlaşılabilir metinler oluşturma ve tüm bunları İngilizce yaparak dili kullanma açılarından uygulamadan faydalanmıştır.

Sonuç olarak Rumen öğrencilerin olabildiğince farklı aksan ve etkinliği deneyerek dil becerilerini kullanmaya özen gösterdikleri; Türk öğrencilerin uygulamaların, içeriği anlamalarını kolaylaştıran elementler içermesine, seviyelerine uygun olmasına ve dilbilgisine odaklandıkları söylenebilir. Rumen öğrencilerin dil edinme tecrübeleri konusunda Türk öğrencilere göre daha cesur tercihlerde bulduklarını söylemek mümkündür.

Türk ve Rumen öğrencilerin bakış açıları arasındaki farkın pek çok farklı sebebi olabilir. Bu sebeplerden birisinin Rumence, Türkçe ve İngilizce'nin geldikleri dil aileleri olduğunu söylemek mümkündür. Rumence ve İngilizce aynı dil ailesinden (Hint-Avrupa dil ailesi) gelmekteyken Türkçe'nin farklı bir dil ailesinden (Ural-Altay dil ailesi) gelmekte oluşunun Rumen öğrencilerin dilbilgisi ile ilgili konularda yabancılaşma çekmemesine sebep olduğu söylenebilir. Cümle dizilimi gibi gramatik konularda hakimiyet sağlamanın; ana dilleri ile İngilizce benzerlik gösterdiğinden bu konuda bir sorun yaşamayan Rumen öğrencilerin aksine; tamamen farklı yapıda bir ana dille sahip olan Türk öğrenciler için çok daha zorlayıcı olduğu söylenebilir. Bir diğer sebebin de araştırmaya katılan Rumen öğrencilerin hemen hepsinin, yurtdışı tecrübeleri olmasından dolayı İngilizce'yi sadece okulda görülen bir ders değil gerçek hayatta kendilerini ifade etmeye yarayan bir dil olarak görmeleri olduğu ifade edilebilir. Türk öğrenciler ise eğer özel bir ilgileri ve imkanları yoksa İngilizce'ye sadece okul ortamında maruz kalmaları sebebiyle hedef dile yeterince aşına olmamaları, sadece sınavlarda kullanmak için ihtiyaç duydukları İngilizce'yi kullanmaktan ve hata yapmaktan korkmaları sebebiyle özgüvenden ve içsel bir motivasyondan çoğunlukla yoksun olmaları gibi bireysel nedenlerden dolayı yüksek kaygı düzeyine sahiptir (Öztürk ve Gürbüz, 2014).

Türk öğrencilerin bu farklılıkların nedenlerini ortaya koydukları ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

**T10I:** “Bence şimdiye kadar hep 1 ders olarak gördüğümüz için. 1 dil olarak benimseyemedik hiçbirimiz. Sürekli bize kelime ezberlettiler, işte resimlerle gösterdiler. ( **T1:** aynı kelimeyi 5 kere yazarak öğrendik) hiçbi şekilde ben asıl İngilizceyle bu yıl tanıştığımızı düşünüyorum kurallarıyla grameriyle İngilizce diye bir dil olduğunu öğrendik bence derste zaten, o yüzden bi kendimize güvenimiz yoktu şimdiye kadar. Bu yıl yavaş yavaş oluşuyor bence.”

**T5I:** “Yani hocam zaten biz “red”in kırmızı olduğunu, renkleri, sayıları bunları biliyorduk ama hani önemli olan bunlar değil. Önemli olan bizim derdimizi anlatmamız, önemli olan o dili kullanabilmemiz. Dil çünkü canlı bir işlemdir edebiyatta.”

**T3I:** “Dil konuşurken gramer bize çok lazım değil. Hani cümleler, kelime bilginizin olması gerekiyor ama biz ikinci sınıftan beri bize öğretilen ve dayatılan şey şu, hani gramer bilersen İngilizce yapabilirsin. E biliyorum şu an, gramer mesela yapabiliyorum ama İngilizce’yi konuşmıyorum yani aynı şey değil. Dersten öte bir dil olması lazım.”

**T10I:** “Kelimelerde zaten aynı şeyler var, siz gelince işte ikinci sınıfta işte renkler, hayvanlar ikinci sınıfta yine aynı şeyler. Hiç böyle yeni şeyler öğrenmedik işte telefon ünitesi yok yemek ünitesi ertesini yıl yine aynı şeyler. Hep aynı şeyleri gördük. Aynı kelimeleri gördük. O yüzden çok gelişemedik bence.”

**T5I:** “Hocam bir de mesela şöyle bir şey var, ortaokul da falan mesela -hepimizde bence bu vardı- hani mesela bir cümleyi duyduğumuzda yada okuduğumuzda işte “did” diyor, işte çekimleri ayırıyorduk. Kelimeleri hesaplıyorduk, anlamaya çalışıyorduk ama dinlerken de öyle oluyordu ama artık bir zaman sonra bu pratiğe döküldükten sonra şey oluyor. Direk duyduğunu Türkçe gibi anlayabiliyorsun. Bu zaten anlamamızı daha çok güçlendiriyor ve bence buna çok vakit sağladı.”

### **5.1.2.2. eTwinning Proje Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Dört Dil Becerisine Duyuşsal Açıdan Katkısına Yönelik Öğrenci Bakış Açılarında Ülkelere Göre Farklılık ve Benzerlikler**

#### *Benzerlikler*

Rumen ve Türk öğrenciler utangaçlıklarını aşma, özgüven kazanma ve proje partnerleriyle duygusal bağ kurma konularında ortak bir görüş paylaşmaktadır. Birbirleriyle konuşmaktan başka çare kalmayınca dil becerilerini işe koşan öğrenciler utangaçlıklarını atmak zorunda kalmış, anlaşabildiklerini gördükçe özgüven kazanmış ve küçük gruplar arasındaki etkileşim ve paylaşım daha hızlı ve daha yoğun olduğundan en nihayetinde öğrenciler arasında bir arkadaşlık bağı kurulmuştur. Bu durum da uygulamayı keyifli ve istekli bir şekilde yerine getirme olarak projeye yansımıştır.

Yazma becerisine yönelik ortak bakış açıları; yazıların konusunun ilgi çekici olması, anında iletişim gerektirmediğinden istedikleri kadar hazırlık yapabilen öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade etmeleri ve öğrencilerin hayal güçlerini

kullanarak bir yazı üretmekten keyif almalarıdır. Bu ortak bakış açıları, öğrencilerin yazma becerisine yönelik uygulamaları gerçekleştirirken motive olmalarını da sağlamıştır.

### *Farklılıklar*

eTwinning proje uygulamalarının öğrencilerin İngilizce dört dil becerisine duyuşsal açıdan katkısına yönelik öğrenci bakış açıları ülkelere göre genel olarak incelendiğinde, özgüven kazanmanın genellikle Türk öğrenciler tarafından dile getirildiği görülmektedir. Özgüven kazanma kavramı, sadece konuşma becerisine yönelik değerlendirmelerde ortak bakış açısı olarak yer almıştır. Bu durum, Türk öğrencilerin genel olarak yabancı dil kullanmalarını gerektiren her türlü durum için; Rumen öğrencilerin ise sadece yabancı dilde konuşurken özgüvene ihtiyaç duydukları şeklinde yorumlanabilir.

İlgi çekici sonuçlardan birisi de, yazma becerisine yönelik uygulamalarda Rumen öğrenciler daha zor kelimeler, daha karmaşık yapılar kullanmaya çalışarak “kendilerini aşma çabası”nde olduklarından bahsederken Türk öğrencilerin “kendilerinin farkına varmak”tan söz etmesidir. Ayrıca Rumen öğrenciler dinleme becerisine yönelik değerlendirmelerinde işbirliği yapma becerisi kazandıklarını, okuma becerisini oyunlarla entegre ederek okuldakinden farklı ele aldıklarını söylerken; Türk öğrenciler özgüvenlerinin artmasına ilaveten okumanın sıkıcı olduğuna dair önyargılarını kırdıklarından ve beceriye yönelik etkinlik çeşitliliğini beğendiklerinden bahsetmişlerdir. Rumen öğrenciler zaten yazabildiklerinin farkında ve bu becerilerini daha ileri taşımak için çaba harcarken, Türk öğrenciler yazabildiklerini fark etmiştir. Bu durumun; Asmalı, Bilki ve Duban’ın (2015) Türk ve Rumen öğrencilerin İngilizce iletişim kurma istekleri ve bunu etkileyen faktörleri karşılaştırdıkları araştırmalarında ifade ettikleri gibi; Rumen öğrencilerin yüksek bir “yabancı dilde iletişim kurma özyeterlilik algısı”na, Türk öğrencilerin ise tam tersine düşük bir yabancı dilde iletişim kurma özyeterlilik algısına sahip olmalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Fat’in (2012), Romanya’daki eTwinning projelerini ele alan araştırması; Rumen öğrencilerle ilgili elde edilen sonuçları destekler niteliktedir. eTwinning projelerinin, Rumen öğrencilerin gerek aktif katılımı sağlayan farklı öğretim yöntemleri ile eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesini, gerek BIT

kullanma ve ilgilerini çeken konular üzerine araştırma yapma konusundaki isteklilikleri ile motivasyonlarının artmasını; özgüven ve öğrenme özerkliğine ek olarak kendi yetenek ve zayıflıklarının farkına varmalarını sağlayan güçlü bir benlik algısı kazanmalarını sağladığını ortaya koyan Fat'e göre; tüm bu avantajlara ek olarak Rumen öğrenciler, teorik bilgiyi pratiğe aktarma ve uygulama becerilerini de geliştirme fırsatı bulmuşlardır.

Konuşma becerisiyle ilgili olarak Rumen öğrenciler az kişi ile birlikte çalıştıklarında daha rahat iletişim kurduklarını belirtmişlerdir. Türk öğrenciler ise bu durumu “dili kullanmaya mecbur kalmak” şeklinde ifade etmişlerdir. Bu noktada aslında bu durumların aynı kod tarafından kapsanması gerektiği düşünülebilir. Ancak şöyle bir durum vardır ki, Türk öğrenciler konuşma konusunda hem çok istekli hem de çok endişeli olduklarından konuşacak cesareti çoğu zaman bulamamıştır. Kalabalık gruplarla yapılan toplantılarda konuşması için hep başka bir arkadaşlarını öne atmışlardır. Bu gözlemden hareketle tasarlanan ilk konuşma uygulamasında bazı öğrencilerin ikiyeşerli ekipler ya da küçük gruplar halinde çalışması gerekmiştir. Bu süreçte de öne atacak başkası olmadığından nihayet bu çekingen öğrenciler konuşmak zorunda kalmıştır ve gerektiğinde partnerlerinden söylediklerini yazmalarını rica ederek yardım talep edebilecek bir yakınlık kurarak utangaçlıklarını bir kenara atmaya mecburiyetinde kalmışlardır. Aslında Türk öğrencilerin bu tavrı sebebiyle daha önce anlaşılacaklarından korktukları için kendilerini rahatça ifade edemediklerinden şikayet eden Rumen öğrenciler, az kişiyle konuştukları bu uygulamalarda partnerleri de konuşmaya çabaladığı için daha rahat iletişim kurabildiklerini hissetmişlerdir.

Bahsi geçen bu durum; Asmalı, Bilki ve Duban'ın (2015) araştırmalarındaki sonuçlarla farklılık göstermektedir. İki öğrenci grubunu iletişim kurma istekliliği açısından karşılaştıran araştırmacılar, Rumen öğrencilerin iletişim kurmaya oldukça istekli iken Türk katılımcıların oldukça isteksiz davrandığına dikkate çekmiş ve bu isteksizliğin; içe dönük kişilik özellikleri, yabancılarla önceki deneyimler veya İngilizce konuşmada yetersizlik gibi birçok farklı nedenden kaynaklanabileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, her iki grubun da, yürütülen araştırmadakinin aksine grupla iletişim kurmayı tercih ettiklerini belirterek Türk öğrencilerin bu tercihinin, grup içinde daha güvende hissetmelerinden kaynaklanabiliyor olabileceğini belirtmişlerdir. Yürütülen araştırmanın sonuçları; Asmalı, Bilki ve Duban'ın ortaya koyduğu sonuçlarla belli noktalarda çelişmektedir. Yürütülen araştırmada Türk öğrenciler de

Rumen öğrenciler de iletişim kurma konusunda oldukça istekli iken, Türk öğrenciler çekindikleri ya da heyecanlandıkları için konuşamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumu en net ifade eden öğrencinin kullandığı sözler tam olarak şu şekildedir:

**T91:** “Ben konuşmamıştım çünkü aşırı heyecanlıydım o zaman. konuşmadığım için aşırı pişman oldum. Keşke konuşsaydım. O sırada gerçekten çok heyecanlıydım, aslında arkaya falan saklanmıştım.“

Her iki grup öğrenci de, bütün takımın olduğu kalabalık gruplarla çalışmak yerine, daha küçük ekiplerle ya da bir partnerle eşleşerek yürüttükleri faaliyetlerde daha iyi iletişim kurduklarını belirtmişlerdir. Çünkü bu durum Türk öğrencileri, “isteklilikleri”ni bastıran utangaçlıklarını bir kenara bırakmaya zorlamış; Rumen öğrencilerin de karşılarında utandıkları için konuşmayan partnerler yerine gerçekten anlaşmaya çabalayan akranlarını görerek anlaşılmama korkusu duymadan rahatça iletişim kurmalarını sağlamıştır.

### **5.1.2.3. İngilizce Dört Dil Becerisi Açısından eTwinning Proje Uygulamalarında Yaşanan Zorluklara Yönelik Öğrenci Bakış Açılarında Ülkelere Göre Farklılık ve Benzerlikler**

#### *Benzerlikler*

Öğrencilerin İngilizce dört dil becerisi açısından etwinning proje uygulamalarında yaşadıkları ortak zorluklar; dinleme becerisi açısından öğrencilerin takım arkadaşlarıyla gerektiği kadar iletişim kuramaması, bu beceriyle ilgisiz uygulama gerçekleştirmeleri ve dinlenen içeriği anlama; okuma becerisi açısından uygulamayı oluştururken kullanılacak metinler ile pre-while ve post aktivitelerde kullanılacak kelimeleri seçme; konuşma becerisi açısından takım arkadaşlarıyla oluşturdukları konuşma metnini akıcı ve tutarlı bir hale getirme ve yazma becerisi açısından da yazının türü, amacı ve okuyucu kitlesine uygun bir dil ve üslupla doğru kelime ve dilbilgisi yapılarını kullanarak “yazma” şeklinde ortaya çıkmıştır. Karma takımlarındaki bazı öğrencilerin uygulamaların oluşturulması aşamasına gerektiği kadar dahil olmaması veya dahil olan öğrencilerin kendilerini ifade etme konusundaki çekince ve özgüvensizlikleri takım içi iletişim zayıf kalmasına sebep olmuştur.

Projedeki her uygulama iki aşamaya sahiptir. Birinci aşamada karma takımların beceriye yönelik ürünleri oluşturması, ikinci aşamada ise bu ürünlerle

projedeki her öğrencinin ilgili becerilerini kullanmaları hedeflenmiştir. Dinleme becerisinin ikinci uygulamasının ilk aşamasında; üç karma takımın sözlerini ve müziğini oluşturduğu ve söylediği üç şarkı, öğrencilerin duydukları kelimeleri boşluklara yerleştirdikleri bir oyun haline getirilmiştir. Hem Türk hem Rumen öğrencilerden, bu uygulamayı ikinci aşamada kullanarak kelimeleri ve bu kelimelerin telaffuz ile yazılışlarını daha iyi öğrendiklerini ifade eden öğrencilerin aksine; uygulamanın dinleme becerisiyle alakası olmadığını belirten öğrenciler de olmuştur. Bu öğrenciler uygulamanın sadece yaratıcılıklarını kullanmalarını sağladığını ifade etmişlerdir. Bu görüş ayrılığının, bazı öğrencilerin ikinci aşama olan uygulamayı kullanma kısmını yapmamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Dinleme ve okuma becerilerine yönelik öğrencilerin zorlandıklarını ifade ettikleri bazı noktaların, öğrenci merkezli uygulamaların bazı etkinliklerinde öğrencilerin doğru seçimler yapamamış olmasından kaynaklandığı görülmektedir. Daha fazla takım üyesinin uygulama oluşturma sürecine dahil olarak görüş belirtmesi ve belli aralıklarla takımların mentor öğretmenlerinden dönüt alınmasının sağlanması bu sorunu çözebilir.

#### *Farklılıklar*

Dinleme becerisine yönelik uygulamalarda yaşanan zorluklara yönelik görüşler incelendiğinde, dinlediğini anlama noktasında ortak bir sorun yaşandığı görülmektedir. Ancak bu ortak görüşün nedenleri incelendiğinde Rumen ve Türk öğrencilerin anlayamama sebeplerinden doğan farklılıklar olduğunu görmek mümkündür. Bu sebepler Rumen öğrenciler için farklı aksanları dinlemek iken, Türk öğrenciler için dinlemenin hızlı olması ve seviyenin üstünde olması şeklindedir.

Türk ve Rumen öğrencilerin uygulamalara getirdiği farklı yorumlar incelendiğinde; Rumen öğrencilerin dinleme etkinliklerinde hem yeni kelime hem de temayla ilgili yeni bilgilerin fazla olmasından dolayı aşırı bilgi verilmesini, Türk öğrencilerin ise uygulama öncesi etkinlikte dinleme metninde geçen yeterince kelimenin kendilerine sunulmamasını zorluk yaşamalarının sebepleri olarak gördüklerini söylemek mümkündür. Ayrıca Türk öğrenciler kelime görsellerinin uygun şekilde kullanılmadığını düşünmektedir.

Okuma becerisine ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde; Rumen öğrencilerin bazı etkinlikleri kafa karıştırıcı, Türk öğrencilerin uzun ve bilimsel okuma metinlerinin içinde detay aramayı zor bulduğu görülmektedir.

Konuşma becerisi ile ilgili uygulamalara yönelik görüşlerde Rumen öğrenciler konuşma etkinliklerinin kalabalık gruplarla gerçekleştirilmesini verimsiz bulmuş, Türk öğrenciler ise Kayaoğlu ve Sağlamel'in (2013) de araştırmalarında ortaya koydukları öne çıkan dil güçlüklerinden telaffuz güçlükleri ile mücadele etmişlerdir. Telaffuz güçlüklerine aslında başarısızlık korkusu ve özgüven eksikliği gibi bilişsel zorlukların da eşlik ettiğini söylemek mümkündür.

*“T5: Bu projenin başında hani siz demiştiniz ya işte şimdi siz şey diye düşünüyorsunuz işte ne katkısı olacak falan diye ama sonunda faydasını göreceksiniz falan diyordunuz. Ben de sizin dediğiniz gibi düşünenlerdendim. (anlaşılamadı) ve hani ilk şey yapmıştık. Laptoptan bizim yurda gelmiştiniz ve biz bir toplantı yapıp işte Romanyalılarla tanıştık. Ben yaşımı söylemeyi beceremiyordum. Herkes... T1'e falan saklanıyordum böyle. Hani ben 'I'm fifteen years old.' diyemiyordum ve biliyorum tabii söylemeyi ama diyemiyordum yani. O bu tam o başından sonuna kadar düşünecek olursak ben bayağı geliştiğimi ve bayağı bir geliştiğimizi düşünüyorum.”*

Yazma becerisi ile ilgili farklı görüşler sadece Rumen öğrencilerden gelmiştir. Rumen öğrenciler ilk kez dilbilgisinden bahsetmişlerdir. Öğrenciler, yazmanın dilbilgisi hatasını kaldırmayacak bir beceri olduğunu, özellikle proje uygulamalarındaki makale oluşturma gibi akademik amaçlarla yazılan yazılarda doğru dilbilgisi kurallarını hatırlayıp kullanmanın zorlayıcı olduğunu düşünmektedir. Ayrıca akademik amaçlarla yazmanın çok sık kullandıkları bir beceri olmamasının, belli bir süre ara verdikten sonra beceriyi kullanmayı biraz zorlaştırdığını belirtmişlerdir.

#### **5.1.2.4. İngilizce Dört Dil Becerisi Açısından eTwinning Proje Uygulamalarına Yönelik Öğrenci Önerilerinde Ülkelere Göre Farklılık ve Benzerlikler**

##### *Benzerlikler*

İngilizce dört dil becerisi açısından etwinning proje uygulamalarına yönelik ortak öğrenci önerileri; daha fazla işbirlikçi çalışma, etkileşim ve etkinlik yapılması

yönündedir. Ureña Rodríguez'in (2017) dil öğretiminde kültürlerarası yaklaşım açısından eTwinning'in ortaöğretimde kullanımını araştırdığı çalışmasında da kanıtladığı gibi; eşli çalışmalarda ve takım çalışmalarında yer almak, katılımcıların birbirleriyle etkileşime girme merak ve isteklerini desteklemektedir.

### *Farklılıklar*

Monologdan ziyade diyalog içeren, kelimelerin izole bir şekilde değil örnek cümle içinde kullanılarak verildiği, farklı seviyelerde ve daha fazla etkinlik yapılması öğrencilerin tercihleri arasındadır. Öğrencilerin kendi okuma metinlerini oluşturmak ve yazma becerisine yönelik hikaye yazmak istedikleri görülmektedir. Bu önerilerde dikkat çeken nokta, her ne kadar farklı seviyede etkinlikler yapılması hem Türk hem Rumen öğrencilerin ortak isteği olsa da; Türk öğrenciler daha kolay etkinlikler isterken Rumen öğrencilerin daha zorlayıcı etkinlikler talep etmeleridir.

Farklı öneriler ele alındığında, Rumen öğrencilerin farklı aksanları dinleyecekleri, dinledikleri ve okudukları içerik hakkında konuşacakları, oyunlaştırmanın kullanıldığı, eleştirel yazma yapabilecekleri ve diğerlerinden dönüt aldıkları etkinlikler istedikleri görülmektedir.

Türk öğrenciler tarafından en çok vurgulanan öneri, projedeki öğrencilerin kaynaşmasına yönelik etkinlikler düzenlenerek bağ kurmaları sağlandıktan sonra uygulamaların gerçekleştirilmesidir. Türk öğrencilerin okuma becerisine yönelik uygulamalarda soru-cevap oluşturma stratejisinin kullanmak, kişisel paylaşımlar yaptıkları uygulamalara dahil olmak, kelimelerin anlamlarının metin akışında bilgi kutucuklarında okuma parçasıyla birlikte verildiği metinler okumak, ezber yaptıkları etkinlikler gerçekleştirmek istedikleri görülmektedir.

Konuşma becerisine yönelik uygulamalar için Rumen öğrencilerin önerisi, uygulamalara katılmayan öğrencilerin öğretmen tarafından daha fazla "itilmesi"; Türk öğrencilerin önerileri ise ikili ekipler halinde daha etkili çalışacakları ya da bütün takımla yapılan herkesin konuşabileceği etkinlikler düzenlenmesidir. Türk öğrenciler yazma becerisine yönelik bireysel çalışmanın daha faydalı olduğunu düşünmekte, konu ve bu konuyu ele alırken kullanılacak yaklaşımın seçiminde daha özgür olmak istemektedirler. Öğrencilerin talep ettiği bu özerklik, Erbil Tursun'un (2010) çalışmasında da, öğrencilerin İngilizce ile ilgili ne öğreneceklerine dair öğretmen yönlendirmesi rehberliğinde; dersin güçlü ve zayıf yönlerinin tespiti, ders amaçlarına



ve ders içeriğine karar verme, materyal seçimi gibi konularda sorumluluk sahibi olmayı bekledikleri şeklinde kendini göstermektedir.

Öğrencilerden gelen bir diğer öneri de, yazma uygulaması gerçekleştirildikten sonra atılacak adımlar konusundadır. Türk öğrenciler yazdıkları metinlerle ilgili uygulama sonrası etkinlikler hazırlamanın, herkesin birbirinin yazısını okumasını sağlayacağını düşünürken; Rumen öğrenciler uygulama sonrasında akranlarından dönüt almanın farklı bakış açılarından gelen yorumlarla yazı yazarken daha geniş kapsamlı düşüncelerini ve hatalarını görmelerini sağlayacağı görüşündedir.

Görüldüğü üzere araştırma sonuçlarına göre; eTwinning proje uygulamalarının öğrencilerin İngilizce dört dil becerilerine katkısı olumludur. Karşılaşılan zorluklar olsa da, öğrenciler yürütülen eylem araştırmasında çözüm önerileri de üretmeyi ihmal etmemiştir. Ülkeler açısından ulaşılan sonuçlar incelendiğinde ise; Türk ve Rumen öğrencilerin bakış açılarında pek çok ortak nokta bulunsa da, öğrencilerin yaşadıkları toplumdaki dile ilgili tecrübeleri ve kendilerine sunulan imkanlardaki farklılıklardan doğan farklı sonuçlar, ya da ortak gibi görünse de sebeplerine inildiğinde farklılık gösteren sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Proje uygulamalarının öğrencilere katkısı, yaşanan sorunlar ve getirilen çözüm önerileri açısından alanyazındaki diğer çalışmalarla benzerlikler gösterse de yürütülen araştırma, eTwinning'e yönelik öğrenci görüşlerini ülkeler açısından karşılaştırarak ele alması yönüyle eşsizdir .

Yapılan çalışmanın uygulayıcılara; yani İngilizce öğretmenlerine ve proje yapan öğretmenlere, derslerini planlama ve gelecek eTwinning proje uygulamalarını iyileştirmede yol göstermesi amaçlanmıştır. Bu sebeple elde edilen sonuçlar göz önüne alınarak hem uygulayıcılara hem de araştırmacılara yönelik bir takım önerilerde bulunulmuştur.

## **5.2. Öneriler**

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak geliştirilen öneriler, uygulayıcılara yönelik ve araştırmacılara yönelik olmak üzere iki başlık halinde ele alınmıştır.

### 5.2.1. Uygulayıcılara Öneriler

- Öğrencilerin projeyi sahiplenmeleri için projeye başlamadan önce öğrencilerin birbirlerini tanımalarını, ortak zevk ve ilgi alanlarını keşfetmelerini ve kaynaşmalarını sağlayacak uygulamalar yapılabilir. Öğrenciler takımlara ayrılırken ortak noktalarını ve İngilizce seviyelerini dikkate almak, dil yeterliliği açısından daha homojen karma grupların oluşmasını, öğrencilerin projeyi sahiplenip keyif alarak projeye dahil olmalarını sağlayabilir.
- Projede öğrencilere verilecek görevlere ilişkin yönergeler açık ve net olmalı ancak fazla kısıtlayıcı olmamasına dikkat edilebilir.
- Öğrencilerin online toplantılarla olabildiğince sık görüşmeleri ve sohbet etmeleri sağlanabilir.
- Öğrencilerin hazır içerikler bulmalarından ziyade daha çok kendi içeriklerini oluşturmaları sağlanabilir.
- Öğrencilerin proje faaliyetlerini farklı okullardan öğrencilerle takımlar oluşturarak gerçekleştirmeleri sağlanabilir. Özellikle yabancı ortaklı projelerde olabildiğinde farklı ülkelerden öğrencilerle eşleşmek, öğrencilerin dili gerçek hayatta ve kendileri için anlamlı bir bağlamda kullanarak İngilizceyi bir ders değil dil olarak görebilmelerini sağlayabilir. Aynı okul veya milletten öğrencilerle eşleşmek, öğrencilerin kolayca kaçarak zorlandıkları yerlerde anadillerinde konuşmalarına ve yabancı dil kullanma ihtiyacının zedelenmesine sebep olabilir.
- Öğrencilerin ilgisini çekecek veya kendi hayatlarıyla ilişkilendirebildikleri konu başlıklarında çalışmalar yapılabilir.
- Projede etkinlik çeşitliliği sağlanabilir.
- Öğrencilerin sadece dinleyici konumunda oldukları, pasif kaldıkları etkinliklerden ziyade daha aktif katılım sağlayabildikleri etkinlikler düzenlenebilir.
- Pre-while- post aktiviteler (uygulama öncesi, uygulama esnası ve sonrası), tasarlanabilir, öğrencilerin bir materyal üzerinde birden fazla ve çeşitlilik gösteren çalışmalar yaparak “başarma” hissini tatmalarını sağlanabilir.
- Monolog şeklindeki içeriklerden ziyade diyalog içeren, mümkün olduğunca etkileşim gerektiren etkinlikler tercih edilebilir.

- Etkinlikler planlanırken öğrenci merkezli bir yaklaşım izlenebilir ve planlama aşamasından uygulamanın sonuna dek öğrencilerin fikirleri alınarak her şeyi mümkün mertebe öğretmen müdahalesi olmadan öğrencilerin oluşturması sağlanabilir.
- Projede yapılan uygulamalarla ilgili belli aralıklarla öğrencilerin fikirleri alınabilir ve bu dönütler proje geliştirilirken dikkate alınabilir.
- Projede akran değerlendirmesi yapılması sağlanabilir; öğrencilerin birbirlerinin ürünlerini eleştirip, tartışıp, fikir verdikleri eleştirel bir ortam oluşturulabilir.
- Projede işbirlikçi çalışmaların yanında kullanılan bireysel çalışmalarda öğrencilerin proje katılımcılarına sunum yapmasının sağlanması, öğrencilerin birden fazla dil becerisini kullanmalarını ve çalışmalarını akranlarına sunacaklarından özenerek yapmalarını sağlayabilir.
- Görsel, işitsel materyaller ve oyunlar kullanılarak proje zenginleştirilebilir.
- Yeni kelimeler; içeriğin akışında bilgi kutucukları içinde, tek başlarına değil örnek bir cümle içinde, görsel-işitsel şekilde sunularak öğrencilerin kelimenin bağlamını, telaffuzunu ve yazılışını öğrenmeleri, zihinlerinde canlandırmaları, içeriğin akışını bozmadan içeriği anlayabilmeleri sağlanabilir.
- Öğretmenler öğrencileri yönlendirirken sık sık dönütler verebilir.
- Projede ortak seçiminde projeye bağlılık seviyesine dikkat edilebilir, işbölümü yapılırken, projeden kopma potansiyeli bulunan öğrencilerin yokluğu durumunda çalışmayı aksatmayacak şekilde planlama yapılabilir.
- Kalabalık gruplar halinde çalışmaktan daha verimli sonuçlar verdiği için, küçük gruplarla çalışma tercih edilebilir.
- Öğrencilerin olabildiğince farklı aksanlar dinlemeleri sağlanabilir.
- Her uygulamanın neden ve nasıl gerçekleştirildiği öğrencilere açıklanarak anlamaları sağlanabilir.
- Projelerde öğrenciler tarafından oluşturulan etkinliklerle ilgili standardizasyonu sağlamak için ortak sınırlar çizilebilir. Öğrencilerin seçim yaparak gerçekleştirmeleri gereken etkinliklerde seçim kriterleri belirlenebilir ve öğrencilere en iyi şekilde nasıl seçim yapabileceklerine dair tavsiyeler verilebilir.

- Etkinliklerde farklı seviyelerde içerikler sunulup öğrencinin kendisine uygun olanla çalışması sağlanabilir.

### **5.2.2. Yapılabilecek Araştırmalara İlişkin Öneriler**

- Bu çalışmada eTwinning proje uygulamalarının, öğrencilerin İngilizce dört dil becerilerine katkısı öğrencilerin bakış açılarından ele alınmıştır. Aynı konuyu, öğretmenlerin bakış açısından ele alan araştırmalar yapılabilir.
- Bu çalışmada eTwinning proje uygulamalarının, öğrencilerin İngilizce dört dil becerilerine katkısına yönelik öğrencilerin bakış açıları ülkelere göre karşılaştırılarak ele alınmıştır. Öğretmen bakış açılarının ülkelere göre karşılaştırıldığı araştırmalar yapılabilir.
- eTwinning proje uygulamalarının, öğrencilerin İngilizce dört dil becerilerine katkısına yönelik öğrenci ve öğretmen bakış açılarının karşılaştırıldığı araştırmalar yapılabilir.
- Bu araştırma A1-A2 seviyesinde İngilizce bilgisine sahip öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Farklı dil seviyesinde bireyler ile araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Bu araştırma Türkiye ve Romanya'dan öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Farklı ülkelerin dahil olduğu araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Benzer bir araştırma; öğrenci ürünleri, öğretmen saha notları, öğretmenlerle bireysel ve/veya odak grup görüşmeleri gibi farklı veri toplama araçları kullanılarak gerçekleştirilebilir.

## KAYNAKÇA

- Avrupa Konseyi. (2021). *Diller için avrupa ortak başvuru metni öğrenme - öğretme – değerlendirme*. (Çev: Ö. Demirel, A. Çakır, N. Sevil, İ. Egel, G. Yüksel, B. Haznedar, O. Toklu, İ. Bükel, A. Daloğlu). Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı).
- Acar, S.ve Peker, B. (2021). What are the purposes of teachers for using the etwinning platform and the effects of the platform on teachers?. *Acta Didactica Napocensia*, 14(1), 91-103.
- Akalın, S. ve Zengin, B. (2007). Türkiye’de halkın yabancı dil ile ilgili algıları. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 3(1), 181-200.
- Akdemir, A. S. (2017). eTwinning in language learning: The perspectives of successful teachers. *Journal of Education and Practice*, 8(10), 182-190.
- Akıncı, B. ve Sağ, R. (2019). The contribution of etwinning project practices on students' English learning process. *Electronic Journal of Education Sciences*. 8(16), 152-171.
- Akramovna, M. S., Alimov, T. A. ve Djurakulovna, F. N. (2020). Difficulties in teaching writing skill. *International Journal on Integrated Education*, 3(12), 453-457.
- Aktan, S. (2016). 20. Yüzyılda ilerlemeci bir filozof: William H. Kilpatrick. *Journal of Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(19), 31-48.
- Alessandra, C. (2021). ICT and ELF: from apps to eTwinning. Lucilla Lopriore (Editör). *ELF PEDAGOGY A research study on ELT practices* içinde (s. 103-117). Roma: Editoriale Anicia.
- Appadurai, A. (1990). Disjuncture and difference in the global cultural economy. *Theory, Culture & Society*, 7(2-3), 295–310.
- Arabacı, İ. B. ve Akıllı, C. (2019). İngilizce öğretmenlerinin web 2.0 araçlarının eğitim ortamlarında kullanılması ile ilgili görüşleri. II. *Uluslararası Battalgazi Multidisipliner Çalışmalar Kongresi*, Malatya, ss. 247-256.
- Asmalı, M., Bilki, U. ve Duban, C. A. (2015). A comparison of the Turkish and Romanian students' willingness to communicate and its affecting factors in English. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 11(1), 59-74.
- Atav, E., Akkoyunlu, B. ve Sağlam, N. (2006). Öğretmen adaylarının internete erişim olanakları ve kullanım amaçları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (30), <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7806/102363>. (Erişim tarihi: 19.11.2021).
- Auerbach C. F. ve Silverstein, L. B. (2003). *Qualitative data: An introduction to coding and analysis*. New York and London: New York University Press.
- Aydın, S. ve Bayazıt, İ. (2021). Nitel Araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik. M. Çelebi (Editör), *Nitel araştırma yöntemleri* içinde (s. 182-209). Ankara: Pegem Akademi.
- Balçıkınlı, C. (2021). *50 Soruda dil öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 5(2), 368-388.
- Bartholomae, D. (1980). The study of error. *College Composition and Communication*, 31, 253-69.
- Başaran, M., Kaya, Z., Akbaş, N. ve Yalçın, N. (2020). Proje tabanlı öğretim sürecinde etwinning faaliyetinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yansımaları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 373-392.
- Başarır, F. (2018). *Tema-temelli yaklaşıma dayalı İngilizce öğretimiyle öğrencilerin dil becerilerini ve küresel konulara ilişkin farkındalıklarını geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bektaş, O. (2021). Nitel araştırmada veri analizi. M. Çelebi (Editör). *Nitel araştırma yöntemleri* içinde (s. 166-179). Ankara: Pegem Akademi.

- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Allyn and Bacon.
- Blanchard, K. ve Root, C. (2002). *Ready to write: A first composition text*, Third Edition. Longman.
- Bodapati, P.B. (2016). Impact of Globalization on English language. *Ashvamegh*, 2(23).
- Börekci, C. (2018). *Proje tabanlı öğrenme ile öğrenenlerin özdüzenleme ve üstbilgi becerilerinin desteklenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Börekci, C. ve Uyangör, N. (2019). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımını temel alan etkinliklerin özdüzenleme ve üstbilgi becerilerine etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(3), 812-829.
- Brink, H. I. (1993). Validity and reliability in qualitative research. *Curationis*, 16(2), 35-38.
- Burns, A. ve Siegel, J. (2018). Teaching the four language skills: Themes and issues. A. Burns ve J. Siegel (Editörler), *International perspectives on teaching the four skills in ELT* içinde (s. 1-20). Switzerland: Palgrave Macmillan.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Yayıncılık: Ankara.
- University of Cambridge. (2011). *Using the CEFR: Principles of good practice*. Cambridge: University of Cambridge ESOL Examinations.
- Canale, M. ve Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to secondlanguage teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Carpenter, J., and Tanner, S. (2013). *Study of the impact of eTwinning on participating pupils, teachers and schools*. A proposal to the European commission, Education for Change, London.
- Council of Europe. (2020), *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- Coutinho, C. P. ve Rocha, C. (2007). *The etwinning project: a study with Portuguese 9th grade students*. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6722/1/catarina.pdf>. (Erişim tarihi: 11.01.2022)
- Creswell, J. W. (2013.) *Eylem araştırması*. (Çev: A. Bacanak). Ankara: Siyasal.
- Crisan, G. I. (2013). The impact of teachers' participation in eTwinning on their teaching and training. *Acta Didactica Napocensia*, 6(4), 19-28.
- Crystal, D. (1997). *English as a global language*. Cambridge: Cambridge
- Çakır, İ. (2007). Osmanlı'dan günümüze yabancı dil öğretimi süreci. *Nüsha*, 0(24), 37 - 45.
- Çelik, J. (1998). Dil öğreniminde okuma anlama stratejileri. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 9, 107-115.
- Çubukçu, Z. (2020). Proje tabanlı öğrenme. B. Oral (Editör.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları*, içinde (s.599-609). Ankara: Pegem Akademi.
- Dastgeer, G. ve Afzal, D. M. T. (2015). Improving English writing skill: A case of problem based learning. *American Journal of Educational Research*, 3(10), 1315-1319.
- Demir, N. ve Kayaoğlu, M. N. (2021). Multi-dimensional foreign language education: the case of an eTwinning project in Turkey. *Computer Assisted Language Learning*, 1-38. <https://www.tandfonline.com/doi/citedby/10.1080/09588221.2020.1871027?scroll=top&needAccess=true> (Erişim tarihi: 17.01.2022)
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2021). *Yabancı dil öğretimi dil pasaportu dil biyografisi dil dosyası*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Dinçer, A., Yeşilyurt, S. ve Göksu, A., (2012). Promoting speaking accuracy and fluency in foreign language classroom: A closer look at english speaking classrooms. *Erzincan University Faculty of Education Journal*. 14. 97-108.
- Doğan, M. (2018). Bilincin doğasına yönelik beş temel yaklaşımın bir değerlendirmesi. *MetaZihin*, 1(1): 21-55.
- Ethnologue: Languages of the World. (2021). *What is the most spoken language?*. D. M. Eberhard, G. F. Simons and C. D. Fennig (Editörler). Twenty-fourth edition. Dallas, Texas: SIL International. <https://www.ethnologue.com/guides/most-spoken-languages> (Erişim tarihi: 19.01.2022)
- Engelsviken, C. A. ve Lie, H. A. (2022). *Authentic EFL communication through telecollaboration investigating the communicative strategies employed by Norwegian 7th graders during virtual exchange*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Norway: Østfold University College, Faculty of Teacher Education and Languages.
- Erbil Tursun, S. (2010). *Ortaöğretim İngilizce dersinde öğrencilerin ve öğretmenlerin öğrenen özerkliği ile ilgili görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdem, M. (2002). Proje tabanlı öğrenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 172 - 179.
- Erdem, E. G., Başar, F. B., Toktay, G., Yayğaz, İ. H. ve Küçüksüleymanoğlu, R. (2021). eTwinning projelerinin öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerine katkısı. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 7(3), 204-219.
- Erdoğan, V. (2019). Integrating 4C skills of 21st century into 4 language skills in EFL classes. *International Journal of Education and Research*, 7(11), 113-124.
- Fat, S. (2012). The impact study of eTwinning projects in Romania. *The International Scientific Conference eLearning and Software for Education*. "Carol I" National Defence University, 152.
- Flick, U. (2022). *The SAGE handbook of qualitative research design*. SAGE Publications, Limited.
- Gajek, E. (2017). Curriculum integration in distance learning at primary and secondary educational levels on the example of eTwinning projects. *Education Sciences*, 8(1), 1.
- Gollin-Kies, S., Hall, D. R. ve Moore, S. H. (2015). *Language for specific purposes*. Londra: Palgrave Macmillan.
- Graham, S. ve Santos, D. (2015). *Strategies for second language listening: current scenarios and improved pedagogy*. New York: Palgrave Macmillan UK.
- Guerrero, R. G. (2007). *Current trends in the development and teaching of the four language skills*. E. Usó-Juan and A. Martínez-Flor (Editörler), Berlin: Mouton de Gruyter, (s. 499) Ibérica.
- Güneş, Ç. (2020). *Exploring the delay in speaking in a tefl context/Yabancı dil ortamında İngilizce konuşma becerisinin ertelenmesi olgusunun incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Bölümü.
- Hall, G. (2005). *Literature in language education*. Palgrave Macmillan: New York.
- Ilıman, M. (2018). *İngilizce dersinde basamaklı öğretim programına ilişkin bir eylem araştırması / An action research on layered curriculum in an EFL class*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı.
- Kayaoğlu, M. N. ve Sağlamel, H. (2013). Students' perceptions of language anxiety in speaking classes. *Journal of History Culture and Art Research*, 2(2). 142-160.
- Kemaloglu-Er, E. ve Sahin, M. T. (2022). Project-based learning in English language teaching at a rural school: A case study from Turkey. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 16(1), 34-55.
- Kemmis, S., McTaggart, R. ve Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer Science+Business Media: Singapore.

- Koçak, E. ve İçbay, M. A. (2016). Yabancı dil öğreniminde kuramsal bilginin uygulamaya dönüştürülmesi: Bir eylem araştırması. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (33), 91-104.
- Köklü, N. (2019). Eylem araştırması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 26 (2), 357-365.
- Krashen, S. D., Terrell, T. D., Ehrman, M. E. ve Herzog, M. (1984). A theoretical basis for teaching the receptive skills. *Foreign Language Annals*, 17(4), 261-275.
- Kurudayıoğlu, M. ve Kiraz, B. (2020). Dinleme stratejileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*. 8(10), 386-498.
- Lincoln, Y.S. ve Guba, E.G. (1985) *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Lindeck, J., Greenwood, J. ve O'Sullivan, K. (2011). *Focusing on IELTS : Reading and writing skills*. South Yarra, Vic : Macmillan Education Australia
- Leto, E. (2018). eTwinning and the project based learning approach. Pixel. (Ed.), *Conference proceedings the future of education: 8th Conference edition*, Florence: Libreriauniversitaria.it edizioni, ss. 237-241.
- Mann, V. (1984). Reading skill and language skill\*1. *Developmental Review*, 4(1), 1-15.
- Marconi, G., Cascales, C. C., Covacevich, C. ve Halgreen, T. (2020). *What matters for language learning?: The questionnaire framework for the PISA 2025 foreign language assessment*. OECD Education Working Papers, No. 234, Paris: OECD Publishing.
- McCarthy, T. (2010). Integrating project-based learning into a traditional skills-based curriculum to foster learner autonomy: An action research. *The Journal of Kanda University of International Studies*, 22.
- Merriam, S. B. ve Grenier, R. S. (2019). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. Jossey-Bass.
- Merdin, F. A. (2021). Çevrim içi bir öğrenme ortamı olarak etwinning platformuna ilişkin öğretmenlerin görüş ve değerlendirmeleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(1), 1-22.
- Mertkan, Ş. (2015) *Karma araştırma tasarımı*. Pegem Yayıncılık: Ankara.
- Mervat, A. (2016). The effect of a flipping classroom on writing skill in english as a foreign language and students' attitude towards flipping. *US-China Foreign Language*. 14(2), 98-114.
- Mihai, F. M. (2003). *Reforming English as a foreign language (EFL) Curriculum in Romania: The global and the local contexts*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Florida: the Florida State University College of Education and the Florida Department of Education.
- Ministerul Educației Naționale. (2013) *Programa școlară pentru disciplina Comunicare în limba modernă I. Clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a*. Bükreş. [http://programe.ise.ro/Portals/1/2013\\_CP\\_I\\_II/24\\_CL\\_moderna\\_CP\\_II\\_OMEN.pdf](http://programe.ise.ro/Portals/1/2013_CP_I_II/24_CL_moderna_CP_II_OMEN.pdf).
- Nan, C. (2018). Implications of interrelationship among four language skills for high school English teaching. *Journal of Language Teaching and Research*, 9, 418-423.
- Nishanthi, R. (2020). Understanding of the importance of mother tongue learning. C. Bloch (Editör), *GTZ/NIED Workshop: The Upgrading of African Languages PRAESA*. (s. 77-80). Okahandja: University of Cape Town.
- Nutall, C. E. (1982). *Teaching reading skills in a foreign language*. London : Heinemann Educational Books.
- OECD. (2021). *PISA 2025 foreign language assessment and analytical framework*, PISA, OECD Publishing, Paris. [www.oecd/pisa/foreign-language](http://www.oecd/pisa/foreign-language). (Erişim tarihi: 07.02.2022)
- Olson, D. R. (2020). Writing. *Encyclopedia Britannica*. <https://www.britannica.com/topic/writing>. (Erişim tarihi: 16.02.2022)
- Oral, B. (2019). *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.



- Önen, F., Mertoğlu, H., Saka, M. ve Gürdal, A. (2010). Hizmet içi eğitimin öğretmenlerin proje ve proje tabanlı öğrenmeye ilişkin bilgilerine ve proje yapma yeterliklerine etkisi: ÖPYEP örneği. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 11(1), 137-158.
- Öztürk, G. ve Gürbüz, N. (2014). Speaking anxiety among Turkish EFL learners: The case at a state university . *Journal of Language and Linguistic Studies* , 10 (1) , 1-17 .<https://dergipark.org.tr/en/pub/jlls/issue/9938/122913>
- Paker, T. (2012). Türkiye’de neden yabancı dil (İngilizce) öğretmiyoruz ve neden öğrencilerimiz iletişim kurabilecek düzeyde İngilizce öğrenemiyor?. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 89-94.
- Papadakis, S. (2016). Creativity and innovation in European education. Ten years eTwinning. Past, present and the future. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 8(3-4), 279-296.
- Pavicic Takac, V. (2008). *Vocabulary learning strategies and foreign language acquisition*. Great Britain: Cromwell Press Ltd.
- Pey Pratdesaba, M. (2014). *The eTwinning experience: Beyond the classroom*. Spain: Institut Jaume Callís, Vic.
- Planuri-Cadru De Învățământ În Vigoare. (2017). *Centrul național de politică și evaluare a educației. Unitate de cercetare în educație*. <http://programe.ise.ro/Actuale.aspx>. (Erişim tarihi: 15.09.2021).
- Pol, L. (2013). *Telecollaboration in secondary education: An added value*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hollanda: Utrecht University.
- Rajathurai, N. (2018). Importance of learning English in today world. *International Journal of Trend in Scientific Research and Development*. 3(1), 871-874.
- Regmi, K. D. (2008). Looking mother tongue instruction through different perspectives. *ERIC Institute of Education Sciences*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED525559.pdf>. (Erişim tarihi: 07.02.2022)
- Renukadevi, D. (2014). The role of listening in language acquisition; the challenges & strategies in teaching listening. *International Journal of Education and Information Studies*, 4, 2277-3169. <http://www.ripublication.com>
- Ringbom, H. (1980). On the distinction between second-language acquisition and foreign-language learning. *Language Learning and Language Acquisition. Nordic Conference on Applied Linguistics 2nd*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED269973.pdf>. (Erişim tarihi: 23.01.2022)
- Rintaningrum, R., Aldous, C., ve Conway, R. (2016). I find it easy to learn English when.....: lecturers’ perspective. *In Jambi International Seminar on Education 1*. Ss. 14-21.
- Rollinson, P. (2005). Using peer feedback in the ESL writing class, *ELT Journal*, 59(1), ss. 23–30. <https://sci-hub.se/https://doi.org/10.1093/elt/cci003>. (Erişim tarihi: 28.10.2022).
- Rost, M. (2002). *Teaching and researching listening*. London, UK: Longman.
- Sağlam, Y. ve Kanadlı, S. (2022). *Nitel veri analizinde kodlama*. Ankara: Pegem
- Saldana, J. (2011). *Fundamentals of qualitative research*. New York: Oxford University Press.
- Scales, J., Wennerstrom, A., Richard, D. ve Wu, S. H. (2006). Language learners' perceptions of accent. *Tesol Quarterly*, 40(4), 715-738.
- School Education Gateway. (2020). *eTwinning: the community for schools in Europe*. <https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/resources/tutorials/etwinning--the-largest-commun.htm>. (Erişim tarihi: 05.12.2022)
- Sönmez, V. (2019). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahan, H. H. ve Uyangör, N. (2021). Bilimsel araştırmalarda örneklem seçimi. M. Çelebi (Editör). *Nitel araştırma yöntemleri içinde* (s. 112-137). Ankara: Pegem Akademi.

- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Öğretim programları*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>. (Erişim Tarihi: 27.12.2022)
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *2023 Eğitim vizyonu*. [http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023\\_EGITIM\\_VIZYONU.pdf](http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf). (Erişim tarihi: 27.12.2022)
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (2020). *İngilizce öğretmenleri mesleki gelişim eğitimi: English together*. <https://meb.gov.tr/ingilizce-ogretmenleri-mesleki-gelisim-egitimi-english-together/haber/22141/tr>. (Erişim tarihi: 27.12.2022)
- Thierstein, J. (2009). Education in the digital age. *Educause*. <https://er.educause.edu/articles/2009/1/education-in-the-digital-age> (Erişim tarihi: 10.10.2021)
- Tuncer, M. (2009). Proje tabanlı öğrenme ile problem tabanlı öğrenmenin fark ve benzerlikleri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4(2), 395-409. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/185942> (Erişim tarihi: 26.02.2022)
- UNESCO. (1953). *The use of vernacular languages in education*. Paris: UNESCO.
- Ureña Rodríguez, M. (2017). *An intercultural approach in language teaching: Using eTwinning in secondary education*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Spain: Universidad De Jaén English Philology.
- Uysal, A.ve Tezci, E. (2004). Küreselleşen dünyada eğitimin yeni önceliği: Düşünmeyi öğrenme. *Firat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 167-173.
- Valls Cassí, C. (2014). *Etwinning project: a way to motivate young EFL learners*. <http://hdl.handle.net/10854/3373>. (Erişim tarihi: 17.11.2022)
- Vilà Vendrell, M. (2022). *How eTwinning projects enhance children's motivation on English language learning*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Catalunya: Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya, Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes. <http://hdl.handle.net/10854/7005>
- Wolcott, H.F. (1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis and interpretation*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Yildirim, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yildirim, A. ve Şimşek, H. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı) . Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, F. ve Altun Yılmaz, S. (2012). Çokkültürlülük projesi: e-Twinning uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4 (8), 120-132.
- Yiğit, M. ve Kandemir, G. İ. (2020). Yabancı dil olarak türkçe öğrenenlere yönelik yazma kaygılarının çeşitli değişkenler bağlamında incelenmesi. D. Demirbudak ve M. Yiğit (Editörler), *Eğitim bilimlerinde akademik çalışmalar* içinde (s. 169-193). Fransa: Livre De Lyon.
- Yücel, E., Dimici, K., Yıldız, B. ve Bümen, N. (2017). Son 15 yılda yayımlanan ilk ve ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programları üzerine bir analiz. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 702-737.
- http-1:** <https://youtu.be/WZI1EjxxXKw> (Erişim Tarihi: 28.02.2022)
- http-2:** <https://www.slideshare.net/MeibisN/first-language-acquisition-28769594> (Erişim Tarihi: 06.02.2022)
- http-3:** <https://pediiaa.com/difference-between-first-language-and-second-language-acquisition/> (Erişim Tarihi: 06.02.2022)
- http-4:** <https://www.state.gov/foreign-language-training/> (Erişim Tarihi: 28.02.2022)
- http-5:** <https://www.ef.com/wwen/epi/regions/europe/turkey/> (Erişim Tarihi: 08.02.2022)
- http-6:** <https://academy.schooleducationgateway.eu/web/open-etwinning> (Erişim Tarihi: 03.03.2022)
- http-7:** [https://en.wikipedia.org/wiki/First\\_language](https://en.wikipedia.org/wiki/First_language) (Erişim Tarihi: 27.11.2021)

- http-8:** <https://www.verywellfamily.com/how-do-children-learn-language-1449116> (Erişim Tarihi: 10.01.2022)
- http-9:** [https://ifioque.com/listening/listening\\_process](https://ifioque.com/listening/listening_process) (Erişim Tarihi: 17.11.2021)
- http-10:** <https://www.definitions.net/definition/reading> (Erişim Tarihi: 12.01.2022)
- http-11:** <https://www.philadelphia.edu.jo/academics/fshrouf/uploads/speaking.pdf> (Erişim Tarihi: 17.01.2022)
- http-12:** <https://english.binus.ac.id/2018/08/06/speaking-skills/> (Erişim Tarihi: 22.01.2022)
- http-13:** <https://www.nottingham.ac.uk/studyingeffectively/writing/writer/whywrite/index.aspx> (Erişim Tarihi: 23.01.2022)
- http-14:** <https://tr.wikipedia.org/w/index.php?title=%C4%B0ngilizce&action=history> (Erişim Tarihi: 24.01.2022)
- http-15:** <https://www.britannica.com/place/Romania> (Erişim Tarihi: 22.01.2022)
- http-16:** [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/romania\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/romania_en) (Erişim Tarihi: 24.01.2022)
- http-17:** [https://education.stateuniversity.com/pages/1256/Romania\\_EDUCATIONAL-SYSTEM-OVERVIEW.html](https://education.stateuniversity.com/pages/1256/Romania_EDUCATIONAL-SYSTEM-OVERVIEW.html) (Erişim Tarihi: 24.01.2022)
- http-18:** <http://world-languages.comparical.com/comparison/english-vs-romanian-MTEwODA> (Erişim Tarihi: 03.02.2022)
- http-19:** <http://etwinning.meb.gov.tr/etwnedir/> (Erişim Tarihi: 04.02.2022)
- http-20:** <https://www.etwinning.net/tr/pub/benefits/recognition/etwinning-national-quality-lab.htm> (Erişim Tarihi: 04.02.2022)
- http-21:** <http://etwinning.meb.gov.tr/etwinning-plus/> (Erişim Tarihi: 04.02.2022)
- http-22:** <https://www.etwinning.net/tr/pub/benefits.htm> (Erişim Tarihi: 04.02.2022)
- http-23:** <https://www.etwinning.net/tr/pub/benefits/recognition/etwinning-european-prizes1.htm> (Erişim Tarihi: 08.02.2022)
- http-24:** <https://drive.google.com/file/d/1phoxqEn4NR3Jry2ay3b8EwZSIN1pH2GW/view> (Erişim Tarihi: 27.12.2021)
- http-25:** [http://etwinning.meb.gov.tr/wpcontent/uploads/2021/09/2022\\_Ulusal\\_Kalite\\_Etiketi\\_Kriterleri.pdf](http://etwinning.meb.gov.tr/wpcontent/uploads/2021/09/2022_Ulusal_Kalite_Etiketi_Kriterleri.pdf) (Erişim Tarihi: 09.02.2022)
- http-26:** <https://www.etwinning.net/en/pub/benefits/recognition/etwinning-school.htm> (Erişim Tarihi: 09.02.2022)
- http-27:** <https://www.etwinning.net/tr/pub/benefits/recognition/portfolio.htm> (Erişim Tarihi: 09.02.2022)
- http-28:** <https://www.etwinning.net/tr/pub/> (Erişim Tarihi: 09.02.2022)

## EKLER

### EK-1. Balıkesir İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi



T.C.  
BALIKESİR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-99191664-605.01-50716977  
Konu : Araştırma Uygulama İzin Talebi

31.05.2022

#### DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : a) Balıkesir Üniversitesi Rektörlüğü'nün 24/05/2022 tarih ve 144360 sayılı yazısı.  
b) Millî Eğitim Bakanlığı'nun 21/01/2020 tarih ve 2020/2 Nolu Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesi.

Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Sevinç AYTAŞ'ın Müdürlüğümüze bağlı eğitim kurumlarımızda anket çalışması yapma izin talebine ilişkin ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüz tarafından incelenmiştir.

Müdürlüğümüze bağlı resmi/özel okul ve kurumlarda öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerinin katılımıyla yapılması planlanan uygulamanın denetimi il/ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan, veri toplama araçlarının uygulanmasına ilgi (b) Genelge doğrultusunda izin verilmiştir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Mustafa URAS  
Vali a.  
İl Millî Eğitim Müdürü V.

Ek :  
1-Onay (1 Adet)  
2-Anket Formu (12 Sayfa)

Dağıtım :  
Gereği  
20 İlçe Kaymakamlığına  
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

Bilgi :  
Balıkesir Üniversitesi Rektörlüğüne  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

**Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.**

Adres : Kasaplar Mahallesi Sındırgı Caddesi No:1 Merkez/BALIKESİR.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : (0 266) 277 10 49  
E-Posta: stratejigelistirme10@meb.gov.tr  
Kap Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi: balikesir.meb.gov.tr

Faks: (0 266) 277 10 66

Bilgi için: Hasan KARADEMİR

Uzman V.H.K.I.

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://www.kocogru.meb.gov.tr/adresizindon> 007c-443a-3067-9e4a-c59a kodu ile teyit edilebilir.



## EK-2. Balıkesir Üniversitesi Etik Kurul Onay Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 17.11.2021-E.87770



T.C.  
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Rektörlük

Sayı : E-19928322-302.08.01-87770  
Konu : Etik Kurul Onayı

17.11.2021

NECATİBEY EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi : 11.11.2021 tarihli ve 52899066/302.08.01/85793 sayılı yazı.

Fakülteniz Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Öğretim Üyesi Doç. Dr. Nihat UYANGÖR ve Sevinç AYTAŞ'ın birlikte hazırladığı " **eTwinning Proje Uygulamalarının, Öğrencilerin İngilizce Dört Dil Becerilerine Katkısının Öğretmen ve Öğrencilerin Bakış Açısından Değerlendirilmesi** " isimli çalışmalarını için etik kurul onay belgesi isteği ile ilgili Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Komisyonu 15.11.2021 tarihli ve 2021/05 sayılı toplantısında alınan karar gereği düzenlenen onay belgesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Mehmet NARLI  
Rektör Yardımcısı

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

Belge Doğrulama Kodu :HSE520Y8EB Pın Kodu :22801

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiya.gov.tr/baliksesir-universitesi-ebys>

Adres: Balıkesir Üniversitesi Rektörlüğü Çarşı Yerleşkesi 10145 Balıkesir

Telefon: 2666121400 Faks: 2666121412

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

Keşif Adresi: [balikesiruniv@hs01.kep.tr](mailto:balikesiruniv@hs01.kep.tr)

Bilgi için: Necla Öztürk

Ünvanı: Bilgiayar İşletmeni



**EK-3. Yarı Yapılandırılmış Odak Grup Görüşme Formu ve Öğrenci  
Günlüklerinde Kullanılan Sorular – İngilizce**

**SEMI-STRUCTURED INTERVIEW QUESTIONS FOR FOCUS  
GROUP INTERVIEWS and STUDENT DIARIES**

1. Did you find our eTwinning project activities useful for your listening/reading/speaking/writing skills, what kind of contribution do you think they have made and what are the strengths of those activities? Why? Can you explain?
2. What are the aspects of our eTwinning project activities that you find weak in terms of your listening/reading/speaking/writing skills? At which points did you find it most difficult in these activities? Can you explain?
3. How could our eTwinning project activities be more beneficial for you to improve your listening/reading/speaking/writing skills? What are your suggestions? Can you explain? What are your other comments?

**EK-4. Yarı Yapılandırılmış Odak Grup Görüşme Formu ve Öğrenci  
Günlüklerinde Kullanılan Sorular – Türkçe**

**YARI YAPILANDIRILMIŞ ODAK GRUP GÖRÜŞME VE ÖĞRENCİ  
GÜNLÜKLERİ SORULARI**

1. Yaptığımız eTwinning proje faaliyetlerini dinleme/ okuma/ konuşma/ yazma becerin için faydalı buldun mu, ne gibi bir katkısı olduğunu düşünüyorsun, güçlü bulduğun yönleri neler? Neden?
2. Yaptığımız eTwinning proje faaliyetlerinin, dinleme/ okuma/ konuşma/ yazma becerin açısından zayıf bulduğun yönleri neler? Bu faaliyetlerde en çok hangi noktalarda zorlandın? Açıklayabilir misin?
3. Yaptığımız eTwinning proje faaliyetleri nasıl yapılırsa, dinleme/ okuma/ konuşma/ yazma becerini geliştirmen için daha faydalı olabilirdi? Önerilerin neler? Eklemek istediğin diğer görüşlerin nelerdir? Açıklar mısın?