



**ADDIE MODELİNE DAYALI ÖĞRETİM TASARIMININ
ALTINCI SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
İNGİLİZCE DİNLEME VE KONUŞMA BECERİLERİ İLE
KAYGILARINA ETKİSİ**

Doktora Tezi

Nuriye BATMAZ DERER

Eskişehir 2025

**ADDIE MODELİNE DAYALI ÖĞRETİM TASARIMININ ALTINCI SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE DİNLEME VE KONUŞMA BECERİLERİ İLE
KAYGILARINA ETKİSİ**

Nuriye BATMAZ DERER

DOKTORA TEZİ

**Eğitim Programları ve Öğretim Programı/Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Danışman: Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL**

**Anadolu Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Haziran 2025
Eskişehir**

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Nuriye BATMAZ DERER 'in “ADDIE Modeline Dayalı Öğretim Tasarımının Altıncı Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dinleme Ve Konuşma Becerileri İle Kaygılarına Etkisi” başlıklı tezi 23/05/2025 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından incelenerek “Anadolu Üniversitesi Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Programında Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	<u>Unvanı</u>	<u>Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Danışman):	Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL		
Üye:	Prof. Dr. Özgür YILDIRIM		
Üye:	Prof. Dr. Hasan Güner BERKANT		
Üye:	Doç. Dr. Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU		
Üye:	Dr. Öğr. Üyesi Pınar KARAHAN		

Prof. Dr. Nafiz Öncü CAN
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ÖZET

ADDIE MODELİNE DAYALI ÖĞRETİM TASARIMININ ALTINCI SINIF ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE DİNLEME VE KONUŞMA BECERİLERİ İLE KAYGILARINA ETKİSİ

Nuriye BATMAZ DERER

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Programı

Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Haziran 2025

Danışman: Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL

Bu araştırmada, altıncı sınıf öğrencilerinin yabancı dil olarak İngilizcede dinleme ve konuşma becerileri ihtiyaçlarına uygun İngilizce öğretim tasarımı geliştirerek etkililiğini değerlendirmek amaçlanmıştır. Araştırma, eylem araştırması deseniyle yürütülmüş, 2022–2023 öğretim yılında Bilecik ili Bozüyük ilçesinde yer alan bir ortaokulda öğrenim gören altıncı sınıf öğrencileri, amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşmeler, katılımcı gözlemler, öğrencilerin yazdığı yansıtıcı günlükler, araştırmacı günlükleri ve geçerlik komitesi raporları ile "İngilizce Dinleme Becerisi Kaygı Ölçeği", "İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği", "Dinleme becerisi testi" ve "İngilizce Konuşma Kartları" kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonuçları, altıncı sınıf İngilizce öğretim programının dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik hedeflerinin sınıf içi uygulamalarda çeşitli yapısal ve pedagojik sınırlılıklar nedeniyle tam anlamıyla uygulamaya konulamadığını ortaya koymuştur. Öğretmenler, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde bu becerilere yeterince yer verilemediğini, ders süresinin yetersizliği ve sınav odaklı yapının öğretimi olumsuz etkilediğini vurgulamıştır. Öğrenciler ise etkinlikleri eğlenceli bulmalarına rağmen, hata yapma korkusu, kelime eksikliği ve zaman kısıtı nedeniyle katılımda zorlandıklarını belirtmiştir. Buna karşın, uygulanan öğretim etkinliklerinin öğrencilerin hem dinleme hem de konuşma kaygılarını anlamlı düzeyde azalttığı ve yeterliliklerinin artırdığı belirlenmiştir. Destekleyici sınıf ortamı ve çeşitli öğretim yöntemleri, öğrencilerin katılımını teşvik etmiş, üstbilişsel stratejiler geliştirmelerine katkı sağlamıştır.

Anahtar Sözcükler: İngilizce öğretim programı, ADDIE modeli, İngilizce dinleme becerisi, İngilizce konuşma becerisi, İngilizce kaygısı.

ABSTRACT

THE EFFECT OF INSTRUCTIONAL DESIGN BASED ON ADDIE MODEL ON SIXTH GRADE STUDENTS' ENGLISH LISTENING AND SPEAKING SKILLS AND ANXIETY

Nuriye BATMAZ DERER

Department of Educational Sciences

Programme in Curriculum and Instruction

Graduate School of Anadolu University, June 2025

Supervisor: Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL

In this study, an instructional design was developed and evaluated to address sixth-grade students' needs in English listening and speaking skills as part of their foreign language education. The study adopted an action research design and was conducted during the 2022–2023 academic year in a public middle school located in Bozüyük, Bilecik. The participants were selected using purposive sampling. Data were collected through semi-structured interviews, participant observations, student reflective journals, researcher logs, validity committee reports, and multiple data collection instruments, including the English Listening Anxiety Scale, English Speaking Anxiety Scale, a Listening Skills Test, and English Speaking Cards. The study revealed that the goals of the sixth-grade English curriculum regarding the development of listening and speaking skills were not fully implemented in classroom settings due to various structural and pedagogical limitations. Teachers noted that these skills were inadequately addressed in assessment and evaluation processes, and that the exam-oriented system and limited instructional time hindered effective teaching practices. While students generally perceived the activities as enjoyable, they also expressed challenges in participation due to fear of making mistakes, lack of vocabulary, and time pressure. Despite these challenges, the instructional activities implemented throughout the study contributed to a statistically significant reduction in students' listening and speaking anxiety levels and an improvement in their language competence. A supportive classroom environment and the use of diverse instructional methods encouraged student participation and fostered the development of metacognitive strategies.

Keywords: English language curriculum, ADDIE model, English listening skills, English speaking skills, English anxiety.

TEŞEKKÜR

Bu tez çalışması, yalnızca akademik bir sürecin değil aynı zamanda sabır, emek ve destekle şekillenmiş kişisel bir yolculuğun ürünüdür. Öncelikle, tez danışmanım Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL'e, bu sürecin her aşamasında bilgi ve tecrübesiyle çalışmama yön verdiği, rehberliğiyle gelişimime katkı sağladığı için en içten teşekkürlerimi sunarım.

Doktora tezimin önemli bir bölümünde danışmanlığımı üstlenen ve tez izleme komitesinde yer alarak sürece değerli katkılarda bulunan Doç. Dr. Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU'na göstermiş olduğu akademik destek, bilgi aktarımı ve kıymetli yönlendirmeleri için derin bir minnettarlık duyuyorum. Tez izleme ve değerlendirme süreçlerinde katkılarını esirgemeyen, görüş ve önerileriyle tezimin niteliğine katkı sunan değerli hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Derya ATİK KARA, Doç. Dr. Gökhan ÖZTÜRK, Prof. Dr. Özgür YILDIRIM ve Dr. Öğretim Üyesi Pınar KARAHAN'a teşekkür ederim.

Yüksek lisans ve doktora eğitimim süresince bilgi birikiminden ve akademik rehberliğinden her zaman faydalandığım ayrıca tez izleme jürisinde yer alan kıymetli hocam Prof. Dr. Hasan Güner BERKANT'a ayrıca teşekkür ederim.

Doktora öğrenim süreci ders aşamasında kendilerinden ders aldığım, bilgilerinden ve fikirlerinden istifade ettiğim tüm hocalarıma içtenlikle teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca etik değerler sebebiyle isimlerini paylaşamasam da araştırmama katılmayı kabul ederek bu çalışmanın oluşmasında katkısı olan İngilizce öğretmenlerine ve araştırmaya katılan öğrencilere çok teşekkür ederim.

Tez çalışma sürecimde her zaman yanımda olan, desteğini her zaman hissettiğim ve bu yolda beraber yürüdüğüm sevgili eşim Özgür Kürşad DERER'e, anlayışı, sevgisi ve neşesiyle motivasyon kaynağım olan güzel kızım Ela Eylül'e ve hayatım boyunca beni koşulsuz destekleyen sevgili annem Hatice BATMAZ ile babam Mehmet BATMAZ'a gönülden şükranlarımı sunarım.

Nuriye BATMAZ DERER

Mayıs, 2025

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu, çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve hiçbir şekilde intihal içermediğini beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

.....
Nuriye BATMAZ DERER

ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI

Bu tezi hazırlarken ChatGPT Write For Me ve Napkin AI üretken yapay zekâ programlarından destek aldığımı beyan ederim. Tezin hazırlığı aşamasında üretken yapay zekâ programlarından metinlerdeki anlatım bozukluğunun giderilmesi ve bulgularda yer alan şekillerin oluşturulmasında destek aldım. Üretken yapay zekâ programlarından aldığım bilgilerin doğruluğunu kontrol ettiğimi bildiririm.

Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

.....

Nuriye BATMAZ DERER

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

ÖZET iii

ABSTRACT..... iv

TEŞEKKÜR v

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ..... vi

ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI vii

İÇİNDEKİLER..... viii

TABLolar DİZİNİ..... xii

ŞEKİLLER DİZİNİ..... xvii

KISALTMALAR DİZİNİ xviii

1 GİRİŞ 1

1.1 Problem Durumu 2

1.2 Türkiye’de Yabancı Dil Olarak İngilizce Eğitimi 7

1.3 Türk Eğitim Sisteminde İngilizce Öğretim Programının Gelişimi..... 13

1.4 Altıncı Sınıf İngilizce Öğretim Programı..... 19

1.4.1 Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Özellikleri 21

1.5 Yabancı Dil Becerileri..... 24

1.5.1 İngilizce yazma becerisi 25

1.5.2 İngilizce okuma becerisi 27

1.5.3 İngilizce dinleme becerisi..... 28

1.5.4 İngilizce konuşma becerisi..... 30

1.5.5. İngilizce dinleme ve konuşma becerilerinin ilişkisi..... 31

1.6 Yabancı dil kaygısı..... 34

1.6.1 İngilizce dinleme kaygısı..... 37

1.6.2 İngilizce konuşma kaygısı.....	38
1.7 İngilizce kaygısı ve dil başarısı.....	41
1.8 Araştırmanın Amacı	43
1.9 Araştırmanın Önemi.....	43
1.10 Sınırlılıklar.....	46
2 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	47
2.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	47
2.2 Yurtdışında Yapılan Çalışmalar.....	53
3 YÖNTEM	66
3.1 Araştırmanın Deseni	66
3.2 Eylem Araştırması Süreci.....	67
3.2.1 Eylem Araştırmasının Planlanması ve Uygulama Süreci.....	73
3.3 ADDIE Modelinin Analiz Aşamasına Dayalı Güncellenmiş Kazanımlar.....	75
3.4 Araştırma Ortamı	79
3.5 Araştırmanın Katılımcıları	80
3.5.1 Araştırmacı.....	81
3.5.2 Araştırmaya Katılan Öğrenciler.....	81
3.5.3 Gözlemci Öğretmen	85
3.6 Geçerlik Komitesi.....	85
3.7 Veri Toplama Araçları	86
3.7.1 Yarı Yapılandırılmış görüşme formları.....	87
3.7.2 Gözlem Formu.....	91
3.7.3 Araştırmacı ve öğrenci yansıtma günlükleri	92
3.7.4 Dinleme kaygısı ölçeği.....	93
3.7.5 Konuşma kaygısı ölçeği	95
3.7.6 İngilizce dinleme becerisi testi	97
3.7.7 İngilizce konuşma kartları	104

3.8 Eylem Planlarının Geliştirilmesi.....	106
3.9 Verilerin Toplanması ve Analizi.....	111
3.9.1 Nitel verilerin toplanması.....	111
3.9.2 Nitel verilerin analizi	112
3.9.3 Nicel verilerin toplanması	115
3.9.4 Nicel verilerin analizi	115
3.10 Araştırmada Geçerlik, Güvenirlik ve İnandırıcılık	122
3.10.1 Araştırmada Geçerlik.....	122
3.10.2 Araştırmada Güvenirlik.....	123
3.10.3 Araştırmada İnandırıcılık	124
3.11 Araştırma Etiği.....	126
4 BULGULAR.....	127
4.1 Altıncı Sınıf Öğretim Programında Yer Alan İngilizce Dinleme ve Konuşma Becerilerine Yönelik Görüşler ve İhtiyaçlar.....	127
4.1.1 Öğrencilerle Yapılan Görüşmeler Sonucu Elde Edilen Bulgular.....	127
4.1.2 Öğretmenlerle Yapılan Görüşmeler Sonucunda Elde Edilen Bulgular	138
4.2. Altıncı Sınıf İngilizce Dersi Dinleme ve Konuşma Becerilerine Yönelik Geliştirilen Öğretim Tasarımının Özellikleri	150
4.3 Öğretim Tasarımının Altıncı Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dinleme ve Konuşma Becerileri Üzerindeki Etkisi.....	152
4.3.1 Öğretim tasarımının İngilizce dinleme becerisi üzerindeki etkisine ilişkin bulgular.....	153
4.3.2 Öğretim tasarımının İngilizce konuşma becerisi üzerindeki etkisine ilişkin bulgular.....	159
4.4 Altıncı Sınıf Öğrencilerine Yönelik Hazırlanan Öğretim Tasarımının İngilizce Dinleme ve Konuşma Kaygısına Etkisi	164

4.4.1 Öğretim tasarımının altıncı sınıf öğrencilerinin İngilizce dinleme becerisine yönelik kaygılarına dair bulgular	164
4.4.2 Öğrencilerin uygulama öncesi İngilizce konuşma becerisine yönelik kaygılarına dair bulgular	179
4.5 Öğrenci Görüşlerine Göre İngilizce Öğretim Tasarımının Uygulamadaki Etkililiği.....	193
5 SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	209
5.1 Altıncı Sınıf İngilizce Öğretim Programına Dair Görüşler ve İhtiyaçlar Boyutuna İlişkin Sonuç ve Tartışma	209
5.2 İngilizce Dinleme Becerisi Boyutuna İlişkin Sonuç ve Tartışma	211
5.3 İngilizce Konuşma Becerisi Boyutuna İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	213
5.4. İngilizce Dinleme Kaygısına İlişkin Sonuç ve Tartışma	215
5.5. İngilizce Konuşma Kaygısına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	217
5.6. Öğrenci Görüşlerine Göre Tasarımın Etkililiğine Dair Sonuç ve Tartışma	218
5.4 Öneriler	220
5.4.1 Uygulamaya dönük öneriler.....	220
5.4.2 Gelecekteki araştırmalara yönelik öneriler	222
KAYNAKÇA.....	225
EKLER	
ÖZ GEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 1.1 Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi.....	8
Tablo 1.2 Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Analiz Ve Değerlendirme Raporları Serisi.....	9
Tablo 1.3 Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Analiz Ve Değerlendirme Raporları Serisi.....	10
Tablo 2.1 Alanyazında Yapılan Çalışmalar Tematik Sistemik Derleme Tablosu	61
Tablo 3.1 ADDIE Modeli Aşamaları Ve Araştırma Kapsamında Gerçekleştirilen Uygulamalar.....	70
Tablo 3.2 Analiz Basamağında Yapılan Görüşmeler Sonrasında Ortaya Çıkan Bulgular Sonucunda Oluşturulan Kazanım Tablosu	74
Tablo 3.3 6-H Sınıfı Öğrencileri Puan Ve Ortalama Bilgileri	81
Tablo 3.4 Uygulama Sonrası Görüşme Yapılan Öğrencilerin Dinleme ve Konuşma Becerileri Ön Uygulama Ve Son Uygulama Sonuçları	83
Tablo 3.5 Görüş Alınan Uzmanların Özellikleri	85
Tablo 3.6 ADDIE Analiz Basamağı Kapsamında Katılımcılarla Gerçekleştirilen Görüşmelere İlişkin Bilgiler	89
Tablo 3.7 Gözlem Yapılan Sınıflar, Tarih ve Sürelere İlişkin Bilgiler.....	91
Tablo 3.8 Dinleme Becerisi Testi Uzman Görüşü Formu Örneği	96
Tablo 3.9 Temsilin Dengesi Ölçütü (Balance Of Representation)	99
Tablo 3.10 Test Maddelerinin Madde Güçlük Ve Madde Ayırt Edicilik İndeksleri.....	100
Tablo 3.11 Son Hali Verilen Test Maddelerinin Madde Ayırt Edicilik İndeksleri....	102
Tablo 3.12 Konuşma Kartları Temsil Dengesi Ölçütü.....	104
Tablo.3.13 Uygulama Sürecine İlişkin Zaman Çizelgesi	105
Tablo.3.14 Geçerlik Komitesi Toplantıları	107
Tablo 3.15 Veri Toplama Araçlarının Normallik Dağılımlarına İlişkin Veriler	117

TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 3.16 Veri Toplama Araçları, Toplanan Verinin Türü, Katılımcılar, Verilerin Toplanma Zamanı ve Analiz Yöntemleri.....	118
Tablo 3.17. Nitel Araştırmaların İnanırcılığı İçin Kullanılan Yöntemler	124
Tablo 4.1 Altıncı sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik görüşleri	126
Tablo 4.2 Dinleme becerisi etkinliklerine yönelik öğrenci görüşleri	128
Tablo 4.3 Dinleme Becerisi Kazanımlarına İlişkin Gelişim Alanları ve Öğrenci Görüşleri	129
Tablo 4.4 Öğrenci Görüşlerine Göre Dinleme Becerisi Etkinliklerine Yönelik Kodlar.....	130
Tablo 4.5 Konuşma Becerisi Etkinlikleri Hakkındaki Görüşlerin Tematik Dağılımı	132
Tablo 4.6 Konuşma Becerisi Kazanımlarının Dil Öğrenimine Katkısı	134
Tablo 4.7 Konuşma Becerisi Etkinliklerine Dayalı Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Kodlar	135
Tablo 4.8 Öğretmen Görüşlerine Göre Dinleme ve Konuşma Kazanımlarının Öğrenci İlgisine Uygunluğu	141
Tablo 4.9 Öğretmen Görüşlerine Göre Dinleme ve Konuşma Kazanımlarının İçeriklerle Uyumuna İlişkin Kodlar	142
Tablo 4.10 Öğretmen Görüşlerine Göre Dinleme ve Konuşma İçeriklerinin Öğrenci Yaşamıyla İlişkisi	144
Tablo 4.11 Öğretmen Görüşlerine Göre Dinleme ve Konuşma Becerileri için Kullanılan Yöntem ve Teknikler	145
Tablo 4.12 Öğretim Tasarımının Özellikleri Tablosu	149
Tablo 4.13 Öğrencilerin İngilizce Dinleme becerisi testi Uygulama Öncesi Puanları	153
Tablo 4.14 Öğrencilerin İngilizce Dinleme becerisi testi Uygulama Sonrası Puanları	155
Tablo 4.15 Öğrencilerin İngilizce Dinleme becerisi testi Uygulama Öncesi ve Sonrası Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Bulguları	156

TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 4.16 Öğrencilerin İngilizce Konuşma Becerisi Konuşma Kartları Uygulama Öncesi Puanları	158
Tablo 4.17 Öğrencilerin İngilizce Konuşma Becerisi Konuşma Kartları Uygulama Sonrası Puanları	159
Tablo 4.18 Öğrencilerin İngilizce Konuşma Becerisi Başarılarına Yönelik Uygulama Öncesi ve Sonrası Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Bulguları	160
Tablo 4.19 Öğretim Tasarımı Öncesi Öğrencilerin İngilizce Dinleme Becerisine Yönelik Kaygılarına İlişkin Kodlar	164
Tablo 4.20 Öğrencilere Uygulanan Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeği Uygulama Öncesi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikleri	167
Tablo 4.21 Öğrencilere Uygulanan İngilizce Dinleme Becerisine Yönelik Kaygılarına İlişkin İlk %20 Ve Son %20'lik Grup Uygulama Öncesi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikleri	170
Tablo 4.22 İngilizce Dinleme Kaygısındaki Değişime Yönelik Uygulama Sonrası Öğrenci Görüşleri	172
Tablo 4.23 Öğrencilere Uygulanan Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeği Uygulama Sonrası Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikleri	174
Tablo 4.24 Öğrencilere Uygulanan İngilizce Dinleme Becerisine Yönelik Kaygılarına İlişkin İlk %20 ve Son %20'lik Grup Uygulama Sonrası Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikleri	176
Tablo 4.25 Öğrencilerin İngilizce Dinleme Kaygısı Uygulama Öncesi ve Sonrası Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Bulguları	177
Tablo 4.26 Öğretim Tasarımı Uygulanmadan Önce Öğrencilerin İngilizce Konuşma Kaygılarına İlişkin Kodlar	179

TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 4.27 Öğrencilere Uygulanan İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği Uygulama Öncesi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikleri	182
Tablo 4.28 Öğrencilere Uygulanan İngilizce Konuşma Becerisine Yönelik Kaygılarına İlişkin İlk %20 ve Son %20'lik Grup Uygulama Öncesi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikleri	184
Tablo 4.29 Öğretim Tasarımı Uygulandıktan Sonra Öğrencilerin İngilizce Konuşma Becerilerine Yönelik Kaygıları	185
Tablo 4.30 Öğrencilere Uygulanan İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği Uygulama Sonrası Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikleri	187
Tablo 4.31 Öğrencilere Uygulanan İngilizce Konuşma Becerisine Yönelik Kaygılarına İlişkin İlk %20 ve Son %20'lik Grup Uygulama Öncesi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikleri	190
Tablo 4.32 Öğrencilerin İngilizce Konuşma Kaygısı Uygulama Öncesi ve Sonrası Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Bulguları	191
Tablo 4.33 Öğretim Tasarımında Yer Alan İngilizce Dinleme Etkinliklerinin Öğrencilere Sağladığı Katkı	193
Tablo 4.34 Öğretim Tasarımında Yer Alan İngilizce Konuşma Etkinliklerine Yönelik Öğrenci Görüşleri	195
Tablo 4.35 Öğretim Tasarımında Yer Alan İngilizce Dinleme Etkinliklerine Yönelik Görüşler	196
Tablo 4.36 Öğrencilerin Dinleme Becerisine Yönelik Üstbilişsel Strateji Kullanımına İlişkin Görüşleri.....	198
Tablo 4.37 Öğrencilerin Konuşma Becerisine Yönelik Katkılarına İlişkin Görüşleri	201

TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 4.38 Konuşma Becerileri İçin Kullanılan Öğretim Yöntem, Teknik ve Materyaller İle İlgili Öğrenci Görüşleri203

Tablo 4.39 Öğretim Tasarımının Öğrencilerin Konuşma Becerisine Yönelik Üstbilişsel Farkındalıklarına Katkısına Dair Öğrenci Görüşleri206



ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 3.1 Sarmal Eylem Araştırma Modeli	66
Şekil 3.2 ADDIE Öğretim Tasarımı Modeli	69
Şekil 3.3 6-H Sınıfı Derslik Planı	78
Şekil 4.1 Altıncı Sınıf İngilizce Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen Kodlar	138
Şekil 4.2 Öğrencilerin İngilizce Dinleme Becerisi Başarılarına Yönelik Uygulama Öncesi ve Sonrası Puanları	155
Şekil 4.3 Öğrencilerin İngilizce Konuşma Becerisi Başarılarına Yönelik Uygulama Öncesi ve Sonrası Puanları	160

KISALTMALAR DİZİNİ

CEFR	: Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı
CoE	: Council of Europe
EF EPI	: EF English Proficiency Index
LGS	: Liselere Giriş Sınavı
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
NATO	: Kuzey Atlantik Antlaşması Örgütü
TEPAV	: Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı

1 GİRİŞ

İngilizce, günümüzde yalnızca bir iletişim dili değil, aynı zamanda akademik ve mesleki başarıya giden yolda temel bir araç olarak kabul edilmektedir (Tuncer & Karataş, 2022). İngilizce öğretiminin bireysel, toplumsal ve pedagojik boyutları dikkate alındığında, etkili dil öğreniminin yalnızca yapısal bilgi aktarımı ile sınırlı kalmadığı; öğrencinin maruz kaldığı dilsel girdi türü, duyuşsal durumu ve öğrenme ortamlarının niteliği ile doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir (Karakaş & Boonsuk, 2024). Bu nedenle, öğrencilerin dilsel yeterliklerini işlevsel düzeyde kullanabilmeleri, öğrenme kazanımları kadar, bu kazanımları destekleyecek nitelikli öğretim süreçlerinin varlığına da bağlıdır (Yeşilçınar & Erdemir, 2023).

Türkiye’de İngilizce öğretimi uzun süredir eğitim sisteminin önemli bir parçası olmasına rağmen, özellikle konuşma ve dinleme becerilerine yönelik yetersizliklerin sürdüğü birçok araştırmada vurgulanmaktadır (Özenç, Orhan-Karsak & Özenç, 2021; Taşçı, 2023). Öğrencilerin uzun yıllar İngilizce eğitimi almalarına karşın sözlü iletişim kurmakta zorlanmaları, öğretim süreçlerinde sözlü dil becerilerinin ikinci plana atıldığını göstermektedir (Terzioğlu & Kurt, 2022). Bu durum, sınıf mevcudu, öğretim materyallerinin işlevselliği, öğretmen yeterlilikleri ve ölçme-değerlendirme yaklaşımları gibi çok sayıda etkenin etkileşimiyle ortaya çıkmaktadır (Yuzlu & Dikilitaş, 2022).

Dinleme ve konuşma becerileri, dilin edinilmesinde ve işlevsel kullanımında kritik bir rol oynamaktadır. Özellikle ortaokul düzeyinde, bu becerilere odaklanan özgün öğretim tasarımları, öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal gelişim düzeyleriyle uyumlu olmalıdır (Ordem, 2023). Bu noktada, ADDIE modeli gibi sistematik öğretim tasarımı yaklaşımları, öğretim sürecini ihtiyaç analizi, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirme gibi bütüncül aşamalarla planlama olanağı sunmaktadır (Durmaz, 2020). Bununla birlikte, mevcut ders kitaplarının sınırları, kalabalık sınıflar ve sınıf içi etkileşimin yetersizliği, öğrencilerin dil gelişimini sınırlayan temel unsurlar arasında yer almaktadır (Aydin & Ustuk, 2020).

Duyuşsal faktörlerin dil öğreniminde oynadığı rol günümüzde daha net anlaşılmakta; hata yapma korkusu, anlamı kaçırma kaygısı ve düşük özgüven gibi etkenlerin öğrencilerin aktif katılımını ve dil üretimini olumsuz etkilediği göz önünde bulundurularak pedagojik uygulamalarda mutlaka dikkate alınması gerektiği vurgulanmaktadır (Uztosun & Kök,

2024; Adıbelli, 2024). Bu nedenle geliştirilecek öğretim uygulamalarında, yalnızca dil becerilerine değil, öğrencilerin duyuşsal tepkilerini azaltacak destekleyici stratejilere de yer verilmesi önem taşımaktadır.

Bu çalışma hem pedagojik eksiklikleri gidermeyi hem de öğrencilerin aktif öğrenme süreçlerine katılımını artırmayı hedefleyen özgün bir yaklaşım sunmaktadır. ADDIE modeline dayalı olarak yapılandırılan öğretim tasarımı, içerik aktarımının ötesinde öğretimin biçimini, öğrenciyle kurulan etkileşim biçimini ve duyuşsal destek mekanizmalarını yeniden ele alarak çok yönlü bir gelişimi amaçlamaktadır. Bu sayede öğrencilerin İngilizce dersine yönelik algılarının, beceri gelişimlerinin ve duyuşsal durumlarının birlikte dönüştürülmesi hedeflenmiştir.

Ancak tüm bu ihtiyaçlara karşın, günümüzde Türkiye'deki ortaokul düzeyinde yürütülen İngilizce öğretim uygulamalarının çoğu, öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmede yetersiz kalmaktadır. Bu durum hem pedagojik planlamada hem de uygulama aşamasında yeni, işlevsel, öğrenci merkezli öğretim tasarımlarının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu çalışma, ortaokul düzeyindeki öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeye, kaygı düzeylerini azaltmaya ve etkileşim temelli bir öğretim modeli sunmaya yöneliktir. Bu doğrultuda, mevcut uygulamalardan kaynaklanan somut bir problem durumu ele alınmaktadır.

1.1 Problem Durumu

İngilizce, yalnızca sömürgeleştirme ve küreselleşme süreçleriyle tarihsel olarak yaygınlaşmasından dolayı değil aynı zamanda günümüzde diplomasi, akademi, medya, bilim ve ticaret gibi alanlarda baskın bir uluslararası iletişim aracı olarak işlev görmesinden dolayı yirmi birinci yüzyılın en önemli ve en yaygın kullanılan küresel dili olarak giderek daha fazla kabul görmektedir. İngilizcenin bu geniş çaplı etkisi, dünya nüfusunun dörtte birinden fazlasının eğitim, mesleki etkileşim ve dijital iletişim gibi çeşitli bağlamlarda bu dili kullanmasıyla daha da sağlamlaşmakta, bu durum İngilizceyi hem küresel bir ortak dil (lingua franca) hem de kültürler arası etkileşim için vazgeçilmez bir araç haline getirmektedir (Abdurashid ogli, 2025; Gautam, 2024; Tavares, 2024; Waqar vd., 2023).

İngilizcenin küresel ölçekteki yaygınlığı pek çok ülkenin eğitim politikalarını ve dil öğretim sistemlerini dönüştürmüştür. Liu ve diğerleri (2024) tarafından yapılan çalışmaya

göre dünya genelinde İngilizce konuşanların sayısı iki milyarı aşmış bu kişilerin büyük kısmı İngilizceyi ikinci ya da yabancı dil olarak edinmiştir. İngilizce, yalnızca iletişim aracı değil aynı zamanda bilimsel bilgiye erişimin anahtarı olarak da konumlanmaktadır. Bu durum İngilizceyi ana dili olarak konuşmayan bireylerin sayısının ana dili İngilizce olanları yaklaşık üç kat oranında geçtiğini ortaya koymaktadır. Şaş (2022), Türkiye özelinde İngilizcenin 1950'lerden itibaren eğitim sistemine yoğun biçimde entegre edildiğini ve günümüzde hâlâ birincil yabancı dil olarak öğretildiğini belirtmektedir. Bu yaygınlaşma özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nin kültürel ve ekonomik etkisinin bir sonucu olarak, İngilizceyi yükseköğretimde, akademik yayıncılıkta ve uluslararası ilişkilerde baskın bir konuma taşımıştır (Liu vd., 2024; Şaş, 2022). İngilizce öğretimi, bireylerin iletişim becerilerini geliştirmesinin yanı sıra, kültürlerarası anlayışı güçlendiren önemli bir araçtır. Dil öğrenimi, farklı toplumlar arasında etkileşimi artırarak küresel ölçekte iş birliği ve karşılıklı anlayışı teşvik eder. Bu yönüyle, yabancı dilbilgisi sadece bireysel gelişimi desteklemekle kalmaz aynı zamanda ticari, siyasi, kültürel ve akademik ilişkilerin sağlıklı biçimde yürütülmesine de katkı sağlamaktadır. Bozavlı (2013), erken yaşta yabancı dil öğretiminin iletişim becerileri ile kültürel farkındalık kazandırma yönündeki işlevine dikkat çekerken, Demircioğlu ve Çakır (2015), dil eğitiminin kültürel unsurların aktarımı yoluyla bireylerin sosyal yaşamlarını zenginleştirdiğini ifade etmektedir.

İngilizcenin mevcut durumu nedeniyle, yabancı dil olarak İngilizceye duyulan ihtiyaç, birçok eğitim sisteminin gereksinimlerinde dikkate değer bir değişiklik yaratmıştır. Bu nedenle, program, yöntem ve değerlendirme gibi İngilizce öğretimiyle ilgili bazı önemli unsurlar dünya çapında büyük önem kazanmıştır. Richards (2017), dil öğretim programlarının geliştirilmesinde öğrencilerden, öğretmenlerden ve değerlendirme uzmanlarından gelen geri bildirimlerin dikkate alınmasının ve bu geri bildirimlere uygun düzenlemeler yapılmasının önemini vurgulamaktadır. İngilizcenin dünyamızda en çok konuşulan dillerden biri olduğu göz önüne alındığında, Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV) tarafından yürütülen geniş çaplı bir çalışmada, İngilizce öğrenmenin nedenleri ve faydaları detaylı biçimde ortaya konmuştur. Bu çalışmada, İngilizcenin iletişim için dünyanın en yaygın kullanılan ortak dillerinden biri olduğu hem makroekonomik hem de bireysel düzeyde olumlu etkiler sağlayabileceği; İngilizce iletişim kurma yeteneğinin bir ülkenin kalkınma kapasitesini artırarak uzun vadeli ekonomik büyüme potansiyelini güçlendirdiği belirtilmiştir. Ayrıca bölgesel

entegrasyonun, fiziksel ve insan kaynaklarının yakınlığı ve mevcudiyeti, karşılıklı bağımlılık ve dayanışma, bölgesel ticaret bloklarının sayısındaki artış ve en önemlisi ortak bir dil gibi faktörlerle teşvik edildiği vurgulanmaktadır. İngilizce, uluslararası iletişimde en yaygın kullanılan dil olup, endüstri için gerekli bir beceri olarak öne çıkmaktadır. İşletmelerin küresel düzeyde giderek daha fazla iletişim kurduğu günümüzde, yetenekli çalışanlar için pozisyonlar İngilizceyi güçlü biçimde kullanabilen iletişim becerilerine sahip bireyleri gerektirmektedir (TEPAV, 2013).

1980 askeri darbesi sonrasında Türkiye yükseköğretim sisteminde gerçekleşen dönüşüm, özellikle artan Amerikan siyasi ve ekonomik etkisiyle şekillenmiş, bu durum neoliberal ekonomik reformların ve piyasa odaklı yönetim anlayışının hızla benimsenmesine neden olmuştur (Akçin & Tekin, 2023). Bu reformlar, Batılı -özellikle Amerikan- yükseköğretim modelleriyle yakından uyumlu olup, üniversitelerin Anglo-Sakson kurumsal normlara göre yeniden yapılandırılmasını teşvik etmiştir (Kurt & Bayyurt, 2024). Türkiye’de neoliberal ideolojilerin etkisini artırmasıyla birlikte eğitim, kamusal bir hak olmaktan çok ekonomik kalkınma ve küresel entegrasyonun stratejik bir aracı olarak görülmeye başlanmıştır (Akar, 2010). Bu bağlamda İngilizce eğitim, uluslararası akademik alanyazına erişim, yabancı öğrenci çekme ve küresel ölçekte rekabet edebilecek mezunlar yetiştirme gibi amaçlarla vazgeçilmez bir araç olarak konumlandırılmıştır (Kurt & Bayyurt, 2024). Bilim ve diploması dilinin İngilizce olması, bu eğilimi özellikle uluslararası akreditasyon ve görünürlük arayışında olan Türk üniversitelerinde daha da pekiştirmiştir (Akçin & Tekin, 2023).

Bu uluslararası bağlamın Türkiye özelindeki yansıması ise 1980 sonrası yükseköğretim reformlarıyla daha belirgin hale gelmiştir. 1980’li yıllarda Amerikan uzman raporlarının Türk eğitim politikası üzerindeki etkisi, İngilizce temelli eğitimin modernleşmenin bir gereği olarak sunulması ve Batılı akademik standartlarla uyumun vurgulanmasıyla kendini göstermiştir (Eskicumalı & Türedi, 2010). Neoliberal ekonomik politikaların kurumsallaşmasıyla birlikte İngilizce, iş piyasasında sembolik ve pratik bir sermaye haline gelmiş, yüksek gelirli meslekler, çok uluslu şirketler ve uluslararası araştırma ağlarına erişimin ön koşulu olmuştur (Balbay & Doğan, 2021). İngilizce eğitim programlarının yaygınlaşması bu nedenle yalnızca dilsel veya pedagojik bir karar değil, Türkiye’nin Batı’ya yönelimini ve küresel kapitalist sistemle bütünleşme isteğini yansıtan sosyo-politik bir tercihtir (Kurt & Bayyurt, 2024). Türkiye’de yükseköğretimde

İngilizcenin öncelik kazanması, siyasi etki, ekonomik politika ve dil planlaması arasındaki derin bağlantıyı açıkça ortaya koymaktadır (Akçin & Tekin, 2023).

Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yıllarında, yeni kurulan hükümet eğitim alanında önemli reformlar başlatmış ve bu kapsamda İngilizce öğretimini çağdaşlaştırmaya yönelik girişimlerde bulunmuştur. Bu reformların bir parçası olarak, İngilizce öğretiminin kalitesini artırmak ve Türk öğrencileri özgün dil kullanımıyla tanıştırmak amacıyla ana dili İngilizce olan öğretmenlerin istihdam edilmesi yönünde bilinçli bir çaba ortaya konmuştur (Gezer & Dixon, 2021). Bu yaklaşım, Türkiye'deki eğitim sistemi ile Batılı eğitim modelleri arasında uyum sağlamayı amaçlayan erken Cumhuriyet dönemine ait daha geniş kapsamlı modernleşme çabalarının bir yansımasıdır ve özellikle İngilizce gibi küresel dillerde çok dillilik becerilerini teşvik etmeyi hedeflemiştir (Kırkgöz, 2017). İngilizce konuşan ülkelerden gelen öğretmenlerin istihdamı, diplomasi, bilim ve ekonomik kalkınmanın ihtiyaçlarına cevap verebilecek, uluslararası yönelimli bir eğitim sistemi inşa etme sürecinde stratejik bir adım olarak değerlendirilmiştir (Selvi, 2014).

İngilizcenin Türkiye bağlamında neden önemli bir konuma geldiğini tam olarak kavrayabilmek için, bu dilin yalnızca iletişimsel değil, aynı zamanda yapısal ve simgesel işlevlerinin de dikkate alınması gerekir. İngilizce, yalnızca bir yabancı dil olarak değil, Batı uygarlığıyla özdeşleşen bilimsel rasyonalite, ilerleme ve uluslararasılaşma gibi değerlerin temsilcisi olarak konumlandırılmıştır (Kırkgöz, 2007). Bu bağlamda İngilizce, Cumhuriyet'in laiklik ve küresel entegrasyon ideallerine hizmet etmiştir (Selvi, 2011). 20. yüzyılın ikinci yarısında küreselleşmenin hız kazanmasıyla birlikte, İngilizce bilim, ticaret ve akademinin baskın dili haline gelmiş böylece İngilizce yeterliliği, toplumsal yükselme ve uluslararası ağlara erişim için vazgeçilmez bir ön koşul hâline gelmiştir (Doğançay-Aktuna & Kızıltepe, 2005).

Tarihsel, kültürel ve ekonomik dinamiklerin iç içe geçmesiyle birlikte, İngilizce Türkiye eğitim sisteminde yalnızca bir yabancı dil olarak değil, aynı zamanda stratejik bir kültürel sermaye biçimi olarak köklü bir şekilde kurumsallaşmıştır. Zamanla, Türkiye'de devlet okullarında öğretilen ve öğrenilen en yaygın yabancı dil hâline gelmiş, bu durum İngilizcenin modernleşme, küreselleşme ve toplumsal hareketlilikle özdeşleşen simgesel değerini de yansıtmıştır (Büyükkantarçioğlu, 2004). Bu simgesel ve işlevsel önem, özellikle 1990'lı yıllardan itibaren Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) öncülüğünde gerçekleştirilen reformlarla ulusal eğitim politikalarına daha da belirgin bir biçimde

yansımayla başlamıştır. İngilizce başlangıçta altıncı sınıftan itibaren zorunlu ders olarak tanıtılmış olsa da 1997 eğitim reformu ile bu dersin başlangıç seviyesi 4. sınıfa çekilmiş, bu da öğrencilere daha erken yaşta yabancı dil eğitimi sunulmasına ve İngilizcenin öğretim programında daha derinlemesine yer almasına olanak sağlamıştır (Arıkan, 2017; Kırkgöz, 2009).

2012–2013 eğitim-öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı, kapsamlı bir eğitim reformu süreci başlatmış ve bu bağlamda 12 yıllık zorunlu eğitimi esas alan 4+4+4 sistemi ile FATİH Projesi’ni hayata geçirmiştir. Bu reform süreci, çeşitli uzmanlara ve politika yapıcılara göre, özellikle İngilizce başta olmak üzere İngilizce öğretimini gözden geçirmek ve yeniden yapılandırmak açısından önemli bir dönüm noktası olarak değerlendirilmiştir (British Council & TEPAV, 2013). Söz konusu reform kapsamında yabancı dil öğretiminin 2. sınıftan itibaren başlatılması, öğrencilerin ilerleyen öğrenim düzeylerine—yükseköğretim dâhil—olumlu katkı sağlayacak biçimde erken yaşta dilsel temeller kazanmalarını amaçlamıştır. Güncel öğretim programı çerçevesinde İngilizce, Türkiye’deki devlet okullarında 2. sınıftan 12. sınıfa kadar zorunlu bir ders olarak yer almakta, öğrenciler bu süreçte toplam yaklaşık 1.296 saat İngilizce dersi almaktadır. Bu sürenin yaklaşık 720 saati ilköğretim ve ortaokul düzeyinde, 576 saati ise lise düzeyinde verilmektedir. Daha önce yalnızca 4. sınıftan itibaren verilen İngilizce dersi, 4+4+4 sisteminin uygulanmasıyla birlikte haftalık ders çizelgesine 2. sınıftan itibaren dahil edilmiş ve böylece yabancı dil öğretimine daha erken yaşta başlanması sağlanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018). Eğitim programındaki son değişiklikler, dil öğretiminin daha küçük yaşlarda kazandırılması düşüncesi, İngilizcenin dünyadaki durumunun ve rolünün kabul edilmesi, İngilizce öğretme ve test etmede yeni yaklaşımların benimsenmesi, yenilikçi dil öğretiminin geliştirilmesi, aynı zamanda materyallerde ve öğretim programlarında güncellemeye gidilmesi dil öğrenimi ve öğretimi doğrudan etkilemiştir. MEB (2012) tarafından da sürdürüldüğü üzere, bu değişikliklerle dil eğitimine daha fazla yer verilmesi ve mümkün olduğunca erken İngilizce öğretimine başlanması ve öğrencilerin dil ihtiyaçlarına, kişisel ilgi ve yeteneklerine uygun yeni düzenlemelerin yapılması hedeflenmiştir.

Bu kapsamlı eğitim reformları, Türkiye’deki yabancı dil öğretimi yeniden yapılandırmak ve güçlendirmek adına önemli bir fırsat sunmuştur. Özellikle ilköğretim 2. sınıftan itibaren başlatılan İngilizce eğitimi, dil öğretiminde erken yaşta temellerin

atılmasını hedefleyen bir yaklaşımın benimsenmesine yol açmıştır. Bu süreç, eğitimdeki değişimlerin ve yenilikçi pedagojik yaklaşımların dil öğretimindeki etkilerini gözler önüne sermektedir. Ancak, yapılan tüm yapısal düzenlemelere rağmen, öğrencilerin uzun yıllar İngilizce eğitimi almalarına karşın temel dil becerilerini özellikle de dinleme ve konuşma alanlarında etkili şekilde geliştiremedikleri sıkça dile getirilen bir sorundur (British Council & TEPAV, 2013; Kırkgöz, 2017).

Bu bağlamda, bu araştırma, altıncı sınıf öğrencilerinin İngilizce dinleme ve konuşma becerilerinde yaşadıkları zorlukları, bu becerilere yönelik kaygı düzeylerini ve bu kaygının yapılandırılmış öğretim uygulamalarıyla nasıl dönüştürülebileceğini inceleme gerekliliğinden doğmuştur. Özellikle konuşma ve dinleme becerilerine ilişkin yeterlilik eksikliği ve bu eksikliğin öğrencilerde yarattığı duyuşsal engeller bu çalışmanın odak noktası hâline gelmiştir.

1.2 Türkiye’de Yabancı Dil Olarak İngilizce Eğitimi

EF English Proficiency Index (EF EPI) 2024 verilerine göre, dünya genelinde İngilizce yeterliliği en yüksek beş ülke sırasıyla Hollanda, Norveç, Singapur, İsveç ve Hırvatistan olmuştur. Bu ülkeler, İngilizceyi ikinci dil olarak etkili bir şekilde kullanan toplumlar arasında yer almakta ve “very high proficiency” (çok yüksek yeterlilik) kategorisinde değerlendirilmektedir. Listenin ilk sırasında yer alan Hollanda, 636 puanla lider konumda bulunmakta, onu 610 puanla Norveç ve 609 puanla Singapur izlemektedir. İsveç (608) ve Hırvatistan (607) ise sırasıyla dördüncü ve beşinci sırada yer almaktadır. Bu ülkelerin ortak özellikleri arasında, İngilizcenin eğitim sistemine erken yaşta entegre edilmesi, medya ve dijital kaynaklara yüksek erişim, çok kültürlü yapılar ve güçlü eğitim politikaları yer almaktadır. İngilizceye maruz kalma süresi, öğretmen niteliği ve dil öğretiminde iletişimsel yaklaşımların benimsenmesi de bu yüksek performansın temel nedenleri arasında sayılabilmektedir. Buna karşılık, Türkiye 497 puanla yüz on altı ülke arasında altmış beşinci sırada yer almakta ve “low proficiency” (düşük yeterlilik) kategorisine girmektedir. Avrupa ülkeleri arasında ise otuz dördüncü sıradadır.

Bu sıralama, Türkiye’de İngilizce eğitiminin niceliksel olarak yaygınlaşmasına rağmen, niteliksel sorunların devam ettiğini göstermektedir. Eğitim sisteminde dil öğretimine ayrılan sürenin yetersizliği, sınav odaklı yaklaşımlar, öğretim yöntemlerinin geleneksel kalması ve İngilizceye maruz kalma süresinin düşüklüğü gibi etkenler bu sonucu

açıklamada önemli rol oynamaktadır. EF EPI raporunun sunduğu bu veriler, Türkiye'nin İngilizce öğretiminde uluslararası standartlara ulaşmak için pedagojik reformlara, öğretim programı güncellemelerine ve öğretmen eğitimi alanında iyileştirmelere ihtiyaç duyduğuna işaret etmektedir (EF Education First, 2024). Ayrıca, ulusal düzeyde gerçekleştirilen sınavlarda da İngilizce dersi başarı ortalamaları incelendiğinde benzer sonuçlar görülmektedir. 2019, 2020, 2021 yıllarına ait Liselere Geçiş Sınavlarına ait bulgular Tablo 1.1'de yer almaktadır.

Tablo 1.1

Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi

Alt Testler	Soru Sayısı	2019	2020	2021
Türkçe	20	11,75	10,00	9,41
T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	10	6,88	5,05	5,23
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	10	6,83	6,39	6,35
Yabancı Dil	10	4,65	3,53	4,93
Matematik	20	5,09	4,89	4,20
Fen Bilimleri	20	9,97	10,21	8,04

Kaynak: MEB (2019; 2020; 2021)

Tablo 1.1'de görüldüğü üzere, 2019-2021 Liselere Geçiş Sınavı (LGS) sonuçları doğrultusunda, alt testlerdeki doğru cevap sayısı ortalamaları yıllara göre değişiklik göstermiştir. Türkçe alt testi, 2019 yılında 11,75 olan doğru cevap ortalamasının 2020 yılında 10,00'a, 2021 yılında ise 9,41'e gerilediği görülmektedir. Bu durum, Türkçe testinde üç yıl boyunca istikrarlı bir düşüş yaşandığını göstermektedir. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük testinde ise 2019'da 6,88 olan doğru cevap ortalaması, 2020'de 5,05'e gerilemiş, 2021'de ise 5,23 seviyesinde kalmıştır. Bu testte 2020 yılında en düşük ortalamanın elde edildiği dikkat çekmektedir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi testinde ise 2019'da 6,83, 2020'de 6,39, 2021'de ise 6,35 ortalamalarıyla görece istikrarlı bir seyir izlenmiştir.

Yabancı Dil (İngilizce) testine bakıldığında, 2019 yılında 4,65 olan doğru cevap ortalaması 2020'de 3,53 ile en düşük seviyeye gerilemiş, 2021'de ise 4,93'e yükselmiştir. Üç yıl boyunca İngilizce testinin alt testler arasında en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Matematik testi, 2019 yılında 5,09, 2020'de 4,89, 2021'de ise 4,20 ortalamasıyla azalan bir başarı grafiği sergilemiştir. Fen Bilimleri testinde ise 2019'da

9,97, 2020’de 10,21 ile bir artış yaşanmış, ancak 2021’de 8,04 ile düşüş göstermiştir (MEB, 2022).

Tablo 1.2

Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi

Alt Testlerdeki Doğru Cevap Sayısına Göre İstatistikler			
Bölüm	Alt Test	Doğru Cevap Ortalaması	Sayısı
SÖZEL BÖLÜM	Türkçe	9,22	
	T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	5,54	
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	6,45	
	İngilizce	4,59	
SAYISAL BÖLÜM	Matematik	4,74	
	Fen Bilimleri	9,50	

Kaynak: MEB (2022)

Tablo 1.2 incelendiğinde, 2022 Liselere Geçiş Sınavı (LGS) sonuçlarına göre, alt testlerdeki doğru cevap sayısı ortalamaları belirlenmiştir. Türkçe alt testinde, doğru cevap ortalaması 9,22 olarak kaydedilmiş ve sözel bölümde en yüksek başarı ortalamasına sahip test olmuştur. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük testi ise 5,54 doğru cevap ortalamasıyla ikinci sırada yer alırken, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi testinde bu oran 6,45 olarak gerçekleşmiştir. Yabancı Dil (İngilizce) testi, 4,59 doğru cevap ortalaması ile sözel bölümde en düşük ortalamaya sahip test olarak dikkat çekmektedir. Sayısal bölüm testlerinde, Fen Bilimleri dersi 9,50 doğru cevap ortalamasıyla sayısal bölümde en yüksek başarı gösterilen ders olmuştur. Matematik testinde ise doğru cevap ortalaması 4,74 ile sınırlı kalmıştır. Bu veri, Matematik testinin sayısal bölümde en düşük ortalamaya sahip test olduğunu ortaya koymaktadır (MEB, 2022).

Bu durumun 2023 yılında da devam ettiği Tablo 1.3’te sunulan Liselere Giriş sınavı analizlerinde göze çarpmaktadır (MEB,2023).

Tablo 1.3*Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi*

Alt Testlerdeki Doğru Cevap Sayısına Göre İstatistikler		
Bölüm	Alt Test	Doğru Cevap Sayısı Ortalaması
SÖZEL BÖLÜM	Türkçe	9,99
	T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	6,06
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	6,29
	İngilizce	4,91
SAYISAL BÖLÜM	Matematik	5,95
	Fen Bilimleri	9,01

Kaynak: MEB, 2023

Tablo 1.3 incelendiğinde, 2023 Liselere Geçiş Sınavı (LGS) sonuçlarına göre, alt testlerdeki doğru cevap sayısı ortalamaları belirlenmiştir. Türkçe alt testinde doğru cevap ortalaması 9,99 olarak ölçülmüş ve sözel bölümde en yüksek başarı oranına sahip test olmuştur. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük testi 6,06, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi testi ise 6,29 doğru cevap ortalamasına sahiptir.

Yabancı Dil (İngilizce) testi, 4,91 doğru cevap ortalaması ile sözel bölümde en düşük başarı ortalamasına sahip test olmayı sürdürmektedir. Sayısal bölümde, Fen Bilimleri testi 9,01 doğru cevap ortalamasıyla en yüksek başarı oranına sahip test olmuştur. Matematik testi ise 5,95 doğru cevap ortalamasıyla sayısal bölümde en düşük ortalama ile dikkat çekmektedir (MEB, 2023).

Türkiye’de yabancı dil öğretimi, uzun süredir önem verilen ve geliştirilmesi amaçlanan bir alan olup, bu alandaki verimliliği ve etkililiği artırmaya yönelik çeşitli çalışmalar yürütülmektedir. Eğitim sisteminde yapılan değişiklikler, yabancı dil öğretiminin ilkökul düzeyine çekilmesi ve ders saatlerinin yeniden düzenlenmesi bu çalışmalara örnek olarak gösterilebilir (MEB, 2018). Harcanan çabaya ve çalışmaya rağmen, istenen sonuca ulaşılabildiğini söylemek zordur. Bu başarısızlığın nedenini tek bir sebebe bağlamak mümkün değildir. Eğitim ve öğretim ortamını etkileyen pek çok faktör vardır (Çelebi&Narinalp,2020). Tarih boyunca İngilizce öğretime ve öğrenimine verilen önem, program tasarımı, sınıf uygulamaları, ölçme ve değerlendirme süreçleri üzerinde doğrudan etkisi olan çeşitli yaklaşım ve yöntemlerin geliştirilmesine yol açmıştır. Türkiye’de İngilizce öğretimi her zaman önemli bir konu olmuştur ve etkin olmayan eğitim politikaları, yanlış planlanmış öğretim faaliyetleri, geleneksel öğretim yöntemleri

gibi bazı dezavantajlar nedeniyle oldukça sorunlu bir alan olarak kabul edilmektedir (Dinçer & Yeşilyurt, 2013). Son yıllarda yapılan araştırmalar da bu görüşü desteklemektedir. Özellikle öğretmen eğitiminin yetersizliği, müfredatın yoğunluğu, sınıf mevcutlarının fazlalığı ve teknoloji entegrasyonundaki eksiklikler, yabancı dil öğretiminde önemli engeller oluşturmaktadır (Karakaş & Yavuz, 2021; Demir & Ertaş, 2022). Ayrıca, öğretmenlerin iletişimsel yaklaşıma dayalı öğretim stratejilerini uygulama konusunda karşılaştıkları zorluklar ve sınav odaklı sistemin yarattığı baskı, öğrencilerin motivasyonunu olumsuz yönde etkilemektedir (Uztosun, 2021; Kızıldağ & Damar, 2023).

Millî Eğitim Bakanlığının çaba ve yatırımlarına rağmen, İngilizce dil eğitimi Türkiye’de istenilen düzeyin oldukça altında kalmaktadır. Öğrenciler, ilkökul ikinci sınıftan lise son sınıfa kadar yaklaşık on bir yıl boyunca İngilizce dersi almalarına rağmen, mezun olduklarında en temel iletişim ihtiyaçlarını dahi İngilizce olarak ifade edememektedir. Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV) ve British Council tarafından 2013 yılında yürütülen bir araştırmaya göre, öğrenciler 1000 saatten fazla İngilizce dersi almalarına rağmen, büyük çoğunluğu yalnızca temel düzeyde İngilizce yeterliliğine ulaşabilmektedir (Şahin, 2018). Yabancı dil dersleri uzun süredir Türk eğitim sisteminde yer almakta, zaman içinde değişen ihtiyaçlara ve taleplere yanıt verebilmek amacıyla yabancı dil öğretim programlarında niceliksel ve niteliksel değişiklikler yapılmaktadır. Ancak tüm bu düzenlemelere karşın, Türkiye'nin yabancı dil öğretiminde istenen başarı düzeyine ulaşabildiğini söylemek güçtür (Demirpolat, 2015).

Yabancı dil eğitiminin istenilen düzeye ulaşamamasında birçok etken rol oynamaktadır. Bu etkenlerden biri de öğrenme ve öğretme sürecinde kullanılan ders materyallerinin, özellikle ders kitaplarının, öğrenmeyi desteklemede yeterince etkili olmamasıdır. Dil öğretiminde kullanılan materyallerin kalitesi, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmesinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Ancak öğretmenler, özellikle dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırılmasında ders kitaplarının yeterli düzeyde katkı sunamadığını belirtmektedir. Bu kitaplar genellikle sıkıcı, zayıf tasarıma sahip ve içerik açısından yetersiz bulunmuştur (Er, 2006; Erkan, 2009; Yanık, 2007; Yörü, 2012). Bu durum, öğrencilerin dili işlevsel biçimde kullanmalarını engellemekte ve onları ezbere dayalı bir öğrenmeye yönlendirmektedir. Dolayısıyla ders kitaplarının dil öğretimindeki rolü yalnızca bilgi aktarmakla sınırlı kalmakta, öğrencilerin iletişimsel yeterlilik kazanmalarına yeterince katkı sunamamaktadır.

Ders kitaplarının içeriksel yetersizlikleri, doğrudan sınıf içi uygulamaları da etkilemektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin ders kitaplarını nasıl kullandıkları ve sınıf içi yöntem tercihleri, öğrencilerin dil becerilerini geliştirme sürecinde kritik bir rol oynamaktadır. Ancak mevcut uygulamalara bakıldığında, öğretmenlerin iletişim odaklı etkinliklerden çok, geleneksel öğretim yöntemlerine yöneldiği görülmektedir. Özellikle ders materyallerinin eksikliği, ders saatlerinin sınırlılığı, kalabalık sınıflar ve öğrencilerin İngilizceye karşı geliştirdiği olumsuz tutumlar gibi çeşitli faktörler, öğretmenlerin dinleme ve konuşma becerilerine yeterince yer verememelerine neden olmaktadır (Dönmez, 2010). Bu nedenle öğretim süreci çoğunlukla dilbilgisi kurallarının aktarımı, kelime ezberletme ve metin okuma gibi geleneksel tekniklerle sınırlı kalmaktadır. Kaya ve Ok (2016), öğretmenlerin grup çalışmaları, proje temelli görevler ve oyunlar gibi öğrenci merkezli yöntemleri nadiren kullandıklarını, bunun yerine daha çok öğretmen merkezli bir yaklaşım benimsediklerini ve derslerinde genellikle boşluk doldurma, kelime-tekrar etkinlikleri gibi alıştırmalara yer verdiklerini ifade etmektedir. Bu durum, öğrencilerin dili anlamlı ve işlevsel bir şekilde kullanma fırsatını önemli ölçüde kısıtlamaktadır.

Sınıf içi uygulamalarda karşılaşılan bu sorunların temelinde, öğretim programının yapısı ve uygulanabilirliği de önemli bir rol oynamaktadır. Öğretim programları, öğretmenlerin neyi, nasıl ve ne zaman öğreteceklerini belirlemelerinde rehberlik etmektedir. 2018 yılında yenilenen İngilizce öğretim programının uygulanmasında, öğretmen ve öğrenciler çeşitli zorluklarla karşılaşmıştır. Öğretmenler, öğrencilerin motivasyon eksikliği ve ilgisizliğinden şikâyet ederken, öğrenciler, İngilizceyi günlük yaşamlarında kullanma alanlarının kısıtlılığından yakınmışlardır (Çarıkçıoğlu, 2019). Bu durum, öğretim programının hedefleri ile sınıf içi gerçeklikler arasında uyumsuzluk olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, İngilizce öğretim programının yapısı, hedefleri ve uygulanabilirliği üzerinde durulması gereken önemli konulardır.

Bu bağlamda, öğretim programının uygulanabilirliğine dair karşılaşılan zorluklar, Türk eğitim sisteminde İngilizce öğretiminin geçmişten günümüze geçirdiği evrimi daha da önemli hale getirmektedir. İngilizce öğretim programının yapısal değişiklikleri, eğitim politikaları ve pedagojik yaklaşımlarındaki gelişmelerin öğretmenlerin ve öğrencilerin yaşadığı zorluklarla nasıl ilişkilendiği, programın etkililiği üzerinde doğrudan bir etki yaratmaktadır. Bu nedenle, Türk eğitim sisteminde İngilizce öğretim programının tarihsel

gelişimi ve bu süreçteki önemli dönüşümler incelenerek, günümüzde karşılaşılan sorunların temelleri daha iyi anlaşılabilir.

1.3 Türk Eğitim Sisteminde İngilizce Öğretim Programının Gelişimi

Cumhuriyet'in ilanıyla birlikte Türkiye'de eğitim alanında köklü reformlara gidilmiş ve bu reformların önemli bir ayağını yabancı dil öğretiminin modernleştirilmesi oluşturmuştur. Erken Cumhuriyet döneminde yabancı dil öğretimi, Batı uygarlığıyla entegrasyonun bir parçası olarak ele alınmış ve İngilizce, giderek Fransızcanın yerini almaya başlamıştır. Özellikle 1950'li yıllardan itibaren Türkiye'nin Batı bloğuna yönelimi ve NATO üyeliği gibi siyasi gelişmeler, İngilizceye verilen önemin artmasına neden olmuştur. Bu yıllarda İngilizce, ortaöğretim düzeyinde zorunlu yabancı dil olarak konumlandırılmış ve bu doğrultuda öğretim programları geliştirilmeye başlanmıştır (Demirel, 1999). Ancak 1950'li ve 1960'lı yıllarda uygulanan programlar, büyük ölçüde dilbilgisi-çeviri yöntemine dayalıydı ve okuma-anlama becerilerinin geliştirilmesini önceleyen bir yaklaşıma sahipti. Bu yaklaşım, öğrencilerin iletişimsel yeterliliklerini geliştirmekten ziyade sınav başarısına odaklıydı. 1960'lı yılların sonlarına doğru, İngilizce öğretiminde daha yapısal bir yaklaşım benimsenmiş ancak bu sistemde de dil öğretimi, ezbere dayalı bir öğretim programıyla yürütülmüştür (Kırkgöz, 2009). 1970'li yıllarda ise, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yabancı uzmanların desteğiyle program geliştirme çalışmaları yapılmış, bu bağlamda özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nden getirilen eğitim uzmanlarının katkısıyla İngilizce öğretim programlarının güncellenmesine çalışılmıştır (Çelik, 2023). Ancak bu dönem programlarının uygulamaya aktarılmasında çeşitli zorluklar yaşanmış, öğretmen yetersizliği, donanım eksikliği ve iletişimsel yaklaşım konusunda hazırlıksızlık gibi nedenlerle hedeflenen dönüşüm gerçekleştirilememiştir. Öğretmen yetiştirme politikalarının programları destekleyecek düzeyde olmaması da bu dönemde İngilizce öğretiminin gelişimini sınırlandıran faktörlerden biri olmuştur (Büyükkantarcıoğlu, 2004). 1980 askeri darbesi öncesinde, İngilizce öğretimi sistemde önemli bir yer edinmiş olmakla birlikte, pedagojik anlayış bakımından daha çok yapısal ve metin odaklı, merkezîleşmiş ve tek tip öğretime dayanan bir yapıyı korumuştur.

1980 askerî darbesi, Türkiye'de yalnızca siyasi ve ekonomik değil, aynı zamanda kültürel ve eğitsel düzeyde de köklü bir dönüşüm sürecini başlatmıştır. Bu dönemde eğitim

sistemi, ideolojik temelleri ve uygulama biçimi açısından yeniden yapılandırılmıştır. Askerî rejim, öğretim programları ve kurumlar üzerindeki denetimi merkezîleştirerek, eğitimi devlete bağlı, milliyetçi ve güvenlik temelli bir bakış açısıyla şekillendirmiştir (Özçelik, 2011; Yılmaz, 2005). Bu reformlar sadece içerikle sınırlı kalmamış, aynı zamanda öğretmen eğitimi ve okul yönetimi konularında yerel özerkliği azaltarak hiyerarşik ve bürokratik bir yapı oluşturmuştur (Eranıl & Barış, 2022).

Bu köklü dönüşüm sürecinde, İngilizce öğretimi özel bir önem kazanmıştır. Darbe sonrası Türkiye'nin küresel ekonomiyle entegrasyonu ve neoliberal reformlara yönelmesi, İngilizceye verilen önemin artmasına neden olmuştur. 1980'li yıllarda, Türkiye uluslararası pazarlara açılmış, yabancı yatırım artmış ve Batı etkisi belirginleşmiştir. Bu bağlamda İngilizce, yalnızca bir yabancı dil değil, modernleşme, rekabetçilik ve toplumsal hareketlilik için vazgeçilmez bir araç olarak konumlandırılmıştır (Doğançay-Aktuna, 2004). Bu süreçte devlet üniversiteleri ve seçkin liseler başta olmak üzere, İngilizce eğitim veren kurumların sayısı hızla artmıştır (Selvi, 2011). İngilizce öğretim programı, iletişimsel ve işlevsel dil kullanımı temelinde yeniden yapılandırılarak, küresel yeterliliklere sahip bireyler yetiştirmeyi hedeflemiştir (Ordem, 2022).

Türkiye'de İngilizce eğitiminin yakın tarihi incelendiğinde 1997-1998 öğretim yılından itibaren ilköğretim basamağının zorunlu hale getirilerek eğitimin sekiz yıla çıkarılmasıyla birlikte Millî Eğitim Bakanlığı İngilizce eğitiminde de bazı değişikliklerde bulunduğu görülmektedir. 1997 program reformu ile başlamak üzere, Türk eğitim sistemi, eğitimin her kademesinde İngilizce öğretim politikası açısından bir dizi köklü değişiklik geçirmiştir (Sarıçoban & Sarıçoban, 2012). 1997 yılı, zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkarıldığı ve İngilizcenin dördüncü sınıfta okutulmaya başlandığı Türk eğitim sistemi için bir dönüm noktası olmuştur (İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 1997; MEB, 1997). Bu reformla öğrenciler yabancı dille ilk kez daha küçük yaşlarda tanışmışlardır. İletişimsel Dil Öğretiminin Türkçe öğretim programına ilk kez dahil edilmesinden bu yana dikkate değer bir akademik yıl olarak yorumlanmıştır (Kırkgöz, 2007). Hazırlanan programlara göre dördüncü ve beşinci sınıfta iki saat zorunlu yabancı dil dersi bulunmuştur ve haftada en az bir saat en fazla üç saat takviyeli yabancı dil dersi seçmeli olarak yer almıştır (MEB, 1997).

2001 yılı, Avrupa Konseyi tarafından “Avrupa Diller Yılı” ilan edilmiş ve bu kapsamda Avrupa Dil Gelişim Dosyası (European Language Portfolio – ELP) uygulamaya konulmuştur. Türkiye, bu girişime erken dönemde katılım sağlamış ve çeşitli illerde pilot uygulamalar yürütülmüştür. Bu süreç, Türkiye’nin yabancı dil öğretiminde özellikle iletişimsel ve öğrenci merkezli yaklaşımların benimsenmesine zemin hazırlamıştır. Bu gelişmeler doğrultusunda, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı 2006 yılında ilköğretim İngilizce öğretim programını yeniden düzenlemiş ve söz konusu programı Avrupa Dil Gelişim Dosyasının ilkeleriyle uyumlu hâle getirmeyi hedeflemiştir (Ersöz 2006; Kırkgöz, 2009).

1997 yılında uygulamaya konulan yabancı dil öğretim programı, 2006 yılında pedagojik açıdan yeniden yapılandırılmış ve özellikle 4.sınıftan 8.sınıfa kadar olan öğrencilerin ikinci dil edinim süreçlerine ilişkin daha ayrıntılı yönlendirmeler içerecek biçimde güncellenmiştir (Kırkgöz vd., 2016). Yeni programın temel amacı, yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeterliliği önceleyen bir yaklaşım benimsemek olmuştur. Bu doğrultuda, öğretim süreci Avrupa Konseyi tarafından geliştirilen Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR) çerçevesine dayandırılmıştır (Ersöz vd., 2006). Program, yapılandırmacı öğrenme kuramı, İletişimsel Dil Öğretimi (CLT) ve Çoklu Zeka Kuramı ekseninde şekillenmiş, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve dilsel gelişimlerini bütüncül biçimde desteklemeyi amaçlamıştır (Dinçer & Koç, 2020). Bununla birlikte, programın uygulama sürecinde çeşitli yapısal ve işlevsel sınırlılıklar dikkat çekmiştir. Zaman yetersizliği, ders içeriğinin yoğunluğu, materyal eksikliği, kalabalık sınıflar ve yetersiz fiziksel altyapı gibi etkenler, idealize edilen hedeflerle uygulama arasındaki uyumsuzluğu ortaya koymuştur. Özellikle “yaparak öğrenme” ilkesine dayalı öğretim etkinliklerinin sınıf ortamında istenilen düzeyde uygulanamadığı, bunun temel nedeninin materyal ve donanım eksiklikleri olduğu araştırma bulgularıyla ortaya konulmuştur. Öğretmenler ise programın öğrencilerin günlük yaşam ihtiyaçlarına yeterince karşılık vermediğini ifade ederek içerik ve yöntem boyutunda çeşitli eleştirilerde bulunmuştur (Kırkgöz, 2009; Örmeci, 2009; Topkaya & Küçük, 2010).

2006 yılında yürürlüğe giren İngilizce öğretim programı kapsamında, dördüncü ve beşinci sınıflarda haftada üç saat zorunlu ve iki saat seçmeli; altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarda ise dört saat zorunlu ve iki saat seçmeli İngilizce dersi planlanmıştır. Avrupa Dil Gelişim Dosyası (CEFR) ile uyumlu olarak hazırlanan bu program, geleneksel

dilbilgisi odaklı yaklaşımlardan uzaklaşarak, öğrencilerin dili işlevsel ve anlamlı biçimde kullanmalarını hedefleyen iletişim temelli öğretim anlayışını merkeze alması bakımından dikkat çekicidir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006). Bireysel ve toplumsal gereksinimleri karşılayacak bireylerin yetiştirilmesi açısından, öğretim programlarının belirli aralıklarla gözden geçirilmesi ve geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır (Dinçer & Saracaloğlu, 2017). Benzer şekilde, yabancı dil olarak İngilizce öğreniminin gerekliliğinin giderek artması ve bu alandaki pedagojik gelişmeler, İngilizce öğretim programlarının da sürekli olarak güncellenmesini zorunlu kılmaktadır. Bu doğrultuda, Türkiye'de uzun yıllar boyunca İngilizce öğretimini geliştirmeye yönelik çeşitli girişimlerde bulunulmuş, özellikle 1997 yılında başlatılan İngilizce öğretim programı geliştirme çalışmaları, 2006, 2013 ve 2018 yıllarında yapılan güncellemelerle devam ettirilmiştir (Karabacak, 2018).

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2023 yılında tanıtılan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Türkiye eğitim sistemini kültürel değerler, küresel yeterlilikler ve bütüncül öğrenme anlayışı doğrultusunda yeniden yapılandırmayı hedefleyen kapsamlı bir reform girişimidir. Bu model kapsamında birçok temel ders için taslak öğretim programları yayımlanmış olmasına rağmen, İngilizce öğretim programında herhangi bir güncelleme yapılmamıştır. Bakanlığın resmî öğretim programı portalında yer alan bilgilere göre, İngilizce dersi için yeni bir öğretim programı önerisi ya da güncelleme henüz yayımlanmamıştır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2023). Buna karşın, 2018 yılında güncellenen İngilizce öğretim programı, çağın gereksinimleri doğrultusunda ve öğrenci merkezli öğretim anlayışına uygun şekilde yapılandırılmıştır. Program, 2017 yılında taslak olarak yayımlanmış ve 2018 yılından itibaren resmî olarak uygulanmaya başlanmıştır. Bu güncellemeyle birlikte programda dil öğretiminin işlevsel yönüne odaklanılmış, öğrencilerin iletişimsel yeterliklerini geliştirmeye yönelik beceri temelli kazanımlar öne çıkarılmıştır (MEB, 2018). Ayrıca öğrenme süreçlerinde bireysel farklılıkların dikkate alındığı, çoklu zeka ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımlarının esas alındığı bir çerçeve oluşturulmuştur (MEB, 2018). Nitekim bu yaklaşım, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerine katkı sağlamayı hedeflemektedir (Baysal vd., 2022). İngilizce öğretim programında, Diller için Ortak Avrupa Referans Çerçevesi: Öğrenme, Öğretme, Değerlendirmenin (CEFR) yakından takip edildiği ve akıcılığı, yeterliliği ve dil kalıcılığını artırmak için gerçek yaşam uygulamalarının vurgulandığı belirtilmektedir.

Ayrıca, dil becerilerinin ve yeterliliğinin geliştirilmesi amacıyla temel beceri ve değerler eğitiminin gözden geçirildiği ve somut bir ders içeriği olmaksızın bütünleştirildiği ifade edilmektedir (MEB, 2018).

İngilizce öğretim programı, Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri ile 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda tanımlandığı şekilde Türk Milli Eğitiminin genel hedefleri doğrultusunda yenilenmiştir. Mevcut güncelleme, her biri üç alt boyuta sahip iki ana boyut içermektedir (MEB, 2018):

1. Teorik çerçevenin gözden geçirilmesi;
 - a. Programın değerler eğitimi ile ilgili olarak gözden geçirilmesi
 - b. Temel becerileri temalar olarak dahil etmek
 - c. Ölçme ve değerlendirme gibi bazı alt bölümleri genişletmek ve öneriler
2. Her sınıf seviyesinin gözden geçirilmesi;
 - a. Hedef dil becerilerinin gözden geçirilmesi ve dilsel gerçekleştirmeleri
 - b. Bağlam, görev ve faaliyetlerin değerlendirilmesi ve güncellenmesi
 - c. Programın kapsam ve fonksiyonlar açısından analizi ve genel güncellemesi.

Türkiye’deki ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki öğrencilere nitelikli bir İngilizce dil eğitimi sunulabilmesi için, öğretim programlarının güncel ve etkili bir biçimde sürdürülebilmesi adına belirli aralıklarla gözden geçirilmesi gerekmektedir. Ayrıca, Türk eğitim sisteminde gerçekleştirilen yapısal değişiklikler -özellikle 8+4 modelinden 4+4+4 sistemine geçiş- mevcut öğretim programının yeniden yapılandırılmasını zorunlu hâle getirmiştir. Bu bağlamda gerçekleştirilen son güncellemenin temel amacı, öğretmenler, veliler ve alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda programı günümüz koşullarına uyarlamaktır. Program hem temel becerilerin kazandırılmasına hem de değerler eğitiminin pedagojiyle bütünleştirilmesine odaklanan bir anlayışla yeniden düzenlenmiştir. Ancak bu güncelleme, İngilizce öğretim programı açısından kapsamlı bir dönüşümden ziyade, dil becerilerini geliştirmeye yönelik sınırlı düzeyde bir içerik yenilemesi olarak değerlendirilmektedir (MEB, 2018). İngilizce programı tasarlarken Ortak Avrupa Diller Referans Çerçevesi: Öğrenme, Öğretme, Değerlendirme (CEFR) ilkeleri ve tanımlayıcıları yakından takip edilmiştir. Bu nedenle, her türden sınıf etkileşimlerinde İngilizce kullanımı vurgulanmakta, iletişimsel yeterlilik için çalıştıkça

öğrencileri dil öğrencisi olmaktan ziyade dil kullanıcısı olmaları konusunda desteklemektedir (CoE, 2001).

2018 yılında uygulamaya konulan program öğrencilerin öğrenme ortamında kullanıcılarının kendilerini rahat hissettikleri ve öğrenme süreci boyunca destekledikleri eğlenceli ve motive edici bir öğrenme ortamını teşvik etmeye çalışmaktadır. İngilizcenin iletişimsel doğasını vurgulamak için özgün materyaller, drama ve rol oynama ve uygulamalı etkinlikler uygulanmaktadır. İkinci ve üçüncü sınıf seviyelerinde konuşma ve dinleme vurgulanırken daha ileri sınıf seviyelerinde öğrencilerin okumaları ilerledikçe okuma ve yazma becerileri daha fazla işe koşulmaktadır. Gelişimsel olarak uygun öğrenme görevleri iletişim yetkinliğinin temeli olan öğrenci özerkliği ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesine sürekli bir odaklanma sağlanmaktadır (MEB, 2018). İngilizce öğretiminde, diğer disiplinlerde olduğu gibi, anlamlı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için sunulan öğretim materyallerinin öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilişkili olması büyük önem taşımaktadır. Güncel dil öğretim yaklaşımları, dilin yalnızca yapısal yönlerine değil, aynı zamanda gerçek iletişim bağlamlarında kullanılmasına da vurgu yapmaktadır. Bu bağlamda, günlük yaşamla ilişkili öğretim materyalleri ve bağlamsal öğrenme ortamlarının kullanımı, öğrencilerin hem motivasyonlarını artırmakta hem de dili işlevsel biçimde edinmelerine katkı sunmaktadır (Gilmore, 2019; Nation & Macalister, 2021; Tomlinson, 2023).

İngilizce öğretim programı, dilin sadece yapısal özelliklerine odaklanmaktan ziyade, onu iletişim aracı olarak etkin bir biçimde kullanmayı amaçlayan iletişimsel yaklaşıma dayanmaktadır (Larsen-Freeman & Anderson, 2011; Richards, 2017). Bu yaklaşım, öğrencilerin dili gerçek yaşam bağlamlarında anlam yaratmak için kullanmalarını ve özgün iletişim durumlarında etkin olmalarını hedeflemektedir. Aynı zamanda, öğrenci motivasyonunun artırılması ve bireysel farklılıkların gözetilmesi yoluyla, dil öğrenme süreci daha eğlenceli ve ilgi çekici hale getirilmeye çalışılmaktadır (Cameron, 2001).

Bu öğretim anlayışı, Avrupa Birliği eğitim politikalarının merkezinde yer alan ve Millî Eğitim Bakanlığı (2018) tarafından da benimsenen temel yeterlilikler çerçevesiyle örtüşmektedir. Özellikle, “ana dilde ve yabancı dilde iletişim”, “öğrenmeyi öğrenme”, “girişimcilik” ve “kültürel farkındalık” gibi yatay ve geleneksel beceriler, İngilizce öğretiminin çok yönlü hedefleriyle doğrudan ilişkilidir. Öğrencilerin yalnızca dil bilgisi edinmeleri değil, aynı zamanda bu bilgiyi etkin kullanabilmeleri amaçlanmakta, bu

doğrultuda programlar CEFR (Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı) standartlarına dayandırılmaktadır.

Etkili ölçme ve değerlendirme süreçleri, öğretim programlarının pedagojik yapısına tam uyum sağlamalıdır. Aksi takdirde, öğretim hedefleri ve dilsel yeterlik gelişimi üzerinde olumsuz etkiler doğurabilir. Öğrencilerin başarısını ölçmede kullanılan yöntemlerin, öğretim programıyla tutarlı olması, başarıyı doğru şekilde yansıtabilmek açısından kritiktir. Bu bağlamda, ölçme yaklaşımlarının kuramsal temelleri, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'nın (CEFR) ölçütleri doğrultusunda şekillenmektedir. CEFR, süreç temelli ve alternatif ölçme yöntemleri aracılığıyla öğrencilerin dil gelişimini çok boyutlu izlemeyi önermektedir. Bu anlayış, öğrencilerin yalnızca bilgi düzeylerini değil; aynı zamanda iletişimsel yeterliklerini ortaya koyan performans temelli görevleri ön plana çıkarmaktadır. Öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi gibi yöntemlerle, öğrenen özerkliği desteklenmekte, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine aktif katılımı teşvik edilmektedir (Andrade, 2019; Council of Europe, 2020; Hamid & Fakhruddin, 2025; Rea-Dickins, 2019).

Ölçme ve değerlendirme süreçlerinin yanı sıra, öğretim programlarının genel yapısı, hedeflediği dil becerileri, benimsediği pedagojik yaklaşımlar ve uygulama esasları bütüncül bir yaklaşımla ele alınmalıdır. Özellikle İngilizce öğretiminde, ulusal düzeyde hazırlanan programların yapısal özellikleri, öğretim hedefleriyle ne ölçüde örtüştüğü, içerik seçimi, beceri temelli yaklaşımı benimseyip benimsemediği ve öğretmen-öğrenci rollerine ilişkin bakış açısı gibi unsurlar, dil eğitiminin niteliğini belirleyen temel bileşenler arasında yer almaktadır. Bu çerçevede, Türkiye'de uygulanan altıncı sınıf İngilizce öğretim programı, kuramsal arka planı, öğretim ilkeleri ve sınıf içi uygulamalara yansımalarıyla incelenmeye değer örneklerden biridir. Programın genel yapısının analiz edilmesi, çağdaş İngilizce eğitimi anlayışlarıyla olan uyumunu değerlendirmek ve güçlü ile sınırlı yönlerini ortaya koymak açısından anlamlı bir zemin sunmaktadır.

1.4 Altıncı Sınıf İngilizce Öğretim Programı

Altıncı sınıf İngilizce öğretim programı için seçilen konular, öğrencilerde yaratıcılık ve hayal gücü gibi temel özellikleri geliştirmeyi amaçlamaktadır. Programın temaları bu yaş grubundaki öğrencilerin sosyal, bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine göre seçilmiştir. Eylem odaklı öğretim modeli ile belirlenen kazanımlar, öğrencilerin gerekli basit ve kullanışlı

dil işlevlerini kullanarak günlük dilde kendilerini ve düşüncelerini ifade etmelerini sağlamayı amaçlamaktadır. Ayrıca öğrenciler meslekler, yemek, kişisel zevkler, günlük yaşam, hava durumu gibi konularda dil işlevlerini kullanarak geçmiş ve gelecek hakkında iletişim kurabileceklerdir. Ayrıca çevre ve demokrasi temaları ile öğrencileri içinde yaşadıkları çevreye ve topluma karşı sorumlu bireyler olarak yetiştirmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2018).

Amaç, seçilen temalar, etkinlikler ve projeler aracılığıyla öğrencilere dili sevdirmek, hedef dili eğlenerek öğrenmelerini sağlamak ve dile karşı olumlu bir tutum geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Bu şekilde, öğrencilere dili bir amaç değil bir araç olarak kullanmayı öğretmek ve ilgilerini uyandırmak programın amaçlarından biridir. Programda bu yaş grubundaki çocuklar için öykü, tablo, kısa şiir, tekerleme, afiş, diyalog, şarkı, çizgi film, karikatür, kartpostal, kısa mesaj, not gibi metinler kullanılması önerilmektedir. Bu kapsamda yapılan çalışmalarla okuma yazma etkinlikleri de cümle düzeyi ile sınırlandırılmıştır. Ayrıca oyun, drama, kukla, simülasyon, animasyon, dinleme-anlama, el becerileri gibi çeşitli etkinlikler kullanılarak çocukların eğlenirken öğrenmesi ve sınıfta yapılanları yansıtmayı kolaylaştıracak etkinlikler yapılması beklenmektedir (MEB, 2018).

Altıncı sınıf İngilizce Öğretim Programı, Avrupa Dilleri İçin Ortak Başvuru Metninde belirlenen seviyelerden A1 (Temel Düzey Kullanıcı/Ara veya Temel Gereksinim) düzeyine denk gelmektedir. Altıncı sınıflarda öğrenciler dil becerilerini geliştirmeye devam ederken kısa metinlerle karşılaşmaktadır. Aynı zamanda adları, doğum tarihleri, adresleri ve diğer somut, olgusal bilgileri içeren bir kulüp üyelik kayıt kartını doldurmak gibi kontrollü yazma etkinliklerine de katılabilirler. Programın içeriği belirlenirken çocukluktan yetişkinliğe geçişin ilk aşamasını deneyimleyen bu yaş grubu çocukların gelişim özellikleri dikkate alınmıştır (MEB, 2018). Altıncı sınıf öğretim programında ele alınan temalar sırası ile Life, Yummy Breakfast, Downtown, Weather and Emotions, At the Fair, Occupations, Holidays, Bookworms, Saving the Planet, Democracy olarak belirlenmiştir. İletişimsel işlevler ise kabul etme-reddetme, özür dileme, tercih belirtme, deneyimleri ifade etme, mazeret sunma, tahminde bulunma ve bir işin yapılma sürecini ifade etme olarak belirtilebilir (MEB, 2018).

Bilim, teknoloji ve iletişim kanallarındaki önemli gelişmeler ve değişimler nedeniyle program geliştirme daha önemli hale gelmiştir (Demirel, 2014). Öğretmenler ve öğrenciler için birer yol haritası görevi sağlayan öğretim programları İngilizce öğretimi için de etkili bir unsurdur. Öğretim programı kapsamında yer alan felsefi temeller, öğrencilerin edinecekleri kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci, sınav durumları ve bu öğelerin toplumsal, kültürel, psikolojik yönlerden uyumu diğer disiplinlerde olduğu gibi İngilizce öğretiminde de önemli bir yere sahiptir. Demirel (2003), yaşadığımız çağın gerektirdiği durumlardan biri olan çeşitli alanlardaki hızlı değişim ve gelişimlere ayak uydurabilmek adına yabancı dil bilmenin ve yabancı dili kullanabilmenin önemine vurgu yapmaktadır. Toplumda yer alan bireylerin yabancı dili etkin bir şekilde kullanabilmeleri öğretim programları aracılığı ile program geliştirme ve değerlendirme uzmanlarına ve ayrıca programların öğrenme ortamlarında verimli ve etkili bir şekilde uygulanmaları noktasında da öğretmenlere düşmektedir (Balım, 2020). Bu bağlamda, etkili bir yabancı dil öğretiminin gerçekleştirilebilmesi için öğretim programlarının, dili yalnızca kuramsal değil, bireyin dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi temel iletişim becerileri üzerinden işlevsel olarak edinmesini sağlaması gerekmektedir. Nitekim Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR), yabancı dil eğitiminde iletişimsel yeterliliğin gelişimini bu dört becerinin dengeli ve bütüncül biçimde kazandırılmasıyla ilişkilendirmektedir (Council of Europe, 2001).

Bu çerçevede, etkili bir İngilizce öğretim programının yalnızca içerik ve hedefler açısından değil, aynı zamanda bireyin dilsel yetkinliklerini nasıl geliştirdiği yönünden de yapılandırılması gerekmektedir. Öğretim programlarının işlevselliği, öğrencilerin dili gerçek yaşamda kullanabilmelerine olanak tanıyan dil becerileri üzerine kurulu olmasıyla yakından ilişkilidir. Bu bağlamda, İngilizce öğretiminde temel iletişim becerileri olarak kabul edilen dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin bireysel ve bütüncül gelişimi hem programın etkililiğini hem de öğrencilerin dil yeterliklerini doğrudan belirleyen faktörler arasında yer almaktadır. Aşağıda bu becerilerin her biri ayrı ayrı ele alınarak, programın bu alanlardaki yansımaları değerlendirilecektir.

1.4.1 Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Özellikleri

Bu çalışmada altıncı sınıf öğrencileriyle çalışılması hem pedagojik gerekçeler hem de gelişimsel, bilişsel ve duyuşsal temelli kuramsal dayanaklar doğrultusunda yapılandırılmıştır. Öğrencilerin içinde bulundukları gelişim evresi, öğretim

uygulamalarının niteliğini doğrudan etkileyen bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Altıncı sınıf düzeyindeki öğrenciler, çocukluk ile ergenlik arasında geçiş özellikleri göstermekte olup, bu dönem bireylerin öğrenmeye yönelik tutumlarında, akademik motivasyonlarında ve sosyal-duygusal hassasiyetlerinde belirgin değişimlerin yaşandığı bir aralıktır (Eccles & Roeser, 2011). Bu nedenle bu yaş grubuna özgü öğretim tasarımlarının geliştirilmesi, sadece pedagojik açıdan değil, aynı zamanda uygulamanın etkililiği ve sürdürülebilirliği açısından da önem arz etmektedir.

Öğrencilerin bilişsel gelişim süreçleri dikkate alındığında, bu yaş grubunda soyut kavramlara yönelik farkındalığın gelişmeye başladığı görülmektedir. Bu durum, özellikle yabancı dil öğreniminde anlam temelli yaklaşımların uygulanabilirliğini artırmakta ve öğrencilerin iletişimsel girdileri daha etkin biçimde işlemlerini mümkün kılmaktadır (Lightbown & Spada, 2013). Piaget'nin bilişsel gelişim kuramına göre altıncı sınıf öğrencileri, somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine geçiş aşamasında yer almaktadır (Piaget, 1972). Bu geçiş süreci, öğrencilerin dilsel uyarılara yönelik algı düzeylerinde artışa ve iletişim kurma istekliliklerinde gelişmeye neden olmaktadır. Aynı zamanda bu dönemde öğrenciler, sosyal kabul görme ihtiyaçlarını daha yoğun yaşamaktadır. Özellikle sözlü iletişim gerektiren becerilerde — dinleme ve konuşma gibi — öğrencilerin hata yapma kaygısı ve değerlendirilme korkusu gibi duyuşsal bariyerlerle karşılaşma olasılığı artmaktadır (Woodrow, 2006). Bu nedenle yabancı dil kaygısının azaltılmasına yönelik stratejilerin bu gelişim döneminde uygulanması, öğrencilerin uzun vadeli dil öğrenme deneyimlerine olumlu katkı sunmaktadır (Zhou vd., 2021).

Millî Eğitim Bakanlığı (2018) tarafından hazırlanan altıncı sınıf İngilizce öğretim programı incelendiğinde, öğrencilerin günlük yaşam bağlamında dil üretimi yapmaları, temel iletişimsel görevleri yerine getirebilmeleri ve anlamlı dil girdilerine maruz kalmaları hedeflenmektedir. Bu bağlamda seçilen temalar ve öğretim içerikleri, öğrencilerin yaş özellikleriyle örtüşmekte ve onların gerçek yaşamla bağlantı kurabilecekleri öğrenme ortamlarını desteklemektedir. Programda yer alan iletişim temelli kazanımlar, öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik yapılandırılmıştır. Bu yaş grubuna hitap eden öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımının, öğrencilerin dikkat düzeylerini artırdığı ve derse olan ilgilerini sürdürmede etkili olduğu belirtilmektedir (Cameron, 2001). Özellikle oyunlaştırma, görsel destekli

öğretim ve görev temelli etkinliklerin, öğrencilerin aktif katılımını artırdığı ve öğrenmeyi kalıcı hâle getirdiği literatürde sıklıkla vurgulanmaktadır (Gilakjani & Sabouri, 2016).

Bu gerekçeler doğrultusunda geliştirilen eylem araştırmasına dayalı öğretim tasarımı, hem öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde hem de program hedefleriyle uyumlu biçimde planlanmıştır. Tasarımda dinleme ve konuşma becerilerine odaklanılması, öğrencilerin iletişim kurma kapasitelerini geliştirmekte ve gerçek yaşam bağlamlarında dil kullanımını teşvik etmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin duyuşsal yönlerine hitap eden, özgüvenlerini artırıcı ve kaygı düzeylerini azaltıcı bir yaklaşım benimsenmektedir. Jin vd. (2023) tarafından yapılan çalışmalarda da bu yaş grubuna uygun şekilde yapılandırılan öğretim uygulamalarının öğrencilerin iletişimsel yeterliklerini güçlendirdiği, özgüvenlerini artırdığı ve öğrenme sürecine aktif katılım sağladıkları ortaya konulmaktadır.

Reinders (2018), bu yaş grubunda uygulanabilecek görev temelli ve dijital destekli öğretim stratejilerinin öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerinde olumlu etkiler oluşturduğunu belirtmektedir. Söz konusu yaş grubunda bireylerin dikkat sürelerinin kısa olması ve duyuşsal faktörlere daha duyarlı olmaları nedeniyle, yapılandırılmış, anlamlı ve öğrenci merkezli uygulamaların tercih edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Ayrıca Yüksel ve Kavanoz (2015), bu tür yapılandırılmış ortamların öğrencilerin konuşma kaygısını azaltmada etkili olduğunu ve sözlü üretim becerilerini güçlendirdiğini ortaya koymaktadır.

Araştırmada altıncı sınıf öğrencileriyle çalışılması, yalnızca teorik gerekçelere değil, aynı zamanda sahadaki uygulayıcıların görüşlerine de dayandırılmıştır. Copland vd. (2014) tarafından yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin özellikle ilköğretim düzeyindeki öğrencilerle yapılandırılmış ve görev temelli etkinlikler yoluyla yürütülen derslerde daha yüksek verim elde ettikleri ifade edilmektedir. Öğrencilerin öğrenme sürecine yönelik olumlu tutum geliştirmeleri, sürece gönüllü katılımları ve derse yönelik motivasyonlarının artması, bu yaş grubunda yapılacak müdahalelerin etkililiğini artırmaktadır.

Sonuç olarak bu araştırmada altıncı sınıf öğrencileriyle çalışılması, gelişimsel geçiş sürecinin özellikleri, öğretim programının yapısı, İngilizce kaygısının erken dönemde ele alınma gerekliliği ve öğrencilerin iletişimsel yeterliklerini destekleme amacıyla

yapılandırılmıştır. Bu yaş grubuna özgü ihtiyaçların dikkate alındığı bir öğretim tasarımı, yalnızca akademik başarıyı desteklemekle kalmamakta, aynı zamanda öğrencilerin İngilizceye karşı olumlu tutum geliştirmelerine ve kendilerini sözlü olarak ifade etme istekliliklerine de katkı sunmaktadır. Bu yönüyle çalışma hem kazanım temelli hedeflerle uyumlu hem de öğrencilerin gelişimsel bütünlüğünü merkeze alan bir uygulama olarak araştırma alanına katkı sağlamaktadır.

1.5 Yabancı Dil Becerileri

Dinleme, okuma, konuşma ve yazma yabancı dil eğitim ve öğretiminde dört temel dil becerisidir ve dil öğretiminin temel bileşenleridir (Bağçeci & Yaşar, 2007; Barın, 1997). Yabancı dil derslerinde başarılı ve etkili bir eğitim ve öğretim için bu dört temel dil becerisinin öğrenenlerin seviyelerine ve ihtiyaçlarına uygun olarak geliştirilmesi ve güçlendirilmesi gerekmektedir. Dört dil becerisi, İngilizce öğretimindeki uygulamanın merkezinde yer almaktadır. Artık ders kitaplarında daha geleneksel dilbilgisi, telaffuz ve kelime dağarcığı etkinliklerinin yanı sıra dinleme, konuşma, okuma ve yazmaya ayrılmış bölümler bulunmaktadır (Burns & Siegel, 2018).

İngilizce dilindeki dört beceri, alıcı veya pasif beceriler ve üretken veya aktif beceriler olmak üzere iki kategoriye ayrılır. Dinleme ve okuma, öğrencilerin sadece bu becerileri aldığı ve anladığı alıcı becerilerdir ve öğrencilerin bunları yapmak için dil üretmelerine gerek yoktur. Öte yandan, konuşma ve yazma becerileri, öğrenenlerin bu becerileri kullanarak dil üretmeleri gereken üretken becerilerdir. İngilizce öğretiminin başarılı olması için dört beceri olan okuma, dinleme, konuşma ve yazmanın etkili bir şekilde bütünleştirilmesi gerekmektedir. Bu beceriler, öğrencilerin kendileri için belirlenen standartları karşılamalarına ve iletişimsel yeterliliklerini kademeli olarak geliştirmelerine yardımcı olacak şekilde ele alınmalıdır. Dinleme ve konuşma becerileri birbiriyle oldukça ilişkili ve gerçek yaşam durumlarında birlikte kullanılmaktadır. Bu nedenle, ikisinin entegrasyonu, etkili sözlü iletişimi teşvik etmeyi amaçlamaktadır. Bu entegrasyon, yaşama yakınlık ve amaca yönelik iletişimi sağlamaktadır (Sadiku, 2015).

Dil öğrenenlerin okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinde hangi stratejileri kullanacaklarını, nasıl öğreneceklerini, nelerden faydalanacaklarını ve kendi öğrenmelerini düşünmelerine olanak tanımanın dil öğrenme ve öğretme sürecinde kritik olduğu düşünülmektedir ve bu nedenle yabancı dil öğrenme sürecinde dört dil becerisinin

öğretilmesini ve öğrenilmesini etkileyen faktörler, karşılaşılan zorluklar ve bu becerilerin dil öğrenme sürecindeki önemi göz önünde bulundurulmalıdır. Bu dört temel beceri, birbirini tamamlayan ve bütüncül dil yeterliğini inşa eden unsurlar olarak ele alınmakta, etkili bir yabancı dil öğretimi sürecinde her birinin ayrı ayrı yapılandırılması, öğrenci başarı düzeyini doğrudan etkilemektedir (Oxford, 2001). Bu bağlamda, her bir becerinin öğretimsel yönlerinin, öğrenen üzerindeki etkilerinin ve uygulamada karşılaşılan zorlukların detaylı biçimde ele alınması önem arz etmektedir.

Dört temel dil becerisinin her biri, yabancı dil ediniminde özgün işlevler üstlenmekte ve bireyin iletişimsel yeterliğinin oluşmasında tamamlayıcı rol oynamaktadır. Bu beceriler, yalnızca dilin biçimsel yönlerinin kazanımına değil, aynı zamanda anlam üretme ve anlama süreçlerine aktif katılım sağlamaya da aracılık etmektedir. Öğrenenlerin bu beceriler aracılığıyla dili işlevsel, anlamlı ve bağlama uygun biçimde kullanabilmeleri, etkili bir yabancı dil öğretiminin temel göstergelerindendir. Bu nedenle, her bir becerinin öğretim süreçleri, öğrenen üzerindeki etkileri ve uygulamada karşılaşılan güçlüklerle ilişkin değerlendirmelerin yapılması, dil eğitiminin niteliğine dair kapsamlı bir anlayış geliştirilmesine olanak tanımaktadır. Aşağıda, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri ayrı ayrı ele alınarak bu bileşenlerin öğretimsel boyutları ayrıntılı biçimde incelenecektir.

1.5.1 İngilizce yazma becerisi

Yazma, yazarın aynı anda değişkenlerin kontrolünü göz önünde bulundurması gereken son derece karmaşık bir bilişsel aktivitedir. Cümle düzeyinde içerik, biçim, cümle yapısı, kelime bilgisi, imla ve harf oluşumunun kontrolünü içermektedir. Cümlelerin ötesinde, yazar bilgiyi tutarlı paragraf ve metinde yapılandırabilmeli ve bütünleştirebilmelidir (Nunnan, 1991). Yabancı dilde yazabilme becerisi, öğrencilerin dil gelişimini kolaylaştıran ve başarıya götüren kritik becerilerden biridir (LaRoche, 1993). Raimes'e (1983) göre yazma, öğrencilerin öğrendikleri hedef dilin dilbilgisini ve kelime dağarcığını kullanmalarını sağlamaktadır. Öğrenciler yazarken daha kolay risk almaktadırlar böylece hedef dili daha kolay öğrenmektedirler ve öğrenenlerin çabalararak hedef dil ile daha fazla etkileşime girmesini sağlamaktadır. Benzer şekilde Moffett (1982), yabancı dil öğreniminde yazma becerisinin gelişiminin kişisel gelişim, düşünme becerilerinin gelişimi ve öğrenenlerin kendilerini ifade etmelerini sağlayan öz

farkındalığın gelişimi ile doğrudan ilişkili olduğunu belirterek bu becerinin önemini vurgulamıştır.

Yabancı dil öğrenme sürecinde öğrenciler, konuşma becerilerine göre metin yazarken düşünmeye daha fazla zaman ayırmakta, bu süreçte kendi düşünme süreçlerini takip edebilmekte, sözlük kullanabilmekte ve bunlardan yararlanabilmektedirler (Harmer, 2004). Yazma becerisi, öğrencileri doğru dili kullanmaya teşvik etmekte ve yazma yeteneği dil öğrenimine önemli ölçüde katkı sağlamaktadır. Benzer şekilde, yazma, öğrencilerin dilbilgisi yapılarını ve kelime dağarcıklarını geliştirmekte, yeni bir dil deneyimlemelerine ve risk almalarına olanak tanımakta ve göz, el ile beyin fonksiyonlarını çalıştırarak etkili bir şekilde öğrenmelerini sağlamaktadır (Raimes, 1983). Ancak, birçok öğrenci yabancı bir dilde, hatta iyi anladıkları konularda bile metin yazmakta zorlanmaktadır (Schellekens, 2007). Bunun nedeni, yabancı dilde yazmanın iyi bir planlama becerisi, içerik bilgisi, dilbilgisi ve yazma süreci bilgisi gerektirmesidir.

Hyland (2002), öğretmenlerin yabancı dil yazma öğretiminde, öğrencilerinin ana dildeki yeterlilik düzeylerine, bireysel yazma amaçlarına, etkili geri bildirimlere ve sürece yönelik rehberlik ihtiyaçlarına dikkat etmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Son yıllarda yapılan çalışmalar, bu yaklaşımların önemini daha da pekiştirmektedir. Örneğin, öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimi yalnızca dil bilgisiyle değil; aynı zamanda yazma sürecine dair geçmiş deneyimlerine, konuya dair ön bilgi düzeylerine ve duyuşsal (affective) faktörlerine de bağlıdır (Yu & Yang, 2021; Papi, Vasylets & Ahmadian, 2022). Ayrıca, yazma performansının artırılmasında görev karmaşıklığı, öğrencinin motivasyonu ve geri bildirimle yönelik algısı gibi bilişsel etkenlerin de belirleyici olduğu gösterilmiştir (Li, Wei & Lu, 2024). Öğrencilere yazma sürecinde rehberlik edilmesi, strateji öğretimi yapılması ve öz-değerlendirme gibi yansıtıcı yöntemlerin kullanılması, yazma becerisinin çok boyutlu gelişimini desteklemektedir (Yang, Liu & Xu, 2022). Bu çerçevede, yazma eğitiminin sadece metin üretimi değil, aynı zamanda öğrenme süreçlerine dair bilişsel, sosyal ve duygusal yönleri kapsayan bir deneyim olarak ele alınması gerektiği açıktır.

Yabancı dilde yazma becerilerinde karşılaşılan güçlüklerin azaltılabilmesi için istek ve motivasyonun artırılması, öğretmen rehberliğinin sağlanması, yabancı dilde kelime ve dilbilgisi yeterliliğinin geliştirilmesi, ana dilde yeterlilik düzeyinin desteklenmesi ve

doğru yazma stratejilerinin öğretilerek etkin bir şekilde kullanılmasının sağlanması önem taşımaktadır.

1.5.2 İngilizce okuma becerisi

Okuma, bireyin yazılı dili çözümleyerek anlamlandırmasını içeren çok boyutlu ve bilişsel açıdan yoğun bir süreçtir. Bu süreç, yalnızca yüzeysel sözcük tanımanın ötesinde, okuyucunun metinle etkileşim kurmasını, önceki bilgi ve deneyimlerini devreye sokarak anlam inşa etmesini gerektirmektedir (Grabe & Stoller, 2011). Etkin bir okuma sürecinde okuyucular, açık ve örtük bilgileri bütünleştirerek çıkarım yapmakta, metindeki ilişkileri kavramakta ve bu yolla metni anlamlandırmaktadırlar (Anderson, 2008). Okuma aynı zamanda amaçlı ve stratejik bir beceridir, birey okuma amacına göre çeşitli stratejiler kullanarak metne yönelmekte ve bilişsel kaynaklarını esnek biçimde yönetmektedir. Bu yönüyle okuma, yalnızca sessiz bilgi alımı değil, bilişsel farkındalık ve üstbiliş stratejilerini içeren aktif bir öğrenme etkinliğidir (Afflerbach vd., 2008). Ayrıca, okuma becerisi yalnızca anlam kazanma işleviyle sınırlı kalmayıp, diğer dil becerileri olan dinleme, yazma ve konuşmanın gelişimine de bütüncül katkı sağlamaktadır (Nation, 2008).

Okuma süreci, yazılı kelimelerin tanınması becerisi olmadan başlamamaktadır, bu nedenle, kelime tanıma, okuma yeterliğinin temel yapı taşlarından biri olarak kabul edilmektedir. Etkili okuyucular, sözcükleri hızlı ve otomatik bir şekilde tanıyabilmekte, bu becerinin kazandırılması ise erken okuma öğretiminin en kritik unsurlarından biri olarak görülmektedir (Nuttall, 2000). Özellikle yabancı dil bağlamında okuma, ana dil ortamındaki okumaya kıyasla daha karmaşık bir süreçtir ve hem öğretmen hem de öğrenci açısından çeşitli bilişsel ve pedagojik zorluklar içermektedir. Bu bağlamda, okuma becerisinin geliştirilmesi, yalnızca anlam üretimine değil, aynı zamanda genel dil gelişimine de doğrudan katkı sağlamaktadır. Ancak, öğrencilerin okuduklarını etkin biçimde anlayabilmeleri ve öğretmenlerin bu süreci destekleyecek şekilde yönlendirme sağlayabilmeleri büyük önem taşımaktadır. Nuttall (2000), etkili bir yabancı dil okuma eğitiminin hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin okuma sürecine aktif katılımını gerektirdiğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde, Grabe ve Stoller (2002), yabancı dil öğrenen bireylerin çoğunun okuma ve anlama stratejilerini, okuma etkinliğinden

bağımsız bir şekilde ele aldıklarını, bu durumun da yeterli pratik yapılmaması ve okuma alışkanlıklarının yetersizliğiyle ilişkilendirilebileceğini ifade etmektedir.

Düşük motivasyon, okuduğunu anlama ve okumayı öğrenmedeki başarısızlıkların en yaygın nedenlerinden biridir (Nuttall, 2000). Birçok yabancı dil öğretmeni bu sorunla karşı karşıya kalmaktadır. Okuma metinlerini ilgi çekici hale getirmek ve öğrencilerin okumaya motive olmalarını sağlamak oldukça önemlidir. Olumsuz beklentiler ve başarısızlık duyguları, öğrencinin seviyesine uygun olmayan materyaller, yanlış yöntem ve öğretim tekniklerinin kullanılması, öğrencilerin yürümeyi öğrenmeden önce koşmalarının beklenmesi ve içerik seçimi, okuma becerisinde başarısızlık nedenleri arasında yer almaktadır. Öğrencilerin okuma becerilerinin yanı sıra istek ve yeteneklerinin gelişimi de okuduklarını anlamada önemli iki kavramı oluşturmaktadır. Okuma becerisi için gerekli olan motivasyon, okumaya istekli olma ve zorluklarla baş etme becerisini gerektirdiği gibi, öğrenenin beklenti, inanç ve altyapısını da içerir. Yalnızca bilişsel ve üstbilişsel becerilere sahip olan ancak motivasyonu olmayan öğrenciler her iki durumda da başarısız olurlar. Stratejiler konusunda bilgili bir öğrenci, özgüven eksikliği ve direnç gösteriyorsa, başarısızlık ihtimali başarı ihtimalinden daha ağır basıyorsa, stratejiyi bilmek tek başına yeterli olmayacaktır (Israel ve Duffy, 2009).

1.5.3 İngilizce dinleme becerisi

Dört temel beceri arasında dinleme, İngilizce öğrenenlerin başlangıçta edindikleri ilk beceridir. Dinleme eylemi, kulaklarınızın sesleri almakla sınırlı olmayan, daha derin ve aktif bir süreçtir. İşitme, seslerin sadece duyulmasıdır ve fiziksel bir süreç olarak işitme duyusunun düzgün çalışmasıyla ilgilidir. Buna karşılık dinleme, kişinin bu seslere anlam yükleyerek ve dikkatini vererek onlara odaklanmasını gerektirir. Dinleme, yalnızca bir sesin fark edilmesi değil, aynı zamanda anlamlandırılması için yoğun bir zihinsel ve fiziksel çaba gerektirir (Brown, 2005). Bu, öğrenme ve iletişim süreçlerinde etkin olabilmek için gerekli olan bir beceridir. Kişi, duymayı aşarak, çevresindeki sesi aktif bir şekilde algılar ve işleme sürecine dahil eder.

Yabancı bir dilde konuşulanları kavrayabilmek, çok çeşitli alt beceri ve yetenekler gerektirmesi nedeniyle genellikle zorlayıcı bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin sınıf ortamında öğrencilerin yabancı dilde dinleme becerilerini geliştirebilmek için, onları düzenli olarak dinleme etkinlikleriyle meşgul etmeleri ve

çeşitli, dikkat çekici dinleme görevleri sunmaları önerilmektedir. Ancak dinleme becerisinin kazanımı, öğrencilerin hedef dilin seslerini ve telaffuzunu anlamakta zorlanmaları, tonlama ve vurguya yabancı olmaları, kelimeleri doğru telaffuz edemedikleri için anlam çıkarmakta güçlük yaşamaları gibi çeşitli nedenlerle sekteye uğrayabilmektedir. Ayrıca, öğrencilerin hedef dildeki her kelimeyi ve yapıyı eksiksiz biçimde anlama eğilimi, bağlamdaki kelimelere aşina olmamaları nedeniyle tahmin yapamama durumu ve dinleme hızının başkası tarafından belirlenmesi nedeniyle dikkatlerini toplamada yaşadıkları zorluklar, bu süreci daha da karmaşık hale getirebilmektedir (Ur, 1984).

Dinleme, dört temel dil becerisi arasında öğretimi ve değerlendirilmesi en zorlayıcı olanlardan biridir. Bu nedenle, çoğu zaman öğretmenler ve öğrenciler tarafından yeterince görünür veya açık bir şekilde yapılandırılmamaktadır (Vandergrift, 1999). Oysa çocukların konuşmayı öğrenmeden önce dili dinleyip anlamlandırıdığı bilinmektedir. Rezai ve Hashim (2013), dinlediğini anlamada yeterliliğin geliştirilmesinin, konuşma yeterliliğine ulaşmak için kritik bir basamak olduğunu savunmaktadır. Vandergrift (1999) ise dinlemenin dil öğreniminin merkezinde yer aldığını, buna rağmen en az araştırılan ve en az anlaşılan beceri olduğunu belirtmektedir. Dinlediğini anlama süreci pasif değil, öğrencinin sesleri ayırt etmesini, kelime ve gramer yapılarını çözümlemesini, vurgu ve tonlamaları yorumlamasını ve tüm bu bilgileri bağlama göre anlamlandırmasını gerektiren oldukça karmaşık ve aktif bir zihinsel faaliyettir.

Yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlere göre dinleme, en yoğun işlem gerektiren beceridir çünkü öğrenenler bilgiyi anlamaya çalışırken aynı zamanda bilgiyi kısa süreli bellekte depolamak zorundadırlar (Rubin, 1994). Okuma esnasında öğrenenler metni boş zamanlarında gözden geçirebilirken, dinlemede genellikle bunu yapma fırsatına sahip değildirler. Dinlediğini anlamanın, dinleyicinin bağlamsal bilgiden ve mevcut bilgiden ipuçlarını kullanarak anlam oluşturduğu aktif ve bilinçli bir süreç olduğu ifade edilmiştir (O'Malley vd., 1989). Dinleme sürecini anlamak, dinlemeyi öğretme yöntemlerini yeniden gözden geçirmemize yardımcı olmaktadır. Bu bağlamda, dinleme, iki tür sürecin olduğu anlamı inşa etmek için aktif bir süreç olarak adlandırılabilir: aşağıdan yukarıya ve yukarıdan aşağıya. Bu süreçler, Richards (2008) tarafından aşağıda açıklanmıştır.

Aşağıdan Yukarıya Dinleme: Aşağıdan yukarıya dinleme, öğrencilerin metni anlamaları için sözcüksel ve telaffuz özelliklerini tanımlarına yardımcı olmaktadır. Kelime ve cümle düzeyindeki dil biçimlerine doğrudan odaklandıkları için aşağıdan yukarıya alıştırmalar özellikle dil repertuarını genişletmesi gereken öğrenciler için faydalıdır. Girdinin dilsel özelliklerinin daha fazla farkına vardıkça işitsel girdiyi algılama ve işleme hızı ve doğruluğu artacaktır.

Yukarıdan Aşağıya Dinleme: Yukarıdan aşağıya dinleme, sesler ve kelimeler tarafından sağlanan bilgileri kullanarak bir dinleme metninin anlamını oluşturmak için önceki bilgi ve deneyime dayanmaktadır. Bir metnin anlamına ulaşmak için dinleyici, bağlam konusu, konuşmacılar, durum hakkındaki bilgisinden yararlanmaktadır ve bunu işitsel girdiyle eşleştirmektedir.

1.5.4 İngilizce konuşma becerisi

Konuşma, genel olarak başkalarıyla iletişim kurmak için dilin sözlü olarak kullanılması olarak tanımlanmaktadır (Fulcher, 2003). Birçok insanı yabancı dil öğrenmeye yönlendiren birincil motivasyon kaynağı olarak da bilinmektedir (Kaçar ve Zengin, 2009). Nunan'a (1991), dili konuşabilmenin yabancı dil öğrenme sürecinin en önemli yönü olduğunu ve bir dili bilmenin genellikle hedef dilde konuşma yeteneği ile ilişkilendirildiğini vurgulamıştır. Ayrıca konuşma becerisinin, dört temel dil becerisi arasında en zorlayıcı olanı olduğunu belirtmiştir (Mauranen, 2006; Murphy, 1991) ve bu nedenle genellikle yabancı dil öğrenenler tarafından en son öğrenildiği düşünülmektedir (Bailey ve Savage, 1994; Richards ve Renandya, 2002).

Yabancı bir dili konuşmayı öğrenmek hem dil öğrenenler hem de öğretmenler için genellikle en zor becerilerden biri olarak kabul edilmektedir. Brown ve Yule'ye (1983) göre bu durumun temel nedenleri öğrencilerin kalabalık bir sınıfta konuşmaları, bir taraftan telaffuzu diğer taraftan kelime seçimini doğru yapmaları, karşısındakini anlayıp karşılık vermeleri gerektiğidir. Ayrıca, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen birçok öğrenci, sınıfta sessiz ve pasif bir şekilde, grup tartışmalarından kaçınarak İngilizce öğrenmeye çalışmaktadır. Morgan (1992), sınıfta yabancı bir dili konuşmayı geliştirmek için öğrencilerin özgürce ve hata yapmaktan korkmadan konuşabilecekleri, konuşmalarına saygı duyulduğu ve fikirlerine değer verildiği ortamlar yaratmaları

gerektiğini öne sürmüştür ve rekabetin olmadığı ve iletişimin kurulduğu öğrenme-öğretme ortamlarında konuşma becerilerinin geliştiğini vurgulamıştır.

İngilizce öğretiminde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi, öğrencilerin etkili iletişim kurabilmeleri için kritik önemdedir. Ancak, bu becerilerin kazanımı yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal faktörlerden de etkilenmektedir. Özellikle yabancı dil kaygısı, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları yaygın bir engeldir. Son yıllarda yapılan çalışmalar, yabancı dil kaygısının öğrencilerin hem iletişimsel yeterliklerini hem de performanslarını doğrudan etkileyebileceğini göstermektedir (Altamimi & Altamimi, 2024; Mugaddam & Aljohani, 2025). Özellikle konuşma ve dinleme gibi gerçek zamanlı etkileşim gerektiren beceriler, kaygının etkilerine daha duyarlı olabilmektedir (Popon, 2024). Bu nedenle, yabancı dil öğretiminde kaygının etkilerinin anlaşılması ve buna uygun öğretim stratejilerinin geliştirilmesi önem kazanmaktadır.

1.5.5. İngilizce dinleme ve konuşma becerilerinin ilişkisi

Yabancı dil öğreniminde dinleme ve konuşma becerileri, iletişimsel yeterliğin iki temel bileşeni olarak birbirini tamamlayan ve sürekli etkileşim hâlinde olan becerilerdir. Bu iki beceri arasında kurulan bağ hem öğrenme sürecinin doğasına hem de gerçek yaşam iletişimlerinin dinamiklerine dayanmaktadır. Dinleme, hedef dilde anlam kurmanın ön koşulu olarak işlev görürken, konuşma ise bu anlamı üretime dönüştürme sürecini temsil eder. Özellikle yabancı dilin sözlü iletişimde etkin kullanımı açısından, dinleme yoluyla edinilen dilsel girdiler, konuşma becerisinin gelişmesinde temel bir rol oynamaktadır (Nation & Newton, 2020). Bu nedenle dinleme ve konuşma becerileri, yabancı dil öğretiminde birbirinden bağımsız değil aksine, karşılıklı olarak birbirini besleyen beceriler olarak ele alınmalıdır.

Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR), hem dinleme hem de konuşma becerilerinin iletişimsel yeterliğin geliştirilmesinde kritik olduğunu vurgulamakta, bu becerilerin, gerçek hayattaki sözlü etkileşimlere dayalı olarak birlikte yapılandırılmasını önermektedir (Council of Europe, 2020). CEFR'ye göre, dinleme yalnızca pasif bir alıcı beceri değil, aynı zamanda konuşmaya hazırlık işlevi gören aktif bir süreçtir. Bu bağlamda, bireyin etkili konuşma gerçekleştirebilmesi için, öncelikle nitelikli dinleme deneyimlerine sahip olması gerekir. Dinleme yoluyla elde edilen sözcük dağarcığı,

deyimisel yapılar, vurgu ve telaffuz kalıpları gibi dilsel unsurlar, konuşma sürecinde hem akıcılığı hem de doğruluğu doğrudan etkilemektedir (Vandergrift, 2007).

Bilişsel açıdan bakıldığında, dinleme ve konuşma becerileri ortak zihinsel süreçleri paylaşır. Öğrenci, dinleme esnasında anlamı yapılandırırken, aynı zamanda benzer yapıların nasıl üretileceğini zihinsel olarak modellemeye başlar. Bu durum, özellikle düşük seviyeli dil öğrenenlerde, dinleme girdilerinin konuşma performansı üzerindeki etkisini daha da belirgin hâle getirir (Field, 2008). Sıklıkla dile getirilen bir diğer husus ise, dinleme odaklı öğretim süreçlerinin, konuşma becerilerinin gelişimini destekleyici bir yapı sunmasıdır. Goh ve Burns (2012) etkili dinleme eğitiminin, konuşmaya hazırlık açısından hem içeriksel hem de yapısal girdiler sağladığını, dolayısıyla bu iki becerinin birlikte ele alınması gerektiğini savunmaktadır. Özellikle etkileşimsel sınıf ortamlarında, öğrencinin dinleme yoluyla model alması ve ardından bu modele dayalı üretim yapması, öğretim sürecinin bütünlüğünü güçlendirmektedir.

Öğretimsel uygulamalarda ise dinleme ve konuşma becerilerinin birlikte yapılandırılması, öğrenci merkezli ve etkileşim temelli yöntemlerin önemini artırmaktadır. Görev temelli dil öğretimi (Task-Based Language Teaching – TBLT) gibi yaklaşımlar, dinleme girdisini anlamlı görevlerle ilişkilendirerek, öğrencinin konuşma üretimine geçmesini destekler. Örneğin, bir grup çalışması sürecinde öğrencilerin önce bir ses kaydını dinlemesi, ardından o konuya dair tartışma yürütmesi, dinleme ve konuşmanın eşzamanlı olarak kullanıldığı etkili bir örnektir (Willis & Willis, 2007). Bu tür bağlamlarda, dinleme sadece bir bilgi edinme süreci değil aynı zamanda sözlü üretim için gerekli bilişsel zemini hazırlayan bir yapı olarak öne çıkmaktadır. Ancak uygulamada bazı zorluklar da dikkat çekmektedir. Özellikle konuşma kaygısı, düşük yeterlilik düzeyi ve yetersiz dinleme girdisi, öğrencilerin dinleme-konuşma ilişkisini sağlıklı biçimde kuramamasına neden olabilmektedir (Horwitz, 2001). Ayrıca, geleneksel öğretim programlarında bu iki beceri çoğu zaman ayrı ayrı ele alındığı için, öğrenciler arasında bütüncül yeterlilik gelişimi sınırlı kalabilmektedir. Bu noktada, teknoloji destekli öğrenme ortamları, dinleme ve konuşmayı entegre eden fırsatlar sunmaktadır. Örneğin, çevrim içi platformlar, etkileşimli videolar, podcast temelli etkinlikler ve anlık konuşma uygulamaları hem işitsel girdiyi artırmakta hem de öğrencilere özgün konuşma fırsatları yaratmaktadır (Godwin-Jones, 2018; Reinders & Wattana, 2014).

Öğretmenlerin bu süreçteki rolü de son derece kritiktir. Hem dinleme hem de konuşma becerilerini aynı potada eritebilen bir öğretim ortamı oluşturmak, yalnızca materyal seçimini değil, aynı zamanda sınıf içi yönlendirme, dönüt verme biçimleri ve öğrenci katılımını da kapsamaktadır. Yabancı dil öğretiminde dinleme ve konuşma becerilerinin bütüncül bir yaklaşımla ele alınması, öğrencilerin iletişimsel yeterliğini geliştirmede temel bir rol oynamaktadır. Bu iki beceri, yalnızca birbirini tamamlayan değil, aynı zamanda bilişsel ve pedagojik olarak karşılıklı bağımlılık içinde gelişen süreçlerdir (Goh & Burns, 2012). Dinleme, dilsel girdiye erişim sağlayarak anlam kurma sürecini başlatırken, konuşma, bu anlamın üretimle pekiştirilmesini sağlamaktadır. Etkili öğretim uygulamaları hem biçimsel dil yapılarını hem de işlevsel kullanım bağlamlarını dengeli bir şekilde sunarak bu iki beceriyi ilişkilendirmeyi amaçlamalıdır (Newton & Nation, 2020). Bu ilişkilendirme, öğrencilerin özgüvenini artırmakta ve gerçek yaşamda karşılaşılabilecekleri iletişim durumlarına daha iyi hazırlanmalarını sağlamaktadır (Godwin-Jones, 2018). Ayrıca, dinleme ve konuşma odaklı görevlerin yer aldığı anlamlı sınıf ortamları, öğrencilerin hem dil girdisine aktif biçimde maruz kalmalarını hem de üretim süreçlerine katılımlarını kolaylaştırmaktadır (Willis & Willis, 2007). Bu nedenle, öğretim programları ve materyaller, bu etkileşimsel yapıyı temel alarak tasarlanmalı ve öğrencilerin anlamlı girdileri sözlü üretime dönüştürebilecekleri özgün fırsatlar sunmalıdır.

Ancak dinleme ve konuşma gibi üretken ve etkileşimsel becerilerin geliştirilmesinde yalnızca öğretimsel yöntemlerin yeterli olmadığı da açıktır. Bu süreçte öğrencilerin psikolojik durumları, özellikle de yabancı dilde iletişim kurarken yaşadıkları kaygı, beceri edinimini önemli ölçüde etkileyebilmektedir. Dil öğrenme sürecinde yoğun şekilde yaşanan yabancı dil kaygısı, öğrencilerin özgüvenini zedeleyerek aktif katılımı sınırlandırmakta ve dinleme-konuşma görevlerinde kaçınma davranışlarına yol açabilmektedir (Krassakopoulou & Georgountzou, 2024; Thach & Khau, 2025). Bu nedenle, sözlü becerilerin geliştirilmesine yönelik pedagojik uygulamaların, aynı zamanda öğrencilerin duyuşsal gereksinimlerini ve kaygı düzeylerini de dikkate alacak biçimde yapılandırılması gerekmektedir.

1.6 Yabancı dil kaygısı

Kaygı, psikoloji ve eğitim başta olmak üzere birçok disiplinde farklı biçimlerde tanımlanan, kapsamlı ve çok yönlü bir kavramdır. İngilizce öğretimi sürecinde ortaya çıkan kaygı türlerini anlayabilmek için, öncelikle bu kavramın alanyazındaki genel tanımlarına ve bağlamsal kullanımlarına ışık tutulması gerekmektedir. Davranışçı öğrenme kuramının öncüsü Skinner (1938), kaygıyı endişe verici bir duruma verilen koşullu tepkinin bir göstergesi olarak tanımlamıştır. Kaygı, tehdit edici durumlara karşı verilen çok yönlü bir tepki biçimi olarak değerlendirilmektedir. Bu doğrultuda, nörofizyolojik uyarılma ile öznel gerginlik ya da sinirlilik deneyimi şeklinde ortaya çıkmaktadır (Leary & Meadows, 1991). Wilkinson (2001) ise kaygı tanımında, etkili deneyimleri, fiziksel tepkileri ve davranışsal sonuçları bir araya getirmiştir. Hilgard, Atkinson ve Atkinson (1971) tarafından psikolojik bir perspektifle yapılan tanımda ise kaygı, genellikle bir nesneyle yalnızca dolaylı biçimde ilişkilendirilen, belirsiz ve soyut bir korku hâli olarak tanımlanmıştır (Scovel, 1991). Bu bağlamda, kaygı genellikle korkuyla ilişkilendirilmekte, korku ise zaman zaman bilinçsiz korku ya da nesnesiz korku olarak adlandırılmaktadır (Cook, 2006). Ancak kaygı yalnızca korku ile sınırlı olmayan, aynı zamanda endişe, sıkıntı, suçluluk ve utanç gibi diğer olumsuz duygularla da ilişkili olan karmaşık bir yapıdır ve bu duyguların tümü bireyin performansı üzerinde olumsuz etkilere neden olabilmektedir (Cook, 2006). Spielberger (1983) ise korkuyu gerçek nesnel bir tehlikenin sonucu olarak tanımlarken, kaygının gerçek olmayan ya da geleceğe ilişkin bir tehditten kaynaklanabileceğini belirterek iki kavramı birbirinden ayırmaktadır. Bu doğrultuda, kaygı bireyin yaşadığı öznel gerginlik, endişe ve sinirlilik gibi duyguların toplamı olarak ele alınmaktadır.

Kaygı, bireysel farklılıklara göre değişkenlik gösterebilen bir durum olarak tanımlanmakla birlikte, bazı durumlarda nispeten kalıcı bir kişilik özelliği olarak da değerlendirilmektedir (Spielberger, 1972). Sürekli kaygı, bireyin çeşitli durumlar karşısında benzer duygusal tepkiler vermesiyle kendini gösterirken; durumluk kaygı zaman içinde yoğunluğu değişebilen geçici bir durumu ifade etmektedir. Bunun yanı sıra, alanyazında "duruma özgü kaygı" kavramı da tanımlanmıştır (MacIntyre & Gardner, 1991; Spielberger, Anton & Bedel, 1976). Duruma özgü kaygı, belirli bir bağlamda (örneğin topluluk önünde konuşma, sınav ya da matematik dersi gibi) ortaya çıkan ve bu

durumla sınırlı kalan bir kaygı türüdür (MacIntyre & Gardner, 1991; Spielberger vd., 1976).

Yabancı dil kaygısı, diğer kaygı türlerinden farklı olarak, yalnızca yabancı dil öğrenme sürecine özgü bir yapı olarak ele alınmakta ve bu yönüyle ayrı bir kategori olarak değerlendirilmektedir (MacIntyre & Gardner, 1989; 1991a; 1991b). Scovel (1978), kaygı ve yabancı dil performansı arasındaki ilişkileri inceleyen dört çalışmayı değerlendirmiş ve sonuçların tutarsızlık taşıdığını, dolayısıyla kaygı kavramının ne basit ne de tam olarak anlaşılmış bir psikolojik yapı olduğunu vurgulamıştır. Yabancı dil kaygısı kavramını netleştirme ihtiyacına yanıt olarak Horwitz ve diğerleri (1986), bu kaygıyı yabancı dil sınıfı bağlamında şekillenen benlik algısı, inançlar, duygular ve davranışlar bütününden oluşan özgün bir yapı olarak tanımlamışlardır. Bu tanıma göre, yabancı dil kaygısı, bireyin yabancı dil öğrenme sürecinde yaşadığı özgül kaygı biçimlerini ifade etmekte, diğer kaygı türleriyle ilişkili olmakla birlikte, onlardan ayırt edilebilir nitelikler taşımaktadır.

Yabancı dil kaygısı, özellikle iletişim kaygısı, sınav kaygısı ve olumsuz değerlendirilme korkusu gibi alt boyutlarla yakından ilişkilidir (Horwitz vd., 1986). Bu kaygının, öğrencilerin henüz yeterince gelişmemiş bir yabancı dilde iletişim kurmak zorunda kaldıkları durumlarda daha yoğun biçimde yaşandığı belirtilmektedir (Horwitz vd., 1986; MacIntyre & Gardner, 1991). Özellikle dinleme ve konuşma gibi sözlü dil becerilerini içeren bağlamlarda, yabancı dil kaygısının daha belirgin bir şekilde ortaya çıktığı görülmektedir (Chan & Wu, 2004; Liu & Jackson, 2008). Yabancı dil kaygısına ilişkin kuramsal modeller sınırlı sayıda olsa da mevcut çalışmalar bu kaygının özgün özelliklerini ortaya koymaktadır. İlk olarak, yabancı dil kaygısı diğer kaygı türlerinden ayrılan kendine özgü bir yapıya sahiptir (Horwitz vd., 1986). İkinci olarak, bu kaygı, sosyal etkileşim içeren bağlamlarda daha yoğun yaşanması bakımından duruma özgü nitelik göstermektedir (MacIntyre & Gardner, 1991a). Üçüncü olarak, öğrencilerin önceki olumsuz öğrenme deneyimlerinin bu kaygının gelişmesinde etkili olduğu ve öğrenme performansını doğrudan etkileyebildiği ifade edilmektedir (Dewaele, 2013; Gregersen & Horwitz, 2002).

Yabancı dil kaygısının başarıyla olan ilişkisi, beceri düzeyine, ders yapısına ve bireysel değişkenlere bağlı olarak farklılık göstermektedir. Kaygı, bazı durumlarda başarı üzerinde negatif bir etki yaratmakta, bazı bağlamlarda ise anlamlı bir ilişki

göstermemektedir. Örneğin, işitsel-dil becerilerine dayalı öğrenme ortamlarında sınav kaygısı başarı üzerinde daha belirgin olumsuz etkiler yaratırken, geleneksel sınıf ortamlarında bu tür etkiler daha az görülmektedir (Chastain, 1975). Ayrıca kaygının yalnızca düzeyi değil, türü de öğrenme süreçlerinde belirleyici bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda, kolaylaştırıcı kaygı öğrencileri dile yönelik çabaya teşvik ederek olumlu etkiler yaratabilirken, zorlaştırıcı kaygı, dil kullanımında kaçınmaya ve performans düşüklüğüne neden olabilmektedir (Kleinmann, 1977; Scovel, 1978).

Yabancı dil kaygısı, alanyazında genellikle duruma özgü bir kaygı türü olarak tanımlanmakta ve bu yapının iletişim kaygısı, sınav kaygısı ve olumsuz değerlendirilme korkusu olmak üzere üç temel boyut üzerinden şekillendiği kabul edilmektedir (Horwitz vd., 1986). Bu çerçevede geliştirilen ve "Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği" (FLCAS) olarak bilinen ölçme aracı, zamanla alanda en yaygın kullanılan ölçeklerden biri hâline gelmiştir (Luo, 2014). Özellikle sözlü iletişim gerektiren durumlara yönelik kaygıyı ölçme konusunda işlevsel bir araç olarak kabul edilmektedir (Aida, 1994; Çakıcı, 2016; Matsuda & Gobel, 2004). Bununla birlikte, Cheng, Horwitz ve Shallert (1999), bu ölçeğin genel yabancı dil kaygısını ölçmekle birlikte, belirgin bir konuşma kaygısı boyutunu da içerdiğine dikkat çekmişlerdir. Bu durum, öğrencilerin dört temel dil becerisine karşı geliştirdikleri kaygı düzeylerinin farklılık gösterebildiğini ortaya koymaktadır.

Yabancı dil kaygısının çok boyutlu yapısını açıklamaya yönelik modeller de bu ayrışmayı desteklemektedir. Horwitz ve diğerleri (1986) modelini genişleterek üretim kaygısı, okuryazarlık kaygısı, işitsel ve değerlendirme kaygısı, öğretmen kaynaklı kaygı ve kültürel faktörlere dayalı kaygı olmak üzere beş bileşenli bir yapı önermiştir. Benzer şekilde Sung ve Li (2019), sınıf ortamı, bireysel özellikler, hedef dile yönelik algılar ve öğrenme süreci gibi dört temel boyut tanımlamışlardır. Bir yıl sonra geliştirdikleri başka bir modelde kaygıyı dört dil becerisine dayalı olarak yapılandırmışlardır: konuşma, dinleme, okuma ve yazma kaygısı. Bu modelde kaygının, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinde özellikle dil becerilerinin eksikliği, yazılı becerilerdeki yetersizlik ve sınıf içi performans kaygısı gibi faktörlerle etkileşim içinde şekillendiği görülmektedir. Sung ve Li'nin (2019) çalışması, kaygının yalnızca dil becerileriyle sınırlı kalmadığını, aynı zamanda öğrencilerin özgüven seviyeleri ve diğer bireysel faktörlerle de güçlü bir ilişkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular, özellikle hedef dili öğrenmeye yönelik kaygının farklı becerilerde nasıl farklılaştığını ve öğrencilerin dil öğrenme sürecini nasıl

etkilediğini anlamamıza yardımcı olmaktadır. Bu tür analizler, dil öğretimi stratejilerini geliştiren eğitimciler için kaygıyı azaltmaya yönelik etkili yöntemler geliştirilmesinde rehberlik edebilir. Cheng ve diğerleri (1999) tarafından yapılan deneysel araştırma da bu görüşü desteklemekte, genel yabancı dil kaygısı ile yazma kaygısı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu, ancak bu iki kaygı türünün birbirinden ayrı olarak değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin her bir beceriye yönelik yaşadıkları kaygı, bireysel öğrenme deneyimleri ve önceki başarı geçmişiyle şekillenmekte ve bu durum öğrencilerin dil becerilerine yönelik duygu ve tutumlarını doğrudan etkilemektedir.

Yabancı dil kaygısı, özellikle sözlü dil kullanımını içeren öğrenme etkinliklerinde yoğun şekilde hissedilmektedir. Horwitz ve diğerleri (1986), bu kaygının özellikle dinleme ve konuşma etkinliklerinde, sınav ortamlarında, mükemmeliyetçi tutumlarda ve doğru ifade üretme zorunluluğunda arttığını belirtmiştir. Dinleme sürecinde anlama güçlüğü yaşayan öğrenciler iletişimden kopabilmekte, bu durum dinleme kaygısını artırmaktadır. Benzer şekilde, konuşma becerilerinde yaşanan kaygı, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini zorlaştırmakta ve öğrenme motivasyonlarını olumsuz etkilemektedir. Aydın ve Zengin (2008), bu iki beceriye yönelik kaygının öğrencilerin sınıf içi etkileşimine katılımını azalttığını ve dil öğrenme sürecini sekteye uğratabileceğini ifade etmektedir. Bu nedenle, dinleme ve konuşma kaygısının ayrı ayrı ele alınması ve bu becerilere özgü öğretim stratejilerinin geliştirilmesi, yabancı dil öğretiminin etkililiği açısından büyük önem taşımaktadır.

1.6.1 İngilizce dinleme kaygısı

Yabancı dil öğreniminde dinleme kaygısı, öğrenenlerin sınıf içi etkileşimlerde sıklıkla karşılaştığı ve performanslarını doğrudan etkileyen önemli bir duyuşsal faktör olarak öne çıkmaktadır. Bu kaygı türü, bireyin kendi yeterliliğine ilişkin algıları, dil öğrenmeye yönelik tutumları ve sınıf ortamındaki beklentilerle şekillenmekte özellikle anlamı yakalamaya yönelik baskı, dinleme sürecini tehdit algısıyla bütünleştirmektedir. Dinleme etkinliklerinin genellikle metin doğruluğuna ve sonuç odaklı değerlendirmeye dayanması, öğrencilerin dinleme becerisine yönelik stres geliştirmelerine neden olmaktadır. Dinleme sonunda belirli soruları doğru yanıtlamaya yönelik yapılandırılmış etkinliklerin, süreci ölçmekten ziyade kaygıyı tetiklediği ifade edilmektedir. Bu bağlamda, dinleme öğretimi modellerinde sıkça karşılaşılan metin odaklı yaklaşım,

doğruluğu merkeze alarak öğrencilerin duyuşsal yükünü artırmakta ve dinleme kaygısının ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Vandergrift & Goh, 2012).

Bilişsel süreçlerin yoğunluk kazandığı dinleme görevlerinde, öğrenciler sıklıkla aşırı yüklenme yaşamaktadır. Özellikle dinleme sürecinin birey tarafından doğrudan kontrol edilememesi, kaygı düzeyini artıran bir faktördür. Dinleme hızı üzerindeki kontrol eksikliği nedeniyle öğrenciler konuşmacıya ayak uydurmakta zorlanmakta ve bu da önemli anlam ipuçlarının kaçırılmasına yol açmaktadır. Bu durum, kelime kelime kod çözme stratejisine başvuran öğrencilerin bilişsel kaynaklarını hızla tüketmesine ve zamana karşı yarışan başarısızlık hissine kapılmasına neden olmaktadır (Meyer, 1984). Aynı zamanda, dinlemenin test ortamlarında konuşma kadar kaygı verici olduğu ve öğrencilerin sesleri ya da yapıların ayrımını yapamadıkları durumlarda, anlamı çözümlemeye yönelik tüm bilişsel kapasitelerini kaygı nedeniyle devre dışı bırakabildikleri belirtilmektedir (Horwitz vd., 1986; Kim, 2002).

Dinleme kaygısının yalnızca duyuşsal değil aynı zamanda bilişsel süreçler üzerinde de belirleyici etkileri olduğu bilinmektedir. Üstbilişsel farkındalık düzeyi ile kaygı arasındaki ilişki öğrencilerin dinleme sürecine yönelik öz algılarını, öz yeterlik inançlarını ve strateji kullanım tercihlerini doğrudan şekillendirmektedir. Bu nedenle dinleyicinin duygusal durumları, öğrenme sürecine nasıl yaklaştığını ve dinleme stratejilerinden nasıl yararlandığını etkileyen temel bir değişken olarak değerlendirilmektedir (Wang & MacIntyre, 2021). Aynı doğrultuda dinleme sürecine yönelik duyguların yeterince dikkate alınmamasının özellikle düşük yeterliliğe sahip bireylerde performans kaygısını artırabileceği ifade edilmektedir (Graham, 2011). Ayrıca öğrencilerin geçmişte yaşadığı başarısız dinleme deneyimlerinin, dinleme kaygısının bilişsel yönünü pekiştirdiği ve motivasyonlarını olumsuz etkilediği belirtilmektedir (Pishghadam, 2009). Bu bağlamda dinleme kaygısı yalnızca bir öğrenme engeli değil, aynı zamanda stratejik öğrenmenin önünde bir duyuşsal filtre olarak konumlanmaktadır. Yürütülen deneysel çalışmalar da dinleme kaygısının dinleme performansı üzerinde zayıflatıcı bir etkisi olduğunu açıkça ortaya koymaktadır (Elkhafaifi, 2005; Kim, 2000).

1.6.2 İngilizce konuşma kaygısı

Konuşma becerisi, dört temel dil becerisi arasında en karmaşık ve çok boyutlu alt becerilerin bütüncül kullanımını gerektiren bir alan olarak öne çıkmaktadır. Bu beceri,

yalnızca sözcük bilgisi ve dilbilgisel yeterlilik değil aynı zamanda telaffuz, akıcılık, söylem bilgisi ve etkileşimsel stratejilerin eş zamanlı, etkili kullanımını zorunlu kılmaktadır. Konuşmanın, dil öğreniminde en zorlu becerilerden biri olarak görülmesinin temelinde bu çok katmanlı yapısı yer almaktadır. İletişimsel yeterliğe ulaşmanın, bilişsel ve duyuşsal süreçlerin bütüncül olarak yönetilmesini gerektirdiği dikkate alındığında, konuşma süreci, öğrenen açısından hem zihinsel hem de duygusal anlamda yüksek düzeyde yük oluşturmaktadır (Shumin, 2002). Bu çok yönlü yapı, konuşma becerisini yabancı dil öğreniminde en fazla kaygı yaratan alanlardan biri hâline getirmektedir. Konuşma, birçok araştırmada dinleme ile en yüksek düzeyde kaygı doğuran üretimsel beceri olarak tanımlanmış, öğrencilerin sınıf ortamında sözlü üretimde bulunmaları, diğer becerilere oranla daha fazla endişe yaratmıştır (Ellis, 2008; Horwitz vd., 1986; MacIntyre & Gardner, 1991; Wilson, 2006; Young, 1990, 1991). Bu bağlamda yapılan çalışmalar, konuşmanın gerek akıcılık gerekse anlık dil üretimi gerektirmesi sebebiyle, öğrencilerin performanslarını sınırlandıran baskıcı bir unsur olduğunu ortaya koymuştur (Gkonou, 2011; Öztürk & Gürbüz, 2014; Tercan & Dikilitaş, 2015; Yalçın & İnceçay, 2014). Öğrenciler, öğretmenleri ve sınıf arkadaşları önünde konuşurken hata yapma korkusuyla daha yüksek düzeyde kaygı yaşamakta ve bu durum sözlü iletişimden kaçınmaya neden olmaktadır (Young, 1990, 1991).

Konuşma, üretken bir beceri olarak hem bilişsel hem de duyuşsal yönleriyle dikkat çeker. Dilbilgisi, kelime dağarcığı ve söylem kalıplarının yanı sıra anlık ve etkileşimli bir doğaya sahip olması, onu diğer becerilerden ayırır (Carter & Nunan, 2002). Bu nedenle ikinci ya da yabancı bir dilde etkili konuşma becerisi geliştirmek zaman, çaba, stratejik yönelim ve sürekli pratik gerektirir (Diep vd., 2022; Pan vd., 2022). Konuşma yalnızca etkili iletişimin değil aynı zamanda dil öğreniminin nihai hedeflerinden biri olarak kabul edilmektedir.

Alanyazındaki çok sayıda araştırma, yüksek düzeyde yabancı dil kaygısının öğrencilerin konuşma performansı üzerinde olumsuz etki yarattığını ve iletişimsel katılımı sınırlandırdığını göstermektedir. Konuşma kaygısı, öğrencileri dil üretiminden alıkoyan temel duyuşsal engellerden biri olarak tanımlanmakta ve hedef dili doğru, akıcı biçimde kullanma çabası öğrencilerde baskı unsuru oluşturmaktadır (Atas, 2015; Bashori vd., 2020; Price, 1991; Teimouri vd., 2019; von Wörde, 2003). Araştırmalar, konuşma kaygısının diğer dil becerilerine oranla daha fazla çalışıldığını ve bu alandaki duyuşsal

yükün daha belirgin olduğunu ortaya koymaktadır (Aida, 1994; Kleinmann, 1977). Bu durum, konuşma kaygısını, yabancı dil kaygısının sözlü performansa odaklı alt bileşeni olarak öne çıkarmaktadır (Horwitz, 2001; Saito vd., 1999).

Yabancı dil konuşma kaygısı, bireyin yabancı dilde gerçek ya da beklenen sözlü iletişim durumlarında hissettiği korku veya gerginlik olarak tanımlanmakta ve bu durumun öğrencinin performansını hem niceliksel hem de niteliksel anlamda etkileyebileceği belirtilmektedir (He, 2018). Öğrencilerde yüksek düzeyde kaygı, yalnızca performans düşüklüğüne değil, aynı zamanda öğrenme stratejilerinin kullanılmamasına ve hedef dile karşı olumsuz tutum gelişmesine de neden olabilmektedir (Gardner, 1991). Konuşma odaklı kaygının etkileri yalnızca anlık performansla sınırlı kalmamakta, öğrencilerin iletişim kurma istekliliği ve sınıf içi katılımlarını da belirgin şekilde etkilemektedir (McCroskey, 1984; Young, 1986). Bu bağlamda, McCroskey (1984) tarafından iletişim kaygısı terimi ortaya konulmuş ve bireyin sözlü iletişim durumlarında hissettiği korku ya da tedirginlik düzeyi olarak tanımlanmıştır. Bu yaklaşım, Horwitz ve diğerleri (1986) tarafından geliştirilen genel yabancı dil kaygısı modelinde de temel bir bileşen olarak yer almaktadır. İletişim kaygısına ek olarak sınav kaygısı ve olumsuz değerlendirilme korkusu, yabancı dil kaygısının üç ana bileşeni olarak tanımlanmakta ve konuşma kaygısı bu bileşenlerin sınıf içi yansıması olarak değerlendirilmektedir.

Yabancı dil konuşma kaygısının yapısal özelliklerini ortaya koyan araştırmalardan biri olan Kleinmann (1977), öğrencilerin belirli dil yapılarını psikolojik kaygı nedeniyle kasıtlı olarak kullanmaktan kaçındığını ve bunun dil üretiminde davranışsal bir sınırlama oluşturduğunu tespit etmiştir. Söz konusu kaçınma davranışları, öğrencinin dil girdisine tepkisini ve sözel etkileşimdeki spontane üretimini doğrudan etkilemektedir. Bu durum, kaygının sadece zihinsel bir duygu durumu değil, aynı zamanda davranışsal yansımaları olan bir süreç olduğunu göstermektedir.

Özellikle konuşma ve dinleme gibi sözlü becerilerde, kaygının etkisi daha yoğun biçimde hissedilmekte çünkü bu beceriler anlık tepki, çeviklik ve etkileşim gerektirmektedir. Bununla birlikte, konuşma kaygısı bireyin yalnızca iletişim becerilerini değil, genel dil performansını ve başarısını da olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Yüksek kaygı düzeyine sahip bireylerin, dili üretmeye yönelik çekingenlik göstermesi, anlamlı girdiyi işleyememesi ve etkili öğrenme stratejilerini uygulamada yetersiz kalması gibi nedenlerle

dil öğreniminde düşük performans sergileme olasılıkları artmaktadır. Bu nedenle, konuşma kaygısının kapsamlı olarak ele alınması, yabancı dil edinim süreçlerinin bütünsel olarak anlaşılması açısından kritik bir öneme sahiptir.

1.7 İngilizce kaygısı ve dil başarısı

Yabancı dil öğrenimi, yalnızca bilişsel süreçleri değil, aynı zamanda bireylerin duyuşsal özelliklerini de kapsayan çok boyutlu bir süreçtir. Bu sürecin en belirgin duyuşsal bileşenlerinden biri olan yabancı dil kaygısı, öğrencilerin dil becerilerini edinme düzeylerini ve genel öğrenme deneyimlerini derinden etkileyebilmektedir. Yabancı dil öğreniminde özellikle konuşma ve dinleme gibi etkileşim gerektiren becerilerde yoğun olarak hissedilen kaygı, öğrencilerin dil kullanımına dair özgüvenlerini zayıflatmakta, hata yapma korkusunu artırmakta ve öğrenme motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Güncel araştırmalar, yabancı dil kaygısının yalnızca bireylerin anlık performanslarını etkilemekle kalmayıp, aynı zamanda uzun vadeli başarılarını da etkileyen önemli bir faktör olduğunu vurgulamaktadır (Abellera vd., 2025; Brandão & Teixeira, 2025; Skendrović, 2025). Yabancı dil kaygısının yönetimi, öğrencilerin öğrenme süreçlerini iyileştirmekte ve başarılarını artırmaktadır. Araştırmalar, yüksek düzeyde kaygı yaşayan öğrencilerin düşük kaygı düzeyine sahip akranlarına kıyasla değerlendirme odaklı ortamlarda daha düşük başarı sergilediklerini göstermektedir. Bu durum, öğretim süreçlerinde duyuşsal faktörleri de dikkate alan bütüncül yaklaşımların gerekliliğine işaret etmektedir.

Yabancı dil kaygısının öğrenme sürecine olan etkisi, psikoloji ve eğitim alanyazınında genel kabul gören bir olgu hâline gelmiştir. Horwitz (2000), dünyanın dört bir yanındaki dil öğrencilerinin ve öğretmenlerinin bu kaygıyla özdeşleştiğini, kaygının hem öğrenmeyi hem de performansı sekteye uğrattığını belirtmektedir. Yabancı dil kaygısının öğrenme sürecine müdahale ettiği ve performansı olumsuz etkilediği yönündeki bulgular, farklı araştırmalarla da desteklenmiştir (Aida, 1994; Horwitz vd., 1986; MacIntyre & Gardner, 1991a, 1991b, 1991c; Phillips, 1992). Yabancı dil öğrenenler arasında yaygın biçimde görülen kaygının, akademik performans üzerindeki etkisi de sıkça araştırılmıştır. Ancak ilk dönem çalışmalarda elde edilen bulgular karışık bir görünüm sergilemiştir. Chastain (1975), başlangıç düzeyindeki öğrencilerin sınav kaygısıyla final notları arasındaki ilişkiyi farklı diller bağlamında incelemiş ve korelasyonların diller arasında

yön ve güç bakımından tutarlı olmadığını belirtmiştir. Kleinmann (1977) ve Young (1986) da benzer biçimde, kaygının performansa etkisinin bağlamsal faktörlere bağlı olarak değiştiğini ortaya koymuştur.

Kaygının etkileri, yalnızca üretici becerilerle sınırlı kalmayıp, dil öğrenme sürecinin tüm aşamalarında hissedilmektedir. Yazma, okuma ve dinleme gibi diğer temel becerilere yönelik kaygının da öğrenme çıktıları üzerinde belirleyici rol oynadığı alanyazındaki çeşitli çalışmalarla ortaya konmuştur (Cheng vd., 1999; Saito & Samimy, 1996; Sellers, 2000). Özellikle yabancı dilde okuma sırasında yaşanan kaygının, öğrencilerin metni anlama ve anlamlandırma süreçlerine doğrudan müdahale ettiği, bu durumun da metinle etkileşimi zayıflattığı ve genel performansı olumsuz etkilediği bildirilmiştir (Sellers, 2000; Shi & Liu, 2006). Bütün bu bulgular, kaygının dil ediniminin tüm yönlerini etkileyen çok boyutlu bir değişken olduğunu ve yalnızca konuşma gibi üretken becerilerle sınırlı biçimde ele alınamayacağını göstermektedir (MacIntyre, 1995). Kaygının doğrudan performans üzerindeki etkisi, sözlü üretim bağlamında daha da belirginleşmektedir. Phillips (1992), sözlü sınavlarda yüksek kaygı düzeyine sahip öğrencilerin daha az söz üretme, kısa ifadeler kurma ve karmaşık yapılardan kaçınma eğiliminde olduklarını tespit etmiştir. Campbell ve Ortiz (1991), dil öğrenen öğrencilerin yaklaşık yarısının zayıflatıcı düzeyde yabancı dil kaygısı yaşadığını öne sürerken, Saito ve Samimy (1996) de benzer şekilde Japonca öğrenen öğrencilerde yüksek kaygı düzeylerinin final notlarıyla negatif ilişkili olduğunu belirtmiştir.

Yabancı dil kaygısı ile başarı arasındaki ilişki, doğrusal bir yapıdan ziyade bireysel ve bağlamsal değişkenlerle şekillenen çok boyutlu bir etkileşim süreci olarak değerlendirilmektedir. Görev türü, bilişsel yük, bireyin öz yeterlik algısı ve mevcut kaygı düzeyi gibi unsurlar, bu etkileşimin yönünü belirleyebilmektedir. Araştırmalar, düşük düzeydeki kaygının performansa olumlu katkı sağlayabileceğini, ancak yüksek kaygı seviyelerinin dikkat dağınıklığı ve bilişsel engellenme yoluyla dil başarımını olumsuz etkileyebileceğini göstermektedir (MacIntyre & Gardner, 1994; Teimouri vd., 2019). Bu bağlamda, kaygının etkisinin tek yönlü olmadığı, bireyin psikolojik özellikleri, görev bağlamı ve dil yeterliğiyle birlikte değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Alandaki bulguların çeşitlilik göstermesi ise, kavramsal tanım farklılıkları ve kullanılan ölçme araçlarının psikometrik yetersizlikleriyle ilişkilendirilmekte, bu durum da yöntemsel yaklaşımların geliştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir (Dinsmore &

Alexander, 2012; Zheng, 2008). Yabancı dil kaygısı kavramsal olarak netleştirildikten ve genel kaygıdan ayrıştırıldıktan sonra yapılan deneysel araştırmalar, bu değişken ile başarı arasında orta düzeyde negatif bir ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur (Aida, 1994; Horwitz vd., 1986; MacIntyre & Gardner, 1989, 1991b; Phillips, 1992). Özellikle test puanları ve final notları gibi nesnel ölçütlerle değerlendirilen başarı göstergeleri, kaygının akademik çıktılar üzerindeki etkisini açık biçimde ortaya koymaktadır.

1.8 Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, ADDIE modeline dayalı öğretim tasarımının altıncı sınıf öğrencilerinin İngilizce dinleme ve konuşma becerileri ile kaygılarına etkisini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Eylem araştırmana dayalı yürütülen bu çalışma doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Altıncı sınıf öğrencilerinin ve İngilizce öğretmenlerinin İngilizce dersi öğretim programında yer alan dinleme ve konuşma becerilerine dair görüş ve ihtiyaçları nelerdir?
2. Eylem araştırmasına dayalı yürütülen öğretim tasarımının özellikleri nelerdir?
3. Eylem araştırmasına dayalı yürütülen öğretim tasarımının altıncı sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki dinleme ve konuşma becerileri üzerindeki etkisi nedir?
4. Eylem araştırmasına dayalı yürütülen öğretim tasarımının altıncı sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki dinleme becerisi kaygısı ve İngilizce konuşma becerisi kaygısı üzerindeki etkisi nedir?
5. Eylem araştırmasına dayalı yürütülen öğretim tasarımının etkililiği hakkında altıncı sınıf öğrencilerinin görüşleri nelerdir?

1.9 Araştırmanın Önemi

Günümüzde İngilizce, yalnızca uluslararası iletişim dili olarak değil, aynı zamanda bireylerin akademik, sosyal ve mesleki alanlarda karşılaştıkları fırsatları değerlendirmeleri açısından da hayati öneme sahip bir araç olarak kabul edilmektedir. İngilizce yeterliği, bireyin küresel dünyaya entegrasyonu, kültürler arası iletişimi kurabilmesi ve çok yönlü bir öğrenen kimliği geliştirmesi açısından temel bir beceridir. Bu bağlamda, İngilizce eğitimi yalnızca dilsel bilgi aktarımına değil, aynı zamanda bireyin sosyal, bilişsel ve duyuşsal gelişimini de desteklemeye yönelik olarak ele

alınmalıdır. Özellikle yirmi birinci yüzyıl becerilerinin ön plana çıktığı günümüz eğitim anlayışında, İngilizce öğrenimi; eleştirel düşünme, problem çözme, iş birliği ve öz düzenleme gibi üst düzey becerilerin gelişimiyle de doğrudan ilişkilidir.

Türkiye'de İngilizce öğretimi resmi olarak ilkökul düzeyinde başlamakta ve ortaöğretime kadar devam eden uzun soluklu bir eğitim süreciyle desteklenmektedir. Ancak bu süreçte öğrencilerin hedeflenen yeterlik düzeyine ulaşamadıkları, özellikle dinleme ve konuşma becerileri gibi sözlü iletişime dayalı alanlarda kalıcı ve işlevsel bir gelişim gösteremedikleri sıkça dile getirilmektedir. Bu durumun başlıca nedenlerinden biri, öğretim sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklerin öğrencilerin ihtiyaçlarına tam anlamıyla yanıt verememesi ve sınıf içi uygulamaların öğrencilerin aktif katılımını yeterince desteklememesidir. Ayrıca, ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının çoğunlukla yazılı becerilere odaklanması, öğrencilerin sözlü üretim süreçlerine gereken önemin verilmemesi ve öğretmenlerin bu alanda yeterli yönlendirmeyi yapamamaları da söz konusu problemin derinleşmesine neden olmaktadır.

Bu araştırma, söz konusu sorunlara çözüm üretmeyi amaçlayan bir öğretim tasarımı temel almakta ve uygulama süreci boyunca öğrencilerin hem dilsel hem de duyuşsal gelişimlerini bütüncül bir yaklaşımla ele almaktadır. Altıncı sınıf düzeyinde geliştirilen öğretim tasarımı, öğrencilerin İngilizce dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmek, bu becerilere yönelik kaygı düzeylerini azaltmak ve öğrenme süreçlerine daha aktif biçimde katılım göstermelerini sağlamak amacıyla yapılandırılmıştır. Öğrencilerin sınıf içi katılım düzeylerinin artması, özgüvenlerinin gelişmesi ve hata yapma korkusunun azalması, öğretim tasarımının doğrudan etkilerinden biri olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca, öğrencilerin süreç boyunca kendi öğrenmelerine ilişkin farkındalık geliştirmeleri, üstbilişsel stratejileri kullanmaya başlamaları ve öğrenme sorumluluğunu paylaşmaları, araştırmanın pedagojik katkılarından biri olarak öne çıkmaktadır.

Bu çalışma yalnızca öğrencilerin bireysel kazanımlarına değil, aynı zamanda öğretmenlerin pedagojik pratiklerine ve öğretim süreçlerine yönelik farkındalık geliştirmelerine de katkı sağlamayı hedeflemektedir. Öğretmenler için yapılandırılmış bir öğretim tasarımı modeli sunan bu çalışma, sınıf içi etkileşimi artırmaya yönelik etkinlik önerileri ve kaygı azaltıcı stratejiler aracılığıyla öğretmenlerin daha bilinçli ve öğrenci odaklı uygulamalar geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Öğrencilerin geribildirimlerinin dikkate alınması ve sürece aktif biçimde dahil edilmeleri, öğretmenlerin öğretim

süreçlerini yeniden değerlendirmelerine ve dönüştürmelerine zemin hazırlamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin kendi uygulamalarına yönelik reflektif bakış açısı kazanmaları, mesleki gelişimlerine de olumlu katkı sunmaktadır.

Program geliştiriciler açısından da bu çalışmanın sunduğu bulgular değerli içgörüler sunmaktadır. Öğrencilerin ihtiyaç ve beklentileri doğrultusunda geliştirilen öğretim tasarımı, mevcut müfredatın değerlendirilmesinde ve gerektiğinde yeniden yapılandırılmasında örnek bir model işlevi görebilir. Ayrıca bu çalışma, farklı yaş gruplarına ve öğrenme ortamlarına uyarlanabilir yönleriyle program geliştiricilere esnek ve yenilikçi çözümler sunmaktadır. Müfredatın öğrencilerin yaşantısıyla daha yakından ilişkili hale getirilmesi, öğretim sürecinin daha etkili, anlamlı ve sürdürülebilir bir yapıya kavuşmasını desteklemektedir. Giderek dijitalleşen öğrenme ortamlarında, yapılandırılmış öğretim tasarımlarının özellikle hibrit ve çevrim içi öğrenme bağlamlarında da uygulanabilir olması, çalışmanın etkisini daha geniş bir perspektife taşımaktadır.

Özellikle öğrencilerin öğrenme sürecine dair duygu durumları, motivasyon düzeyleri ve öğrenmeye yönelik tutumları gibi duyuşsal değişkenlerin öğretim süreciyle bütünleştirilmesi, çağdaş dil öğretimi yaklaşımlarının öncelikli hedeflerinden biridir. Bu doğrultuda yapılandırılan bu araştırma, yalnızca başarı odaklı bir gelişim sürecini değil, aynı zamanda öğrencilerin kaygı düzeylerini dengeleyen ve öğrenmeyi daha keyifli hale getiren bir yaklaşımı da temsil etmektedir. Öğrencilerin ifade özgürlüğü kazandıkları, hata yapmaktan korkmadıkları ve öğrenmeye istekli hale geldikleri bir sınıf ortamı, öğretim tasarımının başarısını doğrudan yansıtmaktadır. Ayrıca bu ortam, öğrenciler arası etkileşimi artırarak sosyal öğrenmeyi de teşvik etmekte; böylece bireysel değil, ortak bir öğrenme kültürünün oluşmasına katkı sunmaktadır.

Sonuç olarak bu araştırma, öğrenci, öğretmen ve program geliştirici düzeylerinde çok boyutlu katkılar sunma potansiyeline sahiptir. Sadece bireysel başarıyı artırmakla kalmayıp aynı zamanda duyuşsal gelişimi destekleyen, öğretim uygulamalarına yeni bir soluk kazandıran ve öğretim programlarının daha kapsayıcı hale gelmesini destekleyen bir model sunmaktadır. Elde edilecek bulguların, dil öğretimine ilişkin yeni uygulamalara zemin hazırlayacağı, farklı bağlamlarda benzer tasarımların geliştirilmesine katkı sağlayacağı ve eğitimde kaliteyi artırmaya yönelik somut çıktılar üreteceği öngörülmektedir. Bunun yanı sıra, öğretmen eğitimi programlarında kullanılabilecek

nitelikte bir ğretim tasarımı rneği olarak, ğretmen adaylarının sınıf içi uygulamalarında da yol gösterici bir kaynak niteliği taşıyabilir.

1.10 Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2023-2024 eğitim-ğretim yılında Bilecik ili Bozüyük ilçesinde yer alan bir devlet ortaokulunda öğrenim gören altıncı sınıf öğrencileriyle sınırlıdır. Uygulama, birinci dönem boyunca toplam yedi hafta sürmüş ve araştırmacı tarafından geliştirilen ğretim tasarımı “Life, Yummy Breakfast, Downtown” üniteleri çerçevesinde yürütölmüştür. Araştırma sürecinde elde edilen veriler, ğrenci ve öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler, uygulama öncesi ve sonrası dinleme testleri, konuşma becerilerini ölçmeye yönelik performans etkinlikleri, yapılandırılmış gözlem formu ile ğrenci yansıtma günlüklerinden oluşmaktadır.

2 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde konu ile ilgili yapılan ulusal ve uluslararası çalışmalar yer almaktadır. Araştırmalar amacı, hedef kitlesi, yöntemi ve temel bulguları çerçevesinde ele alınmıştır.

2.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde, Türkiye'de gerçekleştirilen yabancı dil eğitimi araştırmaları ile bu eğitimin öğrencilerin akademik, bilişsel ve duyuşsal gelişimleri üzerindeki etkilerini ele alan çalışmalara yer verilmiştir. İncelenen araştırmalar, öğretim programları, uygulama süreçleri, öğretim yöntemleri, ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ile öğrenci kaygıları ve dilsel yeterlilik düzeyleri gibi çeşitli değişkenler çerçevesinde değerlendirilmiştir. Aynı zamanda, ülke genelinde farklı okul türleri ve kademelerde yürütülen bu çalışmalar aracılığıyla, eğitim uygulamalarının güçlü ve gelişime açık yönleri belirlenmeye çalışılmış, öğretmen, öğrenci ve diğer paydaşların görüşleri doğrultusunda sistemdeki pedagojik eğilimler analiz edilmiştir.

Erdoğan'ın (2005) çalışmasında, devlet ilköğretim okullarının dördüncü ve beşinci sınıflarında uygulanan 1997 İngilizce öğretim programı, öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin, programın içeriğinin sıralanışı, hedeflerle uyumu ve uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla, bu seviyelerde İngilizce dersi veren yüz otuz öğretmene özel olarak geliştirilen bir anket uygulanmıştır. Ayrıca, farklı devlet okullarında öğrenim gören kırk öğrenci ile bireysel görüşmeler gerçekleştirilerek öğrencilerin programa ilişkin algıları derinlemesine incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenler içerik ile kazanımlar arasında genel anlamda bir uyum olduğunu düşünmekle birlikte, içeriğin ve sıralanışının yeterince işlevsel olmadığını belirtmişlerdir. Programın hedeflerini gerçekleştirmek açısından bazı yapısal revizyonlara ve güncellemelere ihtiyaç duyulduğu vurgulanmıştır. Bunun yanı sıra, haftada yalnızca iki saatlik ders süresinin programın hedeflerine ulaşmak için yetersiz olduğu ifade edilmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda ise, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenme süreçlerinden genel olarak memnuniyet duydukları görülmüştür.

Varol Şanlı ve Tan Şişman (2025) yürüttüğü araştırmada ise, altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programını farklı paydaşların bakış açıları doğrultusunda değerlendirmeyi

amaçlamıştır. Tarama modeline dayalı olarak yürütülen araştırmada, veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen anket formları aracılığıyla toplanmıştır. Çalışma grubu, Doğu Karadeniz bölgesindeki devlet okullarında görev yapan İngilizce öğretmenleri, okul yöneticileri ve öğrencilerin velilerinden oluşmaktadır. Öğretmenler, programın genel çerçevesini etkili bulmakla birlikte, haftalık ders süresinin yetersiz olduğunu, dört temel dil becerisini destekleyen kazanımların sınırlı kaldığını ve ölçme-değerlendirme boyutunun yeterince kapsayıcı olmadığını vurgulamıştır. Okul yöneticileri ise, derslerin genel olarak verimli yürütüldüğünü ifade etmiş; ancak ölçme ve değerlendirme uygulamalarında dört dil becerisinin dengeli biçimde yer almadığına dikkat çekmiştir. Veliler, öğretmenlerin öğrencilerin dil gelişimini teşvik edecek öneriler sunduklarını ve düzenli bilgilendirme sağladıklarını belirtmiş; buna karşın yapılan sınavlara ilişkin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine yönelik geri bildirimlerin yeterince paylaşılmadığını ifade etmiştir. Araştırma, öğretim programının mevcut durumunu çok yönlü bir bakışla ortaya koymayı ve ileride yürütülecek geliştirme çalışmalarına katkı sunmayı hedeflemiştir.

Haznedar'ın (2010) araştırmasında, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin sınıf içi uygulamalardaki yansımaları ile bu alandaki teorik gelişmelerin öğretmenler tarafından ne ölçüde benimsendiği ele alınmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenler çağdaş yabancı dil öğretim yöntemleri hakkında kuramsal bilgiye sahip olmakla birlikte, sınıf içi uygulamalarda büyük ölçüde geleneksel yöntemlere bağlı kalmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin lisans eğitimleri süresince dil öğretimi, ikinci dil edinimi, uygulamalı dilbilim, öğrenme stilleri ve stratejileri, materyal geliştirme ve değerlendirme ile ölçme-değerlendirme alanlarında yeterli donanıma sahip olmadıkları tespit edilmiştir.

Özbent'in (2010) çalışmasında ise, Türkiye'de yabancı dil öğretimi sürecinde karşılaşılan temel güçlükler ayrıntılı biçimde ele alınmış ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirilmiştir. Araştırmada dile getirilen başlıca sorunlar arasında, sınıf mevcutlarının fazlalığı, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin dilbilgisi ve yazma becerileri üzerine yoğunlaşması, hedef dile ve kültürüne dair bilgi eksikliği, öğrenci velilerinin yabancı dil bilmemesi nedeniyle destek sağlayamaması, çağdaş ve iletişimsel materyal eksikliği, kullanılan teknolojilerin yetersizliği, öğretmenlerin görsel-işitsel materyal kullanımında bilgi eksikliği, ders saatlerinin yetersiz oluşu ve öğretmenlerin hedef dili konuşulan

ülkelerde deneyim kazanamaması gibi faktörler yer almaktadır. Bu bulgular, sistemsel eksikliklerin dil öğretiminin kalitesini sınırlayan temel nedenler arasında değerlendirilebileceğini göstermektedir.

Akpınar'ın (2023) yüksek lisans tezinde, Bilim ve Sanat Merkezlerinde öğrenim gören üstün yetenekli öğrencilerin, sanat ve yaratıcılıkla harmanlanmış İngilizce derslerine ilişkin tutumları incelenmiştir. Balıkesir'deki Şehit Prof. Dr. İlhan Varank BİLSEM'de yürütülen bu çalışmada, katılımcıların İngilizce dersine karşı olumlu tutum geliştirdikleri, etkinliklerin yaratıcılıklarını ve özgüvenlerini artırdığı belirlenmiştir.

Öztürk ve Gürbüz'ün (2013) yürüttüğü araştırma, yabancı dilde konuşma kaygısı konusunu ayrıntılı biçimde ele almıştır. Araştırmada iki aşamalı bir çalışma yürütülerek, öğrencilerin konuşma kaygı düzeyleri ve motivasyonları çeşitli açılardan incelenmiştir. İlk aşamada, Afyon Kocatepe Üniversitesi hazırlık sınıfında öğrenim gören katılımcılardan konuşma kaygısı ölçeği ile motivasyon ve tutum anketi yoluyla nicel veri toplanmıştır. İkinci aşamada ise, yarı yapılandırılmış görüşmelerle nitel veriler elde edilmiş ve bu bulgular nicel sonuçları desteklemiştir. Elde edilen veriler, konuşma kaygısının kız öğrenciler arasında daha yaygın olduğunu göstermiş, ayrıca kadın öğrencilerin motivasyon düzeylerinin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, yabancı dil öğreniminde cinsiyetin duyuşsal etkenler üzerindeki rolünü ortaya koyan önemli veriler sunmaktadır.

Öztürk ve Gürbüz'ün (2014) araştırmasında, yabancı dilde konuşma kaygısının temel nedenleri incelenmiştir. Üniversite öğrencileriyle yürütülen çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. İlk aşamada, nicel veri toplamak amacıyla bir anket uygulanmış ve elde edilen sonuçlara göre öğrenciler yüksek, orta ve düşük kaygı düzeylerine göre üç gruba ayrılmıştır. Bulgular, katılımcıların çoğunluğunun düşük düzeyde konuşma kaygısı yaşadığını göstermiştir. İkinci aşamada, İngilizce konuşma konusundaki görüşler ve kaygıya yol açan faktörleri derinlemesine anlamak amacıyla bazı öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sonucunda konuşma kaygısının üç temel kaynağı belirlenmiştir: sınıf ortamında hata yapma korkusu, mükemmeliyetçi tutumlar ve akran etkisi. Öğrenciler, dilbilgisi, bağlam, tonlama ve telaffuz açısından “mükemmel” konuşma üretme beklentisinin kaygılarını artırdığını, ayrıca sınıf arkadaşları tarafından olumsuz değerlendirilmekten çekindiklerini ifade etmişlerdir.

Duman, Göral ve Bilgin'in (2017) araştırmasında, üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak İngilizceyi konuşurken sınıf ortamında yaşadıkları kaygı incelenmiştir. Araştırma, yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla veri toplama tekniği kullanılarak yürütülmüş ve olgubilim desenine göre tasarlanmıştır. Katılımcılar, yabancı dil hazırlık sınıfında öğrenim gören üniversite öğrencilerinden seçilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin konuşma kaygılarının temelinde, hata yapma korkusu, öğretmen ve arkadaşlarının olumsuz değerlendirmeleri, yeterli söz dağarcığına sahip olmama ve hedef dili kullanma konusunda kendilerine güven duymama gibi faktörler yer almaktadır. Ayrıca, sınıf içi etkinliklerin yetersizliği ve geleneksel öğretim yaklaşımlarının sürdürülmesi de kaygı düzeylerini artırıcı etki yaratmaktadır. Araştırmacılar, öğrencilerin konuşma kaygısının azaltılabilmesi için etkileşim temelli, öğrenci merkezli ve kaygıyı düşüren öğretim ortamlarının oluşturulması gerektiğini önermektedir.

Özcanlı ve Kozikoğlu'nun (2023) araştırmasında, ortaokul öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygısı öğrenci ve öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmiştir. Van ili merkez ilçelerinde yürütülen çalışmada, dokuz yüz yirmi öğrenci ve on beş öğretmenden veri toplanmıştır. Bulgular, konuşma kaygısının yüksek olduğunu ve hata yapma korkusu, özgüven eksikliği ve akran baskısı gibi nedenlerle bu kaygının pekiştiğini göstermektedir. Ayrıca, İngilizceye ilgi duyan ve medya içerikleriyle etkileşimde bulunan öğrencilerin daha düşük kaygı yaşadıkları belirlenmiştir.

Çelik ve Kaban (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışma, yabancı dil öğretiminde kaygı kavramını dört temel beceri bağlamında ele alarak, yirmi üç akademik çalışmayı doküman incelemesi yoluyla analiz etmiştir. Elde edilen bulgular, özellikle konuşma ve dinleme becerilerinde kaygının daha yoğun hissedildiğini göstermektedir. İletişim kaygısı, olumsuz değerlendirilme korkusu ve sınav kaygısı gibi duyuşsal etmenlerin sınıf içi katılımı ve başarıyı olumsuz etkilediği vurgulanmıştır.

Sözer'in (2024) tezinde, İngilizce ile yürütülen derslerde yabancı dil kaygısını incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada öğrencilerin kaygı düzeyleri, bu kaygının nedenleri, başa çıkma yolları ve öğrenim yılı ile cinsiyet değişkenlerine göre olası farklılıklar ele alınmıştır. Çalışma ardışık açıklayıcı karma desenle yürütülmüş; nicel veriler anket aracılığıyla, nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Verilerin analizinde istatistiksel ve içerik çözümlemesi yöntemleri kullanılmıştır.

Bulgular, öğrencilerin genel olarak orta düzeyde yabancı dil kaygısı yaşadığını göstermektedir. Cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gözlenmezken, son sınıf öğrencilerinde daha düşük kaygı düzeyleri dikkat çekmektedir. Kaygının başlıca nedenleri arasında konuşma sınavlarına yönelik korku, dersleri anlamada zorluk yaşama, geri kalma hissi ve dil becerilerine ilişkin yetersizlik algısı yer almaktadır. Öğrenciler, bu kaygı ile baş etmek amacıyla dil yeterliliğini geliştirme, hatalardan öğrenme, akran desteği, gevşeme teknikleri, hazırlıklı olma ve kaygıyı görmezden gelme gibi çeşitli stratejiler kullanmaktadır. Elde edilen sonuçlar, yabancı dil kaygısının çok boyutlu doğasına ve bu durumla başa çıkma yollarına dair önemli ipuçları sunmaktadır.

Arkün ve Akkoyunlu'nun (2008) gerçekleştirdiği çalışmada, ilköğretim dördüncü sınıf matematik dersinde işlenen "sütun grafiği" konusuna yönelik olarak, ADDIE öğretim tasarımı modeline göre geliştirilen etkileşimli çoklu öğrenme ortamının öğrencilerin başarılarına etkisi ve bu ortama ilişkin öğrenci görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda, geliştirilen öğrenme ortamının öğrencilerin başarılarını artırdığı ve öğrenciler tarafından yazılımın eğlenceli bulunduğu belirlenmiştir. Öğrenme ortamının, öğrenmeyi destekleyici görsel ve işitsel unsurlar içermesiyle öğrencilerin derse katılımını olumlu yönde etkilediği ifade edilmiştir.

Arkün ve diğerlerinin (2009) yürüttüğü çalışmada, ilköğretim dördüncü sınıf matematik dersi kapsamında yer alan “olasılık” konusuna yönelik web tabanlı bir öğrenme ortamı geliştirilmiş ve bu ortamın değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Geliştirme sürecinde ADDIE öğretim tasarımı modeli temel alınmış, ön uygulama sonuçlarına göre öğrenme ortamı gözden geçirilerek gerekli iyileştirmeler yapılmıştır. Uygulama sonrasında öğrencilerin ortam hakkındaki memnuniyet düzeyleri, eleştirileri ve önerileri toplanmıştır. Elde edilen bulgular, öğrencilerin büyük çoğunluğunun ortamı oyun gibi eğlenceli bulduğunu ve etkinlikleri ilgi çekici bulduklarını göstermektedir. Ayrıca, kazanım düzeyinde öğrencilerin başarı gösterdiği de araştırma sonuçları arasında yer almaktadır.

Burmabıyık'ın (2014) çalışmasında, ADDIE öğretim tasarımı modelinin aşamalarına göre matematik dersinin “katı cisimler” konusuna yönelik bir öğrenme materyali geliştirilmiştir. Biçimlendirici araştırma yöntemiyle desenlenen çalışmada, uygulama süreci boyunca çeşitli veri toplama araçları kullanılmıştır. Geliştirilen materyale ilişkin olarak matematik öğretmenleri ve lise öğrencileriyle standartlaştırılmış açık uçlu sorular

yoluyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre katılımcılar, geliştirilen materyali beğendiklerini ve ders ortamında kullanmak istediklerini belirtmişlerdir.

Çakıroğlu ve Taşkın'ın (2016) araştırmasında, okul öncesi dönem altı yaş grubu çocuklara yönelik, sayı kavramlarını içeren bir etkileşimli çoklu öğrenme ortamı sunulmuştur. ADDIE tasarım modeline uygun biçimde geliştirilen ve birden ona kadar sayı öğretimini hedefleyen bu öğrenme ortamının, öğrencilerin başarı düzeylerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Berigel'in (2017) çalışmasında, işitme engelli öğrencilere yönelik olarak ADDIE öğretim tasarımı modeline göre oluşturulan teknoloji destekli matematik öğrenme ortamlarının etkililiği değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, bu öğrenme ortamları öğrencilerin matematik dersine olan ilgisini ve katılım düzeyini artırmış, aynı zamanda başarıya da olumlu katkılar sağlamıştır.

Yurtseven'in (2016) doktora tezinde, Anlama Dayalı Tasarım (UbD) yaklaşımının öğrencilerin yabancı dil öğrenme istekleri, İngilizce yeterlilik düzeyleri ve öğretmenlerin mesleki gelişimleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Karma yöntemle desenlenen çalışmada, nicel boyutta ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen, nitel boyutta ise eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubu dört yüz otuz altı öğrenci ve on öğretmenden oluşmuştur. Öğretmenler, kavrama temelli tasarım konusunda eğitim almış ve üçer kişilik gruplar hâlinde oluşturdukları tasarımları sınıflarda uygulamışlardır. Nicel veriler, tutum ölçekleri ve başarı testleriyle, nitel veriler ise ders planları, öz değerlendirme formları, bireysel ve odak grup görüşmeleri ile gözlemler aracılığıyla toplanmıştır. Bulgular, UbD yaklaşımının öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağladığını, öğrencilerin yabancı dil motivasyonlarında ve İngilizce yeterliliklerinde anlamlı düzeyde artış olduğunu göstermiştir.

Şahin (2024), Tennyson ve Rasch (1988) tarafından geliştirilen Bağ Kuramına (Linking Theory) dayalı olarak tasarlanan İngilizce öğretim programının etkililiğini değerlendiren çalışmasında, 10. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersi başarıları, öğrenmenin kalıcılığı ve biliş ötesi farkındalık düzeyleri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Karma araştırma yönteminin benimsendiği çalışmada, nicel bölümde ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen, nitel bölümde ise durum çalışması deseni kullanılmıştır. Uygulama

öncesinde bir pilot çalışma gerçekleştirilmiş, ardından deney ve kontrol grubu olarak belirlenen iki ayrı sınıfa program uygulanmıştır. Deney grubunda Bağ Kuramına dayalı öğretim programı, kontrol grubunda ise mevcut program destekli materyallerle yürütülmüştür. Araştırmada kullanılan ölçme araçları (İngilizce Başarı Testi, Uygulama Sınavları ve Bilişötesi Farkındalık Envanteri) üç aşamalı olarak uygulanmıştır: ön test, son test ve kalıcılık testi. Öğrenci günlükleri, gözlem notları ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel veriler içerik ve betimsel analiz teknikleriyle incelenmiştir. Bulgular, deney grubundaki öğrencilerin başarılarında, İngilizce dil performanslarında ve bilişsel farkındalık düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı artışlar olduğunu ortaya koymuştur. Ek olarak, öğrencilerin bağ kuramına dayalı etkinlikleri ilgi çekici, eğlenceli ve motive edici buldukları, bu öğretim yaklaşımının derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği saptanmıştır.

Sarısoy'un (2017) araştırmasında, öğretmenlere yönelik duygusal zekâ becerileri üzerine yapılandırılmış bir eğitim programı geliştirilmiş ve uygulanmıştır. İstanbul'un Üsküdar ilçesinde görev yapan yirmi öğretmenin katılımıyla yürütülen çalışmada, programın sosyal beceriler, empati, öz bilinç ve öz denetim gibi alanlarda öğretmenlerin farkındalık düzeylerini artırdığı gözlemlenmiştir. Ancak, motivasyon boyutunda beklenen hedeflere tam olarak ulaşamadığı da rapor edilmiştir.

2.2 Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Bu bölümde, farklı ülkelerde yabancı dil eğitimi ve bu eğitimin öğrencilerin akademik, bilişsel ve duyuşsal gelişimleri üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalara yer verilmiştir. Çalışmalar, eğitim politikaları, öğretim yöntemleri, öğrenci kaygıları ve dilsel yeterlilik gibi çeşitli değişkenler üzerinden değerlendirilmiş, kültürel ve pedagojik farklılıkların yabancı dil öğretimine yansımaları ele alınmıştır.

Hawkins (1999) tarafından çalışmada, özellikle ilköğretim düzeyi olmak üzere tüm eğitim kademelerinde yabancı dil farkındalığı incelenmiştir. Araştırma, öğrencilerin başarı düzeyleri ve yabancı dil eğitimi ile ilgili değişkenler üzerinde yoğunlaşmıştır. Yabancı dil eğitiminin öğrencilerin genel başarılarına etkisini araştıran Hawkins, bu eğitimin çok yönlü katkılarına dikkat çekmiştir. Karşılaştırmalı eğitim yaklaşımıyla yürütülen çalışmada, İngiltere'de yabancı dil eğitiminin uygulandığı ve uygulanmadığı dönemler arasındaki farklılıklar ortaya konmuştur. Araştırma sonuçları, öğrencilerin

başarılarının artırılması ve okullarda çok yönlü bir başarı sağlanabilmesi için yabancı dil öğretiminin kaçınılmaz bir gereklilik olduğunu göstermiştir. Hawkins, yabancı dil eğitiminin mümkün olan en erken yaşlarda başlatılması gerektiğini vurgulamıştır.

Moulden (2005) tarafından yürütülen doktora tezinde, Japonya'da birinci sınıftan on ikinci sınıfa kadar eğitim veren bağımsız bir çift dilli okulun yabancı dil politikasını değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Okul, Japonca ve İngilizce anadili olan öğrencilere hem akademik hem de dilsel ihtiyaçlarını karşılamayı hedeflemekte aynı zamanda öğrencileri yirmi birinci yüzyılın gerekliliklerine hazırlamak istemektedir. Araştırmada, okulun öğretim programı, öğrenci ihtiyaçları, program hedefleri, materyal ve etkinlik seçimi, öğretim kadrosu ve ölçme-değerlendirme süreçleri çerçevesinde incelenmiştir. Katoh İlkokulu'nun İngilizce yoğunluklu öğretim programı ile karşılaştırmalar yapılarak, programın özgün yapısı analiz edilmiştir. Çalışmanın bulguları, öğrencilerin İngilizce okuma becerilerinde anlamlı gelişmeler gösterdiğini ortaya koyarken, genel başarılarının ise beklentilerin altında kaldığını göstermiştir. Bu durumun temel nedenleri arasında, ana dili İngilizce olan öğrencilere yönelik geliştirilmiş ancak gözden geçirilmemiş materyallerin kullanımı, deneyimsiz öğretmen ve yöneticilerin istihdamı, yapılandırılmamış bir İngilizce öğretim programının eksikliği, lise düzeyinde Japonca ağırlıklı eğitim verilmesi ve Japonca anadilini konuşan öğrenci oranının fazlalığı yer almaktadır. Araştırma sonucunda önerilen başlıca gelişim alanları, ESL (İkinci Dil Olarak İngilizce) programları için düzenli ve yapılandırılmış öğretim programına geçilmesi, İngilizce ortamına maruz kalmanın artırılması, Japonca anadilini konuşan öğrenci oranına kota getirilmesi, öğretmen yetiştirme ve geliştirme çalışmalarına öncelik verilmesi ve mevcut öğretim materyallerinin hem dil gelişimini hem de içerik öğrenimini destekleyecek şekilde yeniden gözden geçirilmesidir.

Chen (2009) doktora tezinde Güney Tayvan'daki bir enstitünün uygulamalı İngilizce bölümünde verilen İngilizce derslerine yönelik değerlendirici bir durum çalışması sunmuştur. Stufflebeam'in CIPP değerlendirme modeli kullanılarak bu araştırma yürütülmüştür. Araştırmada anket, görüşme, doküman incelemesi gibi çeşitli veri toplama teknikleri kullanılarak çocuklara yabancı dil öğretecek olan öğretmen adaylarına/öğrencilere sunulan İngilizce dersleri değerlendirilmiştir. Araştırmaya öğrenciler, bölüm yöneticileri, öğretmenler, mezunlar ve mezunların işverenleri katılmıştır. Dersler dört temel bileşen bakımından incelenmiştir: "amaçlar ve hedefler",

“içerikler ve materyaller”, “ders yürütme ve öğrenme ve öğretme süreci” ve “değerlendirme ve öğrenci performansı.” Sonuçlara göre, öğrencilerin ihtiyaçları ile sunulan dersler arasında yeterli uyumun olmadığı ortaya çıkmıştır. Bölümün öğrenci ihtiyaçlarına yeniden odaklanması ve eğitmen performansına ilişkin öğrencilerin geri bildirimlerinin dikkate alınmasının faydalı olacağı ortaya çıkmıştır. Tek tip program tasarımı ve uygulamasının gözden geçirilmesi ve özellikle içerik, öğretim yöntemleri ve değerlendirme boyutlarına ilişkin programda düzenlemeler yapılmasının gerekli olduğu sonucuna varılmıştır.

Elkhafaifi (2005) çalışmasında, iki yüz otuz üç Arapça öğrenen öğrenci üzerinde yabancı dil öğrenme kaygısı ile dinleme kaygısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma, cinsiyet, İngilizce başarı düzeyi ve Arapça öğrenmeye ayrılan süre gibi demografik değişkenlerle bu kaygı türleri arasındaki bağlantıları ortaya koymayı amaçlamıştır. Veriler, yabancı dil dinleme kaygısı ölçeği” ve “yabancı dil okuma kaygısı ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Bulgular, yabancı dil öğrenme kaygısı ile dinleme kaygısının benzer özellikler taşımasına rağmen farklı boyutlara sahip olduğunu göstermiştir, iki değişken varyansın %44’ünü paylaşmaktadır. Elkhafaifi, öğretmenlerin öğrencilerin kaygı düzeylerinin farkında olması gerektiğini, bu farkındalıkla öğretim hedeflerini yeniden belirleyebileceklerini ve daha az kaygı uyandıran bir öğrenme ortamı oluşturarak öğrencilerin başarısını destekleyebileceklerini belirtmiştir.

Serraj ve Noordin (2013) adıyla yürüttükleri çalışmada, İran’da İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarında, yabancı dil sınıfında yaşanan kaygı, yabancı dil dinleme sürecinde yaşanan kaygı ve öğrencilerin dinlediğini anlama becerisi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma bulguları hem yabancı dil kaygısı hem de yabancı dil dinleme kaygısının öğrencilerin dinleme anlama performansı üzerinde olumsuz etkiler yarattığını ortaya koymuştur. Araştırmada, özellikle yabancı dil dinleme kaygısının dinleme becerisi üzerinde daha güçlü bir olumsuz ilişki sergilediği belirlenmiştir. Diğer bir bulgu ise, yabancı dil kaygısı ile yabancı dil dinleme kaygısı arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğudur, bu da iki kaygı türünün birlikte artış gösterebileceğini düşündürmektedir. Serraj ve Noordin, bu sonuçlara dayanarak, yabancı dil öğretiminde öğrencilerin yaşadığı kaygı türlerinin belirlenmesinin ve bu kaygıların etkilerini azaltmaya yönelik bilinçli öğretim stratejilerinin geliştirilmesinin önemli olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca, dinleme

becerisinin gelişimini engelleyen duygusal faktörlerin göz ardı edilmemesi gerektiği ve öğrencilerin psikolojik açıdan desteklenerek daha etkili bir öğrenme ortamı sunulmasının gerekliliği ifade edilmiştir.

Movahed (2014) adlı çalışmasında üst bilişsel strateji eğitiminin dinleme performansı, üst bilişsel farkındalık ve dinleme kaygısı üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmaya, altmış beş İranlı öğrenci katılmıştır. Katılımcılar, Zabol Üniversitesi'nde İngilizce çeviri ve öğretmenliği bölümlerinde eğitim gören öğrencilerdir. Çalışmada, TOEFL dinleme bölümü ile yapılan ön test ile elli beş öğrenci seçilmiş ve rastgele olarak deneysel grup (otuz öğrenci) ve kontrol grubu (yirmi beş öğrenci) oluşturulmuştur. Deneysel gruba sekiz oturumluk üst bilişsel strateji eğitimi verilmiştir. Eğitimin sonunda, deneysel grup ve kontrol grubunun dinleme performansları, TOEFL dinleme bölümü ile karşılaştırılmış ve son test yapılmıştır. Araştırma sonuçları, deneysel grubun kontrol grubuna göre son testte daha yüksek performans gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu bulgular, üst bilişsel strateji eğitiminin öğrencilerin dinleme performansı, üst bilişsel farkındalıkları ve dinleme kaygılarını önemli ölçüde iyileştirdiğini göstermektedir. Eğitimin ardından, deneysel grubun dinleme kaygısının azaldığı ve dinleme performanslarının anlamlı şekilde arttığı tespit edilmiştir.

Dalman (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışma, İranlı üniversite öğrencilerinin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenme sürecinde dinleme kaygısı, dinleme stratejileri ve dinleme yeterliliği arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya yüz on yabancı dil öğrencisi katılmıştır. Araştırmada, katılımcıların dinleme kaygı düzeylerini ölçmek amacıyla Yabancı Dil Dinleme Kaygısı Ölçeği, dinleme stratejilerinin kullanımını belirlemek için Dinleme Stratejileri Anketi ve dinleme yeterliliklerini değerlendirmek için TOEFL iBT testi kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, katılımcıların en fazla kullandıkları dinleme stratejileri, üstbilişsel stratejiler olmuştur. Bunu sırasıyla duyuşsal stratejiler, bellek stratejileri, telafi edici stratejiler ve bilişsel stratejiler takip etmiştir. Ayrıca, tüm dinleme stratejilerinin dinleme kaygısı ile negatif yönde ilişkili olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum, katılımcıların kaygı düzeyleri arttıkça dinleme stratejilerinin kullanımının azaldığını, kaygı seviyeleri düştükçe ise strateji kullanımının arttığını ortaya koymaktadır. Çalışma, telafi edici stratejiler ve üstbilişsel stratejiler ile dinleme yeterliliği arasında pozitif bir ilişki bulunduğunu, buna karşın bilişsel stratejilerin dinleme yeterliliği ile negatif yönde bir ilişki gösterdiğini bulmuştur. Bu sonuç, daha

yüksek dinleme yeterliliğine sahip olan öğrencilerin daha fazla telafi edici ve üstbilişsel strateji kullandıklarını, daha az bilişsel strateji kullandıklarını göstermektedir. Çalışma ayrıca, dinleme kaygısının öğrenciler için önemli bir engel teşkil ettiğini ve dinleme yeterliliğinin kaygı seviyeleri üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğunu vurgulamaktadır. Yani, dinleme yeterliliği arttıkça dinleme kaygısı azalmaktadır.

Marwan'ın (2016) araştırmasında bir anket aracılığıyla kritik faktörleri belirleyerek Endonezyalı öğrencilerin yabancı dil kaygısını araştırılmıştır. Kaygı faktörlerini ölçen maddeler arasında güven eksikliği, hazırlık eksikliği, sınıfta kalma korkusu, hata yapma korkusu ve öğretmenlerin talimatlarını anlamada zorluk yer almaktadır. Çalışma, hazırlık eksikliğinin, güven eksikliğinin ve sınıfta kalma korkusunun, hazırlık eksikliğinin kaygının birincil nedeni olarak tanımlanmasıyla, öğrencilerin yabancı dil kaygısına önemli katkılarda bulunduğunu ortaya koymuştur.

Bergström (2017) araştırmasında, yabancı dilde konuşma kaygısı ile sınıf, yaş ve cinsiyet gibi demografik bilgiler arasındaki ilişki üzerine bir çalışma yürütmüştür. Katılımcılar İsveç'teki 183 ortaokul öğrencisidir. Sonuçlara göre, araştırmacı konuşma kaygısı ile sınıf arasında önemli bir ilişki olmadığını bulmuştur. Cinsiyet açısından sonuçlar, kız öğrencilerin erkeklerden daha yüksek kaygıya sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca, bu çalışmada konuşma becerisi yüksek olan öğrencilerin kaygı düzeyleri düşük çıkmıştır. Bu çalışmanın bir diğer araştırması da kaygıya neden olan faktörler üzerinedir. Ana dili konuşucuları önünde konuşmak ve sınıfta konuşmaya çağrılmak İsveçli ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygılarının başlıca kaynakları olarak belirlenmiştir.

Zhou ve diğerleri (2023) araştırmalarında, yabancı dil kaygısı ile yabancı dil öz yeterliliği arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla çalışmalarında meta-analiz gerçekleştirmiştir. Yabancı dil kaygısı, birçok öğrenci için dil öğrenimini zorlaştıran bir faktör olup, bu çalışmada kırk üç etki büyüklüğü analiz edilerek otuz yedi çalışma ve yirmi altı bin beş yüz seksen dokuz öğrenci üzerinden değerlendirme yapılmıştır. Çalışmanın bulguları, yabancı dil kaygısı ile öz yeterlilik arasında güçlü bir negatif ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Yani, yabancı dil kaygısı arttıkça, öğrencilerin yabancı dil kullanma ve öğrenme konusundaki öz yeterlilikleri azalmaktadır. Analizler, bu ilişkinin okul seviyeleri, yabancı dil kaygısı türleri, öz yeterlilik ölçümleri, dil mesafesi, cinsiyet, ulusal gelir, yayın yılı ya da yayın türüne göre farklılık göstermediğini ortaya koymuş, yani bu

negatif ilişkinin farklı bağlamlarda oldukça güçlü ve tutarlı olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bulgular, dil kaygısını azaltmak ve öğrencilerin öz yeterliliklerini artırmak için etkili öğretim yöntemlerinin ve müdahalelerin önemini vurgulamaktadır. Özellikle dil kaygısını düşüren stratejiler ve öğrencilerin öz yeterliliklerini artırmaya yönelik pedagojik uygulamalar, dil öğrenme sürecinde başarıyı artırabileceği ortaya çıkmıştır.

Peng (2025) çalışmasında, ikinci dil öğreniminde yabancı dil konuşma kaygısının nedenlerini, etkilerini ve çözüm yollarını incelemiştir. Araştırmanın bulguları, İngilizce konuşma kaygısının gelişiminde pek çok faktörün rol oynadığını ortaya koymaktadır. Özellikle, yabancı dil öğrenimindeki rekabetin konuşma kaygısının önemli bir neden olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, yetersiz kelime bilgisi ve yanlış telaffuz gibi dilsel eksikliklerin de konuşma kaygısının başlıca sebepleri olduğu saptanmıştır. Bunun yanı sıra, içsel motivasyon eksikliği, mükemmeliyetçilik ve hata yapma korkusu gibi psikolojik faktörler de kaygıyı artıran unsurlar olarak öne çıkmıştır. Çalışma, mevcut yabancı dil öğretim yöntemlerinin, bu kaygıyı azaltmaya yönelik stratejik önerilerle daha kapsamlı bir şekilde ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, dil öğretiminde kullanılan yöntemlerin, öğrencilerin kaygılarını azaltacak şekilde geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca, yabancı dil konuşma kaygısının ikinci dil öğrenimindeki etkilerini anlamak için daha kapsamlı stratejilerin geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Olasehinde (2015) adlı araştırmasında, Nijerya'daki politekniklerde sunulan genel çalışmalar programının İngilizce programının yeterliliğini ve hedeflerine ulaşma düzeyini Stufflebeam'in bağlam-girdi-süreç-ürün değerlendirme modelinin uyarlanmış halini kullanarak değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın evreni, Nijerya'da Politekniklerdeki tüm öğretim görevlileri ve öğrencilerdir. Tabakalı rastgele örnekleme tekniği kullanılarak sekiz politeknik seçilmiş ve buradaki seksen İngilizce öğretim görevlisi, seksen diğer branşlardan öğretim görevlileri ve iki yüz kırk öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırma için toplamda altı veri toplama aracı kullanılmıştır. Öğrenci ve öğretim görevlilerinin görüşlerini almak için araştırmacı tarafından üç anket hazırlanmıştır. Bölüm başkanlarıyla görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca öğrencilerin akademik kayıtları analiz edilmiş ve araştırmacı sekiz politeknikten ikisinde öğretim görevlilerinin davranışlarını gözlemlemiştir. Araştırmanın bulguları, İngilizce programının kazanımları yeterliyken temel varsayımların kusurlu olduğunu, öğrencilerin

ihtiyaçlarının sadece kısmen karşılanabildiğini ortaya koymuştur. Programın uygulanması için mevcut olan kaynaklar büyük ölçüde yetersiz bulunmuştur. En çok düz anlatım yönteminin kullanıldığı seksen beş gözlemlenmiştir. İngilizce programında, programı CIPP bağlamında yeniden düşünmeyi gerektiren zayıflıklar olduğu sonucuna varılmıştır.

Wahab ve diğerlerinin (2017) alışmalarında geometri ğretimi ve öğreniminin anlamlı olması ve yalnızca öğretmenin uyarılarına tepki vermemesi gerektiğini belirtmiştir. Bu nedenle, keşfetme yoluyla matematik öğrenirken deney yapma fırsatları verilmesi ve geometrik şekillerin kendi başlarına incelenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda Geometri için 3 boyutlu SketchUp Make dinamik yazılımını kullanarak bir öğrenme stratejisi ile LSPE-SUM adlı adım adım öğrencilerin görsel uzamsal becerilerini ve geometrik düşünmelerini geliştirmelerine yardımcı olacak ğretim tasarlanmıştır. Görsel uzamsal beceriler, özel düzenleme yoluyla öğrencilerin geometrik düşüncelerini geliştirmek için her bir Van Hiele Geometri düşünme seviyelerine uygun olarak dikkatlice entegre edilmiştir. Bu tür bir düzenleme, öğrencilerin görsel uzamsal yetenekleri içinde daha iyi başarı elde etmelerini ve geometrik düşünmenin hiyerarşık Van Hiele modeline göre fiziksel ve sosyal olarak iletişim kurarak görsel uzamsal becerilerde etkileşim sağlamak için hayati önem taşımıştır. LSPE-SUM ğrenme sürecinde, görsel uzamsal becerilerine gelişim sağlamak için SketchUp Make'in dinamik özelliklerini öğrenme süreçlerinde aktifleştirmiştir. LSPE-SUM'u tasarlama ve geliştirme sürecinin tamamı, ADDIE ğretim tasarımı modelinin aşamalarına göre tasarlanıp geliştirilmiştir. Bu sebeple çalışmada son iki basamağın ayrıntılarını daha spesifik olarak, LSPE-SUM'un uygulanması ve değerlendirilmesini bildirmek amaçlanmıştır. Bu ğrenme stratejisi her biri 3 haftalık bir süre boyunca bir sınıf ortamında on iki farklı ğrenci üzerinde iki kez uygulanmıştır. Nicel ve nitel yaklaşımlarla konuyla ilgili veriler toplanmasının yanı sıra LSPE-SUM'un uygunluğu için uzmanların ve öğrencilerin görüşlerini analiz etmek için kullanılmıştır. Öğrencilerin görüşlerinin analizi, LSPE-SUM'un çoğuna hem görsel uzamsal becerilerini hem de geometri düşünmelerini geliştirmede yardımcı olduğunu göstermiş ve tüm uzmanlar LSPE-SUM'un pedagojik olarak işlevsel ve amaçlarına iyi hizmet ettiği belirtmiştir.

Albalawi (2018) araştırmasında, bir üniversitede hazırlık sınıfı ğrencilerine Math2 dersinin ğretiminde ADDIE tasarımına uygun olarak hazırlanan ters yüz sınıf

yönteminin kullanılmasının etkinliğini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, sağlanan öğretimin öğrencilerin performanslarının artmasında etkili olduğuna ulaşılmıştır.

Dehkordi ve Talebinezhad (2018) çalışmalarında İran'daki bir lisede uygulanan dilbilgisi programının etkililiğini öğretmen ve öğrencilerin bakış açısıyla değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bu amaçla Stufflebeam tarafından geliştirilen CIPP değerlendirme modeli kullanılmıştır. Çalışmaya programda görev yapan 10 öğretmen ve lise ikinci sınıfa giden 120 öğrenci katılmıştır. Araştırmada hem nitel hem de nicel değerlendirme verileri toplanmıştır. Öğrenciler tarafından doldurulan anket ve öğretmenlerle yapılan görüşme aracılığıyla veriler toplanmıştır. Anketten elde edilen veriler betimsel ve çıkarımsal istatistikle analiz edilirken nitel verilerin analizi için içerik analizi yapılmıştır. Çalışmanın sonuçları, lisedeki dilbilgisi programının amacına hizmet ettiğini göstermiştir. Bulgular, dilbilgisi programını daha etkili hale getirmek için kazanımlar, öğretim yöntemleri ve programının sözlü iletişim becerisi üzerindeki etkilerine ilişkin bazı iyileştirmelerin yapılmasının gerekli olduğunu ortaya koymuştur.

Sohail ve Noreen (2020) çalışmalarında Pakistan'da bir devlet üniversitesinde, 2012'de yenilenmiş olan ve lisans düzeyinde uygulanan İngilizce programının etkililiğini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma, Pakistan Yükseköğretim Komisyonunun belgesinde yani İngilizce programında belirtilen reform anlayışını değerlendirmeye çalışmıştır. Ayrıca, devlet üniversiteleri için geliştirilen İngilizce programının tasarımı, yükseköğretim komisyonunun kılavuzlarına göre değerlendirmeye çalışılmıştır. Değerlendirme çerçevesi olarak Daniel Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün modelini kullanılmıştır. Araştırma nitel desende tasarlanmıştır. Program analiz edilerek ve programı geliştiren kişiyle yapılan görüşme yapılarak araştırma verileri elde edilmiştir. Değerlendirme, programın birçok güçlü yönünü ortaya çıkarmıştır. Program hedeflerinin öğrencilerin okuma, yazma, iletişim, kelime ve dilbilgisi ve becerilerini geliştirmesi bakımından dil ihtiyaçlarını karşıladığı bulunmuştur. Ancak, dinleme ve konuşma becerilerine odaklanmaması, devam eden öğretmen eğitimine ilişkin hüküm bulunmaması ve program revizyonunun tasarlanmasında öğretmenlerin rol almamasını içeren bazı eksiklikleri ortaya çıkmıştır. Bulgular, program revizyonunun potansiyel olarak sürdürülebilir ve etkili olduğunu ancak programın uygulanmasından daha iyi

sonuçlar elde etmek için tespit edilen eksikliklerin gelecekte giderilebileceğini göstermiştir.

Li ve diğerkleri (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, yabancı dil dinleme kaygısının yapısını belirlemek, bu kaygıyı ölçmek ve öğrencilerin kendini değerlendirdiğı dinleme performansı üzerindeki etkilerini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma iki aşamalı olarak yürütülmüş, ilk aşamada nitel verilerle kaygı türleri belirlenmiş, ikinci aşamada ise geliştirilen ölçekle yapısal eşitlik modellemesi uygulanmıştır. Bulgular, yabancı dil dinleme kaygısının iki temel bileşeni olduğunu göstermiştir: Genel dinleme kaygısı (günlük kullanım, sınıf içi ve medya temelli durumlar) ve dinleme sınavı kaygısı (sınav anlarında ortaya çıkan yoğun kaygı). Dinleme sınavı kaygısı, öğrencilerin dinleme performanslarını olumsuz etkilerken, genel dinleme kaygısının doğrudan bir etkisi olmamakta, ancak sınav kaygısını artırarak dolaylı etki yaratmaktadır. Ayrıca İngilizce dışı bölümlerde okuyan öğrencilerin genel dinleme kaygısı düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgular, dinleme kaygısının çok boyutlu bir yapı olduğunu ve özellikle sınav kaygısının performans üzerinde belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir. Öğretmenlerin bu kaygıyı azaltmaya yönelik stratejiler geliştirmesi önerilmektedir.

Chen (2009) doktora tezinde Güney Tayvan'daki bir enstitünün uygulamalı İngilizce bölümünde verilen İngilizce derslerine yönelik değerlendirici bir durum çalışması sunmuştur. Stufflebeam'in CIPP değerlendirme modeli kullanılarak bu araştırma yrtlmştir. Araştırmada anket, görüşme, doküman incelemesi gibi çeşitli veri toplama teknikleri kullanılarak çocuklara yabancı dil öğretecek olan ğretmen adaylarına/öğrencilere sunulan İngilizce dersleri değerlendirilmiştir. Araştırmaya ğrenciler, bölüm yöneticileri, öğretmenler, mezunlar ve mezunların işverenleri katılmıştır. Dersler dört temel bileşen bakımından incelenmiştir: “amaçlar ve hedefler”, “içerikler ve materyaller”, “ders yürütme ve öğrenme ve öğretme süreci” ve “değerlendirme ve ğrenci performansı.” Sonuçlara göre, öğrencilerin ihtiyaçları ile sunulan dersler arasında yeterli uyumun olmadığı ortaya çıkmıştır. Bölümün ğrenci ihtiyaçlarına yeniden odaklanması ve eğitmen performansına ilişkin öğrencilerin geri bildirimlerinin dikkate alınmasının faydalı olacağı ortaya çıkmıştır. Tek tip program tasarımı ve uygulamasının gözden geçirilmesi ve özellikle içerik, ğretim yöntemleri ve değerlendirme boyutlarına ilişkin programda düzenlemeler yapılmasının gerekli olduğu sonucuna varılmıştır.

Moulden (2005) tarafından yürütülen doktora tezinde, Japonya'da birinci sınıftan on ikinci sınıfa kadar eğitim veren bağımsız bir çift dilli okulun yabancı dil politikasını değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Okul, Japonca ve İngilizce anadili olan öğrencilere hem akademik hem de dilsel ihtiyaçlarını karşılamayı hedeflemekte aynı zamanda öğrencileri yirmi birinci yüzyılın gerekliliklerine hazırlamak istemektedir. Araştırmada, okulun öğretim programı, öğrenci ihtiyaçları, program hedefleri, materyal ve etkinlik seçimi, öğretim kadrosu ve ölçme-değerlendirme süreçleri çerçevesinde incelenmiştir. Katoh İlkokulu'nun İngilizce yoğunluklu öğretim programı ile karşılaştırmalar yapılarak, programın özgün yapısı analiz edilmiştir. Çalışmanın bulguları, öğrencilerin İngilizce okuma becerilerinde anlamlı gelişmeler gösterdiğini ortaya koyarken, genel başarılarının ise beklentilerin altında kaldığını göstermiştir. Bu durumun temel nedenleri arasında, ana dili İngilizce olan öğrencilere yönelik geliştirilmiş ancak gözden geçirilmemiş materyallerin kullanımı, deneyimsiz öğretmen ve yöneticilerin istihdamı, yapılandırılmamış bir İngilizce öğretim programının eksikliği, lise düzeyinde Japonca ağırlıklı eğitim verilmesi ve Japonca anadilini konuşan öğrenci oranının fazlalığı yer almaktadır. Araştırma sonucunda önerilen başlıca gelişim alanları, ESL (İkinci Dil Olarak İngilizce) programları için düzenli ve yapılandırılmış öğretim programına geçilmesi, İngilizce ortamına maruz kalmanın artırılması, Japonca anadilini konuşan öğrenci oranına kota getirilmesi, öğretmen yetiştirme ve geliştirme çalışmalarına öncelik verilmesi ve mevcut öğretim materyallerinin hem dil gelişimini hem de içerik öğrenimini destekleyecek şekilde yeniden gözden geçirilmesidir.

İngilizce öğretimi alanında gerçekleştirilen bilimsel çalışmaları kapsamlı ve tematik bir yaklaşımla değerlendirebilmek amacıyla hem ulusal hem de uluslararası düzeyde yürütülmüş araştırmalar sistematik olarak incelenmiştir. Derleme sürecinde, özellikle yabancı dilde dinleme ve konuşma becerileri, bu becerilere ilişkin kaygı türleri, öğretim stratejileri, öğretim tasarımı modelleri, tutum ve yeterlik gibi değişkenler merkeze alınmıştır. Aşağıda yer alan tablo, incelenen araştırmaları yazar(lar), ülke, katılımcı grubu, yöntem, odak noktası ve kullanılan ölçme araçları temelinde yapılandırarak sunmaktadır. Bu yapılandırma, alanyazındaki çalışmalar arasında tematik ortaklıkların ve yöntemsel çeşitliliğin belirginleşmesini sağlamaktadır. Aynı zamanda, dinleme ve konuşma becerilerine yönelik yapılan araştırmaların hangi yönlerden yoğunlaştığını, hangi konularda sınırlı olduğunu ve mevcut araştırmanın hangi boşluklara yanıt verdiğini

daha görünür hâle getirmektedir. Bu bağlamda tablo, mevcut çalışmanın alanyazınsal gerekçesini güçlendirmekte ve araştırmanın dayandığı kuramsal temeli açık biçimde desteklemektedir. Alanyazında yapılan çalışmalar tematik sistematik bir yaklaşımla Tablo 2.1’de sunulmuştur.

Tablo 2.1.

Alanyazında Yapılan Çalışmalar Tematik Sistematik Derleme Tablosu

Yazar(lar) (Yıl)	Ülke	Katılımcı Grubu	Yöntem	Odak Noktası / Değişken	Ölçme Aracı
Arkün & Akkoyunlu (2008)	Türkiye	4. sınıf öğrencileri	Deneysel	ADDIE tabanlı ortam	Başarı testi, Görüşme
Dalman (2016)	İran	110 üniversite öğrencisi	Nicel	Dinleme kaygısı ve stratejiler	TOEFL iBT, strateji anketi
Sarısoy (2017)	Türkiye	20 öğretmen	Deneysel	Duygusal zeka eğitimi	Ölçek
Çakıroğlu & Taşkın (2016)	Türkiye	6 yaş çocuklar	Deneysel	Etkileşimli sayı öğretimi	Başarı testi
Burmabıyık (2014)	Türkiye	Lise öğrencileri ve öğretmenler	Biçimlendi rici	Katı cisimler materyali	Görüşme
Çelik & Kaban (2022)	Türkiye	Akademik yayınlar	Doküman analizi	Kaygı düzeyi ve beceriler	İnceleme
Sözer (2024)	Türkiye	Üniversite öğrencileri	Karma	Kaygı nedenleri ve başa çıkma	Anket, Görüşme
Serraj & Noordin (2013)	İran	İngilizce öğrenen öğrenciler	Nicel	Kaygı ve dinleme anlama ilişkisi	Kaygı ve anlama ölçekleri
Özcanlı & Kozikoğlu (2023)	Türkiye	Ortaokul öğrenci ve öğretmenleri	Betimsel	Konuşma kaygısı	Anket
Bergström (2017)	İsveç	183 ortaokul öğrencisi	Nicel	Konuşma kaygısı	Anket
Duman, Göral & Bilgin (2017)	Türkiye	Üniversite öğrencileri	Nitel	Konuşma kaygısı	Görüşme
Peng (2025)	Çin	İngilizce öğrenen öğrenciler	Nitel	Konuşma kaygısı nedenleri	Görüşmeler
Öztürk & Gürbüz (2014)	Türkiye	Üniversite öğrencileri	Karma	Konuşma kaygısı nedenleri	Anket, Görüşme
Öztürk & Gürbüz (2013)	Türkiye	Üniversite hazırlık öğrencileri	Karma	Konuşma kaygısı ve motivasyon	Anket, Görüşme
Şahin (2024)	Türkiye	10. sınıf öğrencileri	Karma	Linking Theory tabanlı program	Test, Envanter
Varol Şanlı & Tan Şişman (2025)	Türkiye	6. sınıf öğretmen, yönetici, veli	Tarama	Program değerlendirme	Anket
Erdoğan (2005)	Türkiye	4. ve 5. sınıf öğretmenleri ve öğrenciler	Betimsel	Program değerlendirme	Anket, Görüşme
Özbent (2010)	Türkiye	Öğretmenler	Betimsel	Süreçte karşılaşılan sorunlar	Görüşme

Tablo 2.1 (Devam) *Alanyazında Yapılan Çalışmalar Tematik Sistematik Derleme Tablosu*

Yazar(lar) (Yıl)	Ülke	Katılımcı Grubu	Yöntem	Odak Noktası / Değişken	Ölçme Aracı
Berigel (2017)	Türkiye	İşitme engelli öğrenciler	Deneysel	Teknoloji destekli ortam	Başarı testi
Akpınar (2023)	Türkiye	BİLSEM öğrencileri	Betimsel	Tutum	Anket
Yurtseven (2016)	Türkiye	436 öğrenci, 10 öğretmen	Karma	UbD yaklaşımı	Tutum ölçeği, Test
Arkün vd. (2009)	Türkiye	4. sınıf öğrencileri	Deneysel	Web tabanlı öğrenme	Anket
Hawkins (1999)	İngiltere	İlköğretim öğrencileri	Karşılaştırmalı	Yabancı dil farkındalığı ve genel başarı	Anket, karşılaştırmalı analiz
Marwan (2016)	Endonezya	Öğrenciler	Nicel	Yabancı dil kaygısı faktörleri	Anket
Zhou et al. (2023)	Meta-analiz	37 çalışma, 26.589 öğrenci	Meta-analiz	Yabancı dil kaygısı ve öz yeterlik	Etki büyüklüğü
Moulden (2005)	Japonya	Çift dilli okul öğrencileri	Nitel	Yabancı dil politikası değerlendirmesi	Program incelemesi
Elkhafaifi (2005)	ABD	233 Arapça öğrenen öğrenci	Nicel	Yabancı dil öğrenme ve dinleme kaygısı	Kaygı ölçekleri
Haznedar (2010)	Türkiye	İlk ve ortaöğretim öğretmenleri	Betimsel	Yöntemlerin benimsenme düzeyi	Görüşme
Movahed (2014)	İran	65 üniversite öğrencisi	Deneysel	Üstbilişsel stratejiler ve dinleme kaygısı	TOEFL dinleme testi
Chen (2009)	Tayvan	İngilizce öğretmen adayları	CIPP, karma	İngilizce derslerinin etkililiği	Anket, görüşme
Sohail & Noreen (2020)	Pakistan	Lisans öğrencileri	Nitel	İngilizce program değerlendirme	Program analizi
Olasehinde (2015)	Nijerya	Politeknik öğr. ve öğretim üyeleri	CIPP, karma	İngilizce program yeterliliği	Anket, gözlem

Tablo 2.1 incelendiğinde, yabancı dil öğretimi alanında yapılan araştırmaların büyük çoğunluğunun duyuşsal değişkenler, öğretim programlarının değerlendirilmesi, öğretim tasarımı modelleri ve öğretim ortamlarının etkililiği gibi temalar etrafında yoğunlaştığı görülmektedir. Özellikle kaygı, motivasyon ve öz yeterlik gibi duyuşsal faktörlerin, dinleme ve konuşma becerilerine etkisinin sıklıkla ele alındığı dikkat çekmektedir. Ayrıca, öğretim programlarının uygulanabilirliği, öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilen çalışmaların sayıca fazla olduğu anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra, ADDIE ve UbD gibi öğretim tasarımı yaklaşımlarının etkililiğini inceleyen araştırmalar da öğrenme ortamlarının yeniden yapılandırılması konusunda önemli katkılar sunmaktadır. Sistematik derleme sonuçları hem ulusal hem de uluslararası düzeyde yürütülen çalışmaların ortak sorunlara benzer çözüm önerileri getirdiğini, ancak yöntemsel açıdan çeşitlilik gösterdiğini ortaya koymaktadır.

3 YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, araştırma süreci, araştırma ortamı, katılımcılar ve araştırmacı, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi süreci, araştırmada geçerlik ve güvenirlik, araştırmada etik ilkelere ilişkin bilgiler sunulmuştur.

3.1 Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Kurt Lewin tarafından 1900'lü yılların ortalarında yapılan çalışmalar sonucunda geliştirilen eylem araştırması modeli, araştırmacının olguyu keşfetme, müdahalede bulunma ve değerlendirme süreçlerine sahip bir araştırma desendir (Coghlan, 2011). Eylem araştırması, genellikle katılımcıların aktif bir şekilde dahil olduğu, problemleri çözme ve değişim yaratma amacı güden bir yaklaşımı ifade eder (Titchen, 2015). Bu yaklaşım, öğrenme süreçlerine katkı sağlamanın yanı sıra toplumsal değişim için de etkili bir araç olarak görülmektedir (McKernan, 1988). Eylem araştırmasının amacı, sadece eğitim uygulamalarındaki sorunları ortaya çıkarmak değil, aynı zamanda bu sorunların nedenlerini saptayarak çözüm üretmektir. Bu süreçte nitel ve nicel veri toplama araçları kullanılarak veri elde edilmesi ve analiz edilmesi önemli bir rol oynamaktadır (Burns, 2009). Eylem araştırması, araştırmacının bizzat kendisi tarafından ya da dışarıdan başka bir araştırmacı tarafından gerçekleştirilebilir. Birçok araştırmacı, eylem araştırmalarında uygulayıcıların araştırma sürecine aktif katılımını vurgulamaktadır. Özellikle, uygulayıcılarla iş birliği içinde yapılan veri toplama ve bu verilerden anlamlı sonuçlara ulaşma süreçleri, öğrenme deneyimlerinin geliştirilmesinde önemli rol oynamaktadır. Eylem araştırmalarında araştırmacıların, uygulayıcılarla sürekli etkileşimde kalarak, pratik bilgiler edinmeleri ve bu bilgileri teori ile birleştirerek uygulamalı çözümler üretmeleri sağlanmaktadır (Stringer, 2014). O'Leary (2004), eylem araştırmasında döngüsel ve katılımcı bir süreç içerisinde araştırmacıların ve uygulamacıların, yansıtıcı, yapılandırmacı ve işbirlikçi bir şekilde eğitim uygulamalarını geliştirme, uygulama ve değerlendirme çalışmalarını yerine getirdiklerini belirtmiştir.

Esnek bir süreçte sahip olan eylem araştırması, araştırmacıya soruna çözüm getirme noktasında planlamalar ve uygulamalar yapabilmesi için özerklik sağlamakta, gerektiğinde değişiklikler yapılmasına olanak sağlamaktadır (Cain ve Milovic, 2010). Yukarıda yer alan sınıflamalara ek olarak Yıldırım ve Şimşek (2021) eylem

araştırmasını öğretim ortamında uygulayan kişinin aynı zamanda araştırmacı olduğu şeklinde bir yaklaşım getirmişlerdir. Bu yaklaşımda kişi hem araştırmacı hem de uygulayıcı olarak uygulama sürecini yürütürken aynı zamanda araştırmasına yönelik olarak veriler elde edebilmektedir. Bu yaklaşımın Mills'in (2003) uygulamalı eylem araştırması ile benzer özellikler taşıdığı ifade edilebilir. Uygulamalı eylem araştırmasında öğretmenler hem uygulayıcı hem de araştırmacı rolünde öğretim ortamlarında ortaya çıkan problemleri sistemli bir şekilde inceleyerek eğitim uygulamalarındaki sorunlara çözüm getirmeye gayret gösterirler. Bu araştırma ise araştırmacının bir devlet ortaokulunda öğretmen olarak görev yaptığı ve çalışma kapsamında kendi sınıf ortamında altıncı sınıf İngilizce dersi konuşma ve dinleme becerileri üzerine çalışmalar yaptığı uygulamalı eylem araştırması olarak gerçekleştirilmiştir.

3.2 Eylem Araştırması Süreci

Problem çözmeye yönelik olan eylem araştırması süreklilik gerektiren bir sürece sahiptir. Bu süreç problem durumunun belirtilmesiyle başlamakta ve uygulamalar neticesinde probleme çözüm getirilmeye çalışılmaktadır. Burns (2009)'a göre eylem araştırma süreci problemin tanımlanması, probleme yönelik verilerin elde edilmesi, verilerin analizinin yapılması, eylem planlarının oluşturulması ve yeni eyleme karar verilmesi aşamalarından oluşmaktadır. Hendricks (2006) eylem araştırması sürecine yönelik aşamaları yansıtmak, eylem yapma ve değerlendirme adımlarından oluşan ve döngüsel bir şekilde süreklilik arz eden bir süreç olarak belirtmiştir.

Bu çalışmada, belirli bir eğitimsel uygulamanın iyileştirilmesine yönelik olarak uygulayıcı temelli, katılımcı, döngüsel ve yansıtmacı bir araştırma süreci yürütülmesi hedeflenmiştir. Bu nedenle, eylem araştırması yöntemi tercih edilmiştir. Eylem araştırması, uygulama sırasında ortaya çıkan sorunların tanımlanması, çözüm stratejilerinin geliştirilmesi ve bu stratejilerin doğrudan uygulama ortamında test edilerek sürecin iyileştirilmesi amacıyla hizmet eden bir yaklaşımdır (Sagor, 2000). Araştırmacının sürece doğrudan dahil olması hem planlamayı hem de uygulamayı gerçekleştiren bir uygulayıcı-araştırmacı rolü üstlenmesi, bu yöntemin temel dinamikleriyle örtüşmektedir (Burns, 2010).

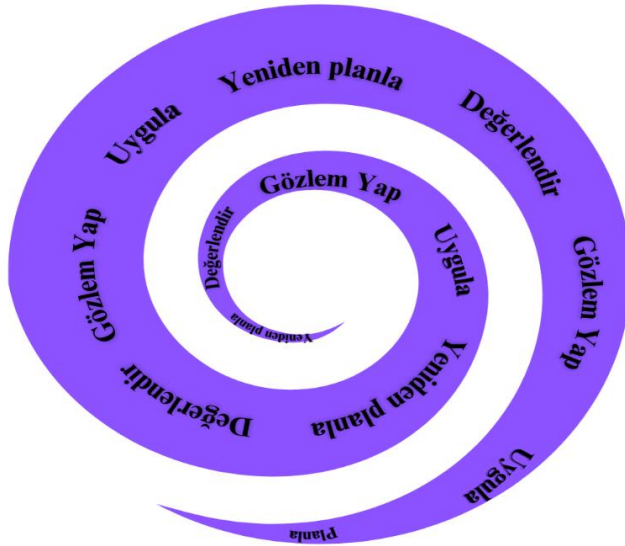
Eylem araştırması, özellikle eğitim bağlamında öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını geliştirme, pedagojik kararlarını sorgulama ve mesleki gelişimlerine katkı sağlama

amacıyla etkili biçimde kullanılmaktadır (Mertler, 2017). Aynı zamanda, bu yöntem yalnızca bireysel gelişimi değil, kurumsal dönüşümü de destekleyebilecek katılımcı ve dönüşümsel bir yapıya sahiptir (Kemmis & McTaggart, 2005). Katılımcılarla birlikte karar alma süreçlerini ve yansıtıcı değerlendirmeleri içermesi, yöntemi demokratik ve güçlendirici bir çerçeveye oturtmaktadır (Stringer, 2014).

Araştırmanın hedefi doğrultusunda, odaklanılacak alan, alanyazın taraması ile belirlenmiş, araştırma sorunu açık bir şekilde tanımlanmıştır. Bu süreçte, eylem araştırmasının sistematik doğasına uygun olarak sarmal model benimsenmiştir. Sarmal eylem araştırması modeli, araştırma sürecini birbirini takip eden planlama, uygulama, gözlemlenme ve yansıtma aşamalarıyla tanımlanmaktadır. Bu aşamalar, gerekirse yeniden başa dönülerek tekrarlanabilir (Mertler, 2017). Böylece araştırmacı, hedeflenen problemi çözmeye yönelik olarak sürekli gelişim ve iyileştirme odaklı bir süreç yürütme olanağı bulmuştur. Bu araştırmada da söz konusu model doğrultusunda hareket edilmiş, elde edilen veriler sürecin bir sonraki adımını şekillendirmiştir. Sarmal eylem araştırma modeli şekil 3.1’de sunulmuştur.

Şekil 3.1

Sarmal Eylem Araştırma Modeli



Kaynak: Bozyiğit, 2021

Şekil 3.1’de görüldüğü gibi, araştırma sürecini temsil eden spiral yapı, eylem araştırmasına özgü döngüsel yaklaşımı yansıtmaktadır. Bu modelde süreç, planlama,

uygulama, gözlem ve değerlendirme adımlarından oluşmakta ve her döngü bir öncekine göre daha gelişmiş bir aşamayı temsil etmektedir. Görselde yer alan spiral biçim, bu adımların tek yönlü ve doğrusal değil, aksine tekrarlayan, gelişim odaklı ve iç içe geçmiş bir yapı içinde ilerlediğini göstermektedir. Her değerlendirme sonucunda elde edilen bulgular, bir sonraki planlama aşamasına veri sağlamakta bu sayede uygulama süreci sürekli olarak gözden geçirilmekte ve geliştirilmektedir. Bu yaklaşım, öğretim süreçlerinde esnekliği, yansıtıcı düşünmeyi ve sürekli gelişimi esas almakta, araştırmacının sahadaki deneyimlerinden yola çıkarak uygulamaları revize etmesine olanak tanımaktadır. Araştırmada kullanılan bu model, elde edilen veriler ışığında öğretim sürecinin yeniden yapılandırılmasını mümkün kılarak, dinleme ve konuşma becerilerinin gelişimine yönelik etkili müdahalelerin tasarlanmasını desteklemiştir.

Öğrencilerin İngilizce dinleme ve konuşma becerilerinde yaşadıkları sorunlar araştırmacının araştırma konusu olarak dinleme ve konuşma becerileri üzerine öğretim tasarımı hazırlama hususunda odaklanmasına neden olmuştur. Öğretim tasarımı, bireysel öğrenmeyi amaçlayan uzun veya kısa aşamalarla sistemattir. Öğretim tasarımı, performans hedeflerini belirleme, öğretim stratejilerine karar verme, ortam ve materyali seçme veya oluşturma ve değerlendirmedir (Branch, 2016). Etkili öğretim tasarımı olmadan etkili öğretim ortamları oluşturmak mümkün olmasa da öğretim tasarımı modelleri, eğitim ihtiyaçlarının karşılanması ve eğitim hedeflerine ulaşılması için bir rehber olarak kullanılmalıdır (Özerbaş ve Kaya, 2017).

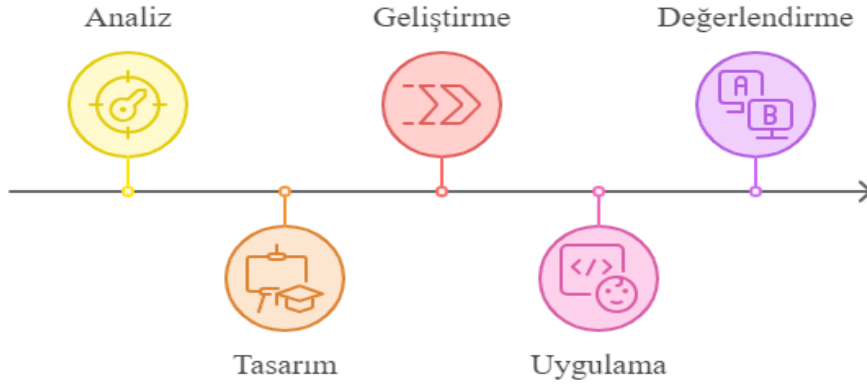
Öğretim tasarımı, belirli bir hedef kitlenin ihtiyaçlarına uygun, etkili ve verimli öğrenme deneyimleri geliştirmeyi amaçlayan sistematik bir süreçtir. Bu süreç, öğrenme hedeflerinin, içeriklerin, öğretim stratejilerinin, değerlendirme yöntemlerinin ve öğrenme ortamının dikkatlice uyumlandırıldığı bütüncül ve tutarlı bir yapıyı gerektirir (Branch, 2009; Reiser & Dempsey, 2018). İyi yapılandırılmış bir öğretim tasarımı, anlamlı öğrenmeyi kolaylaştırmak ve eğitimsel çıktılarda yüksek bir başarı düzeyine ulaşmak için gereklidir (Morrison vd. , 2019). Öğretim tasarımı kalitesi, öğrenenlerin sürece katılımı, bilgiyi kalıcı hâle getirmesi ve öğretimin genel etkililiği üzerinde doğrudan etkiye sahiptir (Smith & Ragan, 2005). Özellikle eğitim ihtiyaçlarının çeşitlendiği günümüz öğrenme ortamlarında, öğretim tasarım modelleri sürece rehberlik eden önemli araçlar olarak öne çıkmakta, öğrenme etkinliklerinin planlanmasında sistematik karar verme süreçlerini desteklemektedir (Şimşek, 2014).

Öğretim tasarımı modelleri, eğitim süreçlerinin amaç, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme süreçleri açısından planlanmasına ve bu süreçte kullanılacak öğretim stratejilerinin ve öğretim materyallerinin geliştirilmesine rehberlik eden, geliştirilen tasarımın uygulanması ve değerlendirilmesini içeren sistematik yaklaşımlardır. (Özerbaş ve Kaya, 2017). Öğretim tasarım modellerinde eğitim süreçlerinin planlanması, bu süreçte kullanılacak materyallerin tasarlanması, sürecin değerlendirilmesi ve gerekli düzenlemelerin yapılması süreçleri yer almaktadır. Bu amaçla birçok öğretim tasarımı modeli geliştirilmiştir. Bunlar, öğrenme ve öğretme konusundaki bakış açılarındaki farklılıklar, yaygın olarak kullanıldığı endüstriler, gereksinimler, tasarım sürecinin dinamikleri veya üretilecek ürünün türünden kaynaklanmaktadır (Şimşek, 2014).

Alanyazın incelendiğinde, öğretim tasarlamaya yönelik çok sayıda öğretim tasarımı modelinin bulunduğu ve bu modeller arasında en sistematik, kapsamlı, anlaşılır ve uygulanabilir modellerden birinin ADDIE modeli olduğu belirlenmiştir (Fer, 2019). Öğretim tasarımlarının kullanım sıklığı üzerine yapılan araştırmalar (Göksu vd., 2014; Khodabandeloua & Abu Samah, 2012; Li, 2003) incelendiğinde, ADDIE modeli kullanılan öğretim tasarımı modelleri arasında ilk sırada yer almaktadır. Beş sistematik öğretim tasarımı modelinden biri olan ADDIE Tasarım Modelinin adı, bu modeli oluşturan adımların baş harflerinin birleştirilmesiyle oluşturulmuştur. Bu basamaklar Analiz (Analysis), Tasarım (Design), Geliştirme (Development), Uygulama (Implementation), Değerlendirme (Evaluation)'dir. ADDIE modeli genel olmakla birlikte analiz, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirme aşamalarını içeren ürün geliştirme yaklaşımının uyarlanmış bir versiyonu olarak tanımlanmaktadır (Branch, 2016; Fer, 2021). ADDIE öğretim tasarımı modeli şekil 3.2'de sunulmuştur.

Şekil 3.2

ADDIE Öğretim Tasarımı Modeli



Kaynak: Branch, 2016

Şekil 3.2'de görüldüğü üzere, ADDIE öğretim tasarımı modeli, analiz, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirme olmak üzere beş aşamadan oluşan sistematik bir yaklaşımdır ve her aşama bir öncekiyle ilişkilidir (Ocak, 2015). Süreç, öncelikle hedeflerin ve ihtiyaçların belirlenmesiyle başlamakta ardından öğretim materyallerinin ve stratejilerinin planlanmasıyla devam etmektedir. Geliştirme aşamasında, tasarlanan içerikler oluşturulmakta, uygulama aşamasında bu içerikler öğrenme ortamında kullanılmaktadır. Son olarak değerlendirme süreci, uygulamanın etkinliğini ve verimliliğini ölçmek için gerçekleştirilmektedir. Bu sistematik yaklaşım, öğretim sürecinin her aşamasında planlı ve hedefe yönelik bir ilerleyiş sağlamayı amaçlamaktadır.

Analiz aşamasında, öğrenenlerin özelliklerinin belirlenmesi yoluyla öğretim ihtiyaçları ve zorluk yaşanabilecek kavramlar tespit edilirken, tasarım aşamasında dersin yapısı, amaçları, içerik sunumu ve değerlendirme stratejileri gibi temel kararlar alınır. Bu aşamaları temel alan geliştirme sürecinde, öğretim materyalleri ve ölçme araçları hazırlanmakta ve pilot uygulamalarla test edilmektedir. Uygulama aşamasında ise hazırlanan öğretim materyalleri öğrencilere sunularak öğrenme süreci hayata geçirilir ve bu süreçte, tasarımın uygulanabilirliği gözlemlenir. Sürekli geri bildirim sağlayan değerlendirme aşamasında ise, öğrenci geri bildirimlerine dayalı olarak öğretimin etkililiği değerlendirilmekte ve iyileştirmeler yapılmaktadır (Koç, 2020). Alanyazın, ADDIE yaklaşımının öğrencilerin başarısını, motivasyonunu, öğrenmenin kalıcılığını ve

özgüvenini artırdığını, tutum ve yaklaşımlar üzerinde olumlu etkiler sağladığını göstermektedir (Göksu vd., 2014).

ADDIE modelinin her bir aşaması için gerekli eylemler, bu eylem araştırmasının planlama adımı belirlenmiştir. Planlanan eylemler daha sonra uzmanların görüşlerine sunulmuştur. ADDIE modeli aşamaları ve araştırma kapsamında gerçekleştirilen uygulamalar tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3.1

ADDIE Modeli Aşamaları ve Araştırma Kapsamında Gerçekleştirilen Uygulamalar

ADDIE Modeli Aşaması	Gerçekleştirilen Uygulamalar
Analiz	- Alanyazın taramasının yapılması - İhtiyaç analizi için görüşme yapılması
Tasarım	- Yapılan ihtiyaç analizi çalışmalarına göre öğretim tasarımı kazanımlarının belirlenmesi - Her kazanım için uygulama süresinin belirlenmesi
Geliştirme	- Belirlenen kazanımlar ve süreye uygun şekilde planların geliştirilmesi - Geliştirilen eylem planlarının geçerlik komitesi onayına sunulması ve planlarda gerekli görülen değişikliklerin yapılması
Uygulama	- Hazırlanan eylem planlarının belirlenen zaman dilimleri içerisinde uygulanması - Uygulama esnasında derslerin kayda alınması
Değerlendirme	- Uygulanan eylem planlarının ders kayıtlarının geçerlik komitesi ile değerlendirilmesi ve bir sonraki hazırlanacak eylem planında bu noktaların göz önünde bulundurulması - Araştırmacı günlüklerinin incelenmesi - Öğrenci yansıtıcı günlüklerinin analiz edilmesi

Tablo 3.1’de sunulduğu gibi, araştırma süreci ADDIE Modeli’nin her bir aşaması dikkate alınarak sistematik bir şekilde yürütülmüştür. Analiz aşamasında öncelikle kapsamlı bir alanyazın taraması gerçekleştirilmiş, bu sayede İngilizce dinleme ve konuşma becerilerinin öğretimine ilişkin mevcut durum ve eksiklikler ortaya konmuştur. Ardından, ihtiyaç analizi kapsamında öğretmenler ve öğrencilerle yapılan görüşmeler yoluyla, mevcut öğretim süreçlerinde karşılaşılan güçlükler belirlenmiş ve bu doğrultuda öğretim tasarımı yön verecek veriler toplanmıştır.

Tasarım aşamasında, analiz sürecinde elde edilen bulgular ışığında, öğretim sürecine dair kazanımlar netleştirilmiş ve her bir kazanım için uygulanacak süreler belirlenmiştir. Bu aşamada, öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini etkili bir şekilde geliştirmeye

yönelik somut ve ölçülebilir hedefler oluşturulmuştur. Ayrıca öğretim sürecinde kullanılacak etkinliklerin yapısı, materyal türleri ve değerlendirme ölçütleri de planlanmıştır.

Geliştirme aşamasında, tasarlanan öğretim planları detaylı şekilde hazırlanmıştır. Bu planlarda, öğretim sürecine ilişkin etkinlikler, kullanılacak araç ve gereçler ile uygulanacak stratejiler belirlenmiştir. Hazırlanan planlar, geçerlik komitesi tarafından incelenmiş, alınan geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Böylece planların uygulanabilirliği artırılmış ve süreçte karşılaşılabilecek olası sorunlara önceden çözüm geliştirilmiştir.

Uygulama aşamasında, hazırlanan öğretim planları belirlenen zaman dilimlerinde sınıf ortamında hayata geçirilmiştir. Uygulama süresince dersler kayda alınmış, böylece öğretim sürecine ilişkin gözlemler ve öğrenci performansları somut verilerle desteklenmiştir. Aynı zamanda araştırmacı tarafından sınıf içi gözlemler yapılmış ve süreç boyunca öğrenci katılımı, etkileşim düzeyi gibi unsurlar takip edilmiştir.

Değerlendirme aşamasında, uygulama sürecine ilişkin ders kayıtları geçerlik komitesi ile analiz edilmiştir. Bu analizler sayesinde öğretim sürecinin güçlü yanları ve geliştirilmesi gereken noktalar belirlenmiş, bir sonraki öğretim döngüsünde bu bulgular dikkate alınmıştır. Ayrıca araştırmacı günlükleri düzenli olarak incelenmiş ve öğretim sürecine ilişkin gözlemler, deneyimler ve çıkarımlar kaydedilmiştir. Öğrencilerden alınan yansıtıcı günlükler de analiz edilerek, onların öğrenme deneyimlerine dair görüşleri değerlendirilmiş ve öğretim sürecinin öğrenciler açısından nasıl deneyimlendiğine dair derinlemesine veriler elde edilmiştir.

Bu kapsamlı süreç, öğretim tasarımının her aşamasında dikkatli bir planlama, uygulama ve değerlendirme döngüsü ile desteklenmiştir.

3.2.1 Eylem Araştırmasının Planlanması ve Uygulama Süreci

Bu çalışma, altıncı sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmek ve bu becerilere yönelik kaygılarını azaltmak amacıyla eylem araştırması desenine uygun olarak yapılandırılmıştır. Araştırma süreci, ADDIE modeline dayalı olarak planlanmış ve bu çerçevede üç aşamalı eylem döngüsü uygulanmıştır. Uygulamanın başlangıcında, öğrencilerin mevcut düzeyleri öğretmen gözlemleri, bireysel görüşmeler ve sınıf içi performans değerlendirmeleriyle belirlenmiş; konuşma ve

dinleme becerileriyle ilişkili güçlükler tespit edilmiştir. Uygulama sürecinin tamamı araştırmacı tarafından planlanmış, uygulanmış ve gözlemlenmiştir.

Araştırma kapsamında yapılandırılan öğretim etkinlikleri, güvenli sınıf ortamı oluşturmayı ve öğrencilerin özgüvenlerini artırarak konuşma ve dinleme etkinliklerine aktif katılımlarını sağlamayı hedeflemiştir. Konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik olarak eğitsel oyunlar, drama teknikleri, görsel anlatımlar ve yaratıcı hikâye tamamlama çalışmaları; dinleme becerilerine yönelik olarak ise aktif dinleme görevleri, odaklanmış dinleme ve eşli anlatım uygulamaları planlanmıştır. Uygulama sürecinde öğrenciler küçük gruplar hâlinde çalışmış, öğretmenler puanlama yapmaksızın yönlendirici geri bildirimler sunmuştur.

Eylem döngülerine göre yapılandırılan süreçte, ilk döngüde öğrencilerin sınıf içi sözlü üretimlerine yönelik etkinlikler uygulanmıştır. Bu aşamada öğrencilerin konuşma ve dinleme becerileri desteklenmiş; sınıf ortamı içinde ifade özgürlüğü artırılmaya çalışılmıştır. İkinci döngüde dijital araçlar sürece entegre edilmiş ve öğrencilerden bireysel sesli kayıtlar oluşturmaları istenmiştir. Bu kayıtlar çevrim içi ortamda paylaşılmış ve değerlendirme süreci yapılandırılmış formlarla desteklenmiştir. Üçüncü döngüde ise kazanımların pekiştirilmesine yönelik doğal konuşma ortamları tasarlanmış, sınıf içinde tematik konuşma köşeleri kurulmuştur. Haftalık konuşmalar ve grup içi tartışmalarla öğrencilerin ifade becerileri desteklenmiş, yaratıcı rol oynama ve karşılıklı hikâye anlatımı gibi yöntemler kullanılmıştır.

Araştırma, yedi haftalık bir uygulama sürecini kapsamaktadır. Her hafta belirli bir temaya odaklanılmış, uygulamalar üç ders saati boyunca gerçekleştirilmiştir. İlk hafta “Daily routines” teması doğrultusunda öğrencilerin günlük rutinlerini ifade etmeleri amaçlanmış; video izleme, görsel eşleştirme, drama teknikleri ve “chain drill” gibi yöntemler kullanılmıştır. Öğrenciler günlük rutinlerini sözlü olarak ifade etmiş, yansıtıcı günlüklerle öz değerlendirme yapmıştır.

İkinci hafta “Life” teması ile öğrencilerin günlük ve haftalık rutinlerini anlatma becerileri desteklenmiştir. Ön bilgileri harekete geçirme, ikili konuşmalar, görsel destekli anlatımlar ve çok aşamalı dinleme etkinlikleri bu hafta uygulanmıştır. Üçüncü hafta, öğrencilerin sıklık zarflarını kullanarak günlük yaşam ifadeleri oluşturmaları sağlanmış; grafik temsiller, etkileşimli oyunlar ve grup-bireysel çalışmalara yer verilmiştir.

Dördüncü hafta “Yummy Breakfast” teması kapsamında öğrencilerin beğenme-beğenmeme ifadeleriyle iletişim kurları hedeflenmiş; flash kartlarla kelime öğretimi yapılmış, şarkı ve görsel eşleştirme etkinlikleriyle öğrenme desteklenmiştir. Öğrenciler sırayla tahtaya çıkarak konuşmuş ve eşli çalışmalar gerçekleştirmiştir. Beşinci hafta boyunca “beğeni ifadeleri” teması sürdürülmüş; video izleme, not alma, hikâye dinleme ve kısa yapılandırılmış cevaplar üretme etkinliklerine yer verilmiştir.

Altıncı haftada “Downtown” temasıyla sıfatları karşılaştırma yapıları odak alınmış; görsellerle desteklenen sıfat öğretimi, puanlı yarışmalar ve grup etkinlikleri uygulanmıştır. Öğrenciler görsel çizim ve sözlü tekrar etkinliklerine katılmıştır. Yedinci haftada “Describing places” kazanımı doğrultusunda iki şehrin karşılaştırılması üzerine etkinlikler yapılandırılmış; hikâye dinleme, grup oyunları ve dolaylı geri bildirim uygulamalarıyla öğrenme süreci sürdürülmüştür.

Araştırma sürecinde tüm uygulamalar sistematik biçimde yürütülmüş, süreç içerisinde elde edilen veriler daha sonraki bölümlerde detaylı biçimde raporlanmıştır. Öğrencilerin eylem döngülerindeki katılım düzeyleri ve gelişimleri sürecin doğal akışı içerisinde gözlemlenmiş; bu gözlemler, değerlendirme araçlarıyla desteklenmiştir.

3.3 ADDIE Modelinin Analiz Aşamasına Dayalı Güncellenmiş Kazanımlar

Araştırma sürecinde, ADDIE modelinin analiz basamağı kapsamında altıncı sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda, farklı illerde görev yapan toplam 21 İngilizce öğretmeni ile, altıncı sınıf öğretim programını tamamlayarak yedinci sınıfa geçmiş 23 öğrenciyle bireysel görüşmeler yapılmıştır. Öğrenci görüşmeleri, araştırmanın yürütüldüğü ildeki üç farklı devlet ortaokulunda, okul yönetiminden alınan izin doğrultusunda, ders dışı saatlerde yüz yüze birebir oturumlar şeklinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin tamamı sessiz ve dikkat dağınıklığını engelleyecek şekilde okul kütüphaneleri ve rehberlik servis odalarında yürütülmüştür. Her bir görüşme ortalama 20 ila 30 dakika sürmüş ve öğrencilerin onamları alınarak sesli kayıt altına alınmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin bir kısmı yüz yüze, görev yaptıkları okul ortamında gerçekleştirilmiştir. Geriye kalan öğretmenlerle ise, farklı şehirlerde görev yapmaları nedeniyle, çevrim içi ortamda görüşülmüştür. Tüm öğretmenlerle yapılan görüşmelerde aynı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış, görüşmeler sesli olarak kayıt altına alınmış ve içerik analizi sürecinde bireysel kodlarla anonimleştirilmiştir.

Elde edilen nitel veriler, içerik analizi yoluyla sistematik biçimde incelenmiş ve katılımcıların programın içeriği, kazanımları ve uygulanabilirliği hakkındaki görüşleri detaylı olarak değerlendirilmiştir. Bulgular, mevcut kazanımların bazı yönlerden öğrenci ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığını özellikle öğrenme sürecine rehberlik eden açıklayıcı ifadeler ve beceri odaklı yönlendirmelere ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymuştur. Bu doğrultuda, elde edilen geri bildirimler ışığında altıncı sınıf İngilizce öğretim programının ilk üç ünitesinde yer alan bazı kazanımlar, daha işlevsel, ölçülebilir ve gelişim düzeyine uygun hâle getirilmek üzere yeniden yapılandırılmıştır. Güncellenen kazanımlar, alan uzmanı eğitim programcıları ve İngilizce öğretimi alanında deneyimli öğretmenlerle paylaşılarak uzman görüşleri doğrultusunda nihai hâline getirilmiş ve eylem planlarının hazırlanmasına geçilmiştir. Bu süreçte yapılan değişikliklere ilişkin bilgiler Tablo 3.2'de ayrıntılı biçimde sunulmuştur.

Tablo 3.2

Analiz Basamağında Yapılan Görüşmeler Sonrasında Ortaya Çıkan Bulgular Sonucunda Oluşturulan Kazanım Tablosu

Year	Domain	Sub Domain	Unit	Learning Objectives	Learning and Terminal Objectives
23-24	English	Daily Routines	Life	6.1. Describing what people do regularly	6.1. Describing what people do regularly 6.1.2.Students will be able to ask and answer questions related to frequencies of daily activities. 6.1.L1. Students will be able to identify daily routines 6.1.L2. Students will be able to identify frequency adverbs of daily routines. 6.1.L3.Students will be eager to listen records about daily routines. 6.1.SI1.Students will be able to ask and answer questions about daily life. 6.1.SI2.Students will be able to ask and answer questions about frequency adverbs about daily life. 6.1.SI.3.Students will be eager to have conversations about daily activities. 6.1.SI.4.Students will be eager to have conversations about frequency adverbs about daily life. 6.1.SP1.Students will be able to talk about their daily activities. 6.1.SP1.Students will be able to talk about frequencies of their daily activities. 6.1.SP.2.Students will be eager to have conversations about daily activities. 6.1.SP.2.Students will be eager to have conversations about daily activities by using frequency adverbs.

Tablo 3.2 (Devam) *Analiz Basamağında Yapılan Görüşmeler Sonrasında Ortaya Çıkan Bulgular Sonucunda Oluşturulan Kazanım Tablosu*

Year	Domain	Sub Domain	Unit	Learning Objectives	Learning and Terminal Objectives
23-24	English	Likes and Dislikes	Yummy Breakfast	6.2. Expressing likes and dislikes	6.2. Expressing likes and dislikes 6.2.L1. Students will be able to detect familiar words/phrases about likes/dislikes and preferences in a recorded text or video. 6.2.L2.Students will be eager to listen records about preferences 6.2.SI1.Students will be able to act out a dialogue about asking and answering about their food preferences with like and dislike. 6.2.SI2.Students will be eager to participate discussions about food preferences. 6.2.SP1.Students will be able to talk about their likes/dislikes and their food preferences. 6.2.SP2.Students will be eager to talk about their likes/dislikes and their food preferences.
23-24	English	Comparison	Downtown	6.3. Describing places (Making comparisons)	6.3. Describing places (Making comparisons) 6.3.L1. Students will be able to identify expressions related to comparing people, places and objects. 6.3.L2.Students will be eager to listen records about comparing people, places and objects. 6.3.SI1.Students will be able to ask and answer questions to compare people, places and objects. 6.3.SI2.Students will be eager to participate discussions about comparing people, places and objects. 6.3.SP1.Students will be able to compare people, places and objects. 6.3.SP2.Students will be eager to compare people, places and objects.

Tablo 3.2 (Devam) *Analiz Basamağında Yapılan Görüşmeler Sonrasında Ortaya Çıkan Bulgular Sonucunda Oluşturulan Kazanım Tablosu*

Bloom Taxonomy	Context (Personal-Local- Global)	Teaching and Learning Suggestions	Tasks/Activities
6.1.Cognitive/Remembering 6.1.L1.Cognitive/Remembering 6.1.L2.Cognitive/Remembering 6.1.L3.Affective/Receiving 6.1.SI1.Cognitive/Applying 6.1.SI2.Cognitive/Applying 6.1.SI3.Affective 6.1.SP1.Cognitive/Applying 6.1.SP.2.Affective/Responding	Personal: Students may identify time expressions and talk about their daily routines. Local: Having conversations with other people about daily activities. Global: Learning about foreigners' daily activities in different countries.	Teacher should introduce expressions about daily routines and describe what people do regularly. There should be matching activities with several photos about daily routines. Question and answer drills about daily plans.	Chants and Songs Drama (Role Play, Simulation, Pantomime) Games Information Transfer Labeling Matching Questions and Answers Reordering True/False/No information
6.2.Cognitive/Remembering 6.2.L1.Cognitive/Remembering 6.2.L2.Affective/Receiving 6.2.SI1.Cognitive/Applying 6.2.SI2.Affective/Responding 6.2.SP1.Cognitive/Applying 6.2.SP2. Affective/Responding	Personal: Learning words about preferences, likes and dislikes, listening records about them. Local: Having dialogues about asking and answering about food preferences, likes and dislikes. Global: Finding out about other cultures' eating habits and cuisines.	Sharing ideas about students' breakfast habits. Matching food and drinks with photographs. Reading texts about food preferences, likes, dislikes and labeling True-False statements. Having role plays about having breakfast in a cafe.	Games Drama (Role Play, Simulation, Pantomime) Information Transfer Labeling Matching Questions and Answers True/False/No information
6.3.Cognitive/Remembering 6.3.L1.Cognitive/Remembering 6.3.L2.Affective/Receiving 6.3.SI1.Cognitive/Applying 6.3.SI2.Affective/Responding 6.3.SP1.Cognitive/Applying 6.3.SP2. Affective/Responding	Personel: Students my describe places and objects. Local: Comparing people, places, cities in Türkiye. Global: Finding out and comparing people, places and objects in different countries.	Teacher should introduce several adjectives for comparisons. Looking at the pictures, photos and making comparison sentences. Preparing posters about different cities around the world and comparing them.	Tasks/Activities Drama (Role Play, Simulation, Pantomime) Information/Opinion Gap Information Transfer Games Labeling Matching Question and Answers True/False/No information

3.4 Araştırma Ortamı

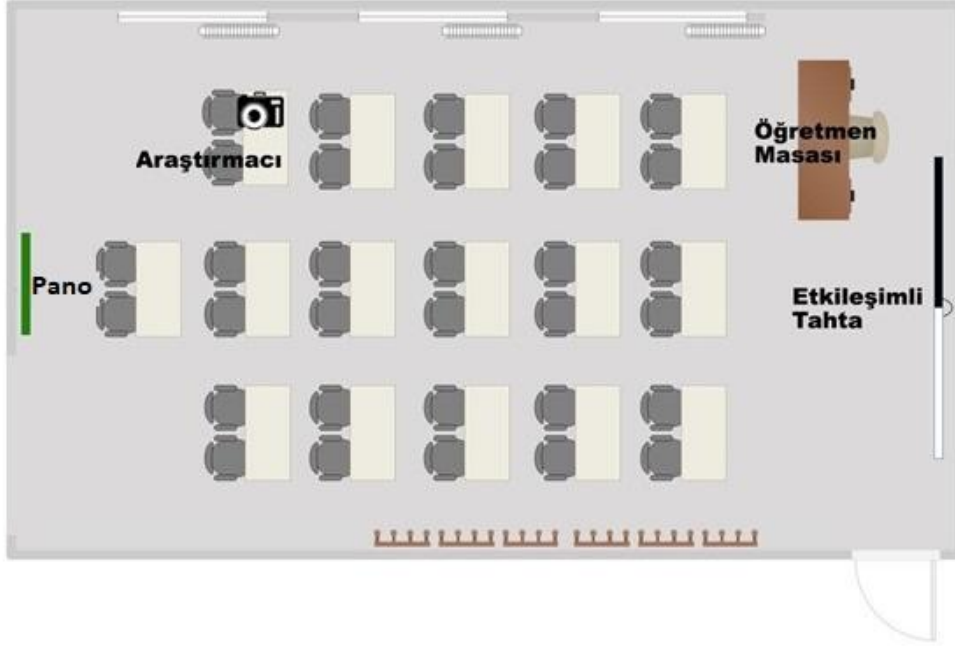
Araştırma 2023-2024 eğitim öğretim yılında Bilecik ili Bozüyük ilçesinde yer alan bir devlet ortaokulunda gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın çalışma sahası olarak Bilecik ili Bozüyük ilçesinin seçilmesinin temel nedeni, araştırmacının bu ilçede tam zamanlı olarak görev yapıyor olmasıdır. Sahaya dair bilgi, gözlem ve erişim kolaylığı açısından bu durum önemli bir avantaj sağlamıştır. Özellikle eylem araştırması gibi, araştırmacının sürece doğrudan müdahil olduğu ve uygulamaları bizzat yürüttüğü araştırma türlerinde, araştırmanın yürütüleceği kurumun araştırmacının aktif görev yaptığı bir ortam olması, veri toplama sürecinin sürdürülebilirliği ve uygulamaların yönetilebilirliği açısından büyük önem taşımaktadır (Mertler, 2021). Bu bağlamda çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabılır örneklem yöntemi benimsenmiş, erişimi kolay ve hâlihazırda çalışılan bir eğitim kurumunda uygulamanın yürütülmesi uygun görülmüştür. Araştırmacının kurum içindeki doğal gözlemleri, öğrencilerle ve diğer paydaşlarla kurduğu etkileşimler hem verilerin güvenilirliğini hem de uygulama sürecinin gerçekliğe yakın olmasını desteklemiştir. Aynı zamanda bu durum, araştırma sürecinde zaman yönetimini kolaylaştırmış ve uygulamaların sürekliliğini sağlamıştır.

İlçe merkezinde bulunan okul binası inşaatı 2018 yılında tamamlanarak eğitim öğretim faaliyetlerine başlanmıştır. İçerisinde yirmi yedi derslik bulunan okul binası zemin üzeri iki katlı olup bodrum katında çok amaçlı salon ve sistem odaları, giriş katında kantin, müdür yardımcısı odası, kütüphane sekiz adet derslik, birinci katta okul müdürü ve müdür yardımcısı odası, öğretmenler odası, dokuz adet derslik ve ikinci katta bilgisayar ve fen laboratuvarları ve on adet derslik bulunmaktadır. Tam gün öğretim gerçekleştirilen okulda kırk yedi öğretmen görev yapmakta olup sekiz yüz kırk üç öğrenci öğrenim görmektedir. Okulda internet yapısı ve etkileşimli tahtalar bulunmaktadır. Derslerde etkileşimli tahtalar aktif olarak kullanılmaktadır. Okul hem yurt içinde hem de yurt dışında Erasmus+ ve e-Twinning programlarına katılmaktadır.

Araştırma kapsamındaki uygulamanın gerçekleştirildiği altıncı sınıfın şubesi okul binasının ikinci katında yer almaktadır. Sınıfta etkileşimli tahta ve internet bağlantısı bulunmakta ve öğretim süreçlerinde aktif olarak kullanılmaktadır. Etkileşimli tahtaya ek olarak kitaplık, yazı tahtası ve pano bulunmaktadır. Öğrencilerin sınıfta ikili gruplar halinde oturdukları ikişerli oturma düzeni bulunmaktadır. Uygulamanın yapıldığı dersliğin planı şekil 3.3'te sunulmuştur.

Şekil 3.3

6-H sınıfı derslik planı



Şekil 3.3'te görüldüğü üzere sınıf düzeni öğretim sürecini destekleyecek şekilde yapılandırılmıştır. Öğretmen masası ve etkileşimli tahta sınıfın ön kısmında konumlandırılarak öğretmenin sınıfı rahatça yönetmesi ve tüm öğrencilere erişebilmesi amaçlanmıştır. Bu yerleşim öğretmen odaklı etkileşimi kolaylaştırırken aynı zamanda öğrencilerin dikkatinin toplandığı merkezi bir alan oluşturmaktadır.

Öğrenci masaları altı kişilik gruplar halinde yerleştirilmiştir. Bu grup yapısı öğrenciler arasında işbirlikçi öğrenme ve etkileşimi teşvik etmektedir. Sınıfın sol üst köşesinde araştırmacı için ayrılmış bir alan bulunmaktadır. Bu alan araştırmacının ders sürecini gözlemleyebilmesi ve veri toplayabilmesi için uygun bir pozisyona sahiptir.

Sınıfın sol tarafında yer alan pano öğrencilerin çalışmalarının sergilenebileceği ya da öğretim materyallerinin paylaşılabilceği bir alan olarak tasarlanmıştır. Bu fiziksel düzenleme öğretim etkinliklerinin verimliliğini artırmayı ve etkileşimli bir öğrenme ortamı sağlamayı hedeflemektedir.

3.5 Araştırmanın Katılımcıları

Bu başlık altında araştırmaya katılan araştırmacı, gözlemci öğretmen, öğrenciler ve geçerlik komitesi üyeleri ile ilgili bilgiler verilmiştir.

3.5.1 Araştırmacı

Araştırmada, araştırmacı katılımcı öğretmen rolünü üstlenmiştir. Lisans eğitimini Anadolu Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında tamamlayan araştırmacı, yüksek lisans derecesini Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'ndan almıştır. 2007 yılında İngilizce öğretmeni olarak göreve başlamış olup, halen aynı unvanla görevini sürdürmektedir. Alanında on yedi yıllık mesleki deneyime sahiptir. 2019 yılında Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim doktora Programına başlamıştır. Lisansüstü öğrenimi süresince hem nicel hem de nitel araştırma yöntemleriyle ilgili dersler almış, bu eğitimler veri toplama ve analiz süreçlerinin yürütülmesinde önemli katkı sağlamıştır.

Araştırmacı, mesleki yaşamı boyunca görev yaptığı okullarda, özellikle İngilizce derslerinde öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerinin öğretiminde güçlük yaşadığını gözlemlemiştir. Sahadaki deneyimleri, öğrencilerin bu temel dil becerilerine karşı zaman zaman isteksiz ve güvensiz yaklaşıklarını, zaman zaman da kaygılarının onları engellediğini fark etmiştir. Öğrencilerin, aktif katılım gerektiren dinleme ve sözlü iletişim etkinliklerine karşı çekingen davrandıkları dikkatini çekmiştir. Bu gözlemler, araştırmacının hem öğretim sürecini yeniden değerlendirmesine hem de doktora tez konusunu bu ihtiyaçlara dayalı olarak belirlemesine neden olmuştur. Süreç boyunca, eylem araştırması yaklaşımına yönelik kuramsal ve uygulamalı okumalar yaparak bu yöntemle ilişkin bilgi birikimini artırmış ve araştırma sürecine bilinçli bir şekilde hazırlanmıştır.

3.5.2 Araştırmaya Katılan Öğrenciler

ADDIE modelinin analiz basamağında, altıncı sınıf İngilizce öğretim programını tamamlayarak 7. sınıfa geçmiş olan yirmi üç öğrenci ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın uygulama boyutunun katılımcılarını ise çalışmanın gerçekleştiği 6-H sınıfında öğrenim gören on altı kız ve on beş erkek olmak üzere toplam otuz bir öğrenci oluşturmaktadır.

6-H sınıfı öğrencileri haftalık üç ders saati İngilizce dil eğitimi almaktadır. Öğrencilere ait çeşitli puan ve not bilgilerinin yanında bazı özelliklerine tablo 3.3'te yer verilmiştir.

Tablo 3.3*6-H Sınıfı Öğrencileri Puan ve Ortalama Bilgileri*

Öğrenci	2022-2023 Yıl Sonu İngilizce Ders Notu Ortalaması	2022-2023 Yıl Sonu Tüm Dersler Puan Ortalaması	Kardeş Sayısı	Aile Gelir Durumu	Öğrencinin Kendine Ait Özel Odası
Ö1	95,56	80,5317	0	Orta	Var
Ö2	68,72	85,0595	3	Orta	Yok
Ö3	73,92	85,1627	2	Orta	Yok
Ö4	63,39	77,7262	0	Orta	Var
Ö5	68,44	68,0961	1	Orta	Yok
Ö6	93,56	94,8508	1	Yüksek	Var
Ö7	63,94	77,2627	2	Düşük	Yok
Ö8	38,00	54,1548	0	Orta	Var
Ö9	88,14	94,9877	0	Yüksek	Var
Ö10	58,67	72,9806	1	Düşük	Yok
Ö11	86,78	86,5722	0	Orta	Var
Ö12	70,83	82,0254	1	Orta	Yok
Ö13	63,67	71,9726	3	Düşük	Yok
Ö14	90,17	92,4885	1	Yüksek	Var
Ö15	55,50	79,8524	2	Orta	Var
Ö16	90,44	96,1012	1	Orta	Yok
Ö17	83,39	92,9	1	Orta	Yok
Ö18	91,83	96,3524	1	Orta	Yok
Ö19	84,53	88,0353	1	Orta	Yok
Ö20	76,17	88,1778	2	Orta	Yok
Ö21	51,39	72,2103	0	Orta	Var
Ö22	69,67	79,9413	1	Yüksek	Var
Ö23	49,50	56,5822	1	Düşük	Yok
Ö24	90,14	94,6929	1	Yüksek	Var
Ö25	91,17	96,6334	0	Yüksek	Var
Ö26	92,11	95,6175	1	Yüksek	Var
Ö27	44,61	64,8465	1	Orta	Yok
Ö28	82,67	93,5794	0	Yüksek	Var
Ö29	65,94	77,0421	0	Orta	Var
Ö30	71,44	74,8973	1	Orta	Yok
Ö31	93,11	90,7504	1	Yüksek	Var
	$\bar{X}$: 74,43	$\bar{X}$: 82,64			
	Mod: 95,56	Mod: 96,63			
	Md: 73,92	Md: 85,16			

Tablo 3.3'te görüldüğü üzere 6-H sınıfı 2022-2023 yıl sonu İngilizce ders notu ortalaması 35 ile 95,56 arasında değişmektedir. İngilizce dersi sınıf ortalaması ise 74,43'tür. 6-H sınıfı öğrencilerinin 2022-2023 yıl sonu tüm dersler puan ortalaması ise 54,15 ile 96,63 arasında olup sınıfın genel ortalaması 82,64 olarak görülmektedir. Hiç kardeşi olmayan dokuz öğrenci, bir kardeşe sahip on altı öğrenci, iki kardeşe sahip dört öğrenci, üç kardeşe sahip iki öğrenci bulunmaktadır. Aile gelir durumu incelendiğinde dört öğrencinin

ailesinin gelir seviyesinin düşük olduğu, on sekiz öğrencinin orta ve dokuz öğrencinin de yüksek düzeyde aile gelir durumuna sahip olduğu görölmektedir. Otuz bir öğrenciden on altısının kendine ait bir odası bulunmaktadır ancak on beş öğrenci kendi özel odasına sahip değildir.

ADDIE modelinin analiz basamağında yapılan görüşmelere dâhil edilecek katılımcıların belirlenmesinde, öğretmenler için temel ölçüt ilgili öğretim yılında altıncı sınıf İngilizce öğretim programını fiilen uygulamış olmaları, öğrenciler için ise bu programı deneyimlemiş olmalarıdır. Bu doğrultuda, araştırmanın odak noktası altıncı sınıf İngilizce öğretim programı olduğundan, veri toplama sürecinde yalnızca bu programla doğrudan ilişkili olan katılımcıların görüşlerine başvurulmuştur. Bu amaçla Türkiye genelinde çeşitli ortaokullarda görev yapan yirmi bir İngilizce öğretmeni ile araştırmacının görev yaptığı okulda öğrenim gören ve altıncı sınıfı tamamlayarak yedinci sınıfa geçmiş olan yirmi üç öğrenci ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcı profili, araştırmanın amacına uygun, anlamlı ve geçerli veriler elde edebilmek amacıyla özellikle bu ölçütler doğrultusunda seçilmiştir. Bu amaçtan yola çıkılarak Türkiye genelinde çeşitli ortaokullarda görev yapan yirmi bir öğretmen ve araştırmacının çalıştığı okulda öğrenim gören yirmi üç yedinci sınıf öğrencisi ile görüşmeler yapılmıştır.

Öğretim tasarımının uygulanmasının ardından, öğrencilerin sürece ilişkin değerlendirmelerini derinlemesine anlamak amacıyla on öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonrası yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelere katılacak öğrenci grubunun belirlenmesinde, öğrencilerin öğretim tasarımı öncesinde ve sonrasında gerçekleştirilen dinleme ve konuşma becerisi uygulamalarından aldıkları puanlar temel alınmıştır. Katılımcıların seçimi sürecinde, öğretim tasarımının öğrenci üzerindeki etkilerini farklı performans düzeylerinden gelen bireyler aracılığıyla çok boyutlu bir biçimde analiz edebilmek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, homojen değil, bilinçli olarak çeşitlendirilmiş bir örneklem oluşturulmuştur. Ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark göstermeyen üç öğrenci, puanlarında düşüş gözlemlenen dört öğrenci ve puanlarında artış kaydedilen üç öğrenci seçilerek toplamda on öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Bu dağılım, öğretim sürecinin öğrenci deneyimleri üzerindeki etkisini yalnızca olumlu gelişim üzerinden değil, gelişim göstermeyen ve gerileme yaşayan öğrencilerin bakış açılarıyla da değerlendirmeye olanak sağlamıştır. On öğrenciyle sınırlı tutulması ise, nitel veri toplama sürecinin derinlemesine ve detaylı

analiz gerektirmesi nedeniyle planlanmıştır. Bu sayede, her bir öğrencinin bireysel deneyimi ve gözlemleri ayrıntılı biçimde ele alınabilmiş, aynı zamanda veri çeşitliliği sağlanarak içerik analizine katkı sunacak zenginlikte bilgiye ulaşılmıştır. Öğrencilere ait puan bilgileri tablo 3.4’te sunulmuştur:

Tablo 3.4

Uygulama Sonrası Görüşme Yapılan Öğrencilerin Dinleme Ve Konuşma Becerileri Ön Uygulama ve Son Uygulama Sonuçları

Öğrenci kodu	Öğrenci Takma Adları	Dinleme Becerisi Ön Uygulama Puanı	Dinleme Becerisi Uygulama Sonrası Puanı	Konuşma Becerisi Ön Uygulama Puanı	Konuşma Becerisi Uygulama Sonrası Puanı
Ö2	Zeynep	60	45	0	40
Ö15	Barış	65	40	20	20
Ö17	Deniz	65	55	20	60
Ö20	Mert	30	60	0	40
Ö23	Can	40	20	20	20
Ö26	Selin	35	65	0	60
Ö27	Elif	35	45	20	20
Ö28	Eda	35	80	20	80
Ö29	Yusuf	45	40	20	60
Ö30	Ayşe	35	40	0	40

Tablo 3.4’te görüldüğü gibi uygulama sürecine katılan öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerine yönelik ön test ve son test puanlarına göre elde ettikleri farklar ile bu farklara dayalı örneklem gruplamaları sunulmuştur. Öğrencilerin çoğunda öğretim tasarımı uygulamasının ardından her iki beceride de gelişim gözlemlenmiş olsa da bu araştırmada yalnızca olumlu gelişim gösteren öğrencilerle sınırlı bir değerlendirme yapmak yerine, farklı performans düzeylerinden gelen bireylerin sürece dair algılarını derinlemesine analiz etmeye olanak tanıyan bir yapı benimsenmiştir. Bu doğrultuda, bilinçli olarak çeşitlendirilmiş bir örneklem oluşturulmuş, ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark göstermeyen, puanlarında düşüş yaşayan ve puanlarında artış kaydedilen öğrencilerden dengeli bir dağılımla on öğrenci belirlenmiştir.

Bu örneklem yapısı sayesinde, öğretim tasarımının öğrenciler üzerindeki etkisi yalnızca başarı artışı üzerinden değil aynı zamanda gelişim göstermeyen ya da gerileme yaşayan öğrencilerin deneyimleri üzerinden de çok boyutlu olarak ele alınabilmiştir. Bu durum, sürecin pedagojik niteliğine yönelik daha kapsamlı bir değerlendirme yapılmasına imkân tanımış, öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve duyuşsal tepkilerini analiz etmeye zemin hazırlamıştır. Görüşmelere dâhil edilen öğrencilerin bireysel puan farkları dikkate

alındığında, aynı öğretim ortamında yer alan farklı öğrenci profillerinin uygulamaya nasıl tepki verdiği karşılaştırmalı biçimde değerlendirilebilmiş, böylece nitel veri setinin çeşitliliği ve derinliği artırılmıştır.

3.5.3 Gözlemci Öğretmen

Bu araştırmada veri toplama sürecinde gözlemci rolünü araştırmayı yürüten öğretmen üstlenmiştir. Araştırmacının sınıf ortamında aktif olarak yer alması, hem uygulamanın doğal akışını bozmadan veri toplanmasına hem de öğrencilerin gerçek tepkilerinin daha sağlıklı biçimde gözlemlenmesine imkân tanımıştır. Araştırma, altıncı sınıf İngilizce derslerinde yürütülmüş olup, özellikle öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerinin gelişimine odaklanılmıştır. Süreç boyunca yapılan gözlemler yapılandırılmış gözlem formları aracılığıyla sistematik biçimde kaydedilmiştir. Ayrıca, her dersin ardından araştırmacı tarafından tutulan araştırmacı günlüğü ile uygulamaya ilişkin gözlemler, dikkat çeken durumlar, öğrencilerin tepkileri ve öğretim tasarımının etkililiğine dair kişisel değerlendirmeler detaylı biçimde belgelendirilmiştir. Gözlem ve günlük kayıtlarının birlikte kullanılması, elde edilen verilerin çeşitlendirilmesine katkı sağlamış ve nitel analiz sürecinde daha derinlemesine yorumlara ulaşılmasına olanak tanımıştır. Araştırmacının hem uygulayıcı hem de gözlemci olması, sürecin pedagojik bağlamda bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmasını mümkün kılmıştır.

3.6 Geçerlik Komitesi

Eylem araştırması uygulamalarında, ham verilerin ve analizlerin değerlendirilmesi sürecinde uzman görüşüne başvurulması, araştırmanın geçerliliğini artıran temel unsurlardan biri olarak kabul edilmektedir. Özellikle araştırmacının sürece doğrudan dahil olduğu çalışmalarda, yalnızca bireysel gözlemlere dayanmak yerine farklı uzman bakış açılarına başvurulması, araştırma bulgularının daha güvenilir ve tarafsız bir zemine oturtulmasına katkı sunmaktadır. Bu tür araştırmalarda paydaşların, meslektaşların ve alan uzmanlarının süreç boyunca aktif olarak dahil edilmesi, yürütülen uygulamaların tutarlılığını artırmakta ve araştırmacının öz değerlendirme becerilerini desteklemektedir. Nitel veri analizinde dış denetim ve mesleki geri bildirim, yorumların bağlamsal geçerliliğini güçlendiren önemli uygulamalar arasında yer almaktadır (Cornish vd., 2023; Mertler, 2017).

Bu bağlamda, söz konusu araştırma sürecinde oluşturulan geçerlik komitesi, yürütülen tüm faaliyetlerin hem planlama hem de uygulama aşamalarında bilimsel bir bakış açısıyla şekillenmesini sağlamak amacıyla yapılandırılmıştır. Komite, araştırma sürecinin her aşamasında içerik geçerliği, uygulama uygunluğu ve veri analizinin yorumlanabilirliği konularında araştırmacıya rehberlik etmiş ve gerektiğinde yönlendirici geri bildirimler sunmuştur. Bu sayede araştırmacının kendi verileriyle olan ilişkisi tek yönlü olmaktan çıkarılarak çok boyutlu bir değerlendirme sistemine dönüştürülmüştür.

Geçerlik komitesi, farklı akademik yeterliklere sahip uzmanlardan oluşmaktadır. Komite üyeleri arasında, bir devlet üniversitesinin Yabancı Diller Anabilim Dalı'nda görev yapan bir doktor öğretim üyesi, bir vakıf üniversitesinin Yabancı Diller Yüksekokulu'nda görevli ve doktor unvanına sahip bir öğretim görevlisi ile İngilizce öğretmenliği mezunu olup Eğitim Programları ve Öğretim alanında doktora eğitimine devam eden bir araştırma görevlisi yer almaktadır. Bu çeşitlilik, araştırmacının hem kuramsal temelleri hem de uygulama boyutuna ilişkin çok yönlü değerlendirmelerin yapılmasını mümkün kılmıştır.

Geçerlik komitesinin bu süreçte aktif bir rol oynaması, araştırma sürecine yalnızca akademik bir güvence değil aynı zamanda pedagojik bir derinlik de kazandırmıştır. Özellikle öğretim tasarımı süreçlerinde alınan geri bildirimler doğrultusunda etkinliklerde yapılan revizyonlar, uygulamanın öğrenci ihtiyaçlarına daha duyarlı ve esnek bir biçimde şekillenmesini sağlamıştır. Bu durum, sadece araştırma bulgularının güvenilirliğini artırmakla kalmamış, aynı zamanda sınıf içi öğrenme deneyimlerinin kalitesine de doğrudan katkıda bulunmuştur.

3.7 Veri Toplama Araçları

Eylem araştırması, temelde nitel bir araştırma yaklaşımına dayansa da araştırma sürecinde nicel verilerin kullanımı mümkündür ve pek çok çalışmada bu iki veri türü karma yöntem olarak birleştirilmiştir. Eylem araştırmalarının amacı yalnızca anlamaya yönelik olmakla kalmaz, aynı zamanda değişim yaratmaya da odaklanır. Bu nedenle, yapılan müdahalenin etkilerini daha sağlam bir şekilde ölçmek ve değerlendirmek için ölçekler, beceri testleri ve ön test-son test gibi nicel veri toplama araçları kullanmak faydalı olabilir. Özellikle araştırmacının başlangıcındaki ve sonrasındaki değişimleri daha objektif bir biçimde gözler önüne serebilmek amacıyla nicel veriler önemli bir rol oynamaktadır (Creswell & Plano Clark, 2018; Mertler, 2017).

Bu bağlamda, eylem araştırmalarında kullanılan nicel veriler, genellikle nitel bulguları desteklemek ve sürecin etkilerini daha somut hale getirmek amacıyla kullanılmaktadır. Ölçülebilir değişimler ve istatistiksel analizle güçlendirilmiş bulgular, araştırmanın bulgularının geçerliliğini artırmakta ve uygulama sürecinin başarısını daha güvenilir biçimde ortaya koymaktadır. Araştırmada benimsenen yöntem doğrultusunda, araştırma amacına hizmet edecek şekilde nitel ve nicel veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Nitel veriler, ADDIE modelinin analiz aşamasında kullanılan “Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu” ve “Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu” aracılığıyla elde edilmiştir. Ayrıca, uygulama sonrasına yönelik olarak “Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu”, öğretim sürecine dair “Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu”, “Araştırmacı Günlükleri” ve “Öğrenci Yansıtıcı Günlükleri” gibi nitel veri kaynakları da kullanılmıştır. Bu nitel veriler hem araştırmacının gözlemlerini hem de katılımcılardan (öğrenciler ve öğretmenler) elde edilen görüşleri içermekte olup, öğretim sürecine dair daha derinlemesine bir anlayış sağlamaktadır.

Araştırmanın nicel boyutunda ise, daha objektif ve ölçülebilir veriler elde etmek amacıyla “Dinleme Kaygısı Ölçeği”, “Konuşma Kaygısı Ölçeği”, “Dinleme Beceri Testi” ve “Konuşma Beceri Kartları” gibi araçlarla veri toplanmıştır. Bu nicel veriler, öğretim sürecindeki gelişimleri ve öğrencilerin kaygı düzeylerini ölçmek ve ayrıca elde edilen nitel bulguları desteklemek için önemli bir rol oynamaktadır. Bu şekilde, eğitim sürecinin etkililiği daha güçlü bir biçimde değerlendirilebilmiş ve öğrenci performansındaki değişimlerin daha güvenilir bir biçimde analiz edilmesi sağlanmıştır.

3.7.1 Yarı Yapılandırılmış görüşme formları

Araştırmada kullanılan ADDIE öğretim tasarımı modelinin analiz basamağında yirmi bir öğretmen, yirmi üç öğrenci ve uygulama sonrası için de on öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, önceden seçilmiş bir konu hakkında derinlemesine bilgi toplamak için kullanılır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde araştırmacıya önceden belirlenmiş konular ve sorular rehberlik eder. Ayrıca, derinlemesine bilgi anahtar (sonda) sorularla mümkün kılınır (Adıgüzel, 2019; Gürbüz ve Şahin, 2018).

Adıgüzel (2019) yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler için sekiz adım önermektedir ve bu adımlar görüşmelerden önceki hazırlık aşamasında takip edilmiştir. İlk olarak,

araştırmacı ve danışman öğretim üyesi tarafından çalışma için teorik çerçeve olarak seçilen öğretim tasarımı modeli dikkate alınarak görüşme soruları oluşturulmuştur. İkinci adım olarak uzmanlardan görüş alma süreci tamamlanmıştır. Bu noktada öncelikle bir uzman değerlendirme formu oluşturulmuştur. Hazırlanan form, çalışmanın arkasındaki gerekçeyi açıklayan bir yönergenin yanı sıra her bir boyut için oluşturulan görüşme sorularıyla birlikte oluşturulmuştur. Görüşme formunda yer alan her bir sorunun uzmanlar tarafından değerlendirilmesine imkân tanımak amacıyla form üzerinde dört ayrı alan oluşturulmuştur. Bu alanlar “Uygun”, “Uygun değil”, “Uygun ancak düzeltilmeli” ve “Açıklamalar” şeklindedir. Konuyla ilgili yedi uzman kişi belirli kriterlere dikkat edilerek seçilmiştir. Buna göre uzmanların seçilme nedenleri aşağıda belirtilmiştir:

- Uzman 1, Anadolu Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı’nda öğretim üyesi olarak görev yapmakta olup aynı zamanda araştırmacının tez izleme komitesinde yer almaktadır. Yabancı dil öğretimi, iletişimsel dil becerilerinin geliştirilmesi, öğretim yöntemleri, yabancı dil kaygısı ve dil öğretiminde ölçme-değerlendirme konularındaki uzmanlığı doğrultusunda, görüşme sorularının özellikle dilsel uygunluğu, hedef becerilere yönelik yeterliliği ve pedagojik bütünlüğü açısından katkı sunmuştur.
- Uzman 2, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde görev yapan bir diğer öğretim üyesi olup araştırmacının tez izleme komitesinde yer almaktadır. Eğitim Programları ve Öğretim alanında doktora derecesine sahiptir. Nitel araştırma yöntemleri ve öğretim tasarımı konularındaki akademik deneyimi doğrultusunda, görüşme sorularının bilimsel geçerliliğini değerlendirme sürecine katkı sağlamıştır.
- Uzman 3, farklı bir üniversitenin Eğitim Fakültesi’nde Profesör Doktor unvanıyla görev yapmakta olup program geliştirme ve değerlendirme, öğretim yöntem ve teknikleri, nitel araştırma ve İngilizce öğretimi alanlarında kapsamlı akademik birikime sahiptir. Sahip olduğu uzmanlık çerçevesinde, görüşme sorularının pedagojik uygunluğu ve dilsel ifadesine ilişkin kapsamlı dönütler sunmuştur.
- Uzman 4, Eğitim Programları ve Öğretim alanında doktora derecesine sahip olup özellikle öğretim süreçlerinin yapılandırılması, öğretim tasarımı ve değerlendirme yaklaşımları üzerine akademik çalışmalarıyla bilinmektedir. Görüşme sorularının yapısal düzeni ve nitel araştırma ilkelerine uygunluğu konusunda değerli katkılar sağlamıştır.

- Uzman 5, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde araştırma görevlisi olarak görev yapmakta olup Eğitim Programları ve Öğretim alanında doktora eğitimine devam etmektedir. Özellikle öğretim materyalleri tasarımı ve öğretim süreçlerinin değerlendirilmesi konularında araştırma temelli deneyime sahiptir. Bu bağlamda, görüşme sorularının uygulanabilirliği üzerine yapıcı geri bildirimler sunmuştur.
- Uzman 6, bir üniversitenin Yabancı Diller Yüksekokulu'nda öğretim görevlisi olarak çalışmakta olup Eğitim Programları ve Öğretim alanında doktora derecesine sahiptir. Nitel araştırma yöntemleri, öğretim stratejileri ve İngilizce öğretimi alanlarında akademik çalışmalar yürütmektedir. Bu kapsamda, soruların hedef dile uygunluğu ve ölçülebilirliği açısından önemli değerlendirmelerde bulunmuştur.
- Uzman 7, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir kurumda okul yöneticisi olarak görev yapmakta ve Eğitim Programları ve Öğretim alanında doktora öğrenimine devam etmektedir. Sahadaki uzun yıllara dayanan uygulama deneyimi ve öğretim programlarının pratikteki uygulanabilirliğine dair bilgisi doğrultusunda, görüşme sorularının öğrenci düzeyine uygunluğu ve sahada uygulanabilirliği hakkında anlamlı katkılar sunmuştur. Uzmanlar ile ilgili bilgiler Tablo 3.5'te gösterilmiştir.

Tablo 3.5

Görüş alınan uzmanların özellikleri

Uzman	Akademik Unvanı	Bölümü
Uzman 1	Doçent Doktor	İngiliz Dili ve Eğitimi
Uzman 2	Doçent Doktor	Eğitim Programları ve Öğretim
Uzman 3	Profesör Doktor	Eğitim Bilimleri
Uzman 4	Doktor	Eğitim Programları ve Öğretim
Uzman 5	Doktora öğrencisi	Eğitim Programları ve Öğretim
Uzman 6	Öğretim görevlisi	Eğitim Programları ve Öğretim
Uzman 7	Doktora öğrencisi	Eğitim Programları ve Öğretim

Uzman görüşlerinin ardından geliştirilen görüşme sorularının yer aldığı bireysel görüşme rehberleri ve katılımcı izin formları sırasıyla hazırlık aşamasının üçüncü ve dördüncü adımlarında hazırlanmıştır. Araştırmada kullanılacak yarı yapılandırılmış görüşme formunun geçerliliğini ve uygulanabilirliğini değerlendirmek amacıyla pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşmenin amacı, soruların ne kadar açık ve anlaşılır olduğunu ve görüşmelerin genellikle ne kadar sürdüğünü belirlemek olarak ifade edilebilir. Bu kapsamda, çalışma evreniyle benzer özellikler taşıyan üç öğretmen ve üç öğrenci katılımcı ile pilot görüşme yapılmıştır. Pilot görüşmeler hem soruların anlaşılabilirliğini hem de görüşme sürecinin işleyişini test etmek açısından önemli veriler sağlamıştır. Elde

edilen geri bildirimler doğrultusunda, bazı sorular daha açık hale getirilmiş, teknik terimlerin kullanımında sadeleştirmeye gidilmiş ve görüşme sırasındaki akış iyileştirilmiştir. Bu ön uygulama sayesinde, asıl veri toplama sürecinde karşılaşılabilecek muhtemel sorunlar önceden öngörülmüş ve görüşme formu son haline kavuşturulmuştur.

Pilot görüşmelerin ardından, görüşmeler için nihai formlara (Ek-....) karar verilmiş ve görüşme hazırlığıyla ilgili adımlar son haline getirilmiştir. ADDIE öğretim tasarımı modelinin analiz basamağı için geliştirilen öğrenci ve öğretmen görüşme formlarında kazanım, içerik, eğitim durumları ve ölçme-değerlendirme boyutları kapsamında sorular yer almaktadır. Katılımcılarla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelere ilişkin bilgiler Tablo 3.6’da sunulmuştur.

Tablo 3.6

ADDIE Analiz Basamağı Kapsamında Katılımcılarla Gerçekleştirilen Görüşmelere İlişkin Bilgiler

Katılımcılar	Tarih	Görüşme Yeri	Görüşme Süresi
Pilot Görüşme	18/11/2022	Meb Bağlı Bir Ortaokulu	28 dk.
Öğretmenler	28/11/2022-04/12/2022 tarihleri arasında	Araştırmacının odası	15-25 dk. arası
Öğrenciler	25/11/2022-28/11/2022 tarihleri arasında	Araştırmacının odası	10-15 dk. arası

Uzman görüşleri doğrultusunda, görüşme formunda yer alan soruların içerik, ifade biçimi, kapsam ve yönlendiricilik düzeylerinde çeşitli düzenlemeler yapılmıştır. Öncelikle, bazı soruların kapsamı genişletilerek daha açıklayıcı ve çok yönlü cevaplara imkân tanıyacak biçimde yeniden yapılandırılmıştır. Tek cümlelik veya belirsiz kalan ifadeler, öğrencilerin deneyimlerini daha net aktarabilecekleri biçimde ayrıntılandırılmış ve gerekirse alt sorularla desteklenmiştir. Ayrıca, dinleme ve konuşma becerilerine ayrı ayrı odaklanan sorular oluşturularak her becerinin ayrı değerlendirilmesi sağlanmış, bu sayede veri çeşitliliği ve derinliği artırılmıştır. Bazı ifadeler sadeleştirilmiş, bazıları ise öğrencilerin yaş düzeyine daha uygun hâle getirilmiştir. Soruların sıralaması da mantıksal bir bütünlük oluşturacak şekilde yeniden düzenlenmiştir. Görüşme formunun uzman dönütleri doğrultusunda geliştirilen son biçimi, çalışmanın ekler bölümünde sunulmuştur.

3.7.2 Gözlem Formu

Bu araştırmada, uygulama sürecinde ortaya çıkan durumları daha kapsamlı ve derinlemesine analiz edebilmek amacıyla katılımcı gözlem yöntemi kullanılmıştır. Katılımcı gözlemler, doğal ortamlarda gerçekleşen etkileşimleri ilk elden ve sistematik biçimde gözlemlene imkânı sunduğundan, nitel veri toplamada önemli bir araçtır (Merriam, 2015; Glesne, 2014). Gözlem sürecinde öğretim ortamına doğrudan dâhil olan araştırmacı, aynı zamanda ilgili sınıfta öğretmen olarak görev yapmıştır. Bu durum, sınıf içi etkileşimlerin doğal seyrinin korunmasını ve öğrencilerin davranışlarının daha güvenilir şekilde gözlemlenmesini sağlamıştır.

Gözlemler, 2023–2024 eğitim-öğretim yılı güz döneminde, araştırmanın yürütüldüğü okulda gerçekleştirilmiştir. Veri kaybını önlemek ve gözlem verilerinin güvenilirliğini artırmak amacıyla sınıf ortamında video kamera kullanılmıştır. Kamera, sınıfın tamamını ve akıllı tahtayı göreceğ şekilde yerleştirilmiş, uygulama öncesinde yapılan deneme çekimiyle görüntü ve ses kalitesi test edilmiştir. Gözlem süreci başlamadan önce hem öğrenciler hem de veliler video kayıtlarının amacı ve gizliliği konusunda bilgilendirilmiş, yazılı onamları alınmıştır. Video kayıtlarının kullanımı, yalnızca araştırma süreciyle sınırlı tutulmuş ve etik ilkelere uygun biçimde gerçekleştirilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2021).

Araştırma kapsamında, sınıf içi öğretim sürecinde kullanılan yöntemler, öğretmen-öğrenci etkileşimleri ve öğrencilerin bireysel davranışlarını sistematik olarak değerlendirebilmek amacıyla yarı yapılandırılmış bir sınıf gözlem formu hazırlanmıştır. Formun kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla, biri İngiliz Dili Eğitimi alanında Doç. Dr. unvanına, diğeri ise Eğitim Programları ve Öğretim alanında Prof. Dr. unvanına sahip iki öğretim üyesinin uzman görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlardan alınan dönütler doğrultusunda form revize edilmiş ve son hâliyle Ek-... bölümünde sunulmuştur.

Toplanan video kayıtları ve gözlem notları, araştırmacı tarafından düzenli olarak incelenmiş, elde edilen bulgular raporlama sürecinde destekleyici veri olarak kullanılmıştır. Ayrıca, kayıtların araştırma dışı uzmanlar tarafından da izlenebilmesi, verilerin güvenilirliğini artırıcı bir unsur olarak değerlendirilmiştir. Görüşme verileriyle birlikte gözlemler, çalışmanın bütüncül analizine katkı sağlayan niteliksel veri kaynakları arasında yer almıştır. Gözlemlere ilişkin detaylı bilgiler Tablo 3.7'de sunulmuştur.

Tablo 3.7*Gözlem Yapılan Sınıflar, Tarih ve Sürelere İlişkin Bilgiler*

Sınıf	Tarih	Süre
Altıncı sınıf	22/11/2023	80 dakika
	23/11/2023	40 dakika
	29/11/2023	80 dakika
	30/11/2023	40 dakika
	06/12/2023	80 dakika
	07/12/2023	40 dakika
	13/12/2023	80 dakika
	14/12/2023	40 dakika
	20/12/2023	80 dakika
	21/12/2023	40 dakika
	27/12/2023	80 dakika
	28/12/2023	40 dakika
	03/01/2024	80 dakika
	04/01/2024	40 dakika

Tablo 3.7’de görüldüğü üzere, altıncı sınıfta gerçekleştirilen gözlemler, 22 Kasım 2023 ile 4 Ocak 2024 tarihleri arasında uygulanmış ve her oturum 40 ile 80 dakika arasında değişen sürelerde yürütülmüştür. Uygulama, 2023–2024 eğitim-öğretim yılı güz döneminde, bir devlet ortaokulunun altıncı sınıf düzeyinde planlanmıştır. Tabloda yer alan süre farklılıkları, okulun haftalık ders programına ve sınıfın derslik kullanımına bağlı olarak şekillenmiştir.

Bazı oturumların süresi 80 dakika olarak planlanmış, bu durum haftada iki ders saatinin ardışık olarak işlenmesi ile mümkün olmuştur. Diğer oturumlar ise yalnızca bir ders saati süresince, yani 40 dakika olarak uygulanmıştır. Bu farklı yapı, uygulamanın esnek bir zaman çizelgesi içerisinde bütüncül biçimde sürdürülebilmesi amacıyla tercih edilmiştir. Böylece, uygulama süreci hem ders saatlerinin doğasına uygun biçimde hem de araştırmanın gerektirdiği süreklilik içinde yürütülebilmektedir.

3.7.3 Araştırmacı ve öğrenci yansıtma günlükleri

Nitel araştırmalarda araştırmacı günlükleri, kişisel gözlemlerin, sezgilerin, tepkilerin, olaylara ilişkin yorumların ve teorik çıkarımların sistematik biçimde kaydedildiği önemli bir veri toplama aracıdır. Bu günlükler, yalnızca olayların tanımlanmasıyla sınırlı kalmaz aynı zamanda araştırmacının sürece dair yansımalarını, duygusal durumlarını ve karar alma gerekçelerini de içererek, araştırma sürecinin bütüncül bir şekilde belgelenmesini sağlamaktadır (Dado vd., 2023). Yansıtıcı günlükler, özellikle betimleyici ya da katılımcı nitel araştırmalarda, araştırmacının pozisyonunun farkında olmasına yardımcı olmaktadır

ve veri analiz sürecinde araştırmanın bağlamsal derinliğini artırmaktadır (McBride, 2023).

Araştırma sürecinde öğrenci ve öğretmenlerin tuttukları yansıtıcı günlükler, öğrenme ve öğretimle ilgili deneyimlerin, duyguların ve düşüncelerin sistemli biçimde belgelendiği önemli veri kaynaklarıdır. Öğrenci günlükleri aracılığıyla, öğretim elemanları sınıf içindeki öğrenme süreçlerini ve bireysel farklılıkları daha yakından gözlemleyebilir. Öte yandan, araştırmacı günlüğü, gözlem notları, bireysel yorumlar, doğrudan alıntılar, katılımcılardan gelen tepkiler ve araştırmacının sürece dair kişisel değerlendirmelerini kapsayan kapsamlı bir yansıtma aracıdır (Xu & Zammit, 2020; Jarvis & Baloyi, 2020).

Bu çalışmada, uygulama sürecini çok boyutlu bir biçimde değerlendirebilmek amacıyla araştırmacı ve öğrenci yansıtma günlüklerinden nitel veri toplama aracı olarak yararlanılmıştır. Araştırmacı yansıtma günlüğü, sürecin içinden biri olarak gözlem, duygu, düşünce ve değerlendirmelerin sistematik biçimde kaydedilmesini sağlamış böylece uygulama sürecine ilişkin bütüncül bir bakış geliştirilmiştir. Öğrenci yansıtma günlükleri ise öğrencilerin öğrenme sürecine dair farkındalıklarını, deneyimlerini ve duygularını ifade etmelerine imkân tanımış ve uygulamanın öğrenciler üzerindeki etkilerini doğrudan kendi anlatımlarıyla ortaya koymuştur. Bu günlükler hem öğretim sürecinin izlenmesi hem de elde edilen verilerin derinlemesine analizine katkı sağlayacak şekilde düzenli olarak toplanmıştır. Ayrıca günlükler süreci değerlendirmek, uygulama sırasında karşılaşılan sorunları belirlemek ve bir sonraki hafta için ders planları oluşturmak noktasında rehber görevi de görmüştür.

3.7.4 Dinleme kaygısı ölçeği

Bu çalışmada, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik dinleme kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla Polat ve Erişti (2018) tarafından geliştirilen “Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Söz konusu ölçek, yabancı dil öğrenen bireylerin dinleme etkinlikleri sürecinde yaşadıkları kaygı düzeyini belirlemek amacıyla geliştirilmiş, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamlı biçimde yürütülmüş özgün bir ölçme aracıdır. Ölçeğin geliştirilme sürecinde ilgili alanyazın taranarak yirmi beş maddelik bir madde havuzu oluşturulmuş, ardından iki farklı örneklem grubu üzerinden yürütülen Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) çalışmalarıyla ölçeğin yapı geçerliği sınanmıştır. AFA, bir devlet üniversitesinin Yabancı Diller Yüksekokulunda

öğrenim gören dört yüz yedi öğrenciden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiş ve üç faktörlü bir yapı ortaya konmuştur. Bu yapı, toplam varyansın %53,20'sini açıklamakta olup, maddelerin faktör yükleri .50 ile .84 arasında değişmektedir. Yapılan iç tutarlılık analizinde, ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach's Alpha katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır.

Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeği, bireylerin yabancı dilde dinleme sürecinde yaşadıkları kaygı düzeylerini çok boyutlu biçimde değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş bir ölçme aracıdır. Ölçek, bireysel ve çevresel etmenler, dinleme kaynağının özellikleri ve öğrencilerin dinleme sürecine yükledikleri anlamlar gibi çeşitli değişkenleri dikkate alarak dinleme kaygısını ölçmektedir. Alt boyutlar düzeyinde yapılan analizler sonucunda, Bireysel ve Çevresel Etmenler boyutu için Cronbach's Alpha değeri .89, Dinleme Kaynağının Kontrolü boyutunda .70, Dinleme Etkinliklerine Yüklenen Anlam boyutunda ise .74 olarak bulunmuştur.

Ölçek, orijinal olarak üniversite öğrencileri için geliştirilmiş olsa da mevcut araştırmada uzman görüşü alınarak ortaokul öğrencilerine uygulanabilirliği değerlendirilmiş ve bu kapsamda kullanılmasına karar verilmiştir. Ölçeğin dil düzeyi ve ifade yapılarının yaş grubu açısından uygunluğunu test etmek amacıyla, uygulamanın yapılmadığı bir altıncı sınıf seviyesinde pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sürecinde ölçeğin anlaşılabilirliği değerlendirilmiş, öğrencilerin madde ifadesiyle ilgili anlam sorunları yaşayıp yaşamadıkları gözlemlenmiş ve gerekli açıklayıcı yönlendirmeler sağlanmıştır. Öğrencilerden gelen geri bildirimler doğrultusunda herhangi bir madde çıkarımı ya da ifadesel düzeltme ihtiyacı doğmamış, ölçek orijinal haliyle kullanılmıştır.

İngilizce dinleme kaygısını ölçmeye yönelik uygulanan on sekiz maddelik ölçeğin iç tutarlılığı hem uygulama öncesi hem de uygulama sonrası veriler üzerinden değerlendirilmiştir. Uygulama öncesinde yapılan güvenirlik analizine göre Cronbach's Alpha değeri .897 olarak hesaplanmış, standardize edilmiş maddeler üzerinden yapılan hesaplamada ise bu değer .896 olarak bulunmuştur. Uygulama sonrası gerçekleştirilen analizde ise Cronbach's Alpha değeri .859, standardize edilmiş haliyle .865 olarak hesaplanmıştır. Her iki analizde de 31 katılımcının tüm verileri dahil edilmiş olup, herhangi bir eksik veri durumu söz konusu değildir. Bu sonuçlar, ölçeğin hem müdahale öncesi hem de sonrasında yüksek derecede iç tutarlılık sunduğunu ve maddelerin birbiriyle güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu göstermektedir.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) sonuçları hem uygulama öncesi hem de sonrası için ölçeğin özgün çalışmasında ortaya konan üç faktörlü yapısını büyük ölçüde koruduğunu göstermiştir. Uygulama öncesi analizde toplam varyansın %66.2'si, uygulama sonrası analizde ise %68.4'ü açıklanmıştır. Faktör yüklerinin .30 ve üzeri olduğu çok sayıda madde gözlemlenmiş; özellikle Madde 1, 3, 6, 10 ve 17 gibi maddelerin ilgili bileşenlere anlamlı şekilde yüklendiği belirlenmiştir. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) benzeri regresyon analizleri de bu yapıyı desteklemekte hem uygulama öncesi hem de sonrası analizlerde her üç faktörün modele anlamlı katkı sunduğu ve toplam puanı yüksek düzeyde açıkladığı görülmüştür. Her iki DFA modelinde de regresyon katsayıları 6.0 olarak hesaplanmış ve tüm katsayılar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < .001$). Ayrıca DFA çıktılarında standart hataların sıfıra yakın olması, modelin örneklem üzerinde oldukça iyi uyum gösterdiğine işaret etmektedir.

Sonuç olarak, “Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeği” mevcut araştırmada ortaokul düzeyindeki öğrenciler için geçerli ve güvenilir sonuçlar vermiş, dinleme kaygısının çok boyutlu değerlendirilmesine olanak tanıyan uygun ve psikometrik açıdan güçlü bir ölçme aracı olarak kullanılmıştır.

3.7.5 Konuşma kaygısı ölçeği

Araştırmada, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik konuşma kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla Orakçı (2018) tarafından geliştirilen “İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek, yedinci sınıf öğrencilerinin hedef dil olan İngilizce’de konuşma becerisine yönelik kaygı düzeylerini ölçmek amacıyla hazırlanmış ve geçerlik ile güvenilirlik analizleriyle desteklenmiştir. Ölçek geliştirme süreci betimsel bir desenle yürütülmüştür. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) olmak üzere iki ayrı örneklem grubu ile veri toplanmıştır. AFA ve güvenilirlik çalışmaları 372 ortaokul yedinci sınıf öğrencisinden elde edilen verilerle yapılmıştır. DFA ise farklı bir yedinci sınıf grubundan oluşan 402 öğrenci üzerinden gerçekleştirilmiştir. AFA sonuçlarına göre ölçeğin iki faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Toplamda 16 maddeden oluşan ölçek, madde-toplam korelasyonu açısından 0.387 ile 0.794 arasında değişen güçlü değerler sunmaktadır. Açıklanan toplam varyans oranı %67 olarak hesaplanmıştır. Bu oran sosyal bilimler alanında kabul edilen %40’lık alt sınırın oldukça üzerindedir (Büyüköztürk, 2021; Field, 2013). Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi, Bartlett's Sphericity testi, Varimax

rotasyonu, Cronbach Alfa katsayısı ve doğrulayıcı faktör analizleri kullanılmıştır. DFA sonuçları ölçeğin faktör yapısını doğrulamakta ve iyi düzeyde model uyumu sunduğunu göstermektedir.

Bu araştırmada ise uygulama sonrası elde edilen veriler üzerinden yapılan AFA ve DFA ile ölçeğin yapı geçerliği tekrar test edilmiştir. Ters kodlama gerektiren Madde 1, 3 ve 9 analiz öncesinde uygun şekilde yeniden kodlanmıştır. AFA sonucunda üç faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Bu yapı toplam varyansın %68.8'ini açıklamaktadır. Faktör 1, %32.4; Faktör 2, %21.1; Faktör 3 ise %14.6 oranında varyansı açıklamaktadır. Maddelerin çoğu .30'un üzerinde anlamlı faktör yüklerine sahiptir. Özellikle Madde 5, 6, 10, 11 ve 15'in tek bir faktöre yüksek yüklerle anlamlı biçimde yüklendiği görülmüştür. Madde 7, 8 ve 13 gibi bazı maddelerin ise birden fazla faktöre dağılmış yük değerleri vardır. Ters maddelerde yüklerin yön değiştirmesi, ters kodlamanın yapıyı etkileyebildiğini göstermektedir.

Uygulama sonrası gerçekleştirilen DFA sonuçları da önerilen üç faktörlü yapının veri ile oldukça iyi örtüştüğünü ortaya koymuştur. Modelde Faktör 1 ve Faktör 2'nin regresyon katsayıları 5.0 olarak hesaplanmıştır. Faktör 3'ün katsayısı ise 6.0'tır. Tüm katsayılar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < .001$). Modelin standart hataları sıfıra çok yakın ve t değerleri oldukça yüksektir. Bu durum modelin örneklem üzerinde yüksek uyum gösterdiğine işaret etmektedir.

Ölçeğin iç tutarlılığı hem uygulama öncesi hem de sonrası için ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Uygulama öncesi verilerle yapılan analizde Cronbach's Alpha değeri .839'dur. Standardize edilmiş maddeler üzerinden hesaplandığında bu değer .846'ya çıkmıştır. Uygulama sonrası analizlerde bu değerler sırasıyla .771 ve .762 olarak hesaplanmıştır. Her iki durumda da madde sayısı 16'dır ve veri kaybı olmadan analiz gerçekleştirilmiştir ($N = 31$). Uygulama sonrası iç tutarlılık değerlerinin bir miktar düşmüş olması, müdahale sonrasında öğrencilerin yanıtlarında çeşitlenme yaşanmasından kaynaklanabilir. Ancak her iki analizde de elde edilen alfa katsayılarının .70'in üzerinde olması, ölçeğin hem müdahale öncesi hem de sonrasında güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, İngilizce konuşma kaygısını ölçmeye yönelik bu ölçek, uygulanan müdahaleden bağımsız olarak geçerli, güvenilir ve psikometrik açıdan tutarlı bir yapı

sunmuştur. Hem uygulama öncesinde hem de sonrasında öğrencilerin kaygı düzeylerini belirlemede etkili bir veri toplama aracı olarak değerlendirilmiştir.

3.7.6 İngilizce dinleme becerisi testi

Çalışmada, uzman görüşleri doğrultusunda oluşturulan kazanımlar temel alınarak, öğrencilerin uygulama öncesindeki düzeylerini belirlemeye yönelik bir dinleme beceri testi geliştirilmiştir. Test, her bir kazanıma yönelik on beş sorudan oluşmak üzere toplam altmış madde yer almaktadır. Araştırmacı tarafından geliştirilen bu ölçme aracı, içerik geçerliliğini sağlamak amacıyla, biri İngiliz Dili Eğitimi alanında öğretim üyesi olarak görev yapan, diğerleri ise lisans eğitimini Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği programında tamamlamış ve Eğitim Programları ve Öğretim alanında doktora derecesine sahip olan toplam beş uzman akademisyene sunulmuştur. Uzmanlardan elde edilen nitelikli geri bildirimler doğrultusunda test maddelerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Tablo 3.8, uzman görüşü almak için kullanılan değerlendirme formunun formatını göstermektedir.

Tablo 3.8

Dinleme Becerisi Testi Uzman Görüşü Formu Örneği

LISTENING TEST					
LIFE					
Dinleme Testi Uzman Değerlendirme Formu					
Değerli uzman, "6. Sınıf İngilizce Dersi Dinleme ve Konuşma Becerileri Üzerine Öğretim Tasarımı" başlıklı araştırma kapsamında öğrencilere uygulayacağımız dinleme testi için sizlerin değerli görüşlerinize ihtiyaç duymaktayız. Her bir sorunun karşısında "Uygundur", "Uygun değildir", "Uygun ancak düzeltilmeli" ve "Öneri/Açıklama" şeklinde dört sütun bulunmaktadır. Sizden soruları inceleyerek kazanımlara uygunluğu konusundaki değerlendirmelerinizi ve uygun olmayanları öneri ve açıklamalarınızla birlikte aşağıdaki tablo içerisindeki alanlarda belirtmeniz beklenmektedir. Değerli katkılarınız için çok teşekkür ederiz. Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL Nuriye BATMAZ DERER Anadolu Üniversitesi Yunus Emre Kampüsü Eskişehir					
Uygun olmadığını düşündüğünüz cümleyi aşağıdaki boşluklara yazarak önerilerinizi belirtin.  05.mp3  My Daily Routine _ ESL Video.mp4  English - Daily routine (A1-A2).mp4 İlk 5 soru 1.dinleme metnine (05.mp3) İkinci 5 soru 2.dinleme metnine (My Daily routine) ve son 5 soru (English-Daily routine) 3.dinleme metnine aittir.				Uygundur	Uygun değildir
				Uygun ancak düzeltilmeli	
				Öneri/Açıklama	

Tablo 3.8 (Devam) *Dinleme Becerisi Testi Uzman Görüşü Formu Örneği*

6.1.L1. Students will be able to identify daily routines.	Listen and tick Jim's daily routine you hear. (A) (B) (C) (D) 				
	Listen and choose Jim's daily routine you hear. (A) (B) (C) (D) 				
	When does Jim leave home on weekdays? A) 07:00 B) 07:30 C) 08:00 D) 08:15				

Uygun olma/sıgını duşundugunuz cumleyi aşğıdaki boşluklara yazarak önerilerinizi belirtin.					
♦ FREQUENCY ADVERBS Always, Never, Usually, Sometimes, Often @ym.p4 In The Morning, Adverbs of Frequency, English Speaking Practice, Mark Kulek - ESL.mp4 Talking about daily routines in English (present simple).mp4 İlk 6 soru 1.dinleme metnine (Frequency Adverbs) İkinci 5 soru 2.dinleme metnine (In the morning) ve son 4 soru (Talking about daily routines) 3.dinleme metnine aittir.		Uygundur	Uygun değildir	Uygun ancak düzeltilmeli	Öneri/ Açıklama
6.1.L2. Students will be able to identify time expressions of daily routines.	How often does she travel by train? A) Often B) Usually C) Sometimes D) Never				
	How often does she take photos on the journey? A) Often B) Usually C) Sometimes D) Never				
	How often does she work outside? A) Often B) Usually C) Sometimes D) Never				
	When does she usually finish her work? A) 17:30 B) 18:00 C) 18:30 D) 19:00				
	How often does she have dinner at a restaurant? A) Always B) Often C) Sometimes D) Never				

Uzman görüşüne sunulduktan sonra dinleme beceri testinin birinci kazanımına (6.1. Describing what people do regularly) ait olan beş sorunun ses dosyası uzmanlar tarafından uygun bulunmamış ve değiştirilmesi noktasında fikir belirtilmiştir. Araştırmacı ses metnini değiştirmiş ve tekrar uzman görüşüne sunmuştur.

Uzman görüşleri sonrasında ortaya çıkan düzenlenmiş test maddelerine ilişkin kapsam geçerlik oranı değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir. Lawshe'nin kapsam geçerliliğine yönelik nicel yöntemi, uzman katılımcıların ölçme aracına verdikleri yanıtları inceleyerek bir maddenin araçta kalması ya da çıkarılması gerekip gerekmediğinin belirlenmesini sağlamaktadır. Ölçekteki maddelerin varlığı ya da yokluğuyla ilgili kapsam geçerliliğine dayalı bir madde istatistiği olan kapsam geçerliliği oranını belirlemek için aşağıdaki formül kullanılmaktadır (Lawshe, 1975).

$$KGO = \frac{GU - \left(\frac{TU}{2}\right)}{\frac{TU}{2}}$$

Uzman görüşleri sonrasında ortaya çıkan test maddelerinin KGO (kapsam geçerlik oranı), geçerli diyen uzman (5)-toplam uzman (5/2)/toplam uzman /2 (5/2) şeklinde hesaplanmıştır ve değiştirilen beş sorudan sonra tüm soruların kapsam geçerliği “>=.99” olarak hesaplanmıştır. Oluşturulan test maddelerinin temsilin dengesi ölçütü (balance of representation) tablo 3.9’da verilmiştir. Temsilin dengesi ölçütü (balance of representation) soruların kazanımlara nasıl dağıldığını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Belirlenen formülle hesaplanacak değer, soruların kazanımlara dağılımını vermektedir. Formül şu şekildedir:

$$\text{Denge İndeksi} = 1 - \left(\sum_{k=2}^O \left| \frac{1}{(O)} - \frac{I(k)}{(H)} \right| \right) / 2.$$

O: Toplam kazanım sayısı,
I (k): Kazanım başına düşen soru sayısı,
H= Toplam soru sayısı.

Bu formül kullanılarak hesaplanan değer 0,7’den büyük olması gerekmektedir. Sonuç olarak kazanım, soru sayısı oranının uygun olduğu sonucuna varılabilmektedir.

Tablo 3.9*Temsilin Dengesi Ölçütü (Balance of Representation)*

Konu/Kazanım	Madde Sayısı
6.1. Describing what people do regularly	15
6.2.Students will be able to ask and answer questions related to frequencies of daily activities.	15
6.2. Expressing likes and dislikes	15
6.3. Describing places (Making comparisons)	15

Geliştirilen dinleme becerisi testinin uygulanabilirliğini, madde analizini ve ölçme gücünü değerlendirmek amacıyla pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama, testin hedeflediği kazanımlarla uyumlu bir öğrenci profili sunan, altıncı sınıf İngilizce öğretim programını tamamlamış 7. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Bu sayede, test maddelerinin öğrenciler tarafından anlaşılabilirliği, sürelere uygunluk ve ölçme aracının genel işleyişi hakkında ön bilgi elde edilmiştir. Pilot uygulamadan elde edilen veriler doğrultusunda, testin geçerlik ve güvenirliğini artırmaya yönelik gerekli düzenlemeler yapılmış ve ölçme aracı son haline getirilmiştir.

Testin ön pilot çalışmasında öğrenciler test sorularını kırk beş dakikada yanıtlamışlardır. Öğrencilerin testten aldıkları puanlar en yüksekten düşüğe göre düzenlenerek alt ve üst grupları oluşturmak üzere alt ve üst toplam sayısının %27'sine karşılık gelen öğrenciler seçilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda madde analizi yapılmıştır. Madde analizi sonucunda ayırt edicilik indeksi değerlendirilirken göz önünde bulundurulması gereken bazı ölçütler vardır. Herhangi bir testte maddelerin ayırt edicilik indeksi -1 ile +1 arasındadır. Madde ayırt edicilik indeksleri, Bir test maddesinin, öğrenciler arasında mevcut olan beceri düzeylerini ayırt edebilme kapasitesi, değerlendirme sürecinde dikkate alınması gereken temel bir ölçüttür. Alanyazında genel kabul gören sınıflandırmaya göre, 0,40 ve üzeri değere sahip maddeler yüksek ayırt ediciliğe sahip olup çok iyi olarak değerlendirilir. 0,30–0,39 aralığında yer alan maddeler iyi, 0,20–0,29 aralığındaki maddeler ise orta düzeyde ayırt edici olarak kabul edilmektedir. Bu aralıktaki maddelerin testte yer alması mümkün olmakla birlikte, içeriği ve ifadesi gözden geçirilerek iyileştirilmesi önerilir. 0,19 ve altı değerler ise düşük ayırt edicilik düzeyini göstermekte olup, bu tür maddeler ölçme aracı açısından yeterli ayırt ediciliğe sahip değildir. Eğer gerekli düzeltmeler yapılamıyorsa bu maddelerin testten çıkarılması uygun olacaktır (Adıgüzel, 2019).

Madde ayırt edicilik indekslerine göre yapılan analizler sonucunda, test maddelerinin ölçme gücü değerlendirilmiştir. Belirlenen ölçütler doğrultusunda, ayırt edicilik düzeyi çok düşük olan ve özellikle negatif ayırt edicilik değerine sahip maddeler, testin geçerliliğini olumsuz etkileyebileceği gerekçesiyle testten çıkarılmıştır. Bu işlem, testin madde kalitesini artırmak ve ölçme aracının genel güvenilirliğini sağlamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Geliştirilen testin Pearson Moment Çarpımı yarı güvenirlik katsayısı 0,98 olarak bulunmuştur. Test maddelerinin madde ayırt edicilik ve madde güçlük indeksleri tablo 3.10’da verilmiştir.

Tablo 3. 10

Test Maddelerinin Madde Güçlük ve Madde Ayırt Edicilik İndeksleri

Soru Maddesi	Madde Güçlük İndeksi	Madde Ayırt Edicilik İndeksi
1	0.95	0,37
2	0.75	0,308
3	0.24	-0,034
4	0.87	0,503
5	0.62	0,703
6	0.87	0,534
7	0.79	0,529
8	0.80	0,499
9	0.83	0,603
10	0.80	0,632
11	0.90	0,425
12	0.59	0,50
13	0.91	0,211
14	0.22	0,143
15	0.50	0,408
16	0.67	0,518
17	0.74	0,605
18	0.43	0,429
19	0.93	0,38
20	0.62	0,675
21	0.29	0,165
22	0.87	0,399
23	0.80	0,537
24	0.79	0,633
25	0.80	0,628
26	0.80	0,453
27	0.87	0,543
28	0.50	0,522
29	0.45	0,518
30	0.61	0,707
32	0.59	0,595
33	0.88	0,503
34	0.88	0,503
35	0.77	0,502
36	0.69	0,609
37	0.58	0,586
38	0.50	0,634
39	0.21	-0,123

Tablo 3. 10 (Devam) *Test Maddelerinin Madde Güçlük ve Madde Ayırt Edicilik İndeksleri*

Soru Maddesi	Madde Güçlük İndeksi	Madde Ayırt Edicilik İndeksi
40	0.50	0,101
41	0.59	0,473
42	0.87	0,377
43	0.75	0,34
44	0.71	0,532
45	0.69	0,629
46	0.80	0,323
47	0.83	0,53
48	0.74	0,288
49	0.85	-0,016
50	0.74	0,426
51	0.56	0,172
52	0.27	-0,368
53	0.67	0,473
54	0.71	0,369
55	0.79	0,411
56	0.61	0,488
57	0.79	0,5
58	0.45	0,1
59	0.74	0,364
60	0.71	0,475

Tablo 3.10’da görüldüğü üzere, beceri testi kapsamında yer alan 60 soruya ilişkin olarak yürütülen madde analizleri sonucunda, her bir maddenin güçlük ve ayırt edicilik indeksleri belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, maddelerin güçlük indeksleri .21 ile .95 arasında değişmekte olup bu durum, testte hem düşük hem yüksek düzeyde bilişsel zorlayıcılığa sahip soruların yer aldığını göstermektedir. Maddelerin güçlük düzeylerinin genel olarak .50 civarında yoğunlaşması ise testin orta düzeyde zorluk içerdiğine ve farklı başarı seviyelerindeki öğrencilere hitap edebildiğine işaret etmektedir.

Madde ayırt edicilik indekslerine bakıldığında ise büyük çoğunluğun .30’un üzerinde olduğu, bazı maddelerin ise yüksek düzeyde ayırt ediciliğe sahip bulunduğu görülmektedir. Bu durum, testin yüksek ve düşük beceri düzeyine sahip öğrencileri ayırt etme gücünün tatmin edici düzeyde olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, bazı maddelerin negatif ayırt edicilik değerleri taşıdığı tespit edilmiştir. Bu tür maddeler, testin ölçme gücünü olumsuz etkileyebileceğinden analiz sürecinde gözden geçirilmiş ve değerlendirme dışı bırakılmıştır.

Yürütülen analizler doğrultusunda, özellikle madde-toplam korelasyonu yüksek ve ayırt edicilik gücü belirgin olan sorular arasından seçilerek dinleme becerisi testi yirmi soruya

indirgenmiştir. Bu seçim sürecinde, testin geçerlik ve güvenirliğini artırmak amacıyla öğrencilerin dinleme beceri düzeylerini etkili biçimde ayırt eden maddelere öncelik verilmiştir. Böylece, daha odaklı, işlevsel ve psikometrik açıdan güçlü bir ölçme aracı oluşturulması amaçlanmıştır. Testin son hâline ait madde ayırt edicilik indeksleri Tablo 3.11'de ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 3. 11.

Son Hali Verilen Test Maddelerinin Madde Ayırt Edicilik İndeksleri

Soru Maddesi	Ayırt Edicilik İndeksi
1	0,534
2	0,529
3	0,499
4	0,603
5	0,632
6	0,518
7	0,605
8	0,429
9	0,453
10	0,543
11	0,581
12	0,595
13	0,609
14	0,473
15	0,377
16	0,629
17	0,426
18	0,473
19	0,488
20	0,475

Tablo 3.11’de görüldüğü gibi, son hâli verilen dinleme becerisi testinde yer alan yirmi soruya ait madde ayırt edicilik indeksleri .377 ile .632 arasında değişmektedir. Bu değerler, testte yer alan tüm maddelerin öğrencilerin beceri düzeylerini ayırt etme gücünün yeterli olduğunu göstermektedir. Özellikle .50 ve üzeri ayırt edicilik indeksine sahip maddelerin sayıca fazla olması, testin güvenirliği ve ölçme yeterliliği açısından

olumlu bir göstergedir. Seçilen soruların tamamının pozitif ve kabul edilebilir düzeyde ayırt ediciliğe sahip olması, testin psikometrik özelliklerinin güçlendirilerek daha işlevsel bir ölçme aracı hâline getirildiğini ortaya koymaktadır.

3.7.7 İngilizce konuşma kartları

Analiz basamağında yapılan görüşmeler sonucunda ortaya çıkan kazanımlara uygun olarak konuşma kartları hazırlanmıştır. Hazırlanan konuşma kartları uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü sonrasında konuşma kartlarının son hali verilmiştir ve konuşma kartlarının kapsam geçerlik indeksi ile temsil dengesi hesaplanmıştır.

Lawshe'nin (1975) kapsam geçerliliğine yönelik nicel yöntemi, uzman katılımcıların ölçme aracına verdikleri yanıtları inceleyerek bir maddenin araçta kalması ya da çıkarılması gerekip gerekmediğinin belirlenmesini sağlamaktadır. Ölçekteki maddelerin varlığı ya da yokluğuyla ilgili kapsam geçerliliğine dayalı bir madde istatistiği olan kapsam geçerliliği oranını belirlemek için aşağıdaki formül kullanılmaktadır (Lawshe, 1975). Bu formüle göre hesaplanan kapsam geçerliği tablosu eklerde sunulmuştur.

$$KGO = \frac{GU - \left(\frac{TU}{2}\right)}{\frac{TU}{2}}$$

Oluşturulan konuşma kartlarının temsilin dengesi ölçütü (balance of representation) Tablo 3.12'de verilmiştir. Temsilin dengesi ölçütü (balance of representation) soruların kazanımlara nasıl dağıldığını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Belirlenen formülle hesaplanacak değer, soruların kazanımlara dağılımını vermektedir.

Tablo 3.12*Konuşma Kartları Temsil Dengesi Ölçütü*

Konu/Kazanım	Madde Sayısı
6.1. Describing what people do regularly	10
6.1.SI1.Students will be able to ask and answer questions about daily life	5
6.1.SP1.Students will be able to talk about their daily activities.	5
6.1.2. Asking and answering questions related to frequencies of daily activities.	10
6.1.2.SI2.Students will be able to ask and answer questions related to frequencies of daily activities.	10
6.2. Expressing likes and dislikes	10
6.2.SI1.Students will be able to act out a dialogue about asking and answering about their food preferences.	5
6.2.SP1.Students will be able to talk about their likes/dislikes and their food preferences.	5
6.3. Describing places (Making comparisons)	10
6.3.SI1.Students will be able to ask and answer questions to compare people, places and objects.	5
6.3.SP1.Students will be able to compare people, places and objects.	5

Tablo 3.12'de görüldüğü gibi, dinleme becerisi testi kapsamındaki maddeler, ihtiyaç analizi bulguları doğrultusunda güncellenen kazanımlar temelinde yapılandırılmıştır. Testte, üç ana konu başlığı altında yer alan dokuz farklı kazanım dikkate alınmıştır. Her bir ana konu, iki alt kazanımla desteklenmiş ve her kazanım, eşit ağırlıklı olarak beş maddeyle temsil edilmiştir. Bu dağılım hem öğrenme alanlarının bütünlüğünü korumuş hem de her bir becerinin ölçülmesine yönelik dengeli bir içerik sunmuştur.

Testte yer alan 20 madde, “Describing what people do regularly”, “Expressing likes and dislikes” ve “Describing places (Making comparisons)” başlıkları altında toplanan kazanımları kapsamakta ve öğrencilerin günlük yaşamla bağlantılı dil kullanımlarını değerlendirmeye yönelik olarak yapılandırılmıştır. Ayrıca, her bir kazanımın ölçme hedefleri net olarak belirlenmiş, dilsel becerilerin hem bilişsel hem de işlevsel yönleri dikkate alınarak sorular hazırlanmıştır. Bu yaklaşım, testin hem içerik geçerliğini hem de programla uyumunu güçlendirmiştir.

Bu çalışmada, öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerini değerlendirmek amacıyla Kaya (2018) tarafından geliştirilen beş dereceli değerlendirme rubrikleri kullanılmıştır. Bu ölçek, öğrencilerin konuşma becerilerini çeşitli ölçütler üzerinden yapılandırılmış bir şekilde değerlendirmek için tasarlanmıştır. Değerlendirme sürecinde, testlerin

güvenilirliğini sağlamak amacıyla birden fazla değerlendirici tarafından yapılan puanlamalar arasında tutarlılık incelenmiş ve bu amaçla değerlendiriciler arası güvenirlik (interrater reliability) hesaplanmıştır (Bliese, 2000; Kozlowski & Hattrup, 1992; LeBreton, Burgess, Kaiser, Atchley & James, 2003; LeBreton & Senter, 2008). Değerlendiriciler arası güvenirliği ölçmek için çeşitli yöntemler bulunsa da birden fazla değerlendiricinin yer aldığı (LeBreton & Senter, 2008) ve örneklem büyüklüğünün küçük olduğu ($N < 15$) (Rui & Feldman, 2012) durumlar için uygun olan sınıf içi korelasyon katsayısı (Intraclass Correlation Coefficient - ICC) tercih edilmiştir. Shrout ve Fleiss (1979), her bir katılımcının aynı gözlemciler tarafından değerlendirilip değerlendirilmediğine bağlı olarak üç farklı ICC sınıfı tanımlamıştır (Rui & Feldman, 2012).

3.8 Eylem Planlarının Geliştirilmesi

Araştırmanın eylem planı yedi haftada 14 oturumda gerçekleşmiştir. Dinleme ve konuşma becerileri etkinlikleri kapsamında hazırlanan yedi eylem planı toplam 21 ders saatinde uygulanmıştır. Uygulama süreci Tablo 3.13'te verilmiştir.

Tablo.3.13

Uygulama Sürecine İlişkin Zaman Çizelgesi

Hafta	Ders saati	Süre	Kazanım
1.hafta	2 ders	40'+40'	6.1. Describing what people do regularly
	1 ders	40'	6.1. Describing what people do regularly
2.hafta	2 ders	40'+40'	6.1. Describing what people do regularly
	1 ders	40'	6.1. Describing what people do regularly
3.hafta	2 ders	40'+40'	6.1.2. Students will be able to ask and answer questions related to frequencies of daily activities.
	1 ders	40'	6.1.2. Students will be able to ask and answer questions related to frequencies of daily activities.
4.hafta	2 ders	40'+40'	6.2. Expressing likes and dislikes
	1 ders	40'	6.2. Expressing likes and dislikes
5.hafta	2 ders	40'+40'	6.2. Expressing likes and dislikes
	1 ders	40'	6.2. Expressing likes and dislikes

Tablo.3.13 (Devam) *Uygulama Sürecine İlişkin Zaman Çizelgesi*

Hafta	Ders saati	Süre	Kazanım
6.hafta	2 ders	40'+40'	6.3. Describing places (Making comparisons)
	1 ders	40'	6.3. Describing places (Making comparisons)
7.hafta	2 ders	40'+40'	6.3. Describing places (Making comparisons)
	1 ders	40'	6.3. Describing places (Making comparisons)

Tablo 3.13'te sunulan verilere göre, uygulama süreci toplam yedi haftalık bir zaman çizelgesi çerçevesinde planlanmıştır. Bu süreçte, her hafta üç ders saati olmak üzere belirlenen kazanımlar doğrultusunda etkinlikler yürütülmüştür. İlk iki hafta boyunca, “6.1. Describing what people do regularly” kazanımı üzerinde yoğunlaşmış, bu kapsamda öğrencilerin günlük rutinleri ifade edebilme becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar gerçekleştirilmiştir.

Üçüncü haftada, bu kazanımın daha özel bir alt başlığı olan “6.1.2. Students will be able to ask and answer questions related to frequencies of daily activities” üzerine odaklanılmış ve öğrencilerin günlük aktivitelerin sıklığına ilişkin sorular sorma ve yanıt verme becerileri desteklenmiştir. Dördüncü ve beşinci haftalarda ise “6.2. Expressing likes and dislikes” kazanımı kapsamında öğrencilerin beğeni ve beğenmeme ifadelerini kullanmaları sağlanmıştır.

Altıncı ve yedinci haftalarda ise “6.3. Describing places (Making comparisons)” kazanımı doğrultusunda mekânları tanımlama ve karşılaştırma becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler uygulanmıştır. Bu yapılandırılmış zaman çizelgesi, her bir kazanımın öğrenciler tarafından sindirilerek öğrenilmesine olanak sağlamış ve öğretim sürecinin sistematik bir biçimde ilerlemesini mümkün kılmıştır.

Eylem planları geliştirilirken ADDIE modelinin analiz basamağında uygulama öncesi öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda ortaya çıkan bulgulardan faydalanılmıştır. Eylem planları kazanımlara göre hazırlanmış ve geçerlik komitesi toplantıları öncesinde incelemeleri için geçerlik komitesi üyelerine gönderilmiştir. Geçerlik komitesi toplantıları ile ilgili bilgiler Tablo 3.14'te sunulmuştur.

Tablo.3.14*Geçerlik Komitesi Toplantıları*

Tarih	Eylem Planı	Kazanım	Süreç
13/11/2023	1.Eylem planı uygulama öncesi toplantısı	6.1. Describing what people do regularly	1. ünite ilk kazanıma ait hazırlanan eylem planı geçerlik komitesi ile uygulama öncesinde incelenmiştir. Geçerlik komitesi tarafından önerilen değişiklikler planlar üzerinde değiştirilmiştir.
25/11/2023	1.Eylem planının değerlendirilmesi		Eylem planı uygulandıktan sonra alınan kamera kayıtları geçerlik komitesi üyelerine izletilmiştir ve değerlendirmesi yapılmıştır. Uygulama esnasında karşılaşılan güçlükler ya da tavsiyeler not alınmıştır ve bir sonraki eylem planı hazırlanırken göz önünde bulundurulmuştur.
25/11/2023	2.Eylem planı uygulama öncesi toplantısı	6.1. Describing what people do regularly	1. ünite ilk kazanıma ait hazırlanan ikinci hafta eylem planı geçerlik komitesi ile uygulama öncesinde incelenmiştir. Geçerlik komitesi tarafından önerilen değişiklikler planlar üzerinde değiştirilmiştir.
03/12/2023	2.Eylem planının değerlendirilmesi		Eylem planı uygulandıktan sonra alınan kamera kayıtları geçerlik komitesi üyelerine izletilmiştir ve değerlendirmesi yapılmıştır. Uygulama esnasında karşılaşılan güçlükler ya da tavsiyeler not alınmıştır ve bir sonraki eylem planı hazırlanırken göz önünde bulundurulmuştur.
03/12/2023	3.Eylem planı uygulama öncesi toplantısı	6.1.2. Students will be able to ask and answer questions related to frequencies of daily activities.	1.ünite ikinci kazanıma ait hazırlanan eylem planı geçerlik komitesi ile uygulama öncesinde incelenmiştir. Geçerlik komitesi tarafından önerilen değişiklikler planlar üzerinde değiştirilmiştir.
11/12/2023	4.Eylem planı	6.2. Expressing likes and dislikes	2. ünite kazanıma ait hazırlanan dördüncü haftaya ait eylem planı geçerlik komitesi ile uygulama öncesinde incelenmiştir. Geçerlik komitesi tarafından önerilen değişiklikler planlar üzerinde değiştirilmiştir.

Tablo.3.14 (Devam) Geçerlik Komitesi Toplantıları

Tarih	Eylem Planı	Kazanım	Süreç
19/12/2023	4.Eylem planının değerlendirilmesi		Eylem planı uygulandıktan sonra alınan kamera kayıtları geçerlik komitesi üyelerine izletilmiştir ve değerlendirmesi yapılmıştır. Uygulama esnasında karşılaşılan güçlükler ya da tavsiyeler not alınmıştır ve bir sonraki eylem planı hazırlanırken göz önünde bulundurulmuştur.
19/12/2023	5.Eylem planı uygulama öncesi toplantısı	6.2. Expressing likes and dislikes	2.ünite kazanımına ait ikinci hafta için hazırlanan eylem planı geçerlik komitesi ile uygulama öncesinde incelenmiştir. Geçerlik komitesi tarafından önerilen değişiklikler planlar üzerinde değiştirilmiştir.
23/12/2023	6..Eylem planı uygulama öncesi toplantısı		3.ünite ikinci kazanıma ait hazırlanan eylem planı geçerlik komitesi ile uygulama öncesinde incelenmiştir. Geçerlik komitesi tarafından önerilen değişiklikler planlar üzerinde değiştirilmiştir.
		6.3. Describing places (Making comparisons)	Eylem planı uygulandıktan sonra alınan kamera kayıtları geçerlik komitesi üyelerine izletilmiştir ve değerlendirmesi yapılmıştır.
23/12/2023	5.Eylem planının değerlendirilmesi		Uygulama esnasında karşılaşılan güçlükler ya da tavsiyeler not alınmıştır ve bir sonraki eylem planı hazırlanırken göz önünde bulundurulmuştur.
01/01/2024	7.Eylem planı		3. ünite kazanıma ait hazırlanan dördüncü haftaya ait eylem planı geçerlik komitesi ile uygulama öncesinde incelenmiştir. Geçerlik komitesi tarafından önerilen değişiklikler planlar üzerinde değiştirilmiştir.
		6.3. Describing places (Making comparisons)	Eylem planı uygulandıktan sonra alınan kamera kayıtları geçerlik komitesi üyelerine izletilmiştir ve değerlendirmesi yapılmıştır.
07/01/2024	7.Eylem planının değerlendirilmesi		Uygulama esnasında karşılaşılan güçlükler ya da tavsiyeler not alınmıştır ve bir sonraki eylem planı hazırlanırken göz önünde bulundurulmuştur.

Tablo 3.14’te sunulan verilere göre, geçerlik komitesi toplantıları, öğretim tasarım sürecinin her aşamasında sistematik bir şekilde yürütülmüş ve öğretim uygulamalarının etkinliğini artırmaya yönelik kapsamlı bir denetim mekanizması oluşturulmuştur. Bu süreçte, ilk toplantı 13 Kasım 2023 tarihinde gerçekleştirilmiş ve birinci üniteye ait ilk kazanım (6.1. Describing what people do regularly) doğrultusunda hazırlanan ilk eylem planı, geçerlik komitesi üyeleri ile ayrıntılı olarak incelenmiştir. Komite tarafından önerilen değişiklikler plan üzerinde titizlikle uygulanmış ve öğretim sürecine başlamadan önce gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Ardından, 25 Kasım 2023 tarihinde, bu ilk eylem planının uygulama sonrası değerlendirmesi yapılmış, uygulama esnasında kaydedilen ders videoları komite üyelerine izletilmiş ve süreç boyunca karşılaşılan güçlüklerle ilişkin geribildirimler toplanmıştır. Bu değerlendirmeler, sonraki eylem planlarının geliştirilmesinde önemli bir referans kaynağı olmuştur. Aynı gün, ikinci hafta için hazırlanan ikinci eylem planı da geçerlik komitesi tarafından önceden gözden geçirilmiş ve plan üzerinde önerilen düzenlemeler eksiksiz şekilde uygulanmıştır.

Süreç, 3 Aralık 2023’te devam etmiş, bu kez birinci üniteye ait ikinci kazanım (6.1.2. Students will be able to ask and answer questions related to frequencies of daily activities) kapsamında geliştirilen eylem planı komite üyelerince değerlendirilmiş, gerekli revizyonlar tamamlanmıştır. Aynı zamanda, uygulama sonrası ders kayıtlarının izlenmesi ve değerlendirilmesi ile öğretim sürecine dair geri bildirimler alınmış, sürecin kalitesini artırmak adına önemli çıkarımlar yapılmıştır.

Bu döngü, 11 Aralık 2023 tarihinde, ikinci üniteye ait hazırlanan eylem planının geçerlik komitesi tarafından incelenmesi ve uygulanacak dersler öncesinde önerilen değişikliklerin hayata geçirilmesiyle sürmüştür. Uygulamanın ardından kamera kayıtları analiz edilerek, uygulama sürecinde karşılaşılan durumlar ve öneriler sistematik biçimde dokümanite edilmiştir. Bu, 19 Aralık 2023 tarihinde de tekrarlanmış hem ikinci üniteye ait diğer bir eylem planı öncesinde komite görüşleri doğrultusunda revize edilmiş hem de uygulama sonrası kayıtlar izlenerek, değerlendirmeler gerçekleştirilmiştir.

Süreç, 23 Aralık 2023’te, üçüncü üniteye ait eylem planının incelenmesi ile devam etmiş, yine komite tarafından önerilen düzenlemeler planlara entegre edilmiştir. 1 Ocak 2024’te, üçüncü üniteye ait son eylem planı geçerlik komitesi tarafından tekrar gözden geçirilmiş

ve uygun düzenlemeler yapılmıştır. En nihayetinde, 7 Ocak 2024 tarihinde, bu son planın uygulama sonrası ders kayıtları komite üyeleri tarafından izlenmiş ve elde edilen bulgular ışığında değerlendirmeler tamamlanmıştır.

Bu kapsamlı süreç sayesinde, her eylem planı hem uygulama öncesinde hem de sonrasında sürekli gözden geçirilerek, öğretim sürecinin etkililiği ve geçerliliği artırılmıştır. Böylelikle, öğretim tasarım sürecinin dinamik bir şekilde geliştirilmesi ve karşılaşılan sorunlara esnek çözümler getirilmesi sağlanmıştır.

3.9 Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri analizi, araştırmanın konularını ele almak için toplanan bilgilerden anlam çıkarma süreci olarak tanımlanabilir. Bu süreç, aşamalı olarak bilgi sahibi olunan değerlendirmelere dayalı olarak toplanan araştırma verilerinin derlenmesi ve düzenlenmesi aşamalarını içerir (Glesne, 2014). Verilerin anlamı, insanların söylediklerinin, araştırmacının gözlemledikleri ve okuduklarıyla bütünleştirilmesini gerektiren bu süreçte aktarılır ve anlaşılır (Merriam, 2015). Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formları, gözlem formu, araştırmacı ve öğrenci yansıtıcı günlükleri, dinleme kaygısı ölçeği, konuşma kaygısı ölçeği, dinleme beceri testi ve konuşma beceri kartları kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin toplanması ve analizi nitel veriler ve nicel veriler olmak üzere iki bölümde verilmiştir.

3.9.1 Nitel verilerin toplanması

Bu araştırmada, çalışma amacına uygun olarak nitel veri toplama yöntemlerinden kapsamlı biçimde yararlanılmıştır. İlk olarak, öğrencilerin ve öğretmenlerin İngilizce dersi öğretim programında yer alan dinleme ve konuşma becerilerine ilişkin görüş ve ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Bu doğrultuda, 2022-2023 eğitim-öğretim yılı uygulama öncesinde farklı illerde görev yapan 21 İngilizce öğretmeni ve altıncı sınıf öğretim programını tamamlamış 23 öğrenciyle bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler, okul yönetiminin izniyle devlet okullarında, sessiz ve dikkat dağınıklığını önleyici ortamlarda (kütüphane, rehberlik servisi vb.) yüz yüze gerçekleştirilmiş ve her bir görüşme yaklaşık 20 ila 30 dakika sürmüştür. Öğretmenlerin bir kısmı ile aynı şekilde yüz yüze, şehir dışındaki öğretmenlerle ise çevrim içi görüşmeler yapılmıştır. Tüm görüşmeler katılımcı onamı alınarak sesli olarak kaydedilmiş, sonrasında yazılı döküm hâline getirilmiştir.

Araştırmanın uygulama aşamasının ardından, 2023–2024 eğitim-öğretim yılı içinde öğretim tasarımının öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerine etkisini değerlendirmek amacıyla 10 öğrenciyle bireysel görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler, örneklem grubu içinden farklı gelişim düzeyleri temel alınarak seçilen öğrencilerle okul ortamında bire bir ve yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin her biri yaklaşık 25 dakika sürmüş, ses kaydı alınarak belgelenmiş ve içerik analizi ile çözümlenmiştir.

Uygulamanın yürütüldüğü sürece ilişkin olarak, doğrudan gözlem, video kayıtları, araştırmacı günlükleri ve yansıtıcı öğrenci günlükleri de veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Gözlemler, araştırmacının aynı zamanda uygulayıcı öğretmen olması sayesinde sınıf ortamında doğal bir biçimde gerçekleştirilmiş ve 31 öğrenciye ait veriler sistematik biçimde toplanmıştır. Gözlem süreci boyunca yapılan ders kayıtları toplamda yaklaşık 14 saatlik video kaydı şeklinde belge altına alınmış, kayıtlar yalnızca sınıf ortamında yapılmıştır. Kayıtlar, öğrencilerin sınıf içi etkileşimlerini, katılım düzeylerini ve kaygı davranışlarını gözlemlemeyi mümkün kılacak şekilde yapılandırılmıştır.

Ayrıca, araştırmacı tarafından tutulan araştırmacı günlükleri, sürecin anlık olarak değerlendirilmesini ve pedagojik müdahalelerin gerekçelendirilmesini sağlamış, bu günlükler uygulama süreci boyunca haftalık olarak tutulmuş ve toplamda 48 sayfalık gözlem notu oluşturulmuştur. Öğrencilerin bireysel deneyimlerini ve öğrenme sürecine dair duygusal ve bilişsel tepkilerini yansıtabilmeleri amacıyla kullanılan yansıtıcı öğrenci günlükleri, uygulama süresince 31 öğrenci tarafından düzenli olarak yazılmış ve her bir öğrenciye ait ortalama üç sayfalık metinler olmak üzere yaklaşık 93 sayfalık özgün öğrenci verisi elde edilmiştir.

3.9.2 Nitel verilerin analizi

Araştırmanın nitel verileri, tek analiz yöntemi olarak içerik analizi doğrultusunda bütüncül ve sistematik bir süreçle değerlendirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, doğrudan gözlemler, video kayıtları, araştırmacı günlükleri ve öğrenci yansıtıcı günlüklerinden elde edilen veriler analiz kapsamına alınmıştır. Görüşme verilerinin analizine, ses kayıtlarının ayrıntılı biçimde yazıya dökülmesiyle başlanmış, elde edilen transkriptler araştırmacı tarafından gözden geçirilerek yazım hataları düzeltilmiş ve ses-metin bütünlüğü sağlanmıştır.

Veriler, içerik analizine temel oluşturacak şekilde açık kodlara ayrılmış, bu alt temalar, verilerde tekrar eden anlamlı birimlerin kavramsallaştırılması yoluyla geliştirilmiştir. Kodlama süreci, araştırma soruları doğrultusunda belirlenen ön temalar çerçevesinde yürütülmüş, analiz sürecinin ilerlemesiyle birlikte yeni kod ve temalar da bu yapıya eklenmiştir. Bu sayede, verilerden anlamlı örüntüler ve içeriksel ilişkiler elde edilerek tematik yapı açığa çıkarılmıştır. İçerik analizinin amacı, yalnızca yüzeydeki ifadeleri değil, aynı zamanda katılımcı deneyimlerinde yer alan duygusal, bilişsel ve davranışsal yönelimleri de ortaya koymaktır (Saldaña, 2021).

Kodlama işlemi tamamlandıktan sonra, elde edilen transkriptler ve analiz dökümleri, nitel araştırma konusunda deneyimli iki bağımsız uzmana iletilmiştir. Uzmanlara analiz süreci hakkında bilgi verilmiş ve kodlamaların güvenilirliğini test etmek amacıyla bağımsız değerlendirmeleri alınmıştır. Kodlayıcılar arası uyum, nitel verilerin güvenilirliğini artırmaya yönelik temel bir adım olarak değerlendirilmiş, bu kapsamda, Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen formül kullanılarak güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Araştırmacı ile uzmanlar arasında %96 ve %98 oranlarında uyum sağlandığı görülmüş, bu yüksek tutarlılık analiz sürecinin nesnelliğini desteklemiştir.

Katılımcı görüşleri, içerik analizi sürecinde geliştirilen temalara göre sınıflandırılmış ve her temaya ilişkin görüş bildiren katılımcı sayısı belirlenmiştir. Sayısallaştırılan bu ifadeler raporlanırken, bir temada görüş belirten katılımcı sayısının toplamın yarısından fazla olması durumunda, bu durum "çoğunluk" olarak tanımlanmıştır. Bu bağlamda, çalışmada kullanılan "çoğunluk" kavramı, basit çoğunluk eşiğine (simple majority threshold) dayanmaktadır. Basit çoğunluk, belirli bir görüşü ifade eden bireylerin toplam katılımcı sayısının %50'sinden fazlasını oluşturması durumunu ifade eder (örneğin, 23 kişilik bir örnekleme en az on iki katılımcı). Yirmi üç katılımcıdan on dördünün (%61) belirli bir temada benzer görüşler bildirmesi, bu eşiği aştığı için "katılımcıların çoğunluğu" ifadesiyle raporlanmıştır (Miles vd., 2014).

Gözlem verilerinin analizinde, hem araştırmacının doğrudan gözlem yoluyla elde ettiği kayıtlar hem de sınıf içi uygulamalara ilişkin video kayıtları birlikte değerlendirilmiştir. Bu verilerin analizi sırasında, görüşme verilerinden elde edilen kod listesi esas alınmış, ancak uygulama sürecinde ortaya çıkan yeni durum ve davranış örüntülerine bağlı olarak yeni kod ve temalar da analize dâhil edilmiştir. Böylelikle öğretim tasarımının sınıf içi

uygulamalara olan etkisi sadece sözel anlatımlarla değil, gözlemsel veriler üzerinden de çok boyutlu biçimde değerlendirilmiştir.

Araştırma sürecinde elde edilen sınıf içi video kayıtları, öğretim uygulamalarının detaylı şekilde analiz edilmesi amacıyla yapılandırılmış bir izleme protokolü çerçevesinde tekrar tekrar izlenmiştir. Bu kayıtlar, yalnızca niceliksel değil, aynı zamanda nitel bağlamda da önemli bulgular sunmuş; öğretmenin sınıf içi yönlendirmeleri, öğrencilerin tepkileri, etkileşim biçimleri ve görev sırasında sergiledikleri davranışlar detaylı biçimde çözümlenmiştir. Video kayıtları, yalnızca gözlem notlarının desteklenmesiyle kalmamış, aynı zamanda araştırmacının doğrudan gözlem sırasında fark edemediği mikro düzeydeki etkileşimlerin de tespit edilmesine olanak sağlamıştır. İzleme sürecinde hem araştırmacı hem de geçerlik komitesi üyeleri tarafından ortak kodlama oturumları gerçekleştirilmiş, özellikle kodlar arası tutarlılığı sağlamak amacıyla karşılıklı görüş alışverişinde bulunulmuştur. Uygulama sürecinin zaman içindeki gelişimi, öğrencilerin katılım düzeyindeki değişim, sınıf yönetimi stratejileri ve görev temelli yaklaşımların yansıması video kayıtları aracılığıyla ayrıntılı olarak analiz edilmiştir. Bu kayıtlar aynı zamanda, öğretim tasarımının sahadaki uygulanabilirliği ve sürdürülebilirliği hakkında daha bütüncül değerlendirmeler yapılmasını mümkün kılmıştır. Böylece video verileri, sadece destekleyici değil, araştırmanın merkezî analiz kaynaklarından biri olarak değerlendirilmiş ve elde edilen bulgular diğer veri türleriyle bütüncül biçimde ilişkilendirilmiştir.

Araştırma süreci boyunca tutulan araştırmacı ve öğrenci günlükleri de içerik analizi kapsamında incelenmiştir. Bu günlükler, uygulama sürecine dair katılımcıların bireysel deneyimlerini, duygusal tepkilerini ve pedagojik gözlemlerini yansıtan zengin veriler sunmuştur. Araştırmacı tarafından günlükler, geçerlik komitesi toplantıları öncesinde titizlikle okunmuş, elde edilen veriler tematik olarak sınıflandırılmış ve özellikle uygulamaya ilişkin olumlu/olumsuz geri bildirimler ile karşılaşılan sorunlar öne çıkarılmıştır. Bu bulgular, geçerlik komitesiyle paylaşarak öğretim tasarımının sonraki aşamalarının geliştirilmesinde işlevsel olarak kullanılmıştır. Günlük verileri, öğretim sürecinin sadece izleyici değil, aynı zamanda katılımcı ve dönüştürücü bir anlayışla yürütüldüğünü göstermiştir.

3.9.3 Nicel verilerin toplanması

Araştırma sürecinde, otuz bir öğrenci ile yapılan nicel veri toplama aşamasında, öğrencilerin İngilizce dilindeki kaygı düzeyleri ve başarıları detaylı bir şekilde değerlendirilmiştir. İlk olarak, öğrencilerin İngilizce dinleme becerisi kaygısı ve İngilizce konuşma kaygısı gibi dil öğrenim sürecindeki kaygılarını ölçebilmek amacıyla sırasıyla İngilizce Dinleme Becerisi Kaygısı Ölçeği ve İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçekler, öğrencilerin kaygı seviyelerinin tespit edilmesine ve öğretim sürecinin başında bu kaygının nasıl bir seviyede olduğunu anlamaya yardımcı olmuştur. Öğrencilerin dil becerilerinin objektif bir şekilde değerlendirilebilmesi için, aynı zamanda İngilizce Dinleme Becerisi Testi ve İngilizce Konuşma Kartları gibi araçlar da uygulanmıştır. Dinleme ve konuşma becerilerinin ölçülmesi amacıyla kullanılan bu araçlar, öğrencilerin dildeki başarılı olma düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu araçlar, araştırmanın her iki aşamasında , öğretim tasarımının uygulanmasından önce ve sonrasında tekrar kullanılmıştır. Öğrencilerin önceden belirlenen kaygı düzeyleri ve başarı durumları arasındaki değişiklikler, öğretim sürecinin etkisini değerlendirmek için dikkatle incelenmiştir.

3.9.4 Nicel verilerin analizi

Araştırmada elde edilen nicel verilerin çözümlenmesi SPSS 30.00 paket programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte, analizlere geçmeden önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiş ve bu amaçla SPSS'in sunduğu iki temel normallik testi olan Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testlerinden yararlanılmıştır. Kolmogorov-Smirnov testi, verilerin normal olasılık dağılımına uyup uymadığını değerlendiren bir istatistiksel yöntemdir ve testin sıfır hipotezi, mevcut verilerin dağılımı ile teorik normal dağılım arasında anlamlı bir fark bulunmadığı yönündedir. Shapiro-Wilk testi ise özellikle küçük örneklerde tercih edilmekte olup, veri dağılımının normal dağılımlı bir evrenden gelip gelmediğini ölçmektedir. Her iki testte de p değerinin .05'in üzerinde olması durumunda, verilerin normal dağıldığı kabul edilmektedir. Literatürde, Shapiro-Wilk testinin 50'den küçük örnekler için daha uygun sonuçlar verdiği belirtilmektedir (Ak, 2008). Bu çalışmada örneklem sayısının 31 olması nedeniyle normallik incelemelerinde Shapiro-Wilk testine öncelik verilmiş, Kolmogorov-Smirnov testi ise destekleyici olarak kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre her iki testte de anlamlılık düzeyinin .05'in üzerinde gerçekleşmiş olması, verilerin normal dağılım

varsayımını sağladığını ve dolayısıyla parametrik testlerin güvenle uygulanabileceğini göstermiştir (Can, 2023).

Araştırma kapsamında, altıncı sınıf öğrencilerinin İngilizce dinleme ve konuşma becerilerini değerlendirmek amacıyla iki aşamalı bir ölçme süreci yürütülmüştür. Bu süreçte hem uygulama öncesi hem de uygulama sonrası veri toplanmış; böylece öğrencilerin gelişim düzeyleri karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Dinleme becerisine yönelik test, araştırmanın geçerlik komitesi tarafından önerilen ölçütler doğrultusunda dikkatle yapılandırılmıştır. Özellikle öğrencilerin dinlediğini anlama düzeyini daha güvenilir biçimde değerlendirebilmek amacıyla, her bir dinleme metni öğrencilere üç kez dinletilmiştir. Bu çoklu dinletim uygulaması, öğrencilerin dikkat düzeyleri ve anlam çıkarma becerilerindeki bireysel farklılıkları dengelemeyi hedeflemiştir. Uygulama öncesinde öğrencilere soruları gözden geçirebilmeleri için iki dakikalık bir süre verilmiş, ardından her dinletim sonrasında cevaplarını gözden geçirme ve gerekirse not alma amacıyla üçer dakikalık ek süreler tanınmıştır. Böylece öğrencilerin yalnızca anlık yanıt verme becerileri değil, aynı zamanda bilgiyi yapılandırma ve işleme yeterlilikleri de değerlendirilmiştir. Tüm dinleme uygulaması oturumu, öğrencilerin bilişsel ve yaş gelişim düzeyleri göz önünde bulundurularak yaklaşık yirmi ila yirmi beş dakika arasında sürmüştür. Süre yönetimi, yönerge açıklığı ve uygulama düzeni, ölçme sürecinin hem geçerli hem de güvenilir sonuçlar üretmesini sağlayacak şekilde planlanmıştır.

Öğrencilerin sözlü ifade becerilerini değerlendirmek amacıyla yürütülen uygulama kapsamında, her bir öğrenciye toplamda üç adet konuşma kartı sunulmuştur. Bu kartlar, farklı temalar içerecek şekilde tasarlanmış olup, öğrencilerin çeşitli iletişimsel becerilerini ortaya koymalarını sağlamak amacıyla dikkatle seçilmiştir. Kartlarda yer alan sorular ve yönergeler aracılığıyla öğrencilerin; belirli bir konu hakkında özgün fikir üretebilme, kişisel görüşlerini açık ve tutarlı bir biçimde ifade edebilme, kısa ve özlü cevaplar verebilme gibi konuşma becerileri ölçülmek istenmiştir.

Konuşma uygulamaları bireysel olarak gerçekleştirilmiş olup, her bir kart için öğrencilere öncelikle bir dakikalık düşünme süresi tanınmıştır. Bu süre zarfında öğrenciler, kartta yer alan soruya ya da konuya yönelik zihinsel hazırlık yaparak, ifade edecekleri fikirleri yapılandırma fırsatı bulmuşlardır. Takiben, her kart için iki dakikalık konuşma süresi boyunca öğrencilere söz hakkı verilmiş ve bu sürede öğrencilerden düşüncelerini sözlü olarak ifade etmeleri istenmiştir. Bu yapılandırılmış zamanlama, öğrencilerin

düşüncelerini planlı, tutarlı ve etkili bir şekilde aktarmalarını teşvik etmek amacıyla uygulanmıştır.

Gerçekleştirilen konuşma etkinlikleri, alanında uzman iki değerlendirici tarafından bireysel olarak gözlemlenmiş ve değerlendirilmeye tabi tutulmuştur. Her uzman, öğrenci performanslarını bağımsız olarak puanlamış; değerlendirme sürecinde herhangi bir önyargının etkisini en aza indirmek adına birbirlerinden habersiz şekilde değerlendirme yapmaları sağlanmıştır. Uzmanlar arasında puan farklılıklarının gözlemlendiği durumlarda, ilgili değerlendirmeler karşılıklı olarak ele alınmış ve fikir birliğine varılana kadar görüş alışverişinde bulunulmuştur. Bu yöntem, değerlendirme sürecinin nesnelliğini pekiştirmenin yanı sıra, elde edilen verilerin güvenilirliğini artırma yönünde bilinçli bir tercih olmuştur.

Uygulamanın tüm aşamaları, öğrencilerin yaş ve sınıf düzeyleri dikkate alınarak planlanmış ve yürütülmüştür. Öğrencilere verilen yönergeler hem açık hem de destekleyici nitelikte düzenlenmiş olup, öğrencilerin kendilerini ifade ederken rahat hissetmeleri ve ne beklediğini net şekilde anlayabilmeleri hedeflenmiştir.

Ayrıca, konuşma uygulamalarının yanı sıra, öğrencilerin dinleme ve konuşma süreçlerine ilişkin kaygı düzeylerini ölçmek amacıyla çeşitli psikometrik ölçeklerden yararlanılmıştır. Bu ölçeklerden elde edilen verilerin istatistiksel analizine geçilmeden önce, verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Öğrenci sayısının 31 olması nedeniyle, parametrik testlere geçmeden önce dağılımın doğasına ilişkin kesin bilgi edinmek için Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır. Buna ek olarak, dağılımın çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri de analiz edilmiş; bu sayısal göstergeler ışığında verilerin normallliği hakkında daha kapsamlı bir değerlendirme yapılmıştır. Elde edilen analiz sonuçları, çalışmanın ilerleyen kısımlarında yer alan Tablo 3.15'te ayrıntılı biçimde sunulmuştur.

Tablo 3.15*Veri Toplama Araçlarının Normallik Dağılımlarına İlişkin Veriler*

Veri Toplama Araçları			
Dinleme Becerisi Başarı Testi	Skewness	-.205	.421
	Kurtosis	.326	.821
	Shapiro-Wilk		
	S	sd	p
	.122	31	.569*
Konuşma Becerisi Kartları Uygulaması	Skewness	-.294	.421
	Kurtosis	-.239	.821
	Shapiro-Wilk		
	S	sd	p
	.235	31	.08*
Dinleme Kaygısı Ölçeği	Skewness	.592	.421
	Kurtosis	.497	.821
	Shapiro-Wilk		
	S	sd	p
	.097	31	.302*
Konuşma Kaygısı Ölçeği	Skewness	-.007	.421
	Kurtosis	-.020	.821
	Shapiro-Wilk		
	S	sd	p
	.072	31	.993*

p>.05*

Tablo 3.15 incelendiğinde, tüm veri setlerinde anlamlılık değerleri .05'in üzerinde bulunduğu görülmüştür. Bu bulgu, veri toplama araçlarının normal dağılım gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca çarpıklık ve basıklık değerlerinin de önerilen sınırlar içinde yer alması (skewness: -2 ile +2, kurtosis: -7 ile +7) normalliği desteklemektedir (Byrne, 2010; Hair vd., 2010). Büyüköztürk (2023) ise .05'ten büyük anlamlılık değerlerinin, verilerin normal dağılımdan önemli ölçüde ayrılmadığını ve bu nedenle parametrik testlerin uygulanabileceğini ifade etmektedir.

Verilerin normal dağılım gösterdiği belirlendikten sonra, uygulama öncesi ve sonrasındaki öğrenci durumlarının istatistiksel olarak karşılaştırılabilmesi amacıyla bağımlı örneklem için t-testi uygulanmıştır. Bu analiz, uygulamanın öğrencilerin dinleme ve konuşma kaygı düzeyleri üzerindeki etkisini ölçmek ve aradaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Aynı zamanda, araştırmada kullanılan dinleme ve konuşma kaygısı ölçeklerinin, bu çalışmaya özgü örneklem grubu üzerindeki yapı geçerliliği ve güvenilirliğini yeniden sınamak amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. AFA sonuçları, her iki ölçeğin çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu ve açıklanan toplam varyans oranlarının yüksek düzeyde gerçekleştiğini ortaya koymuştur. Bu durum, ölçeklerin ilgili yapıyı yeterli düzeyde temsil ettiğini göstermektedir. Devamında yapılan DFA

uygulamasıyla, önerilen faktör yapılarının verilerle yüksek düzeyde örtüştüğü görülmüş; uyum indeksleri doğrultusunda elde edilen bulgular, modellerin istatistiksel açıdan anlamlı ve tutarlı olduğunu göstermiştir. Bu doğrultuda, kullanılan ölçeklerin geçerli ve güvenilir ölçme araçları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada hem nitel hem de nicel veri toplama araçlarına yer verilmiş ve bu araçlar aracılığıyla elde edilen veriler, öğretim uygulamasının çok boyutlu biçimde değerlendirilmesini sağlamıştır. Nicel veriler, dinleme ve konuşma kaygısı ölçeklerinden ve beceri testlerinden elde edilen puanlardan oluşurken; nitel veriler, öğretmen ve öğrenci görüşmeleri, sınıf içi gözlemler, video kayıtları, araştırmacı günlükleri ve öğrencilerin yansıtıcı günlüklerinden oluşmaktadır. Bu veriler aracılığıyla, sadece uygulama sonuçları değil, aynı zamanda süreç içindeki gözlemler, duygusal tepkiler ve deneyimsel aktarımlar da analiz edilmiştir. Araştırmanın yöntembilimsel tutarlılığı ve veri çeşitliliği, elde edilen bulguların derinliğini ve geçerliliğini güçlendirmiştir. Tüm bu bilgiler, Tablo 3.16’da sunulmuştur.

Tablo 3.16

Veri Toplama Araçları, Toplanan Verinin Türü, Katılımcılar, Verilerin Toplanma Zamanı ve Analiz Yöntemleri

Araştırma Sorusu	Veri Toplama Aracı	Verinin Türü	Katılımcılar	Veri Toplama Zamanı	Veri Analiz Yöntemi
Altıncı sınıf öğrencilerinin ve İngilizce öğretmenlerinin İngilizce dersi öğretim programında yer alan dinleme ve konuşma becerilerine dair görüş ve ihtiyaçları nelerdir?	Görüşme	Nitel	21 öğretmen	2022-2023 Eğitim-Öğretim Yılı Uygulama Öncesinde	İçerik Analizi

Tablo 3.16 (Devam) *Veri Toplama Araçları, Toplanan Verinin Türü, Katılımcılar, Verilerin Toplanma Zamanı ve Analiz Yöntemleri*

Araştırma Sorusu	Veri Toplama Aracı	Verinin Türü	Katılımcılar	Veri Toplama Zamanı	Veri Analiz Yöntemi
Altıncı sınıf öğrencilerinin ve İngilizce öğretmenlerinin İngilizce dersi öğretim programında yer alan dinleme ve konuşma becerilerine dair görüş ve ihtiyaçları nelerdir? Öğretim tasarımının etkililiği hakkında altıncı sınıf öğrencilerinin görüşleri nelerdir? Öğretim tasarımının etkililiği hakkında altıncı sınıf öğrencilerinin görüşleri nelerdir? Öğretim tasarımı altıncı sınıf öğrencilerinin İngilizce dersinde kazandıkları dinleme ve konuşma becerileri üzerindeki etkisi nedir? Öğretim tasarımı altıncı sınıf öğrencilerinin İngilizce dinleme becerisi kaygısı ve İngilizce konuşma becerisi kaygısı üzerindeki etkisi nedir?	Görüşme	Nitel	23 öğrenci	2022-2023 Eğitim-Öğretim Yılı Uygulama Öncesinde	İçerik Analizi
Öğretim tasarımının etkililiği hakkında altıncı sınıf öğrencilerinin görüşleri nelerdir? Öğretim tasarımının etkililiği hakkında altıncı sınıf öğrencilerinin görüşleri nelerdir? Öğretim tasarımı altıncı sınıf öğrencilerinin İngilizce dersinde kazandıkları dinleme ve konuşma becerileri üzerindeki etkisi nedir? Öğretim tasarımı altıncı sınıf öğrencilerinin İngilizce dinleme becerisi kaygısı ve İngilizce konuşma becerisi kaygısı üzerindeki etkisi nedir?	Görüşme	Nitel	10 öğrenci	2023-2024 Eğitim-Öğretim Yılı Uygulama Sonrasında	İçerik Analizi
Öğretim tasarımının etkililiği hakkında altıncı sınıf öğrencilerinin görüşleri nelerdir? Öğretim tasarımı altıncı sınıf öğrencilerinin İngilizce dersinde kazandıkları dinleme ve konuşma becerileri üzerindeki etkisi nedir? Öğretim tasarımı altıncı sınıf öğrencilerinin İngilizce dinleme becerisi kaygısı ve İngilizce konuşma becerisi kaygısı üzerindeki etkisi nedir?	Öğrenci yansıtıcı günlükleri	Nitel	31 öğrenci	2023-2024 Eğitim-Öğretim Yılı Uygulama Sürecinde	Betimsel Analiz
Öğretim tasarımı altıncı sınıf öğrencilerinin İngilizce dersinde kazandıkları dinleme ve konuşma becerileri üzerindeki etkisi nedir? Öğretim tasarımı altıncı sınıf öğrencilerinin İngilizce dinleme becerisi kaygısı ve İngilizce konuşma becerisi kaygısı üzerindeki etkisi nedir?	Gözlem, Video Kayıtları, Araştırmacı Günlükleri	Nitel	31 öğrenci	2023-2024 Eğitim-Öğretim Yılı Uygulama Sürecinde	Betimsel Analiz
Öğretim tasarımı altıncı sınıf öğrencilerinin İngilizce dinleme becerisi kaygısı ve İngilizce konuşma becerisi kaygısı üzerindeki etkisi nedir?	Gözlem, Video Kayıtları, Araştırmacı Günlükleri	Nitel	31 öğrenci	2023-2024 Eğitim-Öğretim Yılı Uygulama Sürecinde	Betimsel Analiz

Tablo 3.16 (Devam) *Veri Toplama Araçları, Toplanan Verinin Türü, Katılımcılar, Verilerin Toplanma Zamanı ve Analiz Yöntemleri*

Araştırma Sorusu	Veri Toplama Aracı	Verinin Türü	Katılımcılar	Veri Toplama Zamanı	Veri Analiz Yöntemi
Öğretim tasarımı altıncı sınıf öğrencilerinin İngilizce dersinde kazandıkları dinleme ve konuşma becerileri üzerindeki etkisi nedir?	Dinleme Beceri Testi, Konuşma Kartları	Nicel	31 öğrenci	2023-2024 Eğitim-Öğretim Yılı Uygulama Öncesi ve Sonrası	İstatistiksel Analiz
Öğretim tasarımı altıncı sınıf öğrencilerinin İngilizce dinleme becerisi kaygısı ve İngilizce konuşma becerisi kaygısı üzerindeki etkisi nedir?	Dinleme Becerisi Kaygısı Ölçeği, Konuşma Kaygısı Ölçeği	Nicel	31 öğrenci	2023-2024 Eğitim-Öğretim Yılı Uygulama Öncesi ve Sonrası	İstatistiksel Analiz

Tablo 3.16'da araştırma sürecinde kullanılan veri toplama araçları, verinin türü, katılımcılar, veri toplama zamanları ve analiz yöntemleri sistematik olarak sunulmaktadır. Araştırma kapsamında, altıncı sınıf öğrencilerinin ve İngilizce öğretmenlerinin İngilizce dersi öğretim programında yer alan dinleme ve konuşma becerilerine ilişkin görüş ve ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik olarak nitel veri toplama yöntemleri tercih edilmiştir. Bu doğrultuda, uygulama öncesinde 21 İngilizce öğretmeni ve 23 altıncı sınıf öğrencisiyle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler, içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Ayrıca, öğretim tasarımının etkililiğine ilişkin öğrenci görüşlerinin belirlenmesi amacıyla, uygulama sonrasında 10 öğrenciyle gerçekleştirilen görüşmeler ve uygulama sürecinde 31 öğrenciden toplanan yansıtıcı günlükler nitel veri sağlamakta olup, bu veriler betimsel analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir.

Öğretim tasarımının öğrencilerin İngilizce dersinde kazandıkları dinleme ve konuşma becerileri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla ise hem nitel hem de nicel veri toplama araçlarından faydalanılmıştır. Nitel veri toplamak için gözlem, video kayıtları ve araştırmacı günlükleri kullanılmış, bu veriler betimsel analizle çözümlenmiştir. Nicel veri toplamak amacıyla ise dinleme beceri testi ve konuşma kartları uygulanarak öğrencilerin

dil becerileri ölçülmüş, bu veriler istatistiksel analiz teknikleriyle değerlendirilmiştir. Benzer şekilde, öğretim tasarımının öğrencilerin İngilizce dinleme ve konuşma becerisi kaygısı üzerindeki etkisini belirlemek için hem nitel hem de nicel yöntemler kullanılmış, nitel veriler gözlem, video kayıtları ve araştırmacı günlüklerinden elde edilerek betimsel analizle incelenmiş, nicel veriler ise dinleme becerisi kaygısı ölçeği ve konuşma kaygısı ölçeği aracılığıyla toplanarak istatistiksel analiz yöntemleriyle değerlendirilmiştir. Tüm bu süreçler, araştırmanın kapsamlı bir yöntemsel çerçevede yürütüldüğünü ve veri çeşitliliği sağlanarak bulguların güvenilirliğinin artırıldığını ortaya koymaktadır.

3.10 Araştırmada Geçerlik, Güvenirlik ve İnandırıcılık

Bu bölümde, nitel araştırmalarda öne çıkan geçerlik, güvenirlik ve inandırıcılık ilkeleri çerçevesinde araştırmanın bilimsel tutarlılığı açıklanmıştır.

3.10.1 Araştırmada Geçerlik

Eylem araştırmalarında geçerlik, araştırmanın ele alınan olgu veya değişkenleri ne ölçüde temsil ettiğini, toplanan verilerin çalışmanın amacına uygunluğu ve yorumların doğruluğunu belirlemede temel bir kriterdir. Geçerli bir araştırma, yalnızca ilgili yapıların ölçülmesini değil aynı zamanda bu yapıların bağlamsal bütünlük içerisinde anlaşılmasını da gerektirir (Müftüler & Hünük, 2018). Bu doğrultuda, yürütülen çalışmada içeriksel, bağlamsal ve yorumlayıcı geçerliği desteklemek amacıyla çok yönlü stratejiler benimsenmiştir.

Araştırmanın geçerliğini güçlendirmek amacıyla veri kaynaklarında çeşitliliğe gidilmiş ve veri türü çeşitlemesi (data triangulation) yaklaşımı benimsenmiştir. Katılımcılarla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler, doğal ortamda yapılan katılımcı gözlemleri, öğrenci yansıtıcı günlükleri, süreç odaklı beceri temelli sınavlar, performans değerlendirme formları ve uygulama öncesi-sonrası yapılan ölçek uygulamaları birlikte kullanılmıştır. Bu çeşitlilik, olgulara farklı açılardan yaklaşılmasını mümkün kılarak yorumların daha güvenilir ve bağlam temelli bir zemine oturtulmasını sağlamıştır (Creswell & Poth, 2018).

Ayrıca, araştırmada kullanılan hazır ölçeklerin geçerlik analizleri araştırmanın kendi örneklemini üzerinden yeniden test edilmiştir. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile elde edilen faktör yapıları, kuramsal temellere dayanan ölçüt yapılarına uygunluk göstermiş; modellerin iyi düzeyde uyum indekslerine

sahip olması, ölçme araçlarının geçerliliğini istatistiksel olarak da doğrulamıştır. Ölçeklerin yapı geçerliği, alt boyutlar arasındaki anlamlı ilişkiler ve genel model uyumu ile desteklenmiştir.

Ayrıca, çalışmanın yürütüldüğü ortam, uygulamaya katılan öğrencilerin gelişimsel özellikleri, öğretim sürecinin adımları ve araştırma tasarımının teorik temelleri detaylı biçimde tanımlanarak bağlamsal geçerlik de sağlanmıştır. Araştırmacı sürece doğrudan dâhil olduğu için potansiyel önyargı riskleri göz önünde bulundurulmuş, araştırma süreci boyunca veriler dikkatli bir şekilde kaydedilmiş ve raporlanmıştır. Katılımcı görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılar, sunulan yorumların anlamlılık ve iç geçerlik düzeyini artırmak amacıyla seçilmiş ve araştırmacı yorumları ile açık biçimde ayrıştırılmıştır.

Bu çok boyutlu yaklaşım sayesinde, elde edilen bulguların yalnızca araştırma bağlamına değil, benzer eğitimsel ortamlara da aktarılabilir nitelikte olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışma, eylem araştırmalarında geçerlik ilkelerini gözeten örnek bir tasarım niteliği taşımaktadır.

3.10.2 Araştırmada Güvenirlik

Güvenirlik, bir araştırmada elde edilen bulguların tutarlılığını, araştırma sürecinin şeffaflığını ve benzer koşullarda tekrarlandığında benzer sonuçlara ulaşılabilmesini ifade eder. Bu bağlamda araştırmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla veri toplama, analiz ve yorumlama süreçleri açık, sistematik ve tekrarlanabilir biçimde yapılandırılmıştır (Creswell & Poth, 2018). Araştırma boyunca elde edilen veriler yalnızca tek bir kaynaktan değil; çeşitli veri kaynaklarından ve farklı yöntemlerden sağlanmış, böylece araştırmanın içsel tutarlılığı güçlendirilmiştir.

Nitel verilerin analizinde yorumlayıcı öznellikten kaynaklanabilecek yanlılığı en aza indirmek için, Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen kodlayıcılar arası güvenilirlik formülü uygulanmıştır. İki bağımsız araştırmacı tarafından ayrı ayrı gerçekleştirilen kodlamalar karşılaştırılmış; görüş birliği / (görüş birliği + görüş ayrılığı) $\times$ 100 formülüyle hesaplanan kodlayıcılar arası güvenilirlik oranı **%87** olarak tespit edilmiştir. Bu oran, nitel araştırmalarda kabul edilen %80 eşiğinin üzerinde olması bakımından analiz sürecinin yeterli derecede güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Veri toplama sürecinde elde edilen ses kayıtları, video gözlemleri, öğrenci yansıtıcı günlükleri, yapılandırılmış formlar ve öğretmen gözlem notları, her uygulamadan sonra sistematik şekilde arşivlenmiştir. Bu materyaller, yalnızca analiz aşamasında değil, aynı zamanda sürecin gerektiğinde yeniden izlenebilmesi, değerlendirilebilmesi ve şeffaflığın sağlanabilmesi adına düzenli olarak saklanmıştır (Patton, 2015). Aynı zamanda bu kayıtlar, araştırma sürecinde herhangi bir aşamada karşılaştırmalı inceleme yapılmasına ve yorumların desteklenmesine olanak tanımıştır.

Veri analizinde kullanılan tematik çözümleme süreci, araştırmanın kuramsal çerçevesiyle uyumlu olarak yürütülmüş; elde edilen bulgular, doğrudan katılımcı ifadeleriyle desteklenmiştir. Böylece, yorumların yalnızca araştırmacının öznelliğine dayalı olmaması ve katılımcı seslerinin araştırma bulgularına yansımaları sağlanmıştır. Kodlama süreci boyunca kodların açık ve ayrıntılı biçimde tanımlanmasına dikkat edilmiş; benzer olguların aynı temalar altında gruplanmasıyla bütünlük korunmuştur.

Tüm süreç boyunca araştırmacı rolü açık biçimde tanımlanmış, içsel tutarlılık için önceki araştırmalarla kıyaslamalar yapılmış ve sürecin bağımsız araştırmacılar tarafından değerlendirilebilir olması gözetilmiştir. Araştırma boyunca elde edilen bulguların sınıf içi gerçek uygulamalara dayanması, güvenilirliği güçlendiren bir diğer unsur olmuştur.

Bu doğrultuda, araştırmanın bulguları yalnızca araştırma süreci içinde geçerli olmakla kalmayıp, benzer örneklem ve koşullarda yürütülecek çalışmalar için de yönlendirici potansiyele sahiptir.

3.10.3 Araştırmada İnandırıcılık

İnandırıcılık, araştırmanın bulgularının gerçekliğe ne kadar uygun olduğunu ve katılımcıların bakış açılarını yansıtıp yansıtmadığını değerlendirmeye yönelik bir ölçüttür (Lincoln & Guba, 1985). Bu çalışmada inandırıcılığı sağlamak amacıyla uzun süreli etkileşim, araştırmacı önyargılarını azaltma, katılımcı teyidi ve veri çeşitlemesi gibi stratejilere başvurulmuştur (Başkale, 2016). Araştırma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde yürütülmüş, uzun süreli gözlemler yapılmış ve elde edilen veriler karşılaştırmalı biçimde analiz edilmiştir. Tablo 3.17’de nitel araştırmaların inandırıcılığı için kullanılan yöntemler sunulmuştur.

Tablo.3.17*Nitel Araştırmaların İnanırlılığını İçin Kullanılan Yöntemler*

Faktör	Nitel Versiyon	Yöntemler
İç geçerlik	İnanılabilirlik: Sonuçlar inandırıcı mı?	Uzun süreli etkileşim Araştırmacı önyargılarını azaltma Katılımcı teyidi Çeşitleme Amaçlı örneklem
Dış geçerlik	Aktarılabirlik: Sonuçlar diğer kişi ve durumlara aktarılabir mi?	Dahil etme/dışlama kriterleri Ortamın ayrıntılı tanıtımı Katılımcıların ayrıntılı tanıtımı Denetleme yolu Alanyazın
Güvenirlik	Güvenilebilirlik: Çalışma benzer koşullarda benzer katılımcılarla tekrarlandığında sonuçlar benzer mi?	Araştırma yöntemlerinin ayrıntılı tanıtımı Çeşitleme Başka bir araştırmacının süreç ve sonuçları incelemesi
Objektiflik	Onaylanabilirlik: Önyargılar azaltılarak objektiflik artırıldı mı?	Araştırmacı önyargılarını azaltma Çeşitleme

Kaynak: Başkale (2016)

Tablo 3.17 incelendiğinde, bu araştırmada kullanılan görüşme ve gözlem formları ile beceri testleri ve konuşma kartlarının, uzman görüşleri doğrultusunda yapılandırıldığı görülmektedir. Araştırma süreci boyunca Tez İzleme Komitesi'nin önerileri dikkate alınmış, tasarım ve uygulama aşamaları bu geri bildirimler doğrultusunda sürekli olarak güncellenmiştir. Ayrıca, araştırma ortamı ve örnekleme ilişkin ayrıntılı tanımlamalar yapılmış, amaçlı örnekleme yöntemiyle oluşturulan katılımcı grubunun çeşitliliği vurgulanmıştır.

Veri çeşitlenmesi kapsamında yarı yapılandırılmış görüşmeler, katılımcı gözlemler, dinleme ve konuşma becerilerine yönelik ölçek uygulamaları ile performans değerlendirme etkinlikleri birlikte kullanılmıştır. Böylece farklı kaynaklardan elde edilen veriler karşılaştırmalı olarak analiz edilerek bulguların tutarlılığı ve doğrulanabilirliği desteklenmiştir.

Katılımcılar tarafından ifade edilen görüşlerin doğru şekilde yansıtılması amacıyla ses kayıtları dikkatlice dinlenmiş, gerektiğinde doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Araştırmanın aktarılabirliğini artırmak adına süreç, yöntem, ortam ve örnekleme dair detaylı açıklamalar yapılmıştır. Bu açıklamalar, çalışmanın farklı bağlamlarda tekrarlanabilirliğini destekleyen bir yapı oluşturmuştur.

Ayrıca, veri toplama araçlarının hazırlanması, uygulanması ve analiz edilmesi sürecinde araştırmacı tarafından yapılan her işlem belgelenmiş, elde edilen veriler, ses ve video kayıtları ile düzenli bir şekilde saklanmıştır. Araştırma sürecinin her aşaması titizlikle yürütülerek, katılımcıların sesleri doğru şekilde temsil edilmiş ve araştırmacının öznel etkisinin en aza indirgenmesi hedeflenmiştir.

3.11 Araştırma Etiği

Bilimsel araştırma süreçlerinde veri toplama, analiz etme, sunma, paylaşma ve saklama gibi aşamalar, araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği üzerinde önemli bir etki yapmaktadır. Bu nedenle, araştırmaların etik değerlendirmeleri büyük bir öneme sahiptir çünkü çalışmanın geçerliği ve güvenilirliği, etik hususlardan doğrudan etkilenmektedir (Merriam, 2015). Bu bağlamda, bu araştırma sürecinde etik ilke ve kodlara dikkat edilmiş ve bu ilkeler doğrultusunda çeşitli önlemler alınmıştır.

Araştırmanın kabul edilebilir bir tasarımı, veri toplama araçları ve ölçekleri belirlendikten sonra, araştırmanın etik ilkelere uygunluğu için Anadolu Üniversitesi Bilimsel Etik Kurulu'ndan onay alınmıştır (EK-25). Bu onay sonrası, Anadolu Üniversitesi aracılığıyla Bilecik İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden okulun araştırma kapsamında kullanılabilmesi için araştırma izni alınmıştır (EK-26).

Analiz aşamasında, çalışmaya katılan öğretmenlere araştırmanın amacı ve metodolojisi hakkında kapsamlı bilgi verilmiş olup, gönüllü katılım ilkesi, çalışmanın temelini oluşturmuştur. Veri toplama araçlarının her biri için katılımcılardan onay alınabilmesi amacıyla gönüllü katılım formu (EK-23) hazırlanmış, 18 yaş altı katılımcı öğrenciler için ise veli izin formu (EK-24) ve öğrenci gönüllü katılım formu (EK-23) oluşturulmuştur. Ayrıca, kullanılan ölçeklerin geçerliliği ve güvenilirliği açısından, ölçme aracını oluşturan kişilerden gerekli izinler alınmıştır (EK-4, EK-5, EK-17).

Araştırma kapsamında uygulama yapılan okulun yetkilileriyle iletişime geçilmiş, araştırma onayı ve uygulama süreçleri hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir. Gizlilik ilkesine uygun olarak, araştırma sürecinde katılımcılardan toplanan tüm veriler güvenli veri depolama sistemlerinde muhafaza edilmiştir. Katılımcıların kimlik bilgilerinin gizliliğini korumak amacıyla, katılımcıların gerçek isimleri yerine öğretmen ve öğrenci kodları kullanılmıştır.

4 BULGULAR

Bu bölümde, yapılan analizler sonucunda araştırmada elde edilen nitel ve nicel bulgulara yer verilmiştir.

4.1 Altıncı Sınıf Öğretim Programında Yer Alan İngilizce Dinleme ve Konuşma Becerilerine Yönelik Görüşler ve İhtiyaçlar

Çalışmanın bu bölümünde ADDIE öğretim tasarımı modelinin analiz basamağı doğrultusunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Öğrenci ve öğretmen görüşleri aracılığıyla altıncı sınıf İngilizce öğretim programında yer alan İngilizce dinleme ve konuşma becerilerine yönelik mevcut öğrenme deneyimleri, karşılaşılan zorluklar ve bu alanlara ilişkin ihtiyaçlar belirlenmiş, elde edilen bulgular doğrultusunda öğretim sürecinin tasarlanmasına yönelik çıkarımlar yapılmıştır.

4.1.1 Öğrencilerle Yapılan Görüşmeler Sonucu Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın nitel veri analiz sürecinde ilk olarak, 2022–2023 eğitim-öğretim yılı uygulama öncesinde gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgulara odaklanılmıştır.

Analiz sürecinde öncelikle öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin genel düşüncelerine yer verilmiştir. Öğrencilerin verdiği cevaplar doğrultusunda İngilizce dersine yönelik genel görüşler teması altında yer alan kodlar tablo 4.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1

Altıncı Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Görüşleri

Tema	Kodlar	f
İngilizce dersine yönelik görüşleri	Eğlenceli öğrenme ortamı	14
	Yabancılarla iletişim kurma imkanı	8
	Yanlış yapma korkusu	1
	İngilizce dersi sıkıcı	1

Tablo 4.1’de görüldüğü üzere, altıncı sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik görüşleri doğrultusunda elde edilen veriler tematik olarak gruplandırılmıştır. Öğrencilerin en sık dile getirdiği alt tema, “eğlenceli öğrenme ortamı” olmuştur. Bu durum, dersin içeriği, kullanılan yöntem ve materyallerin öğrenciler açısından ilgi çekici bulunduğunu ve öğrenme sürecinin keyifli bir deneyim olarak algılandığını göstermektedir. İkinci en yüksek frekansa sahip alt tema ise “yabancılarla iletişim kurma imkanı” olarak öne

çıkılmaktadır. Bu bulgu, öğrencilerin İngilizce dersini yalnızca akademik bir zorunluluk olarak değil, günlük yaşamda işlevsel bir iletişim aracı olarak da değerlendirdiklerine işaret etmektedir. Özellikle iletişim kurma isteğinin, öğrencilerin içsel motivasyonlarını destekleyici bir unsur olarak öne çıktığı belirtilebilir. Buna karşılık, “yanlış yapma korkusu” ve “İngilizce dersi sıkıcı” ifadeleri çok sınırlı sayıda öğrenci tarafından dile getirilmiştir. Bu düşük frekanslar, genel öğrenci kitlesinin derse karşı olumlu bir bakış açısına sahip olduğunu, olumsuz tutum ve kaygıların ise istisnai düzeyde kaldığını göstermektedir. Ancak bu tekil görüşler, bireysel farklılıklar ve öğrenme ortamında gelişebilecek duyuşsal engeller açısından dikkate alınması gereken önemli sinyaller olabilir.

Öğrencilerin büyük çoğunluğu, İngilizce derslerinin eğlenceli bir öğrenme ortamı sunduğunu ve bu ortamın yabancı dil öğrenmeye yönelik motivasyonlarını artırdığını ifade etmiştir. Bu görüşü yansıtan Ayşe, "İngilizce bir şekilde oyun oynatıyor öğretmenimiz, o yüzden eğlenceli geçiyor." diyerek sürecin dinamik yapısını vurgulamıştır. Benzer şekilde Murat da "Yabancı dili anlamak benim için güzel. diğer yabancı insanlarla tanışabiliyorum, onlarla sohbet edebiliyorum." sözleriyle dersin pratik kullanımına olan katkısını dile getirmiştir.

Bununla birlikte, bazı öğrenciler İngilizce derslerine karşı olumsuz duygular da geliştirmiştir. Elif, "İngilizce derslerinde bazen çok sıkılıyorum ya da neden İngilizce öğrenmem gerektiğini bilmiyorum." diyerek dersin gerekliliğine dair şüphelerini dile getirmiştir. Bir başka öğrenci olan Berk ise, özellikle yanlış yapma korkusunun öğrenme sürecini olumsuz etkilediğini belirterek, "Yanlış telaffuz edersem arkadaşlarım güler diye çekiniyorum." ifadesini kullanmıştır. Öğrenci görüşleri, İngilizce derslerinin genellikle eğlenceli ve motive edici bir öğrenme ortamı sunduğunu ortaya koymaktadır. Oyun temelli etkinlikler ve dilin pratik yönüne dair kazanımlar, öğrencilerin yabancı dile karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Ancak bazı öğrenciler, derse yönelik ilgisizlik, anlamlandırma güçlüğü ve özellikle hata yapma korkusu nedeniyle olumsuz duygular da yaşayabilmektedir. Bu durum, duyuşsal faktörlerin öğrenme süreci üzerindeki etkisini açıkça göstermektedir.

Öğrencilerin verdiği cevaplar doğrultusunda dinleme becerisi etkinliklerine yönelik görüşler teması altında yer alan kodlar Tablo 4.2’de gösterilmiştir.

Tablo 4.2*Dinleme Becerisi Etkinliklerine Yönelik Öğrenci Görüşleri*

Tema	Kodlar	f
Dinleme etkinliklerine yönelik algılar	Eğlenceli ve ilgi çekici	11
	Kısmen yeterli	9
	Sıkıcı	5
	Pasif katılım	4
	Günlük yaşamla bağlantılı	3
	İlgi düzeyine uygun değil	3
	Aktif katılım	1

Tablo 4.2’de yer alan bulgular, öğrencilerin dinleme becerisi etkinliklerine yönelik algılarının çeşitlilik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin en çok dile getirdiği görüş, dinleme etkinliklerini “eğlenceli ve ilgi çekici” bulmalarıdır. Bu durum, kullanılan materyallerin ve etkinliklerin öğrencilerin dikkatini çektiğini, olumlu duyuşsal tepkiler uyandırdığını göstermektedir. Yine dikkat çeken bir diğer görüş ise “kısmen yeterli” alt temasıdır. Bu bulgu, öğrencilerin bir kısmının etkinlikleri genel olarak fayda bulduğunu ancak tam anlamıyla beklentilerini karşılamadığını düşündüğünü işaret etmektedir. Buna karşın, “sıkıcı”, “pasif katılım” ve “ilgi düzeyine uygun değil” gibi olumsuz temaların da dikkat çektiği görülmektedir. Bu ifadeler, bazı öğrencilerin etkinliklerde yeterince motive olamadığını ya da etkinliklerin kendi öğrenme stillerine uygun biçimde yapılandırılmadığını düşündüklerini göstermektedir. “Günlük yaşamla bağlantılı” ifadesi ise az sayıda öğrenci tarafından dile getirilmiş olsa da etkinliklerin yaşamla ilişkilendirilmesinin öğrencilerin farkındalığını artırabileceğine dair önemli bir gösterge sunmaktadır. Sadece bir öğrenci tarafından belirtilen “aktif katılım” teması, sınıf genelinde katılım düzeyinin daha çok öğretmen yönlendirmesiyle şekillendiğini düşündürmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, dinleme etkinliklerine yönelik algılar çoğunlukla olumlu olmakla birlikte bu etkinliklerin her öğrenciye hitap edecek şekilde çeşitlendirilmesi ve katılım düzeyini artıracak şekilde yeniden yapılandırılması gerektiği sonucuna varılabilir.

Öğrencilerin dinleme becerisi etkinliklerine ilişkin görüşleri tematik olarak analiz edildiğinde, farklı deneyim ve yaklaşımlar öne çıkmaktadır. Aktif katılım gösterdiğini ifade eden Zeynep, bu sürecin öğrenmeye katkı sağladığını şu sözlerle dile getirmiştir: “Dinleme metinlerini biz dinliyoruz. birkaç kere dinliyoruz ve her dinlediğimizde boşluk dolduruyoruz. Bu şekilde aktif olarak dinleyip etkinliklere katılıyorum.” Bazı öğrenciler dinleme etkinliklerini yetersiz veya geliştirilmeye açık bulmuşlardır. Ahmet, bu görüşü

şu şekilde ifade etmiştir: “Sadece kitapta olan etkinlikleri yaptığımız için çok faydalı olduğunu düşünmüyorum. Bazen keşke öğretmenimiz daha fazla ya da farklı şeyler dinletse dediğim oluyor.” Bu ifade, öğrencinin daha çeşitli ve zengin içerikli etkinliklere ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Öte yandan, etkinliklere pasif katılım sağladığını belirten öğrenciler de bulunmaktadır. Mert, bu durumu şöyle açıklamıştır: “Öğretmenimiz dinleme metinlerini dinletiyordu ama çok aktif bir şekilde katılmıyordum. Dinlemede çok katılımım olmuyordu.” Bu görüş, öğrencilerin bazı etkinliklerde dinleyici konumunda kaldığını ve öğrenme sürecine yeterince dahil olamadıklarını göstermektedir. Bazı öğrenciler ise dinleme etkinliklerinin ilgi düzeyine uygun olmadığını ve içeriklerin beklentilerini karşılamadığını belirtmiştir. Ece, bu durumu şöyle dile getirmiştir: “Bu yılın ilk ünitelerinde kahvaltı ünitesi ilgimi çekti ama onuncu ünite hiç ilgimi çekmedi çünkü bizim seviyemize göre zordu.” Bu görüş, kullanılan materyallerin hem içerik hem de dil seviyesi açısından öğrenci profiline uygunluk taşımasının önemini ortaya koymaktadır.

Öğrenci görüşlerinden elde edilen veriler doğrultusunda, dinleme becerisi kazanımlarının dil öğrenimine katkısına ilişkin bulgular Tablo 4.3’te sunulmuştur.

Tablo 4.3

Dinleme Becerisi Kazanımlarına İlişkin Gelişim Alanları ve Öğrenci Görüşleri

Tema	Kodlar	f
Dinleme becerisinin gelişim alanları	Telaffuz gelişimi	6
	İngilizce filmleri anlama	6
	Çevrim içi Oyun Konuşmaları	5
	Gelişim yok	4
	Kısmi gelişim	2
	Telaffuz gelişimi	6
	Altyazılı filmdeki anlama	6

Tablo 4.3’te görüldüğü gibi, öğrencilerin dinleme becerisine yönelik gelişim alanlarına ilişkin ifadeleri doğrultusunda oluşturulan temalar ve kodlar arasında bazı görüşler dikkat çekici biçimde öne çıkmaktadır. En sık dile getirilen gelişim alanlarının başında, telaffuz gelişimi ve altyazılı ya da İngilizce filmleri anlama becerisi gelmektedir. Bu bulgular, öğrencilerin dinleme süreciyle birlikte hem sözcüklerin doğru telaffuzunu öğrenme hem de işitsel anlamlandırmada gelişim kaydettiklerini düşündüklerini göstermektedir. Bunun yanı sıra, çevrim içi oyunlardaki konuşmaları anlama da öğrenciler açısından önemli bir gelişim alanı olarak öne çıkmakta bu durum, informal öğrenme ortamlarının da öğrencilerin dinleme becerisine katkı sağladığını düşündürmektedir. Diğer yandan, bazı

öğrenciler gelişim olmadığını ya da kısmi bir gelişim yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu ifadeler, öğretim tasarımının tüm öğrenciler üzerinde eşit düzeyde etki yaratmadığını, bireysel farklılıklar, hazırbulunuşluk düzeyi ve öğrenme stratejileri gibi değişkenlerin gelişim üzerinde belirleyici olabileceğini düşündürmektedir.

Öğrencilerin görüşlerinden elde edilen veriler, dinleme becerisi kazanımlarının İngilizce öğrenimine çeşitli düzeylerde katkı sunduğunu göstermektedir. Bu kapsamda, telaffuz gelişimi yönünde katkı sağladığını belirten Beyza, kelimeleri doğru telaffuzla işitmenin anlamaya olan etkisini şu sözlerle ifade etmiştir: “Kelimenin telaffuzunu duyduysam onu kullanıldığı yerde anlayabiliyorum.” Bu ifade, öğrencinin ses temelli farkındalık kazandığını ve dilsel girdilerle kurduğu bağlantının güçlendiğini göstermektedir. İngilizce dilindeki filmleri anlama becerisine ilişkin katkıdan söz eden Ali ise, dinleme etkinliklerinin çoklu ortam becerilerini desteklediğini şu şekilde dile getirmiştir: “Mesela işte dizi veya film izlerken altyazıyı kaçırdığımız zaman dinleyerek anlayabildiğimi düşünüyorum.” Bu durum, öğrencinin dinlediğini anlamada bağlamdan yararlanma becerisinin geliştiğini göstermektedir. Çevrim içi oyun ortamlarında iletişim kurma konusunda destekleyici bir etki hissettiğini belirten Duru, bu katkıyı şöyle açıklamıştır: “Oyunlarda yabancılarla iletişim kurmamı sağlıyor.” Bu görüş, dil becerilerinin günlük yaşama aktarılabilirliğine dair önemli bir kanıt sunmaktadır. Bununla birlikte, bazı öğrenciler dinleme becerisi kazanımlarını yetersiz bulmuştur. Örneğin Efe, bu durumla ilgili olarak “Bence yeterli değil. Bir yabancı ile karşılaştığımda onunla tam bir iletişim kurabileceğimi düşünmüyorum.” ifadesiyle, kendisini hâlen iletişim kurma açısından eksik hissettiğini belirtmiştir. Bu tür görüşler, kazanımların öğrencilerde her zaman eş düzeyde etkili olmayabileceğine işaret etmektedir.

Öğrencilerin verdiği cevaplar doğrultusunda dinleme becerisine yönelik etkinlikler teması altında yer alan kodlar Tablo 4.4’te gösterilmiştir.

Tablo 4.4

Öğrenci Görüşlerine Göre Dinleme Becerisi Etkinliklerine Yönelik Kodlar

Tema	Kodlar	f
Dinleme becerisine yönelik etkinlikler	Boşluk doldurma	22
	Bireysel dinleme etkinlikleri	11
	Metin sorularını cevaplama	9

Tablo 4.4’te yer alan bulgular, öğrencilerin dinleme becerisi kapsamında uygulanan etkinliklere yönelik görüşlerini ortaya koymaktadır. Öğrenci ifadelerine göre en çok tercih edilen ve en etkili bulunan etkinlik türü, “boşluk doldurma” olmuştur. Bu durum, yapılandırılmış ve yönlendirmeye açık etkinliklerin öğrenciler için daha anlaşılır ve ulaşılabilir olduğu izlenimini uyandırmaktadır. Boşluk doldurma etkinliklerinin, dinleme sırasında dikkat yoğunluğunu artırdığı ve öğrencilerin bilgiyi anında işlemelerine yardımcı olduğu düşünülebilir. İkinci sırada yer alan “bireysel dinleme etkinlikleri”, öğrencilerin kendi hızlarında dinleme yapabildikleri, dikkatlerini daha kolay toparlayabildikleri öğrenme süreçlerini olumlu değerlendirdiklerini göstermektedir. Bu bulgu, bireysel çalışma alanlarının da dinleme becerisinin gelişiminde etkili bir araç olarak görüldüğünü desteklemektedir. “Metin sorularını cevaplama” etkinliği ise öğrenciler tarafından daha düşük düzeyde tercih edilmiş ya da etkili bulunmuştur. Bu durum, metne dayalı soruların öğrenciler açısından daha soyut ya da zorlayıcı olabileceğini özellikle dil düzeyi düşük öğrenciler için bu tür etkinliklerin motivasyon kırıcı olabileceğini düşündürmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, öğrenciler daha çok yönlendirmeli, yapılandırılmış ve bireysel uygulama alanı sunan dinleme etkinliklerine daha olumlu yaklaşmaktadır. Bu da öğretim sürecinde etkinlik türlerinin çeşitlendirilmesi kadar, hedef kitleye uygun olarak yeniden yapılandırılmasının önemine işaret etmektedir.

Öğrencilerin görüşlerine göre, dinleme becerisi etkinlikleri sınıf içerisinde ağırlıklı olarak boşluk doldurma çalışmaları şeklinde uygulanmaktadır. Deniz, bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir: “Biz dinliyoruz ama her dinlediğimizde boşluk dolduruyoruz. Kaçırdıklarımız varsa yine tekrar dinliyoruz. Çoğu zaman da dinleme etkinliklerini yapmadan geçiyordu öğretmenimiz. Daha çok test çözdürüyordu.” Bu ifade, dinleme etkinliklerinin kimi zaman uygulama dışı bırakıldığını ve süreçte test odaklılığa kayıldığını göstermektedir. Bazı öğrenciler, dinleme etkinliklerinin bireysel çalışma temelli yürütüldüğünü belirtmiştir. Zehra, bu durumu şu sözlerle dile getirmiştir: “Dinleme olduğu için herkes kendisini dinleyip anlaması lazım, o yüzden bireysel olarak dinleyip etkinlikleri yapıyoruz.” Bu görüş, öğrencilerin dinleme sürecinde daha çok kendi başlarına çalıştığını ve grup ya da eşli dinleme fırsatlarının sınırlı kaldığını göstermektedir. Öğrencilerin bir bölümü ise dinleme etkinliklerinin ardından metne dayalı soru-cevap uygulamalarının yapıldığını vurgulamıştır. Umut, bu uygulamaları

şöyle açıklamıştır: “Bir tane metin oluyor, metinde boşluklar veriyor. Dinlerken onları çıkarıyoruz veya sorular oluyor metinle ilgili, sen dinledikten sonra o soruları cevaplamaya çalışıyorsun.” Öte yandan, bazı öğrenciler öğretmen tarafından etkileşimli ya da yönlendirici bir çalışma yöntemi sunulmadığını, bu nedenle eşli çalışmanın tamamen kendi inisiyatiflerine bırakıldığını belirtmiştir. Sena, bu durumu şöyle aktarmıştır: “Öğretmen dinletiyor bize, boşlukları doldurun falan diyordu. Biz bazen yanımızdaki kişiyle beraber dolduruyorduk istersek ama öğretmenimizin böyle bir talebi olmuyordu.” Bu ifade, öğretim sürecinde öğrenci-öğrenci etkileşiminin sistematik biçimde desteklenmediğini ve öğrenme ortamlarının yapılandırılma biçiminin oldukça sınırlı kaldığını göstermektedir.

ADDIE modelinin analiz aşaması kapsamında öğrencilerle yapılan görüşmelerde, bir diğer soruda öğrencilerin konuşma becerisi etkinliklerine yönelik görüşleri incelenmiştir. Öğrencilerin verdiği cevaplar doğrultusunda konuşma becerisi etkinliklerine yönelik görüşler teması altında yer alan kodlar Tablo 4.5’te gösterilmiştir.

Tablo 4.5

Konuşma Becerisi Etkinlikleri Hakkındaki Görüşlerin Tematik Dağılımı

Tema	Kodlar	f
Konuşma becerisi etkinliklerine yönelik görüşler	Eğlenceli ve akılda kalıcı konuşma etkinlikleri	12
	İngilizce konuşma çekingenliği	9
	Konuşma etkinliklerine aktif katılım	6
	İngilizceyi kullanabilme yeterliği	5
	Yetersiz ders saati	4

Tablo 4.5’te öğrencilerin konuşma becerisi etkinliklerine yönelik görüşlerinin tematik dağılımı sunulmuştur. En yüksek frekansla ifade edilen alt tema, “eğlenceli ve akılda kalıcı konuşma etkinlikleri” olmuştur. Bu bulgu, öğrencilerin yaratıcı, oyunlaştırılmış veya akran etkileşimine dayalı etkinlikleri hem daha keyifli hem de kalıcı öğrenmeyi destekleyici olarak değerlendirdiklerini göstermektedir. Ancak bu olumlu görüşlerin yanında, dikkate değer bir şekilde “İngilizce konuşma çekingenliği” teması da öne çıkmaktadır. Bu durum, öğrencilerin dilsel başarılarının yanı sıra duyuşsal etkenlerin — özellikle hata yapma kaygısı ve özgüven eksikliği gibi — konuşma sürecinde belirleyici olduğunu göstermektedir. “Konuşma etkinliklerine aktif katılım” alt teması, sınıf ortamında katılım sağlayabilen öğrencilerin sayısal olarak daha sınırlı kaldığını buna

karşın bu öğrencilerin etkinliklerden olumlu geri bildirimlerle ayrıldığını göstermektedir. “İngilizceyi kullanabilme yeterliği” teması, öğrencilerin bazı durumlarda öğrendiklerini aktarma konusunda kendilerine yeterli hissettiklerini ifade ettiklerini ortaya koyarken, “yetersiz ders saati” görüşü ise konuşma pratiği için ayrılan zamanın öğrenciler açısından yetersiz bulunduğunu göstermektedir. Bu bulgular, konuşma becerisinin yalnızca dilsel değil aynı zamanda psikolojik, zamansal ve pedagojik faktörlerle şekillendiğini ve bu nedenle çok yönlü olarak ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin konuşma becerisi etkinliklerine ilişkin deneyimleri hem olumlu hem de sınırlayıcı yönleriyle dikkat çekmektedir. Eğlenceli ve motive edici sınıf ortamı üzerine görüş belirten Elif, konuşma etkinliklerinin kendisini nasıl desteklediğini şu sözlerle ifade etmiştir: “Konuşma etkinliklerinde eğlenceli bir sınıf ortamı oluyordu genelde. Mutlu oluyordum kelimeleri telaffuz edebildiğim zaman, konuşulanı anladığımda ve cümle kurduğumda hoşuma gidiyordu.” Bu ifade, öğrencinin dil üretimi yoluyla öz güven kazandığını göstermektedir. Buna karşın, bazı öğrenciler konuşma sürecinde çekingenlik yaşadıklarını ifade etmiştir. Can, kelime bilgisi eksikliği nedeniyle iletişim kurarken zorlandığını şu şekilde dile getirmiştir: “Mesela bir konuda bazen duymadığım kelimeler oluyor, yabancılarla iletişim kurarken o zaman da çok cesaretim olmuyor, hangi kelimeyi kullanacağımı bilemediğim için.” Bu görüş, öğrencinin konuşma sürecinde pasif kalmasının temel nedenlerinden birinin sözcük dağarcığı yetersizliği olduğunu ortaya koymaktadır. Konuşma etkinliklerine aktif olarak katılım gösterdiğini belirten Ece ise, bu sürece yönelik olumlu tutumunu şöyle ifade etmiştir: “Konuşma becerileri ile ilgili olan etkinliklere genelde aktif olarak katılıyordum.” Öğrencinin katılımı, etkinliklerin öğrenciyi sürece dahil etme potansiyelini yansıtmaktadır. Ders süresinin yetersizliğine dikkat çeken Ayşe, etkinliklerin derinlemesine yapılamadığını şu sözlerle belirtmiştir: “Konuşmaya yönelik etkinliklerde daha fazla şey öğretilmesi, daha derin ve konuşma etkinlikleri için daha çok ders saati olması gerekiyor.” Benzer şekilde, öğretim uygulamalarına dair eleştirel bir gözle yaklaşan Mert ise, öğretmen merkezli ve zaman baskılı yapının konuşma becerisi gelişimini sınırladığını şöyle aktarmıştır: “Öğretmenimiz pek konuşma etkinlikleri yapmıyordu. Vaktimizin kalmadığını söylüyordu, kendisi de zaten hep Türkçe konuşuyordu derslerde.” Öğrencilerin konuşma becerisine yönelik deneyimleri, sınıf içi etkinliklerin destekleyici yönlerinin yanı sıra çeşitli sınırlılıkları da ortaya koymaktadır. Etkinlikler öğrencilerin öz güvenini artırıp

öğrenme motivasyonunu desteklerken, bazı öğrenciler kelime eksikliği, çekingenlik ve zaman yetersizliği nedeniyle sürece yeterince katılamadıklarını belirtmiştir. Ayrıca öğretim sürecinin öğretmen merkezli yapısı, katılım düzeyini olumsuz etkileyen bir diğer unsur olarak öne çıkmaktadır.

Konuşma becerisi kazanımlarının öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecine katkılarına ilişkin olarak yapılan görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda, konuşma becerisi kazanımlarının dil öğrenimine katkılarına ilişkin kodlar Tablo 4.6’da sunulmuştur.

Tablo 4.6

Konuşma Becerisi Kazanımlarının Dil Öğrenimine Katkısı

Tema	Kodlar	f
Konuşma becerisi kazanımlarının dil öğrenimine katkısı	Online oyunlarda sözlü iletişim kurma becerisi	7
	Konuşma becerisine yönelik kelime telaffuzu	7

Tablo 4.6’da öğrencilerin konuşma becerisi kazanımlarının dil öğrenimine katkılarına yönelik görüşleri tematik olarak sunulmuştur. Öğrenci ifadelerine göre en çok dikkat çeken katkılardan biri, “online oyunlarda sözlü iletişim kurma becerisi” olmuştur. Bu bulgu, öğrencilerin İngilizceyi yalnızca sınıf içi bağlamda değil, gündelik yaşamlarında da kullanmaya başladıklarını ve özellikle dijital oyun ortamlarında sözlü etkileşim kurabilme yetilerinin geliştiğini göstermektedir. Bu durum, dil öğreniminin yalnızca akademik değil, aynı zamanda sosyal ve dijital platformlar üzerinden de pekiştirildiğini göstermesi açısından önemlidir. Benzer şekilde, “konuşma becerisine yönelik kelime telaffuzu” ifadesi de öğrencilerin dilsel farkındalıklarının geliştiğine işaret etmektedir. Doğru telaffuz becerisinin pekiştirilmesi hem özgüven hem de iletişim yeterliği açısından öğrencilerin kendilerini daha yetkin hissetmelerine katkı sağlamıştır. Bu bulgular, konuşma becerisine yönelik etkinliklerin öğrencilerin dil öğrenimini işlevsel ve yaşamla bağlantılı bir şekilde desteklediğini, özellikle teknoloji ve iletişim temelli ortamlarda kendilerini ifade etme kapasitelerini artırdığını ortaya koymaktadır.

Öğrenciler, konuşma becerisi kazanımlarına yönelik etkinliklerin İngilizce iletişim kurma ve doğru telaffuz geliştirme yönünde çeşitli katkılar sunduğunu belirtmiştir. Çevrim içi oyunlar aracılığıyla sözlü iletişim becerilerinin geliştiğini vurgulayan Aslı, bu sürecin kendisine nasıl fayda sağladığını şu sözlerle ifade etmiştir: “Yabancılarla iletişim kurma gibi faydaları oluyor oyun oynarken, iletişim kurmamı sağlıyor.” Benzer şekilde, Murat

da deneyimini şöyle açıklamıştır: “Online çevrimiçi oyunlar oynarken yabancı insanlarla iletişim kurabiliyorum.” Bu ifadeler, öğrencilerin dijital ortamlarda edindikleri konuşma deneyimlerinin İngilizcedeki pratik kullanım becerilerini desteklediğini göstermektedir. Öte yandan, telaffuz becerisinde gelişim sağladığını ifade eden öğrenciler de olmuştur. Duygu, etkinliklerin benzer sesleri ayırt etmesine nasıl katkı sunduğunu şöyle ifade etmiştir: “Evet, faydası oldu mesela benzer kelimelerin telaffuzlarını ayırt edebiliyorum.” Bu görüşü destekleyen Zeynep ise, konuşma etkinliklerinin doğru seslendirme açısından katkısını şu sözlerle belirtmiştir: “Kelime telaffuzu açısından bana katkısı oldu. İngilizce kelimeleri daha doğru bir şekilde telaffuz ettiğimi düşünüyorum.” Bu ifadeler, öğrencilerin hem duyduğunu ayırt etme hem de sesleri doğru biçimde üretme konusunda ilerleme kaydettiklerine işaret etmektedir.

Öğrenme ortamlarında konuşma becerisi etkinlikleri kapsamında ne tür çalışmalar yapıldığına dair öğrencilerin verdiği cevaplar doğrultusunda konuşma becerisine yönelik etkinlikler teması altında yer alan kodlar Tablo 4.7’de gösterilmiştir.

Tablo 4.7

Konuşma Becerisi Etkinliklerine Dayalı Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Kodlar

Tema	Kodlar	f
Konuşma becerisine yönelik etkinlikler	Eşli konuşma etkinlikleri	20
	Grup çalışması etkinlikleri	10
	Flashcard ve görsel materyal destekli etkinlikler	2

Tablo 4.7’de, konuşma becerisine yönelik gerçekleştirilen etkinliklere dair öğrenci görüşlerinden elde edilen kodların dağılımı sunulmuştur. Öğrencilerin en çok olumlu geri bildirimde bulunduğu etkinlik türü, açık ara farkla “eşli konuşma etkinlikleri” olmuştur. Bu bulgu, öğrenci-öğrenci etkileşiminin, konuşma becerisi gelişiminde etkili ve motive edici bir araç olarak değerlendirildiğini göstermektedir. Eşli çalışmalarda öğrencilerin hata yapma kaygısının daha düşük olduğu ve iletişim pratiğini daha rahat gerçekleştirdikleri anlaşılmaktadır. İkinci sırada yer alan “grup çalışması etkinlikleri”, öğrencilerin sosyal etkileşim içeren, işbirlikli öğrenme ortamlarını da destekleyici bulduklarını göstermektedir. Grup içi konuşma etkinlikleri, öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri için doğal bağlamlar sunduğundan, konuşma cesaretini artırıcı bir rol oynamaktadır. “Flashcard ve görsel materyal destekli etkinlikler” ise sınırlı sayıda öğrenci tarafından belirtilmiş olup, görsel desteklerin konuşma sürecine olan katkısının

diğer yöntemlere kıyasla daha düşük farkındalıkla değerlendirildiğini göstermektedir. Bunun nedenlerinden biri, bu tür etkinliklerin daha pasif katılım içermesi ya da öğrencilerin görsellerle bağlantı kurma becerisinde bireysel farklılıklar olması olabilir. Genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin en çok aktif katılım gerektiren, karşılıklı iletişime dayalı etkinliklerden fayda sağladıkları ve bu tür uygulamaların konuşma becerisine katkısını daha güçlü şekilde hissettikleri anlaşılmaktadır.

Öğrenciler, konuşma becerisi etkinlikleri kapsamında sınıf içi uygulamaların çeşitliliğini ve etkileşim düzeyini farklı şekillerde deneyimlediklerini belirtmiştir. Eşli konuşma etkinliklerine dair bir örnek veren İrem, öğretmenin öğrencilere İngilizce diyalog kurmaları için yönlendirme yaptığını şu sözlerle aktarmıştır: “Öğretmenimiz çoğunlukla yanımızdaki arkadaşımızla ünite de işlediğimiz konu ile ilgili İngilizce konuşmamızı istiyordu.” Benzer şekilde, Selim de derste öğrendikleri konuya ilişkin konuşma süreci hakkında şu açıklamada bulunmuştur: “Derste öğrendiğimiz konu ile ilgili konuşmak için öğretmenimiz bize beş dakika veriyor. Biz kendi arkadaşlarımıza sorular soruyoruz ve cevaplarını söylüyoruz.” Bazı öğrenciler ise grup çalışması temelli konuşma etkinliklerine katıldıklarını ifade etmiştir. Ceren, bu tür etkinliklerin sürece nasıl katkı sağladığını şu sözlerle açıklamıştır: “Konuşma çalışmalarında bazen grup çalışmaları ya da sınıfça etkinlik yapıyoruz. Bir konu ile ilgili gruptaki kişiler cümleler kuruyor ve bence eğlenceli oluyor.” Görsel destekli konuşma etkinliklerine örnek veren Mert, öğretmenin kullandığı materyallerin öğrenci etkileşimini artırdığını vurgulayarak şunları söylemiştir: “Konuşma etkinliğinde öğretmenimiz bir resim gösteriyor. ‘Evet bunu açıklayın, ne yapıyor mesela bu burada?’ diye soruyor, biz de resimde ne görüyorsak ona göre cevaplar veriyoruz. Örneğin spor yapıyor, yemek yiyor gibi.” Öğrenci görüşleri, sınıf içi konuşma etkinliklerinin içerik ve yöntem bakımından çeşitlilik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Eşli ve grup çalışmaları, öğretmen yönlendirmeleriyle desteklenen yapılandırılmış diyaloglar ve görsel materyal kullanımı gibi uygulamaların öğrencilerde etkileşimi artırdığı belirtilmiştir. Bu etkinliklerin çoğu öğrenciler tarafından eğlenceli ve motive edici bulunmuştur.

İngilizce derslerinde dinleme ve konuşma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşlerine odaklanıldığında, öğrencilerin tamamı, bugüne kadar İngilizce derslerinde konuşma becerisine yönelik herhangi bir değerlendirme yapılmadığını ifade etmiştir. Dinleme becerisi bağlamında ise, altı öğrenci,

önceki yıllarda uygulanan İngilizce yazılı sınavlarında dinleme bölümlerine yer verildiğini belirtmiştir.

Öğrenciler, İngilizce derslerinde dinleme ve konuşma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme uygulamalarının yetersizliğine dikkat çekmiştir. Konuşma becerisinin değerlendirilmediğini belirten Selim, derslerde konuşma etkinlikleri yapılmasına rağmen bu etkinliklerin notla değerlendirilmediğini şu şekilde ifade etmiştir: “Derslerde konuşma etkinlikleri yapıyorduk ama sınav olarak bir şey yapılmıyordu, puan verilmiyordu.” Aynı görüşü paylaşan Elif ise, İngilizce konuşmaya yönelik herhangi bir sınav yapılmadığını net bir şekilde belirtmiştir: “İngilizce konuşmaya yönelik ayrı bir sınav olmuyor.” Bu ifadeler, öğrencilerin konuşma becerisinin ölçülmediği ve sistematik olarak değerlendirilmediği yönündeki ortak algısını yansıtmaktadır. Öte yandan, dinleme becerisine yönelik kısmi ölçme uygulamalarına değinen Ece, geçmiş yıllarda yapılan İngilizce yazılı sınavlarında dinleme bölümlerine yer verildiğini belirtmiştir: “İngilizce dinleme için evet yapıyordu. Yazılılarda dinleme bölümü oluyordu.” Öğrenci ifadeleri, dinleme ve konuşma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme uygulamalarının derslerde yeterince yer bulmadığını ortaya koymaktadır. Öğrenciler, özellikle konuşma becerisinin sistematik olarak değerlendirilmediğini ve sınavlara yansıtılmadığını belirtmiştir. Dinleme becerisi için ise bazı yazılı sınavlarda bölümler bulunduğu ifade edilse de bu uygulamaların süreklilik göstermediği anlaşılmaktadır.

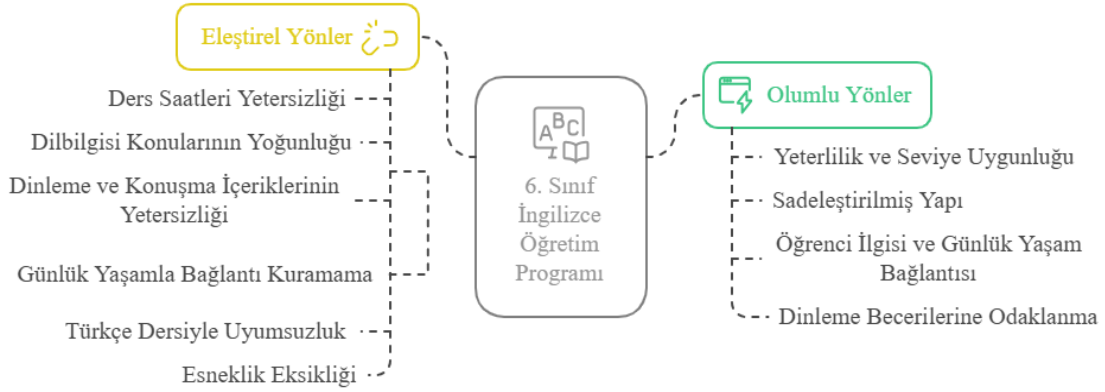
4.1.2 Öğretmenlerle Yapılan Görüşmeler Sonucunda Elde Edilen Bulgular

ADDIE modelinin analiz basamağında öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgular öğretim programına yönelik eleştirel yaklaşımları içeren temalar Şekil 4.1’de görselleştirilmiştir.

Şekil 4.1

Altıncı Sınıf İngilizce Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen

Kodlar



Şekil 4.1 incelendiğinde, öğretmenlerin altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programına yönelik değerlendirmeleri hem destekleyici hem de sınırlayıcı yönleri kapsayacak biçimde çeşitlilik göstermektedir. Ancak görüşlerin geneline bakıldığında, olumsuz değerlendirmelerin daha fazla öne çıktığı görülmektedir. Programın olumlu yönlerine ilişkin olarak, yirmi bir öğretmenden ikisi, programın özellikle hazırlık sınıfı geçmişi olan öğrenciler için yeterli ve seviyeye uygun olduğunu belirtmiştir. İki öğretmen, programın sadeleştirilmiş yapısını ve önceki sınıflarla kurduğu sarmal yapıyı destekleyici bulurken, iki öğretmen de programın öğrenci ilgisini çektiğini ve günlük yaşamla ilişki kurabildiğini ifade etmiştir. Ayrıca, bir öğretmen, programın dinleme becerilerine odaklanmasını olumlu bir özellik olarak değerlendirmiştir. Bununla birlikte, öğretim programının uygulamaya yönelik bazı olumsuz yönleri öğretmenler tarafından sıklıkla dile getirilmiştir. Dokuz öğretmen, ders saatlerinin yetersizliğinden şikâyet ederken, yedi öğretmen, içerikteki dilbilgisi konularının fazlalığı ve ağırlığının öğrenciler için zorlayıcı olduğunu vurgulamıştır. Dört öğretmen, dinleme ve konuşma içeriklerinin yetersiz olduğunu, bazı ünitelerin aşırı sade, bazılarının ise oldukça yoğun olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, üç öğretmen, programın öğrencilerin günlük yaşamıyla bağ kurmakta zorlandığını dile getirirken, başka üç öğretmen, program ile Türkçe dersi arasında uyum eksikliği bulunduğuna dikkat çekmiştir. Bu öğretmenlere göre, bazı dilbilgisi yapılarına

öğrencilerin yalnızca İngilizce dersinde maruz kalmaları, öğrenme güçlüklerine neden olabilmektedir. Son olarak, bir öğretmen, programın esnek olmamasının özellikle kırsal bölgelerde uygulama açısından güçlük yarattığını, bir diğer öğretmen ise, dinleme ve konuşma becerilerini desteklemek açısından programın yetersiz olduğunu ifade etmiştir.

Altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri, programın hem güçlü yönlerini hem de uygulamada karşılaşılan sınırlılıkları ortaya koymaktadır. Bazı öğretmenler, programın öğrencilerin seviyesine uygun olduğunu ve önceki yıllarla ilişkili şekilde sarmal bir yapıda ilerlediğini belirtmiştir. Zeynep öğretmen, “Bence beşinci sınıftan altıncı sınıfa geçen bir öğrenci için bir anda hani konular zaten hem tekrar oluyor hem de biraz daha zorlaşarak ilerliyor ama sarmal bir şekilde ilerlediğini düşünüyorum, çocukların seviyelerine uygun bence.” ifadeleriyle bu yapının öğrenci ihtiyaçlarına hitap ettiğini vurgulamıştır. Benzer şekilde Burak öğretmen, “Sarmal olarak ilerlediği için öğrenciler bir önceki sene de gördüklerini biraz daha üstüne koyarak işliyorlar. Tamamen yabancı kalmıyorlar programa.” sözleriyle programın sürdürülebilir bir ilerleme sunduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte, bazı öğretmenler öğretim sürecini olumsuz etkileyen yapısal sınırlamalara da dikkat çekmiştir. Ayşe öğretmen, “Aynı anda hem dinleme metinlerini hem de dil becerilerine, dilbilgisine ağırlık vermek biraz zor olabiliyor, haftada üç saat dersimiz var. Dil becerilerini ve dilbilgisini aynı anda yürütmek gerçekten çok zor.” diyerek ders saatinin yetersizliğini vurgulamıştır. Kemal öğretmen ise, özellikle ikinci dönem ünitelerinin öğrencilerin yaşamıyla bağ kuramadığını şu sözlerle ifade etmiştir: “Üniteler ilerledikçe konular daha derinleşiyor çocuk biraz daha uzaklaşabiliyor çünkü günlük hayatta duyabileceği kelimeler değil bir kısmı. Ben bunu nerede kullanacağım diye düşünmeye başlıyor.” Öğretmen görüşleri, altıncı sınıf İngilizce öğretim programının sarmal yapısıyla önceki öğrenmeleri desteklediğini ve öğrencilerin seviyesine genel olarak uygun olduğunu göstermektedir. Ancak bazı öğretmenler, haftalık ders saatinin yetersizliği ve özellikle ikinci dönem ünitelerinin öğrencilerin yaşantısıyla yeterince ilişkilendirilememesi gibi sınırlılıkların öğretim sürecini zorlaştırdığını belirtmiştir. Bu durum, programın güçlü yönlerine rağmen uygulamada çeşitli yapısal engellerle karşılaşıldığını ortaya koymaktadır.

Altıncı sınıf İngilizce öğretim programında yer alan dinleme ve konuşma becerilerine yönelik kazanımların öğrenci seviyesine uygunluğuna ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, yirmi bir öğretmenden on biri bu kazanımların öğrenci seviyesine uygun

olduğunu ifade etmiştir. Buna karşılık, on öğretmen ise kazanımların seviyeye uygun olmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin çoğu, bu değerlendirmede öğrencinin beşinci sınıfta İngilizce hazırlık eğitimi alıp almamasının belirleyici bir faktör olduğunu vurgulamıştır. Kazanımların uygun olduğunu düşünen öğretmenler, programın hem içerik hem de seviye açısından öğrenciye hitap ettiğini belirtmiştir. Sevim öğretmen, “Kazanımların kesinlikle öğrenci seviyelerine uygun olduğunu düşünüyorum. Hem soyut hem somut olarak bunların anlaşıldığına inanıyorum. En son karşılaştırma konusunu işliyorduk, çocukların çok iyi anladığını düşünüyorum. O konuda bir sıkıntı yaşamamıştık. Yemekler konusu vardı geçen ünite, onun da uygun olduğunu düşünüyorum.” sözleriyle öğrencilerin kazanımları anlamlandırmakta zorlanmadığını ifade etmiştir. Ancak bazı öğretmenler, özellikle öğrencinin beşinci sınıfta hazırlık eğitimi alıp almamasının belirleyici bir faktör olduğunu vurgulamıştır. Mehmet öğretmen, “Eğer hazırlık uygulamasından gelmiş, dinleme, konuşma, yazma ve okuma becerilerini kazanmış bir öğrenci ise kazanımlar uygun olabilir.” diyerek programın tüm öğrenciler için eşit düzeyde uygun olmayabileceğini belirtmiştir. Öte yandan, kazanımların öğrencilerin seviyesinin üzerinde olduğunu düşünen öğretmenler, yoğun içerik ve sınırlı ders saati nedeniyle konuların yeterince işlenemediğini ifade etmiştir. Nihan öğretmen, “Beşinci sınıfta oldukça basit konular ve kelimeler varken altıncı sınıf çok ağır. Çok az ders saatinde bu kadar çok kazanımın verilmesinin mümkünatı yok. Bir ayda hem şimdiki zaman hem sıklık zarfları hepsi. Öğretmen bile bazen iki-üç ayını harcıyor” şeklinde programın uygulanabilirliğine dair endişelerini dile getirmiştir. Cem öğretmen ise, “Kazanımlar altıncı sınıf seviyesinin oldukça üzerinde. Sayılabilen ve sayılamayan isimler kavranmadan hemen karşılaştırmalara geçiyoruz. Sonra şimdiki zamana geçiliyor. Bu kadar bilgi yüklemesiyle seviyenin üzerinde bir yoğunluk oluşuyor.” sözleriyle içerik baskısı nedeniyle öğrencilerin yeterince kavrayamadığını vurgulamıştır. Öğretmen görüşleri, altıncı sınıf İngilizce programındaki dinleme ve konuşma kazanımlarının öğrenci seviyesine uygunluğu konusunda ikiye ayrıldığını göstermektedir. Bir grup öğretmen kazanımları yeterli ve seviyeye uygun bulurken, diğer grup içerik yoğunluğu ve sınırlı ders süresi nedeniyle kazanımların öğrencilerin seviyesinin üzerinde olduğunu belirtmiştir. Görüşlerde, beşinci sınıfta hazırlık eğitimi almanın bu değerlendirmede belirleyici bir faktör olduğu sıkça vurgulanmıştır.

Altıncı sınıf İngilizce öğretim programında yer alan dinleme ve konuşma becerisi kazanımlarının öğrencilerin ilgisini çekip çekmediğine ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8

Öğretmen Görüşlerine Göre Dinleme ve Konuşma Kazanımlarının Öğrenci İlgisine

Uygunluğu

Tema	Kodlar	f
Kazanımların öğrenci ilgisine uygunluğu	İlgi Çekici	14
	İlgi Çekici Değil	4
	Kısmen İlgi Çekici	3

Tablo 4.8’de, öğretmen görüşlerine göre altıncı sınıf İngilizce dersi dinleme ve konuşma kazanımlarının öğrenci ilgisine uygunluk düzeyine ilişkin değerlendirmeler tematik olarak sunulmuştur. Veriler incelendiğinde, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kazanımları ilgi çekici bulduğu görülmektedir. Bu görüş, özellikle günlük yaşamla ilişkilendirilebilen konular ve öğrenci düzeyine uygun görsel-ışitsel içeriklerin, öğrencilerin derse yönelik ilgisini artırdığını göstermektedir. Buna karşılık, bazı öğretmenler kazanımların tam anlamıyla ilgi çekici olmadığını ifade etmiştir. Dört öğretmen, içeriklerin öğrencilerin yaş ve gelişim düzeyine uygun olmadığını, bu nedenle motivasyon eksikliği yaşandığını belirtmiştir. Ayrıca, üç öğretmen ise bazı kazanımların kısmen ilgi çekici olduğunu, bazı ünitelerde öğrencilerin ilgisinin canlı tutulabildiğini ancak diğerlerinde aynı etkiyi göstermediğini dile getirmiştir.

Öğretmenler, dinleme ve konuşma becerisine yönelik kazanımların öğrencilerin ilgisini çekip çekmediğine ilişkin farklı görüşler dile getirmiştir. Kazanımları ilgi çekici bulan öğretmenler, özellikle hazırlık eğitimi almış öğrencilerin daha motive olduğunu ve içeriklerle daha fazla bağ kurabildiğini ifade etmiştir. Bu konuda görüş belirten Gülşah öğretmen, “İlgisini çekiyor. Çok ilgililer, özellikle beşinci sınıfta hazırlık okumuş çocuklar altıya geldiğinde daha hazır geliyorlar. Ama tabii ki hazırlık okumamış bir çocuk biraz daha geride olabiliyor. Ama dediğim gibi her şey öğretmende bitiyor. Sevdirecek, seviyelerine uyarak, etkinliklerle kazandırabiliyoruz.” ifadeleriyle öğretmenin yaklaşımının belirleyici olduğunu vurgulamıştır. Benzer şekilde Ahmet öğretmen, bazı ünitelerin doğrudan öğrencinin günlük yaşamıyla ilişkili olması nedeniyle daha ilgi çekici bulunduğunu belirtmiştir: “Ünite bazında biraz değişiyor, ilk ünite de çocuk günlük rutinini anlatıyor, burada bir sıkıntı olmuyor. Yummy breakfast ünitesi çok

beğeniliyor, yiyecekler, kültürler, ülkeler dikkatlerini çekiyor.” Öte yandan, konuların öğrencinin yaşantısıyla bağ kurmakta yetersiz olduğunu düşünen öğretmenler de olmuştur. Derya öğretmen, kazanımların yıllardır aynı olduğunu ve güncel ihtiyaçlara hitap etmediğini şu şekilde ifade etmiştir: “Çekmiyor. Yani şöyle, tamamen çekmiyor diyemem ama mesela güncel hayatla altıncı sınıf çocuğunun yaşadığı şeyler çok farklı, dijital çağdayız ama kazanımlar ve konular hep aynı.” Cem öğretmen ise, öğrencilerin bazı kazanımlara yüksek ilgi gösterdiğini ancak diğerlerinde ilgilerinin azaldığını şu sözlerle ifade etmiştir: “Mesela çocuk kahvaltı ünitesinde ciddi şekilde derse katılım sağlıyor ama şimdiki zamanı anlatmak zorundayım, orada sıkılıyor. Hava durumları gibi günlük hayatla ilişkili ünitelerde çocuklar daha ilgili oluyor çünkü bu onların gerçek yaşamına daha yakın.” Öğretmenlerin ifadeleri, dinleme ve konuşma becerilerine yönelik kazanımların öğrenciler için ilgi çekiciliğinin değişkenlik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin önceki dil deneyimleri, öğretmenin yaklaşımı ve ünitenin içeriği bu ilgiyi belirleyen başlıca unsurlar arasında yer almaktadır. Günlük yaşamla ilişkilendirilebilen ünitelerin daha fazla dikkat çektiği ifade edilirken, bazı öğretmenler ise kazanımların güncellikten uzak olduğu ve öğrencilerin yaşantılarıyla sınırlı bağ kurabildiği görüşünü dile getirmiştir.

ADDIE modelinin analiz aşaması kapsamında öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, dinleme ve konuşma kazanımlarının içeriklerle olan uyumuna ilişkin görüşler Tablo 4.9’da sunulmuştur.

Tablo 4.9

Öğretmen Görüşlerine Göre Dinleme ve Konuşma Kazanımlarının İçeriklerle Uyumuna

İlişkin Kodlar

Tema	Kodlar	f
Kazanım ve içerik uyumu	İçerik Uyumlu ama Etkinlikler Yetersiz	8
	İçerik Uyumlu	6
	İçerik Uyumsuz	7

Tablo 4.9’da öğretmen görüşlerine göre altıncı sınıf İngilizce öğretim programında yer alan dinleme ve konuşma kazanımlarının içeriklerle uyumu tematik olarak sunulmuştur. Görüldüğü üzere, en fazla dile getirilen görüş, kazanımların içeriklerle genel anlamda uyumlu olduğu, ancak bu içeriklere eşlik eden etkinliklerin yetersiz kaldığı yönündedir. Bu değerlendirme, öğretmenlerin içerik–kazanım ilişkisini büyük ölçüde olumlu bulsalar da uygulama boyutunda daha fazla destekleyici etkinliğe ihtiyaç duyulduğunu

hissettiklerini göstermektedir. Bunun yanı sıra, altı öğretmen, içeriklerin kazanımlarla uyumlu olduğunu doğrudan ifade etmiş, yapılandırılan içeriklerin kazanımları desteklediğini ve öğretim sürecini kolaylaştırdığını belirtmiştir. Öte yandan, yedi öğretmen ise, bazı içeriklerin kazanımlarla örtüşmediğini vurgulamış, içeriklerde yer alan bazı öğelerin öğrenci düzeyine uygun olmadığını ya da bazı kazanımların içerik içerisinde yeterince karşılık bulmadığını dile getirmiştir. Bu veriler, öğretmen görüşlerinin içerik–kazanım ilişkisine dair farklılaşan bakış açıları içerdiğini ve uygulamada bu ilişkinin her zaman tutarlı biçimde algılanmadığını göstermektedir. Özellikle etkinlik temelli yansımaların, öğretmenlerin içerik değerlendirmeleri üzerinde belirleyici olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin büyük bölümü, dinleme ve konuşma kazanımlarının içeriklerle tam olarak örtüşmediğini belirtmiştir. Mert öğretmen, içeriklerin kazanımları desteklemede yetersiz kaldığını şu sözlerle ifade etmiştir: “Hiç uyumlu ve yeterli olduğunu düşünmüyorum. Dinleme kitabı ayrı olabilir. Kitap biraz dinlemede yetersiz kalıyor zaten. Konuşma noktasında da temelle ilgili sıkıntı var. Eğitim sistemimiz test odaklı ilerliyor, bu da konuşma becerisinin geri planda kalmasına neden oluyor.” Seda öğretmen de benzer şekilde içeriklerin yüzeyde yeterli gibi görüldüğünü, ancak uygulamada sınırlı kaldığını şu ifadelerle dile getirmiştir: “Bence uyumlu değil. Dışarıdan baktığınızda bir şeyler var gibi görünüyor ama içine girdiğinizde ders saati az. Etkinlikler de yetersiz. Her öğrenci için dikkat çekici değil. Konuşma becerileri için de yeterli değil.” Ayhan öğretmen ise kazanımlarla içeriklerin tutarlı olduğunu belirterek, süreci nasıl yapılandığını şu şekilde açıklamıştır: “Kesinlikle örtüşüyor. Dinleme çalışmasından önce kelime tekrar yapıyoruz, resimler hakkında konuşuyoruz, üç dört kez dinletiyorum. Dinleme sonrası diyalog, boşluk doldurma ya da true-false gibi etkinlikler yapıyoruz. Konuşma becerilerinde yeni öğrendiğimiz kelimeleri cümlede kullanıyorum, video dersi öncesi konuşturuyorum. Yer vermeye çalışıyorum.” Öte yandan, Zehra öğretmen, dinleme ve konuşma etkinliklerinin kazanımlarla doğrudan bağlantı kurmakta zorlandığını vurgulamıştır: “Hayır örtüşmüyor. Dinleme etkinlikleriyle kazanımlar arasında bağlantı olmuyor. Görsel desteği ya da alt yazı gibi öğeler olmadığında çocukların dikkati çabuk dağılıyor. Konuşmada like ve don’t like gibi kalıplarla kısa konuşmalar hazırlatmaya çalışıyorum ama içerik yeterince desteklemiyor.”

Öğretmen görüşleri, altıncı sınıf İngilizce öğretim programında yer alan dinleme ve konuşma kazanımları ile içerikler arasında bütünlüklü bir uyumun sağlanamadığını ortaya koymaktadır. Katılımcıların büyük çoğunluğu, içeriklerin hem nicelik hem de nitelik açısından kazanımları desteklemede yetersiz kaldığını vurgulamıştır. Bununla birlikte, bireysel öğretim stratejileriyle bu uyumu sağlamaya çalışan öğretmen örnekleri de mevcuttur. Ancak genel eğilim, mevcut içeriklerin dinleme ve konuşma becerilerinin gelişimini desteklemede sınırlı kaldığı yönündedir.

Altıncı sınıf İngilizce öğretim programında yer alan dinleme ve konuşma becerilerine yönelik içeriklerin öğrenci yaşamına yakınlığına ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 4.10'da gösterilmiştir.

Tablo 4.10

Öğretmen Görüşlerine Göre Dinleme ve Konuşma İçeriklerinin Öğrenci Yaşamıyla İlişkisi

Tema	Kodlar	f
İçeriklerin günlük yaşamla ilişkisi	Son Derece İlgili	9
	Kısmen İlgili	4
	İlgisiz	3

Tablo 4.10'da öğretmen görüşlerine göre altıncı sınıf İngilizce öğretim programında yer alan dinleme ve konuşma içeriklerinin öğrenci yaşamıyla ilişkisi tematik biçimde sunulmuştur. Görüşler incelendiğinde, katılımcıların önemli bir kısmı içerikleri son derece ilgili bulduklarını belirtmiştir. Bu öğretmenler, içeriklerin öğrencilerin günlük yaşantısıyla örtüştüğünü ve öğrencilerin ilgisini canlı tutabildiğini ifade etmiştir. Öte yandan, dört öğretmen içerikleri kısmen ilgili olarak değerlendirmiş, bazı konuların öğrenci yaşamıyla uyumlu olduğunu ancak bazı içeriklerin daha soyut ya da uzak kaldığını dile getirmiştir. Üç öğretmen ise içerikleri öğrenci yaşamıyla ilişkilendirmede yetersiz bulunduğunu ifade etmiş, özellikle kırsal bölgelerde yaşayan öğrenciler için bazı temaların gerçek yaşamla bağlantı kurmasının zor olduğunu belirtmiştir. Bu bulgular, içeriklerin büyük ölçüde öğrencilerin yaşam dünyasıyla örtüşse de bu ilişkinin tüm öğrenciler açısından her zaman eş düzeyde kurulamadığını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin içeriklere dair değerlendirmeleri, öğrencilerin yaşantısal bağ kurma düzeylerinin sınıf içi katılımı etkileyen önemli bir faktör olduğunu göstermektedir.

Dinleme ve konuşma içeriklerinin öğrenci yaşamına ne derece yakın olduğu konusunda öğretmenlerin görüşleri çeşitlilik göstermektedir. İçeriklerin öğrenci yaşamıyla ilişkili

olduğunu düşünen öğretmenler, özellikle bazı ünitelerin öğrencilerin günlük deneyimlerine uygun olduğunu belirtmiştir. Zehra öğretmen, “Evet, günlük yaşama uygun içerikler mevcut. Mesela kahvaltı ünitesi var. Dinlemeler ‘kahvaltıda ne yersin’ gibi ifadeler içeriyor. Hem kelimeleri hem yapıları verme açısından yeterli. Konu ilgi çekici olduğunda çocuklar daha hevesli oluyor” sözleriyle bu uyumu vurgulamıştır. Kemal öğretmen ise, içeriklerin genel anlamda günlük yaşama uygun gibi görüldüğünü, ancak uygulamada yeterince etkili olmadığını şu şekilde ifade etmiştir: “Aslında konular günlük hayata yakın gibi görünüyor, evet. Ama içeriklerine girdiğinde çocuk birçok şeyi ilgi çekici bulmuyor. Belki yöntem ve tekniklerle de ilgisi olabilir. Sınıf kalabalığı, dezavantajlı bölge gibi faktörler bizi sınırlıyor ve içerikler yetersiz kalabiliyor.” İçeriklerin öğrenci yaşamına kısmen uygun olduğunu ifade eden öğretmenler de mevcuttur. Bora öğretmen, bazı kazanımların uygulanabilirliğinin sınırlı olduğunu vurgulayarak şöyle demiştir: “Program içeriğinde günlük yaşamda kullanılabilecek şeyler var ama eksik. Dinleme etkinlikleri çok kısa sürüyor. Konuşma kazanımları genellikle ünitenin sonuna bırakılmış. Bu yüzden öğrenciler motivasyon kaybı yaşıyor.” Buna karşılık, içeriklerin öğrenci yaşamına uzak olduğunu belirten öğretmenler de bulunmaktadır. Derya öğretmen, bu konuda güçlü bir eleştiri getirerek şunları söylemiştir: “İçerik çocukların ilgisini çekmiyor, günlük yaşamda kullanabilecekleri düzeyde değil. Bazı içerikler ciddiye alınmıyor. Yaş grubuna uygun hazırlanmadığı belli oluyor. Dinleme metinleri güncel değil, şarkı tarzı şeyler de çocukça geliyor. Bu nedenle öğrenciler dersi ciddiye almıyor.”

Altıncı sınıf İngilizce öğretim programında yer alan dinleme ve konuşma becerilerine yönelik içeriklerin, öğretmenler tarafından hangi öğretim yöntem ve tekniklerle işlendiğine ilişkin kodlar Tablo 4.11’de sunulmuştur.

Tablo 4.11*Öğretmen Görüşlerine Göre Dinleme ve Konuşma Becerileri İçin Kullanılan**Yöntem ve Teknikler*

Tema	Kodlar	f
Konuşma becerileri için kullanılan yöntem ve teknikler	Drama/role play/diyalog oluşturma	10
	Eşli ve grup çalışmaları	4
	Soru-cevap yöntemi	1
	Konuşma kartları	1
Dinleme becerileri için kullanılan yöntem ve teknikler	İngilizce şarkılar, kısa videolar, animasyonlar	3
	Boşluk doldurma	2
	Web 2.0 araçları	1

Tablo 4.11’de, öğretmen görüşlerine göre altıncı sınıf İngilizce dersinde dinleme ve konuşma becerilerinin öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler tematik olarak sunulmuştur. Veriler incelendiğinde, konuşma becerisine yönelik en çok tercih edilen tekniklerin başında drama, rol yapma ve diyalog oluşturma etkinlikleri gelmektedir. Bu tekniklerin öğrenci merkezli olması ve öğrencilere aktif konuşma fırsatları sunması, öğretmenler tarafından etkili bulunmuştur. Ayrıca, eşli ve grup çalışmaları da sıkça kullanılan diğer yöntemler arasında yer almıştır. Daha az sıklıkla ifade edilen teknikler arasında ise soru-cevap yöntemi ve konuşma kartları kullanımı bulunmaktadır. Dinleme becerileri açısından ise, öğretmenler en çok İngilizce şarkılar, kısa videolar ve animasyonlar gibi görsel-işitsel materyallerin kullanıldığını belirtmiştir. Bu materyallerin öğrencilerin dikkatini çektiği ve anlamayı kolaylaştırdığı ifade edilmiştir. Bunun dışında, boşluk doldurma etkinlikleri ve Web 2.0 araçları da dinleme sürecinde kullanılan destekleyici teknikler arasında yer almıştır. Bu bulgular, öğretmenlerin konuşma becerilerinde daha çeşitli ve etkileşimli yöntemlere yöneldiğini, dinleme becerilerinde ise genellikle görsel-işitsel içeriklere dayalı uygulamaları tercih ettiğini göstermektedir.

Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, altıncı sınıf İngilizce öğretim programında yer alan dinleme ve konuşma becerisi içeriklerine yönelik kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulama biçimleri çeşitlilik göstermektedir. Gülşah öğretmen, konuşma becerilerinde eşli ve grup çalışmalarına ağırlık verdiğini şu sözlerle ifade etmiştir: “Konuşma becerileri için iyi seviyedeki bir öğrenciyle daha düşük seviyedeki öğrenciyi eşleştiriyorum. Dört ya da beş kişilik grup çalışmalarında da aynı şekilde daha ilgili öğrencilerin gruplarda yer almasına dikkat ediyorum.” Ayça öğretmen, dinleme becerilerine yönelik etkinliklerde şarkılar ve animasyonları kullandığını şöyle aktarmıştır: “Bu yaş grubundaki çocuklar için şarkılar ilgilerini çekiyor. Seviyelerine uygun, kısa ve

anlaşılabilir cümleler içeren şarkılar dinletiyorum. Ayrıca zaman zaman kısa animasyon videolar da izletiyorum.”

Emre öğretmen, Web 2.0 araçlarının aktif kullanımıyla öğrencileri sürece dahil ettiğini belirtmiştir: “Web 2.0 araçlarına çok fazla yer veriyorum. Çocuk bir karta dokunuyor, ters çeviriyor, cümleyi okuyor ya da dinliyor ve doğru olanı işaretliyor. Bu tarz etkinlikler oldukça etkili oluyor.” Ancak bazı öğretmenler uygulamada çeşitli sınırlılıklar yaşadıklarını da vurgulamıştır. Selin öğretmen, özellikle kalabalık sınıf ortamlarının yöntem ve teknik seçiminde büyük engel oluşturduğunu şu şekilde açıklamıştır: “Otuz beş kişilik sınıfta haftada sadece üç saat İngilizce dersi işliyoruz. Stajyer öğrencilerim grup çalışmaları yapmaya çalışıyor ama sınıf kalabalığı nedeniyle gruplar arası bağ kopuyor. Hepsine tek tek ulaşmak mümkün olmuyor. Süre yetmediği için bazen sadece bir grup etkinliği sunabiliyor. Oyun gibi etkinliklerde bile kararsız kalıyorum, öğretim programı yetiyecek mi, tüm çocuklara sıra gelecek mi gibi kaygılar yaşıyorum.”

Öğretmen görüşlerine göre, altıncı sınıf İngilizce öğretim programında yer alan dinleme ve konuşma becerilerinin öğretilmesine yönelik kullanılan yöntem ve teknikler, öğretmenin pedagojik tercihleri, öğrenci profili ve sınıf ortamı gibi etmenlere bağlı olarak çeşitlilik göstermektedir. Öğrenciler arası etkileşimi artırmaya yönelik eşli ve grup çalışmaları, görsel-işitsel içeriklerin kullanımı ve teknoloji destekli uygulamalar gibi yöntemlerin sınıf içinde aktif olarak kullanıldığı görülmektedir. Özellikle konuşma becerilerinin geliştirilmesinde heterojen gruplar oluşturularak öğrenci desteğinin artırılmasına yönelik uygulamalar, olumlu örnekler arasında yer almaktadır. Dinleme becerileri özelinde ise öğrencinin yaş düzeyine uygun şarkı ve animasyon içeriklerinin kullanılması, motivasyonu ve anlama becerilerini destekleyici bir araç olarak değerlendirilmektedir. Öte yandan, sınıf mevcutlarının fazlalığı, ders süresinin yetersizliği ve fiziksel ortamların kısıtlılığı gibi yapısal sorunlar, belirli yöntem ve tekniklerin etkin biçimde uygulanmasını sınırlayan temel faktörler olarak öne çıkmaktadır. Bu durum, öğretim programında yer alan hedeflerin sahadaki uygulamalarla tam olarak örtüşemediğine işaret etmektedir.

Altıncı sınıf İngilizce öğretim programında yer alan dinleme ve konuşma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, yirmi dört öğretmenden yirmisi, ölçme ve değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin motivasyonunu olumsuz yönde etkileyebileceği ve ders saatlerinin yetersizliği nedeniyle bu tür uygulamalara yer vermediklerini belirtmiştir. Üç

öğretmen, dinleme becerilerine yönelik sınıf içi ölçme ve değerlendirme etkinlikleri gerçekleştirdiklerini ifade ederken, bir öğretmen, konuşma becerilerinin değerlendirilmesinde ders içi performans görevlerinden faydalandığını belirtmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, dinleme ve konuşma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme yapmadıklarını belirtmiştir. Ayşegül öğretmen, öğrencilerin konuşma becerilerini değerlendirmenin motivasyonlarını olumsuz etkileyebileceğini şu sözlerle ifade etmiştir: “Konuşma becerilerine yönelik bir ölçme-değerlendirme yapmıyorum. Dinleme becerilerini etkinlik şeklinde sınıf içinde uygulayabiliyoruz ama konuşmada hata düzeltmeye de çok girmiyorum. Çünkü öğrencinin hevesi kırılmasın istiyorum. Not da vermiyorum, sadece gerektiğinde yüzeysel bir düzeltme yapıyorum.” İbrahim öğretmen ise, sınırlı ders süresi ve öğrencilerin akademik dezavantajları nedeniyle ölçme-değerlendirme sürecini konuşma ve dinleme becerilerine odaklamak yerine okuma ve yazma becerilerine yönlendirdiğini belirtmiştir: “Süremiz çok kısıtlı. Diğer iki saati okuma ve okuduğunu anlama üzerine yoğunlaştırıyorum çünkü öğrenciler Liselere Giriş Sınavına girecek. Konuşma ve dinleme üzerine zorlayarak onları daha dezavantajlı hâle getirmek istemiyorum. İngilizceye karşı heveslerini kırmak istemem. Öğretim programında da bu konuda ciddi sıkıntılar var.” Buna karşılık, bazı öğretmenler geçmişte ya da hâlen dinleme ve konuşma becerilerine yönelik çeşitli değerlendirme etkinlikleri uyguladıklarını belirtmiştir. Cem öğretmen, “Geçmiş yıllarda konuşma için role-play yaptırдым. Telaffuz düzeylerini gözlemleyebiliyordum. Dinleme için daha önce hazırladığım sınavları akıllı tahtada açıp, boşluk doldurma gibi etkinliklerle değerlendirme yaptım.” ifadeleriyle her iki beceri için uygulamalar yaptığını paylaşmıştır. Sevgi öğretmen ise hâlen dinleme becerisi odaklı sınav uygulamaları gerçekleştirdiğini belirtmiştir: “Dinleme becerileri için her ünitenin sonunda quiz yapıyorum. Yazılı sınavlara koymuyorum ki öğrenciler tedirgin olmasın. Quizlerde bazen kitaptan, bazen internetten konuyla doğrudan ilgili, yeni kelime içermeyen dinleme metinleriyle ölçme yapıyorum.”

Elde edilen bulgular, dinleme ve konuşma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme uygulamalarının öğretmenler tarafından sınırlı biçimde gerçekleştirildiğini göstermektedir. Öğrencilerin motivasyonunu koruma isteği, ders süresinin yetersizliği ve merkezi sınav odaklılık gibi etkenler, bu becerilerin değerlendirilmesini zorlaştıran başlıca nedenler arasında yer almaktadır. Bununla birlikte, bireysel girişimlerle bazı

öğretmenlerin alternatif yöntemler geliştirdikleri ve değerlendirme süreçlerine yaratıcı çözümler entegre ettikleri de dikkat çekmektedir. Öğretim programındaki hedefler ile öğretmenlerin uygulamaları arasındaki bu farklılık, mevcut sistemde yapısal bazı sorunlara işaret etmektedir.

4.2. Altıncı Sınıf İngilizce Dersi Dinleme ve Konuşma Becerilerine Yönelik Geliştirilen Öğretim Tasarımının Özellikleri

Bu çalışmada geliştirilen öğretim tasarımı, altıncı sınıf öğrencilerinin İngilizce dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik olarak çok yönlü bir modelle yapılandırılmıştır. Tablo 4.12’de öğretim tasarımının özellikleri sunulmuştur.

Tablo 4.12

Öğretim Tasarımının Özellikleri Tablosu

	İçerik ve Uygulamalar
Kuramsal Temeller	İletişimsel dil öğretimi, görev temelli öğrenme, sosyal etkileşim kuramı, dil edinimi kuramı
Yöntem ve Teknikler	İletişim odaklı öğretim, görev temelli öğretim, drama ve rol yapma, grup çalışmaları, işbirlikli öğrenme
Dinleme Etkinlikleri	YouTube videoları, şarkı etkinlikleri, etkileşimli tahta uygulamaları, boşluk doldurma, görsel destekli dinleme, soru-cevap çalışmaları
Konuşma Etkinlikleri	Tahmin etme oyunu, top atma oyunu, zincir alıştırmaları, grup ve ikili çalışmalar, hikaye anlatma, soru-cevap
Materyal ve İçerik Geliştirme	Seviye uygun görseller, videolar, şarkılar, konuşma kartları, dinleme metinleri, kültürel içerikler
Ölçme ve Değerlendirme	Süreç içi geri bildirimler, dinleme testleri, konuşma performans değerlendirmeleri, kendini ve akran değerlendirmeleri
Etkinliklerin Sıralanması	Ön test, öğretim süreci, son test yapısı, kolaydan zora ilerleyen yapı, önce dinleme, sonra konuşma becerisi geliştirme
Teknoloji Kullanımı	Akıllı tahta, çevrim içi kaynaklar
Öğrenci Merkezli ve Motivasyon	İlgi alanına uygun içerikler, olumlu geri bildirim, başarı farkındalığı
Kaygı Azaltma Stratejileri	Hata yapmaya tolerans, güvenli öğrenme ortamı, dinleme ve konuşma kaygısı izleme

Tablo 4.12 incelendiğinde, tasarımın kuramsal temellerinin dil öğrenme sürecine ilişkin çağdaş yaklaşımlara dayandığı görülmektedir. İletişimsel Dil Öğretimi (Communicative Language Teaching - CLT), Görev Temelli Öğrenme (Task-based learning), Sosyal Etkileşimcilik (Vygotsky) ve İşlemsel Kuram (Krashen) gibi kuramsal yaklaşımlar, öğretim sürecinin temelini oluşturmuştur. Bu yaklaşımlar doğrultusunda öğrencilerin dil öğrenme sürecine aktif olarak katılmaları, sosyal etkileşim yoluyla dil becerilerini

geliştirmeleri ve dil kullanımında otomatiklik kazanmaları hedeflenmiştir. Ayrıca dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesinde alt becerilerin öne çıkarıldığı, stratejik öğretim tekniklerinin kullanıldığı ve öğrencilerin farkındalık düzeylerinin artırıldığı bir yapı benimsenmiştir.

Öğretim tasarımıyla kullanılan yöntemler, öğrencilerin etkin katılımını ve birlikte öğrenme sürecini temel almıştır. İletişim odaklı öğrenme, görevler üzerinden ilerleyen çalışmalar, canlandırma ve rol yapma gibi uygulamalar ile grup halinde öğrenme yaklaşımları tercih edilmiştir. Dinleme becerisini geliştirmek amacıyla birçok farklı etkinlik tasarlanmıştır. Bu etkinlikler arasında, öğrencilerin gerçek yaşamdan örnekler dinleyebileceği videolar, şarkılar, sınıf içi tahtadan yapılan uygulamalar, eksik bilgileri tamamlamaya dayalı dinleme alıştırmaları ve görsel destekli dinleme çalışmaları yer almıştır. Özellikle soru-cevap etkinlikleri ile öğrencilerin duyduklarını anlamaları ve cevaplamaları sağlanmıştır. Böylece dinleme süreci, farklı araçlarla desteklenmiş ve zenginleştirilmiştir.

Konuşma becerisini geliştirmek amacıyla, sınıf içinde oyun ve etkileşim temelli etkinliklere ağırlık verilmiştir. Tahmin etme oyunu, top atma oyunu, zincir şeklinde ilerleyen soru-cevap çalışmaları, grup ve ikili çalışmalar, ayrıca hikaye anlatma gibi etkinlikler öğrencilerin konuşmaya katılımını teşvik etmiştir. Bu etkinlikler sayesinde öğrenciler hem eğlenerek öğrenmiş hem de İngilizceyi özgüvenle kullanma fırsatı bulmuştur. Sınıf ortamında yapılan bu çalışmalar, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye yönelik sosyal ve destekleyici bir alan yaratmıştır.

Materyal ve içerik geliştirme sürecinde, öğrencilerin seviyelerine uygun görseller, videolar, şarkılar ve günlük yaşamda karşılaşılabilecekleri içerikler özenle seçilmiştir. Konuşma kartları, dinleme metinleri ve görseller bu çalışmaya özgü olarak hazırlanmıştır. İçeriklerin hazırlanmasında kültürel öğeler dikkate alınmış ve öğrencilerin farklı durumlarda kullanabilecekleri İngilizce ifadeler üzerinde durulmuştur. Bu sayede öğrenciler, öğrendikleri dili yaşamın içinden örneklerle pekiştirmiştir.

Ölçme ve değerlendirme sürecinde ise hem süreç içinde hem de süreç sonunda yapılan değerlendirmeler kullanılmıştır. Öğrencilere anlık geri bildirimler verilerek öğrenme süreçleri desteklenmiş, ayrıca dinleme testleri ve konuşma performans değerlendirmeleri uygulanmıştır. Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini değerlendirmeleri için kendini değerlendirme ve arkadaşlarının görüşlerinden faydalanma yolları da kullanılmıştır. Bu

değerlendirme yöntemleri sayesinde öğrenciler hem ne kadar ilerlediklerini görebilmiş hem de kendi güçlü ve gelişime açık yönlerini fark etmişlerdir.

Etkinliklerin sıralanması ve yapılandırılması, öğrencilerin adım adım ilerleyebileceği bir yapıya sahiptir. Öncelikle öğrencilerin mevcut durumunu belirlemek için bir ön test yapılmış, ardından öğretim süreci planlanmış ve en sonunda öğrencilere son test uygulanmıştır. Etkinlikler, kolaydan zora doğru bir sıra izleyerek planlanmıştır. İlk aşamada öğrencilerin dinleme becerilerini güvenli bir ortamda geliştirmeleri sağlanmış, daha sonra ise üretici yani konuşmaya dayalı beceriler desteklenmiştir. Bu yapı, öğrencilerin adım adım ilerlemesini ve her aşamada kendilerini daha rahat hissetmelerini sağlamıştır.

Öğretim ortamında teknoloji kullanımı önemli bir yer tutmuştur. Akıllı tahta ve çevrim içi kaynaklar kullanılarak öğrencilerin dinleme ve konuşma etkinliklerine aktif katılımları sağlanmıştır. Bu araçlar, derslerin daha ilgi çekici ve etkileşimli hale gelmesine katkıda bulunmuştur. Teknoloji desteğiyle hem görsel hem işitsel olarak zenginleştirilen öğrenme süreci, öğrencilerin dikkati ve ilgisini yüksek tutmuştur.

Öğrenci merkezli öğrenme ve motivasyon artırıcı yaklaşımlar da bu öğretim tasarımının temel unsurlarındandır. Öğrencilerin ilgi alanlarına uygun içerikler hazırlanmış, olumlu geri bildirimlerle öğrencilerin katılımı teşvik edilmiştir. Öğrencilerin başardıklarını fark etmeleri için çeşitli yollarla desteklenmiş, bu sayede öğrenme sürecine daha istekli katılımları sağlanmıştır.

Son olarak, dil öğrenme kaygısını azaltmaya yönelik uygulamalarla öğrencilerin daha rahat bir öğrenme ortamında bulunmaları sağlanmıştır. Hata yapmanın doğal olduğu bir ortam oluşturulmuş ve öğrencilerin kendilerini ifade ederken özgüven kazanmaları desteklenmiştir. Dinleme ve konuşma sürecinde öğrencilerin kaygı düzeyleri düzenli olarak izlenmiş ve bu doğrultuda öğretim süreci şekillendirilmiştir. Böylece öğrenciler hem dil becerilerini geliştirmiş hem de bu süreçten keyif almışlardır.

4.3 Öğretim Tasarımının Altıncı Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dinleme ve Konuşma Becerileri Üzerindeki Etkisi

Uygulama sürecinin başlangıcında, öğrencilerin İngilizce dinleme ve konuşma becerilerini değerlendirmek amacıyla önceden belirlenmiş ölçüm araçları kullanılmıştır.

Bu kapsamda, öğrencilerin dinleme becerilerini ölçmek için İngilizce Dinleme Beceri Testi, konuşma becerilerini ölçmek amacıyla ise İngilizce Konuşma Kartları kullanılmıştır. Uygulamanın sonunda ise aynı testler tekrar edilerek öğrencilerin bu becerilerdeki gelişim düzeyleri belirlenmiştir. Bu ölçümler, öğretim tasarımının öğrencilerin dinleme ve konuşma becerileri üzerindeki etkisini daha somut bir şekilde değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Ölçüm sonuçları, öğretim sürecinin öğrencilere kazandırdığı becerilerdeki değişimi gözler önüne serecektir.

4.3.1 Öğretim tasarımının İngilizce dinleme becerisi üzerindeki etkisine ilişkin bulgular

Uygulanan öğretim tasarımının, öğrencilerin İngilizce dinleme becerisi üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla İngilizce Dinleme Becerisi Testi geliştirilmiş ve araştırmanın nicel veri toplama araçlarından biri olarak kullanılmıştır. Bu test, öğrencilerin dinlediklerini anlama, temel bilgileri ayırt etme, ana fikri kavrama ve dinleme süresince dikkatlerini sürdürebilme gibi çok boyutlu becerileri ölçmeye yönelik yapılandırılmıştır. Test maddeleri, öğrencilerin yaş ve gelişim düzeylerine uygun olacak şekilde hazırlanmış; sesli içeriklerle desteklenerek anlam çıkarma, detayları fark etme ve bağlam çözümleme gibi bilişsel süreçleri harekete geçirmeyi hedeflemiştir.

Veri toplama süreci, araştırmanın deneysel desenine uygun biçimde ön uygulama ve son uygulama olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk olarak, öğretim tasarımının yürütülmesinden önce yapılan ön uygulama ile öğrencilerin mevcut dinleme becerisi düzeyleri belirlenmiş; elde edilen veriler, öğrencilerin başlangıç yeterliklerini ve ihtiyaç alanlarını ortaya koyarak öğretim sürecinin planlanmasında tanılayıcı bir rol üstlenmiştir. Bu aşamada elde edilen bulgular, aynı zamanda öğrencilerin desteklenmesi gereken beceri alanlarını somut biçimde tanımlamaya olanak tanımıştır.

Öğretim sürecinin tamamlanmasının ardından gerçekleştirilen son uygulama, öğrencilerin süreç boyunca kazandıkları gelişimi ortaya koymak ve geliştirilen öğretim tasarımının etkililiğini değerlendirmek amacıyla uygulanmıştır. Öğrencilerin ön ve son uygulama sonuçları karşılaştırmalı olarak analiz edilmiş; dinleme becerilerindeki gelişim istatistiksel olarak yorumlanmış ve öğretim sürecinin katkısı ayrıntılı biçimde ortaya konulmuştur. Uygulamalar sonucunda öğrencilerin dikkat düzeyleri, içerikten anlam çıkarma becerileri ve ana fikri belirleme yeteneklerinde anlamlı artışlar gözlemlenmiştir.

Elde edilen nicel veriler hem betimsel hem de karşılaştırmalı analizlerle değerlendirilmiş olup, öğrencilerin öğretim süreci boyunca yaşadığı değişim Tablo 4.13'te ayrıntılı biçimde sunulmuştur. Bu bağlamda, İngilizce Dinleme Becerisi Testi, araştırmanın temel çıktılarından biri olarak öğretimsel etkinin belirlenmesinde güçlü bir dayanak oluşturmuştur.

Tablo 4.13

Öğrencilerin İngilizce Dinleme Becerisi Testi Uygulama Öncesi Puanları

Öğrenci kodu	Dinleme Becerisi Ön Uygulama Puanı	Öğrenci kodu	Dinleme Becerisi Ön Uygulama Puanı
Ö1	100	Ö19	60
Ö2	60	Ö20	30
Ö3	30	Ö21	30
Ö4	40	Ö22	40
Ö5	60	Ö23	40
Ö6	85	Ö24	55
Ö7	55	Ö25	50
Ö8	40	Ö26	35
Ö9	80	Ö27	35
Ö10	35	Ö28	35
Ö11	65	Ö29	45
Ö12	40	Ö30	35
Ö13	55	Ö31	85
Ö14	65	Aritmetik Ortalama ($\bar{X}$)	52,25
Ö15	65	Başarı Yüzdesi (%)	52,25
Ö16	35		
Ö17	65		
Ö18	70		

Not: Testten alınabilecek en yüksek puan 100'dür.

Tablo 4.13'te görüldüğü üzere, öğretim tasarımı uygulanmadan önce öğrencilere uygulanan İngilizce dinleme becerisi testinin aritmetik ortalaması ($\bar{X}$) 52,25 ve başarı yüzdesi %52,25 olarak bulunmuştur. Öğrencilerin aldığı en yüksek puan 100, en düşük puan ise 30 olarak belirlenmiştir. En yüksek ve düşük puan arasındaki ranjin 70 puan olduğu görülmüştür. Ayrıca, ortalamanın altında puan alan öğrenci sayısının on altı olduğu tespit edilmiştir.

Ece (60 puan) "İngilizce dinlemede kendimi çok başarısız hissediyorum. Bugün yaptığımız dinleme etkinliklerinde yine çok şey anlamadım. Dinleme etkinliklerinde anlamaya çalışıyorum ama bir yeri kaçırınca tüm parça gidiyor, yetişemiyorum. Bir de arkadaşlarımla anlayıp hemen not alması başarısız hissetmemi artırıyor" şeklinde kaygılarını ve eksikliklerini dile getirmiştir. Deniz (30 puan) "İngilizce dinlemede kendimi çok başarısız hissediyorum. Bugün yaptığımız dinleme etkinliklerinde yine çok

şey anlamadım. Dinleme etkinliklerinde anlamaya çalışıyorum ama bir yeri kaçırınca tüm parça gidiyor, yetişemiyorum. Bir de arkadaşlarımla anlayıp hemen not alması başarısız hissetmemi artırıyor" diyerek kaygılarını dile getirmiştir. Can (40 puan) "İngilizce dinleme etkinlikleri çok ilgilendirmiyor beni çünkü İngilizce benim işime yaramayacak. Anlamaya uğraşmıyorum çünkü zaten uğraşsam da anlamıyorum" şeklinde motivasyon eksikliği ve ilgisizlik belirtmiştir. Ayşe (85 puan) "İngilizce derslerinde dinleme aktivitelerine katılmaktan zevk alıyorum. Dinleme yeteneğim ilerledikçe hızlı konuşmaya ve çeşitli aksanlara alıştığımı fark ettim. Bugünkü derste ses kaydındaki konuşmaları kolayca anladım ve anlamlarını çıkarmakta zorlanmadım. Zaten İngilizce dersini çok seviyorum ve İngilizce dersinde iyi olduğumu biliyorum" şeklinde yüksek başarı ve olumlu bir tutum sergilemiştir.

Araştırmacının yazdığı araştırmacı günlüğünde öğrencilerin uygulama öncesi İngilizce dinleme becerisi başarılarına yönelik şu ifadeler yer almaktadır:

Bugün öğretim tasarımına başladım ve öğrencilerimin dinleme becerilerinin farklı seviyelerde olduğunu gözlemledim. Bu farklılıklar, etkinlik planlamada zorluk yaratsa da her öğrencinin ihtiyacına uygun bir ortam yaratmam gerektiğini hatırlattı. Dinleme becerilerinde başarısız olduklarını düşünen öğrencilerimin kaygılarını fark ettim, bazıları derse katılırken yanlış yapma korkusunu gözlerinde taşıyordu. Diğer tarafta ise İngilizce dinleme becerisi konusunda kaygı yaşamayan öğrencilerim vardı. Her seviyeye uygun etkinlikler hazırlayarak, öğrencilerin kendilerini ifade etme ve duyduklarını anlama becerilerinde ilerleme kaydetmelerini sağlamayı hedefliyorum (**Araştırmacı günlüğü, 22.11.2023**).

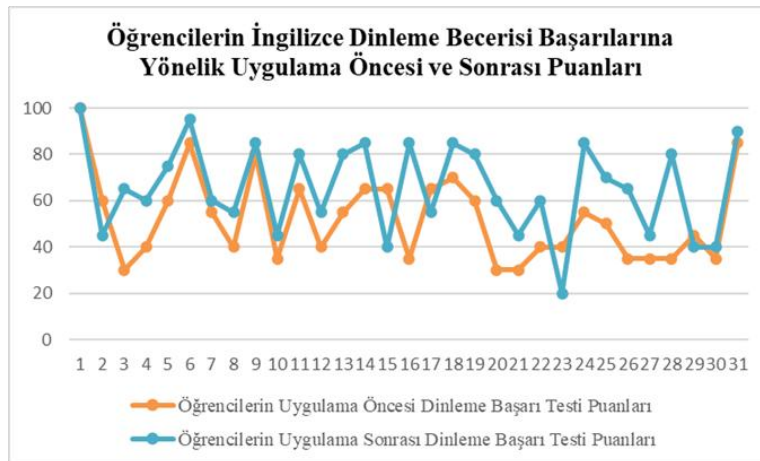
Öğretim tasarımının, öğrencilerin İngilizce dinleme becerisi üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla uygulama sonunda gerçekleştirilen İngilizce Dinleme Becerisi Testi, öğrencilerin öğretim sürecinden ne düzeyde yararlandığını değerlendirmek açısından önemli bir veri kaynağı olmuştur. Bu test aracılığıyla öğrencilerin dinleme yoluyla bilgi edinme, içerikteki anlam ilişkilerini kurma ve ayrıntıları ayırt etme gibi becerilerindeki gelişim ölçülmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin uygulama sonrasında elde ettikleri puanlar, öğretim sürecinin etkililiğine ilişkin nicel bulgular sağlamış ve öğretim tasarımının öğrenme çıktıları üzerindeki yansımalarını değerlendirme imkânı sunmuştur. Elde edilen sonuçlar, öğrencilerin dinleme becerilerinde gerçekleşen değişimi gözlemlemek açısından karşılaştırmalı analizlere temel oluşturmuştur. Öğrencilerin uygulama sonrasındaki İngilizce dinleme testi puanları, ayrıntılı biçimde Tablo 4.14'te sunulmuştur.

Tablo 4.14*Öğrencilerin İngilizce Dinleme Becerisi Testi Uygulama Sonrası Puanları*

Öğrenci kodu	Dinleme Becerisi Son Uygulama Puanı	Uygulama Öncesi ve Sonrası Puan Farkları	Öğrenci kodu	Dinleme Becerisi Son Uygulama Puanı	Uygulama Öncesi ve Sonrası Puan Farkları
Ö1	100	0	Ö18	60	15
Ö2	40	-15	Ö19	40	20
Ö3	60	35	Ö20	40	30
Ö4	40	20	Ö21	20	15
Ö5	60	15	Ö22	60	20
Ö6	80	10	Ö23	20	-20
Ö7	40	5	Ö24	80	30
Ö8	20	15	Ö25	60	20
Ö9	80	5	Ö26	60	30
Ö10	40	10	Ö27	20	10
Ö11	80	15	Ö28	80	45
Ö12	20	15	Ö29	60	-5
Ö13	40	25	Ö30	40	5
Ö14	60	20	Ö31	100	5
Ö15	20	-25	Aritmetik ortalama ($\bar{X}$)		65,48
Ö16	80	50	Başarı Yüzdesi (%)		65,48
Ö17	60	-10			

Not: Testten alınabilecek en yüksek puan 100'dür.

Tablo 4.14'te sunulduğu üzere, öğretim tasarımı uygulanmadan önce öğrencilere yapılan İngilizce dinleme becerisi testinin aritmetik ortalaması ($\bar{X}$) 52,25 iken, uygulama sonrasında bu değer 65,48'e yükselmiştir. Öğrencilerin en yüksek puanı 100, en düşük puanı ise 20 olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin İngilizce dinleme becerisi testinden aldıkları puanlara ait grafik, şekil 4.2'de sunulmuştur.

Şekil 4.2*Öğrencilerin İngilizce Dinleme Becerisi Başarılarına Yönelik Uygulama Öncesi ve Sonrası Puanları*

Şekil 4.2’de öğrencilerin puanları incelendiğinde, bir öğrencinin uygulama öncesi ve sonrasında aynı puanı aldığı, beş öğrencinin uygulama sonrası puanlarının, uygulama öncesi puanlarından daha düşük olduğu ve yirmi beş öğrencinin puanlarının yükseldiği görülmüştür. Öğretim tasarımının öğrencilerin İngilizce dinleme becerileri üzerindeki etkisini ölçmek amacıyla uygulama öncesi ve sonrasında yapılan İngilizce dinleme becerisi testine ait bulgular, Tablo 4.15’te sunulmuştur.

Tablo 4.15

Öğrencilerin İngilizce Dinleme Becerisi Testi Uygulama Öncesi ve Sonrası Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Bulguları

İngilizce Dinleme becerisi testi	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p	δ
Uygulama öncesi	31	52.25	18.65	30	-4.30	.01*	.77
Uygulama sonrası	31	65.48	19.72				

*p<.05

Tablo 4.15 incelendiğinde, öğrencilere öğretim tasarımı uygulaması başlangıcında ve sonunda uygulanan İngilizce dinleme beceri testlerinin ön uygulama ve son uygulama puanları toplam puan üzerinden analiz edildiğinde aralarında son uygulama lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [$t=-4.30$, $p<.05$]. Bu bulgular, uygulanan öğretim tasarımının öğrencilerin İngilizce dinleme becerisi başarısı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Öğretim tasarımı uygulanmadan önce öğrencilerin başarı testi puan ortalaması ($\bar{X}$) 52,25 iken, uygulama sonrasında ortalama ($\bar{X}$) 65,48’e yükselmiştir. Öğrencilerin İngilizce dinleme becerisi testinden alabilecekleri en yüksek puanın 100 olduğu dikkate alındığında, iyi başarı düzeyinde değerlendirilebilecek öğrenci sayısının (soruların %70’ini doğru yanıtlayan, yani testte 70 ve üzerinde puan alan öğrenci sayısı) uygulama öncesinde beş olduğu, uygulama sonrasında ise on dörde çıktığı görülmektedir. Bu durumda, öğretim tasarımının uygulanması öncesinde az sayıda öğrenci başarı testinde soruların %70’ini doğru yanıtlamışken, uygulama sonrasında öğrencilerin neredeyse yarısı bu başarı düzeyine ulaşmıştır. Bu sonuç, birçok öğrencinin uygulama sonrasında İngilizce dinleme becerisi açısından önemli bir gelişme gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Öğretim tasarımı uygulamasının, öğrencilerin İngilizce dinleme becerisi üzerindeki etkisini görmek amacıyla, uygulama öncesi ve sonrası puanlar arasındaki farklar üzerinden etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Hesaplanan Cohen's d değeri 0.77 olup, bu orta

düzeyde bir etki büyüklüğünü göstermektedir. Bu değer, gözlemlenen farkın sadece istatistiksel olarak anlamlı değil, aynı zamanda pratikte de belirgin bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Etki büyüklüğünün bu seviyede olması, değişkenler arasındaki farkın önemli olduğunu ve varyansla karşılaştırıldığında farkın net bir şekilde gözlemlendiğini belirtmektedir. Ayrıca, Hedges' correction düzeltmesi ile 0.754 değeri elde edilmiştir. Bu düzeltme, küçük örneklem boyutlarında daha doğru sonuçlar sağlar. Hem Cohen's d hem de Hedges' correction değerleri, test edilen farkın etkili ve orta düzeyde olduğunu, eğitimsel veya araştırma bağlamında önemli bir etki yarattığını göstermektedir.

Öğrencilerin uygulamanın son haftalarına doğru yazdıkları yansıtıcı günlükler incelendiğinde, İngilizce dinleme becerileri konusunda uygulamadan sonra olumlu gelişmeler yaşadıkları görülmüştür. Ali, uygulama süreci boyunca İngilizce dinleme alıştırmaları yaptıklarını ve zaten dinleme becerisinin iyi olduğunu belirterek, daha çok etkinlik yapıldığını ve farklı stratejiler öğrendiğini, bu sayede dinlemede daha da iyi olduğunu ifade etmiştir. Ayşe ise dinleme etkinliklerine katılmaya çok uğraşmadığını, çünkü İngilizce dinlemeyi hayatında çok fazla kullanmayacağını düşündüğünü ve bu yüzden dersleri pek dinlemediğini belirtmiştir. Murat, İngilizce dinleme becerisinin geliştiğini, başlangıçta kelimeleri kaçırıp anlamadığını ancak şimdi duyduklarını daha hızlı anlayabildiğini, özellikle kısa cümleleri daha kolay kavrayabildiğini vurgulamıştır. Zeynep de uygulama öncesinde duyduklarını anlamaya çalışmanın onu zorladığını ancak şimdi duyduklarını daha kolay anladığını ve cümleleri daha hızlı kavrayabildiğini, özellikle belirli konularda dinlediğinde daha iyi anladığını ifade etmiştir. Son olarak, Mehmet, dinleme becerilerinde önemli bir gelişme kaydettiğini, uygulama öncesinde hızlı konuşmaları anlamakta zorlandığını ancak şimdi hızlı konuşmaları bile daha kolay anlayabildiğini belirtmiştir. Bu düşünceler, öğrencilerin dinleme becerilerindeki gelişimi ve uygulamanın etkisini net bir şekilde ortaya koymaktadır.

Araştırmacının yazdığı araştırmacı günlüğünde öğrencilerin uygulama sonrası İngilizce dinleme becerisi başarılarına yönelik şu ifadeler yer almaktadır:

Bugün, öğrencilerimin İngilizce dinleme becerisini geliştirmeye yönelik uygulamanın sonuçlarını değerlendirirken farklı gözlemlerim oldu. Çoğu öğrencinin dinleme becerilerinde belirgin bir gelişme kaydettiğini görmek beni açıkçası sevindirdi ama bir taraftan sayısı az olsa da bazı öğrencilerimin uygulama öncesi dinleme becerisi testi puanlarının uygulama

sonrası düşüş göstermesi üzerinde düşünülmesi gereken noktalar olduğunu gösterdi. Uygulama başlangıcından uygulamanın sonuna kadar ne yaparsam yapayım bazı öğrencileri de etkinliklere katma noktasında problemler yaşadım. Öğrencilerin dinleme becerisi anlamında gelişme gösterdikçe onların özgüvenlerinin arttığını etkinliklere katılma noktasında çok daha fazla hevesli olduklarını gördüm. Birçok öğrencimin de kaygısının azalmasının da dinleme becerisi başarıları üzerinde etkisinin oldukça büyük olduğunu düşünüyorum (Araştırmacı günlüğü, 04.01.2024).

4.3.2 Öğretim tasarımının İngilizce konuşma becerisi üzerindeki etkisine ilişkin bulgular

Uygulanan öğretim tasarımının öğrencilerin İngilizce konuşma becerisi başarıları üzerinde ne kadar etkili olduğunu belirlemek amacıyla hazırlanan İngilizce konuşma becerisi ölçme konuşma kartları uygulama öncesinde öğrencilere uygulanmıştır. Uygulama öncesi öğrencilerin aldıkları puanlar Tablo 4.16’da sunulmuştur.

Tablo 4.16

Öğrencilerin İngilizce Konuşma Becerisi Konuşma Kartları Uygulama

Öncesi Puanları

Öğrenci kodu	Konuşma Becerisi Uygulama Öncesi Puanı	Öğrenci kodu	Konuşma Becerisi Uygulama Öncesi Puanı
Ö1	40	Ö18	0
Ö2	0	Ö19	0
Ö3	0	Ö20	0
Ö4	0	Ö21	0
Ö5	0	Ö22	0
Ö6	20	Ö23	20
Ö7	0	Ö24	40
Ö8	0	Ö25	40
Ö9	0	Ö26	0
Ö10	0	Ö27	20
Ö11	40	Ö28	20
Ö12	0	Ö29	20
Ö13	0	Ö30	0
Ö14	20	Ö31	80
Ö15	20	Aritmetik Ortalama ($\bar{X}$)	14,83
Ö16	60	Başarı Yüzdesi (%)	14,83
Ö17	20		

Not: Alınabilecek en yüksek puan 100’dür.

Tablo 4.16’da görüldüğü üzere, öğretim tasarımı uygulanmadan önce öğrencilere uygulanan İngilizce konuşma becerisi kartlarından alınan puanların aritmetik ortalaması ($\bar{X}$) 14,83 ve başarı yüzdesi 14,83 olarak bulunmuştur. Öğrencilerin aldığı en yüksek puan

80, en düşük puan ise 0 olarak belirlenmiştir. En yüksek ve düşük puan arasındaki ranjın 80 puan olduğu görülmüştür. Ayrıca, ortalamanın altında puan alan öğrenci sayısının on yedi olduğu tespit edilmiştir. Uygulanan öğretim tasarımının öğrencilerin İngilizce konuşma becerisi başarıları üzerinde ne kadar etkili olduğunu belirlemek amacıyla hazırlanan İngilizce konuşma becerisi ölçme konuşma kartları uygulama sonrasında tekrar öğrencilere uygulanmıştır. Uygulama öncesi ve sonrası öğrencilerin aldıkları puanlar tablo 4.17’de sunulmuştur.

Tablo 4.17

Öğrencilerin İngilizce Konuşma Becerisi Konuşma Kartları Uygulama Sonrası Puanları

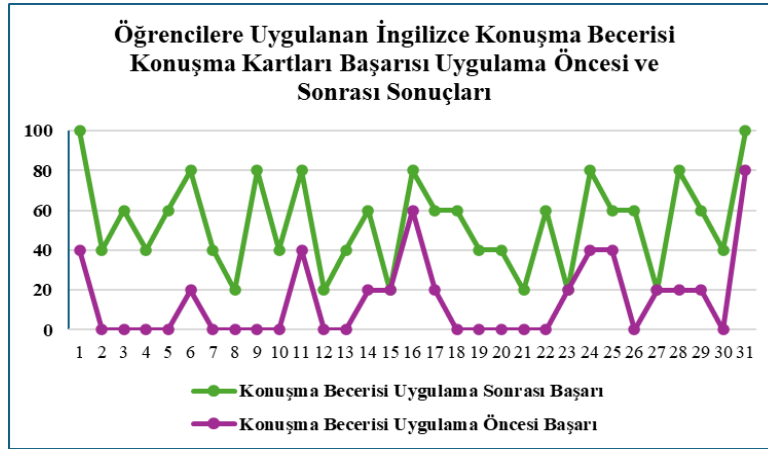
Öğrenci kodu	Konuşma Becerisi Uygulama Sonrası Puanı	Uygulama Öncesi ve Sonrası Puan Farkları	Öğrenci kodu	Konuşma Becerisi Uygulama Sonrası Puanı	Uygulama Öncesi ve Sonrası Puan Farkları
Ö1	100	60	Ö19	40	40
Ö2	40	40	Ö20	40	40
Ö3	60	60	Ö21	20	20
Ö4	40	40	Ö22	60	60
Ö5	60	60	Ö23	20	0
Ö6	80	60	Ö24	80	40
Ö7	40	40	Ö25	60	20
Ö8	20	20	Ö26	60	60
Ö9	80	80	Ö27	20	0
Ö10	40	40	Ö28	80	60
Ö11	80	40	Ö29	60	40
Ö12	20	20	Ö30	40	40
Ö13	40	40	Ö31	100	20
Ö14	60	40	Aritmetik Ortalama ($\bar{X}$)		53,54
Ö15	20	0	Başarı Yüzdesi (%)		53,54
Ö16	80	20			
Ö17	60	40			
Ö18	60	60			

Not: Alınabilecek en yüksek puan 100’dür.

Tablo 4.17’de görüldüğü gibi, öğretim tasarımı uygulanmadan önce öğrencilere uygulanan İngilizce konuşma kartları uygulamasının aritmetik ortalaması ($\bar{X}$) 14,83 iken bu değer uygulamadan sonra ($\bar{X}$) 53,54’e yükseldiği görülmüştür. Öğrencilerin aldığı en yüksek puan 100 olurken, en düşük puanın 20 olduğu görülmüştür. Öğrencilerin İngilizce konuşma becerisi konuşma kartlarından aldıkları puanlara ait grafik şekil 4.3’te sunulmuştur.

Şekil 4.3

Öğrencilerin İngilizce Konuşma Becerisi Başarılarına Yönelik Uygulama Öncesi ve Sonrası Puanları



Şekil 4.3 incelendiğinde, uygulama öncesi ve sonrası puanların karşılaştırılması sonucunda üç öğrencinin puanlarında herhangi bir değişim olmadığı, diğer tüm öğrencilerin ise puanlarında artış yaşandığı görülmektedir. Elde edilen verilere göre, en düşük puan artışı 20, en yüksek puan artışı ise 80 olarak kaydedilmiştir. Bu bulgular, öğretim tasarımının öğrencilerin İngilizce konuşma becerileri üzerinde genel olarak olumlu bir etki yarattığını göstermektedir. Öğretim tasarımının etkililiğini ortaya koymak amacıyla uygulama öncesi ve sonrasında kullanılan İngilizce konuşma kartlarından elde edilen puanlara ait bulgular Tablo 4.18’de sunulmuştur.

Tablo 4.18

Öğrencilerin İngilizce Konuşma Becerisi Başarılarına Yönelik Uygulama Öncesi ve Sonrası

Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Bulguları

İngilizce Konuşma Becerisi Başarısı	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p	δ
Uygulama öncesi	31	14.83	20.63	30	-10.80	.01*	1.94
Uygulama sonrası	31	53.54	23.88				

*p<.05

Tablo 4.18 incelendiğinde, öğrencilere öğretim tasarımı uygulaması öncesinde ve sonrasında uygulanan İngilizce konuşma kartları puanları toplam skor üzerinden analiz edildiğinde, uygulama sonrası puanlar lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [t = -10.8, p < .05]. Bu bulgudan hareketle, uygulanan öğretim tasarımının öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerinde olumlu bir etki yarattığı belirtilebilir. Öğrencilerin başarı testi puan ortalaması, uygulama öncesinde ($\bar{X}$) 14.83 iken uygulama sonrasında ($\bar{X}$) 53.54’e yükselmiştir. İngilizce konuşma kartlarından alınabilecek en yüksek puanın 100

olduğu dikkate alındığında, iyi bir başarı düzeyi olarak değerlendirilebilecek 70 ve üzeri puan alan öğrenci sayısının uygulama öncesinde yalnızca bir iken, uygulama sonrasında sekize çıktığı gözlemlenmiştir. Bu bulgular, öğrencilerin öğretim tasarımı sonrasında İngilizce konuşma becerilerinde kayda değer bir gelişim sergilediklerini ortaya koymaktadır.

Konuşma kartlarına ilişkin bulgular incelendiğinde, uygulama öncesinde öğrencilerin büyük bir kısmının düşük performans sergilediğı ve hatta sıfır puan alanların bulunduğu görülmüştür. Ortalama puan, uygulama öncesi dönemde oldukça düşük düzeydeyken uygulama sonrasında belirgin bir yükseliş göstermiştir. Bu artışın kayda değer olması, öğretim sürecinde kullanılan görev temelli ve sistematik etkinliklerin etkili olduğunu düşündürmektedir. Bununla birlikte, uygulamanın yalnızca yedi hafta gibi kısa bir süreye yayılmış olması bu gelişmeyi daha da dikkat çekici kılmaktadır. Öğrencilerin daha önce bu tür yapılandırılmış konuşma görevlerine yeterince maruz kalmamış olması, başlangıçtaki düşük performansın temel nedenlerinden biri olabilir. Süreç ilerledikçe, düzenli dinleme ve konuşma etkinlikleri sayesinde öğrenciler hem görev türüne alışmış hem de hedef dile ilişkin üretkenlikleri artmıştır.

Ancak bu gelişmenin yalnızca öğretimsel faktörlerle sınırlı olmadığı da göz önünde bulundurulmalıdır. Araştırmacı, konuşma kartlarının uygulandığı sınıflarda daha önce derse girmemiş ve öğrenciler tarafından tanınmayan bir kişi konumundaydı. Sürecin başında yaşanan mesafe, öğrencilerin başlangıç performanslarını etkileyebileceğı gibi, zamanla artan etkileşim ve güven duygusu performans üzerinde olumlu etki yaratmış olabilir. Yedi haftalık süreçte öğrencilerin araştırmacıya alışmaları, sınıf içinde daha rahat hissetmeleri ve duyuşsal anlamda destekleyici bir ortamın oluşturulması öğrenme çıktılarının artmasında etkili olmuştur. Öğrencilerin kaygı düzeylerini azaltmak ve kendilerini rahat ifade edebilecekleri bir sınıf iklimi oluşturmak amacıyla belirli kurallar ve güven verici yönlendirmeler yapılmıştır. Sınıf içinde oluşturulan güvenli ve destekleyici ortamın, öğrencilerin sözlü üretim becerilerini geliştirmelerinde etkili bir duyuşsal temel sağladığı belirtilebilir.

Ayrıca, araştırmacının aynı zamanda uygulayıcı olması dolayısıyla oluşabilecek araştırmacı yanlılığına karşı, konuşma değerlendirmeleri alan uzmanı iki kişi tarafından bağımsız olarak gerçekleştirilmiş, farklı puanlamalar durumunda fikir birliğine

varılmıştır. Bu yaklaşım, değerlendirme sürecinin nesnelliğini korumak ve verilerin güvenilirliğini sağlamak amacıyla planlı biçimde yapılandırılmıştır.

Öğretim tasarımı uygulamasının, öğrencilerin İngilizce konuşma becerisi üzerindeki etkisini görmek amacıyla, uygulama öncesi ve sonrası puanlar arasındaki farklar üzerinden etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Hesaplanan Cohen's d değeri 1.940 olup, bu büyük bir etki büyüklüğünü sunmaktadır. Cohen's d, grup ortalamaları arasındaki farkın büyüklüğünü değerlendiren bir etki büyüklüğü ölçüsüdür ve elde edilen 1.940 değeri, gözlemlenen farkın sadece istatistiksel olarak anlamlı olmadığını, aynı zamanda pratik anlamda da çok büyük bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Etki büyüklüğünün bu seviyede olması, değişkenler arasındaki farkın son derece önemli olduğunu ve varyansla karşılaştırıldığında farkın belirgin bir şekilde gözlemlendiğini sunmaktadır. Ayrıca, küçük örneklem boyutları için yapılan Hedges' correction düzeltmesi sonucunda 1.891 değeri elde edilmiştir. Bu düzeltme, etki büyüklüğünün daha doğru bir tahminini sunmak için özellikle küçük örneklemlemlerle çalışırken önemlidir ve hesaplanan düzeltme değeri, daha güvenilir sonuçlar elde edilmesini sağlamaktadır. Hem Cohen's d hem de Hedges' correction değerleri, test edilen farkın etkili ve büyük düzeyde olduğunu, eğitimsel veya araştırma bağlamında çok büyük bir etki yarattığını göstermektedir.

Uygulamanın son haftalarında öğrencilerin yazdıkları yansıtıcı günlükler incelendiğinde, İngilizce konuşma becerileri açısından önemli gelişmeler kaydedildiği görülmüştür. Eda, konuşma etkinlikleri sayesinde artık kelimeleri daha hızlı bulabildiğini ve düşüncelerini daha rahat ifade edebildiğini, hata yapmaktan korkmadan konuşabildiğini belirtmiştir. Benzer şekilde Yusuf da uygulama başında her cümlede duraksadığını fakat zamanla daha akıcı ve kendinden emin konuşabildiğini ifade etmiştir. Elif, yapılan etkinliklerin İngilizce konuşma korkusunu azalttığını, artık hata yapmaktan eskisi kadar çekinmediğini ve arkadaşlarının kendisine gülmeyeceğinden emin olduğu için daha özgür konuşabildiğini dile getirmiştir. Deniz ise konuşma etkinliklerinin sonunda cümle kurmanın daha kolaylaştığını ve İngilizce konuşma konusundaki cesaretinin arttığını vurgulamıştır. Mert, konuşma sürecinde başlangıçta yaşadığı güçlüklerin zamanla azaldığını, artık konuşmaya başladığında ne söyleyeceğini daha net bildiğini ve bu durumun ona özgüven kazandırdığını ifade etmiştir. Bununla birlikte, bazı öğrencilerin gelişim süreçleri daha sınırlı olmuştur. Elif, etkinliklere katılmasına rağmen hâlâ konuşurken çekindiğini ve kelimeleri hatırlamakta zorlandığını belirtmiştir. Zeynep ise

uygulamanın başından sonuna kadar İngilizce konuşmaya yönelik çabasının sınırlı kaldığını ve derse karşı ilgisinin düşük olduğunu dile getirmiştir. Bu ifadeler, öğrencilerin bireysel farklılıklarının öğretim tasarımının etkilerini belirlemede önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Araştırmacının tuttuğu araştırmacı günlüğünde öğrencilerin uygulama sonrası İngilizce konuşma becerisi başarılarına yönelik şu ifadeler yer almaktadır:

Bugün, öğrencilerimin İngilizce konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik yürüttüğüm uygulamanın sonuna geldik. Bol bol konuşma etkinlikleri yapmak öğrencilerimin özgüvenlerini artırdı ve İngilizce düşüncelerini ifade etmede daha rahat olmalarını sağladı. Özellikle cümle kurma hızı ve telaffuzlarındaki gelişim oldukça dikkat çekiyor. Ama akademik olarak herhangi bir amacı olmayan ve dersleri umursamayan öğrencilerimde aynı ilerlemeyi gözlemleyemedim. Bu öğrencilerim söz hakkı vermedikçe gönüllü bir şekilde söz hakkı almaya pek çalışmadılar ve dersleri pek takip etmediler. Bunun sonucunda da İngilizce konuşma becerisi konuşma kartları ile yaptığım ölçme puanlarında çok fazla bir değişiklik olacağına inanmıyorum (Araştırmacı günlüğü, 04.01.2024).

4.4 Altıncı Sınıf Öğrencilerine Yönelik Hazırlanan Öğretim Tasarımının İngilizce Dinleme ve Konuşma Kaygısına Etkisi

Bu bölümde, uygulanan öğretim tasarımının öğrencilerin İngilizce dinleme ve konuşma kaygı düzeylerinde oluşturduğu değişime ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.4.1 Öğretim tasarımının altıncı sınıf öğrencilerinin İngilizce dinleme becerisine yönelik kaygılarına dair bulgular

Uygulama sonrası öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerde, öğretim sürecinin etkilerini daha derinlemesine analiz edebilmek amacıyla öğrencilerin İngilizce dinleme becerisine yönelik deneyim ve algıları incelenmiştir. Bu kapsamda, ilk olarak geliştirilen öğretim tasarımı henüz uygulanmadan önce öğrencilerin dinleme becerisine ilişkin yaşadıkları kaygılar, duyuşsal tepkiler ve zorlandıkları durumlar analiz edilmiş, bu bulgular ışığında temalar oluşturulmuştur. Elde edilen veriler doğrultusunda ortaya çıkan anlamlı kodlar ve bu kodlara ilişkin öğrenci ifadeleri, öğretim öncesi döneme ait kaygı düzeylerini ve bu kaygıların kaynağını net bir şekilde yansıtmaktadır.

Söz konusu kodlar, içerik analizi yöntemiyle sistematik biçimde sınıflandırılmış ve tematik yapıya kavuşturulmuştur. Öğrencilerin dinleme sırasında anlam kaçırma korkusu, dikkatlerini sürdürememe, hızla konuşulan içerikleri takip edememe gibi endişeleri öne çıkmıştır. Ayrıca, sınıf ortamında dinleme etkinliklerinde başarısız olma kaygısının, özgüvenlerini olumsuz etkilediği ve öğrenme motivasyonlarını azalttığı ifade edilmiştir. Bu bağlamda, öğrencilerin öğretim öncesi deneyimlerine ilişkin tespit edilen kodlar ve bunların açıklamaları, Tablo 4.19’da ayrıntılı biçimde sunulmuştur.

Tablo 4.19

Öğretim Tasarımı Öncesi Öğrencilerin İngilizce Dinleme Becerisine Yönelik Kaygılarına

İlişkin Kodlar

Tema	Kodlar	f
Öğretim Tasarımı	Ses kayıtlarını anlamama	6
Öncesi Öğrencilerin	Hata yapmaktan korkma	1
İngilizce Dinleme	Aşırı heyecan duyma/heyecanlanma	1
Becerisine Yönelik	Yüksek tempolu dinleme metinlerinden	1
Kaygıları	kaynaklı anlama güçlüğü	

Tablo 4.19 incelendiğinde, öğretim tasarımı öncesinde öğrencilerin İngilizce dinleme becerisine yönelik yaşadıkları kaygı türleri tematik olarak sunulmuştur. Öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular doğrultusunda, en çok dile getirilen kaygı türünün “ses kayıtlarını anlamama” olduğu görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin İngilizce dinleme materyalleriyle etkileşim kurarken özellikle anlama güçlüğü yaşadıklarını ve bu durumun kaygı düzeylerini artırdığını göstermektedir. Diğer yandan, daha az sıklıkla dile getirilmiş olsa da “hata yapma korkusu”, “aşırı heyecanlanma” ve “hızlı tempolu dinleme metinleri nedeniyle anlama zorluğu yaşama” gibi duyuşsal tepkiler de öğrencilerin dinleme sürecindeki kaygılarını tetikleyen önemli unsurlar arasında yer almaktadır. Bu bulgular, öğrencilerin yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal süreçlerden de etkilenerek dinleme sırasında zorlandıklarını ve bu nedenle daha düşük katılım ya da motivasyon sergilediklerini ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, öğrencilerin İngilizce dinleme becerisine yönelik kaygıları, daha çok anlamaya yönelik zorluklar ve duygusal tepkiler üzerinden şekillenmiştir. Bu durum, öğretim sürecinde sesli materyal seçiminde düzey uygunluğu, hız, vurgu ve görsel destek gibi unsurların dikkate alınmasının önemini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin uygulama öncesi İngilizce dinleme becerisine yönelik kaygı düzeyleri, yapılan görüşmeler, yansıtıcı günlükler ve uygulanan kaygı ölçeği bulgularıyla bütüncül bir biçimde değerlendirilmiştir. Aşağıda yer alan alıntılar, öğrencilerin dinleme

etkinliklerine karşı yaşadığı kaygının çeşitliliğini ve yoğunluğunu hem sözel ifadeler hem de nicel veriler aracılığıyla ortaya koymaktadır.

Deniz, öğretim tasarımı öncesinde İngilizce dinleme etkinliklerine karşı yoğun kaygı yaşadığını hem görüşmesinde hem de yansıtıcı günlüğünde dile getirmiştir. Görüşmesinde, konuşulanları anlayamama korkusunun kendisinde belirgin biçimde kaygı yarattığını ifade ederek, “Uygulamadan önce daha kaygılıyım. yanlış anlarsam ya da anlayamazsam diye yaşıyordum kaygıyı.” demiştir. Günlüğünde ise, önceki öğretmenin dinleme ve konuşma etkinliklerine sınırlı yer verdiğini, bu nedenle söz hakkı alamadığını ve yeni öğretmenin tüm öğrencilerin katılımını istemesinin kendisini daha da kaygılandırıldığını belirtmiştir: “İngilizce konuşamıyorum ve her dinlediğimi anlayamıyorum.” Deniz’in uygulama öncesi dinleme kaygı ölçeğinden aldığı 48 puan, bu nitel verilerle örtüşmektedir. Zeynep de benzer şekilde hata yapma ve anlama güçlüğü yaşadığı için kaygı hissettiğini belirtmiştir. Görüşmesinde, dinleme sırasında kelimeleri ve cümleleri kaçırmaktan korktuğunu şu sözlerle ifade etmiştir: “Yanlış yapmaktan çok korkuyordum. anlayamazsam diye tereddütte kalıyordum.” Günlüğünde ise özellikle konuşma etkinliklerine karşı ciddi bir çekincesi olduğunu ifade etmiş, “Arkadaşlarımla benimle dalga geçeceğini düşünerek çok korkuyorum.” demiştir. Öğrencinin dinleme kaygı ölçeğinden aldığı 49 puan, ifade ettiği bu yoğun kaygı düzeyini desteklemektedir.

Ayşe, dinleme parçalarının temposunun kendisinde anlama güçlüğü yarattığını ifade etmiş ve bu durumun zaman zaman kaygıya neden olduğunu belirtmiştir. Görüşmesinde, “Bazı dinleme metinleri açıkçası çok hızlı oluyordu. Öyle etkinliklerde biraz kaygım oluyordu.” demiştir. Günlüğünde ise geçmiş deneyimlerinin kaygısını artırdığını şu şekilde ifade etmiştir: “Geçen senelerde bir yeri kaçırınca dinlemeyi anlamadığımı düşünüp bırakıyordum etkinliği.” Ayşe’nin kaygı ölçeğinden aldığı 41 puan, orta düzeyde bir kaygı yaşadığını göstermektedir. Zeynep, yüksek düzeyde kaygıya sahip öğrenciler arasında yer almakta ve bu durumu hem görüşmesinde hem de günlüğünde açıkça ortaya koymaktadır. Görüşmesinde, “Dinleme etkinliklerinde yapamayacağım diye düşünüyordum. arkadaşlarımdan geride kalırsam diye korkuyordum” ifadelerine yer vermiştir. Günlük kaydında ise dinleme parçalarının hızı ve anlamadığında yaşadığı çaresizlik duygusunu, “Dinlemeler çok hızlı oluyor ve ben anlamıyorum. Bir yeri kaçırınca da diğer yerlerin cevaplarını bulamıyorum.” sözleriyle ifade etmiştir. Zeynep’in

dinleme kaygı ölçeğinden aldığı 78 puan, nitel verilerle tutarlı biçimde öğrencinin yüksek düzeyde kaygı yaşadığını göstermektedir.

Araştırmacının uygulama esnasında tuttuğu araştırmacı günlüğü kayıtları, öğrencilerin İngilizce dinleme becerisine yönelik kaygılarının sınıf ortamına nasıl yansıdığını ve öğretim süreci öncesi hangi hazırlıkların yapıldığını göstermektedir. Etkinliklere ilişkin ön bilgilendirme sürecinde öğrencilerin yüz ifadelerinde beliren endişe, duyuşsal düzeyde yaşanan kaygıyı açık biçimde yansıtmaktadır. Sürecin daha güvenli ve destekleyici bir hale gelmesi için sınıf kuralları öğrencilerle birlikte belirlenmiş ve özellikle hata yapma korkusunu azaltmaya yönelik maddeler üzerinde durulmuştur. Bu duruma ilişkin gözlemler, araştırmacı günlüğünde şu şekilde ifade edilmiştir:

Öğrencilere ders başlangıcında yapacağımız etkinliklerle ilgili bilgi verdim. Özellikle dinleme ve konuşma etkinlikleri üzerine yoğunlaşacağımızı söylediğimde gözlerindeki endişeyi görmemek imkansızdı. Birçok öğrenci, dinleme konusunda kaygılı olduklarını belirtti. İlgili ve eğlenceli bir başlangıç yaparak onların katılımını sağladım. Öğrencilerin birbirleriyle konuşarak deneyimlerini paylaşmalarını istedim. Öğrencilerle derse geçmeden önce onlara bazı kurallar belirlememiz gerektiğini söyledim ve kuralları tahtaya yazdım. Daha sonra bu kurallarla ilgili neler düşündüklerini, eklemek istedikleri bir şey olup olmadığını sordum. Kurallara uyma konusunda hepsinin söz vermesini istedim. Özellikle “Arkadaşımız yanlış yaptığında onunla alay etmeyeceğiz ya da yanlışını düzeltmeye çalışmayacağız” kuralında öğrencilerin hemfikir olduklarını gözlemledim. (**Araştırmacı Günlüğü, 22.11.2023**)

Uygulama sonrası gerçekleştirilen öğrenci görüşmeleri, yansıtıcı günlükler ve araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler, öğrencilerin önceki yıllarda İngilizce dinleme etkinliklerine sınırlı düzeyde maruz kaldıklarını ortaya koymaktadır. Bu durumun bir sonucu olarak, uygulama öncesinde öğrencilerin İngilizce dinleme becerilerine yönelik belirgin bir kaygı taşıdıkları görülmüştür. Nitel bulgularla örtüşen bu durum, uygulama öncesinde uygulanan İngilizce dinleme kaygısı ölçeği sonuçlarıyla da desteklenmektedir.

Öğrencilerin uygulama öncesinden İngilizce dinleme becerilerine yönelik yabancı dilde dinleme kaygısı ölçeği ölçeğine ait nicel bulgular aşağıda yer almaktadır. Tablo 4.20’de öğrencilere uygulanan yabancı dilde dinleme kaygısı ölçeği uygulama öncesi puanlarının betimsel istatistikleri gösterilmiştir.

Tablo 4.20

Öğrencilere Uygulanan Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeği Uygulama Öncesi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikleri

Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeği Maddeleri	Frekans ve yüzde	Bana hiç uymuyor	Çok az uyuyor	Biraz uyuyor	Oldukça uyuyor	Bana tamamen uyuyor	Standard sapma (Sd)	Aritmetik ortalama ($\bar{X}$)
1. Konuşulanları dinlerken her an önemli bir ayrıntıyı kaçıracağım korkusu yaşarım.	f	5	9	7	6	4	1.29	2.83
	%	16.1	29	22.6	19.4	12.9		
2. Dinleme etkinliklerinde göstereceğim çabanın başarılı olmak için yetmeyeceğine inanırım.	f	6	11	8	6	0	1.02	2.45
	%	19.4	35.5	25.8	19.4	0		
3. Dinleme etkinliği sonrasında yapılacak konuşma ve yazma çalışmaları, dinleme sürecinde yaşadığım gerginliği artırır.	f	7	4	7	8	5	1.41	3.0
	%	22.6	12.9	22.6	25.8	16.1		
4. Konuşma içeriğini doğru anlayamayacağım korkusuna kapılırım.	f	3	11	8	6	3	1.15	2.83
	%	9.7	35.5	25.8	19.4	9.7		
5. Konuşulanları anlayamadığımda, sınavlarda başarısız olacağım düşüncesi beni tedirgin eder.	f	2	10	5	8	6	1.27	3.19
	%	6.5	32.3	16.1	25.8	19.4		
6. Birden fazla konuşmacının yer aldığı dinleme metinleri benim için bir endişe kaynağıdır.	f	10	8	7	6	0	1.13	2.29
	%	32.3	25.8	22.6	19.4	0		
7. Dinlediklerimi anlamlandırmaya çalışırken, konuşmanın akışını kaçıracağım korkusu yaşarım.	f	4	11	10	2	4	1.18	2.70
	%	12.9	35.5	32.3	6.5	12.9		
8. Dinlediklerimi anlamak zorunda olduğumu bilmek endişe vericidir.	f	9	4	7	4	7	1.54	2.87
	%	29	12.9	22.6	12.9	22.6		

Tablo 4.20 (Devam) Öğrencilere Uygulanan Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeği Uygulama Öncesi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikleri

Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeği Maddeleri	Frekans ve yüzde	Bana hiç uymuyor	Çok az uyuyor	Biraz uyuyor	Oldukça uyuyor	Bana tamamen uyuyor	Standard sapma (Sd)	Aritmetik ortalama (X̄)
9. Bilmediğim sözcük, kalıp ve cümle yapılarının bulunduğu içerikleri dinlerken gerginliğim artar.	f %	5 16.1	5 16.1	12 38.7	8 25.8	1 3.2	1.09	2.83
10. Dinleme etkinliklerinde konuşulanlara odaklanma güçlüğü yaşıyorum	f %	10 32.3	6 19.4	8 25.8	3 9.7	4 12.9	1.38	2.51
11. Konuşma içeriğinin, görüntü ve alt yazı desteği olmadan sunulduğu durumlarda tedirginliğim artar.	f %	5 16.1	11 35.5	6 19.4	8 25.8	1 3.2	1.14	2.64
12. Bilgi sahibi olmadığım konularla ilgili içerikleri dinlerken, çaresizlik duygusuna kapılıyorum.	f %	3 9.7	6 19.4	8 25.8	10 32.3	4 12.9	1.19	3.19
13. Konuşmacının konuşma hızına müdahale edememek tedirginliğimi artırır.	f %	4 12.9	8 25.8	9 29	8 25.8	2 6.5	1.14	2.87
14. Dinlediklerimi anlayamadığımda, konuşma akışını durduramamak gerginlik yaşamama yol açar.	f %	4 12.9	5 16.1	10 32.3	7 22.6	5 16.1	1.25	3.12
15. Konuşmacının ses tonu, tonlama ve telaffuz biçimi gibi faktörler beni endişelendirir.	f %	12 38.7	6 19.4	3 9.7	7 22.6	3 9.7	1.45	2.45
16. Yabancı dil öğrenme konusunda en zor beceri dinlediğini anlamadır.	f %	6 19.4	7 22.6	5 16.1	4 12.9	9 29	1.53	3.09
17. Dinleme, yabancı dil öğrenme sürecindeki en tedirgin edici etkinliktir.	f %	4 12.9	6 19.4	7 22.6	7 22.6	7 22.6	1.35	3.22

Tablo 4.20 (Devam) Öğrencilere Uygulanan Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeği Uygulama Öncesi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikleri

Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeği Maddeleri	Frekans ve yüzde	Bana hiç uymuyor	Çok az uyuyor	Biraz uyuyor	Oldukça uyuyor	Bana tamamen uyuyor	Standard sapma (Sd)	Aritmetik ortalama ($\bar{X}$)
18. Dinleme etkinlikleri için anlaşılması zor içeriklerin seçildiğini düşünürüm.	f	4	7	7	8	5	1.30	3.09
	%	12.9	22.6	22.6	25.8	16.1		
Öğrencilerin İngilizce Dinleme Kaygılarına Yönelik Ölçeğin Uygulama Öncesi Puanları	Aritmetik ortalama ($\bar{X}$)=3,01				Standart Sapması (Sd)=.72			

Tablo 4.20’de görüldüğü gibi, uygulama öncesinde öğrencilerin İngilizce dinleme becerilerine yönelik kaygılarını belirlemek amacıyla uygulanan ölçekten elde edilen verilerin aritmetik ortalaması ($\bar{X}$) 3.01’dir. Bu sonuç, öğrencilerin ölçek maddelerine verdikleri yanıtlar doğrultusunda genellikle “Kararsızım” seçeneğine yakın bir eğilim gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Tablo 4.21’de ise öğrencilerin İngilizce dinleme becerisine ilişkin kaygı düzeylerine göre ilk %20’lik ve son %20’lik grupların uygulama öncesi puanlarına ait betimsel istatistiksel veriler sunulmuştur.

Tablo 4.21

Öğrencilere Uygulanan İngilizce Dinleme Becerisine Yönelik Kaygılarına İlişkin İlk %20 Ve Son %20'lik Grup Uygulama Öncesi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikleri

Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeği Maddeleri	Frekans ve yüzde	Bana hiç uyuyor	Çok az uyuyor	Biraz uyuyor	Oldukça uyuyor	Bana tamamen uyuyor	Standard sapma (Sd)	Aritmetik ortalama (X)
2. Dinleme etkinliklerinde göstereceğim çabanın başarılı olmak için yetmeyeceğine inanırım.	f	6	11	8	6	0		
	%	19.4	35.5	25.8	19.4	0	1.02	2.45
15. Konuşmacının ses tonu, tonlama ve telaffuz biçimi gibi faktörler beni endişelendirir.	f	12	6	3	7	3		
	%	38.7	19.4	9.7	22.6	9.7	1.45	2.45
10. Dinleme etkinliklerinde konuşulanlara odaklanma güçlüğü yaşıyorum.	f	10	6	8	3	4		
	%	32.3	19.4	25.8	9.7	12.9	1.38	2.51
17. Dinleme, yabancı dil öğrenme sürecindeki en tedirgin edici etkinliktir.	f	4	6	7	7	7		
	%	12.9	19.4	22.6	22.6	22.6	1.35	3.22
5. Konuşulanları anlayamadığımda, sınavlarda başarısız olacağım düşüncesi beni tedirgin eder.	f	2	10	5	8	6		
	%	6.5	32.3	16.1	25.8	19.4	1.27	3.19
12. Bilgi sahibi olmadığım konularla ilgili içerikleri dinlerken, çaresizlik duygusuna kapılıyorum.	f	3	6	8	10	4		
	%	9.7	19.4	25.8	32.3	12.9	1.19	3.19

Tablo 4.21’de görüldüğü üzere, uygulama öncesinde öğrencilerin İngilizce dinleme becerisine yönelik kaygılarına ilişkin ilk %20’lik ve son %20’lik grupların betimsel istatistikleri incelendiğinde, en düşük puanların şu maddelere ait olduğu görülmüştür: “Dinleme etkinliklerinde göstereceğim çabanın başarılı olmak için yetmeyeceğine

inanırım.”, “Konuşmacının ses tonu, tonlama ve telaffuz biçimi gibi faktörler beni endişelendirir.” ve “Dinleme etkinliklerinde konuşulanlara odaklanma güçlüğü yaşarım.” Bu maddelere verilen düşük puanlar, öğrencilerin dinleme becerisine yönelik yeterince çaba gösterdiklerinde başarılı olabileceklerine inandıklarını, ses tonu, tonlama ve telaffuz gibi unsurların onları fazlaca etkilemediğini ve dinleme etkinlikleri sırasında odaklanma problemi yaşamadıklarını göstermektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin yanıtlarının genellikle "Çok az uyuyor" seçeneğine yakın olduğu anlaşılmaktadır. Öte yandan, en yüksek puanların alındığı maddeler arasında “Dinleme, yabancı dil öğrenme sürecindeki en tedirgin edici etkinliktir.”, “Konuşulanları anlayamadığımda, sınavlarda başarısız olacağım düşüncesi beni tedirgin eder.” ve “Bilgi sahibi olmadığım konularla ilgili içerikleri dinlerken, çaresizlik duygusuna kapılırım.” ifadeleri yer almaktadır. Bu bulgular, öğrencilerin dinlemeyi yabancı dil öğreniminde en kaygı verici etkinlik olarak gördüklerini, sınav başarısızlığı korkusunun endişe kaynağı olduğunu ve aşına olmadıkları içeriklerde dinleme yaparken çaresizlik hissi yaşadıklarını ortaya koymaktadır.

Altıncı sınıf İngilizce öğretim programında yer alan dinleme becerilerine yönelik bir öğretim tasarımı geliştirilmesinin amaçlandığı bu çalışmada, uygulama sürecine ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla on öğrenciyle yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen nitel veriler, öğrencilerin öğretim süreci boyunca tuttıkları yansıtıcı günlükler ve araştırmacı tarafından tutulan gözlem günlükleri ile desteklenmiştir. Ayrıca, uygulama öncesinde ve sonrasında öğrencilere uygulanan İngilizce dinleme ve konuşma kaygısı ölçeklerinden elde edilen betimsel istatistiksel veriler de aşağıda sunulmuştur. Bu çok kaynaklı veri toplama yaklaşımı, öğrencilerin öğretim tasarımıya yönelik algılarını daha derinlemesine analiz etmeye imkân tanımıştır.

Uygulama süreci sonrasında öğrencilerden elde edilen görüşler doğrultusunda, öğretim tasarımının İngilizce dinleme becerisine yönelik kaygılar üzerindeki etkisini yansıtan kodlar, tablo 4.22’de verilmiştir.

Tablo 4.22*İngilizce Dinleme Kaygısındaki Değişime Yönelik Uygulama Sonrası Öğrenci Görüşleri*

Tema	Kodlar	f
Uygulama Sonrasına Yönelik İngilizce Dinleme Kaygısındaki Değişim	Azaldı	4
	Arttı	2
	Değişiklik olmadı	2

Tablo 4.22’de, öğretim tasarımının uygulanmasının ardından öğrencilerin İngilizce dinleme kaygısında yaşanan değişime ilişkin görüşleri tematik biçimde sunulmuştur. Veriler incelendiğinde, katılımcıların büyük bir kısmı dinleme kaygılarında azalma yaşadıklarını ifade etmiştir. Bu durum, tasarımın içerdiği görsel destekli materyaller, yavaş ve anlaşılır ses kayıtları, etkileşimli uygulamalar ve kaygıyı azaltıcı sınıf ortamı gibi unsurların öğrencilerin duyuşsal rahatlıklarını artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Öte yandan, iki öğrenci uygulama sonrasında dinleme kaygısında artış yaşadığını belirtmiştir. Bu görüşler, özellikle bazı ses kayıtlarının hâlâ hızlı ve karmaşık bulunduğunu ya da öğrencilerin bireysel yeterliliklerine kıyasla bazı etkinlikleri zorlayıcı bulduklarını düşündürebilir. Ayrıca, iki öğrenci ise uygulama öncesi ve sonrası arasında belirgin bir değişiklik hissetmediğini ifade etmiştir. Bu da öğretim tasarımının her birey üzerinde aynı etkiyi yaratmadığını, kaygı düzeyinin yalnızca öğretimsel değil, bireysel farklılıklarla da ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin büyük bölümünün olumlu yönde deneyim aktardığı, ancak bazı bireysel farklılıklar nedeniyle dinleme kaygısında istenen ölçüde değişim yaşanmayan örnekler bulunduğu görülmektedir. Bu durum, öğretim sürecinin bireysel ihtiyaçlara duyarlı ve esnek biçimde yürütülmesinin önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

Uygulama sonrasında öğrencilerin İngilizce dinleme becerisine yönelik kaygıları, görüşmeler, yansıtıcı günlükler ve uygulanan ölçeklerden elde edilen veriler ışığında değerlendirildiğinde, katılımcı öğrencilerin büyük çoğunluğunun kaygı düzeylerinde azalma yaşadığı ancak bazı öğrencilerde bu durumun değişmediği ya da hafif düzeyde arttığı tespit edilmiştir. Öğrencilerden Deniz ve Zeynep, öğretim tasarımı sonrası kelimeleri daha iyi anlayabildiklerini belirtmişlerdir. Deniz, dinlerken kelimeleri anlamada iyileşme yaşadığını ve böylece yanlış yapma korkusunun azaldığını ifade etmiştir. Zeynep ise sınavlarda bildiği şeyleri unutma kaygısının azalmasında öğretim tasarımının etkili olduğunu, kaygısının belirgin şekilde azaldığını belirtmiştir. Bu durum, her iki öğrencinin de dinleme kaygısında azalma yaşadığını ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, Selin ve Elif de öğretim tasarımının kaygıları üzerinde olumlu etkisi olduğunu

ifade etmişlerdir. Selin, dinleme sırasında hâlâ strese girdiğini belirtse de etkinlikler sayesinde kaygısının azaldığını ve ölçekteki puanının düşüş gösterdiğini dile getirmiştir. Elif ise etkinliklerin alay edilme korkusunu azalttığını ancak hâlâ söz alma konusunda zorlandığını belirtmiştir. Her iki öğrencinin öznel ifadeleri ile ölçek verilerinin örtüştüğü ve uygulamanın kaygıyı azaltmada etkili olduğunu göstermektedir. Barış ve Can ise öğretim tasarımı sonrası kaygılarının arttığını belirtmişlerdir. Barış, öğretmeninin daha fazla etkinlik yapmasının kaygısını artırdığını söylerken, Can da arkadaşlarının kendisinden daha başarılı olduğunu düşündüğü için etkinlikler sırasında stres yaşadığını ifade etmiştir. Bu, her iki öğrencinin de kaygı seviyelerinin arttığını ve bu bulguların ölçek verileriyle desteklendiğini göstermektedir. Mert ve Ayşe ise öğretim tasarımının kaygılarını azalttığını belirtmişlerdir. Mert, öğretmenin sınıf kuralları sayesinde kendini daha güvende hissettiğini ve dinleme sırasında daha az kaygı yaşadığını ifade etmiştir. Ayşe ise öğretmenin hedef odaklı dinleme yönlendirmeleri sayesinde kaygısını azalttığını, artık dinlemelerdeki kaygısının önceki kadar olmadığını belirtmiştir. Her iki öğrenci de öğretim tasarımının kaygılarını azaltmada etkili olduğunu ifade etmiştir.

Uygulama sonrası yapılan öğrenci görüşmeleri, öğrencilerin yazdığı yansıtıcı günlükler ve araştırmacı günlükleri incelendiğinde, öğrencilerin büyük bir kısmının İngilizce dinleme becerilerine yönelik yaşadıkları kaygılarının azaldığı belirlenmiştir. Ancak bazı öğrencilerde, uygulama öncesi dinleme kaygılarında herhangi bir değişiklik gözlenmemiştir. Ayrıca, akademik olarak herhangi bir hedefi olmayan öğrencilerde dinleme becerileriyle ilgili kaygı bulunmadığı da gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra, geçmiş yıllarda dinleme etkinliklerine yeterince yer verilmeyen veya yalnızca söz hakkı almak isteyen öğrencilerle derse devam edilen İngilizce derslerinden sonra, uygulama esnasında araştırmacının tüm öğrencilerin derse katılımını sağlamaya çalışması, bazı öğrencilerin kaygılarının artmasına neden olmuştur. Öğrencilerin İngilizce dinleme becerisine yönelik kaygı düzeyleri uygulama sonrasında tekrar ölçülmüştür. Tablo 4.23'te öğrencilere uygulanan yabancı dilde dinleme kaygısı ölçeği uygulama sonrası puanlarına ait betimsel istatistikler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.23

Öğrencilere Uygulanan Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeği Uygulama Sonrası Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikleri

Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeği Maddeleri	Frekans ve yüzde	Bana hiç uymuyor	Çok az uyuyor	Biraz uyuyor	Oldukça uyuyor	Bana tamamen uyuyor	Standard sapma (Sd)	Aritmetik ortalama ($\bar{X}$)
1. Konuşulanları dinlerken her an önemli bir ayrıntıyı kaçıracağım korkusu yaşarım.	f %	0 0	16 51.6	6 19.4	8 25.8	1 3.2	.94	2.80
2. Dinleme etkinliklerinde göstereceğim çabanın başarılı olmak için yetmeyeceğine inanırım.	f %	15 48.4	7 22.6	4 12.9	4 12.9	1 3.2	1.21	2.0
3. Dinleme etkinliği sonrasında yapılacak konuşma ve yazma çalışmaları, dinleme sürecinde yaşadığım gerginliği artırır.	f %	12 38.7	8 25.8	5 16.1	4 12.9	2 6.5	1.28	2.22
4. Konuşma içeriğini doğru anlayamayacağım korkusuna kapılırım.	f %	2 6.5	13 41.9	8 25.8	7 22.6	1 3.2	.99	2.74
5. Konuşulanları anlayamadığımda, sınavlarda başarısız olacağım düşüncesi beni tedirgin eder.	f %	3 9.7	10 32.3	5 16.1	8 25.8	5 16.1	1.28	3.06
6. Birden fazla konuşmacının yer aldığı dinleme metinleri benim için bir endişe kaynağıdır.	f %	12 38.7	8 25.8	7 22.6	2 6.5	2 6.5	1.21	2.16
7. Dinlediklerimi anlamlandırmaya çalışırken, konuşmanın akışını kaçıracağım korkusu yaşarım.	f %	9 29.0	11 35.5	7 22.6	4 12.9	0	1.01	2.19
8. Dinlediklerimi anlamak zorunda olduğumu bilmek endişe vericidir.	f %	12 38.7	14 45.2	2 6.5	3 9.7	0	.92	1.87
9. Bilmediğim sözcük, kalıp ve cümle yapılarının bulunduğu içerikleri dinlerken gerginliğim artar.	f %	14 45.2	6 19.4	5 16.1	4 12.9	2 6.5	1.31	2.16
10. Dinleme etkinliklerinde konuşulanlara odaklanma güçlüğü yaşarım	f %	12 38.7	5 16.1	9 29	2 6.5	3 9.7	1.32	2.32

Tablo 4.23 (Devam) Öğrencilere Uygulanan Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeği Uygulama Sonrası Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikleri

Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeği Maddeleri	Frekans ve yüzde	Bana hiç uymuyor	Çok az uyuyor	Biraz uyuyor	Oldukça uyuyor	Bana tamamen uyuyor	Standard sapma (Sd)	Aritmetik ortalama ($\bar{X}$)
11. Konuşma içeriğinin, görüntü ve alt yazı desteği olmadan sunulduğu durumlarda tedirginliğim artar.	f 18 % 58.1	6 19.4	4 12.9	2 6.5	1 3.2	1.11	1.75	
12. Bilgi sahibi olmadığım konularla ilgili içerikleri dinlerken, çaresizlik duygusuna kapılırım.	f 12 % 38.7	8 25.8	7 22.5	2 6.5	2 6.5	1.21	2.16	
13. Konuşmacının konuşma hızına müdahale edememek tedirginliğimi artırır.	f 9 % 29	9 29	5 16.1	7 22.6	1 3.2	1.23	2.41	
14. Dinlediklerimi anlayamadığımda, konuşma akışını durduramamak gerginlik yaşamama yol açar.	f 10 % 32.3	12 38.7	5 16.1	3 9.7	1 3.2	1.08	2.12	
15. Konuşmacının ses tonu, tonlama ve telaffuz biçimi gibi faktörler beni endişelendirir.	f 14 % 45.2	8 25.8	4 12.9	3 9.7	2 6.5	1.26	2.06	
16. Yabancı dil öğrenme konusunda en zor beceri dinlediğini anlamadır.	f 10 % 32.3	8 25.8	4 12.9	6 19.4	3 9.7	1.38	2.48	
17. Dinleme, yabancı dil öğrenme sürecindeki en tedirgin edici etkinliktir.	f 16 % 51.6	8 25.8	5 16.1	1 3.2	1 3.2	1.04	1.80	
18. Dinleme etkinlikleri için anlaşılması zor içeriklerin seçildiğini düşünürüm.	f 23 % 74.2	5 16.1	1 3.2	1 3.2	1 3.2	.96	1.45	
Öğrencilerin İngilizce Dinleme Kaygılarına Yönelik Ölçeğin Uygulama Sonrası Puanları	Aritmetik ortalama ($\bar{X}$)= 2,20				Standart Sapması (Sd)= .63			

Tablo 4.23'te sunulduğu üzere, uygulama öncesinde öğrencilerin İngilizce dinleme becerisine yönelik kaygılarını belirlemek amacıyla kullanılan ölçekten elde edilen aritmetik ortalama ($\bar{X}$) 3.01 iken, uygulama sonrasında bu değer 2.21'e düşmüştür. Bu bulgu, öğrencilerin uygulama öncesinde ölçek maddelerine verdikleri yanıtların genel olarak "Kararsızım" düzeyine yakın olduğunu, uygulama sonrasında ise yanıtların "Çok az uyuyor" düzeyine yaklaştığını göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin İngilizce dinleme becerisine yönelik kaygı düzeylerinde uygulama sonrasında genel bir azalma yaşandığını ortaya koymaktadır. Uygulama sonrası ölçüm sonuçlarına ilişkin ilk %20'lik ve son %20'lik öğrenci gruplarına ait betimsel istatistikler Tablo 4.24'te sunulmuştur.

Tablo 4.24

Öğrencilere Uygulanan İngilizce Dinleme Becerisine Yönelik Kaygılarına İlişkin İlk %20 ve Son %20'lik Grup Uygulama Sonrası Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikleri

Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeği Maddeleri	Frekans ve yüzde	Bana hiç uyumuyor	Çok az uyuyor	Biraz uyuyor	Oldukça uyuyor	Bana tamamen uyuyor	Standard sapma (Sd)	Aritmetik ortalama ($\bar{X}$)
18. Dinleme etkinlikleri için anlaşılması zor içeriklerin seçildiğini düşünürüm.	f	23	5	1	1	1		
	%	74.2	16.1	3.2	3.2	3.2	.96	1.45
17. Dinleme, yabancı dil öğrenme sürecindeki en tedirgin edici etkinliktir.	f	16	8	5	1	1		
	%	51.6	25.8	16.1	3.2	3.2	1.04	1.80
8. Dinlediklerimi anlamak zorunda olduğumu bilmek endişe vericidir.	f	12	14	2	3	0		
	%	38.7	45.2	6.5	9.7	0	.92	1.87
4. Konuşma içeriğini doğru anlayamayacağım korkusuna kapılırım.	f	2	13	8	7	1		
	%	6.5	41.9	25.8	22.6	3.2	.99	2.74
1. Konuşulanları dinlerken her an önemli bir ayrıntıyı kaçıracağım korkusu yaşarım.	f	0	16	6	8	1		
	%	0	51.6	19.4	25.8	3.2	.94	2.80
5. Konuşulanları anlayamadığımda, sınavlarda başarısız olacağım düşüncesi beni tedirgin eder.	f	3	10	5	8	5		
	%	9.7	32.3	16.1	25.8	16.1	1.28	3.06

Tablo 4.24’te verildiği üzere, öğrencilerin İngilizce dinleme becerisi kaygılarına ilişkin ilk %20’lik ve son %20’lik grupların uygulama sonrası betimsel istatistikleri incelendiğinde, en düşük puanların “Dinleme etkinlikleri için anlaşılması zor içeriklerin seçildiğini düşünürüm”, “Dinleme, yabancı dil öğrenme sürecindeki en tedirgin edici etkinliktir” ve “Dinlediklerimi anlamak zorunda olduğumu bilmek endişe vericidir” ifadelerine ait olduğu görülmüştür. Bu bulgu, öğrencilerin uygulama sonrasında bu ifadelere daha az katıldıklarını ve bu konularda daha az kaygı yaşadıklarını göstermektedir. Öte yandan, en yüksek puanların “Konuşma içeriğini doğru anlayamayacağım korkusuna kapılırım”, “Konuşulanları dinlerken her an önemli bir ayrıntıyı kaçıracağım korkusu yaşarım.” ve “Konuşulanları anlayamadığımda, sınavlarda başarısız olacağım düşüncesi beni tedirgin eder.” maddelerine ait olduğu belirlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin özellikle sınav başarısı ve ayrıntı kaçırma gibi akademik beklentilere yönelik kaygılarının daha yüksek seviyede devam ettiğini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin İngilizce dinleme becerisi kaygı düzeylerine ilişkin uygulama öncesi ve sonrası ölçek sonuçları Tablo 4.25’te sunulmuştur.

Tablo 4.25

Öğrencilerin İngilizce Dinleme Kaygısı Uygulama Öncesi ve Sonrası Puanlarına İlişkin

Bağımlı Gruplar t-Testi Bulguları

İngilizce Dinleme Becerisi Kaygısı	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p	δ
Uygulama öncesi	31	3.01	13.10	30	2.10	.04*	.37
Uygulama sonrası	31	2.60	12.71				

***p<.05**

Tablo 4.25’te görüldüğü üzere, uygulanan öğretim tasarımı sonucunda öğrencilerin İngilizce dinleme becerisine yönelik kaygı düzeylerinde anlamlı bir azalma meydana gelmiştir [$t(30) = 2.10, p < .05$]. Ölçek toplam 16 maddeden oluştuğu için, öğrencilerin toplam puanları 16 ile 80 arasında değişmektedir. Uygulama öncesi toplam puan ortalaması 48.16 olup bu değer, madde başına ortalama yaklaşık 3.01 düzeyindedir. Uygulama sonrasında ise toplam puan ortalaması 41.64 olarak ölçülmüş, bu da madde başına ortalama 2.60 düzeyine karşılık gelmektedir. Bu fark, öğrencilerin dinleme kaygısına ilişkin ifadelerine verdikleri yanıtların uygulama sonrasında daha düşük düzeyde yoğunlaştığını ve genel kaygı düzeylerinde anlamlı bir düşüş yaşandığını göstermektedir.

Nicel bulgular, nitel verilerle de desteklenmiştir. Öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmeler, yazdıkları yansıtıcı günlükler ve araştırmacı gözlem notları, uygulama sonrasında pek çok öğrencinin dinleme etkinliklerine yönelik kaygısında azalma olduğunu ortaya koymuştur. Elde edilen veriler, geliştirilen öğretim tasarımının öğrencilerin İngilizce dinleme becerisine yönelik kaygı düzeylerini azaltmada etkili bir müdahale olduğunu göstermektedir.

Öğretim tasarımı uygulamasının, öğrencilerin İngilizce dinleme kaygısı üzerindeki etkisini görmek amacıyla, uygulama öncesi ve sonrası puanlar arasındaki farklar üzerinden etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Hesaplanan Cohen's d değeri 0.379 olup, bu orta düzeyde bir etki büyüklüğünü sunmaktadır. Cohen's d, grup ortalamaları arasındaki farkın büyüklüğünü değerlendiren bir etki büyüklüğü ölçüsüdür ve elde edilen 0.379 değeri, gözlemlenen farkın yalnızca istatistiksel olarak anlamlı olmadığını, aynı zamanda pratik anlamda da belirgin bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Etki büyüklüğünün bu seviyede olması, değişkenler arasındaki farkın anlamlı olduğunu ve varyansla karşılaştırıldığında farkın gözle görülür bir şekilde önemli olduğunu sunmaktadır. Ayrıca, küçük örneklem boyutları için yapılan Hedges' correction düzeltmesi sonucunda 0.369 değeri elde edilmiştir. Bu düzeltme, etki büyüklüğünün daha doğru bir tahminini sunmak için özellikle küçük örneklemlemlerle çalışırken önemlidir ve hesaplanan düzeltme değeri, daha güvenilir sonuçlar elde edilmesini sağlamaktadır. Hem Cohen's d hem de Hedges' correction değerleri, test edilen farkın etkili ve orta düzeyde olduğunu, eğitimsel veya araştırma bağlamında önemli bir etki yarattığını göstermektedir.

4.4.2 Öğrencilerin uygulama öncesi İngilizce konuşma becerisine yönelik kaygılarına dair bulgular

Öğrenci görüşlerinden elde edilen veriler doğrultusunda, öğretim tasarımı öncesinde öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerine yönelik kaygılarına ilişkin kodlar tablo 4.26'da sunulmuştur.

Tablo 4.26*Öğretim Tasarımı Uygulanmadan Önce Öğrencilerin İngilizce Konuşma Kaygılarına İlişkin**Kodlar*

Tema	Kodlar	f
Öğretim Tasarımı	Sorulara cevap verememe	4
Öncesi Öğrencilerin	Yanlış cevap verme kaygısı	4
İngilizce Konuşma	Yanlış telaffuz etme	2
Becerisine Yönelik	Alay edilme korkusu	2
Kaygıları	Kendini ifade edememe	2
	Özgüven eksikliği	2

Tablo 4.26 incelendiğinde, öğretim tasarımı uygulanmadan önce öğrencilerin İngilizce konuşma becerisine yönelik yaşadıkları kaygı türleri tematik biçimde sunulmuştur. Elde edilen veriler, öğrencilerin konuşma sürecinde özellikle sözel yeterlilik, özgüven ve sosyal baskılar kaynaklı kaygılar yaşadıklarını göstermektedir. En sık belirtilen kaygı türleri, “sorulara cevap verememe” ve “yanlış cevap verme kaygısı” şeklindedir. Bu durum, öğrencilerin kendilerini yeterince ifade edemeyecekleri ya da hatalı yanıt verecekleri endişesini taşıdıklarını göstermektedir. Bu kaygılar, sıklıkla sınav, performans değerlendirme ya da sınıf içi sözlü etkinliklerde daha belirgin hâle gelmektedir. Bunun yanı sıra, “yanlış telaffuz etme” ve “alay edilme korkusu” gibi duyuşsal temelli tepkiler, öğrencilerin sınıf ortamındaki sosyal etkileşimlerden etkilendiklerini ortaya koymaktadır. Bu tür kaygılar genellikle arkadaşları tarafından yargılanma veya öğretmen tarafından eleştirilme korkusuyla ilişkilidir. Ayrıca “kendini ifade edememe” ve “özgüven eksikliği” ifadeleri de öğrencilerin yalnızca dil bilgisel yetersizlik değil, aynı zamanda psikolojik engeller nedeniyle konuşma sürecinden geri durduklarını göstermektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin konuşma becerisine yönelik kaygılarının çok boyutlu olduğu, hem bilişsel (yanıt üretme, telaffuz) hem de duyuşsal (özgüven, sosyal etkileşim) faktörlerden beslendiği anlaşılmaktadır. Bu bulgular, etkili bir öğretim tasarımının yalnızca dilsel becerileri değil, aynı zamanda öğrencinin duygusal güvenliğini de incelemesi gerektiğini açıkça ortaya koymaktadır.

Uygulama öncesi gerçekleştirilen öğrenci görüşmeleri ve yansıtıcı günlüklerden elde edilen bulgular, öğrencilerin İngilizce konuşma becerisine yönelik kaygılar taşıdığını açıkça ortaya koymaktadır. Ece, uygulama öncesinde özellikle konuşma sırasında heyecanlandığını ve bu nedenle yanlış cümleler kurduğunu ifade etmiştir. Konuşma kaygısı ölçeğinden aldığı 49 puan, öğrencinin bu ifadelerini destekler niteliktedir.

Günlüğünde, “İngilizce konuşma etkinliklerine katılmaktan korkuyorum çünkü sorulara yanıt veremeyeceğimi düşünüyorum ve strese giriyorum. Arkadaşlarımın bana gülüp benimle alay edeceğini düşünüyorum” sözleriyle duygularını detaylandırmıştır. Barış, öğretmenin konuşma etkinliklerinde kendisine söz hakkı vermemesinden dolayı önceden kaygı yaşamadığını, ancak söz hakkı verildiğinde yanıt verememekten çekindiğini belirtmiştir. Görüşme sırasında ifade ettiği bu düşünceler, ölçekten aldığı 26 puanla örtüşmektedir. Günlüğünde, “Yanlış yapmaktan korktuğum için çoğu zaman sessiz kalıyorum ve arkadaşlarımın benimle dalga geçeceğini düşünüyorum” ifadelerine yer vermiştir. Deniz, konuşma sırasında kelimeleri yanlış telaffuz edeceği ve yanlış cevap vereceği endişesi taşıdığını belirtmiş, bu durumu özellikle stresli bir deneyim olarak tanımlamıştır. 48 puanlık konuşma kaygısı ölçeği puanı da bu kaygı düzeyini desteklemektedir. Günlüğünde, “Konuşma etkinliklerinde kelimeleri yanlış telaffuz ettiğimi fark ettim. Bu yüzden arkadaşlarımın benimle dalga geçeceği konusunda endişelendim” şeklinde yazmıştır. Eda, ilkokulda konuşma becerilerinin yeterince gelişmediğini, bu nedenle cümle kurarken fazlasıyla düşündüğünü ve heyecanlandığını belirtmiştir. Görüşme bulgularıyla paralel şekilde, konuşma kaygısı ölçeğinden 56 puan almıştır. Günlüğünde, “Konuşurken hep yanlış konuşuyormuşum gibi hissediyorum. Telaffuzları yanlış yaptığımı düşününce arkadaşlarımın bana güleceğini düşünüyorum” ifadeleriyle kaygı düzeyini yansıtmıştır.

Öğrencilerin uygulama öncesi konuşma becerisine yönelik kaygılarına ilişkin gözlemler, araştırmacı tarafından süreci belgelemek amacıyla tutulan günlüğe de yansımıştır. Bu bağlamda, uygulamanın ilk gününe ilişkin gözlemler şu şekilde kaydedilmiştir:

Bugün öğrencilerle uygulamaya yönelik etkinliklere başladık. Konuşma becerisi etkinliklerinde, öğrencilerin dinleme becerilerine kıyasla daha çekingen davrandıklarını fark ettim. Parmak kaldırma konusunda oldukça isteksizlerdi, gönüllü katılım neredeyse hiç yoktu. Söz hakkı verildiğinde, öğrencilerin kelimeleri hatırlamaya çalışırken yaşadıkları tedirginliği yüz ifadelerinden ve beden dillerinden net bir şekilde gözlemledim. Bazı öğrenciler ellerini ovuşturuyordu, bazıları ise gözle görülür şekilde terliyordu. Bu durumun öğrencilerin konuşma etkinliklerine katılımını olumsuz etkilediğini düşünüyorum. Bu nedenle etkinliğin başında, daha önce belirlediğimiz ‘yanlış yapan arkadaşla alay etmeme, düzeltmeme ve gülmeme’ kurallarını yeniden hatırlattım. Kuralları birlikte gözden geçirdikten sonra, tam anlamıyla olmasa da öğrencilerin bir kısmının katılımında artış gözlemledim. Özellikle destekleyici bir ortam oluştuğunda öğrencilerin daha istekli

olduğunu görmek sevindiriciydi. Önümüzdeki derslerde grup çalışmaları ve rahatlatıcı etkinliklerle bu kaygıyı daha da azaltmaya çalışacağım (**Araştırmacı Günlüğü, 22.11.2023**).

Uygulama öncesinde öğrencilerin İngilizce konuşma becerisine yönelik kaygı düzeylerini ortaya koymak amacıyla çeşitli veri kaynaklarından elde edilen bulgular bir arada değerlendirilmiştir. Öğrencilerle gerçekleştirilen bireysel görüşmeler, onların yazdıkları yansıtıcı günlükler ve araştırmacı günlüğünde yer alan sınıf içi gözlem notları, öğrencilerin önemli bir bölümünün İngilizce konuşma sürecine karşı yüksek düzeyde kaygı taşıdığını göstermektedir. Bu kaygının özellikle sınıf ortamında söz alırken arttığı, öğrencilerin hata yapma korkusu nedeniyle kendilerini ifade etmekten kaçındıkları ve akran tepkisinden olumsuz etkilendikleri ifade edilmiştir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin dilsel üretim sürecinde özgüven eksikliği yaşadıklarını ve bu durumun iletişim kurma motivasyonlarını olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır. Nitel veriler doğrultusunda, bazı öğrencilerin dinleme becerisine kıyasla konuşma becerisine yönelik daha yoğun kaygılar taşıdıkları da anlaşılmaktadır. Bu nitel bulgulara ek olarak, öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerini daha nesnel biçimde değerlendirmek amacıyla İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği uygulanmıştır. Ölçek, öğrencilerin uygulama öncesindeki duyuşsal durumlarını istatistiksel olarak belirlemeyi ve sürecin başındaki kaygı düzeyini sayısal verilerle desteklemeyi hedeflemiştir. Elde edilen nicel veriler, öğrencilerin konuşma kaygısına ilişkin genel eğilimlerini betimsel istatistikler aracılığıyla ortaya koymaktadır. Bu kapsamda, öğrencilerin uygulama öncesinde İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin bulgular Tablo 4.27’de ayrıntılı biçimde sunulmuştur.

Tablo 4.27

Öğrencilere Uygulanan İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği Uygulama Öncesi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikleri

Yabancı Dilde Konuşma Kaygısı Ölçeği Maddeleri	Frekans ve yüzde	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum	Standard sapma (Sd)	Aritmetik ortalama ($\bar{X}$)
1. Yabancı birisiyle İngilizce bir şeyler konuşmayı seviyorum.	f %	4 12.9	4 12.9	10 32.3	9 29	4 12.9	1.21	3.16
2. İngilizce dersinde, hazırlık yapmadan konuşmak zorunda olduğumda çok kaygılanırım.	f %	2 6.5	3 9.7	10 32.3	10 32.3	6 19.4	1.12	3.48
3. İngilizce dersinde konuşurken kendime güvenirim.	f %	5 16.1	12 38.7	10 32.3	4 38.7	0 12.9	.92	2.41
4. İngilizce konuşurken diğer öğrencilerin beni anlamayacağından endişe duyarım.	f %	3 9.7	6 19.4	9 29	11 35.5	2 6.5	1.10	3.09
5. İngilizce konuşurken tedirgin olurum.	f %	1 3.2	5 16.1	9 29	15 48.4	1 3.2	.90	3.32
6. İngilizce dersinde herhangi bir konu hakkında konuşmam gerektiğinde kendimden emin olamam.	f %	2 6.5	6 19.4	6 19.4	12 38.7	5 16.1	1.17	3.38
7. İngilizce konuşurken diğer öğrencilerin bana güleceklerinden kaygı duyarım.	f %	2 6.5	6 19.4	5 16.1	13 41.9	5 16.1	1.17	3.41
8. Diğer öğrencilerin İngilizceyi benden daha iyi konuştuğunu düşünürüm.	f %	3 9.7	1 3.2	12 38.7	12 38.7	3 9.7	1.05	3.35
9. Diğer öğrencilerin önünde İngilizce konuşma konusunda kendime güvenirim.	f %	2 6.5	12 38.7	10 32.32	4 12.9	3 9.7	1.07	2.80
10. İngilizce konuşurken, ana dilden İngilizce diline kelimeleri tek tek tercüme ettiğimde kendimi tedirgin hissederim.	f %	1 3.2	5 16.1	8 25.8	14 45.2	3 9.7	.99	3.41
11. İngilizce dersinde sorulan sorulara gönüllü olarak cevap vermek beni utandırır.	f %	8 25.8	9 29	3 9.7	10 32.3	1 3.2	1.28	2.58

Tablo 4.27 (Devam) Öğrencilere Uygulanan İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği Uygulama Öncesi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikleri

Yabancı Dilde Konuşma Kaygısı Ölçeği Maddeleri	Frekans ve yüzde	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum	Standard sapma (Sd)	Aritmetik ortalama ($\bar{X}$)
12. İngilizce dersinde konuşurken hata yapmaktan korkarım.	f %	2 6.5	3 9.7	4 12.9	16 51.6	6 19.4	1.10	3.67
13. Öğretmenin İngilizce olarak ne dediğini anlamadığım zaman kendimi tedirgin hissederim.	f %	1 3.2	6 19.4	4 12.9	12 38.7	8 25.8	1.17	3.64
14. İngilizce öğretmeni bana sorular sorduğunda, kendimi gergin hissederim.	f %	4 12.9	9 29	4 12.9	9 29	5 16.1	1.34	3.06
15. İngilizce konuşma yaparken korku içinde olurum.	f %	1 3.2	4 12.9	7 22.6	16 51.5	3 9.7	.96	3.51
16. İngilizce konuşurken kelimeleri yanlış telaffuz edeceğim diye kaygı duyarım.	f %	1 3.2	2 6.5	5 16.1	20 64.5	3 9.7	.86	3.70
Öğrencilerin İngilizce Konuşma Kaygılarına Yönelik Ölçeğin Uygulama Öncesi Puanları	Aritmetik ortalama ($\bar{X}$)= 3.32					Standart Sapması (Sd)= .53		

Tablo 4.27 incelendiğinde, uygulama öncesinde öğrencilerin İngilizce konuşma becerisine yönelik kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla uygulanan ölçek verilerinin aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$) 3.32 olduğu görülmektedir. Bu bulgu doğrultusunda, öğrencilerin genel olarak ölçek maddelerine verdikleri yanıtların “Kararsızım” düzeyine yakın olduğu belirtilebilir. Tablo 4.28’de ise öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarına ilişkin uygulama öncesi aldıkları puanlar doğrultusunda oluşturulan ilk %20’lik ve son %20’lik grupların betimsel istatistiksel verileri yer almaktadır.

Tablo 4.28

Öğrencilere Uygulanan İngilizce Konuşma Becerisine Yönelik Kaygılarına İlişkin İlk %20 ve Son %20'lik Grup Uygulama Öncesi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikleri

Yabancı Dilde Konuşma Kaygısı Ölçeği Maddeleri	Frekans ve yüzde	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum	Standard sapma (Sd)	Aritmetik ortalama (X̄)
3. İngilizce dersinde konuşurken kendime güvenirim.	f	5	12	10	4	0	2.41	.92
	%	16.1	38.7	32.3	38.7	12.9		
11. İngilizce dersinde sorulan sorulara gönüllü olarak cevap vermek beni utandırır.	f	8	9	3	10	1	1.28	2.58
	%	25.8	29	9.7	32.3	3.2		
9. Diğer öğrencilerin önünde İngilizce konuşma konusunda kendime güvenirim.	f	2	12	10	4	3	1.07	2.80
	%	6.5	38.7	32.32	12.9	9.7		
16. İngilizce konuşurken kelimeleri yanlış telaffuz edeceğim diye kaygı duyarım.	f	1	2	5	20	3	.86	3.70
	%	3.2	6.5	16.1	64.5	9.7		
12. İngilizce dersinde konuşurken hata yapmaktan korkarım.	f	2	3	4	16	6	1.10	3.67
	%	6.5	9.7	12.9	51.6	19.4		
13. Öğretmenin İngilizce olarak ne dediğini anlamadığım zaman kendimi tedirgin hissederim.	f	1	6	4	12	8	1.17	3.64
	%	3.2	19.4	12.9	38.7	25.8		

Tablo 4.28 incelendiğinde, en düşük ortalama puan elde edilen maddelerin “İngilizce dersinde konuşurken kendime güvenirim.” ve “Diğer öğrencilerin önünde İngilizce konuşma konusunda kendime güvenirim.” olduğu görülmüştür. Bu bulgular doğrultusunda, öğrencilerin İngilizce konuşma sırasında kendilerine güven duymakta zorlandıkları ve bu nedenle tedirgin oldukları belirtilebilir. En yüksek ortalama puana sahip maddeler ise “İngilizce konuşurken kelimeleri yanlış telaffuz edeceğim diye kaygı duyarım.”, “İngilizce dersinde konuşurken hata yapmaktan korkarım.” ve “Öğretmenin

İngilizce olarak ne dediğini anlamadığım zaman kendimi tedirgin hissedirim.” şeklindedir. Bu maddelerden yola çıkıldığında, öğrencilerin konuşma sürecinde telaffuz, hata yapma ve öğretmeni anlamama konularında yüksek düzeyde kaygı yaşadıkları sonucuna ulaşılabilir.

Öğrencilerin öğretim tasarımı uygulandıktan sonra İngilizce konuşma becerisine yönelik kaygılarına ilişkin geliştirilen tema kapsamında elde edilen kodlar tablo 4.29’da sunulmuştur.

Tablo 4.29

Öğretim Tasarımı Uygulandıktan Sonra Öğrencilerin İngilizce Konuşma Becerilerine

Yönelik Kaygıları

Tema	Kodlar	f
Öğretim Tasarımı Uygulandıktan	Kaygı azalması	8
Sonra Öğrencilerin İngilizce Konuşma	Kaygıda değişiklik olmaması	1
Becerilerine Yönelik Kaygıları	Fikrinin olmaması	1

Tablo 4.29’da öğretim tasarımının uygulanmasının ardından öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerine yönelik kaygı düzeylerinde yaşanan değişimler tematik olarak sunulmuştur. Öğrencilerden elde edilen görüşlere göre, tasarım süreci büyük ölçüde kaygıyı azaltıcı bir etki yaratmıştır. Görüşme yapılan on öğrenciden sekizi, konuşma etkinlikleri sırasında yaşadıkları kaygının azaldığını açıkça ifade etmiştir. Bu öğrenciler, özellikle “hata yapanla alay edilmeyecek” kuralının sınıfta oluşturulan güvenli ortamla birlikte onları daha rahat hissettirdiğini, hata yapma korkusunun azaldığını ve daha fazla katılım sağladıklarını belirtmiştir. Ayrıca, öğretim süreci boyunca kullanılan oyunlaştırılmış konuşma etkinlikleri, eşli ve grup çalışmaları ile görsel materyallerle desteklenen konuşma kartları, öğrencilerin konuşmaya yönelik motivasyonlarını artırmış, dili daha etkin ve cesur bir şekilde kullanmalarına olanak tanımıştır. Diğer yandan, bir öğrenci konuşma kaygısında herhangi bir değişiklik olmadığını belirtirken, bir başka öğrenci ise süreçle ilgili net bir fikri olmadığını ifade etmiştir. Bu durum, bireysel farkların öğretim süreçlerindeki etkisine dikkat çekmekte ve her öğrenci üzerinde benzer duyuşsal dönüşümün yaşanmadığını göstermektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretim tasarımı sonrası öğrencilerin önemli bir kısmında konuşma kaygısının belirgin biçimde azaldığı görülmektedir. Bu da tasarımın yalnızca bilişsel değil, duyuşsal kazanımlar açısından da etkili olduğunu ve öğrenme sürecine daha güvenli bir psikolojik zemin sağladığını ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin uygulama sonrası İngilizce konuşma becerisine yönelik kaygı düzeyleri, yapılan görüşmeler, yansıtıcı günlükler ve uygulanan kaygı ölçeği bulgularıyla bütüncül bir biçimde değerlendirilmiştir. Aşağıda yer alan örnekler, öğrencilerin dinleme etkinliklerine karşı yaşadığı kaygının çeşitliliğini ve yoğunluğunu hem sözel ifadeler hem de nicel veriler aracılığıyla ortaya koymaktadır. Ece, uygulama öncesinde İngilizce konuşma kaygısını, kelimeleri unutma ve yanlış cevap verme korkusuyla ilişkilendirmiştir. Ancak öğretmenin koyduğu kurallardan sonra güveninin arttığını ifade etmiştir. Uygulama sonrasında kaygısında azalma olduğunu belirtse de ölçek sonuçları kaygısının biraz arttığını göstermektedir. Ece'nin yansıtıcı günlüklerinde de benzer şekilde, etkinliklerde kendini daha rahat hissettiği ve artık kelimeleri unutmaktan daha az korktuğu belirtilmiştir. Barış da öğretmenin parmak kaldırmaları bile söz hakkı verdiğini, bu sayede daha rahat hissettiğini ifade etmiştir. Öğrenci, uygulama sonrasında kaygısının azaldığını ancak puanlarının çok büyük bir değişim göstermediğini belirtmiştir. Barış'ın yansıtıcı günlüklerinde de İngilizce konuşma etkinlikleri sırasında arkadaşlarının kendisiyle dalga geçmeyeceğinden emin olduktan sonra kaygısının azaldığını yazdığı görülmektedir. Elif uygulama öncesinde parmak kaldırmaktan korktuğunu, fakat öğretmenin kuralları koymasından sonra rahatlamaya başladığını ifade etmiştir. Öğrenci uygulama sonrası kaygısının azaldığını belirtmiş, ancak puanlarında küçük bir azalma gözlemlenmiştir. Elif'in günlüklerinde, yapılan etkinlikler sonrasında hata yapma korkusunun azaldığı ancak tam olarak kaygısını yenemediği vurgulanmıştır. Deniz, uygulama öncesinde kaygılarının dinleme etkinliklerinin hızına ve yanlış yapma korkusuna dayandığını belirtmiştir. Öğrenci uygulama sonrası daha rahat hissettiğini, ama ölçek sonuçlarında küçük bir artış olduğunu ifade etmiştir. Deniz'in günlüklerinde de etkinlikler sonrasında kendisini daha rahat hissettiği, ancak bazı kaygıların devam ettiği görülmektedir. Selin etkinlikler sonrasında kaygısının hafiflediğini belirtmiştir. Özellikle, başkalarının kendisiyle dalga geçmeyeceğini bildiği için daha rahat konuşmaya başladığını söylemiştir. Selin, yansıtıcı günlüğünde de konuşma kaygısının azaldığını, ancak hâlâ tamamen geçmediğini ifade etmiştir. Zeynep uygulama öncesi etkinliklere katılmayan, dolayısıyla kaygısının da çok yüksek olmayan bir öğrenci olarak tanımlanabilir. Öğrenci, öğretim tasarımının kaygısı üzerinde herhangi bir etkisi olmadığını belirtmiştir. Yansıtıcı günlüğünde de etkinliklere ilgisizliğini ifade etmiştir.

Öğretmenin uygulama sonrası öğrencilerin İngilizce konuşma kaygısı noktasında görüşlerine yönelik araştırmacı günlüğüne yazdığı satırlar şu şekildedir:

Uygulamanın beşinci haftasında öğrencilerde belirgin bir ilerleme gözlemledim. İlk haftalarda konuşma etkinliklerine katılmaktan çekinen ve hata yapma korkusuyla sessizleşen öğrenciler, bu hafta daha aktif katılım gösterdi. Küçük grup çalışmaları, öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade etmelerini sağladı. Hata yapma korkusu büyük ölçüde azaldı, ancak bazı öğrencilerde hala kaygı seviyesinin tam olarak azalmadığını gözlemledim. Bu öğrenciler, hala konuşurken duraksama ve endişeli tavırlar sergiliyor. Onlara özel destek ve cesaretlendirici geri bildirim sağlayarak bu kaygıyı azaltmaya devam edeceğim. Genel olarak, öğrencilerin kaygılarında kayda değer bir azalma oldu (**Araştırmacı günlüğü, 21.12.2023**)

Öğrencilerle yapılan görüşmelerden ve gözlemlerimden, öğretim tasarımının etkili olduğunu görüyorum. Başlangıçta hata yapmaktan korkan öğrenciler, artık daha akıcı bir şekilde İngilizce konuşabiliyor. Öğrenciler daha az duraksıyor ve kendilerini daha rahat ifade ediyorlar. Öğrenciler arasında birbirlerine verdikleri olumlu geri bildirim ve grup çalışmaları, kaygının azalmasında önemli bir rol oynamıştır. Bazı öğrencilerde kaygı seviyeleri tamamen ortadan kalkmamış olsa da yine de bu öğrencilerde bile gözle görülür bir gelişme var. (**Araştırmacı günlüğü, 04.01.2024**).

Öğrencilerin İngilizce konuşma becerisine yönelik kaygı düzeyleri, uygulama sonrasında tekrar ölçülmüştür. Tablo 4.30'da öğrencilere uygulanan İngilizce konuşma kaygısı ölçeği uygulama sonrası puanlarına ait betimsel istatistikler sunulmuştur.

Tablo 4.30

Öğrencilere Uygulanan İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği Uygulama Sonrası Puanlarına İlişkin

Betimsel İstatistikleri

Yabancı Dilde Konuşma Kaygısı Ölçeği Maddeleri	Frekans ve yüzde	Bana hiç uymuyor	Çok az uyuyor	Biraz uyuyor	Oldukça uyuyor	Bana tamamen uyuyor	Standard sapma (Sd)	Aritmetik ortalama ($\bar{X}$)
1. Yabancı birisiyle İngilizce bir şeyler konuşmayı seviyorum.	f %	2 6.5	11 35.5	8 25.8	9 29	1 3.2	1.02	2.87

Tablo 4.30 (Devam) Öğrencilere Uygulanan İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği Uygulama Sonrası Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikleri

Yabancı Dilde Konuşma Kaygısı Ölçeği Maddeleri	Frekans ve yüzde	Bana hiç uymuyor	Çok az uyuyor	Biraz uyuyor	Oldukça uyuyor	Bana tamamen uyuyor	Standard sapma (Sd)	Aritmetik ortalama (X)
2. İngilizce dersinde, hazırlık yapmadan konuşmak zorunda olduğumda çok kaygılanırım.	f %	1 3.2	16 51.6	2 6.5	12 38.7	0 0	1.01	2.80
3. İngilizce dersinde konuşurken kendime güvenirim.	f %	2 6.5	0 87.1	0 0	27 0	2 6.5	.80	3.87
4. İngilizce konuşurken diğer öğrencilerin beni anlamayacağından endişe duyarım.	f %	8 25.8	11 35.5	0 0	10 32.3	2 6.5	1.36	2.58
5. İngilizce konuşurken tedirgin olurum.	f %	3 9.7	15 48.4	0 0	10 32.3	3 9.7	1.26	2.83
6. İngilizce dersinde herhangi bir konu hakkında konuşmam gerektiğinde kendimden emin olamam.	f %	4 12.9	16 51.6	2 6.5	8 25.8	1 3.2	1.12	2.54
7. İngilizce konuşurken diğer öğrencilerin bana geleceklerinden kaygı duyarım.	f %	25 80.6	3 9.7	0 0	3 9.7	0 0	.91	1.38
8. Diğer öğrencilerin İngilizceyi benden daha iyi konuştuğunu düşünürüm.	f %	2 6.5	7 22.6	4 12.9	10 32.3	8 25.8	1.28	3.48
9. Diğer öğrencilerin önünde İngilizce konuşma konusunda kendime güvenirim.	f %	2 6.5	6 19.4	1 3.2	20 64.5	2 6.5	1.09	3.54
10. İngilizce konuşurken, ana dilden İngilizce diline kelimeleri tek tek tercüme ettiğimde kendimi tedirgin hissederim.	f %	6 19.4	11 35.5	2 6.5	10 32.3	2 6.5	1.29	2.70
11. İngilizce dersinde sorulan sorulara gönüllü olarak cevap vermek beni utandırır.	f %	18 58.1	9 29	0 0	3 9.7	1 3.2	1.10	1.70

Tablo 4.30 (Devam) Öğrencilere Uygulanan İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği Uygulama Öncesi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikleri

Yabancı Dilde Konuşma Kaygısı Ölçeği Maddeleri	Frekans ve yüzde	Bana hiç uymuyor	Çok az uyuyor	Biraz uyuyor	Oldukça uyuyor	Bana tamamen uyuyor	Standard sapma (Sd)	Aritmetik ortalama ($\bar{X}$)
	f	6	16	0	7	2		
12. İngilizce dersinde konuşurken hata yapmaktan korkarım.	%	19.4	51.6	0	22.6	6.5	1.23	2.45
13. Öğretmenin İngilizce olarak ne dediğini anlamadığım zaman kendimi tedirgin hissedirim.	f	1	12	5	10	3		
	%	3.2	38.7	16.1	32.3	9.7	1.12	3.06
14. İngilizce öğretmeni bana sorular sorduğunda, kendimi gergin hissedirim.	f	8	13	1	6	3		
	%	25.8	41.9	3.2	19.4	9.7	1.33	2.45
15. Konuşmacının ses tonu, tonlama ve telaffuz biçimi gibi faktörler beni endişelendirir.	f	6	11	0	7	7		
	%	19.4	35.5	0	22.6	22.6	1.52	2.93
16. İngilizce konuşurken kelimeleri yanlış telaffuz edeceğim diye kaygı duyarım.	f	5	18	0	3	5		
	%	16.1	58.1	0	9.7	16.1	1.33	2.51
Öğrencilerin İngilizce Konuşma Kaygılarına Yönelik Ölçeğin Uygulama Öncesi Puanları	Aritmetik ortalama ($\bar{X}$)= 2.70		Standart Sapma (Sd)= .42					

Tablo 4.30’da görüldüğü üzere, öğrencilerin İngilizce konuşma becerisi kaygılarına ilişkin görüşlerini belirlemek için uygulama öncesinde kullanılan ölçek verilerinin aritmetik ortalaması ($\bar{X}$) 3.32 iken, bu değer uygulama sonrasında ($\bar{X}$) 2.70’e düşmüştür. Bu sonuç, uygulanan öğretim tasarımının öğrencilerin İngilizce konuşma becerisi kaygısını azalttığını göstermektedir. Tablo 4.31’de öğrencilerin İngilizce konuşma becerisine yönelik kaygılarına ilişkin ilk %20 ve son %20’lik grup uygulama öncesi puanlarının betimsel istatistikleri verilmiştir.

Tablo 4.31

Öğrencilere Uygulanan İngilizce Konuşma Becerisine Yönelik Kaygılarına İlişkin İlk %20 ve Son %20'lik Grup Uygulama Öncesi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikleri

Yabancı Dilde Konuşma Kaygısı Ölçeği Maddeleri	Frekans ve yüzde	Bana hiç uymuyor	Çok az uyuyor	Biraz uyuyor	Oldukça uyuyor	Bana tamamen uyuyor	Standard sapma (Sd)	Aritmetik ortalama ($\bar{X}$)
7. İngilizce konuşurken diğer öğrencilerin bana geleceklerinden kaygı duyarım.	f	25	3	0	3	0	.91	1.38
	%	80.6	9.7	0	9.7	0		
11. İngilizce dersinde sorulan sorulara gönüllü olarak cevap vermek beni utandırır.	f	18	9	0	3	1	1.10	1.70
	%	58.1	29	0	9.7	3.2		
12. İngilizce dersinde konuşurken hata yapmaktan korkarım.	f	6	16	0	7	2	1.23	2.45
	%	19.4	51.6	0	22.6	6.5		
9. Diğer öğrencilerin önünde İngilizce konuşma konusunda kendime güvenirim.	f	2	6	1	20	2	1.09	3.45
	%	6.5	19.4	3.2	64.5	6.5		
8. Diğer öğrencilerin İngilizceyi benden daha iyi konuştuğunu düşünürüm.	f	2	7	4	10	8	1.28	3.48
	%	6.5	22.6	12.9	32.3	25.8		
3. İngilizce dersinde konuşurken kendime güvenirim.	f	2	0	0	27	2	.80	3.87
	%	6.5	87.1	0	0	6.5		

Tablo 4.31’de incelendiğinde, öğrencilerin İngilizce konuşma becerisi kaygılarına ilişkin ilk %20 ve son %20’lik grup ön test betimsel istatistikleri incelendiğinde, en düşük puan elde edilen maddelerin “İngilizce konuşurken diğer öğrencilerin bana geleceklerinden kaygı duyarım.”, “İngilizce dersinde sorulan sorulara gönüllü olarak cevap vermek beni utandırır.”, “İngilizce dersinde konuşurken kendime güvenirim.” olduğu görülmüştür. En yüksek puanı alan maddeler ise “Öğretmenin İngilizce olarak ne dediğini anlamadığım zaman kendimi tedirgin hissedirim.”, “Diğer öğrencilerin önünde İngilizce konuşma

konusunda kendime güvenirim.”, “Diğer öğrencilerin İngilizceyi benden daha iyi konuştuğunu düşünürüm.” maddeleridir. Bu maddelerden yola çıkılarak öğrencilerin İngilizce konuşma becerisi kaygılarının özellikle ters maddelerde (örneğin, “İngilizce dersinde konuşurken kendime güvenirim.” ve “Diğer öğrencilerin önünde İngilizce konuşma konusunda kendime güvenirim.”) en yüksek puanları aldıkları görülmektedir. Öğretmenin uygulama öncesinde öğrencilerle birlikte karar verdiği kuralların, öğrencilerin İngilizce konuşma kaygısı üzerinde hem nitel hem de nicel bulgular kapsamında olumlu bir etkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin İngilizce konuşma becerisi kaygı düzeylerini belirlemek için uygulama öncesi ve uygulama sonrası uygulanan İngilizce konuşma kaygısı ölçeğine ait bulgular tablo 4.32’de verilmiştir.

Tablo 4.32

Öğrencilerin İngilizce Konuşma Kaygısı Uygulama Öncesi ve Sonrası Puanlarına İlişkin

Bağımlı Gruplar t-Testi Bulguları

İngilizce Konuşma Becerisi Kaygısı	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p	δ
Uygulama öncesi	31	2.96	8.58	30	5.41	.001*	-.97
Uygulama sonrası	31	2.40	6.84				

*p<.05

Tablo 4.32’de görüldüğü üzere, uygulanan öğretim tasarımı sonucunda öğrencilerin İngilizce konuşma kaygısı düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir azalma meydana gelmiştir [$t(30) = 5.41$, $p < .001$]. Ölçek 18 maddeden oluşmaktadır ve toplam puan üzerinden yapılan değerlendirmede, uygulama öncesi ortalama puan 53.22, uygulama sonrası ise 43.22 olarak hesaplanmıştır. Her bir maddeye verilen ortalamalar dikkate alındığında ise bu değerler sırasıyla 2.96 ve 2.40 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, öğrencilerin konuşma kaygısına yönelik ifadelerle uygulama sonrasında daha düşük düzeyde katılım gösterdiklerini ortaya koymakta; dolayısıyla öğretim tasarımının kaygı düzeylerini azaltmada etkili olduğunu göstermektedir.

Öğretim tasarımı uygulamasının, öğrencilerin İngilizce dinleme kaygısı üzerindeki etkisini görmek amacıyla, uygulama öncesi ve sonrası puanlar arasındaki farklar üzerinden etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Hesaplanan Cohen's d değeri -0.972 olup, bu büyük bir etki büyüklüğünü sunmaktadır. Cohen's d, grup ortalamaları arasındaki farkın

büyükliğini değerlendiren bir etki büyüklüğü ölçüsüdür ve elde edilen bu değer, uygulama sonucunda öğrencilerin dinleme kaygılarında anlamlı ve güçlü bir azalma yaşandığını göstermektedir. Etki büyüklüğünün bu seviyede olması, uygulamanın öğrencilerin kaygı düzeyleri üzerinde belirgin ve pratik anlamda önemli bir değişim yarattığını ortaya koymaktadır. Buna ek olarak, küçük örneklem boyutları dikkate alınarak yapılan Hedges' correction düzeltmesi sonucunda -0.947 değeri elde edilmiştir. Bu düzeltme, özellikle küçük örneklemle çalışırken etki büyüklüğünün daha güvenilir biçimde tahmin edilmesini sağlamaktadır. Her iki ölçüm değeri de uygulamanın öğrencilerin İngilizce dinleme kaygısını azaltmada büyük ve anlamlı bir etki yarattığını göstermektedir. Bu bulgular, öğretim tasarımının sadece istatistiksel olarak değil, aynı zamanda pedagojik anlamda da güçlü bir etkiye sahip olduğunu desteklemektedir.

4.5 Öğrenci Görüşlerine Göre İngilizce Öğretim Tasarımının Uygulamadaki Etkililiği

Bu bölümde, geliştirilen öğretim tasarımının öğrenciler üzerindeki etkileri altıncı sınıf öğrencilerinin deneyim, duygu ve düşüncelerine dayalı olarak ele alınmıştır. Uygulama sürecinde yapılan görüşmeler, öğrencilerin yansıtıcı günlükleri ve araştırmacı gözlemleri ışığında, dinleme ve konuşma becerileri üzerindeki gelişim, öğrenci kaygılarındaki değişim, öğretim sürecine yönelik tutumlar ve kullanılan materyallerin etkililiği detaylı biçimde incelenmiştir. Öğrencilerin uygulama sürecine dair algıları ve gözlemleri, öğretim tasarımının ne derece etkili olduğunu ortaya koymak açısından önemli veriler sunmaktadır. Bu kapsamda, uygulamanın öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecine katkısı, onların akademik ve duyuşsal gelişimleri açısından çok yönlü olarak değerlendirilmiştir.

Öğrencilerden elde edilen veriler doğrultusunda, öğretim tasarımı uygulandıktan sonra İngilizce dinleme etkinliklerinin öğrencilere sağladığı katkılar İngilizce dinleme etkinliklerinin katkısı teması altında sınıflandırılmış, bu temaya ait kodlar ve bulgular Tablo 4.33'te sunulmuştur.

Tablo 4.33*Öğretim Tasarımında Yer Alan İngilizce Dinleme Etkinliklerinin Öğrencilere**Sağladığı Katkı*

Tema	Kodlar	f
Dinleme etkinliklerinin katkısı	Katkı sağladı	6
	Biraz katkı sağladı	3
	Katkısı olmadı	1

Tablo 4.33'te, öğretim tasarımı sürecinde kullanılan İngilizce dinleme etkinliklerinin öğrencilere sağladığı katkılar, öğrenci görüşlerine dayalı olarak tematik biçimde sunulmuştur. Veriler incelendiğinde, uygulamaya katılan on öğrenciden altısı dinleme etkinliklerinin kendilerine doğrudan ve anlamlı katkılar sağladığını belirtmiştir. Bu öğrenciler, özellikle kelime dağarcıklarının geliştiğini, duyduklarını daha kolay anladıklarını ve telaffuz becerilerinde olumlu yönde ilerleme kaydettiklerini ifade etmişlerdir. Üç öğrenci ise dinleme etkinliklerinin kısmen faydalı olduğunu ifade ederek, bazı etkinliklerde yeterince verim aldıklarını ancak kimi zaman metinlerin karmaşık veya tempo açısından zorlayıcı olduğunu dile getirmiştir. Bu durum, bireysel farklılıkların dinleme sürecindeki algıyı ve öğrenme deneyimini etkileyebileceğini göstermektedir. Sadece bir öğrenci dinleme etkinliklerinin kendisine katkı sağlamadığını belirtmiş, bu öğrenci, özellikle materyallerin ilgisini çekmediğini ve dinlediği içerikleri anlamakta zorlandığını vurgulamıştır. Bu görüş, öğretim sürecinde içerik çeşitliliği ve öğrenci düzeyine uygunluk ilkesinin ne kadar önemli olduğunu gözler önüne sermektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, çoğunluk görüşüne göre, öğretim tasarımı kapsamında kullanılan dinleme etkinliklerinin öğrencilerin anlama, dikkat toplama ve telaffuz gibi temel dinleme becerileri üzerinde olumlu ve destekleyici etkiler yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle görsel destekli materyaller, oyunlaştırılmış dinleme görevleri ve gerçek yaşamla bağlantılı içeriklerin bu katkıyı güçlendirdiği belirtilebilir.

Uygulama sonrasında yapılan öğrenci görüşmeleri ve yansıtıcı günlükler birlikte değerlendirildiğinde, geliştirilen öğretim tasarımının öğrencilerin İngilizce dinleme becerilerine anlamlı katkılar sunduğu görülmektedir. Özellikle Mert, uygulama sonrasında dinleme becerisinin geliştiğini, artık duyduğu kelimeleri daha iyi anlayabildiğini ve yeni kelimeleri öğrenmesinin dinlemeleri daha kolay hale getirdiğini ifade etmiştir. Eda da dinleme etkinlikleri sayesinde kelime bilgisi ve anlama düzeyinde gelişim gösterdiğini, böylece korkularının azaldığını belirtmiştir. Deniz ise etkinliklerin

telafluz yeteneğini geliştirdiğini ve artık İngilizce derslerine daha istekli katıldığını aktarmıştır. Yusuf, dinleme sũrecinde artık yalnızca tũm parçayı anlamaya çalışmak yerine, önemli noktalara odaklanarak daha etkili dinleme yapabildiğini ve bu sayede kaygısının azaldığını vurgulamıştır. Barış, uygulama ũncesi dinlemeleri çoğu zaman anlamadığını ve yanlış yapmaktan çekindiğini belirtmiş, uygulama sonrasında ise artık daha fazla anladığını ve kendini daha rahat hissettiğini dile getirmiştir. Ayşe, ũzellikle hızlı ve karmaşık içeriklerde zorlandığını ama zamanla anlama becerisinin geliştiğini sũylemiřtir. Can, dinleme etkinliklerine katıldığıça kelimeleri doğru telafluz edebilme ve duyduklarını anlamlandırma konusunda kendini geliştirdiğini ifade ederken, Elif de yapılan etkinliklerin telafluz ve kelime tanıma becerilerini artırdığını belirtmiştir. Zeynep, dinleme etkinliklerinin kendisi için yeterince etkili olmadığını, çũnkũ derse aktif olarak katılmadığını açıkça ifade etmiştir. Tũm bu ifadelerden yola çıkarak, ũđretim tasarımıının bũyũk oranda ũđrencilerin dinleme becerilerini geliştirici ve kaygı dũzeylerini azaltıcı bir etkisi olduğu, ancak bu gelişimin ũđrencinin etkinliklere katılımı ve motivasyon dũzeyiyle doğrudan ilişkili olduğu belirtilebilir.

ũđretmenin İngilizce dinleme etkinliklerinin katkısına yũnelik araştırmacı gũnlũđũne yazdığı satırlar şu şekildedir:

Bu hafta yũrũttũđũm dinleme etkinliklerinde ũđrencilerin önemli ilerlemeler kaydettiğini gũzlemledim. Dinleme ũncesinde verdiğim ipuçları (konuşmacının amacı, ana fikir vurgusu gibi) sayesinde ũđrencilerin anlama becerilerinde belirgin bir artış oldu. ũzellikle derse katılımın geçen haftalara gũre artması ve bazı ũđrencilerin gönũllũ olarak cevap vermeye başlaması dikkat çekici gelişmelerdi. Genel olarak sınıfın ũzgũveninin arttığını gũzlemlemekle birlikte, hızlı konuşmalarda zorlanan ũđrenciler olduğunu da fark ettim. Bireysel geri bildirimlerin ũzellikle bu ũđrenciler ũzerinde olumlu etkileri oldu. ũnũmũzdeki haftalarda, zorlanan ũđrenciler için daha yavaş tempolu materyaller seğımeyi ve bireysel çalışmalara daha fazla zaman ayırmayı planlıyorum. ũđrencilerin bu kadar kısa sũrede gũsterdiđi gelişme, uyguladığım yũntemlerin etkililiği konusunda beni umutlandırdı **(Araştırmacı gũnlũđũ, 21.12.2023).**

Uygulamanın sonlarına yaklaşırken, ũđrencilerin dinleme etkinliklerindeki olumlu gelişimini gũrmek beni çok mutlu etti. Etkinlikler boyunca çocukların ũzgũvenlerinin arttığını fark ettim. Geçen hafta, derse daha aktif katıldıklarını ve sorular sorduklarını gũzlemledim. Bu da onların dinleme becerilerini geliştirmeye istekli olduklarını gũsterdi. Not almanın, ũđrencilerin konuyu daha iyi anlamasına yardımcı olduğunu gũrdũm. Hızlı dinleme çalışmalarında kaygılarının azaldığını, hatta bazılarının "korkularının geçtiğini" sũylediklerini fark ettim. Tũm bu sũreçte, ũđrencilerimin İngilizce dinleme becerilerini

geliştirmek için büyük çaba gösterdik ve onların ilerlemesi beni gerçekten gururlandırdı
(Araştırmacı günlüğü, 03.01.2024).

Öğrencilerin verdikleri yanıtlar doğrultusunda, öğretim tasarımı uygulandıktan sonra İngilizce konuşma etkinliklerinin katkısına ilişkin elde edilen bulgular tablo 4.34'te sunulmuştur.

Tablo 4.34

Öğretim Tasarımında Yer Alan İngilizce Konuşma Etkinliklerine Yönelik Öğrenci

Görüşleri

Tema	Kodlar	f
İngilizce Konuşma	Katkı sağladı	6
Etkinliklerine Yönelik	Biraz katkı sağladı	3
Öğrenci Görüşleri	Katkısı olmadı	1

Tablo 4.34 incelendiğinde, öğretim tasarımı kapsamında gerçekleştirilen İngilizce konuşma etkinliklerinin öğrenciler üzerinde çoğunlukla olumlu etkiler yarattığı görülmektedir. Görüşmelere katılan öğrencilerin büyük bir kısmı, etkinliklerin kendilerine anlamlı katkılar sunduğunu ifade etmiştir. Altı öğrenci, uygulama sürecinde gerçekleştirilen konuşma etkinliklerinin kelime telaffuzu, cümle kurma ve özgüven açısından gelişim sağladığını belirtmiştir. Bu öğrenciler, sınıf içinde konuşma cesaretlerinin arttığını ve hata yapma korkularının zamanla azaldığını ifade etmiştir. Özellikle grup çalışmaları, eşli konuşma etkinlikleri ve oyunlaştırılmış etkinliklerin öğrencilerin İngilizce konuşmaya karşı olan tutumlarını olumlu yönde etkilediği anlaşılmaktadır. Öte yandan, üç öğrenci konuşma etkinliklerinin kendilerine kısmen katkı sağladığını belirtmiştir. Bu öğrenciler, bazı etkinliklerin faydalı olduğunu ifade ederken, zaman zaman sözcük bulmakta zorlandıklarını ya da konuşurken tereddüt yaşadıklarını da dile getirmiştir. Bu ifadeler, öğrenciler arasında bireysel farklılıkların öğrenme sürecine etkili biçimde yansıdığını göstermektedir. Yalnızca bir öğrenci ise konuşma etkinliklerinin kendisinde belirgin bir değişiklik yaratmadığını ifade etmiştir. Bu öğrenci, konuşma sürecinde hâlâ çekingenlik yaşadığını ve etkinliklerin bu durumu yeterince değiştirmede yetersiz kaldığını vurgulamıştır. Bu durum, bazı öğrenciler için daha yoğun bireysel destek ya da alternatif öğrenme yollarının gerekli olabileceğine işaret etmektedir. Elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, konuşma etkinliklerinin öğrencilerin sözlü ifade becerilerini desteklediği, iletişim kurma isteklerini artırdığı ve derslerde daha aktif

rol almalarına katkı sunduğu belirtilebilir. Öğretim tasarımının öğrenci merkezli yapısı, etkileşimli görevleri ve güvenli sınıf atmosferiyle konuşma becerilerinin gelişimini destekleyen çok boyutlu bir ortam sunduğu anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin verdiği yanıtlar doğrultusunda, İngilizce dinleme etkinliklerine ilişkin görüşlerine yönelik bulgular, İngilizce dinleme etkinliklerine yönelik görüşler teması kapsamında belirlenmiş ve ilgili kodlar tablo 4.35’te verilmiştir.

Tablo 4.35

Öğretim Tasarımında Yer Alan İngilizce Dinleme Etkinliklerine Yönelik Görüşler

Tema	Kodlar	f
Dinleme Etkinliklerine Yönelik Öğrenci İlgisi	YouTube videoları	7
	Dinlemede İlgi Çekici	4
	Bulunan Etkinlikler	3
	Etkileşimli tahta uygulamaları	2
	Boşluk doldurma	1
	Görsel içeren dinlemeler	1
	Dinlemede En Az İlgi	5
	Çekici Bulunan Etkinlikler	4
	Olmadı	1
	Boşluk doldurma	4
	Soru-cevap etkinlikleri	1

Tablo 4.35 incelendiğinde, öğretim tasarımı kapsamında yer alan İngilizce dinleme etkinliklerine yönelik öğrenci görüşlerinin çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Uygulamada kullanılan farklı dinleme etkinliklerine ilişkin öğrencilerin hem ilgilerini çeken hem de daha az ilgi duydukları içerikler belirlenmiştir. Öğrencilerin büyük bir bölümü, özellikle YouTube videolarını dinleme etkinlikleri arasında en ilgi çekici bulduklarını ifade etmiştir. Videolarda yer alan görsel unsurların ve gerçek yaşamla bağlantılı içeriklerin dinleme sürecine canlılık kattığı ve anlamayı kolaylaştırdığı vurgulanmıştır. Şarkı etkinlikleri de öğrenciler tarafından oldukça olumlu değerlendirilmiş, müzikle öğrenmenin hem eğlenceli hem kalıcı olduğu belirtilmiştir. Bunun yanı sıra, etkileşimli tahta uygulamaları, boşluk doldurma ve görsel içeren dinlemeler gibi teknikler de bazı öğrenciler tarafından dikkat çekici bulunmuştur. Öte yandan, dinleme sürecinde en az ilgi çekici bulunan etkinlikler de belirlenmiştir. Beş öğrenci, uygulama sürecinde ilgi çekici olmayan bir etkinlikle karşılaşmadıklarını belirtmiş, yani tüm etkinliklerin belli bir düzeyde dikkatlerini çektiğini ifade etmiştir. Ancak bazı öğrenciler, özellikle boşluk doldurma ve soru-cevap etkinlikleri gibi daha geleneksel yapıdaki etkinlikleri sıkıcı ya da tekrar edici bulmuşlardır. Bu durum, öğrencilerin etkileşim düzeyi daha yüksek, görsel ve işitsel öğelerle desteklenen etkinlikleri daha çok benimsediklerini göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin görsellik, sesli içerik ve oyunlaştırma unsurları içeren etkinliklere daha yüksek ilgi gösterdiği, geleneksel formatlı görevlerin ise dikkat çekicilik açısından sınırlı bulunduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgular, dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik tasarımlarda öğrenci ilgisini sürekli kılacak dinamik içeriklerin kullanımının önemini ortaya koymaktadır.

Uygulama sonrasında gerçekleştirilen görüşmeler ve öğrencilerin yazdığı yansıtıcı günlükler incelendiğinde, dinleme etkinliklerine yönelik öğrencilerin büyük çoğunluğunun olumlu görüşler bildirdiği görülmüştür. Özellikle YouTube videoları, görsel destekli dinleme içerikleri ve İngilizce şarkıların yer aldığı etkinlikler öğrenciler tarafından hem eğlenceli hem de öğretici bulunmuştur. Mert, daha önce bu tür materyallerle çalışma imkânı bulmadığını ve bu etkinliklerin ilgisini çektiğini ifade ederken, Yusuf, görsel materyallerin anlamasını kolaylaştırdığını ve bu sayede derse daha çok ilgi duyduğunu belirtmiştir. Naz ise, videoların özellikle dikkatini çektiğini ve resimlerin bulunduğu dinleme etkinliklerinde daha iyi odaklandığını dile getirmiştir. Ayrıca etkileşimli tahtanın kullanımı sayesinde kelime telaffuzu üzerine yapılan etkinliklerin daha eğlenceli hale geldiğini vurgulamıştır. Ece, YouTube videolarının eğlenceli olduğunu belirtmiş ancak boşluk doldurma etkinliklerini sevmediğini ifade etmiştir. Benzer şekilde Eda da videoları beğendiğini fakat boşluk doldurma çalışmalarının ilgisini çekmediğini belirtmiştir. Barış, bu süreçte yapılan etkinliklerin katkı sağladığını ve özellikle bazı materyallerin dinleme becerisine katkıda bulunduğunu vurgulamıştır. Can ise şarkı dinleme etkinliklerinin kendisi için hem eğlenceli hem de öğretici olduğunu ifade etmiştir. Öte yandan Zeynep, dinleme etkinliklerinin kendi üzerinde bir etkisi olmadığını ve etkinlikleri pek takip etmediğini belirtmiştir. Bu bulgular, öğrencilerin görsel ve işitsel destekli materyallerden büyük ölçüde fayda sağladığını, ancak geleneksel boşluk doldurma gibi etkinliklerin bazı öğrenciler tarafından sıkıcı bulunabildiğini ortaya koymuştur. Ayrıca öğrencilerin materyallere yönelik değerlendirmelerinde ilgi ve dikkat düzeylerinin çeşitlilik gösterdiği, bu nedenle materyal çeşitliliğinin ve etkileşimli uygulamaların önem arz ettiği belirtilebilir.

Öğrencilerle dinleme becerisi etkinlikleri yaparken, YouTube videoları ve görsel içerikler daha ilgi çekici oluyor. Öğrenciler bu etkinliklere daha istekli katılıyor. Ancak soru-cevap kısımlarında çekingenlik gözlemliyorum. Akıllı tahta kullanımı da faydalı oluyor. Ne

yazık ki, bazı öğrencileri hiçbir etkinliğe gönüllü olarak dahil edemiyorum (**Araştırmacı günlüğü, 07.12.2023**).

Öğrencilerle yaptığımız İngilizce şarkı dinleme etkinliklerinin oldukça verimli geçtiğini gözlemledim. Öğrenciler bu etkinlikleri hem eğlenceli hem de öğretici bulduklarını ifade ettiler ve daha sık yapılmasını talep ettiler. Ancak boşluk doldurma ve soru-cevap gibi geleneksel dinleme çalışmalarında aynı ilgiyi göremedim. Bu tür etkinliklerde öğrencilerin sıkıldıkları ve motivasyonlarının düştüğü açıkça gözlemlendi. Sanırım doğru cevabı bulma baskısı ve performans kaygısı, onları bu etkinliklerden uzaklaştırıyor. Bu durum, öğrencilerin dil öğrenirken eğlenerek öğrenme ihtiyacını bir kez daha ortaya koyuyor (**Araştırmacı günlüğü, 28.12.2023**).

Öğrencilerle yapılan görüşmeler, yazdıkları yansıtıcı günlükler ve uygulayıcının araştırma günlüğü bulgularına göre, öğrencilerin YouTube videoları, İngilizce şarkılar ve görsellerle desteklenen dinleme etkinlikleri olmuştur. Öğrencilerin bazıları ilgi çekici olmayan etkinlik olmadığını vurgulamıştır. En az ilgi çekici olan etkinliklerin ise boşluk doldurma ve soru-cevap etkinlikleri olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin verdiği cevaplar doğrultusunda dinleme becerisine yönelik üstbilişsel özellikler teması altında yer alan kodlar tablo 4.36’da gösterilmiştir.

Tablo 4.36

Öğrencilerin Dinleme Becerisine Yönelik Üstbilişsel Strateji Kullanımına İlişkin

Görüşleri

Tema	Kodlar	f
Dinleme sürecinde üstbilişsel farkındalıklar	Dinleme türüne göre strateji değiştirme	5
	Kendi güçlü/zayıf yönlerini tanıma	5
	Dinlenen bilgiyi önceki bilgilerle ilişkilendirme	4
	Tahmin geliştirme	3
	Hatayı fark etme	3
	Katkısı olmadı	1

Tablo 4.36 incelendiğinde, öğrencilerin İngilizce dinleme becerisine yönelik üstbilişsel strateji kullanımına dair çeşitli farkındalıklar geliştirdikleri görülmektedir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar doğrultusunda, dinleme sürecinde düşünme, planlama ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel süreçleri devreye soktukları anlaşılmaktadır. En çok ifade edilen stratejilerden biri, dinleme türüne göre strateji değiştirmedir. Bu görüşü paylaşan öğrenciler, şarkı, video ya da soru-yanıt içerikli dinlemelerde farklı yöntemler uyguladıklarını belirtmiş örneğin şarkılarda ritimle birlikte kelime tahmini yaparken,

videolarda görsellerden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde, yine beş öğrenci kendi güçlü ve zayıf yönlerini tanıma becerisi kazandığını dile getirmiştir. Bu öğrenciler, hangi noktalarda daha kolay anladıklarını veya zorlandıklarını fark ettiklerini, dolayısıyla dinleme sırasında daha bilinçli hareket etmeye başladıklarını vurgulamışlardır. Dinlenen bilgiyi önceki bilgilerle ilişkilendirme becerisi de sıkça ifade edilen diğer bir stratejidir. Öğrenciler, daha önce öğrendikleri kelimeler veya bağlamlardan yola çıkarak yeni içerikleri daha kolay anlamlandırdıklarını belirtmişlerdir. Tahmin geliştirme ve hatayı fark etme ise diğer dikkat çeken stratejilerdir. Tahmin stratejisini kullanan öğrenciler, özellikle bilinmeyen kelimeleri anlamak için bağlamı kullanmayı öğrendiklerini belirtirken, hatayı fark etme üzerine görüş belirtenler ise kendi telaffuz hatalarını ya da yanlış anlamalarını fark edebildiklerini ifade etmişlerdir. Öte yandan, yalnızca bir öğrenci dinleme etkinliklerinin strateji geliştirme açısından kendisine belirgin bir katkı sağlamadığını belirtmiştir. Bu dağılım, öğretim süreci boyunca öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının geliştiğini, dinleme sürecini yalnızca bilgi alma eylemi olarak değil, aynı zamanda aktif bir anlamlandırma ve kontrol süreci olarak içselleştirmeye başladıklarını göstermektedir.

Öğrencilerden birçoğu, dinleme türüne göre strateji değiştirdiklerini ve bu stratejik farkındalığın zamanla geliştiğini ifade etmiştir. Yusuf, yaptığı görüşmede “Parçayı tamamen anlamaya çalışmak yerine artık sadece soruya odaklanıyorum, çünkü öğretmenimiz de böyle dinlememizi önerdi” demiştir. Yansıtıcı günlüğünde yazdığı “Artık sadece cevaba odaklanıyorum, önceki gibi bütün metni anlamaya çalışmıyorum” ifadesi de bu strateji değişimini destekler niteliktedir. Benzer şekilde Ayşe, görsellerle desteklenen metinlerde daha başarılı olduğunu belirterek, “Resimli dinlemelerde daha iyi anlıyorum çünkü gözümle de takip ediyorum” ifadesini kullanmıştır. Bazı öğrenciler ise kendi güçlü ve zayıf yönlerini tanıdıklarını belirtmiştir. Elif, dinleme konusunda güçlü yönünün kelime bilgisini hızlı çağırma olduğunu, ancak uzun cümlelerde dikkatinin dağıldığını ifade etmiştir. Günlüğünde “Kelimeleri öğrenmekte zorlanmıyorum ama uzun dinlemelerde dikkatim çabuk dağılıyor” cümlesi de bu farkındalığı yansıtmaktadır. Mert de “Bazı etkinliklerde çok zorlandım çünkü çok hızlı konuşuyorlardı ama görseller olduğunda daha kolay oldu” diyerek zorluk yaşadığı yönleri fark ettiğini belirtmiştir.

Öğrencilerden bazıları, dinlenen bilgileri önceki bilgilerle ilişkilendirme becerilerinin geliştiğini vurgulamıştır. Zeynep, “Dinlerken bildiğim kelimeleri hemen yakalayıp anlam

çıkarmaya çalışıyorum” demiştir. Günlüğünde ise “Bildiğim kelimeleri duyunca hemen anlamını hatırlıyorum ve parçayı kafamda canlandırıyorum” ifadesiyle bu süreci pekiştirmiştir. Barış da benzer şekilde, “Önceki derste öğrendiğimiz ‘food’ konusunu bu dinlemede de duyunca anlamam kolaylaştı” şeklinde konuşmuştur. Bazı öğrenciler, dinleme sırasında tahmin geliştirdiklerini ve bu yöntemin anlama becerilerini artırdığını belirtmişlerdir. Can, “Bazı yerleri anlamasam da ne demek istediğini tahmin edebiliyorum” derken, yansıtıcı günlüğünde “Anlamadığım yerde kelimeleri tahmin ederek devam ediyorum” cümlesine yer vermiştir. Eda da görseller ve önceki cümlelerin bağlamı sayesinde parçayı tahmin etmeye çalıştığını belirtmiştir. Bir grup öğrenci ise dinleme sırasında yaptıkları hataları fark ettiklerini ve bu hataları düzeltmeye yönelik adımlar attıklarını ifade etmiştir. Ece, görüşmesinde “Bazen kelimeyi yanlış anlıyorum ama sonra öğretmen açıklayınca aslında ne olduğunu fark ediyorum” demiştir. Günlüğünde yazdığı “Yanlış anladığımda artık neden yanlış yaptığımı daha iyi anlıyorum” cümlesi de bu farkındalığı göstermektedir. Ancak bu farkındalıkların dışında kalan tek bir öğrenci olan Zeynep, dinleme etkinliklerinin kendisinde bir değişiklik yaratmadığını, çünkü dersleri dikkatli takip etmediğini belirtmiştir. Bu durum, öğrencinin sürece aktif katılım göstermemesiyle açıklanabilir.

Öğretmenin uygulamanın öğrencilerin dinleme becerisine yönelik üstbilişsel özelliklerine olan katkısına yönelik araştırmacı günlüğünde yer alan satırlar aşağıda sunulmuştur:

Üçüncü haftayı da tamamladıktan sonra öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarında bazı gelişmeler gözlemlemeye başladım. Özellikle dinleme sırasında düşünme stratejilerini yavaş yavaş fark etmeye başladıklarını görüyorum. Etkinlikler sırasında ara ara onlara ana fikre odaklanmalarını ve daha sonra detaylara inmelere konusunda hatırlatmalar yapıyorum. Artık yavaş yavaş kendi hatalarını fark edip, düzeltmeye çalıştıkları da gözümden kaçmıyor (07.12.2023).

Altıncı hafta itibarıyla öğrencilerin dinleme konusunda çok daha dikkatli olduklarını gözlemliyorum. Birçok öğrenci, bölümü dinlerken anlamadığı yerleri fark ediyor, kısa notlar alıyor ya da ilk dinlemede yaptıkları hataları ikinci dinlemede düzeltiyor. Öğrencilerin kendilerine olan güvenleri bu süreçte daha da artmış görünüyor (28.12.2023).

Ortaya çıkan bulgular incelendiğinde, öğrencilerin dinleme becerisine yönelik üstbilişsel stratejilerinde genel olarak gelişme kaydettikleri belirtilebilir. Öğretim tasarımının uygulanması sürecinde öğretmenin, öğrencilere dinleme sırasında önce ana fikre odaklanmalarını, ardından detaylara geçmelerini önermesi ve kısa notlar almalarını teşvik

etmesi, öğrencilerin hem dinleme sırasında kendilerini daha rahat hissetmelerine hem de etkinliklerde daha başarılı olmalarına katkı sağlamıştır.

Öğrencilerin ifadeleri doğrultusunda oluşturulan konuşma etkinliklerinin katkısı teması çerçevesindeki bulgular Tablo 4.37’de verilmiştir.

Tablo 4.37

Öğrencilerin Konuşma Becerisine Yönelik Katkılarına İlişkin Görüşleri

Tema		Kodlar	f
Konuşma etkinliklerinin katkısı	Katkı sağladı	Konuşma becerisinin gelişmesi	5
		Hata yapma kaygısının azalması	4
		Derslerin daha eğlenceli hale gelmesi	2
		Sınav başarısına katkı sağlaması	1
			1
	Katkısı olmadı		1

Tablo 4.37 incelendiğinde, öğrencilerin öğretim tasarımı yer alan konuşma etkinliklerine dair katkı algılarının genel olarak olumlu yönde yoğunlaştığı görülmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu, konuşma etkinliklerinin kendilerine belirgin bir katkı sağladığını ifade etmiştir. Bu kapsamda beş öğrenci genel anlamda katkı gördüğünü belirtirken, daha detaylı ifadeler arasında “konuşma becerisinin gelişmesi”, “hata yapma kaygısının azalması”, derslerin daha eğlenceli hale gelmesi ve “sınav başarısına katkı sağlaması” yer almıştır. Öğrencilerin bu katkıları dile getirirken en çok vurguladıkları noktalardan biri, sınıf ortamında konuşma sırasında kendilerini daha rahat hissetmeleri ve özgüvenlerinin artması olmuştur. Hata yapma kaygısının azalması, daha aktif katılım sağlamaları ve etkinliklerin eğlenceli oluşu, derslere olan ilgilerini artırarak sözlü performanslarını olumlu yönde etkilediği yönünde yorumlanmıştır. Öte yandan, yalnızca bir öğrenci konuşma etkinliklerinin kendisinde anlamlı bir gelişim sağlamadığını ifade etmiştir. Bu durum, bireysel farklılıkların ve öğrencilerin önceki deneyimlerinin öğrenme sürecine yansımaları ortaya koymaktadır. Genel eğilim incelendiğinde ise, öğrencilerin büyük kısmının konuşma becerilerinde gelişim yaşadığı ve öğretim tasarımının bu alana önemli katkılar sunduğu anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde, öğretim tasarımı kapsamında uygulanan konuşma etkinliklerinin çoğu öğrenci üzerinde olumlu etkiler bıraktığı görülmektedir. Deniz, önceki yıllarda konuşma etkinliklerinin yeterince yapılmadığını, etkinliklerin genellikle atlandığını belirtmiş, bu yıl ise etkinliklerin daha açıklayıcı ve rahatlatıcı olduğunu,

derslere daha istekli katılım sağladığını ifade etmiştir. Bu düşüncesini, yansıtıcı günlüğünde de konuşma etkinliklerinin artık daha eğlenceli hale geldiğini ve özgüvenini artırdığını yazarak desteklemiştir. Ayşe, görüşmesinde konuşma etkinliklerinin düzeyine uygun biçimde kademe kademe ilerlemesinin konuşma becerisini olumlu etkilediğini dile getirmiş, günlük yazısında ise yeni kelimeler öğrendiğini ve artık korkmadan konuşabildiğini belirtmiştir. Mert, sınıf ortamının daha güvenli hâle gelmesinin etkisiyle kelime telaffuzu ve özgüven konusunda geliştiğini ifade etmiş, yansıtıcı günlüğünde de arkadaşlarının önünde konuşmanın artık daha eğlenceli olduğunu ve korkularının azaldığını paylaşmıştır. Zeynep ise konuşma etkinliklerine yeterince katılmadığını ve bu nedenle konuşma becerisinde bir gelişme fark etmediğini ifade etmiş, yansıtıcı günlüğünde de etkinliklerin kendisi üzerinde etkili olmadığını yazmıştır. Yusuf, görselli ve etkileşimli konuşma etkinliklerinin ilgisini çektiğini, bu sayede daha fazla katılım sağladığını söylemiş, yansıtıcı günlükte de özellikle görsellerin bulunduğu etkinliklerin daha motive edici olduğunu not etmiştir. Barış, görüşmesinde etkinlikler sayesinde kelime telaffuzunun geliştiğini ve artık daha az çekindiğini belirtmiş, yansıtıcı günlüğünde de etkinliklerin eğlenceli olduğunu ve konuşmaya karşı daha istekli hâle geldiğini vurgulamıştır. Elif, görüşmesinde konuşma etkinliklerinin hatalarını fark etmesini sağladığını, günlükte ise artık yanlış yapmaktan eskisi kadar korkmadığını ifade etmiştir. Ece, sınıf içinde konuşurken daha az çekindiğini ve kelimeleri daha doğru telaffuz edebildiğini belirtmiş, bu ifadelerini yansıtıcı günlüğünde de açıkça dile getirmiştir. Can ise konuşma etkinliklerinin kendisine fazla katkı sağlamadığını, İngilizce konuşmanın hâlâ zor olduğunu belirtmiştir, bu görüşünü yansıtıcı günlüğünde de ifade ederek derslere sadece gerektiğinde katıldığını yazmıştır. Genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin büyük bir kısmı konuşma becerisi gelişiminde öğretim tasarımının etkili olduğunu, derslerin daha eğlenceli ve katılımcı hâle geldiğini belirtmiş, bu görüşlerini yansıtıcı günlüklerinde de destekleyici ifadelerle tekrar dile getirmiştir. Bununla birlikte, düşük akademik motivasyona sahip bazı öğrencilerin uygulamadan beklenen düzeyde fayda sağlayamadıkları da anlaşılmaktadır.

Öğretmenin uygulama sonrasında İngilizce konuşma etkinliklerinin katkısına yönelik araştırmacı günlüğüne yazdığı ifadeler aşağıda yer verilmiştir:

Konuşma becerileri üzerine yürüttüğümüz çalışmaların üçüncü haftasını tamamladık. Gözlemlerime göre, öğrencilerin İngilizce konuşma konusunda belirgin bir gelişme kaydettiklerini söyleyebilirim. İlk haftalarda çoğu öğrenci, dalga geçilme korkusuyla

çekingen davranıyor ve konuşurken mümkün olduğunca az kelime kullanmaya çalışıyordu. Ancak şimdi, özellikle ikili veya grup çalışmalarında çok daha rahatlar ve kendilerini ifade etmek için daha istekliler. Bu durum, onların özgüvenlerini artırırken aynı zamanda telaffuzlarını ve konuşma becerilerini de geliştiriyor. İngilizce konuşabildiklerini fark ettikçe derse olan ilgileri ve katılımları da artıyor. Ne var ki, bazı öğrenciler hâlâ konuşma etkinliklerine katılmıyor. Bu öğrencileri sürece dâhil etmek için farklı stratejiler denemeyi planlıyorum (Araştırmacı günlüğü, (07.12.2023).

Çalışmamızın son haftasına geldik ve öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerinde belirgin bir ilerleme gözlemledim. Öğrencilerin çoğunun özgüveni arttı ve etkinliklere daha aktif katılıyorlar. Başlangıçta çekingen davranan öğrenciler bile artık daha rahat cümleler kurarak kendilerini ifade edebiliyor. Telaffuzları da önemli ölçüde gelişti, önceden zorlandıkları kelimeleri şimdi daha doğru ve akıcı söyleyebiliyorlar. Uyguladığımız çeşitli etkinliklerin bu gelişmede önemli rol oynadığını düşünüyorum. Ancak, tüm bu olumlu gelişmelere rağmen bazı öğrencilere ulaşamadığımı fark ettim. Bu öğrenciler etkinliklere katılmakta isteksiz davrandılar ve hiç gönüllü olarak konuşmak istemediler. Bu durum beni biraz üzdü (Araştırmacı günlüğü, 04.01.2024).

Konuşma becerileri için kullanılan öğretim yöntem, teknik ve materyaller ile ilgili öğrenci görüşleri temasında doğrultusunda ortaya çıkan kodlar tablo 4.38’de sunulmuştur.

Tablo 4.38

Konuşma Becerileri için Kullanılan Öğretim Yöntem, Teknik ve Materyaller ile İlgili Öğrenci Görüşleri

Tema	Kodlar	f
Konuşma etkinliklerine yönelik yöntem ve materyaller	Konuşmada İlgi Çekici	Guessing game
	Bulunan Etkinlikler	Throw the ball
		Chain drill
		Group- pair work
	Konuşmada En Az İlgi	Soru-cevap etkinlikleri
	Çekici	Olmadı
		Throw the ball oyunu

Tablo 4.38 incelendiğinde, öğrencilerin konuşma becerisi öğretiminde kullanılan yöntem, teknik ve materyallere yönelik görüşlerinde farklı eğilimlerin öne çıktığı görülmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu, konuşma etkinliklerinde eğlenceli ve etkileşimli yapıların dikkat çekici olduğunu ifade etmiştir. Özellikle “Guessing Game” ve “Throw the Ball” oyunları öğrenciler tarafından en çok ilgi gören uygulamalar arasında yer almış, bu etkinliklerin katılımı artırdığı ve konuşma sürecini daha keyifli hale getirdiği belirtilmiştir. Daha az sayıda öğrenci ise “Chain Drill” etkinliğini ilgi çekici bulduğunu ifade etmiştir. Öte yandan, bazı öğrenciler bazı etkinliklerin dikkat çekicilik açısından sınırlı olduğunu belirtmiştir. Özellikle “Group–Pair Work” ve “Soru-Cevap Etkinlikleri”,

öğrenciler tarafından daha az ilgi çekici olarak değerlendirilmiştir. Bu tür etkinliklerin daha geleneksel bulunması veya öğrencilerin pasif kalma eğiliminde olmaları nedeniyle beklenen etkiyi yaratmadığı belirtilebilir. İlginç bir şekilde, “Throw the Ball” oyunu bazı öğrenciler tarafından da en az ilgi çeken etkinlik olarak ifade edilmiştir, bu da öğrencilerin öğrenme tercihleri ve beklentilerinde çeşitlilik olduğunu göstermektedir. Ayrıca iki öğrenci, konuşma etkinlikleri arasında kendilerine hitap etmeyen herhangi bir uygulama bulunmadığını dile getirerek sürecin genel olarak ilgi çekici olduğunu vurgulamıştır. Bu dağılım, konuşma becerisine yönelik öğretim sürecinde çeşitli yöntem ve materyallerin kullanılması gerektiğini, öğrencilerin farklı içerik ve uygulamalara göre değişen ilgiler geliştirebildiğini ortaya koymaktadır. Öğrenci merkezli ve oyunlaştırılmış etkinliklerin, özellikle konuşma sürecinde güven kazandırma ve aktif katılımı teşvik etme açısından etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin görüşleri ve yansıtıcı günlüklerinde yer alan ifadeler, uygulama süresince gerçekleştirilen İngilizce konuşma etkinliklerinin çeşitliliğinin ve kullanılan materyallerin öğrencilerin ilgisini çekmede önemli bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Ece, “Yummy Breakfast” ünitesinde yapılan tahmin yürütme temelli görsel etkinliğin ilgisini en çok çeken etkinlik olduğunu, ancak doğrudan soru-cevap etkinliklerinin ilgisini çekmediğini ifade etmiştir. Bu görüşünü yansıtıcı günlüğünde de “Guessing Game” etkinliğinin en sevdiği etkinlik olduğunu, kelime dağarcığını geliştirdiğini ve katılım isteğini artırdığını yazarak desteklemiştir. Benzer şekilde Deniz, öğretmenin kahvaltılık ile ilgili görseller kullanarak yönlendirme yaptığı etkinliklerin dersleri eğlenceli hâle getirdiğini ifade etmiş, buna karşın grup arkadaşlarıyla yapılan konuşma etkinliklerinin etkili olmadığını belirtmiştir. Bu görüşünü günlüğünde de “Throw the Ball” etkinliğini keyifli bulduğunu söyleyerek desteklemiştir. Mert ise, önceki yıllarda yapılan etkinliklerin yetersiz olduğunu ancak bu yıl yapılanların hem açıklayıcı hem de rahatlatıcı olduğunu belirtmiştir. Günlüğünde de “Throw the Ball” oyununun özgüvenini artırdığını, konuşma becerisini geliştirdiğini ve hata yapmaktan korkmadığını yazarak bu düşüncesini pekiştirmiştir. Elif, “Chain Drill” etkinliğini hem yaratıcı bulduğunu hem de kelime bilgisini geliştirdiğini dile getirmiş, bu düşüncesini yansıtıcı günlüğünde de etkinlik sayesinde farklı cümleler kurmak zorunda kaldığını ve tekrarlarla konuşma becerisinin geliştiğini ifade ederek desteklemiştir.

Öte yandan, Barış “Chain Drill” etkinliğinde zorlandığını ve bu etkinliğin kendisine çok fazla katkı sağlamadığını belirtmiştir. Yusuf ise doğrudan soru-cevap şeklinde yapılan konuşma etkinliklerinde zorlandığını, öğretmenin sorusuna cevap verememe kaygısıyla kelimeleri unuttuğunu belirtmiş ve oyun içeren etkinliklerin daha faydalı olduğunu vurgulamıştır. Bu görüş, yansıtıcı günlüğünde de ifade edilmiştir. Zeynep, yapılan konuşma etkinliklerine katılmadığı için etkinliklerin konuşma becerisine katkı sağlamadığını dile getirmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin ilgi çekici ve eğlenceli bulunan materyal ve etkinliklerde (örneğin “guessing game”, “throw the ball” ve görsellerle desteklenen etkinlikler) daha fazla katılım sağladığı, konuşma becerilerinin geliştiğini hissettikleri ve özgüvenlerinin arttığı görülmektedir. Buna karşılık, doğrudan yapılan soru-cevap etkinliklerinin bazı öğrenciler üzerinde kaygıyı artırdığı ve konuşma becerisine katkı sağlamadığı yönünde değerlendirmeler de yer almıştır. Bu da öğretim sürecinde öğrencilerin ihtiyaçlarına ve eğilimlerine uygun farklılaştırılmış etkinliklerin önemini ortaya koymaktadır.

Öğretmenin İngilizce konuşma etkinliklerine ilişkin araştırmacı günlüğüne yazdığı ifadeler aşağıda yer verilmiştir:

Öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik faaliyetlerin ilk haftası bugün başladı. Öğrencilerin kendilerini rahat hissetmeleri ve korkmadan iletişim kurabilmeleri için güven ortamını belirli kurallarla oluşturmak istiyorum. İlk kazanımımız öğrencilerin günlük rutinleri ile ilgili olduğu için rutinlerle ilgili bildikleri kelimeleri öğrenmeye çalıştım. İlk gözlemlerime göre, bazı öğrenciler daha suskunken, diğerleri hareketli ve derse katılma konusunda çok hevesli. Öğrencileri daha da motive etmek için etkinliklere daha fazla oyun eklemeyi düşünüyorum (**Araştırmacı günlüğü, 22.11.2023**).

Bu haftaki derslerde öğrencilerin bazı etkinliklerde oldukça aktif, bazı etkinliklerde ise daha pasif kaldıkları dikkat çekmiştir. Özellikle doğrudan cevap gerektiren etkinliklerde bazı öğrencilerin endişelendiği, kelimeleri bir araya getirmekte zorlandığı ya da konuşma becerisine güvenmediği için katılım göstermediği gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, uygulama sürecinin ilerleyen haftalarında öğrencilerin grup ve eşli çalışmalara daha fazla alıştığı ve etkinliklere daha bilinçli şekilde katılım sağladığı görülmüştür. Sürecin başında ne yapacağını bilemeyen grupların, etkinlik sayısının artmasıyla birlikte daha uyumlu çalıştığı fark edilmiştir (**Araştırmacı günlüğü, 03.01.2024**).

Yapılan araştırmada, öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmeler, onların yazdığı yansıtıcı günlükler ve araştırmacının gözlem notları incelendiğinde, öğrencilerin özellikle oyun temelli konuşma aktivitelerinden daha fazla keyif aldıkları gözlemlenmiştir. Bunun yanı

sıra, doğrudan soru sorulan ve cevap beklenen etkinliklerde kaygı yaşadıkları, bu nedenle cevapları bilseler bile konuşmada zorlandıkları tespit edilmiştir. İlk başlarda çiftli ve grup çalışmalarına tam olarak katılamayan öğrencilerin, etkinlikler tekrarlandıkça sürece daha iyi uyum sağladıkları görülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin çoğunluğu, uygulanan etkinliklerin yeterli olduğu görüşünü belirtmiştir.

Öğrencilerin öğretim tasarımının öğrencilerin konuşma becerisine yönelik üstbilişsel farkındalıklarına katkısına dair öğrenci görüşleri tablo 4.39’da sunulmuştur.

Tablo 4.39

Öğretim Tasarımının Öğrencilerin Konuşma Becerisine Yönelik Üstbilişsel Farkındalıklarına Katkısına Dair Öğrenci Görüşleri

Tema	Kodlar	f
Üstbilişsel farkındalık ve konuşma becerisi	Kendi hatalarının farkında olma	5
	Konuşma öncesi kaygıyla baş etme yöntemleri	5
	Telaffuza bilinçli olarak odaklanma	4
	Kısa ve güvenli cevaplar verme stratejisi	4
	Cümle kurarken zihinsel hazırlık yapma	4
	Dinleyerek ve taklit ederek öğrenme bilinci	2
	Katkısı oldu	1
	Katkısı olmadı	1

Tablo 4.39 incelendiğinde, öğretim tasarımının öğrencilerin konuşma becerisine yönelik üstbilişsel farkındalıklarını çeşitli açılardan desteklediği görülmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu, uygulama süreci boyunca konuşma öncesi ve sırasında zihinsel stratejiler geliştirdiklerini ifade etmiştir. Beş öğrenci kendi hatalarının farkına varma sürecinde ilerleme kaydettiklerini, beş öğrenci de konuşma öncesi yaşadıkları kaygıyı yönetmek için yöntemler geliştirdiklerini dile getirmiştir. Bu ifadeler, öğrencilerin yalnızca konuşma içeriğine değil, aynı zamanda sürece dair farkındalık geliştirdiklerini göstermektedir. Ayrıca, telaffuza bilinçli olarak odaklanma , kısa ve güvenli cümlelerle iletişim kurma stratejisi geliştirme ve zihinsel hazırlık yaparak konuşmaya başlama gibi beceriler de öğretim tasarımının yönlendirici yapısının öğrenciler üzerindeki olumlu etkisini ortaya koymaktadır. Dinleyerek ve taklit ederek öğrenmeye dair bilinç geliştirdiğini belirten öğrenci sayısı ise iki olarak ifade edilmiştir. Bu da öğrenme sürecinde gözlem ve modelleme temelli farkındalıkların da ortaya çıktığını göstermektedir. Tüm bu görüşlerin yanı sıra yalnızca bir öğrenci, konuşma becerisine

yönelik üstbilişsel farkındalık konusunda anlamlı bir gelişim yaşamadığını belirtmiştir. Bu ifade, bireysel öğrenme farklılıklarının sürece olan yansımalarına işaret etmektedir. Ancak genel tablo değerlendirildiğinde, öğretim tasarımının öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini gözlemleme, değerlendirme ve bilinçli biçimde yönlendirme becerilerini desteklediği görülmektedir.

Uygulama sonrası gerçekleştirilen görüşmeler doğrultusunda, geliştirilen öğretim tasarımının öğrencilerin İngilizce konuşma becerisine yönelik üstbilişsel farkındalıklarını artırdığı görülmüştür. Öğrencilerin büyük çoğunluğu, konuşma sürecinde kendi öğrenme stratejilerini keşfettiklerini ve bu stratejilerin dil kullanımını daha bilinçli bir hale getirdiğini ifade etmiştir. Öğrencilerden beşi, konuşma sırasında yaptıkları hataların daha fazla farkına vardıklarını, aynı sayıda öğrenci ise konuşma öncesi yaşadıkları kaygılarla baş etmek için kişisel yöntemler geliştirdiklerini belirtmiştir. Dört öğrenci, kelimelerin telaffuzuna daha bilinçli bir şekilde odaklandıklarını, kısa ve güvenli cevaplar vererek kendilerini daha rahat ifade ettiklerini ve cümle kurmadan önce zihinsel hazırlık yaptıklarını dile getirmiştir. İki öğrenci, dinleme ve taklit yoluyla konuşma becerilerini geliştirdiklerini belirtirken, bir öğrenci ise konuşma öncesi kaygılarıyla başa çıkamadığını ifade etmiştir. Yine yalnızca bir öğrenci, yapılan uygulamanın kendisine katkı sağlamadığını belirtmiştir. Bu bulgular, öğretim tasarımının büyük ölçüde öğrencilerin konuşma sürecine dair farkındalıklarını artırdığını ve konuşma becerilerini geliştirmede üstbilişsel stratejileri etkin şekilde kullanmalarına imkân sağladığını göstermektedir.

5 SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda elde edilen sonuçlar bütüncül bir yaklaşımla ele alınmıştır. Her bir araştırma sorusu kapsamında hem nicel hem de nitel veriler birlikte değerlendirilmiş, bu veriler alan yazın çerçevesinde yorumlanarak tartışılmıştır. Son olarak, ulaşılan sonuçlar doğrultusunda İngilizce dinleme ve konuşma becerileri kapsamında öğretim uygulamalarına ve program geliştirmeye yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1 Altıncı Sınıf İngilizce Öğretim Programına Dair Görüşler ve İhtiyaçlar Boyutuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Altıncı sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayalı olarak elde edilen sonuçlar, programın dinleme ve konuşma becerilerine yönelik hedeflerinin uygulamada belirli açılardan sınırlı kaldığını ortaya koymaktadır. Özellikle ölçme ve değerlendirme süreçlerinde dil becerilerinin yeterince temsil edilmediğine yönelik sonuçlar, Palabıyık ve Oral (2022) tarafından yapılan araştırmanın verileriyle örtüşmektedir. Bu çalışmada, öğretmenlerin yabancı dil öğretiminde uygulanan sınavların çoğunlukla sınav odaklı yapılar nedeniyle konuşma ve dinleme becerilerini göz ardı ettiğini vurguladıkları görülmektedir. Bu durum, iletişimsel becerilerin öğretim süreçlerinde etkili bir biçimde değerlendirilememesinin öğrencilerin dil öğrenme sürecine olumsuz etkileri olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, değerlendirme yöntemlerinin daha geniş bir beceri yelpazesini kapsamayı ve özellikle iletişimsel becerileri merkeze alan dengeli bir yaklaşım sunması gerektiği anlaşılmaktadır. Benzer biçimde, Çelebi ve Yıldız Narinalp (2020) tarafından ulaşılan sonuçlar, Türkiye'deki merkezi sınav sisteminin öğretmenleri ağırlıklı olarak gramer ve test çözümüne yönelttiğini ve bu durumun iletişimsel becerilere ayrılan zamanı sınırladığını ortaya koymuştur. Bu veriler, alan yazınla büyük ölçüde örtüşmekte ve sınav odaklı öğretim anlayışının dört temel dil becerisinin tümüne yeterli yer verilmesini engellediğini göstermektedir. Öğretim yöntemlerine dair edinilen sonuçlar, öğretmenlerin bireysel çabalarla şarkılar, dijital araçlar ve grup çalışmaları gibi teknikleri kullandığını ancak sınıf mevcudu ve zaman yetersizliği nedeniyle bu uygulamaların sürdürülebilir olmadığını göstermektedir. Bu sonuç, Palabıyık ve Oral (2022) çalışmalarıyla da örtüşmektedir. Sınıf büyüklüğünün fazla olması, öğretmenlerin her bir öğrenciyle birebir ilgilenmesini zorlaştırmakta ve farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin uygulanmasını sınırlandırmaktadır. Newton ve

Nation (2020) ise bu sınırlılıkların yaratıcı öğretim yaklaşımlarıyla aşılabileceğini, özellikle görev temelli öğrenmenin sınıf içi çeşitliliği yönetmede etkili olduğunu savunmaktadır. Bu doğrultuda öğretmenlerin bireysel çabaları olumlu bir gelişim eğilimini temsil etse de sistemsal destek eksikliği bu çabaların yaygınlaştırılmasını engellemektedir.

Kazanım ve içerik uyumu konusundaki öğretmen görüşlerinin farklılık göstermesi, programın bütüncül yapısına dair eleştirel bir değerlendirmeyi gerekli kılmaktadır. Bazı öğretmenlerin içerikleri öğrencilerin seviyesine göre ağır bulması, Tomlinson'un (2014) içerik seçiminin öğrenci merkezli olması gerektiğini vurgulayan yaklaşımıyla örtüşmektedir. Öte yandan sarmal yapıdan memnuniyet belirten öğretmen görüşleri, Richards'ın (2017) dil öğretiminde yapılandırılmış tekrarın öğrenmeye olan katkılarına dair görüşleriyle paralellik göstermektedir. Bu durum, alan yazında yer alan farklı yaklaşımların bir arada değerlendirilebileceğini göstermektedir.

Öğrenci görüşleri, konuşma etkinliklerinin genel olarak eğlenceli ve katılımcı bulunduğunu, ancak yanlış yapma korkusu, kelime yetersizliği ve zaman kısıtlaması nedeniyle zaman zaman iletişimden uzaklaştıklarını göstermektedir. Bu durum, Horwitz'in (2013) yabancı dil kaygısı kuramı ile uyum göstermektedir. Hata yapma kaygısı özellikle üretim odaklı becerilerde katılımı sınırlandırmakta ve öğrenme sürecini olumsuz etkilemektedir. Bu sonuç aynı zamanda öğrenmenin yalnızca bilişsel değil duyuşsal yönlerini de kapsadığını göstermektedir. Öğrencilerin yaşadığı özgüven eksikliği, korku ve başarısızlık hissi gibi duyuşsal deneyimler, onların öğrenmeye yönelik tutumlarını doğrudan etkilemektedir. Bloom'un duyuşsal alan basamaklarında tanımlanan "değer verme" ve "tepkide bulunma" gibi süreçler bu etkileşimi açıklamaktadır (Krathwohl et al., 1964).

Bazı araştırmalar, öğretmen tutumu ve öğrencilerle kurdukları iletişimin, özellikle başarıya dönük kaygı yaşayan öğrencilerin stres düzeyleri üzerinde belirleyici olduğunu göstermektedir (Akkuş, 2021; Baş, 2014). Dolayısıyla öğretmenlerin yalnızca yöntem tercihleri değil aynı zamanda sınıf içi yaklaşımları da öğrencilerin sürece katılımını doğrudan etkilemektedir. Bu durum yalnızca bilişsel değil duyuşsal gelişimi de kapsayan bir pedagojik anlayışa ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır.

Sonuçlar bir arada değerlendirildiğinde, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin dar kapsamlı yapısıyla birleşerek programın hedefleri ile uygulama gerçekliği arasında önemli bir uyumsuzluk yarattığı görülmektedir. Bu tespit, Büyükkız ve Hasırcı'nın (2013) Türkiye'deki yabancı dil programlarında okuma ve gramer becerilerinin ağırlıkta olduğunu, dinleme ve konuşma becerilerinin ise yeterince temsil edilmediğini ortaya koyan çalışmalarıyla örtüşmektedir.

Ayrıca, Kılınç ve Yıldırım (2020) tarafından ortaya konan veriler de benzer sonuçları desteklemektedir. Konuşma becerilerinin değerlendirilmesinde test türü, telaffuz düzeyi ve genel yeterlik gibi değişkenlerin önemli rol oynadığı, planlı ve plansız konuşma sınavlarında özellikle düşük yeterlik seviyelerindeki öğrencilerin başarılarının telaffuzdan etkilendiği ve bu bağlamda yapısal iyileştirmelerin gerekliliği anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerin iletişimsel yeterliklerini gözlemlemeden yalnızca yazılı sınav sonuçlarına dayanarak değerlendirme yapmaları, öğrenmenin kapsamlı şekilde ölçülmesini zorlaştırmaktadır. Ölçme ve değerlendirme sisteminde köklü düzenlemeler yapılmadan, dinleme ve konuşma becerilerinin etkili biçimde kazandırılması mümkün görünmemektedir. Ulaşılan sonuçlar, yalnızca program içeriklerinden değil sistemsel koşullardan kaynaklanan sınırlılıkları da işaret etmektedir. Bu sebeple programın uygulanabilirliğini artırmak için öğretmenlere yönelik destekleyici mesleki gelişim olanaklarının sağlanması, ölçme-değerlendirme süreçlerinin yeniden yapılandırılması ve öğrenci merkezli öğrenme ortamlarının yaygınlaştırılması büyük önem taşımaktadır.

5.2 İngilizce Dinleme Becerisi Boyutuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Uygulama süreci öncesinde öğrencilerin İngilizce dinleme becerisine yönelik yeterliliklerinde belirgin sınırlılıklar gözlemlenmiştir. Özellikle önceki öğrenme deneyimlerinde dinleme etkinliklerine yeterince yer verilmemiş olması, öğrencilerin bu beceriyi geliştirme fırsatı bulmalarını sınırlamıştır. Bu bağlamda, uygulama süresince yapılandırılmış, aşamalı ve çeşitli içeriklere dayalı olarak sunulan dinleme etkinlikleri, öğrencilerin bu beceride anlamlı bir gelişim göstermelerine katkı sunmuştur. Etkinliklerin farklı türde dinleme metinleriyle desteklenmesi, öğrencilerin hem detayları hem de ana fikri ayırt etme becerilerini geliştirmelerine olanak sağlamıştır. Bu çeşitlilik, dilin farklı bağlamlarda nasıl kullanıldığını anlamalarına da yardımcı olmuştur (Daulay, 2025).

Öğrencilerin dinleme süreçlerinde üstbilişsel stratejilere yönelmeye başladıkları görülmüştür. “Ana fikri belirleme”, “önceden tahmin yürütme”, “görsellerle ilişkilendirme” ve “not alma” gibi stratejilerin düzenli biçimde uygulanması, dinleme görevlerinin daha bilinçli ve planlı şekilde yürütülmesini mümkün kılmıştır. Bu stratejik yaklaşım, öğrencilerin sadece pasif dinleyiciler olmaktan çıkıp, etkin anlamlandırma süreçlerine katılmalarını sağlamıştır. Öğrencilerin uygulama sürecinde bu stratejileri kişisel tercihlere göre özelleştirmeleri, öz-yönelimli öğrenmenin geliştiğini de göstermektedir. Bu durum, dinleme sürecini yalnızca bir alıcı beceriden çıkarıp, öğrencilerin aktif anlam inşasına katkı sundukları bir öğrenme alanına dönüştürmüştür (Bozorgian vd., 2017; Fahim vd., 2014).

Dinleme becerisinin gelişiminde kullanılan materyaller de belirleyici olmuştur. YouTube videoları, etkileşimli tahtaya entegre edilen içerikler ve müzik temelli dinleme etkinlikleri, öğrencilerin ilgisini canlı tutmuş ve dinleme sürecini daha anlamlı kılmıştır. Özellikle otantik içerikler, öğrencilerin gerçek yaşam diliyle temas kurmalarına imkân tanımış, böylece dinleme görevleri bağlam içinde daha etkili bir hâl almıştır (Rezaei & Ahour, 2015; Kelsen, 2009). Öğrenci ifadeleri incelendiğinde, bu materyaller sayesinde derslerin daha eğlenceli ve öğretici bulunduğu, sıradanlıktan uzaklaştığı anlaşılmaktadır. Bu da öğrenmeye yönelik olumlu tutumların gelişmesine katkı sağlamaktadır (Daulay, 2025).

Uygulama süreci sonunda öğrencilerin dinleme başarıları puanlarında belirgin bir artış kaydedilmiştir. Bu artışın yalnızca nicel bir gelişimi değil, aynı zamanda dinleme becerisine ilişkin tutum ve strateji repertuarı bakımından da bir dönüşümü işaret ettiği görülmektedir. Öğrencilerin günlüklerinde ifade ettikleri üzere, süreç içerisinde kendi öğrenme stillerine uygun yollar geliştirmeleri, dinleme etkinliklerine daha odaklı ve sistematik katılım göstermelerini mümkün kılmıştır. Dinleme süreci, yalnızca maruz kalınan girdi miktarıyla değil, girdinin işlenme biçimi ve uygulama ortamının niteliğiyle de doğrudan ilişkilidir (Field, 2008; Vandergrift & Tafaghodtari, 2010).

Alanyazında yer alan bulgular bu sonuçları desteklemektedir. Graham ve Macaro (2008), ana fikre odaklanmanın dinleme başarısını artırdığını vurgularken; Field (2008) ve Rost (2002), yapılandırılmış dinleme uygulamalarının dinleme becerilerinin gelişimini desteklediğini belirtmektedir. Vandergrift ve Tafaghodtari (2010), strateji temelli dinleme öğretiminin sadece başarıya değil, süreç farkındalığına da katkı sağladığını ifade

etmektedir. Bozorgian ve Alamdari (2017), dinleme stratejilerinin etkili öğretimiyle birlikte öğrencilerin daha aktif ve hedefe dönük dinleyicilere dönüştüğünü ortaya koymuştur. Ayrıca Fahim ve Fakhri Alamdari (2014), bu stratejilerin özerk öğrenme becerilerini de geliştirdiğini belirtmektedir.

Sonuç olarak, dinleme becerisi uygulama sürecinde yalnızca daha sık alıştırmaya yapılmasıyla değil, stratejik dinleme farkındalığının geliştirilmesi, çeşitli materyallerin pedagojik amaçlarla kullanılması ve anlamlı öğrenme ortamlarının yapılandırılmasıyla birlikte belirgin biçimde gelişmiştir. Bu bulgular, dinleme öğretiminin rastlantısal değil, planlı ve farkındalık odaklı bir süreçle yürütülmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

5.3 İngilizce Konuşma Becerisi Boyutuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Uygulama süreci boyunca gerçekleştirilen yapılandırılmış konuşma etkinlikleri, öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerinde gözle görülür bir gelişim göstermelerine olanak sağlamıştır. Özellikle, dil girdilerinin günlük yaşamla ilişkilendirilen otantik örneklerle sunulması, öğrencilerin hedef dilde daha işlevsel ve anlamlı çıktılar üretmelerine katkı sağlamıştır. Süreç içerisinde öğrencilerin, daha önce pasif kaldıkları iletişim ortamlarında giderek daha aktif roller üstlendikleri, yeni kelimeleri bağlamsal olarak kullanmaya başladıkları ve düşüncelerini cümle düzeyinde ifade etme yetkinliklerinin arttığı gözlemlenmiştir.

Etkinliklerin büyük çoğunluğunun etkileşim temelli, iş birliğine dayalı yapılarda gerçekleştirilmesi, öğrencilerin daha fazla sözlü çıktı üretmesini teşvik etmiştir. Bu yaklaşım, yalnızca bireysel performansı artırmakla kalmamış aynı zamanda öğrenciler arasında anlamlı iletişim kurulmasını da kolaylaştırmıştır. Öğrencilerin yansıtıcı günlüklerinde dile getirdikleri üzere, bu etkinlikler sırasında konuşma stratejileri geliştirme, farklı düşüncelere tepki verme ve mesajı doğru şekilde iletme gibi iletişimsel farkındalıkların da arttığı anlaşılmaktadır. Bu sonuç, özellikle Task-Based Language Teaching (TBLT) çerçevesinde yürütülen araştırmalarla uyum içerisindedir (Ellis, 2003; Liu, 2021).

Dijital teknolojilerin konuşma becerisini desteklemedeki rolü de dikkat çekicidir. YouTube videoları, sesli kayıt uygulamaları, mobil diyalog simülasyonları ve çevrim içi konuşma pratikleri gibi araçların etkin biçimde kullanılması, öğrencilerin öğrenme sürecini sınıf dışına taşımalarını mümkün kılmıştır. Bu araçlar sayesinde öğrenciler

yalnızca sınıf içi girdilerle yetinmemiş, aynı zamanda bireysel öğrenme sorumluluğu geliştirmiştir. Özellikle sesli kayıtlarla yapılan öz değerlendirmelerin, öğrencilerin telaffuz, tonlama ve akıcılık yönünden farkındalıklarını artırdığı gözlemlenmiştir. Bu bulgular, Ahn (2020) tarafından yürütülen araştırmada, sesli performans kayıtlarının konuşma yeterliliğini anlamlı düzeyde artırdığı yönündeki sonuçlarla örtüşmektedir. Hwang vd. (2024) ise mobil uygulama destekli konuşma etkinliklerinin, öğrencilerin hem üretim sıklığını hem de sözcük kullanım doğruluğunu geliştirdiğini ortaya koymuştur.

Konuşma becerisinin gelişiminde dikkat çeken bir diğer unsur, görevlerin anlamlı iletişim bağlamları içerisinde sunulmasıdır. Uygulama sürecinde öğrenciler, dili sadece alıştırmalar düzeyinde değil, belirli bir amacı gerçekleştirmek üzere kullanmış bu da onların sözlü iletişimde daha özgün ve doğal bir üretim süreci yaşamalarına olanak sağlamıştır. Gerçek yaşamla ilişkilendirilen görevlerin, öğrencilere dilin işlevsel boyutunu fark ettirmesi ve öğrenmeye yönelik güdülenmelerini artırması, konuşma sürecini daha kalıcı ve öğrenme açısından etkili bir hâle getirmiştir (Liu, 2021; Qiu & Luo, 2022). Ayrıca, bu tür görevler aracılığıyla öğrencilerin yalnızca hedef dile ilişkin becerileri değil, aynı zamanda iletişimsel yeterlilikleri de gelişmiştir.

Öğrencilerin süreç içerisinde kendilerine özgü stratejiler geliştirmeleri, konuşma becerisinin bireysel öğrenme yolları aracılığıyla geliştiğini göstermektedir. Bazı öğrencilerin kısa cümlelerle başlama, eşli çalışmalarda güven duyarak konuşma ya da hazırlıklı olarak katılım gösterme gibi yöntemler benimsedikleri anlaşılmaktadır. Bu durum, üstbilişsel stratejilerin konuşma üretimine katkı sunduğunu ve öz-yönelimli öğrenmeyi desteklediğini göstermektedir. Bae ve Kwon (2019), yapılandırılmış konuşma stratejilerinin, özellikle öğrenci katılımı ve anlamlı iletişim düzeylerinde belirgin katkı sunduğunu ifade etmektedir.

Sonuç olarak, konuşma becerisinin gelişimi çok katmanlı bir pedagojik süreci gerektirmektedir. Sadece sözcük dağarcığına ya da dil bilgisine odaklanan yaklaşımlar, yeterli çıktıyı sağlamamakta, bunun yerine, öğrenci merkezli, anlamlı görevlerle desteklenen, teknoloji entegrasyonuna açık ve iletişim temelli uygulamalar konuşma becerilerini daha etkili biçimde geliştirmektedir. Bu sürecin önemli bileşenlerinden biri de öğrencilere hata yapma hakkının tanındığı, destekleyici ve rehberlik odaklı sınıf ortamlarının sağlanmasıdır. Öğretmen yönlendirmesiyle yapılandırılan bu ortam,

öğrencilerin sadece dil üretimini değil, aynı zamanda öz yeterlik ve iletişimsel farkındalık düzeylerini de artırmaktadır.

5.4. İngilizce Dinleme Kaygısına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Uygulama öncesi dönemde öğrencilerin İngilizce dinleme sürecine yönelik yoğun bir kaygı yaşadıkları dikkat çekmiştir. Öğrencilerin önceki öğrenme deneyimlerinde dinleme becerisi yeterince desteklenmemiştir. Dinleme etkinlikleri genellikle sınav odaklı, tek yönlü ve etkileşime kapalı biçimde yürütülmüştür. Bu durum, dinleme sırasında hata yapmaktan çekinme, konuşmacıyı kaçırma korkusu ve yeterince anlama sağlayamama gibi duyuşsal engellerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Uygulama süresince yürütülen çok yönlü ve yapılandırılmış dinleme görevleriyle birlikte bu kaygının zaman içinde azaldığı gözlemlenmiştir. Bu görevlerin öğrenci merkezli, etkileşimli ve güvenli sınıf atmosferinde gerçekleştirilmiş olması, öğrencilerin duyuşsal açıdan daha dengeli bir öğrenme süreci geçirmesine katkı sağlamıştır.

Özellikle yanlış yapmanın öğrenmenin doğal bir parçası olarak sunulması ve sınıf içerisinde alay edilmeme ilkesinin benimsenmesi, psikolojik güven ortamını güçlendirmiştir. Bu atmosfer sayesinde öğrenciler dinleme etkinliklerine daha istekli ve odaklı katılım göstermiştir. Zamanla dinleme kaygısı yerini gelişime açık bir tutuma bırakmıştır. Bu süreç, öğrencilerin yansıtıcı günlüklerinde ve öğretmen gözlemlerinde açık biçimde yansımıştır.

Alanyazında da güvenli öğrenme ortamlarının dinleme kaygısını azalttığına dair pek çok bulgu mevcuttur. Qiu ve Luo (2022) ters yüz öğrenme modeli ile desteklenen sınıflarda öğrencilerin kaygı düzeylerinde anlamlı azalmalar yaşandığını raporlamıştır. Rahimi ve Soleymani (2015), mobil destekli öğretim ortamlarının öğrenci güvenliğini artırarak dinleme kaygısını düşürdüğünü belirtmiştir. Benzer şekilde Aybirdi vd. (2024), podcast temelli dinleme uygulamalarının yalnızca beceri gelişimini değil aynı zamanda öğrencilerin olumlu tutum geliştirmelerini de sağladığını ifade etmektedir. Kimura (2008), güvenli sınıf atmosferinin öğrencilerin anlam düzeylerini artırdığını vurgulamıştır.

Dinleme kaygısının azaltılmasında öğretmen rolü de önemli bir yere sahiptir. Atasheneh ve Izadi (2012) ile Hilaloğlu (2019), öğretmen tutumlarının öğrencilerin duyuşsal tepkileri üzerinde doğrudan etkili olduğunu ortaya koymuştur. Yana ve Lib (2024),

Krashen'in duyuşsal filtre kuramı çerçevesinde pozitif öğretmen-öğrenci etkileşiminin performans kaygısını azalttığını belirtmiştir. Li vd. (2024), çevrim içi öğrenme ortamlarında öğretmen desteğinin yalnızca bilişsel değil aynı zamanda duyuşsal etkileşim açısından da kaygıyı azalttığını göstermektedir. Derakhshan ve Karimian (2020), olumlu sınıf ikliminin öğrenme sürecine hem duyuşsal hem de akademik katkılar sunduğunu vurgulamaktadır.

Öğrencilerin dinleme kaygısının azalmasında yalnızca sınıf atmosferi değil uygulanan stratejilerin de etkisi dikkat çekicidir. Graham ve Macaro (2008), ana fikre odaklanmanın anlama sürecini kolaylaştırarak kaygıyı hafiflettiğini belirtmiştir. Field (2008) ve Rost (2002), strateji destekli dinleme öğretiminin kaygı düzeylerinde azalma sağladığını ortaya koymuştur. Elkhafaifi (2005), Kimura (2008) ve Lucas vd. (2011), dinleme kaygısının anlama başarısı üzerindeki olumsuz etkisini ampirik verilerle ortaya koymuştur. Bekleyen (2009) ve Maeng (2007), artan dinleme pratiğı ile kaygının azaldığını ve başarı oranlarının yükseldiğini raporlamıştır.

Kaygının azaltılmasında etkili olan bir diğer unsur da dikkatle seçilmiş materyallerdir. Görsel-işitsel araçlar öğrencilerin ilgisini çekmiş ve odaklanmayı kolaylaştırmıştır. Bu araçlar aynı zamanda olumlu duyuşsal katılım sağlamıştır. Rezaei ve Ahour (2015), Bartušová (2020), Makukhina (2024) ve Fahriany vd. (2024), özellikle müzik ve video temelli içeriklerin öğrencilerde motivasyonu artırarak kaygıyı dengelediğini vurgulamaktadır. Kelsen (2009), YouTube içeriklerinin otantik dil girdisi sunduğunu ve öğrencilerin anlama gücünü geliştirdiğini ifade etmiştir. Wang (2015), müzik tabanlı uygulamaların hem bilişsel hem de duyuşsal katkılar sunduğunu belirtmiştir.

Öte yandan, Salaberry (2001) ve Medina (1990), sadece estetik amaçla kullanılan görsellerin etkisiz kalabileceğine dikkat çekmiştir. Vandergrift (2007) ise aşırı görsellik nedeniyle bazı öğrencilerde dikkat dağınıklığı yaşanabileceğini ifade etmiştir. Bu nedenle materyal seçiminin yalnızca teknolojik zenginlik değil, aynı zamanda pedagojik hedef ve öğrenci profili temelinde yapılması gerektiğı önerilmektedir.

Sonuç olarak, dinleme kaygısının azaltılması süreci çok yönlü müdahaleleri gerektirmektedir. Psikolojik güven ortamı, öğretmen tutumu, etkileşimli içerikler ve üstbilişsel stratejilerin birlikte kullanılması, öğrencilerin dinleme süreçlerine daha olumlu

yaklaşmalarını sağlamış ve bu beceriyi geliştirme konusunda daha yüksek bir özgüven kazanmalarına olanak tanımıştır.

5.5. İngilizce Konuşma Kaygısına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Uygulama süreci öncesinde öğrencilerin İngilizce konuşma becerisi konusunda yüksek düzeyde kaygı yaşadıkları, ancak uygulama süreci boyunca yapılan yapılandırılmış etkinlikler, destekleyici sınıf atmosferi ve bireysel farklılıklara duyarlı yaklaşımlar sayesinde bu kaygının önemli ölçüde azaldığı gözlemlenmiştir. Hata yapma ve yeterli kelime bulamama korkusu gibi temel kaygı kaynakları, konuşma stratejilerinin sürece dâhil edilmesiyle zamanla dönüşmüştür. Konuşma pratiği yapma sıklığının artması, öğretmen desteğinin sürekliliği ve psikolojik güven ortamının sağlanması özgüven gelişimini desteklemiştir. Bu sonuçlar, Mede ve Kararımak'ın (2017) hedef dile maruz kalmanın kaygıyı azalttığını belirttiği, Eppendi'nin (2016) yapılandırılmış öğretimle kaygının azaldığını gösterdiği ve Hamzah ve Asokan'ın (2016) katılımlı öğretimin öğrencilerin dil kaygısı üzerindeki etkisini vurguladığı çalışmalarıyla örtüşmektedir. Benzer şekilde, İsmail'in (2016) uyguladığı program Suudi kadın öğrencilerin kaygısını azaltmakla kalmamış, İngilizceye ilgilerini de artırmıştır.

Araştırma süresince oyun ve diyalog tekniklerinin kullanılması, öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarını azaltmada belirgin rol oynamıştır. Oyunların eğlenceli ve tehdit içermeyen doğası, öğrencilerin daha sık konuşmaya teşvik edilmesini kolaylaştırmış, bu da özgüven ve motivasyon üzerinde olumlu etki yaratmıştır. Dewi vd. (2017), iletişimsel oyunların öğrencilerin konuşma akıcılığı, hevesi ve özgüveni üzerinde olumlu etkiler yarattığını ifade etmiştir. Wattana (2013), oyun temelli öğrenmenin Taylandlı öğrencilerde hedef dilde iletişim kurma istekliliğini artırdığını, Winaldo ve Oktaviani (2022), video oyunlarının İngilizce yeterliliğe katkı sağladığını vurgulamıştır.

Dijital teknolojilerin kaygı azaltıcı etkisi de bu süreçte dikkat çekmiştir. Hanafiah vd. (2022), öğrencilerin özellikle kelime öğrenme ve kendini ifade etme süreçlerinde teknolojiye yarar sağladıklarını belirtmiştir. Bashori vd. (2021), otomatik konuşma tanıma sistemleriyle desteklenen uygulamaların konuşma becerisini geliştirirken kaygı düzeylerini de düşürdüğünü ifade etmiştir. Hwang vd. (2024) ise mobil uygulama destekli konuşma etkinliklerinin öğrencilerin özgüven düzeylerini artırarak, telaffuz ve kelime bilgisi üzerinde de olumlu etkiler yarattığını göstermektedir. Bu teknolojik uygulamaların

öğrencilerin bireysel hızlarına göre çalışma imkânı tanınması, öğrenme kaygısını azaltan bir başka önemli etken olarak öne çıkmaktadır.

Üstbilişsel farkındalık ve strateji kullanımı da öğrencilerin konuşma kaygılarını azaltmada etkili olmuştur. Öğrenciler kısa cümlelerle yanıt vermenin kaygı düzeylerini düşürdüğünü, bu yolla daha rahat konuşabildiklerini belirtmişlerdir. Liu'nun (2022) konuşma analizi ve üstbiliş stratejileriyle yürüttüğü araştırma bu bulguları desteklemektedir. Miller (2013) de öğrencilerin kısa ve kontrollü cevaplarla kendilerini ifade ettiklerinde daha az baskı hissettiklerini ve daha doğal bir konuşma süreci yaşadıklarını ortaya koymuştur. Bae ve Kwon'un (2019) Güney Kore'de gerçekleştirdiği çalışma ise, üstbilişsel stratejilerle yapılandırılmış konuşma etkinliklerinin anlamlı ve katılıma açık bir öğrenme ortamı yarattığını ortaya koymuştur.

Tüm bu sonuçlar, konuşma kaygısının azaltılmasında yalnızca pedagojik yapıların değil aynı zamanda duyuşsal destek sistemlerinin, bireyselleştirilmiş öğrenme yollarının ve teknolojik araçların birlikte değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

5.6. Öğrenci Görüşlerine Göre Tasarımın Etkililiğine Dair Sonuç ve Tartışma

Öğrenci günlükleri, görüşmeler ve öğretmen gözlemlerine dayalı değerlendirmeler, uygulama sürecinde kullanılan öğretim tasarımının öğrenci deneyimini bütüncül biçimde desteklediğini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu, gerçekleştirilen dinleme ve konuşma etkinliklerini ilgi çekici, eğlenceli ve katılımcı olarak tanımlamışlardır. Etkinliklerin görsel ve işitsel uyarılarla desteklenmesi, öğrenme sürecini daha anlamlı ve akılda kalıcı hâle getirmiştir. Öğrenciler, uygulama öncesinde yaşadıkları kelime eksikliği, hata yapma korkusu ve süre yetersizliği gibi sorunlara karşın, süreç boyunca bu engellerle daha etkili biçimde başa çıkabildiklerini ifade etmişlerdir.

Tasarımın etkili bulunmasında sınıf atmosferinin güven verici yapısı önemli rol oynamıştır. Öğrenciler, “alay edilmeme” kuralının sınıfın yazılı olmayan kurallarından biri hâline gelmesinin kendilerini daha rahat hissetmelerini sağladığını vurgulamışlardır. Bu durum, öğretmenlerin destekleyici tutumları ve hata yapmanın öğrenme sürecinin doğal bir parçası olarak sunulmasıyla doğrudan ilişkilidir. Sınıf iklimine ilişkin olumlu izlenimler, öğrencilerin derse gönüllü katılımını artırmış ve özellikle konuşma sırasında daha özgüvenli davranmalarını sağlamıştır. Qiu ve Luo (2022), öğrenme ortamının

psikolojik güven içermesinin öğrencilerin akademik performansı üzerinde doğrudan etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Uygulama sürecinde farklı tekniklerle zenginleştirilmiş görevlerin etkililiği, öğrencilerin bireysel öğrenme stillerine göre özelleştirme yapmalarına da olanak tanımıştır. Guessing game, chain drill ve mobil uygulamalar gibi yapılandırılmış etkinlikler, öğrencilerin hem eğlenmelerini hem de öğrenme sürecine aktif katılım göstermelerini kolaylaştırmıştır. Öğrencilerin büyük bölümü, bu etkinlikler sayesinde kelime bilgisi, cümle kurma yetisi ve sesletim becerilerinde gelişim yaşadıklarını belirtmiştir. Hwang, Lin ve Wu (2024), mobil destekli konuşma uygulamalarının yalnızca beceri gelişimine değil, öğrenen özgüvenine de katkı sunduğunu göstermiştir. Benzer şekilde, Bartušová (2020), dinleme odaklı görevlerin motivasyon artırıcı etkisini vurgulamıştır.

Öğrencilerin üstbilişsel stratejilere yönelik farkındalık geliştirdikleri de görülmektedir. Not alma, görsel eşleştirme, kısa cümlelerle yanıt verme ve zihinsel hazırlık yapma gibi stratejiler, onların öğrenme süreçlerini daha bilinçli şekilde yürütmelerine yardımcı olmuştur. Bu stratejilerin, öz-düzenleme ve öz-yeterlik becerilerini de güçlendirdiği anlaşılmaktadır. Vandergrift ve Goh (2012), bu tür stratejilerin öğrencilerin sadece akademik başarılarını değil, aynı zamanda öğrenme sürecine yönelik tutumlarını da dönüştürdüğünü belirtmektedir.

Sınıf içi teknolojik araçların etkili biçimde kullanımı da öğrenciler tarafından sıkça dile getirilen bir olumlu yön olmuştur. Etkileşimli tahta, video temelli içerikler ve şarkılar, derslerin dikkat çekici olmasına katkı sağlamış ve öğrencilerin odaklanma süresini artırmıştır. Öğrenciler yalnızca sınıf içinde değil, ev ortamında da bu materyaller aracılığıyla tekrar yapma fırsatı bulmuşlardır. Rezaei ve Ahour (2015), bu tür dijital içeriklerin pedagojik niteliği destekleyici yönlerini ortaya koymuştur.

Sonuç olarak öğrenciler, öğrenme sürecinde yalnızca bilgi alan bireyler değil, süreci yönlendiren, katılım sağlayan ve kendi stratejilerini geliştiren aktif bireyler hâline gelmişlerdir. Öğretim tasarımının bireyselleştirilmiş, psikolojik güven içeren ve strateji temelli olması, öğrencilerin öğrenme deneyimini derinleştirmiştir. Öğretmenlerin rehberlik rolünü destekleyici şekilde üstlenmeleri, öğrenme atmosferini dönüştürmüş ve süreç boyunca öğrenci merkezli bir yapı oluşturulmuştur.

5.4 Öneriler

Araştırma süreci sonunda ulaşılan sonuçlar, altıncı sınıf İngilizce öğretim programının dinleme ve konuşma becerileri üzerindeki çok boyutlu etkilerini ortaya koymuştur. Kaygı düzeylerindeki anlamlı düşüş ve başarı puanlarındaki yükseliş, nicel verilerle desteklenmiş; sınıf içi etkileşim, öğretmen tutumu ve materyal çeşitliliği gibi faktörler, nitel veriler aracılığıyla ayrıntılı şekilde açıklanmıştır. Öğrencilerin üstbilişsel stratejiler geliştirmesi ve destekleyici sınıf ortamında daha aktif rol üstlenmeleri, sürecin etkili biçimde işlediğini göstermektedir. Bu çerçevede, elde edilen sonuçlara dayalı olarak geliştirilen uygulama ve araştırma önerileri aşağıda sunulmaktadır.

5.4.1 Uygulamaya dönük öneriler

Araştırmanın genel sonuçları, yapılandırılmış bir öğretim tasarımının öğrencilerin İngilizce dinleme ve konuşma becerilerinde anlamlı gelişmeler sağladığını göstermektedir. Dinleme ve konuşma başarı puanlarında dikkate değer artışlar yaşanmış, öğrenciler sürece daha aktif katılmış ve özgüvenlerinde gözle görülür bir artış kaydedilmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu etkinlikleri ilgi çekici bulmuş, kaygı düzeylerinin azaldığını ve özellikle üstbilişsel farkındalıklarının geliştiğini ifade etmiştir. Tüm bu gelişmeler, tasarımın çok boyutlu bir etki oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Ancak sınıf içi uygulamalarla mevcut öğretim programı arasında bazı uyumsuzluklar gözlemlenmiş, uygulamanın etkinliğini sınırlandırabilecek çeşitli yapısal ve pedagojik zorluklar belirlenmiştir.

Bu doğrultuda ilk olarak, değerlendirme süreçlerinde dinleme ve konuşma becerilerine gereken önemin verilmediği, ölçme araçlarının daha çok yazılı sınavlara dayandığı dikkat çekmektedir. Bu durum, öğrencilerin gerçek iletişimsel yeterliklerinin yeterince ortaya konamamasına yol açmaktadır. Öğrencilerin sözlü üretimlerini daha doğal biçimlerde sergileyebileceği ortamlar oluşturulmalı, performans görevleri, bireysel sunumlar ve yapılandırılmış gözlem araçları gibi alternatif ölçme yöntemlerinin kullanımı yaygınlaştırılmalıdır.

Öğrencilerin gelişimlerini olumlu yönde etkileyen temel etkenlerden biri güvenli sınıf iklimidir. Hata yapma korkusunun azaltılması, alay edilmeme ilkesi ve öğretmenin destekleyici yaklaşımı sayesinde öğrenciler sürece daha gönüllü katılım göstermiştir. Bu psikolojik güven ortamı, özellikle duyuşsal gelişim açısından belirleyici olmuştur.

Öğretmenlerin bu ortamı sürdürülebilir biçimde inşa edebilmesi için duyuşsal öğrenme, pozitif öğretmen dili ve öğrenci motivasyonu gibi konularda hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi önem arz etmektedir.

Araştırma boyunca dikkat çeken bir diğer sonuç, öğrenciler arasında ciddi seviyede bireysel farklılıkların bulunmasıdır. Hazırbulunuşluk düzeyi, öğrenme stili ve kaygı düzeyi açısından çeşitlilik gösteren öğrencilere yönelik tek tip yaklaşımlar, bazı öğrencilerin süreçten kopmasına neden olmuştur. Bu nedenle öğretim süreci, öğrenci farklılıklarına duyarlı olacak biçimde esnek biçimde yapılandırılmalı, bireyselleştirilmiş görevler ve isteğe bağlı katılım imkânları sağlanmalıdır. Gönüllülük esaslı etkinlikler ve destekleyici grup çalışmaları, özellikle düşük performans gösteren öğrenciler için daha cesaretlendirici bir ortam oluşturabilir.

Kullanılan materyallerin çeşitliliği, öğrencilerin dikkatini canlı tutmuş ve öğrenmenin kalıcılığını desteklemiştir. YouTube videoları, dijital oyunlar, çizim destekli içerikler ve şarkılar, öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal katılımını artırmıştır. Ancak bu materyallerin seçiminde yalnızca eğlenceli olma ölçütü değil, pedagojik hedeflere uygunluk da dikkate alınmalıdır. Etkin materyal kullanımı, öğretmenin amaç, içerik ve öğrenci profili doğrultusunda bilinçli tercihler yapmasını gerektirmektedir.

Araştırmada elde edilen veriler, öğrencilerin dinleme ve konuşma sırasında çeşitli üstbilişsel stratejiler geliştirdiklerini göstermektedir. Ana fikri belirleme, tahmin yürütme, kısa cümlelerle ifade etme ve hataların farkına varma gibi stratejiler özellikle kaygı düzeyi yüksek öğrencilerde etkili sonuçlar doğurmuştur. Bu stratejilerin rastlantısal değil, doğrudan öğretim yoluyla kazandırılması, öğrencilerin dilsel üretim sürecinde daha bilinçli ilerlemelerine yardımcı olacaktır. Bu doğrultuda öğretim programlarına üstbilişsel strateji öğretimine yönelik bölümler eklenmesi önerilmektedir.

Etkileşimli etkinliklerin süreçte önemli rol oynadığı görülmüştür. Grup çalışmaları, eşli görevler, rol oynama ve oyunlaştırma teknikleri, öğrencilerin hem daha fazla konuşma üretimi yapmalarını sağlamış hem de sınıf içi sosyal bağlarını güçlendirmiştir. Bu etkinliklerin planlı ve yapılandırılmış biçimde kullanılması, sadece eğlenceli değil pedagojik yönden amaçlı bir uygulama zemini sunmaktadır.

Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini gözlemleyebilecekleri araçların sürece entegre edilmesi de dikkat çekici faydalar sağlamıştır. Yansıtıcı günlükler, öz değerlendirme

formları ve portfolyo gibi uygulamalar, öğrencilerin öğrenmeye yönelik farkındalıklarını artırmış ve öğretmenle daha etkili iletişim kurmalarına zemin hazırlamıştır. Bu tür uygulamaların tüm sınıf seviyelerinde sistematik biçimde uygulanması önerilmektedir.

Son olarak, öğretmenlerin bireysel çabalarının sürdürülebilirliği açısından kurumsal desteklere ihtiyaç duyulduğu anlaşılmaktadır. Özellikle materyal eksikliği, sınıf mevcudu fazlalığı ve zaman kısıtları gibi yapısal engellerin öğretmen uygulamalarını sınırlandırdığı gözlemlenmiştir. Bu nedenle materyal temini, sınıf içi esneklik ve mesleki gelişim olanaklarının artırılması önerilmektedir. Ayrıca öğretmen yetiştirme programlarında dinleme ve konuşma becerilerine dair yalnızca kuramsal bilgi değil, uygulamalı mikro öğretim etkinliklerinin de yer alması sağlanmalıdır. Böylece öğretmen adayları süreci hem içerik hem de yöntem boyutuyla deneyimleme fırsatı bulacaktır.

5.4.2 Gelecekteki araştırmalara yönelik öneriler

Bu araştırma süreci boyunca elde edilen deneyimler ve analizler, dinleme ve konuşma becerilerinin öğretiminde karşılaşılan zorlukları ve bu zorlukların nasıl aşılabileceğine dair yapıcı yolları ortaya koymuştur. Bu bağlamda, gelecekte gerçekleştirilecek çalışmalara yön gösterebilecek nitelikte çeşitli öneriler geliştirilmiştir. Araştırmanın uygulama aşamalarında gözlemlenen durumlar ve öğretim sürecinden elde edilen çıktılar, yalnızca öğretim yöntemlerinin değil; aynı zamanda eğitim ortamının, öğrenci özelliklerinin ve sistemsal düzenlemelerin de dikkate alınması gerektiğini göstermektedir.

İlk olarak, dinleme ve konuşma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme süreçlerinin, becerilerin doğasına uygun biçimde yeniden ele alınması gerektiği vurgulanmalıdır. Bu becerilerin genellikle yazılı sınavlarla ölçülmesi, iletişimsel yeterliği bütünüyle yansıtmaktan uzak kalmaktadır. Bu nedenle, performansa dayalı değerlendirme araçlarının geliştirilmesi ve öğretim ortamında aktif olarak kullanılması önerilmektedir. Yapılandırılmış gözlem formları, sözlü performans görevleri ve öğrenci portfolyoları gibi çoklu ölçüm yaklaşımları, öğrencilerin dil gelişimini daha kapsamlı biçimde değerlendirmek açısından önemlidir.

Öğretim süreçlerinin yalnızca bilişsel değil duyuşsal unsurları da kapsayacak şekilde yapılandırılması, öğrencilerin öğrenmeye olan tutumlarını olumlu yönde etkileyebilir.

Özellikle dinleme ve konuşma gibi etkileşim gerektiren becerilerde, öğrencilerin özgüven eksikliği ve hata yapma korkusu öğrenme süreçlerini olumsuz etkileyebilmektedir. Bu noktada, öğretmenlerin öğrenci kaygısını tanıma ve yönetme konusundaki farkındalıklarının artırılması önem taşımaktadır. Öğretmen adaylarına yönelik geliştirilecek özel eğitim modülleri sayesinde, sınıf içi duygusal iklimin daha sağlıklı oluşturulması mümkün olabilir.

Ayrıca, teknoloji destekli uygulamaların pedagojik etkisinin araştırılması da dikkat çekici bir ihtiyaçtır. Özellikle dijital araçların sınıf içi etkileşimi nasıl etkilediği, öğrencilerin aktif katılımını nasıl şekillendirdiği ve dil girdilerine duyarlılıklarını ne ölçüde artırdığı gibi sorulara yanıt arayan kapsamlı çalışmalar, teknolojinin amaca uygun biçimde entegrasyonunu sağlayabilir. Bu kapsamda YouTube içerikleri, sanal gerçeklik uygulamaları, podcastler ve çevrim içi interaktif platformlar gibi araçların etkisi, farklı bağlamlarda derinlemesine incelenmelidir.

Üstbilişsel stratejilere dayalı öğretim yaklaşımlarının, öğrencilerin dil kullanımını daha kontrollü ve farkındalık düzeyi yüksek hâle getirebileceği düşünülmektedir. Ana fikri belirleme, dikkatli dinleme, tahmin yürütme ve kısa yanıt üretme gibi stratejilerin bilinçli öğretimi, özellikle düşük yeterlikteki ya da kaygı düzeyi yüksek öğrenciler için oldukça destekleyici olabilir. Bu yaklaşımların etkililiği, deneysel tasarımlarla test edilerek literatüre katkı sunabilir.

Bunun yanı sıra, program içeriklerinin öğrenci düzeyine uygunluk açısından hem öğrenci hem de öğretmen görüşleriyle değerlendirilmesi, içeriklerin sahadaki uygulanabilirliği açısından belirleyici olabilir. İçerik-kazanım-uygulama üçlüsündeki denge, programın etkililiğini doğrudan etkilemektedir. Özellikle öğrencilerin günlük yaşamla ilişki kurabileceği temalara ağırlık verilmesi, öğrenmenin kalıcılığını artırabilir.

Son olarak, sınıf içi uygulamalar ile öğrenme çıktıları arasındaki ilişkiyi zamana yayarak inceleyen uzunlamasına araştırmaların yaygınlaştırılması önerilmektedir. Böylece öğretimsel müdahalelerin yalnızca kısa vadeli değil; uzun vadeli etkileri de gözlemlenebilir ve bu durum, sürdürülebilir öğretim stratejilerinin geliştirilmesini mümkün kılar.

Bu önerilerin, yalnızca araştırmacılara değil; aynı zamanda uygulayıcı öğretmenlere, program geliştiricilere ve politika yapıcılara da rehberlik edebilecek nitelikte olduğu düşünülmektedir. Her biri, yabancı dil öğretiminde duyuşsal, bilişsel ve pedagojik bütünlüğü gözeten yenilikçi uygulamaların temelini oluşturabilir.

Bu araştırma, özellikle İngilizce dinleme ve konuşma becerilerine odaklanan öğretim uygulamalarının hem bilişsel hem de duyuşsal çıktılar açısından öğrenciler üzerinde anlamlı etkiler yaratabileceğini ortaya koymaktadır. Sınırlı örneklem ve uygulama süresine rağmen elde edilen bulgular, etkili bir öğretim tasarımının öğrencilerin dil öğrenme sürecine doğrudan katkı sunma potansiyeli taşıdığını göstermektedir. Bununla birlikte, bu olumlu sonuçların daha farklı örneklerde, daha uzun vadeli uygulamalarla ve çok boyutlu ölçüm araçlarıyla desteklenmesi, bu alandaki bilgi birikiminin artmasına önemli katkılar sağlayabilir. Bu çalışmanın sunduğu veriler ve geliştirilen öneriler hem öğretim süreçlerinin yeniden yapılandırılmasına hem de gelecekte yürütülecek araştırmalara yön gösterici nitelikte olabilir.

KAYNAKÇA

- Abdurashid ogli, A. S. (2025). *How globalization and technology shape language in the 21st century*. EduVision: Journal of Innovations in Education and Teaching, 3(1), 22–30.
- Adıbelli, E. (2024). *Language Teaching Anxiety of EFL Teachers*. Necmettin Erbakan University. [PDF](#).
- Adıgüzel, O. C. (2019). *Eğitim programlarının geliştirilmesinde ihtiyaç analizi el kitabı*. (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). Clarifying the differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364–373. https://www.ablf.be/images/stories/Caracteres/44/C44_art2.pdf.
- Ahn, S. Y. (2020). Enhancing EFL learners' speaking proficiency through self-evaluation and self-recorded oral performance. *Asian EFL Journal*, 27(3), 126–147. <https://www.elejournals.com/asian-efl-journal/>
- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *The Modern Language Journal*, 78(2), 155-168.
- Ak, B. (2008). Güvenirlik analizi. In Ş. Kalaycı (Ed.), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Asil Publishing.
- Akar, H. (2010). *Globalization and its challenges for developing countries: The case of Turkish higher education*. *Asia Pacific Education Review*, 11(3), 447–457. <https://doi.org/10.1007/s12564-010-9086-0>.
- Akçin, D. C., & Tekin, Ö. (2023). *Historical underpinnings of English language teaching in Türkiye: A comprehensive review*. *International Research and Reviews in Educational Sciences*, 109–127.
- Akkuş, H. (2021). Yabancı dil öğretiminde öğretmen tutumunun öğrenci başarısına etkisi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 56–70.
- Akkuş, Ş. (2021). Research Perspectives on Foreign Language Speaking Anxiety in Turkish EFL Context: A Systematic Review. *Language Teaching and Educational Research*, 4(1), 30-44. <https://doi.org/10.35207/late.892775>.
- Akpınar, A. (2023). *Üstün yetenekli öğrencilerin sanat ve yaratıcılıkla entegre edilmiş İngilizce derslerine yönelik tutumları: Şehit Prof. Dr. İlhan Varank BİLSEM örneği* [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Albalawi, A. S. (2018). The effect of using flipped classroom in teaching calculus on students' achievement at University of Tabuk. *International Journal of Research in Education and Science*, 4 (1), 198-207.
- Altamimi, D. H. F., & Altamimi, A. A. M. (2024). *Examining test anxiety and its impact on language performance among university students: A comparative analysis by gender*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/389592726_Examining_Test_Anxiety_and_Its_Impact_on_Language_Performance_Among_University_Students_A_Comparative_Analysis_by_Gender

- Anderson, R. C. (2008). *Reading comprehension and the role of inference*. In J. C. Cain & J. Oakhill (Eds.), *Children's comprehension problems in oral and written language* (pp. 109–133). The Guilford Press.
- Andrade, H. L. (2019). A critical review of research on student self-assessment. *Frontiers in Education*, 4, 87. <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00087>.
- Aqeel, M. ., Waqar, S. ., Majeed, S. A. ., & Kiran, S. . (2023). Role of English Language as a Global and Economical Language Around the Globe: A Case of Kachru's Model. *Bulletin of Business and Economics (BBE)*, 12(4), 141-147. <https://doi.org/10.61506/01.00096>.
- Arıkan, A. (2017). English language teachers' views on the new national curriculum for 2nd graders. *Journal of Narrative and Language Studies*, 5(9), 34-40.
- Arkün, S., & Akkoyunlu, B. (2008). A Study on the development process of a multimedia learning environment according to the ADDIE model and students' opinions of the multimedia learning environment. *Interactive Educational Multimedia*, 17, 1-19.
- Arkün, S., Baş, T., Avcı, Ü., Çevik, V. ve Gürçan, T. (2009). *Addie tasarım modeline göre web tabanlı bir öğrenme ortamı geliştirilmesi*. Eğitim Değişen Yüzü: Yeni Paradigmalar 25. yıl konferansında sunulan bildiri, Ankara.
- Atas, M. (2015). The reduction of speaking anxiety in EFL learners through drama techniques. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 176, 961–969.
- Atasheneh, N., & Izadi, A. (2012). The role of teachers in reducing/increasing listening comprehension test anxiety: A case of Iranian EFL learners. *English Language Teaching*, 5(1), 184–193.
- Atasheneh, N., & Izadi, M. A. (2012). The role of teacher in reducing anxiety in language classes. *International Journal of Social Science and Education*, 2(3), 93–100.
- Aybirdi, N., Han, T., & Tongel, P. (2024). The impact of extensive listening on listening anxiety, listening skills and attitude towards English courses. *Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education Journal (AKEF)*, 6(2), 194-211. <https://doi.org/10.38151/akef.2024.138>.
- Aybirdi, N., Yıldız, S., & Gül, S. (2024). Podcast-based listening activities in EFL classes. *Journal of Language Pedagogy*, 18(1), 45–61.
- Aydemir, M., Kurşun, E., Karaman, S. (2016), Question-answer activities in synchronous virtual classrooms in terms of interest and usefulness. *Open Praxis*, 8(1), 9-19.
- Aydın, S., & Ustuk, Ö. (2020). *A Descriptive Study on Foreign Language Teaching Anxiety*. ERIC. [PDF](#)
- Aydın, S., & Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 81–94.
- Azizah, A., & Nabilah, J. (2023). A content analysis of Korean language learning on TikTok platform. *Journal of Korean Applied Linguistics*. Retrieved from <https://ejournal.upi.edu/index.php/JoKAL/article/view/76047>

- Bae, H., & Kwon, K. (2019). *Developing metacognitive skills through class activities: what makes students use metacognitive skills?* *Educational Studies*, 1–16. doi:10.1080/03055698.2019.17070.
- Bae, J., & Kwon, K. (2019). Effectiveness of metacognitive speaking strategies in Korean EFL classrooms. *Asian English Education Review*, 31(4), 210–229.
- Bağçeci, B. & Yaşar, M. (2007). Opinions of students attending high schools in Gaziantep about the teaching of English . *Gaziantep University Journal of Social Sciences* , 6 (1) , 9-16 .
- Bailey, K.M. & Savage, L. (1994) *New ways in teaching speaking*. Alexandria, VA: TESOL.
- Balbay, S., & Doğan, C. (2021). *English language teaching and language teacher education in Turkey—An evolutionary overview*. *International Journal of Progressive Education*, 17(1), 1–18.
- Balım, D. (2020). *Beşinci sınıf İngilizce ağırlıklı öğretim programının aydınlatıcı değerlendirme modeliyle değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Barın, M. (1997). *Dinleme-konuşma becerilerinin önemi, dil öğretimine katkıları ve Atatürk Üniversitesi İngiliz dili bölümlerinde uygulanışı*. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Bartušová, M. (2020). Motivating language learners with listening tasks. *ELT Research Journal*, 9(1), 30–44.
- Bartušová, S. (2020). *The Use of Songs and Traditional Question-Answer Activities in Language Education*. [Master's thesis, University of South Bohemia in České Budějovice]. DSpace. <https://dspace.jcu.cz/handle/20.500.14390/42254>.
- Bashori, M., van Hout, R., Strik, H., & Cucchiari, C. (2020). Web-based language learning and speaking anxiety. *Computer Assisted Language Learning*, 35(5-6), 1058–1089. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1770293>.
- Bashori, M., van Hout, R., Strik, H., & Cucchiari, C. (2021). Effects of ASR-based applications on EFL learners' speaking skills. *ReCALL*, 33(3), 248–268. <https://doi.org/10.1017/S0958344021000025>
- Bashori, M., van Hout, R., Strik, H., & Cucchiari, C. (2021). *Effects of ASR-based websites on EFL learners' vocabulary, speaking anxiety, and language enjoyment*. *System*, 99, 102496. doi:10.1016/j.system.2021.102496.
- Baş, G. (2014). Lise öğrencilerinde yabancı dil öğrenme kaygısı: Nitel bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 35–47. <https://dergipark.org.tr/en/pub/pauefd/issue/32869/374877>.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Baysal, H., Yedigöz Kara, Z., & Bümen, N. T. (2022). İngilizce dersi öğretim programlarında kaynaşıklık: Temel eğitimden ortaöğretime sistematik bir analiz. *Eğitim ve Bilim*, 47(209), 381–412. <https://doi.org/10.15390/EB.2022.10735>.

- Bekleyen, N. (2009). Helping teachers become better English language teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1121–1125.
- Bekleyen, N. (2009). Helping teachers become better English students: Causes, effects, and coping strategies for foreign language listening anxiety. *System*, 37, 664–675. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.09.010>.
- Bergström, A. (2017). Foreign language speaking anxiety among Swedish secondary school students: The role of classroom, age, and gender. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(5), 1–14 <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1137661/FULLTEXT01.pdf>.
- Berigel, M. (2017). Quality and Cost/Benefit Analysis of Distance Education: A Case Study at Karadeniz Technical University. *Mediterranean Journal of Social & Behavioral Research*, 1(1), 22–29.
- Bliese, P. D. (2000). Within-group agreement, non-independence, and reliability: Implications for data aggregation and analysis. In K. J. Klein & S. W. Kozlowski (Eds.), *Multilevel theory, research, and methods in organizations* (ss. 349–381). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bourdeaud'hui, H., Aesaert, K., & van Braak, J. (2020). Identifying student-and classlevel correlates of sixth-grade students' listening comprehension. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 20, 1–38.
- Bozavlı, E. (2013). *Okulda erken yaşta yabancı dil öğretiminde sözel dil becerilerinin kullanımı*. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(2), 176–190. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/43559>
- Bozorgian, H., & Alamdari, E. F. (2017). A survey of listening comprehension strategies. *International Journal of English Language Teaching*, 5(6), 1–9.
- Bozorgian, H., & Alamdari, E. F. (2018). Multimedia listening comprehension: Metacognitive instruction or metacognitive instruction through dialogic interaction. *ReCALL*, 30(1), 131–152.
- Börekci, R., & Yavuz, F. (2018). Foreign language listening anxiety among Turkish EFL learners. *Global Journal of Foreign Language Teaching*, 7(2), 86–90. <https://doi.org/10.18844/gjflt.v7i2.2991>.
- Branch, R. M. (2009). *Instructional design: The ADDIE approach*. Springer.
- British Council & TEPAV. (2013). *Türkiye'deki devlet okullarında ingilizce dilinin önemine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi*. Ankara: Mattek Matbaacılık. Erişim adresi: <https://www.tepav.org.tr/upload/files/1399388519->.
- Brown, G., & Yule, G. (1983). *Discourse analysis*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Brown, H. D. (2005). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). Pearson Education.

- Burmabıyık, A. (2014). Geometrik cisimlerin öğretimi için geliştirilen 3 boyutlu mobil uygulamalar hakkında öğretmen ve öğrenci görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Burns, A. (2009). *Action research in language teaching*. Cambridge University Press.
- Burns, A. (2010). *Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners*. Routledge.
- Burns, A., Siegel, J. (2018) *Teaching the four language skills: themes and issues. u: international perspectives on teaching the four skills in ELT*, Cham: Palgrave Macmillan, 1-17.
- Büyükikiz, K., & Hasırcı, S. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde sözcük öğretimi üzerine bir değerlendirme*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10(21), 231–250. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19547/208182>.
- Büyükkantarcıoğlu, N. (2004). A sociolinguistic analysis of the present dimensions of English as a foreign language in Turkey. *International Journal of the Sociology of Language*, 165, 33–58. <https://doi.org/10.1515/ijsl.2004.006>.
- Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum* (28. baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2023). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi Yayınları.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (2. baskı). Routledge.
- Cain, J., & Milovic, J. (2010). Action Research as a Tool of Professional Development of Advisers and Teachers in Croatia. *Eur. J. Teach. Educ.*, 33, 19–30. <https://doi.org/10.1080/02619760903457768>.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Campbell, C. M., & Ortiz, J. A. (1991). Toward a more thorough understanding of foreign language anxiety. In L. A. Strasheim (Ed.), *In focus on the foreign language learner* (pp. 12-24). Lincolnwood, IL: National Textbook.
- Can, A. (2023). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi.
- Carter, R., & Nunan, D. (2002). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chamot, A. U. (2005). Language learning strategy instruction: Current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 112–130. <https://doi.org/10.1017/S0267190505000061>.
- Chan, D. Y. C., & Wu, G. C. (2004). A study of foreign language anxiety of EFL elementary school students in Taipei County. *Journal of National Taipei Teachers College*, 17(2), 287–320.
- Chastain, K. (1975). Affective and ability factors in second-language acquisition. *Language Learning*, 25(1), 153-161.

- Chen, C. (2009). *A case study in the evaluation of English training courses using a version of the CIPP model as an evaluative tool* (Doktora tezi). Durham Üniversitesi. https://etheses.dur.ac.uk/2912/1/2912_742.pdf?UkUDh:CyT
- Cheng, Y., Horwitz, E. K., & Schallert, D. L. (1999). Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language Learning*, 49(3), 417-446.
- Cheng, Y., Horwitz, E. K., & Schallert, D. L. (1999). Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language Learning*, 49(3), 417-446.
- Coghlan, D. (2011). Action research: Exploring perspectives on a philosophy of practical knowing. *Academy of Management Annals*. <https://journals.aom.org/doi/abs/10.5465/19416520.2011.571520>.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Cook, T. (2006). *An investigation of shame and anxiety in learning English as a second language*. <https://www.proquest.com/docview/305275211> 'den erişildi.
- Copland, F., Garton, S., & Burns, A. (2014). Challenges in teaching English to young learners: Global perspectives and local realities. *TESOL Quarterly*, 48(4), 738–762. <https://doi.org/10.1002/tesq.148>.
- Cornish, F., Breton, N., Moreno-Tabarez, U., et al. (2023). Participatory Action Research. *Nature Reviews Methods Primers*, 3, Article No. 34. <https://doi.org/10.1038/s43586-023-00214-1>.
- Council of Europe (CoE). (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. England: Cambridge University Press.
- Council of Europe (CoE). (2011). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume*. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Çakıcı, D. (2016). The correlation among Efl learners' test anxiety, foreign language anxiety and language achievement. *English Language Teaching*. 9. 190. 10.5539/elt.v9n8p190.

- Çakıroğlu, Ü., & Taşkın, N. (2016). Etkileşimli çoklu ortamın okul öncesi 6 yaş grubu çocuklarına sayı kavramlarının öğretimine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(4), 785–804. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2016014355>
- Çarıkçıoğlu, M. (2019). 9. sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(2), 547–567. <https://doi.org/10.24315/tred.1132871>.
- Çelebi, H., & Yıldız Narinalp, S. (2020). Merkezi sınav sisteminin öğretim programına etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(1), 65–84.
- Çelebi, M. & Yıldız Narinalp, N. (2020). Ortaokullarda İngilizce Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(10), 4975-5005.
- Çelik, H. (2023). *Cumhuriyet devri eğitim politikalarına ABD etkisi (1939–1980)*. TYB Akademi Dil, Edebiyat ve Sosyal Bilimler Dergisi. https://openurl.ebsco.com/EPDB%3Aagcd%3A9%3A6171433/detailv2?sid=ebsco%3Aplink%3Acrawler&id=ebsco%3Aagcd%3A165102713&link_origin=www.google.com.
- Çelik, N., & Kaban, B. (2022). Yabancı Dil Öğretiminde Kaygı Üzerine Yapılan Çalışmaların İncelenmesi. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 7(2), 151-181.
- Dado, M., Spence, J. R., & Elliot, J. (2023). The case of contradictions: How prolonged engagement, reflexive journaling, and observations can contradict qualitative methods. *International Journal of Qualitative Methods*, 22, 1–8. <https://doi.org/10.1177/16094069231189372>.
- Dalman, R. M. (2016). The relationship between listening anxiety, listening comprehension strategies, and listening performance among Iranian university students learning English as a foreign language. *International Journal of Modern Language Teaching and Learning*, https://web.archive.org/web/20180409222738id_/http://ijmltl.com/fulltext/paper-01122016185800.pdf.
- Daulay, H. P. (2025). Listening comprehension strategies in EFL classrooms. *International Journal of Language Studies*, 19(2), 92–109.
- Dehkordi, M. E., & Talebinezhad, M. R. (2018). A CIPP approach to evaluation of grammar teaching program at a high school in Iran. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 5(2), 1-14.
- Demir, Y., & Ertaş, A. (2022). Challenges in foreign language teaching in Turkish state schools: A qualitative study. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 9(1), 310–329. <https://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/1681>
- Demircioğlu, Ş., & Çakır, C. (2015). Intercultural competence of English language teachers in International Baccalaureate World Schools in Turkey and abroad. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 11(1), 15–32. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jlls/issue/36119/405583>.
- Demirel, Ö. (1999). *Yabancı dil öğretimi: İlkeler, yöntemler, teknikler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2003). *Yabancı dil öğretimi*. İstanbul: Pegem Akademi.

- Demirel, Ö. (2014). *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya* (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2014). *Yabancı dil öğretimi: İlkeler, yöntemler, teknikler*. Pegem Akademi.
- Demirpolat, B. C. (2015). Türkiye'nin Yabancı Dil Öğretimiyle İmtihani: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. SETA. http://file.setav.org/Files/Pdf/20150707131308_131_yabancidil_web.pdf 27.03.2022 tarihinde erişildi.
- Derakhshan, A., & Karimian Shirejini, R. (2020). An Investigation of the Iranian EFL Learners' Perceptions Towards the Most Common Writing Problems. *SAGE Open*, 10(2). <https://doi.org/10.1177/2158244020919523> (Original work published 2020).
- Dewaele, J.-M. (2013). *Emotions in Multiple Languages* (2nd ed.). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Dewi, R. S., Kultsum, U., & Armadi, A. (2017). Using communicative games to improve students' speaking skills. *English Language Teaching*, 10(1), 63–71. <https://doi.org/10.5539/elt.v10n1p63>
- Diep, L., Parikh, P., dos Santos Duarte, B. P., Bourget, A. F., Dodman, D., & Martins, J. R. S. (2022). “It won't work here”: Lessons for just nature-based stream restoration in the context of urban informality. *Environmental Science & Policy*, 136, 542–554. <https://doi.org/10.1016/j.envsci.2022.06.020>.
- Dinçer, A., & Koç, H. (2020). The implementation of an intensive English language program in the fifth grade in Turkey: A qualitative evaluation. *Journal of Theoretical Educational Science*, 13(1), 25–43.
- Dinçer, A., & Yeşilyurt, S. (2013a). Pre-service English teachers' beliefs on speaking skills based on motivational orientations. *English Language Teaching*, 6(7), 88–95.
- Dinçer, A., & Yeşilyurt, S. (2013b). Teachers' beliefs about teaching English to young learners. *International Journal of Educational Researchers*, 4(2), 1–14.
- Dinçer, B., & Saracaloğlu, A. S. (2017). 7. sınıf İngilizce öğretim programının Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) modeline göre değerlendirilmesi. *Qualitative Studies*, 12(2), 1–24. <https://doi.org/10.12739/NWSA.2017.12.2.E0032>
- Dinsmore, D. L., & Alexander, P. A. (2012). A critical discussion of deep and surface processing: What it means, how it is measured, the role of context, and model specification. *Educational Psychology Review*, 24(4), 499–567.
- Doğançay-Aktuna, S. (2004). Language planning in Turkey: yesterday and today. *International Journal of the Sociology of Language*, 165, 5–32.
- Doğançay-Aktuna, S., & Kızıltepe, Z. (2005). English in Turkey. *World Englishes*, 24(2), 253–265.
- Dönmez, N. (2010). İngilizce öğretiminde öğretmenlerin sınıf içi strateji kullanımı. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(187), 122–137.

- Dönmez, Ö. (2010). *Implementation of the new eighth grade english language curriculum from the perspectives of teachers and students*. Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Duman, B., Göral, G. N., & Bilgin, H. (2017). Üniversite öğrencilerinin sınıf ortamında yabancı dil konuşma kaygısı üzerine nitel bir çalışma. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 287–311. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/437759>.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225–241. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>
- EF English Proficiency Index, (2024). <https://www.ef.com/assetscdn/WIBIwq6RdJvcD9bc8RMd/cefcom-epi-site/reports/2024/ef-epi-2024-english.pdf> 23 Ekim 2024 tarihinde erişildi.
- Elkhafaifi, H. (2005). Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom. *The Modern Language Journal*, 89, 206–220.
- Elkhafaifi, H. (2005). Listening comprehension and listening anxiety in the Arabic language classroom. *The Modern Language Journal*, 89(2), 206–220. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00275.x>
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition* (2nd ed.). Oxford University Press.
- English-as-a-foreign-language learners' self-regulated writing strategies. *Frontiers in Psychology*, 13, 1027266. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1027266>
- Eppendi, J. (2016). Teaching speaking by using role play to the Eighth Graders of State Junior High School 15 Palembang. *Jambi-English Language Teaching*, 1(2), 98–110.
- Eppendi, N. (2016). Structured speaking activities to reduce anxiety. *TEFLIN Journal*, 27(2), 233–248.
- Er, K. O. (2006). İlköğretim 4. ve 5. sınıf İngilizce öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39, 1-25.
- Eranıl, A. K., & Barış, A. E. (2022). An analysis of the education system in turkey: supervision policies between the years 1980-2021. *Journal of Educational Supervision*, 5(3), 35-60. <https://doi.org/10.31045/jes.5.3.2>.
- Erdoğan, V. (2005). *Devlet Okulları İlköğretim 4. ve 5. Sınıflarda Uygulanmakta Olan İngilizce Programlarının Değerlendirilmesi: Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Mersin: Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. <https://acikerisim.mersin.edu.tr/yayin/163239&dil=3>
- Erkan, M.A. (2009). *İlköğretim okulları 4. ve 5. sınıflar yeni İngilizce öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunların incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi.

- Ersöz, A., Çakır, A., Cephe, P. T., Peker, B. G., Özkan, N., Büge, & D. Özmen (2006). *English language curriculum for primary education grades 4, 5, 6, 7, and 8*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Eskicumalı, A., & Türedi, H. (2010). *The rise of English teaching in Turkish curriculum*. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 43–59. <https://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423904436.pdf>
- Fahim, M., & Alamdari, E.F.(2014). Exploring the effect of the model of metacognitive instruction on the listening performance of EFL learners. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 3(6). <https://doi.org/10.5861/ijrsl.2014.700>.
- Fahim, M., & Fakhri Alamdari, E. (2014). The effect of using metacognitive strategies on listening comprehension. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 3(4), 221–231. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.3n.4p.221>
- Fahriany, F., Haswani, F., & Indah, R. (2024). *An analysis of songs on videos by early childhood in retaining vocabulary*. *VISION: Journal for Language and Foreign Language Learning*, 16(1). Retrieved from <https://jurnaltarbiyah.uinsu.ac.id/index.php/vision/article/view/3886>
- Fathi, J., & Hamidzadeh, R. (2019). The contribution of listening strategy instruction to improving second language listening comprehension: A case of Iranian EFL learners. *International Journal of Instruction*, 12(2), 17-32.
- Fer, S. (2021). *Öğretim tasarımı* (4. baskı). Anı Yayıncılık.
- Fiani, A., Suherdi, D., & Musthofa, B. (2019, June). The impact of metacognitive instruction on EFL students' listening comprehension and metacognitive awareness in Lubuk Linggau. In UNNES International Conference on English Language Teaching, Literature, and Translation (ELTLT 2018). Atlantis Press.
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics* (4th ed.). SAGE Publications.
- Field, J. (2008). *Listening in the Language Classroom*. Cambridge University Press.
- Field, J. (2008). *Listening in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511575945>.
- Fulcher, G. (2003). *Testing second language speaking*. TESL-EJ, 8(1).
- Gautam, B. (2024). *The role of English language education in Nepal's sociopolitical landscape*. https://www.researchgate.net/publication/389122294_Revised_file-ELE_in_Nepal
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*. Allyn & Bacon.
- Gezer, M. Ü., & Dixon, L. Q. (2021). *An overview of Turkey's policy development in TESOL and multilingualism*. In T. L. McCarty & S. May (Eds.), *TESOL and Multilingualism* (pp. 305–319). Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-16-3603-5_20.

- Gilakjani, A. P., & Sabouri, N. B. (2016). Learners' listening comprehension difficulties in English language learning: A literature review. *English Language Teaching*, 9(6), 123–133. <https://doi.org/10.5539/elt.v9n6p123>
- Gilmore, A. (2019). *Authentic materials in English language teaching: Theory and practice*. In H. Reinders, S. Ryan & S. Nakamura (Eds.), *Innovation in Language Learning and Teaching: The Case of Japan* (pp. 139–152). Palgrave Macmillan.
- Gkonou, C. (2011). Anxiety over foreign language speaking and writing: A view from language classrooms. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 1(2), 267–281.
- Gkouzioti, D. N. (2024). *Board games' impact on EFL learner's vocabulary acquisition: The case study of "Unlock!"*. Retrieved from <https://ikee.lib.auth.gr/record/358122>.
- Glesne, C. (2014). Nitel araştırmaya giriş. A. Ersoy ve P. Yalçınoglu (Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Godwin-Jones, R. (2018). Chasing the butterfly effect: Informal language learning online as a complex system. *Language Learning & Technology*, 22(2), 8–27. <https://doi.org/10125/44643>.
- Goh, C. C. M., & Burns, A. (2012). *Teaching Speaking: A Holistic Approach*. Cambridge University Press.
- Göksu, İ., Özcan, K. V., Çakır, R. ve Göktaş, Y. (2014). Türkiye'de öğretim tasarımı modelleriyle ilgili yapılmış alışmalar. *İlköğretim Online Dergisi*, 2 (13).
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2002). *Teaching and researching reading*. London: Pearson Education. <https://doi.org/10.4324/9781315833743>.
- Graham, S. (2011). Self-efficacy and academic listening. *Journal of English for Academic Purposes*, 10(2), 113–117. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2011.04.001>.
- Graham, S., & Macaro, E. (2008). Strategy instruction in listening for lower-intermediate learners of French. *Language Learning*, 58(4), 747–783. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2008.00478.x>
- Graham, S., & Macaro, E. (2008). Strategy instruction in listening for lower-intermediate learners of French. *Language Learning*, 58, 747-783. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2008.00478.x>.
- Gregersen, T., & Horwitz, E. K. (2002). Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance. *The Modern Language Journal*, 86(4), 562–570. <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00161Scribd+6>.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. Felsefe, yöntem, analiz*. (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gürsoy, E., & Korkmaz, H. (2018). Speaking anxiety of freshmen and senior prospective ELT teachers. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(1), 48-60. <https://doi.org/10.17244/eku.346886>.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7. baskı). Pearson Education.

- Halim, A. (2015). "Question and Answer Technique in Teaching English is This Still Favored or Not?" *Al-Ta'dib*, vol. 8, no. 2, pp. 35-49.
- Hamid, H., Wan Fakhruddin, W. F., Ahmad Afip, L., & Hamid, M. (2025). Navigating global standards in local contexts: A systematic review of CEFR-aligned English language curriculum in the ASEAN region. *Journal of Nusantara Studies (JONUS)*, 10(1), 324–352. <https://doi.org/10.24200/jonus.vol10iss1pp324-352>.
- Hamzah, M. H., & Asokan, T. (2016). The Effect of Participation Instruction on ESL Students' Speaking Skills and Language Anxiety. In *International Conference of Higher Order Thinking Skills 2016 in Conjunction with 2nd International Seminar on Science and Mathematics Education*.
- Hamzah, M. S. G., & Asokan, S. M. (2016). Reducing speaking anxiety through cooperative learning. *Journal of Education and Practice*, 7(27), 92–100.
- Hanafiah, W., Aswad, M., Sahib, H., Yassi, A. H., and Mousavi, M. S. (2022). The Impact of CALL on Vocabulary Learning, Speaking Skill, and Foreign Language Speaking Anxiety: The Case Study of Indonesian EFL Learners. *Educ. Res. Int.* 2022:5500077. doi: 10.1155/2022/5500077.
- Harmer, J. (2004). *How to Teach*. England : Pearson Education.
- Hawkins, J. (1999). *The impact of foreign language learning on academic achievement in England: A comparative study*. [Yüksek lisans tezi, University of London].
- Haznedar, B. (2010). Türkiye’ de yabancı dil eğitimi: Reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz. In *International Conference on New Trends in Education and Their Implications* (pp. 747–755).
- He, D. (2018). *Foreign language learning anxiety in China: Theories and applications in English language teaching*. Springer.
- Hendricks, C. (2006). *Improving schools through action research: A reflective practice approach*. Pearson.
- Hilaloğlu, F. (2019). Öğretmen tutumlarının yabancı dil kaygısına etkisi. *Dil Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 55–74.
- Hilaloğlu, N. (2019). *The effect of explicit listening strategy instruction on Turkish EFL learners' listening anxiety and listening comprehension* (Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı, İngiliz Dili Eğitimi Bilim Dalı). Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Hilgard, E. R., Atkinson, R. C., & Atkinson, R. L. (1971). *Introduction to psychology*. New York, NY: Harcourt, Brace, and World.
- Horwitz, A. V. (2013). *Anxiety: A short history*. Johns Hopkins University Press.
- Horwitz, E. K. (2000). Horwitz comments: It ain't over 'til it's over: On foreign language anxiety, first language deficits, and the confounding of variables. *Modern Language Journal*, 84(2), 256–259.
- Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112–126. <https://doi.org/10.1017/S0267190501000071>

- Horwitz, E. K. (2013). *Becoming a language teacher: A practical guide to second language learning and teaching*. Pearson.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132.
- Hwang GJ, Rahimi M, Fathi J. (2024). Enhancing EFL learners' speaking skills, foreign language enjoyment, and language-specific grit utilising the affordances of a MALL app: a microgenetic perspective. *Comput Educ*, 105015.
- Hwang, G.-J., Lin, Y.-H., & Wu, S.-Y. (2024). Effects of mobile-assisted speaking practice on EFL learners' oral performance and confidence. *Computer Assisted Language Learning*, 37(2), 205–225. <https://doi.org/10.1080/09588221.2023.2194567>
- Hyland, K. (2002). Activity and evaluation: Reporting practices in academic writing. In J. Flowerdew (Ed.), *Academic discourse* (pp. 115-130). London: Longman.
- Ismail, N. M. (2016). *The effectiveness of an engaging program to reduce Saudi female university EFL students' foreign language anxiety and to enhance their motivation to learn English at Taif University*. [Doctoral dissertation, Taif University]. ResearchGate. <https://www.researchgate.net/publication/290515878>.
- Israel, S.E., & Duffy, G.G. (Eds.). (2009). *Handbook of Research on Reading Comprehension* (1st ed.). Routledge.
- İsmail, N. (2016). The effectiveness of a program to reduce language anxiety among Saudi female students. *English Language Teaching*, 9(5), 130–138.
- Jarvis, M. A., & Baloyi, O. B. (2020). Scaffolding in reflective journaling: A means to develop higher order thinking skills in undergraduate learners. *International Journal of Africa Nursing Sciences*, 12, 100195. <https://doi.org/10.1016/j.ijans.2020.100195>
- Jin, Y., Zhang, L., & MacIntyre, P. D. (2023). The role of willingness to communicate and language anxiety in EFL learners' speaking performance. *System*, 117, 102830. <https://doi.org/10.1016/j.system.2023.102830>
- Kaçar, İ. & Zengin, Z. (2009). İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Dil Öğrenme ile İlgili İnançları, Öğrenme Yöntemleri, Dil Öğrenme Amaçları ve Öncelikleri Arasındaki İlişki: Öğrenci Boyutu. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 5 (1), 55-89.
- Karabacak, E. (2018). *İlkokul resmi İngilizce öğretim programı ile uygulamadaki program arasındaki uyumun incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karakaş, A., & Boonsuk, Y. (2024). Willingness to Listen in English: Voices from Preservice English Teachers in Turkish Higher Education. *RELJ Journal*. [Link](#)
- Karakaş, A., & Yavuz, A. (2021). Why do English language teachers in Turkey quit the profession? A phenomenological investigation. *Language Teaching Research*, 25(6), 964–981. <https://doi.org/10.1177/1362168820918475>

- Kaur, D., & Aziz, A. A. (2020). The Use of Language Game in Enhancing Students' Speaking Skills. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 10(12), 687-706.
- Kaya, S. (2018). *Evaluation of the middle school English language curriculum developed in 2012 utilizing Stake's Countenance Evaluation Model* (Doctoral dissertation, Department of Curriculum and Instruction, Middle East Technical University). Middle East Technical University.
- Kaya, S., & Ok, A. (2016). The second grade English language curriculum: Theory-practice congruence. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(4), 491-512. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2016.024>.
- Kelsen, B. (2009). Teaching EFL to the iGeneration: A survey of using YouTube as supplementary material. *CALL-EJ Online*, 10(2), 1-18.
- Kelsen, B. A. (2009). Teaching EFL to the iGeneration: A survey of using YouTube as supplementary material with college EFL students in Taiwan. *CALL-EJ Online*, 10(2), 1-18. Retrieved from <http://caliej.org/journal/10-2/kelsen.html>
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). *Participatory action research: Communicative action and the public sphere*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 271-330). Sage Publications.
- Khodabandelou, R., & Abu Samah, S. A. (2012). Instructional design models for online instruction: From the perspective of Iranian higher education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 67(2012), 545-552.
- Kılıç, N., Eryılmaz, A., & Yılmaz Dinç, S. (2018). Effectiveness of psychoeducational group training on Turkish EFL learners' English-speaking anxiety. *Hacettepe University Journal of Education*, 33(4), 1020-1037. doi: 10.16986/HUJE.2018037844.
- Kılınç, K., & Yıldırım, Ö. (2020). The effects of test type, pronunciation, and proficiency level on EFL learners' speaking exam scores. *World Journal of Education*, 10(3), 95-110. <https://doi.org/10.5430/wje.v10n3p95>.
- Kırkgöz, Y. (2009). Globalization and English language policy in Turkey. *Educational Policy*, 23(5), 663-684.
- Kırkgöz, Y. (2009). Küreselleşme ve Türkiye'de İngilizce dil politikası. *Educational Policy*, 23(5), 663-684. <https://doi.org/10.1177/0895904808316319>.
- Kırkgöz, Y. (2017). *English education policy in Turkey*. In R. Kirkpatrick (Ed.), *English Language Education Policy in the Middle East and North Africa* (pp. 235-256). Springer.
- Kırkgöz, Y., Çelik, S., & Arkan, A. (2016). Laying the Theoretical and Practical Foundations for a New Elementary English Curriculum in Turkey: A Procedural Analysis. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1199-1212.
- Kızıldağ, A., & Damar, E. A. (2023). English language teaching in Turkey: A critical policy analysis. *Education and Society*, 41(1), 5-24.
- Kim, J.-H. (2000). Foreign language listening anxiety: A study of Korean students learning English. Doctoral dissertation, University of Texas, Austin.

- Kim, Y. (2002). *Construction of a theoretical model of foreign language anxiety and development of a measure of the construct: Korean university EFL learners' case*. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/construction-theoretical-model-foreign-language/docview/250949550/se-2>.
- Kimura, H. (2008). Foreign language listening anxiety: Its dimensionality and group differences. *JALT Journal*, 30(2), 173–195.
- Kimura, H. (2008). Foreign language listening anxiety: Its dimensionality and group differences. *JALT Journal*, 30(2), 173–196. <https://doi.org/10.37546/JALTJJ30.2-2>
- Kimura, H. (2017) Foreign language listening anxiety: A self-presentational view, *International Journal of Listening*, 31(3), 142-162. <https://doi.org/10.1080/10904018.2016.1222909>.
- Kleinmann, H. H. (1977). Avoidance behavior in adult second language acquisition. *Language Learning*, 27(1), 93-107. <https://psycnet.apa.org/record/2013-21748-006>.
- Koç, E. (2020). Design and evaluation of a higher education distance EAP course by using the ADDIE model. *Electronic Journal of Social Sciences*, 19(73), 522–531.
- Kozlowski, S. W. J., & Hattrup, K. (1992). A disagreement on the use of rWG and rWG(J) in leadership research: Some best practice guidelines. *The Leadership Quarterly*, 23(1), 66-80.
- Krassakopoulou, M. N., & Georgountzou, A. (2024). Enhancement of pronunciation and listening skills in a private lesson in the Greek EFL context. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 14(2), 97–114. https://rp.tl.eap.gr/images/2024B/RPLTL_14-2_06_Krassakopoulou_Georgountzou.pdf
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., & Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook II: Affective domain*. David McKay Company.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., & Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook II: Affective domain*. David McKay.
- Kurt, Y., & Bayyurt, Y. (2024). *English-medium instruction in higher education in Turkey*. In J. Jenkins & S. H. Lin (Eds.), *English-Medium Instruction in Higher Education* (pp. 313–326). Routledge.
- Kuzu, Ö. (2020). *Türkiye'de bir yabancı diller yüksekokulunda İngilizce hazırlık programının BGSÜ modeliyle değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=bY0x0HA9svbFDImACz7bTA&no=VFkkXwIsf0wniGW6pR9O3A>
- LaRoche, K. M. (1993). *A focus on using prewriting and knowledge level strategies and skills to improve the attitudes and writing skills of middle school students*

- (Master's practicum, Nova University). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED366974.pdf>.
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching* (3rd ed.). London: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching* (3rd ed.). Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching* (3rd ed.). Oxford University Press.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563–575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>.
- Leary, M. R., & Meadows, S. (1991). Predictors, elicitors, and concomitants of social blushing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(2), 254–262. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.2.254>.
- LeBreton, J. M., & Senter, J. L. (2008). Answers to 20 questions about interrater reliability and interrater agreement. *Organizational Research Methods*, 11(4), 815–852.
- LeBreton, J. M., Burgess, J. R. D., Kaiser, R. B., Atchley, J. E., & James, L. R. (2003). Review and critique of the rWG index of within-group agreement. *The Leadership Quarterly*, 14(4-5), 243–263.
- Li, C., Wei, L., & Lu, X. (2024). Task complexity and L2 writing performance of young learners: Contributions of cognitive and affective factors. *The Modern Language Journal*. <https://doi.org/10.1111/modl.12954>
- Li, H. (2003). An investigation of a new instructional design procedure for web-based instruction: A Delphi study. *Dissertation Abstracts International*, 64(07). (UMI No. AAT 3097823).
- Li, L., Wang, Y., & Zhang, J. (2024). Online teacher presence and language learning anxiety: A mediating model. *Language Learning & Technology*, 28(1), 32–49.
- Li, X., Qin, F., Ji, X., & Zou, Q. (2023). The structure and effects of foreign language listening anxiety: A structural equation modeling approach. *Language Learning*, 73(3), 555–577.
- Li, X., Zhang, F., Duan, P., & Yu, Z. (2024). *Teacher support, academic engagement and learning anxiety in online foreign language learning*. *British Journal of Educational Technology*. Retrieved from <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/bjet.13430>.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). *How languages are learned* (4th ed.). Oxford University Press.
- Liu, G. Z. (2022). *Conversational Analysis and Metacognitive Scaffolding: A Systematic Approach to Engaging and Developing Learner Metacognition* (Doctoral dissertation, ResearchSpace@ Auckland).
- Liu, J., Sun, Y., Yan, B., & Zhu, X. (2024). *Analysis of the positive influence of auditory learning style preference on college students' English listening comprehension*.

- Proceedings of the 9th International Conference on Learning, Education, and Public Media. <https://www.ewadirect.com/proceedings/lnep/article/view/17698>
- Liu, M., & Jackson, J. (2008). An exploration of Chinese EFL learners' unwillingness to communicate and foreign language anxiety. *The Modern Language Journal*, 92(1), 71–86. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00687.x>.
- Liu, T. Y., & Chu, Y. L. (2010). Using ubiquitous games in an English listening and speaking course: impact on learning outcomes and motivation. *Computers & Education*, 55(2), 630–643.
- Liu, Y. (2021). Task-based instruction in EFL classrooms: Enhancing oral production and learner autonomy. *TESOL Journal*, 12(2), e568.
- Liu, Y. (2022). Exploring metacognitive speaking strategies for EFL learners. *Journal of Asia TEFL*, 19(3), 794–810.
- Lucas, R. I. G., Miraflores, E. G., & Go, D. G. (2011). English language learning anxiety among foreign language learners in the Philippines. *Education Quarterly*, 68(1), 24–48.
- Lucas, R. I., Miraflores, E., & Go, D. (2011). English language learning anxiety among foreign language learners in the Philippines. *Philippine ESL Journal*, 7, 94–119.
- Luo, H. (2012). Sources of foreign language anxiety: Towards a four-dimension model. *Contemporary Foreign Language Studies*, 12, 49–61. In Han, L. (2013). Foreign language anxiety: Past and future. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 36(4), 442–464.
- Luo, H. (2013). Foreign language anxiety: Past and future. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 36(4), 442–464. <https://doi.org/10.1515/cjal-2013-0030>
- Luo, H. (2014). Foreign language speaking anxiety: A study of Chinese language learners. *Journal of the National Council of Less Commonly Taught Languages*, 15, 99–117.
- MacIntyre, A. (1995). *After Virtue: A Study in Moral Theory* (2nd ed.). University of Notre Dame Press.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1989). Anxiety and second-language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39, 251–275.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Anxiety and second-language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 41(1), 85–117.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991a). Language anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning*, 41, 513–534.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991a). Language anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning*, 41, 513–534.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991b). Investigating language class anxiety using the focused essay technique. *The Modern Language Journal*, 75, 296–304.

- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44(2), 283–305. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x>.
- Maeng, U. (2007). Learning Anxiety, Listening Strategies and the Proficiency of Elementary School Learners. *English Language and Linguistics*, 24, 259-284.
- Makukhina, S. (2024). *The impact of motivation on foreign language learning*. *Aktualni Pytannia Humanitarnykh Nauk*, 75(2), 155–160. Retrieved from http://aphn-journal.in.ua/archive/75_2024/part_2/75-2_2024.pdf#page=155
- Makukhina, Y. (2024). Video-assisted listening instruction and learner motivation. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 20(1), 58–72.
- Matsuda, S., & Gobel, P. (2004). Anxiety and predictors of performance in the foreign language classroom. *System*, 32(1), 21–36. <https://doi.org/10.1016/j.system.2003.08.002>.
- Mauranen, A. (2006). Spoken discourse, academics and global English: A corpus perspective. In R. Huges (Ed.), *Spoken English, TESOL and applied linguistics* (pp. 143-158). New York: Palgrave Macmillan.
- McBride, D. M. (2023). *The process of research in psychology*. Sage.
- McCroskey, J. C. (1984). The communication apprehension perspective. In J. Daly, & J. McCroskey (Eds.), *Avoiding communication: Shyness, reticence, and communication apprehension* (pp. 13-38). Beverly Hills, CA: Sage.
- McKernan, J. (1988). The countenance of curriculum action research: Traditional, collaborative, and emancipatory-critical conceptions. *Journal of Curriculum & Supervision*. https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/jcs/jcs_1988spring_mckernan.pdf
- Mede, E., & Karırmak, Ö. (2017). Reducing foreign language anxiety through positive psychology activities. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(2), 31–47.
- Mede, E., & Karırmak, Ö. (2017). The predictor roles of speaking anxiety and English self efficacy on foreign language speaking anxiety. *Journal of Teacher Education and Educators*, 6(1), 117-131.
- Medina, S. L. (1990). The effects of music upon second language vocabulary acquisition. *National Network for Early Language Learning*, 6(3), 1–8.
- Medina, S. L. (1990). The effects of music upon second language vocabulary acquisition. Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages, San Francisco, CA.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma. Desen ve uygulama için bir rehber*. S. Turan (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Mertler, C. A. (2017). *Action research: Improving schools and empowering educators* (5th ed.). SAGE Publications.
- Meyer, R. (1984). Listen my children, and you shall hear. *Foreign Language Annals*, 17(4), 343.

- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3. baskı). SAGE Publications.
- Miller, J. S. (2013). Improving oral proficiency by raising metacognitive awareness with recordings. In J. Levis & K. LeVelle (Eds.). *Proceedings of the 4th Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference*. Aug. 2012. (pp. 101-111). Ames, IA: Iowa State University.
- Miller, L. (2013). Reducing speaking anxiety in the classroom. *English Teaching Forum*, 51(2), 46–53.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *İngilizce Dersi (İlkokul ve Ortaokul) Öğretim Programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Erişim: <https://mufredat.meb.gov.tr>.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2023). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli taslak öğretim programları*. T.C. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Erişim adresi: <https://mufredat.meb.gov.tr>.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (1997). *İlköğretim Okulu Yabancı Dil (İngilizce) Öğretim Programı*. *Tebliğler Dergisi*, 2481, 1243–1292.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2006). *İlköğretim İngilizce Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı: English Language Curriculum for Primary Education*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). *İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) İngilizce Dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *İlköğretim İngilizce dersi öğretim programı*. <https://mufredat.meb.gov.tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *İlköğretim İngilizce dersi öğretim programı*. <https://mufredat.meb.gov.tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *İngilizce Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2019). *Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav Raporu*. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_06/24094730_2019_Ortaogretim_Kurumlarına_Iliskin_Merkezi_Sinav.pdf (Erişim tarihi: 13 Nisan 2022).
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2020). *Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav Raporu*. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_07/17104126_2020_Ortaogretim_Kurumlarına_Iliskin_Merkezi_Sinav.pdf (Erişim tarihi: 13 Nisan 2022).
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2021). *Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav Raporu*.

- https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_07/01113311_2021_Ortaogretim_Kurumlarına_Iliskin_Merkezi_Sinav.pdf (Erişim tarihi: 13 Nisan 2022).
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2022). *Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav Raporu*. <https://www.meb.gov.tr/20-2022-ortaogretim-kurumlarina-iliskin-merkezi-sinav-raporu/duyuru/26871> (Erişim tarihi: 23 Aralık 2023).
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2023). *Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav Raporu*. <https://karesi.meb.gov.tr/www/2023-ortaogretim-kurumlarina-iliskin-merkezi-ortak-sinav-raporu/icerik/1926> (Erişim tarihi: 23 Aralık 2023).
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *İngilizce dersi öğretim programı (5-8. sınıflar)*. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=327>
- Mills, G. E. (2003). *Action research: A guide for the teacher researcher*. Pearson.
- Moffett, J. (1982). Writing, inner speech, and meditation. *College English*, 44, 231-244.
- Morgan, D. (1992). Effects of Participant Roles on Input Interactions and Comprehensible Output, Doktora Tezi, Portland State University. https://pdxscholar.library.pdx.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=5502&context=open_access_etds
- Morrison, G. R., Ross, S. M., Morrison, J. R., & Kalman, H. K. (2019). *Designing effective instruction* (8th ed.). Wiley.
- Moulden, G. A. (2005). *An evaluation of language policy in a bilingual school in Japan* [Doktora tezi]. ProQuest Dissertations Publishing. <https://search.proquest.com/openview/15f9be0a3aa9f703905c719c030e66f0/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Movahed, M. (2014). *The effect of metacognitive strategy instruction on the listening performance, metacognitive awareness, and listening anxiety of English as a foreign language beginner students*. *International Journal of English Linguistics*, 3(5), 51-65. <https://doi.org/10.5539/ijel.v4n2p88>.
- Mugaddam, A. H., & Aljohani, S. (2025). *The impact of foreign language anxiety on FL speech production of Saudi EFL learners: Case study of Saudi secondary school students in Medina region*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/389884336_The_Impact_of_Foreign_Language_Anxiety_on_FL_Speech_Production_of_Saudi_EFL_Learners_Case_Study_of_Saudi_Secondary_School_Students_in_Medina_Region
- Murphy, J. M. (1991). Oral communication in TESOL: Integrating speaking, listening and pronunciation, *TESOL Quarterly*, 25(1), 51-74.
- Müftüler, M., & Hünük, D. (2018). *Eylem araştırması sürecinde veri analizi ve geçerlik-güvenirlilik ilkeleri*. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 5(2), 111–126.
- Müftüler, M., & Hünük, D. (2018). Eylem araştırmasında veri nasıl toplanır? In G. Erturan İlker & D. Hünük (Eds.), *Eylem Araştırması: Beden Eğitiminde Araştıran Öğretmen* (ss. 35-53). Pegem Akademi Yayınevi.
- Nation, I. S. P. (2008). *Teaching ESL/EFL reading and writing*. Routledge.. <https://doi.org/10.4324/9780203891643>.

- Nation, I. S. P., & Macalister, J. (2021). *Teaching ESL/EFL listening and speaking* (2nd ed.). Routledge.
- Newton, J. M., & Nation, I. S. P. (2020). *Teaching ESL/EFL Listening and Speaking* (2nd ed.). Routledge.
- Newton, J., & Nation, I. S. P. (2020). *Teaching ESL/EFL listening and speaking* (2nd ed.). Routledge.
- Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology: A Textbook for Teacher*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Nuttall, C. (2000). *Teaching reading skills in a foreign language*. United Kingdom: Macmillan Education.
- O'Leary, Z. (2004). *The essential guide to doing research*. Sage Publications.
- Ocak, M. A. (2015). *Öğretim Tasarımı Kuramlar, Modeller ve Uygulamalar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Olasheinde, G. L. (2015). *Evaluation of the adequacy of the English component of the General Studies (GNS) curriculum in Nigerian Polytechnics: A modification of the CIPP evaluation model*. *Journal of Education and Practice*, 6(25), 12-21.
- Marwan, A. (2016). Investigating the factors contributing to foreign language anxiety among Indonesian EFL learners. *Indonesian Journal of Halal Science and Technology*, 1(1), 1-8. : <http://dx.doi.org/10.5539/ells.v5n2p123>.
- O'Malley, J.M., Chamot, A.U., & Küpper, L. (1989). Listening comprehension strategies in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 10(4), 418-437.
- O'Malley, J.M., Chamot, A.U., & Küpper, L. (1989). Listening comprehension strategies in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 10(4), 418-437.
- Orakcı, Ş. (2018). İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 1-28.
- Ordem, E. (2022). Exclusionary practices of English language teaching departments in Turkey: Radical pedagogy, British colonialism and neoliberalism. *Educational Philosophy and Theory*, 54(7), 857-870. <https://doi.org/10.1080/00131857.2021.1888710>.
- Ordem, E. (2023). *Participatory action research in a listening-speaking class in second language teaching*. Educational Action Research. [PDF](#)
- Oxford, R. L. (2001). *Integrated skills in the ESL/EFL classroom*. ERIC Digest. ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED456670.pdf>.
- Önal, İ. (2020). *Eleştirel düşünme becerilerine yönelik bir program geliştirme çalışması*. [Doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=eDufnSBxIC_gh-tIC2l-yQ&no=MAQ6aijWRQi_uASb2uY8sQ.
- Örmeci, D. M. (2009). *An evaluation of English language curricula implemented at the 4th, 5th, and 6th grades in respect of teachers' opinions*. Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi, Edirne, Türkiye.
- Özbent, S. (2010). Türkiye'de yabancı dil eğitimi. *İstanbul Eğitim ve Kültür Dergisi*, Eylül, 51-55.

- Özcanlı, N., & Kozikoğlu, İ. (2023). Ortaokul öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygısı: Öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Süirt Eğitim Dergisi*, 3(1), 1-22. <https://doi.org/10.58667/sedder.1274744>.
- Özçelik, P. K. (2011). 12 Eylül'ü anlamak. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 66(3), 27–62. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/35880>.
- Özenç, E.G., Orhan-Karsak, H.G., & Özenç, M. (2021). *Effects of collaborative speaking instruction on speaking anxiety*. IJCI. [PDF](#)
- Özerbaş, M. A. & Kaya, A. B. (2017). Öğretim Tasarımı Çalışmalarının İçerik Analizi: ADDIE Modeli Örnekleme . *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* , 15 (1) , 26-42 .
- Öztürk, G., & Gürbüz, N. (2013). The impact of gender on foreign language speaking anxiety and motivation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70, 654–665. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.106>.
- Öztürk, G., & 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.
- Öztürk, G., & 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.
- Palabıyık, H., & Oral, B. (2022). İngilizce öğretmenlerinin değerlendirme yaklaşımlarının analizi. *Uluslararası Dil Eğitimi ve Öğretimi Dergisi*, 10(1), 15–29.
- Palabıyık, T., & Oral, B. (2022). Yabancı dil öğretiminde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar üzerine yapılan araştırmaların incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, 9, 638-654.
- Pan, H., Xia, F., Kumar, T., Li, X., & Shamsy, A. (2022). Massive open online course versus flipped instruction: Impacts on foreign language speaking anxiety, foreign language learning motivation, and learning attitude. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.833616>.
- Papi, M., Vasylets, O., & Ahmadian, M. J. (2022). Individual difference factors for second language writing. In R. Manchon & P. Chamorro (Eds.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Writing*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003270546-30>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Peng, J. (2025). Foreign language speaking anxiety in second language learning: Causes, effects, and solutions. *Journal of Language Education*, 12(2), 21-40.
- Philips, E. M. (1992). The effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes. *Modern Language Journal*, 76, 14-26. <https://doi.org/10.2307/329894>.
- Piaget, J. (1972). *The psychology of the child*. Basic Books.
- Pishghadam, R. (2009). A quantitative analysis of the relationship between emotional intelligence and foreign language learning. *Electronic Journal of Foreign*

- Language Teaching*, 6(1), 31–41. <https://e-flt.nus.edu.sg/wp-content/uploads/docroot/v6n12009/pishghadam.pdf>
- Polat, M. & Erişti, B. (2019). The effects of authentic video materials on foreign language listening skill development and listening anxiety at different levels of English proficiency. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(1), 135-154. DOI: <https://doi.org/10.33200/ijcer.567863>.
- Popon, J. S. (2024). Managing English Language Anxiety in Focus: Lived Experiences of Elementary Learners in The Public School. <https://www.ijams-bbp.net/wp-content/uploads/2024/07/6-IJAMS-JUNE-2024-201-209.pdf>.
- Price, M. L. (1991). The subjective experience of foreign language anxiety: Interview with highly anxious students. In E. K. Horwitz & D. J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 101–108). Prentice Hall.
- Putra, M. S. P. (2018). The Effect of games strategy and students anxiety toward the students listening ability at the second year students of SMA. *International Journal of Educational Dynamics*, 1(1), 30-40.
- Qiu, Y., & Luo, W. (2022). Investigation of the effect of flipped listening instruction on the listening performance and listening anxiety of Chinese EFL students. *Frontiers in Psychology*, 13, 1043004. DOI: [10.3389/fpsyg.2022.1043004](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1043004).
- Qiu, Y., & Luo, Z. (2022). Reducing foreign language anxiety through flipped classroom approach. *Language Teaching Research*, 26(1), 3–21. <https://doi.org/10.1177/1362168820904996>
- Rahimi, M. & Soleymani, E. (2015). The impact of mobile learning on listening anxiety and listening comprehension. *English Language Teaching*, 8(10). <https://doi.org/10.5539/elt.v8n10p152>.
- Rahimi, M., & Soleymani, E. (2015). The effect of mobile-based learning on Iranian EFL learners' listening anxiety. *Journal of Language and Education*, 1(2), 44–57.
- Raimes, A. (1983). *Techniques in Teaching Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Rea-Dickins, P. (2019). Alternative assessment approaches in language education. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge guide to second language teacher education* (pp. 246–255). Cambridge University Press.
- Rea-Dickins, P. (2019). Classroom-based assessment: Possibilities and limitations. In J. Fox, N. Abdulhamid, & C. E. Turner (Eds.), *The Routledge handbook of language testing* (pp. 173–186). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003220756-11>
- Reinders, H. (2018). Developing speaking skills. In J. I. Lontas (Ed.), *The TESOL encyclopedia of English language teaching* (pp. 1–6). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0207>
- Reinders, H. (2018). Digital games in language learning and teaching: The role of the teacher. *Teaching English with Technology*, 18(2), 32–45. <http://www.tewtjournal.org/issues/past-issue-2018/issue-2>.

- Reinders, H., & Wattana, S. (2014). Can I say something? The effects of digital game play on willingness to communicate. *Language Learning & Technology*, 18(2), 101–123.
- Reiser, R. A., & Dempsey, J. V. (2018). *Trends and issues in instructional design and technology* (4th ed.). Pearson.
- Rezaei, A., & Ahour, T. (2015). The impact of YouTube listening practice on EFL learners' listening comprehension. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 2(1), 89–99.
- Rezaei, A., & Hashim, F. (2013). Impact of Awareness Raising about Listening Micro-Skills on the Listening Comprehension Enhancement: An Exploration of the Listening Micro-Skills in EFL Classes. *Australian Journal of Teacher Education*, 38, 1.
- Richards, J. C. (2008). *Teaching listening and speaking*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2008). *Teaching listening and speaking: From theory to practice*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2017). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2017). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2017). *Curriculum development in language teaching* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Richards, J. C. , Renondya, W. A. (2002) *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Rido, A., Kuswoyo, H., & Nuansa, S. (2020). Questioning Strategies in English Literature Lectures in an Indonesian University. *Lingua Cultura*, 14, 241-253.
- Rost, M. (2002). *Teaching and researching listening*. Longman.
- Rost, M. (2002). *Teaching and researching listening*. Pearson Education.
- Rubin, J. (1994) A review of second language listening comprehension research. *The Modern Language Journal* 78 (2), 199–221. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02034.x> .
- Rui, Z., & Feldman, D. (2012). Inter-rater reliability of a classroom observation protocol (COP): A critical appraisal. *ResearchGate*.
- Sabuncuoğlu, O., & Kurtoğlu, D. (2021). The effects of foreign language anxiety on pupils at secondary school. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 313-368.
- Sadiku, L. M. (2015). The Importance of Four Skills Reading, Speaking, Writing, Listening in a Lesson Hour. *European Journal of Language and Literature*, 1, 29-31.
- Sagor, R. (2000). *Guiding school improvement with action research*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

- Saito, Y., & Samimy, K. K. (1996). Foreign language anxiety and language performance: a study of learner anxiety in beginning, intermediate, and advanced-level college students of Japanese. *Foreign Language Annals*, 29, 239-251. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1996.tb02330.x>.
- Saito, Y., Garza, T. J., & Horwitz, E. K. (1999). Foreign language reading anxiety. *The modern language journal*, 83(2), 202-218. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00016>.
- Salaberry, M. R. (2001). The use of technology for second language learning and teaching: A retrospective. *The Modern Language Journal*, 85(1), 39–56.
- Salaberry, R. (2001). The use of technology for second language learning and teaching: A retrospective. *The Modern Language Journal*, 85(1), 39–56.
- Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers* (4. baskı). SAGE Publications Ltd.
- Sarıçoban, G. & Sarıçoban, A. (2012). Atatürk and the History of Foreign Language Education in Turkey . *Journal of Language and Linguistic Studies* , 8 (1) , 0-49 .
- Sarisoy, B. (2017). *Öğretmenler için duygusal zekâ becerileri eğitim programının tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=BSUES_t1iMGa1m3JgrV6A&no=GuNcEH3_rQtnWbF6P2pN0w.
- Schellekens, P. (2007). *The Oxford ESOL handbook*. Oxford: Oxford University Press.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28(1), 129-142.
- Scovel, T. (1991). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. In E. K. Horwitz & D. J. Young (Eds.), *Language Anxiety: From theory and research to classroom implication* (pp. 15-25). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Sellers, V. D. (2000). Anxiety and reading comprehension in Spanish as a foreign language. *Foreign Language Annals*, 33, 512 – 521.
- Selvi, A. F. (2014). *The medium-of-instruction debate in Turkey: Oscillating between national ideas and bilingual ideals*. *Current Issues in Language Planning*, 15(2), 133–152. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1944-9720.2000.tb01995.x> .
- Selvi, K. (2011). Ideology and ELT policy in Turkey: A political perspective. *Asian EFL Journal*, 13(2), 7–25. <https://www.elejournal.com/asian-efl-journal/wp-content/uploads/sites/3/2019/01/June-2011-Kenan-Selvi.pdf>
- Septami, R. (2021). The effect of role-play technique on students' anxiety in speaking English at Sman 1 Kuantan Mudik. Doctoral Dissertation, Universitas Islam Negeri Sultan Syarif Kasim Riau, Indonesia.
- Serraj, S., & Noordin, N. B. (2013). Relationship among Iranian EFL students' foreign language anxiety, foreign language listening anxiety and their listening

- comprehension. *English Language Teaching*, 6(5), 1–12.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1076995.pdf>.
- Shi, Y. Z., & Liu, Z. Q. (2006). Foreign language reading anxiety and its relationship to English achievement and gender. *Journal of PLA University of Foreign Languages*, 29, 59-65.
- Shrout, P. E., & Fleiss, J. L. (1979). Intraclass correlations: Uses in assessing rater reliability. *Psychological Bulletin*, 86(2), 420-428.
- Shumin, K. (2002). Factors to consider: Developing adult EFL students' speaking abilities. In J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (pp. 204–211). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667190.028>.
- Skinner, B.F. (1938). *The Behavior of Organisms: An Experimental Analysis*. BF Skinner Foundation. <https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.191112>.
- Smith, P. L., & Ragan, T. J. (2005). *Instructional design* (3rd ed.). Wiley.
- Sohail M., Noreen S. (2020). Evaluation of English curriculum reform for undergraduates by using the CIPP Model. *Academic Journal of Social Sciences (AJSS)*, 4(4), 1059–1076.
- Sözer, M. (2024). *Eğitim dili İngilizce olan yükseköğretim kurumlarında yabancı dil kaygısının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Spielberger, C. D. (1972). Conceptual and methodological issues in anxiety research. In C. D. Spielberger (Ed.) *Anxiety: Current trends in theory and research* (Vol. 2, pp. 481-494). New York, NY: Academic Press.
- Spielberger, C. D. (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory: STAI (Form Y)*. Consulting Psychologists Press.
- Stringer, E. T. (2014). *Action research* (4th ed.). SAGE Publications.
- Şahin, K. (2018). Türkiye’de Yabancı Dil Öğretimi, Sorunlar ve Çözüm Yolları. Erişim Adresi: https://www.researchgate.net/publication/330634106_turkiye%27de_yabanci_dil_ogretimi_sorunlar_ve_cozum_yolları 10 Ocak 2022 tarihinde erişildi.
- Şahin, Y. (2024). *Bağ kuramına dayalı İngilizce öğretim programının onuncu sınıf öğrencilerinin başarı, kalıcılık ve bilişsel farkındalık düzeylerine etkisi* [Doktora tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Şaş, A. K. (2022). Yeni Sömürü Düzeninde Diller: Türkçenin İngilizceyle İmtihani. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*(9), 722-738. <https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1212773>.
- Şimşek, A. (2014). *Öğretim Tasarımı*. İstanbul: Nobel Basımevi.
- Tavares, V. (2024). *Empowering language learners in a changing world through pedagogies of multiliteracies*. In V. Tavares (Ed.), *Empowering Language Learners in a Changing World* (pp. 1–20). Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-031-51889-8_1

- Teimouri, Y., Goetze, J., & Plonsky, L. (2019). Second language anxiety and achievement: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 41(2), 363–387. <https://doi.org/10.1017/S0272263118000311>.
- TEPAV (2013). *Türkiye’deki devlet okullarında ingilizce dilinin önemine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi*. Ankara: Mattek Matbaacılık. Erişim adresi: [https://www.tepav.org.tr/upload/files/1399388519-1.Turkiyedeki Devlet Okullarında İngilizce Dilinin Öğrenimine İlişkin Ulusal İhtiyac Analizi.pdf](https://www.tepav.org.tr/upload/files/1399388519-1.Turkiyedeki%20Devlet%20Okullarında%20İngilizce%20Dilinin%20Öğrenimine%20İlişkin%20Ulusal%20İhtiyaç%20Analizi.pdf).
- Tercan, G., & Dikilitaş, K. (2015). EFL students' speaking anxiety: A case from tertiary level students. *ELT Research Journal*, 4(1), 16–27. <https://dergipark.org.tr/en/pub/eltrj/issue/5485/74474>.
- Thach, L. S., & Khau, A. H. (2025). Vietnamese EFL students' anxiety in foreign language classrooms: Speaking, listening, reading, and writing. *Theory and Practice in Language Studies*. <https://search.proquest.com/openview/a12cbcceac4483b329a39bcf84504aaf/1>
- Titchen, A. (2015). *Action research: Genesis, evolution, and orientations*. *International Practice Development Journal*. https://www.fons.org/wp-content/uploads/2024/03/IPDJ_0501_01.pdf
- Tomlinson, B. (2014). *Developing materials for language teaching* (2nd ed.). Bloomsbury Academic.
- Tomlinson, B. (2023). *Developing materials for language teaching* (3rd ed.). Bloomsbury Academic.
- Topkaya, E. Z., & Küçük, Ö. (2010). An evaluation of 4th and 5th grade English language teaching program. *Elementary Education Online*, 9(1), 52-6. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ilkonline/issue/8596/106953>.
- Tuncer, H., & Karataş, T.Ö. (2022). *Recommendations of ELT students for four language skills development: A study on emergency distance education*. SAGE Open. [PDF](#)
- Ur, P. (1984). *Teaching listening comprehension*. Cambridge University Press.
- Uztosun, M. S. (2021). Pre-service English language teachers' perceptions and practices of communicative language teaching. *Australian Journal of Teacher Education*, 46(5), 1–18. <https://doi.org/10.14221/ajte.2021v46n5.1>
- Uztosun, M.S., & Kök, M. (2024). *L2 Skill-Specific Anxiety and Communication Apprehension in Turkish EFL Learners*. *Innovation in Language Learning and Teaching*. [PDF](#)
- Vandergrift, L. (1999). Facilitating second language listening comprehension: Acquiring successful strategies. *ELT Journal*, 53 (3): 168-176.
- Vandergrift, L. (2007). Extensive listening practice and input enhancement using mobile phones: Encouraging out-of-class learning with mobile phones. *Language Learning & Technology*, 11(1), 55–70.
- Vandergrift, L. (2007). *Recent developments in second and foreign language listening comprehension research*. *Language Teaching*, 40(03), 191. Doi:10.1017/s0261444807004338 .

- Vandergrift, L., & Baker, S. (2015). Learner variables in second language listening comprehension: An exploratory path analysis. *Language Learning*, 65, 390- 416.
- Vandergrift, L., & Goh, C. C. M. (2012). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. Routledge.
- Vandergrift, L., & Goh, C. M. (2012). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. Routledge.
- Vandergrift, L., & Tafaghodtari, M. (2010). Teaching l2 learners how to listen does make a difference: An empirical study. *Language Learning*, 60, 470-497. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00559.x>.
- Vandergrift, L., & Tafaghodtari, M. H. (2010). Teaching L2 learners how to listen does make a difference: An empirical study. *Language Learning*, 60(2), 470–497.
- Varol Şanlı, Ş., & Tan Şişman, G. (2025). Altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin paydaş görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 45-60.
- Vogely, A. J. (1998). Listening comprehension anxiety: Students' reported sources and solutions. *Foreign Language Annals*, 31(1), 67-76. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1944-9720.1998.tb01333.x>
- Von Wörde, R. (2003). Students' perspectives on foreign language anxiety. *Inquiry*, 8(1), 36–49. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ876838.pdf>.
- Wahab, M. A., Rahman, S. A., & Zakaria, E. (2017). Enhancing students' visual-spatial skills and geometric thinking through LSPE-SUM learning strategy using SketchUp Make. *International Journal of Education and Practice*, 5(4), 87-100. <https://www.scielo.br/j/bolema/a/GpSKVYqvflHrLxfTGtKCqxb/>.
- Wang, C., & MacIntyre, P. D. (2021). Exploring the role of emotions and metacognitive awareness in L2 listening: A control–value theory perspective. *Language Teaching Research*, 27(2), 147–170. <https://doi.org/10.1177/1362168821996593>
- Wang, J., Luo, Q., & Li, M. (2025). Meaningful body talk: Emotional experiences with music-based group interactions. *Tourism Management*, 96, 104521. <https://doi.org/10.1016/j.tourman.2024.104521>
- Wang, L., & MacIntyre, P. D. (2021). Second language listening comprehension: The role of anxiety and enjoyment in listening metacognitive awareness. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 11(4), 491-515. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2021.11.4.2> .
- Wang, Y. (2015). Using songs and music to promote listening skills in EFL classrooms. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(8), 1682–1688. <https://doi.org/10.17507/tpls.0508.20>
- Wang, Y., Shang, H. & Briody, P. (2011). Investigating the impact of using games Teaching Children English. *International Journal of Learning & Development*. 1(1), 1-15. <https://doi:10.5296/ijld.v1i1.1118>.

- Wattana, S. (2013). Talking while playing: The effects of computer games on interaction and willingness to communicate in English. *Unpublished doctoral dissertation*. University of Canterbury.
- Wattana, S. (2013). Talking while playing: The effects of computer games on interaction and willingness to communicate in English. (Unpublished PhD thesis), University of Canterbury.
- Wilkinson, I. (2001). *Anxiety in a Risk Society*. London: Routledge.
- Willis, D., & Willis, J. (2007). *Doing Task-Based Teaching*. Oxford University Press.
- Wilson, S. T. J. (2006). *Anxiety in learning English as a foreign language: Its associations with student variables, with oral proficiency, and with performance on an oral test*. Doctoral dissertation, Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/1074/16235290.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Winaldo, M. A. H., & Oktaviani, L. (2022). The impact of video games on students' speaking performance. *Journal of English Language Teaching and Linguistics*, 7(3), 384–397.
- Winaldo, M. D., & Oktaviani, L. (2022). Influence of video games on the acquisition of the English language. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 3(2), 21–26. <https://doi.org/10.33365/jeltl.v3i2.1953>.
- Wong, H. T., & Md Yunus, M. (2021) Board Games in Improving Pupils' Speaking Skills: A Systematic Review. *Sustainability*, 13, 8772. <https://doi.org/10.3390/su13168772>.
- Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. *RELC Journal*, 37(3), 308–328. <https://doi.org/10.1177/0033688206071315>
- Xu, W., & Zammit, K. (2020). Applying thematic analysis to education: A hybrid approach to interpreting data in practitioner research. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1-9. <https://doi.org/10.1177/1609406920918810SageJournals+6researchdirect.westernsydney.edu.au+6Sciepub+6>
- Yalçın, Ö., & İnceçay, V. (2014). Foreign language speaking anxiety: The case of spontaneous speaking activities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 2620–2624. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.623>.
- Yana, F., & Lib, K. (2024). Reducing anxiety in EFL speaking: Teachers' supportive behaviors. *International Journal of English Language Education*, 12(1), 95–113.
- Yana, H., & Lib, S. (2024). *The role of teachers in emotional regulation and student engagement in second language acquisition: A positive psychology perspective on teaching*. *International Journal of New Developments in Education*. Retrieved from <https://francispress.com/uploads/papers/8KhWiuS9SyZhKquSZbZ4UUc7EPJfMBjCPUDb4IZg.pdf>.
- Yang, L. F., Liu, Y., & Xu, Z. (2022). Examining the effects of self-regulated learning-based teacher feedback on EFL learners' writing performance and motivation. *Assessing Writing*, 51, 100599. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2022.100599>

- Yanık, A. (2007). Teachers' perceptions of the curriculum change in English language teaching. *Hacettepe University Journal of Education*, 33, 157–168.
- Yanık, A. E. (2007). *A study of English language curriculum implementation in 6th, 7th and 8th grades of public primary schools through teachers' and students' perceptions* [Doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. ODTÜ Tez Arşivi. <https://etd.lib.metu.edu.tr/upload/3/12608526/index.pdf>
- Yeşilçınar, S., & Erdemir, N. (2023). *Sources of Turkish EFL learners' foreign language enjoyment and anxiety*. Innovation in Language Learning and Teaching. [PDF](#)
- Yetiş, K. (2021). The impact of metacognitive instruction on EFL learners' listening comprehension skill [Master's Thesis]. Hacettepe University.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12th ed.). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, A. (2005). Neo-liberal dönüşüm sürecinde Türkiye'de devlet-toplum ilişkileri: Toplumsal sınıf merkezli bir yaklaşım. *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 20(1), 287–309. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3596>.
- Young, D. J. (1986). The relationship between anxiety and foreign language oral proficiency ratings. *Foreign Language Annals*, 19, 439-445.
- Young, D. J. (1990). An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign language annals*, 23(6), 539-553. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1990.tb00424.x>
- Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *The Modern Language Journal*, 75(4), 426-437.
- Yörü, B. (2012). *İlköğretim sekizinci sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri (Eskişehir örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü].
- Yu, R., & Yang, L. (2021). ESL/EFL learners' responses to teacher written feedback: Reviewing a recent decade of empirical studies. *Frontiers in Psychology*, 12, 735101. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.735101>
- Yurtseven, N. (2016). *Yabancı dil öğretiminde eylem araştırmasına dayalı UbD (anlamaya dayalı tasarım) uygulamalarının öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki yansımalarının incelenmesi* [Doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=pB1oOlh_3Fm1ZBp_A36LGkQ&no=4-6dkf0Ei6YaUk0_tWJHuA.
- Yuzlu, M.Y., & Dikilitaş, K. (2022). *Translanguaging in the development of EFL learners' skills*. Innovation in Language Learning and Teaching. [Link](#)
- Yücel, E., Dimici, K., Yıldız, B., & Bümen, N. (2017). Son 15 yılda yayımlanan ilk ve ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programları üzerine bir analiz. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 702–737. <https://doi.org/10.12984/egeefd.305922>.
- Yüksel, H. G., & Kavanoz, S. (2015). The effect of speaking anxiety on the speaking proficiency of EFL learners. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 11(2), 1–17. <https://jlls.org/index.php/jlls/article/view/353>.

- Zhang, W.; Zhang, D.; Zhang, L.J. (2021). Metacognitive Instruction for Sustainable Learning: Learners' Perceptions of Task Difficulty and Use of Metacognitive Strategies in Completing Integrated Speaking Tasks. *Sustainability*, 13, 6275. <https://doi.org/10.3390/su13116275>.
- Zheng, Y. (2008). Anxiety and second/foreign language learning revisited. *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheures et chercheurs en education*, 1(1).
- Zhou, S., Chiu, M. M., Dong, Z., & et al. (2023). Foreign language anxiety and foreign language self-efficacy: A meta-analysis. *Current Psychology*, 42, 31536–31550. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-04110-x>.
- Zhou, Y., Jin, Y., & Liu, H. (2021). Foreign language listening anxiety and listening performance: The mediating role of metacognitive awareness. *Frontiers in Psychology*, 12, 693679. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.693679>.



EKLER

EK-1. Eylem Planları

SINIF	6. SINIFLAR	SÜRE	3 ders saati
GÜN/TARİH	22.11.2023 (2 ders saati)- 23.11.2023 (1 ders saati)		
TEMA	1		
KONU	LIFE		
DİNLEME VE KONUŞMA BECERİLERİ KAZANIMLARI	6.1.1. Describing what people do regularly 6.1.L1. Students will be able to identify daily routines 6.1.L2.Students will be eager to listen records about daily routines. 6.1.SI1.Students will be able to ask and answer questions about daily life. 6.1.SI2.Students will be eager to have conversations about daily activities. 6.1.SP1.Students will be able to talk about their daily activities. 6.1.SP2.Students will be eager to have conversations about daily activities.		

6. SINIF İNGİLİZCE DERSİ DİNLEME VE KONUŞMA BECERİLERİ ÜZERİNE ÖĞRETİM TASARIMI

(1.Eylem Planı)

1. Hafta: 22.11.2023 (2 ders saati)- 23.11.2023 (1 ders saati)

Haftalık Toplam Ders Saati: 3 Ders Saati (40 dakika x 3= 120 dakika)

Tema: Unit-1 Life

Kazanım: 6.1.1. Describing what people do regularly.

Birinci Eylem Araştırma Döngüsü

Birinci eylem araştırma döngüsü, uygulama öncesinde 13 Kasım 2023 tarihinde geçerlik komitesiyle birinci toplantı gerçekleştirilmiştir. Toplantıda alınan kararlara göre birinci eylem araştırma döngüsü için gerekli planlamalar yapılmıştır.

Planlama

Planlama aşamasında yürütülecek sınıf etkinlikleri, dersin kazanımları doğrultusunda genel hatlarıyla yapılandırılmıştır. Bu çalışma kapsamında sınıf içi derslerin, Millî Eğitim Bakanlığı'nın İngilizce ders saatine uygun biçimde haftada iki gün olmak üzere; iki ders saati + bir ders saati şeklinde toplam üç ders saati olarak uygulanması planlanmıştır. Her ders sonunda öğrencilerden yansıtıcı günlük yazmaları istenecek, bu günlükler sürecin değerlendirilmesi ve bir sonraki planlamanın şekillendirilmesi açısından veri kaynağı olarak kullanılacaktır.

Öğretmen ve öğrenci görüşmelerinden elde edilen analizler doğrultusunda belirlenen kazanımlar temelinde uygulamaya, 22 Kasım 2023 tarihinde 6-H sınıfı ile başlanması planlanmıştır. İlk tema olarak “Life” seçilmiş ve bu tema altında yer alan “6.1.1. Describing what people do regularly” kazanımına uygun etkinlikler hazırlanmıştır. Eylem planlarının oluşturulmasında araştırmacı öğretmenin gözlem notları, öğrenci günlükleri ve araştırmacı günlüğü ayrıntılı biçimde incelenmiş, elde edilen analizlerin etkinliklerin yapılandırılmasında temel alınması öngörülmüştür.

Ayrıca, 13 Kasım 2023 Pazartesi günü geçerlik komitesiyle bir toplantı gerçekleştirilmesi ve bu komiteyle yapılacak haftalık değerlendirme toplantıları sonucunda uygulanan eylem planlarının gözden geçirilerek bir sonraki döngünün yapılandırılması hedeflenmiştir.

Birinci eylem araştırması döngüsü, 22 Kasım 2023 tarihinde iki ders saati ve 23 Kasım 2023 tarihinde bir ders saati olarak, okulun 6-H sınıfında araştırmacı öğretmen tarafından yürütülecektir. İlk dersin başlangıcında, öğretmen öğrencilere İngilizce olarak “Daily routines” ifadesinin ne anlama geldiğini soracak, öğrencilerden gelen yanıtlar doğrultusunda tahtaya çeşitli kelimeler ve örnek cümleler yazarak, öğrencilerin bu kelime ve cümlelerin hangi temayla ilişkili olduğunu tahmin etmelerini isteyecektir. Tahmin sürecinin ardından, içerisinde “daily routines” kavramlarının geçtiği kısa bir video izletilecektir. Videonun izlenmesi sırasında öğretmen, öğrencilerden geçen kelimelerin anlamlarını tahmin etmelerini isteyecek böylece hem kelime öğrenimi hem de bağlamsal çıkarım becerileri desteklenecektir. (Tahmini süre: 10 dakika)



Videoların izlenmesinin ardından, öğrencilerin izledikleri içerikle ilgili kelimeleri pekiştirmeleri amacıyla ön etkinlik (warm-up) niteliğinde bir resim–kelime eşleştirme çalışması yapılacaktır. Bu etkinlikte öğrencilerden, az önce videoda karşılaştıkları günlük rutin ifadeleriyle ilgili görselleri doğru kelimelerle eşleştirmeleri istenecektir. Öncelikle öğrencilere eşleştirme işlemini bireysel olarak tamamlamaları için 2 dakikalık süre verilecektir. Sürenin sonunda öğretmen eşliğinde sınıfça geri bildirim sürecine geçilecek ve her görselin doğru eşleştirmesi birlikte değerlendirilecektir. Bu etkinlik, öğrencilerin görsel okuma, kelime hatırlama ve anlam–görsel bağ kurma becerilerini desteklemekte aynı zamanda bir önceki aşamada sunulan dil girdisinin pekiştirilmesini amaçlamaktadır.

(Tahmini süre: 5 dakika)

Match the activities with the photos.

1. A woman sitting on a couch. 2. A group of people in traditional costumes. 3. A girl writing in a notebook. 4. A girl holding a cat. 5. A boy sleeping. 6. A boy holding a cat. 7. A boy stretching. 8. A boy reading a book.

Activities to match:

- take a nap
- rest
- help dad
- visit grandmother
- take care of the pet
- run errands
- take folk dance courses
- finish all the homework

“Warm-up” etkinliğinin tamamlanmasının ardından, öğrencilerin kendi günlük rutinlerine ilişkin konuşmalarını teşvik etmek amacıyla “Which of the activities do you do after school?” sorusu yöneltililecektir. Bu aşamada öğretmen, interaktif tahta üzerinden günlük rutinlerle ilgili çeşitli görselleri sınıfa yansıtacaktır. Öğrencilerden, bu görselleri ipucu olarak kullanarak kendilerine uygun olanları seçmeleri ve hedef soru kalıbına uygun şekilde cevap vermeleri beklenmektedir. Örneğin: “*I do my homework,*” “*I help my parents,*” veya “*I play computer games*” gibi ifadelerle öğrenciler kendi deneyimlerini paylaşacaktır. Etkinlik, öğrencilerin hem yapılandırılmış cümleler kurma becerilerini geliştirmelerine hem de kişisel deneyimlerini dilsel olarak ifade etmelerine olanak tanımaktadır. Aynı zamanda görsel destek, öğrencilerin anlam kurmalarını kolaylaştırmakta ve iletişimi teşvik etmektedir. (Tahmini süre: 10 dakika)



Bu aşamada, öğrencilerin kelime bilgilerini pekiştirmeleri amacıyla yapılandırılmış bir dinleme etkinliği uygulanacaktır. Etkinlikte, bir öğrencinin gün içerisinde gerçekleştirdiği günlük rutinleri anlatan kısa bir ses kaydı dinletilecektir. Dinleme sırasında öğrencilerden, dinledikleri cümleleri ilgili görsellerle eşleştirmeleri istenecektir. Bu sayede öğrenciler hem işitsel girdiyi anlamlandırma hem de kelime–görsel eşleştirme becerilerini kullanarak hedef dildeki kavramları pekiştirme fırsatı bulacaktır. Etkinlik, özellikle işitsel öğrenen öğrenciler için

destekleyici bir öğrenme ortamı sunmakta aynı zamanda dinlediğini anlama ve dikkat becerilerini geliştirmeye katkı sağlamaktadır. (Tahmini süre: 6 dakika)

Listen to the song and put the pictures in order.



(.....)



(.....)

1. Wash my face
2. Comb my hair
3. Have breakfast
4. Brush my teeth
5. Go to school



(.....)



(.....)

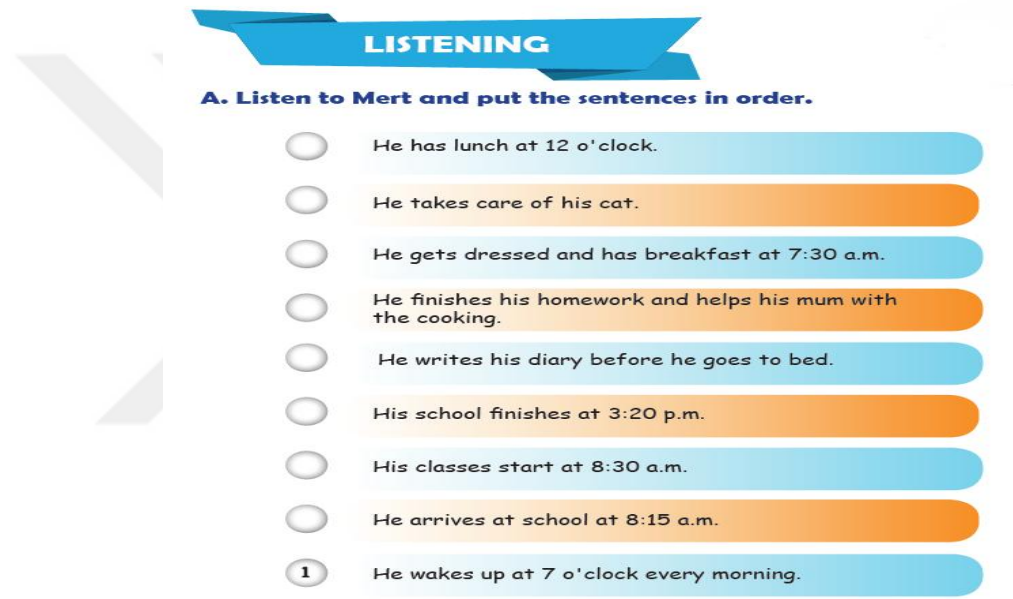


(.....)

Bu etkinliğin ardından, öğrencilere günlük rutinlerle ilgili kısa bir video izletilecektir. Video öncesinde öğretmen, öğrencileri dikkatli izlemeleri konusunda bilgilendirecek ve video sonrasında içerikle ilgili sorular yöneltileceğini belirtecektir. Video tamamlandığında, öğretmen videoda geçen bir günlük rutini “he” öznesiyle örnek bir cümle kurarak tahtada paylaşacaktır. Ardından öğrencilerden, “I, you, we, they” özneleriyle cümle kurmak ile “he, she, it” özneleriyle cümle kurmak arasındaki farkı tahmin etmeleri istenecektir. Bu süreçte öğrencilerin dilsel yapıyı kendi gözlemleriyle keşfetmeleri teşvik edilecek, öğretmen de açıklamalarıyla sürece rehberlik edecektir. Devamında sınıfça “chain drill” etkinliği gerçekleştirilecektir. Bu etkinlikte öğretmen, “I” öznesiyle bir cümle söyleyerek başlatacak, öğrenciler sırayla aynı fiili farklı öznelerle kullanarak tekrar edeceklerdir. Tüm özneler tamamlandıktan sonra sıradaki öğrenci, “I” öznesiyle

yeni bir fiil kullanarak farklı bir cümle kuracak ve etkinlik bu döngüyle devam edecektir. Etkinlik sonunda öğretmen, videoda bahsi geçen kişinin günlük rutinlerine dair “he” öznesi kullanarak sorular yöneltecek, öğrencilerden içerikle uyumlu cevaplar vermeleri istenecektir. (Toplam tahmini süre: 20 dakika)

Bu çalışmayı takiben öğrencilere, “Mert” isimli bir öğrencinin günlük rutinlerini anlatan bir dinleme metni dinletilecektir. Öğrencilerden, dinledikleri sıraya göre Mert’in günlük rutinlerini numaralandırmaları istenecektir. Bu etkinlik hem kronolojik sıraya göre anlama hem de işleme becerilerini geliştirmeye yöneliktir. (Tahmini süre: 8 dakika)



The image shows a digital interface for a listening exercise. At the top, there is a blue banner with the word "LISTENING" in white capital letters. Below this, a section titled "A. Listen to Mert and put the sentences in order." is displayed. There are ten horizontal bars, each containing a sentence about Mert's daily routine. Each bar has a circular radio button on the left. The bars are numbered 1 through 10, with the number 1 already selected. The sentences are: 1. He wakes up at 7 o'clock every morning. 2. He arrives at school at 8:15 a.m. 3. His classes start at 8:30 a.m. 4. His school finishes at 3:20 p.m. 5. He writes his diary before he goes to bed. 6. He finishes his homework and helps his mum with the cooking. 7. He gets dressed and has breakfast at 7:30 a.m. 8. He takes care of his cat. 9. He has lunch at 12 o'clock. 10. He wakes up at 7 o'clock every morning.

LISTENING

A. Listen to Mert and put the sentences in order.

- ☐ He has lunch at 12 o'clock.
- ☐ He takes care of his cat.
- ☐ He gets dressed and has breakfast at 7:30 a.m.
- ☐ He finishes his homework and helps his mum with the cooking.
- ☐ He writes his diary before he goes to bed.
- ☐ His school finishes at 3:20 p.m.
- ☐ His classes start at 8:30 a.m.
- ☐ He arrives at school at 8:15 a.m.
- ☒ 1 He wakes up at 7 o'clock every morning.

23 Kasım 2023 tarihinde gerçekleştirilecek derste araştırmacı öğretmen, önceki derste yapılan etkinlikleri kısaca hatırlatarak derse giriş yapacaktır. Öğrencilerle birlikte önceki kazanımlar gözden geçirildikten sonra, öğrencilerden kendi günlük rutinlerini anlatmaları istenecektir. Bu aşamada öğrencilerin en az beş cümle kurmaları ve interaktif tahtada yansıtılan görsellerden ipucu almaları gerektiği açıkça belirtilecektir. Bu etkinlik, öğrencilerin öğrendikleri yapıları kişisel anlatı yoluyla aktif olarak kullanmalarını sağlamayı ve sözlü ifade becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. (Tahmini süre: 30 dakika)

Talk about your daily routines.



I wake up at 7 o'clock.



You can talk!



SINIF		SÜRE	3 ders saati
GÜN/TARİH	07 Kasım 2023-08 Kasım 2023		
TEMA	1		
KONU	LIFE		
DİNLEME VE KONUŞMA BECERİLERİ KAZANIMLARI	6.1.1. Describing what people do regularly 6.1.L1. Students will be able to identify daily routines 6.1.L2.Students will be eager to listen records about daily routines. 6.1.SI1.Students will be able to ask and answer questions about daily life. 6.1.SI.2.Students will be eager to have conversations about daily activities. 6.1.SP1.Students will be able to talk about their daily activities. 6.1.SP.2.Students will be eager to have conversations about daily activities.		

ALTINCI SINIF İNGİLİZCE DERSİ DİNLEME VE KONUŞMA BECERİLERİ ÜZERİNE ÖĞRETİM TASARIMI

(2.Eylem Planı)

1. Hafta: 29.11.2023 (2 ders saati)- 30.11.2023 (1 ders saati)

Haftalık Toplam Ders Saati: 3 Ders Saati (40 dakika x 3= 120 dakika)

Tema: Unit-1 Life

Kazanım: 6.1.1. Describing what people do regularly.

İkinci Eylem Araştırması Döngüsü

İkinci eylem araştırması döngüsü kapsamında, uygulama öncesinde 25 Kasım 2023 tarihinde geçerlik komitesiyle bir toplantı gerçekleştirilmiştir. Toplantıda, birinci döngüye ilişkin gerekli öneriler sunulmuş ve ikinci eylem planının hazırlık süreci planlanmıştır.

Planlama Aşaması

Planlama aşamasında, yürütülecek sınıf etkinlikleri dersin kazanımları doğrultusunda genel hatlarıyla belirlenmiştir. Dersler, Millî Eğitim Bakanlığı'nın İngilizce ders saati düzenlemesine uygun olarak haftada iki gün, iki ders saati + bir ders saati olmak üzere toplam üç ders saati şeklinde uygulanacaktır. Her dersin sonunda öğrencilerden yansıtıcı günlük yazmaları istenecektir.

Öğretmen ve öğrenci görüşmelerinden elde edilen verilerin analizine dayanarak oluşturulan kazanımlara uygun olarak, ikinci döngü kapsamında uygulamaya 29 Kasım 2023 tarihinde 6-H sınıfında "Life" temasıyla başlanması planlanmıştır. Eylem planlarının hazırlanmasında, araştırmacı öğretmenin gözlem notları, öğrenci günlükleri ve araştırmacı günlüğü detaylı biçimde incelenmiş, elde edilen analizlerin etkinlik planlamasında kullanılması öngörülmüştür.

Araştırmacı öğretmenin 25 Kasım 2023'te geçerlik komitesiyle gerçekleştireceği toplantılar, haftalık olarak devam ettirilecektir. Bu toplantılarda yürütülen eylem planları değerlendirilerek, elde edilen bulgular doğrultusunda bir sonraki eylem döngüsü yapılandırılacaktır.

İkinci döngü uygulamaları, 29 Kasım 2023 tarihinde iki ders saati ve 30 Kasım 2023 tarihinde bir ders saati olmak üzere, 6-H sınıfında araştırmacı öğretmen tarafından gerçekleştirilecektir. 29 Kasım tarihindeki ders için, "Theme 1 – Life" teması altında yer alan "6.1.1. Describing what people do regularly" kazanımı doğrultusunda etkinlikler planlanmıştır.

Araştırmacı öğretmen, dersin başlangıcında öğrencilere bir önceki dersten neler hatırladıklarını ve zihinlerinde en çok neyin kaldığını sorarak, çeşitli sorular yoluyla öğrencilerin ön bilgilerini yoklamayı planlamaktadır (Tahmini süre: 15 dakika).

Dersin başında öğrencilere günlük rutinler konusunu giriş niteliğinde sunmak amacıyla bir dinleme etkinliği gerçekleştirilecektir. Bu etkinlikte, öğrenciler belirlenen bir ses kaydını dikkatle dinleyeceklerdir. Dinleme öncesinde öğretmen, öğrencilerin dikkatlerini toplamaları için kısa bir yönlendirme yapacak ve dinleme sırasında nelere odaklanmaları gerektiğini açıklayacaktır. Dinleme metni içerisinde geçen günlük rutin ifadeleriyle ilgili öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmesi hedeflenmektedir. Dinleme sonrasında öğretmen, içerikle ilgili yönlendirici sorular sorarak öğrencilerin anlama düzeylerini ölçmeye çalışacak ve öğrencilerin dinledikleri metne dair fikir yürütmeleri sağlanacaktır. Bu etkinlik, öğrencilerin hem anlamaya yönelik stratejiler geliştirmelerine hem de günlük rutinler konusuna hazırbulunuşluk kazanmalarına katkı sağlayacaktır. (Tahmini süre: 7–10 dakika)

Listen and number the picture groups. Write the numbers in the boxes.

A.



B.



C.



D.



E.



Listen to track 5 again and write true (T) or false (F).

1. Jim leaves home at 8:30 on weekdays.
2. Jim walks to school.
3. Jim gets up late on Sundays.
4. They visit his grandparents at the weekends.

Konuşma etkinliği, öğrencilerin günlük ve haftalık rutinlerini İngilizce olarak ifade edebilmelerini desteklemek amacıyla yapılandırılmıştır. Etkinlik, “How do you spend a week?” soru kalıbı etrafında şekillendirilmiştir. Öğretmen, bu soruyu tahtaya yazarak anlamını açıklar, sınıfa yüksek sesle tekrar ettirir ve örnek cevaplar sunar. Ardından, slaytta yer alan çeşitli günlük rutin görselleri sınıfa yansıtılır. Bu görseller üzerinden öğrencilerle kısa sohbetler yapılarak kelime dağarcıkları aktive edilir. Görseller, diş fırçalama, kahvaltı yapma, okula gitme gibi tanıdık rutinleri yansıttığı için öğrencilerin konuyla bağ kurmasını kolaylaştırmaktadır. Öğrencilerden, bu görselleri inceleyerek “How do you spend a week?” sorusuna kendi hayatlarından örneklerle yanıt vermeleri istenir. Örneğin, “On Mondays, I do my homework” ya da “On Saturdays, I play football” gibi cevaplarla hem gün adlarını hem de fiilleri doğru yapıda kullanmaları hedeflenir. Etkinlik sonunda öğrenciler eşleştirilerek soruyu birbirlerine yöneltir ve sırayla yanıtlar. Bu etkinlik, öğrencilerin yapılandırılmış cümlelerle sözlü ifade becerilerini geliştirmeleri, görsellerle desteklenen içerikle daha etkili bir şekilde iletişim kurmaları ve özgüven kazanmaları açısından önemlidir. (Tahmini süre: 12–15 dakika)

SPEAKING



How do you spend a week? Look at the pictures, use the expressions and explain. Mention the time.



attend a course



get up



take care of the flowers



take a nap



run errands



study



have breakfast



visit relatives



play games



go to school



do homework



do sports

Dersin bu aşamasında, öğrencilerle “Mark attends a traditional dance course on...” cümlesiyle başlayan boşluk doldurma ve anlama odaklı bir dinleme etkinliği gerçekleştirilecektir. Öğrenciler, slaytta yer alan görsel ve yönlendirme doğrultusunda, dinledikleri diyaloga göre eksik olan kısmı tamamlayacaklardır. Bu etkinlikte öğrencilerin aktif dinleme yapmaları ve belirli bilgilere dikkat etmeleri amaçlanmaktadır. Dinleme öncesi öğretmen, öğrencilerden dikkatle dinlemelerini ve özellikle gün adlarına odaklanmalarını isteyecektir. Dinleme sonrasında öğrencilerden, slaytta yer alan dört açık uçlu soruya (örneğin: *Where does Lisa go on Wednesday?*, *Why doesn't Mark's sister attend any courses?*) verilen bilgiler doğrultusunda cevap vermeleri istenecektir. Bu etkinlik hem öğrencilerin dinlediğini anlama hem de bilgi çıkarımı yapma becerilerini desteklemektedir. Aynı zamanda, diyaloga dayalı içerik öğrencilerin günlük yaşamla bağ kurmasını kolaylaştırmakta ve ilgilerini artırmaktadır. (Tahmini süre: 10–12 dakika)



Listen and complete the sentence.

Mark attends a traditional dance course on



23

Listen to track 6 again and answer the questions.

1. Where does Lisa go on Wednesday?

.....

2. What does Lisa do on Friday?

.....

3. What does Mark take care of?

.....

4. Why doesn't Mark's sister attend any courses?

.....

Bir sonraki derste öğrencilerle, görev paylaşımı, ev içi sorumluluklar ve boş zaman etkinlikleri teması çerçevesinde yapılandırılmış çok aşamalı bir dinleme etkinliği uygulanacaktır. Etkinlik başlamadan önce öğretmen, öğrencilere “Do you run errands at home? Why / Why not?” sorularını yönelterek ön bilgi yoklaması yapacak ve öğrencilerin kişisel deneyimlerini paylaşmaları teşvik edilecektir. Bu aşama, öğrencilerin konuya zihinsel olarak hazırlanmalarını ve anahtar kavramlarla ilgili ön yapılandırma yapmalarını amaçlamaktadır. Ardından öğrenciler, Molly'nin evcil hayvanıyla ilgili bilgiyi belirlemek amacıyla ilk kez dinleme yapacaklardır. Dinleme öncesi öğretmen, odak soruyu tahtaya yazar: “What pet does Molly have?” Dinleme sırasında öğrencilerin sadece bu bilgiye odaklanmaları sağlanır. İlk dinlemeden sonra öğrencilere kısa bir değerlendirme yapılır ve doğru yanıt sınıfla paylaşılır. İkinci dinleme turunda, öğrencilerin Molly'nin Cumartesi günleri yaptığı etkinlikleri belirlemeleri istenecektir.

Slaytta yer alan tabloda farklı aktiviteler listelenmiştir (örneğin: *rides a bicycle, does cleaning, meets her friends, does jogging in the park* vb.). Öğrenciler, dinleme sırasında Molly'nin gerçekleştirdiği aktiviteleri işaretleyecek ve tabloyu dolduracaktır. Bu etkinlik öğrencilerin dinleme, ayrıntı yakalama, ayırt etme ve bilgi eşleştirme becerilerini geliştirmeye yöneliktir. Ayrıca, günlük yaşamla bağlantılı içerik sayesinde öğrencilerin motivasyonu ve katılımı yüksek düzeyde tutulacaktır. Etkinlik sonrasında öğrencilerden eşleştirdikleri etkinlikleri neden bu şekilde seçtiklerini açıklamaları istenerek anlamaya dayalı sözlü ifade de teşvik edilecektir. (Tahmini toplam süre: 20 dakika)

Listen to Mike and Fulya and find the right picture.



Listen again and write True (T) or False (F).

- | | |
|---|--|
| (....) 1. His school starts at 2.00. | (....) 4. He gets up at 8 o'clock on Saturdays. |
| (....) 2. Mike has flamenco lessons on Friday afternoons. | (....) 5. He has a swimming course on Saturdays. |
| (....) 3. Morris dancers carry white handkerchiefs or short sticks. | (....) 6. He visits his aunt and uncle. |
| | (....) 7. He runs errands for his grandparents. |

Son etkinlikte öğrenciler, Mike ve Fulya'nın diyalogunu temel alan çok aşamalı bir dinleme çalışması gerçekleştireceklerdir. İlk olarak, dinleme metninde bahsedilen dans türünü belirlemeleri istenecek ve dört farklı görsel arasından doğru olanı seçmeleri beklenecektir. Bu bölüm, öğrencilerin hem dikkatli dinleme hem de görsel içerikle bilgi eşleştirme becerilerini desteklemektedir. İkinci aşamada, öğrenciler metni tekrar

dinleyerek yedi adet ifadeyi “True (T)” ya da “False (F)” olarak değerlendireceklerdir. İfadeler, Mike’ın okul saati, flamenco dersleri, hafta sonu rutinleri ve ailesiyle ilgili sorumluluklarını içermekte, öğrencilerin ayrıntıya dayalı anlamalarını ölçmeyi amaçlamaktadır. Etkinlik boyunca öğretmen hem yönlendirici sorularla süreci destekleyecek hem de öğrencilerin yanlış işaretlemelerini düzeltme fırsatı tanıyarak anlamı pekiştirecektir. Bu etkinlik, öğrencilerin dinlediğini anlama, kültürel unsurları fark etme ve bilgiyi yapılandırma becerilerini bütüncül biçimde geliştirmeye yönelik yapılandırılmıştır. (Tahmini süre: 15–20 dakika)



SINIF	6. SINIFLAR	SÜRE	3 ders saati
GÜN/TARİH	6 Aralık-7 Aralık 2023		
TEMA	1		
KONU	LIFE		
DİNLEME VE KONUŞMA BECERİLERİ KAZANIMLARI	6.2.Students will be able to ask and answer questions related to frequencies of daily activities. 6.1.L2. Students will be able to identify frequency adverbs of daily routines. 6.1.SI2.Students will be able to ask and answer questions about frequency adverbs about daily life. 6.1.SI.4.Students will be eager to have conversations about frequency adverbs about daily life. 6.1.SP1.Students will be able to talk about frequencies of their daily activities. 6.1.SP.2.Students will be eager to have conversations about daily activities by using frequency adverbs.		

ALTINCI SINIF İNGİLİZCE DERSİ DİNLEME VE KONUŞMA BECERİLERİ ÜZERİNE ÖĞRETİM TASARIMI

3. Hafta: 06.12.2023 (2 ders saati)- 08.12.2023 (1 ders saati)

Haftalık Toplam Ders Saati: 3 Ders Saati (40 dakika x 3= 120 dakika)

Tema: Unit-1 Life

Kazanım: 6.2.Students will be able to ask and answer questions related to frequencies of daily activities.

Üçüncü Eylem Araştırması Döngüsü

Üçüncü eylem araştırması döngüsü kapsamında, uygulama öncesinde 3 Aralık 2023 tarihinde geçerlik komitesiyle ikinci toplantı gerçekleştirilmiştir. Bu toplantıda, bir önceki haftaya ait derslerin video kayıtları izlenmiş ve komite üyelerinden ayrıntılı geri bildirimler alınmıştır. Bu öneriler doğrultusunda üçüncü döngüye ilişkin planlamalar yapılmış ve yeni etkinlikler, komite görüşleri dikkate alınarak yapılandırılmıştır.

Planlama Aşaması

Planlama aşamasında yürütülecek sınıf etkinlikleri, dersin kazanımları doğrultusunda ana hatlarıyla belirlenmiştir. Derslerin, Millî Eğitim Bakanlığı'nın İngilizce ders saatleri düzenlemesine uygun şekilde haftada iki gün, iki ders saati + bir ders saati olmak üzere toplam üç ders saati olarak yürütülmesi planlanmıştır. Her dersin sonunda, öğrencilerden yansıtıcı günlük yazmaları istenecek ve bu günlükler sürecin değerlendirilmesinde temel veri kaynaklarından biri olarak kullanılacaktır.

Araştırma sürecinde öğretmen ve öğrenci görüşmelerinden elde edilen analizler, öğretim etkinliklerinin yapılandırılmasında temel alınmış, eylem planları hazırlanırken

araştırmacı öğretmenin gözlem notları, öğrenci günlükleri ve araştırmacı günlüğü ayrıntılı biçimde incelenmiştir. Bu doğrultuda üçüncü döngü uygulamalarının 6 Aralık 2023 tarihinde iki ders saati ve 8 Aralık 2023 tarihinde bir ders saati olmak üzere, Bozüyük ilçesindeki Meliha Ercan Ortaokulu 6-H sınıfında araştırmacı öğretmen tarafından gerçekleştirilmesi planlanmıştır.

6 ve 8 Aralık 2023 tarihlerinde uygulanacak dersler, “Theme 1 – Life” teması altında yer alan ikinci kazanım olan “6.2. Students will be able to ask and answer questions related to frequencies of daily activities” hedefi doğrultusunda yapılandırılmıştır. Bu doğrultuda geliştirilen etkinliklerde, öğrencilerin günlük aktivitelerin sıklığıyla ilgili soru sorma ve cevap verme becerilerini geliştirmeye yönelik iletişim temelli yaklaşımlara yer verilmiştir.

Dersin başlangıcında, öğrencilerin dikkatini toplamak ve derse motive olmalarını sağlamak amacıyla eğlenceli bir ısınma etkinliği (warm-up) uygulanacaktır. Öđretmen, tüm sınıfı ayağa kaldırarak bir öğrenciye top atacak ve top sınıf içinde öğrenciden öğrenciye geçmeye devam edecektir. Bu aşamada öğrenciler, topu yere düşürmeden bir dakika boyunca özgürce dolaştırarak etkinliğin keyfini çıkaracaktır. Ardından öğretmen, top kendisine geldiğinde “Monday” diye seslenecek ve topu başka bir öğrenciye atarak ondan da sıradaki günü (örneğin “Tuesday”) söylemesini isteyecektir. Bu şekilde haftanın günleri doğru sırayla sınıf içinde sesli olarak tekrarlanacaktır. Top yere düşerse veya yanlış gün söylenirse etkinlik “Monday”den yeniden başlatılacak ve bu döngü 3-4 kez tekrarlanarak pekiştirme sağlanacaktır. Etkinliđin tamamlanmasının ardından öğrenciler oturacak ve öğretmen tahtaya “The best day of the week is...” ifadesini yazarak sınıfa bu cümleyi tamamlamalarını isteyecektir. Öđrencilerin önerileri alındıktan sonra sınıf içinde oylama yapılacak ve en popüler cevap (örneğin: “The best day of the week is Saturday”) tahtaya yazılacaktır. Bu aşamada öğretmen, sečilten günün neden en iyi gün olduğu sorusunu yönelterek öğrencileri kişisel gerekçelerini ifade etmeye teşvik edecektir. Öđrencilerden gelen cevaplar sınıfla paylaşılacak ve öğretmen öğrencilerin söylediklerini tahtaya not ederek konuşma çıktılarının görünür hâle gelmesini sağlayacaktır. (Tahmini süre: 15–18 dakika)

The best day of the week is Saturday because ...

I watch football matches on TV.

I go shopping with my friends.

I play video games.

I get up late.

I play football

I go swimming.

I do nothing.

I go to my grandparent's house.

I eat a big breakfast.

I meet my friends.

I go to bed late.

Dersin bu aşamasında, öğrencilerin sıklık zarflarını kullanarak anlamlı cümleler kurmalarını teşvik eden bir tahtaya dayalı etkinlik gerçekleştirilecektir. Öncelikle, daha önce öğrenciler tarafından ifade edilen cümlelerden biri sınıfça seçilecektir; örneğin, “I go shopping with my friends.” Ardından öğretmen, tahtanın sağ tarafındaki boşluğa şu yapı yazılacaktır: “On Saturdays, I _____ go shopping with friends.” Bu yapıdaki boşluk, öğrencilerin uygun sıklık zarflarını (always, usually, sometimes, never vb.) yerleştirmelerine imkân tanımaktadır. Cümle yapısının hemen altına, %0’dan %100’e kadar uzanan dikey bir çizgi çizilerek bir sıklık skalası oluşturulacaktır. Bu çizgi üzerine, sırasıyla *never* – *sometimes* – *usually* – *always* ifadeleri uygun yüzdelik dilimlere yerleştirilecektir. Öğrenciler, bu yapı üzerinden hem sıklık zarflarının anlamlarını hem de kullanım yerlerini görsel olarak fark edecek, ardından her biri kendi alışkanlıklarını ifade eden cümleleri bu yapıyı kullanarak söylemeye teşvik edilecektir. Bu etkinlik, öğrencilerin hem zaman ifadesi ve sıklık zarfı kullanımına hâkimiyetini artırmakta hem de kişiselleştirilmiş üretim yoluyla dilsel farkındalık geliştirmelerine olanak tanımaktadır.

(Tahmini süre: 10–12 dakika)

The best day of the week is Saturday because ...

I watch football matches on TV.
I go shopping with my friends.
I play video games.
I get up late.
I play football.
I go swimming.
I do nothing.
I go to my grandparent's house.
I eat a big breakfast.
I meet my friends.
I go to bed late.

On Saturdays, I _____
go shopping with friends.

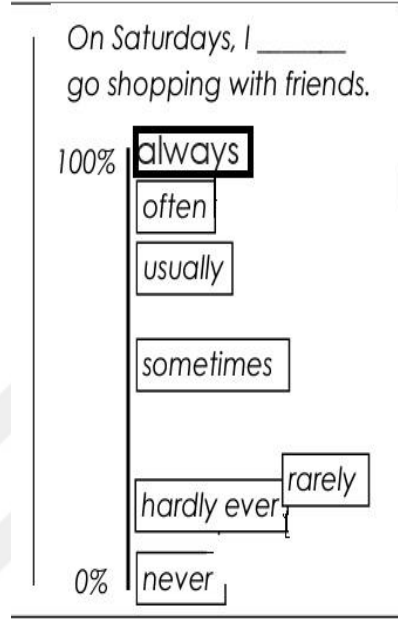
100%

0%

Sıklık çizelgesi etkinliğinin devamında, öğretmen kendi deneyimini model olarak sunmak üzere tahtadaki %0 noktasını işaret ederek başını sallayacak ve “I never go shopping with friends on Saturdays” ifadesiyle örnek bir cümle kuracaktır. Bu aşama, “never” ifadesinin %0 sıklıkı temsil ettiğini öğrencilerin görsel olarak da fark etmelerini sağlamayı amaçlamaktadır. Ardından birkaç gönüllü öğrenci tahtaya davet edilerek, kendi alışkanlıklarına göre bu sıklık çizgisi üzerinde nerede yer alacaklarını göstermeleri istenecektir. Örneğin, bir öğrenci %50’ye yakın bir noktayı işaretleyip “sometimes” sıklıkını seçerken, bir diğeri %70’e işaret ederek “often” ifadesine yönelmiş olacaktır. Bu süreçte öğretmen tahtada mevcut sıklık çizelgesine sıklık zarflarını sistemli biçimde ekleyecek ve çizgi üzerindeki konumlarına göre örneklemeler yapacaktır.

Etkinlik öncesinde öğretmen tarafından hazırlanmış olan kartlar (üzerlerinde always, often, usually, sometimes, rarely, hardly ever, never, once, twice, three times gibi ifadeler yazılı) öğrencilere dağıtılacaktır. “Never” kartı öğretmen tarafından %0 noktasına yerleştirildikten sonra, kalan kartlar farklı öğrencilere verilecek ve öğrencilerden tahtaya gelip kendi kartlarını, çizelge üzerinde uygun buldukları yere yerleştirmeleri istenecektir.

Her bir yerleştirme sırasında sınıfın geri kalanından “higher!” ya da “lower!” gibi yönlendirici tepkiler vermeleri istenecek, böylece etkinlik hem etkileşimli hem eğlenceli hale gelecektir. Bu süreç, öğrencilerin sıklık zarflarının göreli anlamlarını fark etmelerine, dil girdisini aktif olarak işlemlemelerine ve grafiksel temsil yoluyla öğrenmelerine olanak tanıyacaktır. (Tahmini süre: 12–15 dakika)



Tabloyu tamamlayana kadar öğrencilerin kartlarıyla birlikte tahtaya gelmelerini sağlamaya devam edecektir:

The best day of the week is Saturday because ...

I watch football matches on TV.

I go shopping with my friends.

I play video games.

I get up late.

I play football.

I go swimming.

I do nothing.

I go to my grandparent's house.

I eat a big breakfast.

I meet my friends.

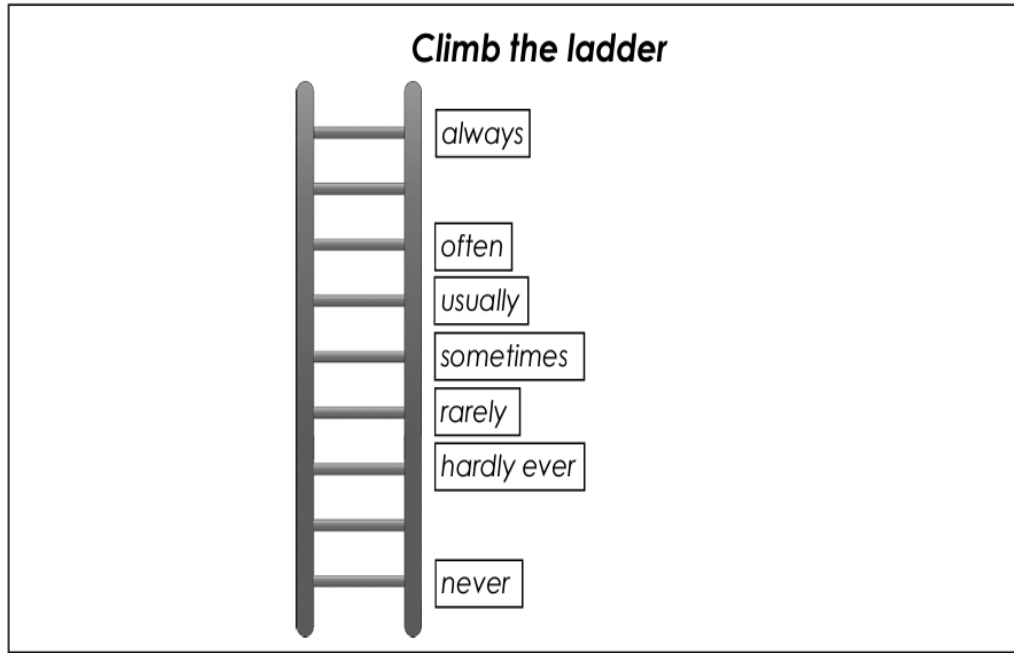
I go to bed late.

Etkinliğin bu aşamasında öğretmen, sınıfta dolaşarak her öğrenciden sıklık zarflarını kullanarak tam yapı cümleler kurmasını isteyecektir. Öğrencilere örnek olarak “On Saturdays, I often go shopping with friends.” gibi yapıların kullanılması gerektiği hatırlatılacaktır. Daha sonra öğrenciler 3–4 kişilik küçük gruplara ayrılacak ve tahtada yazılı olan tüm günlük aktiviteler hakkında, her bir etkinliği ne sıklıkta yaptıklarını belirten cümlelerle paylaşım yapmaları istenecektir. Öğretmen, grup çalışması sırasında sınıf içinde dolaşarak öğrencilerin doğru yapı kullanmalarını gözlemleyecek ve gerek duyulduğunda yönlendirici geri bildirimlerde bulunacaktır. Etkinliğin sonunda birkaç öğrenciye öğretmen tarafından doğrudan sorular yöneltilerek örnek yanıtlarla süreç pekiştirilecektir. Örneğin: “Zeynep, how often do you go swimming on Saturdays?” sorusuna öğrenci “On Saturdays, I hardly ever go swimming.” şeklinde yanıt verecek ya da “Toprak, how often do you sleep late on Saturdays?” sorusuna “On Saturdays, I always sleep late.” şeklinde cevap verecektir. Bu uygulama, öğrencilerin sıklık zarflarını doğru cümle yapıları içinde kullanmalarını ve sözlü üretim becerilerini geliştirmelerini amaçlamaktadır. Etkinlik tamamlandıktan sonra, öğretmen sıklık zarflarının geçtiği kısa bir dinleme metni dinletecek ve öğrencilerden ilgili alıştırmayı tamamlamaları istenecektir. Bu dinleme etkinliği, hem sıklık ifadelerinin duyusal algı yoluyla pekişmesini hem de işitsel anlama becerilerinin gelişimini destekleyecektir. (Tahmini süre: 20–25 dakika)

Listen and fill in the table.

How often do you...?	work with the weights and run	go swimming	get up early	eat healthy food	go running	have junk food and energy drinks

Etkinliğin sonunda, öğrencilerin sıklık zarflarını konuşma bağlamında pekiştirmelerini amaçlayan etkileşimli bir oyun olan “Climb the Ladder” etkinliği uygulanacaktır. Öğretmen, tahtaya bu başlığı yazarak tahtanın üstünden altına doğru dokuz basamaktan oluşan bir merdiven çizecek ve her basamağı derste kullanılan sıklık zarflarıyla (örneğin: never, hardly ever, rarely, sometimes, occasionally, usually, often, almost always, always) etiketleyecektir. Tüm öğrenciler ayağa kalkacak ve bir eş bularak oyuna başlayacaklardır. Öğretmen, tüm öğrencilerin oyuna merdivenin en alt basamağı olan “never”dan başlayacağını ve kazanmak için en üst basamağa ulaşmaları gerektiğini açıklayacaktır. Her öğrenci, bulunduğu basamağın sıklık zarfına uygun şekilde partnerine bir soru yönelterek o basamaktaki ifadeyi içeren bir yanıt almaya çalışacaktır. Örneğin, “How often do you cook dinner?” sorusuna partner “I never cook dinner.” yanıtını verirse öğrenci bir üst basamağa çıkacaktır. Doğru yanıt alındıkça eş değiştirilerek bir sonraki sıklık zarfı için yeni etkileşim kurulacak ancak yanlış cevap alındığında öğrenci bir basamak geriye düşecek ve aynı eşle devam etmesine izin verilecektir. Etkinlik boyunca sınıf içerisinde aktif dolaşım ve etkileşim sağlanacak, dilin doğal ve tekrarlı kullanımı desteklenecektir. Oyunun sonunda merdivenin tepesine ulaşan ilk öğrenci kazanacaktır. Bu etkinlik, öğrencilerin sıklık zarflarını anlamlı bağlamlarda doğru şekilde kullanmalarını, ayrıca akran etkileşimi yoluyla sözlü üretim becerilerini geliştirmelerini amaçlamaktadır. (Tahmini süre: 15–18 dakika)



Öğrencilerin dinleme ve konuşma kaygılarını azaltmak amacıyla derslerde şu hususlara dikkat edilecektir:

1. Destekleyici sınıf ortamı oluşturulacaktır. Öğrencilerin hata yapmaktan çekinmeyecekleri, yargılanmadıkları ve cesaretlendirildikleri bir sınıf iklimi sağlanacaktır. “Alay etmeme” sınıf kuralı hatırlatılarak tüm öğrencilerin katılımı güvence altına alınacaktır.
2. Aşamalı yapılandırılmış etkinlikler tercih edilecektir. Öğrenciler önce bireysel, sonra grup içi ve ardından tüm sınıf önünde konuşma fırsatlarıyla kademeli olarak sürece dâhil edilecektir. Böylece aniden zorlayıcı durumlarla karşılaşmaları engellenmiş olacaktır.
3. Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine uygun içerik sunulacaktır. Anlamadıkları dinleme metinleri ya da çok karmaşık konuşma görevleri yerine, öğrencilerin yaş ve dil seviyelerine uygun materyaller tercih edilecektir.
4. Oyunlaştırma ve etkileşimli tekniklere yer verilecektir. “Chain drill”, “Climb the ladder”, “Guessing games” gibi oyun temelli etkinliklerle öğrencilerin dikkatleri derse çekilecek ve konuşma sırasında yaşanan kaygılar doğal biçimde azaltılacaktır.
5. Web 2.0 araçları ve görsel-işitsel materyaller kullanılacaktır. Videolar, sesli etkinlikler ve görseller yardımıyla dil girdisi zenginleştirilerek

öğrenme daha kalıcı ve keyifli hâle getirilecektir. Bu da öğrencilerin düşük risk algısıyla katılımını kolaylaştıracaktır.

6. Pozitif geri bildirim verilecektir. Öğrencilerin doğrularına odaklanılarak yapılan geri bildirimlerde yüreklendirici bir dil kullanılacak, hata yapmanın öğrenmenin doğal bir parçası olduğu vurgulanacaktır.
7. Kısa, net ve anlamlı görevler verilecektir. Uzun ve karmaşık yönergeler kaygıyı artıracığından, öğrencilerin başarabileceği görevlerle adım adım ilerleme sağlanacaktır.
8. Bireysel farklara saygı gösterilecektir. Katılmakta zorlanan öğrencilere zaman tanınacak, daha istekli öğrencilerle eşleştirilerek sosyal destek sağlanacaktır.

SINIF	6. SINIFLAR	SÜRE	3 ders saati
GÜN/TARİH	12 Aralık-14 Aralık 2023		
TEMA	2		
KONU	YUMMY BREAKFAST		
DİNLEME VE KONUŞMA BECERİLERİ KAZANIMLARI	6.2. Expressing likes and dislikes 6.2.L1. Students will be able to detect familiar words/phrases about likes/dislikes and preferences in a recorded text or video. 6.2.L2.Students will be eager to listen records about preferences. 6.2.SI1.Students will be able to act out a dialogue about asking and answering about their food preferences. 6.2.SI2.Students will be eager to participate discussions about food preferences. 6.2.SP1.Students will be able to talk about their likes/dislikes and their food preferences. 6.2.SP2.Students will be eager to talk about their likes/dislikes and their food preferences.		
TASKS ACTIVITIES	Games Information Transfer, Labeling, Matching Questions and Answers Guessing		

ALTINCI SINIF İNGİLİZCE DERSİ DİNLEME VE KONUŞMA BECERİLERİ ÜZERİNE ÖĞRETİM TASARIMI

(4. Eylem Planı)

4. Hafta: 13.12.2023 (2 ders saati)- 15.12.2023 (1 ders saati)

Haftalık Toplam Ders Saati: 3 Ders Saati (40 dakika x 3= 120 dakika)

Tema: Unit-2 Yummy Breakfast

Kazanım: 6.2. Expressing likes and dislikes

Dördüncü Eylem Araştırması Döngüsü

Dördüncü eylem araştırması döngüsü kapsamında, uygulama öncesinde 11 Aralık 2023 tarihinde geçerlik komitesiyle dördüncü toplantı gerçekleştirilmiştir. Bu toplantıda, bir önceki ders haftasına ait video kayıtları izlenmiş, uygulamalara ilişkin değerlendirmeler yapılmış ve komite üyelerinin önerileri doğrultusunda dördüncü eylem araştırması döngüsüne yönelik planlamalar şekillendirilmiştir.

Planlama Aşaması

Planlama aşamasında, dersin kazanımları doğrultusunda yürütülecek sınıf etkinlikleri genel hatlarıyla belirlenmiştir. Derslerin, Millî Eğitim Bakanlığı'nın İngilizce ders saatlerine uygun olarak haftada iki gün, iki ders saati + bir ders saati olmak üzere toplam üç ders saati şeklinde uygulanması planlanmıştır. Her dersin ardından öğrencilerden yansıtıcı günlük yazmaları istenecek, bu günlükler sürecin izlenmesi ve değerlendirilmesi için veri kaynağı olarak kullanılacaktır.

Öğretmen ve öğrenci görüşmelerinin analizleri doğrultusunda belirlenen kazanımlar temel alınarak, 13 Aralık 2023 tarihinde 6-H sınıfında “Theme 2 – Yummy Breakfast” temasıyla uygulamaya başlanması planlanmıştır. Bu temada odaklanılacak kazanım, “6.2. Expressing likes and dislikes” olarak belirlenmiştir. Etkinliklerin yapılandırılmasında araştırmacı öğretmenin gözlem notları, öğrenci günlükleri ve araştırmacı günlüğü detaylı biçimde incelenmiş, elde edilen veriler planlama sürecine entegre edilmiştir.

Dördüncü eylem araştırması döngüsü kapsamında uygulamalar, 13 Aralık 2023 tarihinde iki ders saati ve 15 Aralık 2023 tarihinde bir ders saati olmak üzere toplam üç ders saati şeklinde gerçekleştirilecektir. Uygulamalar, Meliha Ercan Ortaokulu 6-H sınıfında araştırmacı öğretmen tarafından yürütülecektir.

Dersin başlangıcında öğretmen, tahtayı aşağıda açıklanan şekilde hazırlayarak derse giriş yapacaktır. Tahta, iki bölüme ayrılarak sol tarafa gülen yüz (Likes), sağ tarafa ise üzgün yüz (Dislikes) sembolleri çizilecektir. Bu bölümler öğrencilerin beğeni ve beğenmeme ifadelerini kategorize etmeleri için görsel ipucu işlevi görecektir. Dersten önce, öğretmen tarafından çeşitli yiyeceklerle ilgili (örneğin: peynir, çikolata, pirinç, patates kızartması, çilek, ekmek, dondurma, üzüm, makarna, pizza, fasulye, zeytin vb.) görseller kullanılarak flashcard hazırlanacaktır. Bu materyaller ders sırasında hem görsel destek sağlayacak hem de öğrencilerin kelime hazinesini etkin biçimde kullanmalarına olanak tanıyacaktır.



I don't like cheese.mp3

<i>food and drink</i>	
	
	

Dersin bu bölümünde öğrencilerin “likes and dislikes” yapısını hem kelime dağarcığı hem de duygusal ifadelerle pekiştirmelerini amaçlayan çok aşamalı, görsel destekli bir etkinlik gerçekleştirilecektir. Öğretmen, tahtayı iki sütuna ayırarak sol tarafa gülen yüz (Likes), sağ tarafa ise üzgün yüz (Dislikes) simgelerini çizecek ve dersten önce hazırladığı kahvaltılık yiyecek ve içeceklerin yer aldığı flashcard’ları kullanacaktır. Her bir flashcard önce öğrencilere gösterilerek tahmin etmeleri sağlanacak, ardından uygun sütuna yapıştırılacaktır. Öğretmen, “I like honey” gibi örnek cümleler kullanarak, jest ve mimiklerle (örneğin “Yummy!” diyerek karnını ovuşturma) duygusal ifadeleri de modelleyecektir. Beğenilmeyen yiyecekler için ise “I don’t like tea” ya da “I dislike tea” gibi yapılarla birlikte “Yuk!” veya “It stinks!” gibi doğal ifadeleri gösterecektir. Tüm flashcard’lar sınıflandırıldıktan sonra öğretmen, kartları tahtadan alıp karışık biçimde masa üzerine bırakacak ve öğrencileri sırayla tahtaya çağırarak bir kart seçmelerini isteyecektir. Öğrenci karttaki yiyeceğin İngilizcesini söyleyecek, ardından onu kendisine göre uygun sütuna yerleştirerek “I like...” veya “I don’t like...” yapısını kullanarak cümle kuracaktır. Etkinlik tüm öğrencilerin katılımıyla tahta dolana kadar sürdürülecektir. Bu aşamadan sonra öğrenciler sıra arkadaşlarıyla eşleştirilecek ve tahtadaki yiyecek ve içecekleri kullanarak karşılıklı cümle kurmaları istenecektir. Öğretmen örnek bir diyalog gerçekleştirerek yönergeyi modelleyecek ve öğrencilerin “Yummy!”, “Yuk!” gibi duygusal ifadeleri de kullanmalarını teşvik edecektir. Son olarak, öğretmen “I Don’t Like Cheese” adlı şarkıyı sınıfa dinletecek, öğrenciler, şarkıda duydukları yiyecekleri resimlerle eşleştirerek ilgili çalışma kağıdını dolduracaktır. Şarkı birkaç kez dinletildikten sonra, birlikte kontrol yapılacak ve işaretlenen yiyecekler tahtadaki “like/dislike” sütunlarına görsellerle yerleştirilecektir. Ardından şarkı tekrar çalınacak ve tüm öğrencilerin şarkıya eşlik etmesi teşvik edilecektir. (Tahmini süre: 30–35 dakika)

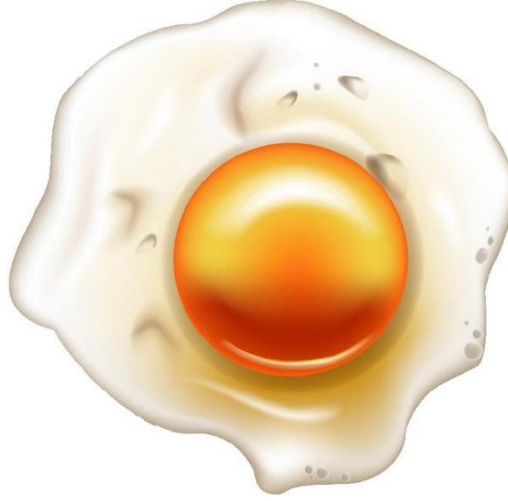
Öğrencilerin dinleme ve konuşma kaygılarını azaltmak amacıyla derslerde şu hususlara dikkat edilecektir:

1. Destekleyici sınıf ortamı oluşturulacaktır. Öğrencilerin hata yapmaktan çekinmeyecekleri, yargılanmadıkları ve cesaretlendirildikleri bir sınıf iklimi sağlanacaktır. “Alay etmeme” sınıf kuralı hatırlatılarak tüm öğrencilerin katılımı güvence altına alınacaktır.
2. Aşamalı yapılandırılmış etkinlikler tercih edilecektir. Öğrenciler önce bireysel, sonra grup içi ve ardından tüm sınıf önünde konuşma

fırsatlarıyla kademeli olarak sürece dâhil edilecektir. Böylece aniden zorlayıcı durumlarla karşılaşmaları engellenmiş olacaktır.

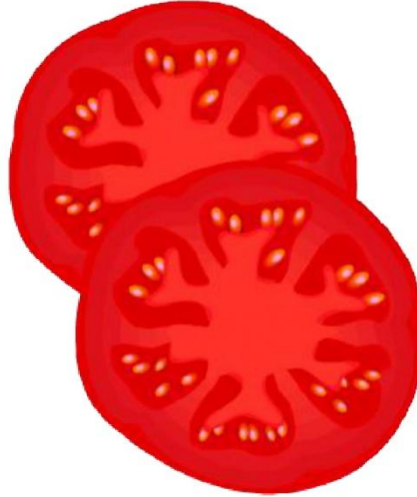
3. Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine uygun içerik sunulacaktır. Anlamadıkları dinleme metinleri ya da çok karmaşık konuşma görevleri yerine, öğrencilerin yaş ve dil seviyelerine uygun materyaller tercih edilecektir.
4. Oyunlaştırma ve etkileşimli tekniklere yer verilecektir. “Chain drill”, “Climb the ladder”, “Guessing games” gibi oyun temelli etkinliklerle öğrencilerin dikkatleri derse çekilecek ve konuşma sırasında yaşanan kaygılar doğal biçimde azaltılacaktır.
5. Web 2.0 araçları ve görsel-işitsel materyaller kullanılacaktır. Videolar, sesli etkinlikler ve görseller yardımıyla dil girdisi zenginleştirilerek öğrenme daha kalıcı ve keyifli hâle getirilecektir. Bu da öğrencilerin düşük risk algısıyla katılımını kolaylaştıracaktır.
6. Pozitif geri bildirim verilecektir. Öğrencilerin doğrularına odaklanılarak yapılan geri bildirimlerde yüreklendirici bir dil kullanılacak, hata yapmanın öğrenmenin doğal bir parçası olduğu vurgulanacaktır.
7. Kısa, net ve anlamlı görevler verilecektir. Uzun ve karmaşık yönergeler kaygıyı artıracığından, öğrencilerin başarabileceği görevlerle adım adım ilerleme sağlanacaktır.
8. Bireysel farklara saygı gösterilecektir. Katılmakta zorlanan öğrencilere zaman tanınacak, daha istekli öğrencilerle eşleştirilerek sosyal destek sağlanacaktır.

KULLANILAN FLASHCARDLAR



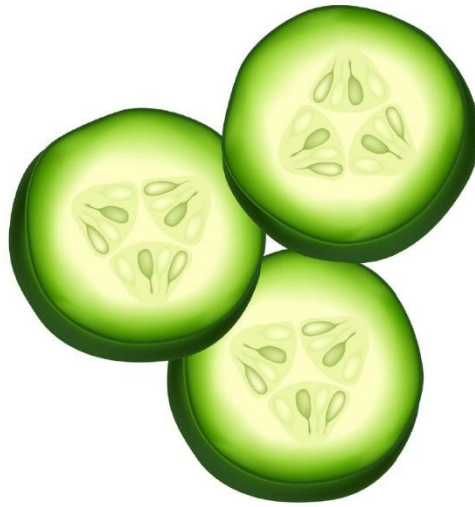
egg

Copyright © 07/09/2019 englishsheets.com. All rights reserved.



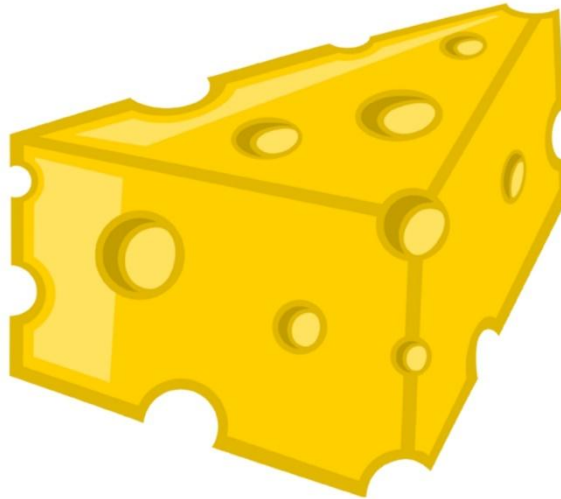
tomato

Copyright © 07/09/2019 englishsheets.com. All rights reserved.



cucumber

Copyright © 07/09/2019 englishsheets.com. All rights reserved.



cheese

Copyright © 07/09/2019 englishsheets.com. All rights reserved.



olives

Copyright © 07/09/2019 englishsheets.com. All rights reserved.



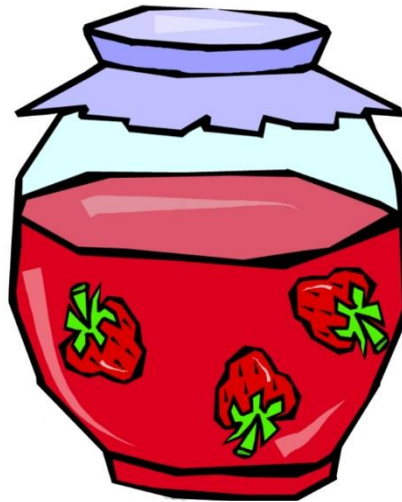
butter

Copyright © 07/09/2019 englishsheets.com. All rights reserved.



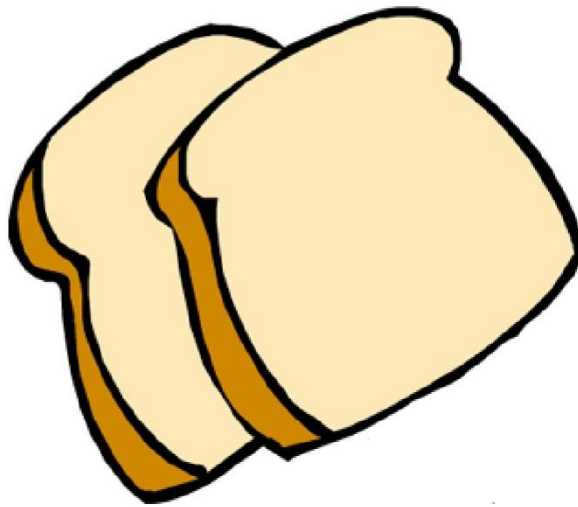
honey

Copyright © 07/09/2019 englishsheets.com. All rights reserved.



jam

Copyright © 07/09/2019 englishsheets.com. All rights reserved.



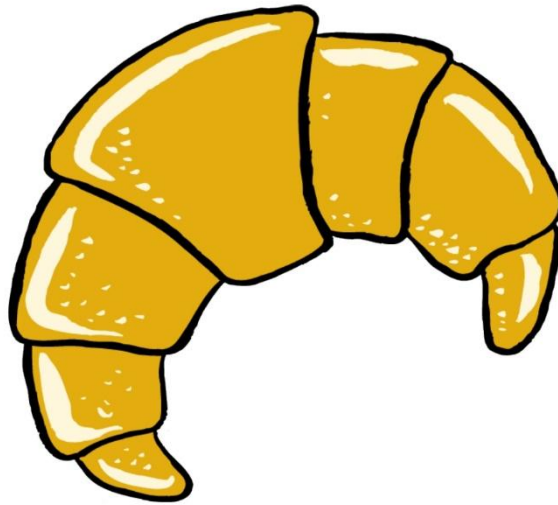
toast

Copyright © 07/09/2019 englishworksheets.com. All rights reserved.



pancakes

Copyright © 07/09/2019 englishworksheets.com. All rights reserved.



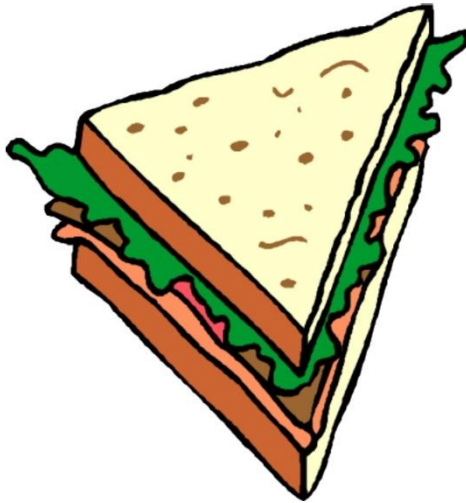
croissant

Copyright © 07/09/2019 englishworksheets.com. All rights reserved.



bagels

Copyright © 07/09/2019 englishworksheets.com. All rights reserved.



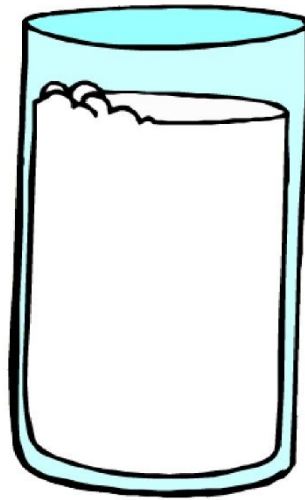
sandwich

Copyright © 07/09/2019 englishworksheets.com. All rights reserved.



cereal

Copyright © 07/09/2019 englishworksheets.com. All rights reserved.



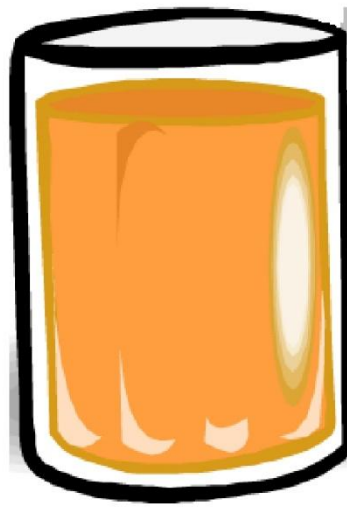
milk

Copyright © 07/09/2019 englishsheets.com. All rights reserved.



tea

Copyright © 07/09/2019 englishsheets.com. All rights reserved.



orange juice

Copyright © 07/09/2019 englishsheets.com. All rights reserved.



coffee

Copyright © 07/09/2019 englishsheets.com. All rights reserved.

SINIF	6. SINIFLAR	SÜRE	3 ders saati
GÜN/TARİH	20 Aralık 2023-22 Aralık 2023		
TEMA	2		
KONU	YUMMY BREAKFAST		
DİNLEME VE KONUŞMA BECERİLERİ KAZANIMLARI	6.2. Expressing likes and dislikes 6.2.L1. Students will be able to detect familiar words/phrases about likes/dislikes in a recorded text or video. 6.2.L2.Students will be eager to listen records about likes and dislikes. 6.2.SI1.Students will be able to act out a dialogue about asking and answering about their food preferences with like and dislike. 6.2.SI2.Students will be eager to participate discussions about food preferences with like and dislike. 6.2.SP1.Students will be able to talk about their likes/dislikes and their food preferences with like and dislike. 6.2.SP2.Students will be eager to talk about their likes/dislikes and their food preferences with like and dislike.		
TASKS ACTIVITIES	Games Drama (Role Play, Simulation, Pantomime) Information Transfer, Labeling, Matching Questions and Answers		

ALTINCI SINIF İNGİLİZCE DERSİ DİNLEME VE KONUŞMA BECERİLERİ ÜZERİNE ÖĞRETİM TASARIMI

(5. Eylem Planı)

4. Hafta: 20.12.2023 (2 ders saati)- 22.12.2023 (1 ders saati)

Haftalık Toplam Ders Saati: 3 Ders Saati (40 dakika x 3= 120 dakika)

Tema: Unit-2 Yummy Breakfast

Kazanım: 6.2. Expressing likes and dislikes

Beşinci Eylem Araştırma Döngüsü

Beşinci eylem araştırması döngüsü kapsamında, uygulama öncesinde 19 Aralık 2023 tarihinde geçerlik komitesiyle beşinci toplantı gerçekleştirilmiştir. Toplantıda, önceki döngüye ait uygulamalar değerlendirilmiş ve komite üyelerinin önerileri doğrultusunda beşinci döngüye ilişkin planlamalar yapılmıştır.

Planlama Aşaması

Planlama aşamasında gerçekleştirilecek sınıf etkinlikleri, dersin ilgili kazanımları doğrultusunda genel hatlarıyla yapılandırılmıştır. Dersler, Millî Eğitim Bakanlığı'nın İngilizce ders saatlerine uygun olarak haftada iki gün, iki ders saati + bir ders saati olmak üzere toplam üç ders saati şeklinde yürütülecektir. Her dersin sonunda, öğrencilerden yansıtıcı günlük yazmaları istenecek, bu günlükler, sürecin izlenmesi ve bir sonraki planlamaların şekillendirilmesinde önemli bir veri kaynağı olarak kullanılacaktır.

Öğretmen ve öğrenci görüşmelerinden elde edilen bulgular doğrultusunda, 20 Aralık 2023 tarihinde 6-H sınıfı ile “Theme 2 – Yummy Breakfast” teması kapsamında uygulamaya başlanması planlanmıştır. Bu derslerde odaklanılacak kazanım, “6.2. Students will be able to act out a dialogue about asking and answering about their food preferences with like and dislike.” olarak belirlenmiştir. Eylem planlarının yapılandırılmasında araştırmacı öğretmenin gözlem notları, öğrenci günlükleri ve araştırmacı günlüğü ayrıntılı biçimde incelenerek veriye dayalı bir içerik oluşturulmuştur.

Uygulamalar, 20 Aralık 2023 tarihinde iki ders saati ve 22 Aralık 2023 tarihinde bir ders saati olarak, Meliha Ercan Ortaokulu 6-H sınıfında araştırmacı öğretmen tarafından yürütülecektir.

Dersin başlangıcında, öğretmen öğrencilerle kısa bir hatırlatma çalışması yapacak ve geçen hafta neler öğrendiklerine dair sorular yöneltecektir. Bu sorular, özellikle daha önce edinilen kısa kalıplar, “Do you like...?” yapısı ve kahvaltılıklar (yiyecek ve içecek isimleri) üzerine odaklanacaktır. Böylece dersin başında öğrencilerin ön bilgilerinin etkin biçimde hatırlanması sağlanacaktır.

Bu hatırlatmanın ardından, öğretmen “Do you like...?” soru kalıbını modellemek amacıyla sınıfa kısa bir video izletecektir. Videoda yer alan kız ve erkek çocukların hangi yiyecek ve içecekleri sevip sevmedikleri gözlemlenecek, öğretmen, öğrencilerden videoyu izlerken karakterlerin beğenileri ve beğenmedikleri yiyecek ve içecekleri not almalarını isteyecektir. Bu etkinlik, öğrencilerin hem dinleme becerilerini hem de like/dislike yapılarını ayırt etme ve kullanma becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir.

(Tahmini süre: 12–15 dakika)

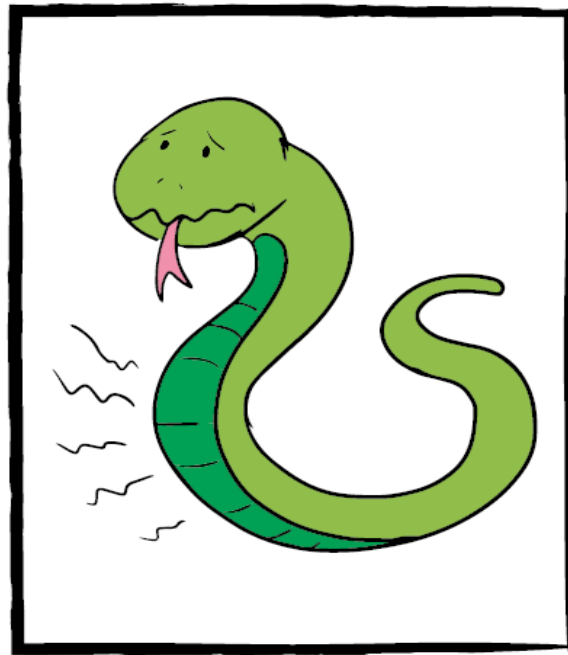


Video izletildikten sonra öğretmen, bir önceki derste kullanılan kahvaltılık yiyecek ve içecek flashcard'larını kullanarak öğrencilere “**Do you like...?**” soru kalıbıyla bireysel olarak sorular yöneltecektir. Bu sorular sayesinde öğrencilerin hem kelime bilgisini hem de hedef yapıyı hatırlamaları sağlanacaktır. Ardından öğretmen, öğrencilerin kendi aralarında da aynı kalıpla birbirlerine soru sormalarını teşvik edecek ve sınıf içinde aktif iletişim ortamı oluşturacaktır. Etkinliğin bu bölümü öğrencilerin sözlü katılımını artırmayı ve “like/dislike” yapısını iletişimsel bağlamda kullanmalarını hedeflemektedir. (Tahmini süre: 10 dakika)

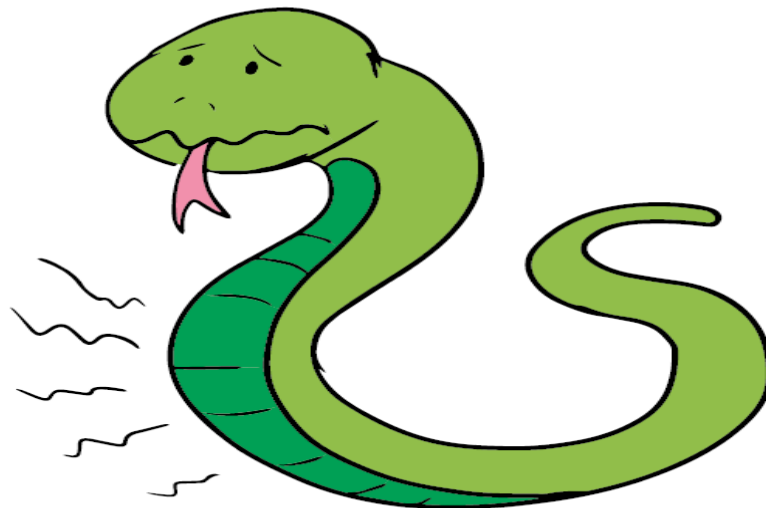
Flashcard etkinliğinin ardından öğretmen, videoda yer alan kız ve erkek çocuklarla ilgili olarak bu kez üçüncü tekil şahısla sorular yöneltecek; “**Does he/she like...?**” yapılarını kullanarak öğrencilerin hedef dilde özne-yüklem uyumunu kavramalarını sağlayacaktır. Bu etkinlikte öğrenciler, önceki gözlemlerine dayalı olarak cevap verecek ve “Yes, she does / No, he doesn't” gibi yapıları kullanarak kısa cevaplar oluşturacaktır. (Tahmini süre: 7 dakika)

Bu etkinlik tamamlandıktan sonra öğretmen, sınıfa “**The Hungry Snake**” adlı hikâyeyi okuyacaktır. Bu hikâye, şarkı etkinliğinde karşılaşılan yiyecek isimlerini içerdiği için, öğrenilen kelimeleri pekiştirici bir işlev görecektir. Hikâye sunumu sırasında öğretmen her sayfada resimlere işaret edecek, yiyecek isimlerini tekrar edecek ve öğrencilere sorular yönelterek etkileşimli okuma ortamı yaratacaktır. Örneğin, “What is the snake eating?”, “Do you like chocolate?” gibi sorularla öğrencilerin hem dikkatleri canlı tutulacak hem de kalıplar pekiştirilecektir. Öğretmen aynı zamanda yılanın karnının büyümesini görseller üzerinden vurgulayacak ve öğrencilerden, hikâyede geçen yiyecekleri **çizerek not almalarını** isteyecektir. Bu görsel-işitsel etkinlik sayesinde öğrenciler hem dinleme hem de anlama becerilerini geliştirme fırsatı bulacaktır. (Tahmini süre: 15–18 dakika)

The Hungry Snake

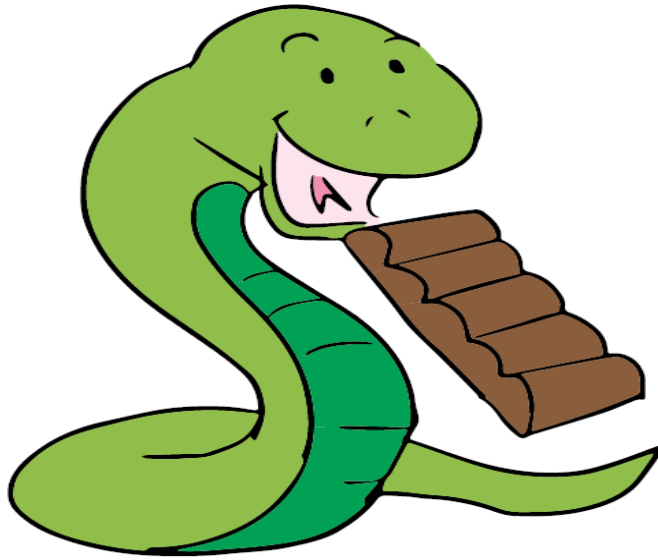


I'm so hungry!



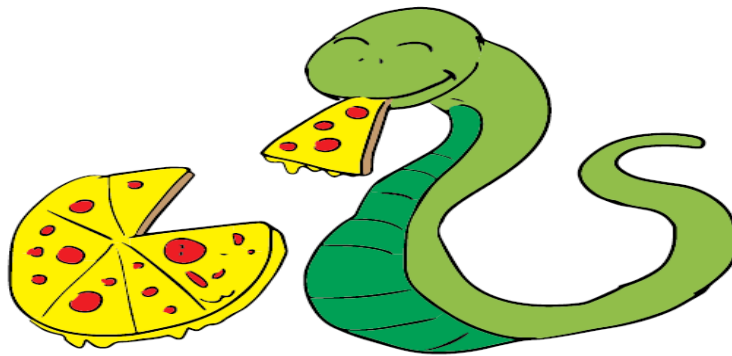
The snake is very hungry so he goes looking for food.

I like chocolate. Yummy!



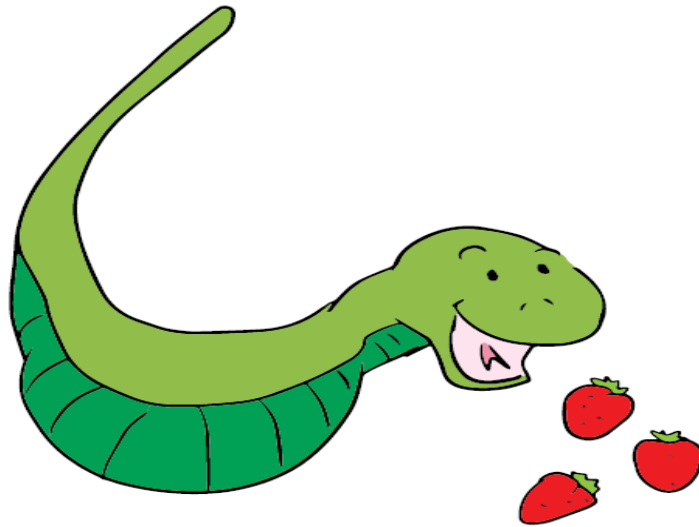
He finds some chocolate and eats it all up. Do you like chocolate?

I like pizza. Yummy!



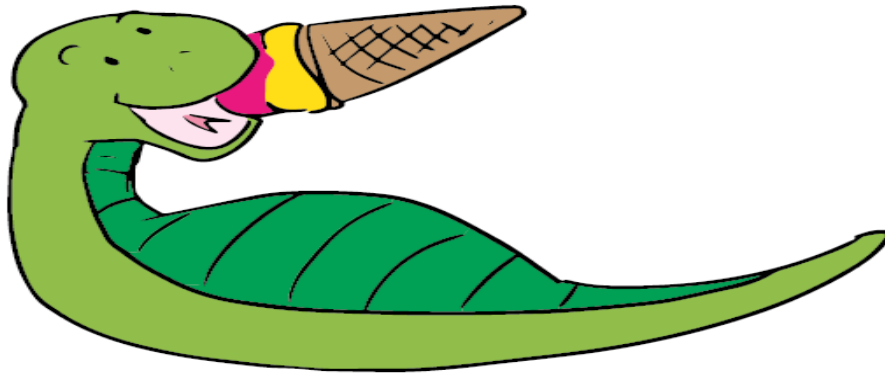
The snake is still hungry so he finds some pizza and eats it all up. Do you like pizza?

I like strawberries. Yummy!



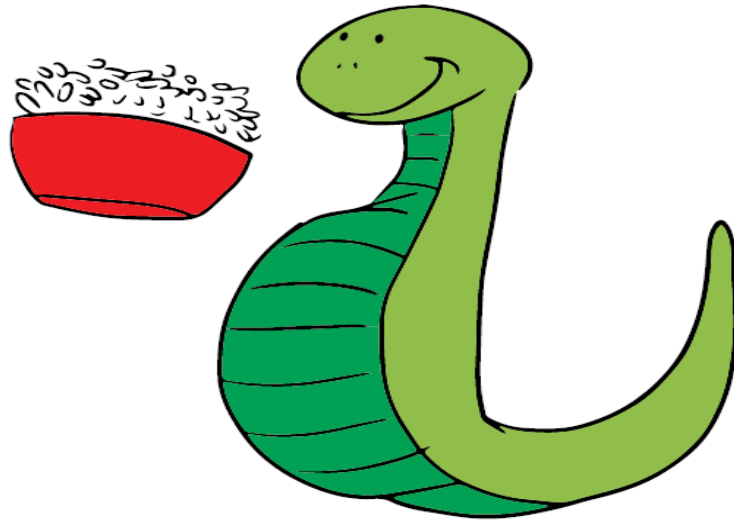
The pizza and the chocolate weren't enough. The snake is still hungry. He finds some strawberries and eats them all up. Do you like strawberries?

I like ice cream. Yummy!



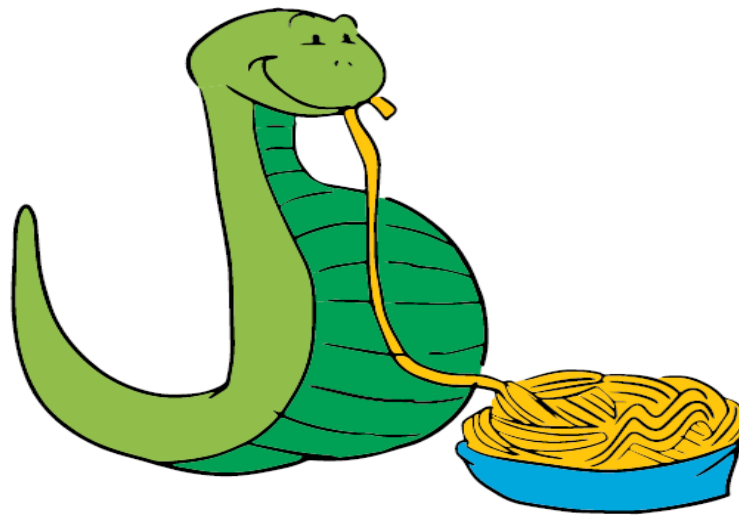
The pizza, chocolate and strawberries weren't enough. The snake is still hungry! He finds some ice cream and eats it all up. Do you like ice cream?

I like rice. Yummy!



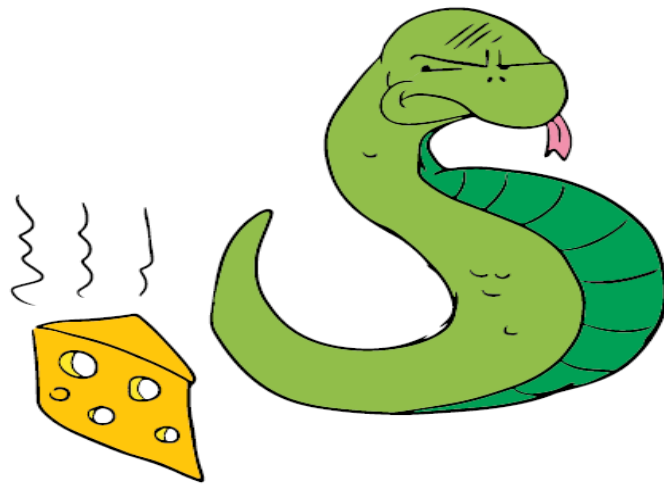
The pizza, chocolate, strawberries and ice cream weren't enough. The snake is still hungry! He finds some rice and eats it all up. Do you like rice?

I like pasta. Yummy!



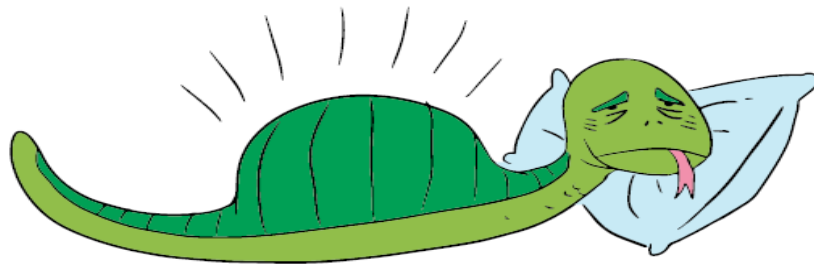
The pizza, chocolate, strawberries, ice cream and rice weren't enough. The snake is still hungry! He finds some pasta and eats it all up. Do you like pasta?

But I don't like cheese!
Yuk!



The pizza, chocolate, strawberries, ice cream, rice and pasta weren't enough. The snake is still hungry! He finds some cheese but he doesn't like cheese. Do you like cheese?

I don't feel well.



The snake doesn't feel well. He has eaten too much so he goes to bed. Can you remember what he has eaten? Pizza, chocolate, strawberries, ice cream, rice and pasta. Can you eat as much as the snake?

Hikâye etkinliğinin ardından öğretmen, her öğrenciye üzerinde yiyecek ve içeceklerin yer aldığı bir **çalışma kâğıdı** dağıtacaktır. Öncelikle çalışma kâğıdındaki kelimeler sınıfla birlikte gözden geçirilecek ve öğrencilerin, “Do you like...?” sorusuna göre kendileriyle ilgili gerçek cevapları "Yes" veya "No" şeklinde ilgili sütunlara yazmaları istenecektir. Bu bireysel aşamanın ardından öğrenciler sınıf içinde dolaşarak birbirlerine “**What do you like?**” sorusunu soracak, aynı yiyecek veya içeceği seven ya da sevmeyen arkadaşlarının isimlerini ilgili kutucuklara yazacaklardır. Öğretmen, aynı ismin sadece bir ya da iki kez kullanılabileceğini belirterek, öğrencileri mümkün olduğunca çok sayıda farklı partnerle iletişim kurmaya teşvik edecektir. Bu sayede öğrencilere yapılandırılmış ama özgür bir etkileşim ortamı sağlanacaktır. (Tahmini süre: 12–15 dakika)

Etkinlik tamamlandığında öğrenciler yerlerine geçerek, çalışma kâğıtlarında yazılı olan bilgiler doğrultusunda sözlü üretim yapmaya yönlendirilecektir. Öğrencilerden hem kendileriyle ilgili tercihleri ifade etmeleri (“**I like apples**” veya “**I don’t like milk**”) hem de arkadaşları hakkında cümleler kurmaları istenecektir (“**Zeynep likes cheese.**” / “**Ali doesn’t like olives.**”). Bu süreçte öğretmen “**Who likes...?**”, “**Who doesn’t like...?**” gibi sorular yönelterek öğrencilerin üçüncü tekil şahıs (he/she) kullanımıyla ilgili farkındalık geliştirmesini sağlayacaktır. Bu etkinlik, öğrencilerin hem dil girdisini aktif biçimde üretmelerini, hem de akranlarıyla sosyal etkileşim kurarak **öğrenmeyi kalıplaştırmalarını** hedeflemektedir. (Tahmini süre: 10–12 dakika)

What do you like/don’t like/dislike?	You	What does your friend like/don’t like/dislike?
Honey		
Egg		
Tomato		
Cucumber		
Cheese		

Olives		
Butter		
Jam		
Toast		
Pancakes		
Croissant		
Bagels		
Sandwich		
Cereal		
Milk		
Orange juice		
Tea		
Coffee		

Öğrencilerin dinleme ve konuşma kaygılarını azaltmak amacıyla derslerde şu hususlara dikkat edilecektir:

1. Destekleyici sınıf ortamı oluşturulacaktır.
Öğrencilerin hata yapmaktan çekinmeyecekleri, yargılanmadıkları ve

cesaretlendirildikleri bir sınıf iklimi sağlanacaktır. “Alay etmeme” sınıf kuralı hatırlatılarak tüm öğrencilerin katılımı güvence altına alınacaktır.

2. Aşamalı yapılandırılmış etkinlikler tercih edilecektir. Öğrenciler önce bireysel, sonra grup içi ve ardından tüm sınıf önünde konuşma fırsatlarıyla kademeli olarak sürece dâhil edilecektir. Böylece aniden zorlayıcı durumlarla karşılaşmaları engellenmiş olacaktır.
3. Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine uygun içerik sunulacaktır. Anlamadıkları dinleme metinleri ya da çok karmaşık konuşma görevleri yerine, öğrencilerin yaş ve dil seviyelerine uygun materyaller tercih edilecektir.
4. Oyunlaştırma ve etkileşimli tekniklere yer verilecektir. “Chain drill”, “Climb the ladder”, “Guessing games” gibi oyun temelli etkinliklerle öğrencilerin dikkatleri derse çekilecek ve konuşma sırasında yaşanan kaygılar doğal biçimde azaltılacaktır.
5. Web 2.0 araçları ve görsel-işitsel materyaller kullanılacaktır. Videolar, sesli etkinlikler ve görseller yardımıyla dil girdisi zenginleştirilerek öğrenme daha kalıcı ve keyifli hâle getirilecektir. Bu da öğrencilerin düşük risk algısıyla katılımını kolaylaştıracaktır.
6. Pozitif geri bildirim verilecektir. Öğrencilerin doğrularına odaklanılarak yapılan geri bildirimlerde yüreklendirici bir dil kullanılacak, hata yapmanın öğrenmenin doğal bir parçası olduğu vurgulanacaktır.
7. Kısa, net ve anlamlı görevler verilecektir. Uzun ve karmaşık yönergeler kaygıyı artıracığından, öğrencilerin başarabileceği görevlerle adım adım ilerleme sağlanacaktır.
8. Bireysel farklara saygı gösterilecektir. Katılmakta zorlanan öğrencilere zaman tanınacak, daha istekli öğrencilerle eşleştirilerek sosyal destek sağlanacaktır.

SINIF	6. SINIFLAR	SÜRE	3 ders saati
GÜN/TARİH	27 Aralık-29 Aralık 2023		
TEMA	3		
KONU	DOWNTOWN		
DİNLEME VE KONUŞMA BECERİLERİ KAZANIMLARI	6.3. Describing places (Making comparisons) 6.3.L1. Students will be able to identify expressions related to comparing people, places and objects. 6.3.L2.Students will be eager to listen records about comparing people, places and objects. 6.3.SI1.Students will be able to ask and answer questions to compare people, places and objects. 6.3.SI2.Students will be eager to participate discussions about comparing people, places and objects. 6.3.SP1.Students will be able to compare people, places and objects. 6.3.SP2.Students will be eager to compare people, places and objects.		
TASKS ACTIVITIES	Games Drama (Role Play, Simulation, Pantomime) Information Transfer, Labeling, Matching Questions and Answers		

ALTINCI SINIF İNGİLİZCE DERSİ DİNLEME VE KONUŞMA BECERİLERİ ÜZERİNE ÖĞRETİM TASARIMI

(6. Eylem Planı)

6. Hafta: 27.12.2023 (2 ders saati)- 29.12.2023 (1 ders saati)

Haftalık Toplam Ders Saati: 3 Ders Saati (40 dakika x 3= 120 dakika)

Tema: Unit-3-Downtown

Kazanım: 6.3. Describing places (Making comparisons)

Altıncı Eylem Araştırma Döngüsü

Altıncı eylem araştırması döngüsü, uygulama öncesinde 23 Aralık 2023 tarihinde geçerlik komitesiyle altıncı toplantı gerçekleştirilmiştir. Toplantıda alınan kararlara göre, altıncı eylem araştırma döngüsünün gereksinimleri değerlendirilmiş ve gerekli planlamalar yapılmıştır.

Planlama Aşaması

Planlama aşamasında yürütülecek olan sınıf etkinlikleri, dersin kazanımları doğrultusunda ana hatlarıyla belirlenmiştir. Bu çalışmada sınıf ortamında yapılacak olan dersler, Millî Eğitim Bakanlığı'nın İngilizce ders saatlerine uygun olarak haftada iki gün, iki ders saati + bir ders saati olmak üzere toplam üç ders saati şeklinde yürütülmesi

planlanmıştır. Her dersin sonunda öğrencilerden yansıtıcı günlük yazmaları istenmesi planlanmıştır.

Çalışmanın öğretmenlerle ve öğrencilerle yapılan görüşmelerin analizleri sonucunda hazırlanan kazanımlara göre, 27 Aralık-29 Aralık 2023 tarihlerinde **6-H sınıfıyla** üçüncü tema olan “**Downtown**” ile başlatılması planlanmıştır. Bu temada **6.3. Describing places (Making comparisons)** kazanımına odaklanılacaktır. Öğrencilerin, **yer, insan ve nesneleri karşılaştırmak** için kullanılan ifadeleri tanımlamaları, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeleri hedeflenmektedir. Ayrıca, öğrenciler karşılaştırma yaparken soru sorma ve cevap verme becerilerini geliştirecek, yer ve nesneleri karşılaştırma konusunda daha istekli hale geleceklerdir. Bu bağlamda, drama, oyun, rol yapma, simülasyon ve pantomim gibi etkileşimli etkinlikler, bilgi transferi, etiketleme ve eşleştirme etkinlikleri ile soru-cevap çalışmaları yapılacaktır.

Araştırmacı öğretmenin gözlem notları, öğrenci yansıtıcı günlükleri ve araştırmacı günlüğü detaylı incelenerek ilgili analizler etkinliklerin planlanmasında kullanılmıştır. Ayrıca, araştırmacı öğretmenin 23 Aralık 2023 tarihinde geçerlik komitesiyle toplantı yapması planlanmıştır. Geçerlik komitesinin değerlendirmeleri ışığında, bir sonraki eylem süreci döngüsü şekillendirilecektir.

Öğretmen derse girmeden önce aşağıdaki nesnelerden, resimlerden veya bilgi kartlarından en az ikişer tane çıktı alıp hazırlayacaktır:

- ✓ İnsan resimleri: uzun ve kısa sıfatları için
- ✓ Kurşun kalemler: uzun ve kısa
- ✓ Araba resimleri: hızlı ve yavaş sıfatları için
- ✓ Hayvan resimleri / oyuncaklar (örneğin fil, su aygırđ, gergedan, inek, balina, vb.)
- ✓ Yiyecek resimleri: lezzetli ya da acđ, tatlı sıfatlar için
- ✓ Eski / yeni görünümlü nesneler (örneğin kitaplar, giysiler)
- ✓ Ucuz / pahalı görünen nesneler (örn. kalemler, saatler)
- ✓ Kelebek veya tropikal kuş resimleri: renkli ve güzel sıfatları için
- ✓ Bazı hava durumu resimleri: iyi / kötü
- ✓ Şehir resimleri: kalabalık/sakin/ucuz/pahalı sıfatları için

tall	short	long	short
fast	slow	heavy	big
small	new	old	cheap
expensive	beautiful	colourful	delicious
good	bad		

Öğrenciler kelime kartlarını sınıftaki nesnelerle eşleştireceklerdir. Öğretmen, öğrencileri ikili ya da küçük gruplara ayıracak ve her çifte bir dizi kelime kartı verecektir. Öğrencilere her bir kelime kartını temsil eden bir nesne veya resim bulmalarını ve ardından o kelime kartını nesne veya resmin yanına yerleştirmelerini söyleyecektir. Ayrıca, öğrenciler kartlardaki kelimelerden herhangi birini bilmiyorsa, hangi nesnenin üzerine yerleştireceklerini tahmin etmeleri gerektiği açıklanacaktır. Bu etkinlik için 5 dakikalık bir süre sınırı belirlenmiş ve öğrenciler çiftler halinde birlikte çalışarak kartları nesnelerin yanına yerleştireceklerdir. Bu süreçte öğretmen, sınıfta dolaşarak öğrencilerin kelime

kartlarını doğru nesnelerle eşleştirmelerini ve çantalar gibi diğer nesneler üzerine yerleştirmelerini teşvik edecektir. *(Tahmini süre: 10 dakika)*

Süre dolduğunda, tüm öğrenciler sıralarına oturtulacak ve farklı öğrencilerden nesneleri kelime kartlarıyla birlikte getirip öğretmen masasının üzerine yerleştirmeleri istenecektir. Her nesne için doğru kelime kartına sahip olan çifte bir puan verilecektir. Doğru kelime kartı olmayan nesneler için o kelime öğretilecek ve öğrenciler yeni kelimeyi öğrenmiş olacaklardır. Oyunun sonunda en çok puanı toplayan takım kazanacaktır. **(Tahmini süre: 10 dakika)**

Etkinlik tamamlandıktan sonra, öğrenciler aynı takımlar halinde çalışmaya devam edeceklerdir. Öğrencilerden, sınıfın önündeki kelime kartlarını kullanarak sıfatlar sütunundaki sözcüklerin yanına resimler çizmeleri istenecektir. Herkes bitirdiğinde, çalışma kağıdındaki tüm sıfatlar hep birlikte yüksek sesle seslendirilecektir. Sonrasında çiftler, çalışma kağıdındaki resimleri işaret ederek partnerlerinin sıfatları söylemesini sağlayacaklardır.

Örnek:

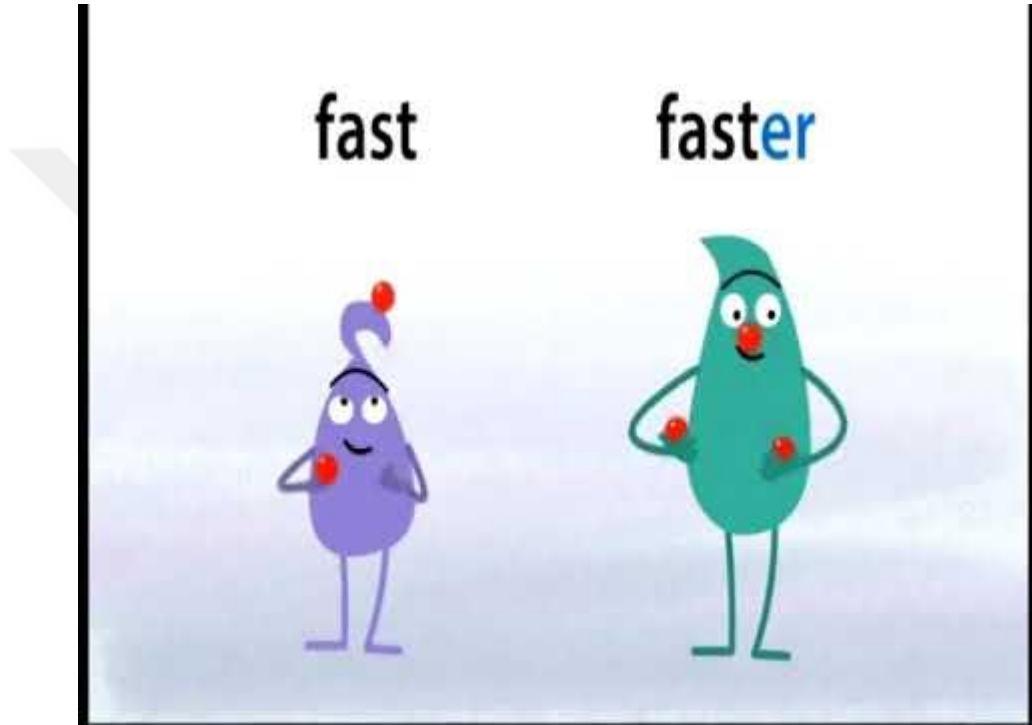
- **Öğrenci A:** What's this?
- **Öğrenci B:** A fast car.
- **Öğrenci A:** And this?
- **Öğrenci B:** A tall man.

Öğrenciler, çalışma kağıtlarını saklayacaklar çünkü dersin ilerleyen bölümlerinde tekrar kullanılacaktır. **(Tahmini süre: 15–20 dakika)**

Daha sonra, öğretmen derse gelmeden önce hazırladığı resimlerden uzun ve kısa olanlardan ikisini tahtaya yapıştıracaktır. İkisi arasında kısa olanın altına "**short**" yazacaktır. İkinci kişiyi göstererek ve "**tall - taller**" kelimelerini öğretecek ve bunu resmin altına yazacaktır. Öğretmen, “-er” ekini vurgulayarak öğrencilere bu kuralı anlatacaktır. Ardından, ders öncesinde hazırlanan diğer resimlerle “-er” kullanılarak daha fazla örnek verilecektir. *(Tahmini süre: 10 dakika)*

Sonraki aşamada, öğretmen tahtaya iki adet “**expensive**” sıfatıyla ilgili nesne resmi yerleştirecektir. Birinin altına "**expensive**" yazılacak ve diğerinin altına ne yazılması

gerektiğini soracaktır. Öğrenciler muhtemelen “**expensiver**” yanıtını verecektir. Ancak öğretmen doğru cevabı “**more expensive**” yazarak öğretecek ve öğrencilere bu durumu açıklayacaktır. Ardından, daha fazla “**more + adjective**” örneği ile konuyu pekiştirecektir. Son olarak, comparatives (karşılaştırmalı sıfatlar) ile ilgili kuralları açıklayacak ve pekiştirme amacıyla öğrencilere bir video izletecektir. (Tahmini süre: 10–12 dakika)



Kurallar tanıtıldıktan sonra, öğretmen öğrencilere resim çizdikleri çalışma kağıtlarını tekrar çıkarmalarını isteyecektir. Öğrencilerden, tüm karşılaştırma sıfatlarını yazmalarını ve karşılaştırma sütununa resim çizmelerini sağlamalarını isteyecektir. Örneğin, öğretmen önce ilk satırdaki “**taller**” sıfatını ve buna karşılık gelen resmi (daha uzun bir adam) gösterecek, ardından ikinci satırdaki karşılaştırma sütununa “**shorter**” yazıp daha kısa bir adam çizecektir. Öğrenciler, çalışma kağıtları üzerinde kendi resimlerini çizerek karşılaştırma sıfatlarını yerleştireceklerdir. Öğrenciler çalışma kağıtları üzerinde çalışırken öğretmen, sınıfta dolaşarak yardımcı olacak ve gerekirse ek açıklamalarla öğrencilerin doğru şekilde sıfatları kullanmalarına yönlendirecektir. (Tahmini süre: 15–20 dakika)

Herkes bitirdiğinde, öğretmen sınıfa dönerek cevapları tahtaya yazacak ve sorular sorarak çalışma kağıtlarını kontrol edecektir. Bu aşama, öğrencilerin doğru sıfat kullanımlarını pekiştirecek ve **interaktif bir değerlendirme** fırsatı sunacaktır. Sonraki aşama olarak, öğretmen sıfatları pekiştirmek amacıyla **chain drill** etkinliği yapacaktır. Öğretmen bir sıfat söyleyecek ve öğrenciden bu sıfatın **comparative** halini söylemesini isteyecektir. Öğrenci doğru cevabı verdikten sonra, bir sonraki öğrenci yeni bir sıfat söyleyecek ve bir diğer öğrenci de o sıfatın **comparative** halini söyleyecektir. Etkinlik, tüm öğrenciler bir sıfatın **comparative** halini söylemiş olduğundan emin olunana kadar devam edecektir. Bu etkinlik, öğrencilerin **aktif katılımını** ve **dil bilgisi** becerilerini pekiştirmelerini sağlayacaktır. (Tahmini süre: 10–12 dakika)

Öğrencilerin dinleme ve konuşma kaygılarını azaltmak amacıyla derslerde şu hususlara dikkat edilecektir:

1. Destekleyici sınıf ortamı oluşturulacaktır. Öğrencilerin hata yapmaktan çekinmeyecekleri, yargılanmadıkları ve cesaretlendirildikleri bir sınıf iklimi sağlanacaktır. “Alay etmeme” sınıf kuralı hatırlatılarak tüm öğrencilerin katılımı güvence altına alınacaktır.
2. Aşamalı yapılandırılmış etkinlikler tercih edilecektir. Öğrenciler önce bireysel, sonra grup içi ve ardından tüm sınıf önünde konuşma fırsatlarıyla kademeli olarak sürece dâhil edilecektir. Böylece aniden zorlayıcı durumlarla karşılaşmaları engellenmiş olacaktır.
3. Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine uygun içerik sunulacaktır. Anlamadıkları dinleme metinleri ya da çok karmaşık konuşma görevleri yerine, öğrencilerin yaş ve dil seviyelerine uygun materyaller tercih edilecektir.
4. Oyunlaştırma ve etkileşimli tekniklere yer verilecektir. “Chain drill”, “Climb the ladder”, “Guessing games” gibi oyun temelli etkinliklerle öğrencilerin dikkatleri derse çekilecek ve konuşma sırasında yaşanan kaygılar doğal biçimde azaltılacaktır.
5. Web 2.0 araçları ve görsel-işitsel materyaller kullanılacaktır. Videolar, sesli etkinlikler ve görseller yardımıyla dil girdisi zenginleştirilerek öğrenme daha kalıcı ve keyifli hâle getirilecektir. Bu da öğrencilerin düşük risk algısıyla katılımını kolaylaştıracaktır.

6. Pozitif geri bildirim verilecektir.
Öğrencilerin doğrularına odaklanılarak yapılan geri bildirimlerde yürekendirici bir dil kullanılacak, hata yapmanın öğrenmenin doğal bir parçası olduğu vurgulanacaktır.
7. Kısa, net ve anlamlı görevler verilecektir.
Uzun ve karmaşık yönergeler kaygıyı artıracağından, öğrencilerin başarabileceği görevlerle adım adım ilerleme sağlanacaktır.
8. Bireysel farklılara saygı gösterilecektir.
Katılmakta zorlanan öğrencilere zaman tanınacak, daha istekli öğrencilerle eşleştirilerek sosyal destek sağlanacaktır.



SINIF	6. SINIFLAR	SÜRE	3 ders saati
GÜN/TARİH	3 Ocak2024-5 Ocak 2024		
TEMA	3		
KONU	DOWNTOWN		
DİNLEME VE KONUŞMA BECERİLERİ KAZANIMLARI	6.3. Describing places (Making comparisons) 6.3.L1. Students will be able to identify expressions related to comparing people, places and objects. 6.3.L2.Students will be eager to listen records about comparing people, places and objects. 6.3.SI1.Students will be able to ask and answer questions to compare people, places and objects. 6.3.SI2.Students will be eager to participate discussions about comparing people, places and objects. 6.3.SP1.Students will be able to compare people, places and objects. 6.3.SP2.Students will be eager to compare people, places and objects.		
TASKS ACTIVITIES	Games Drama (Role Play, Simulation, Pantomime) Information Transfer, Labeling, Matching Questions and Answers		

ALTINCI SINIF İNGİLİZCE DERSİ DİNLEME VE KONUŞMA BECERİLERİ ÜZERİNE ÖĞRETİM TASARIMI

(7. Eylem Planı)

7. Hafta: 03.01.2024 (2 ders saati)- 04.01.2024 (1 ders saati)

Haftalık Toplam Ders Saati: 3 Ders Saati (40 dakika x 3= 120 dakika)

Tema: Unit-3-Downtown

Kazanım: 6.3. Describing places (Making comparisons)

Yedinci Eylem Araştırma Döngüsü

Yedinci eylem araştırma döngüsü, uygulama öncesinde 1 Ocak 2024 tarihinde geçerlik komitesiyle yedinci toplantı gerçekleştirilmiştir. Toplantıda alınan kararlara göre yedinci eylem araştırma döngüsü için gerekli planlamalar yapılmıştır.

Planlama Aşaması

Planlama aşamasında yürütülecek olan sınıf etkinlikleri, dersin kazanımları doğrultusunda ana hatlarıyla planlanmıştır. Bu çalışmada sınıf ortamında yapılacak olan dersler, Millî Eğitim Bakanlığı'nın İngilizce ders saatlerine uygun şekilde haftada iki gün, iki ders saati + bir ders saati olmak üzere toplam üç ders saati olarak yürütülmesi planlanmıştır. Her dersin sonunda, öğrencilerden yansıtıcı günlük yazmaları istenmesi planlanmıştır. Çalışmanın öğretmenlerle ve öğrencilerle yapılan görüşmelerin analizleri sonucunda hazırlanan kazanımlara göre 3 Ocak 2024 – 5 Ocak 2024 tarihlerinde 6-H

sınıfıyla üçüncü tema olan “Downtown” ile başlatılması planlanmıştır. Bu temada öğrenciler yer, insan ve nesneleri karşılaştırma becerilerini geliştireceklerdir.

Eylem planları hazırlanırken, araştırmacı öğretmenin gözlem notları, öğrenci yansıtıcı günlükleri ve araştırmacı günlüğü detaylıca incelenmiş ve ilgili analizler etkinliklerin planlanmasında kullanılacaktır. Ayrıca, 1 Ocak 2024 tarihinde geçerlik komitesiyle yapılan toplantıda, önceki döngülerde elde edilen veriler ışığında bu döngüye yönelik daha detaylı planlamalar yapılacaktır.

Öğretmen, dersin başlangıcında geçen derste neler yapıldığını hatırlatmak amacıyla öğrencilere **karşılaştırmaların** nasıl yapıldığı ile ilgili çeşitli sorular soracaktır. Bu sorularla öğrencilerin öğrendikleri bilgileri tazelemeleri sağlanacak ve karşılaştırmalı sıfatlar konusuna dair farkındalıkları artırılacaktır. Ardından, öğrencilerin bilgilerini pekiştirebilmesi için “**Comparatives Song**” adlı şarkıyı dinletecektir. Bu şarkı, öğrencilere karşılaştırma yapma kalıplarını ve kullanımlarını eğlenceli bir şekilde hatırlatacaktır. (Tahmini süre: 10 dakika)



Ardından, öğrencilere Türkiye’de ya da dünyada yer alan şehirlerle ilgili bilgi kartları dağıtılacaktır. Öğrencilerden, kendilerine verilen bilgi kartlarını dikkatlice incelemeleri ve şehirlerle ilgili bilgi edinmeleri istenecek, ardından bu kartlardan iki şehir seçmeleri ve bu şehirleri karşılaştırmaları sağlanacaktır. Öğrenciler, seçtikleri şehirlerin özelliklerini karşılaştırarak, karşılaştırma yapma becerilerini geliştireceklerdir. Etkinliğin tüm sınıf tarafından aktif bir şekilde katılım sağlanarak yapılması hedeflenmektedir.

(Tahmini süre: 15–18 dakika)

Etkinliğin ardından öğretmen, “Ben the Wizard” adlı hikayeyi okumaya başlayacaktır. Öğretmen, hikayeyi tahtaya yansıtacak ve her sayfayı gözden geçirirken, Sihirbaz Ben'in yaptığı farklı büyülere dikkat çekecektir. Hikaye okuması sırasında öğretmen, öğrencilere aşağıdaki gibi sorular sorarak onları hikayeye dahil etmeye çalışacaktır. Bu sorularla, öğrencilerin hikayeye aktif katılımı sağlanacak ve onların dinleme, anlama ve etkileşim becerileri güçlendirilecektir. (Tahmini süre: 15 dakika)

Teacher: (pointing at the top picture on page 2) What is this boy doing?

Students: He's running!

Teacher: Yes, that's right. Why is he running?

Students: To catch the bus! Teacher: Yes, but why? Is he early or late?

Students: Late!

Teacher: Yes, he must be late. Do you think he can catch the bus?

Students: No!

Teacher: Why not?

Students: The bus is too fast!

Teacher: Right! So if the bus is too fast, the boy must be ...?

Students: Too slow!

Teacher: Yes, good job! Now look here (pointing to the picture of Ben). He's casting another spell- zap! Now, is the boy too slow?

Students: No, he's faster!

Teacher: That's right, good job! Let's check (reading) "John is late for his bus to school! He's not fast enough to catch it. Zap! Now he's much faster!"

Ben the Wizard



MY BOOK

Ben the Wizard



Hello, I'm Ben. I'm a wizard
and I go to wizard school.



I have a magic wand! I like
doing spells to help people.



Hello, I'm Ben. I'm a wizard
and I go to wizard school.



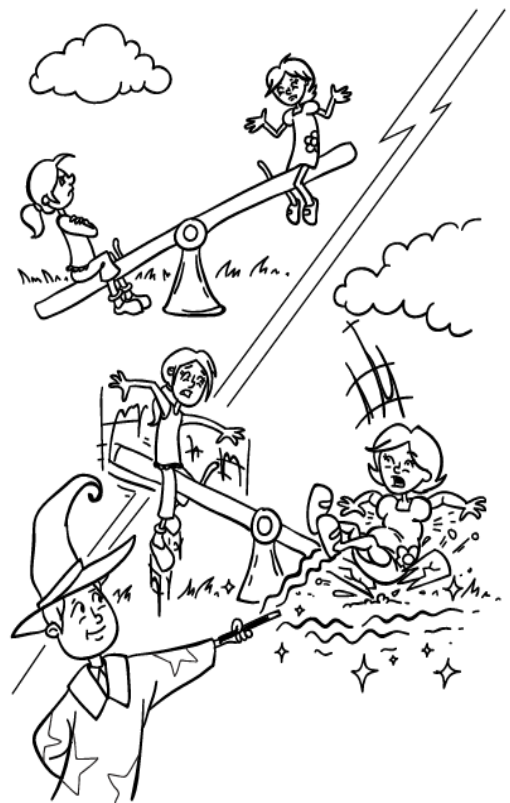
I have a magic wand! I like
doing spells to help people.



John is late for his bus to
school! He's not fast
enough to catch it.

Zap!

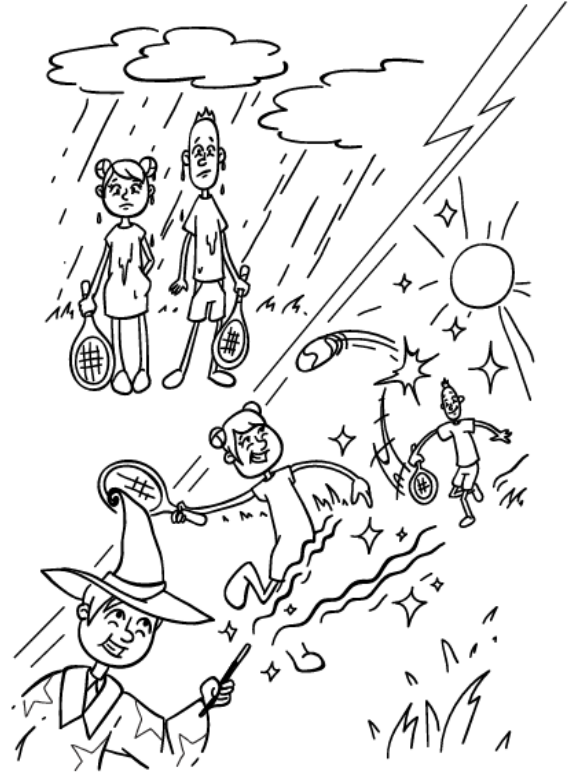
Now he's much faster!



Mary and Kate are playing
on a see-saw. Oh dear,
Mary isn't heavy enough.

Zap!

Now she's heavier!



Helen and Harry want to
play tennis but the
weather isn't very good.

Zap!

Now the weather is better!



Peter is hungry but he only has a little biscuit for lunch. Poor Peter!

Zap!

Now this biscuit is much bigger!



Suzy wants to go to her friend's birthday party but her dress isn't very beautiful.

Zap!

Now it is much more beautiful!



Suzy wants to go to her friend's birthday party but her dress isn't very beautiful.

Zap!

Now it is much more beautiful!



Claire is going too fast downhill. She can't stop!

Zap!

Ok, now she is going much slower!



Sarah's picture is nice but she doesn't have many paints. It isn't very colorful.

Zap!

Great! Now it's much more colorful!



Colin's belt is too long.

Zap!

Now it's much shorter!



Look! Lisa has baked a cake. Oh dear, she's cooked it for too long. It is black! What a bad cake! Let's help her.

Zap!

Oh no! Sometimes my wand makes mistakes. Now the cake is worse!

I should go home now before I get into any more trouble!

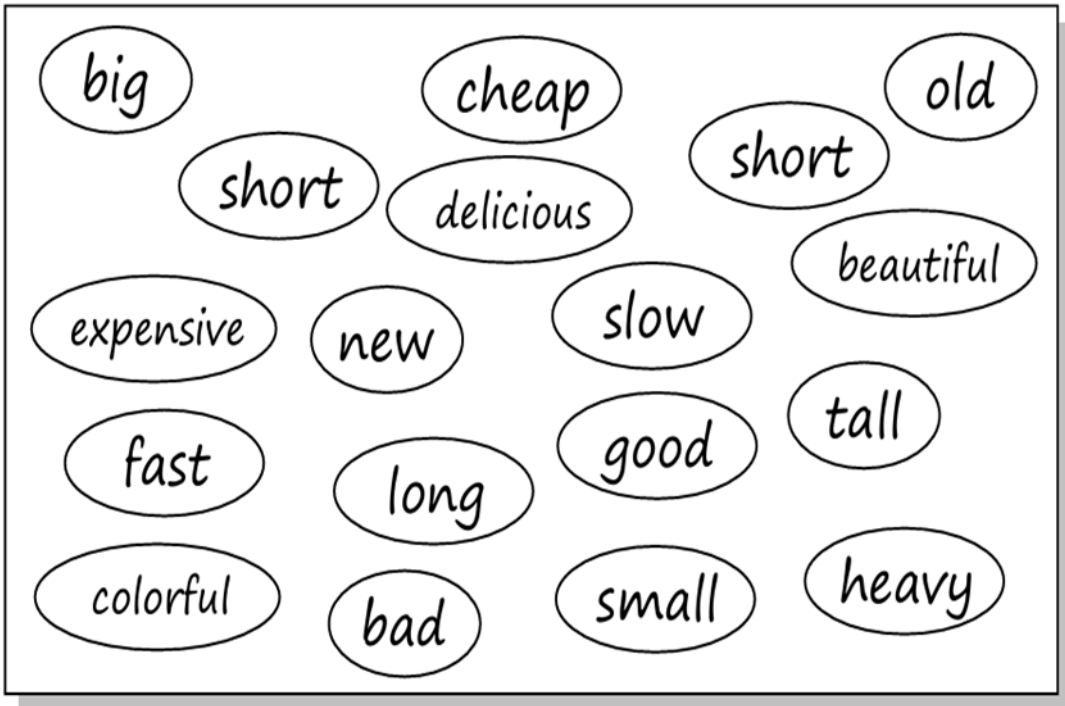
Hikayeyi okuduktan sonra sıfatları pekiştirmek için öğrencilere videosu izletilecektir.



Ok, now she is going much slower!



Öğretmen geçen derste öğrenilen tüm sıfatları aşağıdaki gibi beyaz tahtaya rastgele yazarak başlayacaktır:



Ardından, öğretmen öğrencileri 3 veya 4 kişilik gruplara ayıracak ve sıraları grup çalışması yapmaya uygun hale getirecektir. Masanın ortasına bir yığın çıktı yerleştirilecek ve her grupta oyunu başlatacak bir öğrenci seçilecektir (Öğrenci A). Öğrenci A, masadaki çıktılardan herhangi birine göz atacak ve bir resim seçecektir. Seçilen resim için, öğrenci tahtadaki sıfatlardan birini kullanarak resmi tanımlayacaktır. Örneğin: "A delicious pancake" gibi. Bu işaret üzerine, diğer grup üyeleri masadaki diğer çıktıları karıştırarak, aynı sıfatla kullanabilecekleri bir nesne bulacak ve karşılaştırmalı bir cümle söyleyecektir. Örneğin: "More delicious orange juice" gibi. İlk doğru karşılaştırmayı bulan öğrenci bir puan kazanacaktır. Eğer hiçbir öğrenci karşılaştırmalı bir resim bulamazsa, turu başlatan öğrenci bir puan kazanacaktır. Puanı kazanan öğrenci bir sonraki tura başlayacak ve oyun böylece devam edecektir. En çok puanı toplayan öğrenci sonunda kazanacaktır. (Tahmini süre: 20 dakika) Oyun sırasında öğretmen, öğrencilerin doğru sıfat ve karşılaştırmaları kullanmaları konusunda yardımcı olmak amacıyla sınıfta dolaşacak ve kelimeler ile hatalar konusunda geri bildirimde bulunacaktır. Öğrencilerin her biri en az birkaç kez resim seçme şansı bulacak şekilde oyun devam edecektir. Son olarak, her takımdan en az bir öğrenci yaptıkları karşılaştırmayı sınıfa göstererek etkinliği sonlandıracaktır. (Tahmini süre: 5 dakika)

Öğrencilerin dinleme ve konuşma kaygılarını azaltmak amacıyla derslerde şu hususlara dikkat edilecektir:

1. Destekleyici sınıf ortamı oluşturulacaktır. Öğrencilerin hata yapmaktan çekinmeyecekleri, yargılanmadıkları ve cesaretlendirildikleri bir sınıf iklimi sağlanacaktır. "Alay etmeme" sınıf kuralı hatırlatılarak tüm öğrencilerin katılımı güvence altına alınacaktır.
2. Aşamalı yapılandırılmış etkinlikler tercih edilecektir. Öğrenciler önce bireysel, sonra grup içi ve ardından tüm sınıf önünde konuşma fırsatlarıyla kademeli olarak sürece dâhil edilecektir. Böylece aniden zorlayıcı durumlarla karşılaşmaları engellenmiş olacaktır.
3. Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine uygun içerik sunulacaktır. Anlamadıkları dinleme metinleri ya da çok karmaşık konuşma görevleri yerine, öğrencilerin yaş ve dil seviyelerine uygun materyaller tercih edilecektir.
4. Oyunlaştırma ve etkileşimli tekniklere yer verilecektir. "Chain drill", "Climb the ladder", "Guessing games" gibi oyun temelli

etkinliklerle öğrencilerin dikkatleri derse çekilecek ve konuşma sırasında yaşanan kaygılar doğal biçimde azaltılacaktır.

5. Web 2.0 araçları ve görsel-işitsel materyaller kullanılacaktır. Videolar, sesli etkinlikler ve görseller yardımıyla dil girdisi zenginleştirilerek öğrenme daha kalıcı ve keyifli hâle getirilecektir. Bu da öğrencilerin düşük risk algısıyla katılımını kolaylaştıracaktır.
6. Pozitif geri bildirim verilecektir. Öğrencilerin doğrularına odaklanılarak yapılan geri bildirimlerde yüreklendirici bir dil kullanılacak, hata yapmanın öğrenmenin doğal bir parçası olduğu vurgulanacaktır.
7. Kısa, net ve anlamlı görevler verilecektir. Uzun ve karmaşık yönergeler kaygıyı artıracığından, öğrencilerin başarabileceği görevlerle adım adım ilerleme sağlanacaktır.
8. Bireysel farklara saygı gösterilecektir. Katılmakta zorlanan öğrencilere zaman tanınacak, daha istekli öğrencilerle eşleştirilerek sosyal destek sağlanacaktır.

EK-2. Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeği

YABANCI DİLDE DİNLEME KAYGISI ÖLÇEĞİ

	Değerli katılımcı;	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
	Aşağıdaki maddelerin her biri yabancı dil öğretimi sürecinde gerçekleştirilen dinleme etkinlikleri ile ilgilidir. Lütfen; yabancı dilde dinleme etkinliklerinin yapıldığı derslerde içinde bulunduğunuz durumu göz önünde bulundurarak, her bir maddenin sizin duygu ve düşüncelerinizi hangi ölçüde yansıttığını, en uygun seçeneğe çarpı işareti (X) koyarak belirtiniz.					
1	Konuşulanları dinlerken her an önemli bir ayrıntıyı kaçıracağım korkusu yaşarım.					
2	Dinleme etkinliklerinde göstereceğim çabanın başarılı olmak için yetmeyeceğine inanırım.					
3	Dinleme etkinliği sonrasında yapılacak konuşma ve yazma çalışmaları, dinleme sürecinde yaşadığım gerginliği artırır.					
4	Konuşma içeriğini doğru anlayamayacağım korkusuna kapılırım.					
5	Konuşulanları anlayamadığımda, sınavlarda başarısız olacağım düşüncesi beni tedirgin eder.					
6	Birden fazla konuşmacının yer aldığı dinleme metinleri benim için bir endişe kaynağıdır.					
7	Dinlediklerimi anlamlandırmaya çalışırken, konuşmanın akışını kaçıracağım korkusu yaşarım.					
8	Dinlediklerimi anlamak zorunda olduğumu bilmek endişe vericidir.					
9	Bilmediğim sözcük, kalıp ve cümle yapılarının bulunduğu içerikleri dinlerken gerginliğim artar.					
10	Dinleme etkinliklerinde konuşulanlara odaklanma güçlüğü yaşarım.					
11	Konuşma içeriğinin, görüntü ve alt yazı desteği olmadan sunulduğu durumlarda tedirginliğim artar.					
12	Bilgi sahibi olmadığım konularla ilgili içerikleri dinlerken, çaresizlik duygusuna kapılırım.					
13	Konuşmacının konuşma hızına müdahale edememek tedirginliğimi artırır.					
14	Dinlediklerimi anlayamadığımda, konuşma akışını durduramamak gerginlik yaşamama yol açar.					
15	Konuşmacının ses tonu, tonlama ve telaffuz biçimi gibi faktörler beni endişelendirir.					
16	Yabancı dil öğrenme konusunda en zor beceri dinlediğini anlamadır.					
17	Dinleme, yabancı dil öğrenme sürecindeki en tedirgin edici etkinliktir.					
18	Dinleme etkinlikleri için anlaşılması zor içeriklerin seçildiğini düşünürüm.					

EK-3. İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği

İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği

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

Sıra	İfadeler	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	Yabancı birisiyle İngilizce bir şeyler konuşmayı seviyorum.	①	②	③	④	⑤
2	İngilizce dersinde, hazırlık yapmadan konuşmak zorunda olduğumda çok kaygılanırım.	①	②	③	④	⑤
3	İngilizce dersinde konuşurken kendime güvenirim.	①	②	③	④	⑤
4	İngilizce konuşurken diğer öğrencilerin beni anlamayacağından endişe duyarım.	①	②	③	④	⑤
5	İngilizce konuşurken tedirgin olurum.	①	②	③	④	⑤
6	İngilizce dersinde herhangi bir konu hakkında konuşmam gerektiğinde kendimden emin olamam.	①	②	③	④	⑤
7	İngilizce konuşurken diğer öğrencilerin bana güleceklerinden kaygı duyarım.	①	②	③	④	⑤
8	Diğer öğrencilerin İngilizceyi benden daha iyi konuştuğunu düşünürüm.	①	②	③	④	⑤
9	Diğer öğrencilerin önünde İngilizce konuşma konusunda kendime güvenirim.	①	②	③	④	⑤
10	İngilizce konuşurken, ana dilden İngilizce diline kelimeleri tek tek tercüme ettiğimde kendimi tedirgin hissedirim.	①	②	③	④	⑤

EK-3 (Devam) İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği

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

EK-4. Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeği Kullanım İzni

MP

Mustafa POLAT

Kime: Siz

Bilgi: Bahadır ERIŞTİ: Bahadır Erişti

Mustafa POLAT Tez.pdf

4 MB

FLAS Makale.pdf

621 KB

Yabancı Dilde Dinleme Kayıtları

17 KB

3 ek (4 MB)

Ö Tümünü OneDrive'a kaydet

Ö Tümünü indir

Sayın Nur BATMAZ DERER

Yabancı Dilde Dinleme Kayıtları ölçeğinizi araştırmanızda kullanmanız bizi memnun edecektir. Size ölçek maddeleri ve ölçeğin geliştirilme süreci ile ilgili tüm detayları içeren makaleyi, ölçek uygulama formunu ve ölçeğin kullanıldığı doktora tezini gönderiyorum. Puanlama yaparken 5 Kesinlikle Katılıyorum, 4 Katılıyorum, 3 Kısmen Katılıyorum, 2 Katılmıyorum, 1 Kesinlikle Katılmıyorum şeklinde puanlama yapmalısınız. Hangi maddelerin hangi faktörlerle atıfında toplandığı ve diğer detaylar ise makalede yer almaktadır. Araştırma sonuçlarını biziyle de paylaşsınız mutlu oluz.

Araştırmanızda başarılar dileriz.

Doç. Dr. Mustafa POLAT

Karabük Üniversitesi

Yabancı Diller Yükseköğretim Müdürü

KBU Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörü

Assoc. Prof. Dr. Mustafa POLAT

Karabük University

The Director of School of Foreign Languages

The Coordinator of KBU Scientific Research Projects

EK-5. İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği Kullanım İzni

Re: İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği Kullanım İzni

D DHAPAT (Dharmapala, 1997, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022, 2023, 2024, 2025, 2026, 2027, 2028, 2029, 2030, 2031, 2032, 2033, 2034, 2035, 2036, 2037, 2038, 2039, 2040, 2041, 2042, 2043, 2044, 2045, 2046, 2047, 2048, 2049, 2050, 2051, 2052, 2053, 2054, 2055, 2056, 2057, 2058, 2059, 2060, 2061, 2062, 2063, 2064, 2065, 2066, 2067, 2068, 2069, 2070, 2071, 2072, 2073, 2074, 2075, 2076, 2077, 2078, 2079, 2080, 2081, 2082, 2083, 2084, 2085, 2086, 2087, 2088, 2089, 2090, 2091, 2092, 2093, 2094, 2095, 2096, 2097, 2098, 2099, 2100, 2101, 2102, 2103, 2104, 2105, 2106, 2107, 2108, 2109, 2110, 2111, 2112, 2113, 2114, 2115, 2116, 2117, 2118, 2119, 2120, 2121, 2122, 2123, 2124, 2125, 2126, 2127, 2128, 2129, 2130, 2131, 2132, 2133, 2134, 2135, 2136, 2137, 2138, 2139, 2140, 2141, 2142, 2143, 2144, 2145, 2146, 2147, 2148, 2149, 2150, 2151, 2152, 2153, 2154, 2155, 2156, 2157, 2158, 2159, 2160, 2161, 2162, 2163, 2164, 2165, 2166, 2167, 2168, 2169, 2170, 2171, 2172, 2173, 2174, 2175, 2176, 2177, 2178, 2179, 2180, 2181, 2182, 2183, 2184, 2185, 2186, 2187, 2188, 2189, 2190, 2191, 2192, 2193, 2194, 2195, 2196, 2197, 2198, 2199, 2200, 2201, 2202, 2203, 2204, 2205, 2206, 2207, 2208, 2209, 2210, 2211, 2212, 2213, 2214, 2215, 2216, 2217, 2218, 2219, 2220, 2221, 2222, 2223, 2224, 2225, 2226, 2227, 2228, 2229, 2230, 2231, 2232, 2233, 2234, 2235, 2236, 2237, 2238, 2239, 2240, 2241, 2242, 2243, 2244, 2245, 2246, 2247, 2248, 2249, 2250, 2251, 2252, 2253, 2254, 2255, 2256, 2257, 2258, 2259, 2260, 2261, 2262, 2263, 2264, 2265, 2266, 2267, 2268, 2269, 2270, 2271, 2272, 2273, 2274, 2275, 2276, 2277, 2278, 2279, 2280, 2281, 2282, 2283, 2284, 2285, 2286, 2287, 2288, 2289, 2290, 2291, 2292, 2293, 2294, 2295, 2296, 2297, 2298, 2299, 2300, 2301, 2302, 2303, 2304, 2305, 2306, 2307, 2308, 2309, 2310, 2311, 2312, 2313, 2314, 2315, 2316, 2317, 2318, 2319, 2320, 2321, 2322, 2323, 2324, 2325, 2326, 2327, 2328, 2329, 2330, 2331, 2332, 2333, 2334, 2335, 2336, 2337, 2338, 2339, 2340, 2341, 2342, 2343, 2344, 2345, 2346, 2347, 2348, 2349, 2350, 2351, 2352, 2353, 2354, 2355, 2356, 2357, 2358, 2359, 2360, 2361, 2362, 2363, 2364, 2365, 2366, 2367, 2368, 2369, 2370, 2371, 2372, 2373, 2374, 2375, 2376, 2377, 2378, 2379, 2380, 2381, 2382, 2383, 2384, 2385, 2386, 2387, 2388, 2389, 2390, 2391, 2392, 2393, 2394, 2395, 2396, 2397, 2398, 2399, 2400, 2401, 2402, 2403, 2404, 2405, 2406, 2407, 2408, 2409, 2410, 2411, 2412, 2413, 2414, 2415, 2416, 2417, 2418, 2419, 2420, 2421, 2422, 2423, 2424, 2425, 2426, 2427, 2428, 2429, 2430, 2431, 2432, 2433, 2434, 2435, 2436, 2437, 2438, 2439, 2440, 2441, 2442, 2443, 2444, 2445, 2446, 2447, 2448, 2449, 2450, 2451, 2452, 2453, 2454, 2455, 2456, 2457, 2458, 2459, 2460, 2461, 2462, 2463, 2464, 2465, 2466, 2467, 2468, 2469, 2470, 2471, 2472, 2473, 2474, 2475, 2476, 2477, 2478, 2479, 2480, 2481, 2482, 2483, 2484, 2485, 2486, 2487, 2488, 2489, 2490, 2491, 2492, 2493, 2494, 2495, 2496, 2497, 2498, 2499, 2500, 2501, 2502, 2503, 2504, 2505, 2506, 2507, 2508, 2509, 2510, 2511, 2512, 2513, 2514, 2515, 2516, 2517, 2518, 2519, 2520, 2521, 2522, 2523, 2524, 2525, 2526, 2527, 2528, 2529, 2530, 2531, 2532, 2533, 2534, 2535, 2536, 2537, 2538, 2539, 2540, 2541, 2542, 2543, 2544, 2545, 2546, 2547, 2548, 2549, 2550, 2551, 2552, 2553, 2554, 2555, 2556, 2557, 2558, 2559, 2560, 2561, 2562, 2563, 2564, 2565, 2566, 2567, 2568, 2569, 2570, 2571, 2572, 2573, 2574, 2575, 2576, 2577, 2578, 2579, 2580, 2581, 2582, 2583, 2584, 2585, 2586, 2587, 2588, 2589, 2590, 2591, 2592, 2593, 2594, 2595, 2596, 2597, 2598, 2599, 2600, 2601, 2602, 2603, 2604, 2605, 2606, 2607, 2608, 2609, 2610, 2611, 2612, 2613, 2614, 2615, 2616, 2617, 2618, 2619, 2620, 2621, 2622, 2623, 2624, 2625, 2626, 2627, 2628, 2629, 2630, 2631, 2632, 2633, 2634, 2635, 2636, 2637, 2638, 2639, 2640, 2641, 2642, 2643, 2644, 2645, 2646, 2647, 2648, 2649, 2650, 2651, 2652, 2653, 2654, 2655, 2656, 2657, 2658, 2659, 2660, 2661, 2662, 2663, 2664, 2665, 2666, 2667, 2668, 2669, 2670, 2671, 2672, 2673, 2674, 2675, 2676

Selamlar kullanabilirsiniz

Kimden: "Nur BATMAZ DERER" <nurderer@windowslive.com>

Kime: "Şenol Orakçı" <senolorakci@aksaray.edu.tr>

Gönderilenler: 21 Mart Cuma 2025 13:24:59

Konu: İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği Kullanım İzni

Saygıdeğer Hocam,

Anadolu Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim alanında doktora öğrenimime devam etmekteyim.

Doktora tezim kapsamında "İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği" nizi kullanmak istiyorum.

Ölçeğinizi çalışmamda kullanabilmem için izninizi rica ederim.

Göstereceğiniz ilgi ve destek için şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Nuriye BATMAZ DERER

Anadolu Üniversitesi Doktora Öğrencisi

EK-6. ADDIE Analiz Basamağında Yapılan Öğrenci Görüşme Formu

**ALTINCI SINIF İNGİLİZCE DERSİ DİNLEME VE KONUŞMA BECERİLERİ
ÜZERİNE ÖĞRETİM TASARIMI**

Öğrenci Görüşlerine İlişkin Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu

A: Demografik Özellikler

1. Cinsiyetiniz:

K

E

2. Okulunuzun Adı:

1.Bölüm Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Soru Tema ve Kodları		Sorular
KAZANIMLAR	✓ Programın kazanımları ✓ Kazanımların niteliği ✓ Kazanımların günlük yaşama yakınlığı ✓ Kazanımların gerçekleştirilebilirliği ✓ Kazanımların öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına uygunluğu	1. Bize biraz kendinizden bahseder misiniz? 2. İngilizce derslerini seviyor musunuz? Açıklayınız.
		1. İngilizce dersinde dinleme etkinlikleri size göre günlük temel ifadeleri anlayıp kullanma becerisi kazandırmaya yönelik midir? 2. İngilizce dersinde konuşma etkinlikleri size göre günlük temel ifadeleri anlayıp kullanma becerisi kazandırmaya yönelik midir? 3. İngilizce dersinde konuşma ve dinleme etkinlikleri ilginizi çekiyor mu ya da etkinlikleri eğlenceli buluyor musunuz? Neden? 4. İngilizce dersinde dinleme ve konuşma bölümlerinde öğrendiklerinizin sizin için yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? 5. İngilizce derslerinde konuşma ve dinleme becerilerinizi geliştirmeye yönelik etkinlikler yer almakta mıdır? Açıklayınız. 6. İngilizce öğretim programı dinleme ve konuşma becerilerinde size göre yeterli midir? 7. Bu ders yılının sonunda İngilizce dinleme becerilerinizin geliştiğini düşünüyor musunuz? 8. Bu ders yılı sonunda İngilizce konuşma becerilerinin geliştiğini düşünüyor musunuz?
İÇERİK	✓ İçeriğin kazanımlarla uyumu ✓ İçeriğin öğrenciler için anlamı ✓ İçeriğin günlük yaşama uyumu ✓ İçerikleri verirken kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerine uyumu	1. İngilizce dersinde yaptığınız etkinlikler sizi İngilizce konuşmaya cesaretlendirici nitelikte midir? 2. Dinleme ve konuşma becerileri ile ilgili olan içerik sizin için eğlenceli bir eğitim ortamı oluşturmaya elverişli midir? Açıklayınız. 3. Dinleme ve konuşma becerileri ile ilgili olan içeriğin günlük yaşamınızda kullanabileceğiniz kalıplardan oluştuğunu düşünüyor musunuz? 4. Dinleme ve konuşma becerileri ile ilgili etkinlikleri işlerken öğretmeniniz sınıf ortamında farklı etkinlikleri aynı anda uygulamakta mıdır?
EĞİTİM DURUMLARI	✓ Görsel ve işitsel materyallerin yeterliği ✓ Ders kitabının yeterliği ✓ Öğrenci sayısının etkisi ✓ Yöntem ve tekniklerin programın hedefleri ile uyumu	1. Kullanılan (ders kitapları) görsel ve işitsel materyaller öğrenmenizi kolaylaştırmakta mıdır? 2. Ders esnasında kullanılan görsel ve işitsel materyaller (ders kitapları) ilginizi çekecek nitelikte midir? Açıklayınız. 3. Ders işlerken dinleme ve konuşma etkinlikleri aktif olarak derse katılmanıza olanak sağlıyor mu? 4. Dinleme ve konuşma becerileri ile ilgili etkinliklerde ikili çalışma ya da grup çalışmaları yapıyor musunuz? 5. Sizce dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmek için yeterli zamana sahip misiniz? Açıklayınız. 6. İngilizce derslerinde öğretmeninizin kullandığı yöntem ve teknikler, dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırılması için yeterli midir?

EK-6. (Devam) ADDIE Analiz Basamağında Yapılan Öğrenci Görüşme Formu

**ALTINCI SINIF İNGİLİZCE DERSİ DİNLEME VE KONUŞMA BECERİLERİ
ÜZERİNE ÖĞRETİM TASARIMI**

Öğrenci Görüşlerine İlişkin Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu

Soru Tema ve Kodları		Sorular
ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME	✓ Ölçme ve değerlendirme araçlarının yeterliği ✓ Ölçme ve değerlendirmede kullanılan yöntem ve teknikler ✓ Ölçme ve değerlendirmede kullanılan yöntem ve tekniklerin yeterliği ✓ Değerlendirme sonuçlarının etkinliği	1. İngilizce derslerinde dinleme ve konuşma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme etkinlikleri yapılmakta mıdır? 2. İngilizce dinleme ve konuşma becerilerine yönelik gösterdiğiniz gelişimin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Açıklayınız. 3. Öğretmenlerinizin dinleme ve konuşma kazanımlarının değerlendirilmesinde hangi yöntemleri kullanmaktadır, bu yöntemler ve teknikler yeterli midir?

EK-7. ADDIE Analiz Basamağında Yapılan Öğretmen Görüşme Formu

**ALTINCI SINIF İNGİLİZCE DERSİ DİNLEME VE KONUŞMA BECERİLERİ
ÜZERİNE ÖĞRETİM TASARIMI**

Öğretmen Görüşlerine İlişkin Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu

1. Bölüm Demografik Özellikler

Cinsiyetini ☐ K ☐ E

Meslekteki Kıdeminiz: 1-5 yıl (), 6-10 yıl (), 11-20 yıl (), 21 yıl ve üzeri ().

Yaşınız: 20-30 (), 31-40 (), 41-50 (), 51 ve üzeri ().

2. Bölüm Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Soru Tema ve Kodları		Sorular
		1. Bize biraz kendinizden bahsedebilir misiniz? Kaç yıldır İngilizce öğretmenisiniz ve kaç yıldır altıncı sınıfların dersine goriyorsunuz? 2. Türkiye’de verilen 11 yıllık İngilizce eğitiminden sonra öğrencilerin yeterli seviyede dinleme ve konuşma becerilerine sahip bir şekilde mezun olduğunu düşünüyor musunuz? Açıklayınız.
KAZANIMLAR	✓ Programın kazanımları	1. Altıncı sınıf İngilizce öğretim programı ile ilgili ne düşünüyorsunuz?
	✓ Kazanımların niteliği	2. Sizce altıncı sınıf İngilizce öğretim programının amacı nedir? Açıklayınız.
KAZANIMLAR	✓ Kazanımların günlük yaşama yakınlığı	3. Şu an kullandığınız programdan memnun musunuz?
	✓ Kazanımların gerçekleştirilebilirliği	4. Programın güçlü ve zayıf yönleri size göre nelerdir ve bu yönleri nasıl değerlendiriyorsunuz?
KAZANIMLAR	✓ Kazanımların öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına uygunluğu	5. Size göre program özellikle dinleme ve konuşma gibi temel dil becerileri bağlamında öğrencilerin gereksinimlerini/ihtiyaçlarını ne ölçüde karşılamaktadır?
		6. Size göre programda yer alan kazanımlar öğrencilerin seviyesine ne derecede uygundur?
KAZANIMLAR		7. Programda yer alan kazanımlar öğrencilerin yeterince ilgisini çekiyor mu? Açıklayınız.
		8. Size göre programdaki en önemli kazanımlar hangileridir?
KAZANIMLAR		9. Size göre kazanımlar öğrencilerin günlük hayatta işine yarayacak şekilde mi verilmiştir?

EK-7. (Devam) ADDIE Analiz Basamağında Yapılan Öğretmen Görüşme Formu

**ALTINCI SINIF İNGİLİZCE DERSİ DİNLEME VE KONUŞMA BECERİLERİ
ÜZERİNE ÖĞRETİM TASARIMI**

Öğretmen Görüşlerine İlişkin Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu

Soru Tema ve Kodları		Sorular
İÇERİK	✓ İçeriğin kazanımlarla uyumu ✓ İçeriğin öğrenciler için anlamı ✓ İçeriğin günlük yaşama uyumu ✓ İçerikleri verirken kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerine uyumu	1. Dersin içeriği kazandırılmak istenen dinleme ve konuşma becerileri kazanımlarıyla ne derecede örtüşmekte midir? 2. Ders esnasında kullandığınız içerikler öğrencileri İngilizce konuşmaya cesaretlendirici nitelikte midir? 3. Dinleme ve konuşma becerileri ile ilgili olan içerik öğrenciler için eğlenceli bir eğitim ortamı oluşturduğunu düşünüyor musunuz? Açıklayınız. 4. Kullandığınız içeriklerin öğrencilerin günlük yaşamda kullanabilecekleri türde içerikler olduğunu düşünüyor musunuz?
EĞİTİM DURUMLARI	✓ Görsel ve işitsel materyallerin yeterliği ✓ Ders kitabının yeterliği ✓ Öğrenci sayısının etkisi ✓ Yöntem ve tekniklerin programın hedefleri ile uyumu	1. Öğretim programını uygularken kullandığınız ders kitabı ile ilgili ne düşünüyorsunuz? ➢ Yeterli midir? ➢ İlgi çekici midir? 2. Öğretim programında dinleme ve konuşma becerileri ile ilgili etkinliklerde ikili çalışma ya da grup çalışmaları yapılabilecek etkinlikler var mı? Varsa size göre bu etkinlikler öğrencilerin grup ve takım çalışması yapması için yeteli midir? 3. Sınıftaki öğrenci sayıları programdaki dinleme ve konuşma becerilerini kazandırmak için uygun mudur? 4. Programda İngilizce öğretimi için önerilen yöntem ve teknikler, dinleme ve konuşma becerilerini öğrencilere kazandırmanız noktasında yeterli gelmekte midir? 5. Programda İngilizce öğretimi için önerilen yöntem ve teknikler, dinleme ve konuşma becerilerini öğrencilere öğretirken tam olarak kullanabiliyor musunuz? Açıklayınız. 6. Dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi noktasında siz sınıflarınızda hangi öğretim yöntem ve tekniklerini kullanıyorsunuz? Açıklayınız. 7. Dinleme ve konuşma becerilerini tam olarak öğrencilere yeterli seviyede ve kazanımlara uygun şekilde öğretebildiğinizi düşünüyor musunuz?
ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME	✓ Ölçme ve değerlendirme araçlarının yeterliği ✓ Ölçme ve değerlendirmede kullanılan yöntem ve teknikler ✓ Ölçme ve değerlendirmede kullanılan yöntem ve tekniklerin yeterliği ✓ Değerlendirme sonuçlarının etkinliği	1. Programda dinleme ve konuşma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik ayrıntılı bilgilere yer verildiğini düşünüyor musunuz? 2. Ölçme ve değerlendirmede kullanılan araç gereç ve yöntemler dinleme ve konuşma kazanımlarının değerlendirilmesinde yeterli midir? 3. Siz bu beceriler için hangi ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanıyor musunuz? Açıklayınız. 4. Öğretim programının sonunda İngilizce dinleme ve konuşma becerilerine yönelik öğrencilerin gösterdiği gelişim sizi tatmin ediyor mu? 5. Değerlendirme sonuçları, dinleme ve konuşma becerileri noktasında programda aksayan, düzeltilmesi ya da programa eklenmesi gerekenler hakkında bilgi vermekte midir ya da eksik kaldığınız noktaları fark etmenizi sağlamakta mıdır?

EK-8. Uygulama Sonunda Yapılan Öğrenci Görüşme Formu

**ALTINCI SINIF İNGİLİZCE DERSİ DİNLEME VE KONUŞMA BECERİLERİ
ÜZERİNE ÖĞRETİM TASARIMI**

**Uygulama Sonrası Öğrenci Görüşlerine İlişkin Yarı Yapılandırılmış Bireysel
Görüşme Formu**

Sorular, tema ve kodları	
Uygulanan öğretim tasarımının öğrencilerin İngilizce dinleme ve konuşma becerilerine katkısı	1.a. İngilizce derslerinizde dinleme becerilerini geliştirmek için bu dönem yapılan uygulamaların katkısına yönelik ne düşünüyorsunuz? Örneğin; Youtube'dan İngilizce video izlerken veya şarkı dinlerken iyi anladığınızı düşünüyor musun? (Cevap evet ise) Örnek verir misin? (Cevap hayır ise) Neden etkili olmadığını düşünüyorsunuz?
	1.b. İngilizce derslerinizde konuşma becerilerini geliştirmek için bu dönem yapılan uygulamaların sizin gelişimine katkısı hakkında ne düşünüyorsunuz?
	1.c. Konuşma sınavındaki performansına katkısına ya da etkisine yönelik görüşünüz nedir? Açıklar mısınız?
Uygulanan öğretim tasarımının öğrencilerin İngilizce dinleme ve konuşma kaygıları üzerine etkisi	2.a. Dönem boyunca yapılan etkinliklerden önce dinleme becerileri ile ilgili kaygı duyuyor muydun? (Cevap evet ise) Hangi durumlarda kaygılı hissettiğiniz oldu? Örnek verebilir misiniz? Yapılan uygulamaların dinleme kaygınız üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğunu açıklayabilir misiniz?
	2.b. Dönem boyunca yapılan etkinliklerden önce konuşma becerileri ile ilgili kaygı duyuyor muydun? (Cevap evet ise) Hangi durumlarda kaygılı hissettiğiniz oldu? Örnek verebilir misiniz? Yapılan uygulamaların konuşma kaygınız üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğunu açıklayabilir misiniz?
Dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik kullanılan öğretim yöntemleri	3.a. İngilizce derslerinizde kullanılan dinleme becerilerine yönelik öğretim yöntemleri ile ilgili düşünceleriniz nelerdir? Neler uygulansaydı daha iyi olurdu?
	3.b. İngilizce derslerinizde kullanılan konuşma becerilerine yönelik öğretim yöntemleri ile ilgili düşünceleriniz nelerdir? Neler uygulansaydı daha iyi olurdu?
Dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik kullanılan materyaller	4.a. Dinleme becerilerinde kullandığımız Youtube videoları, etkileşimli tahta uygulamaları, İngilizce şarkılar gibi materyaller hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu materyallerden hangileri, daha fazla ya da daha az ilginizi çekti?
	4.b. Konuşma becerilerinde kullandığımız Youtube videoları, etkileşimli tahta uygulamaları gibi materyaller hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu materyallerden hangileri, daha fazla ya da daha az ilginizi çekti?

EK-8. (Devam) Uygulama Sonunda Yapılan Öğrenci Görüşme Formu

**ALTINCI SINIF İNGİLİZCE DERSİ DİNLEME VE KONUŞMA BECERİLERİ
ÜZERİNE ÖĞRETİM TASARIMI**

**Uygulama Sonrası Öğrenci Görüşlerine İlişkin Yarı Yapılandırılmış Bireysel
Görüşme Formu**

Sorular, tema ve kodları	
Uygulama sürecinin öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerine yönelik üstbilişsel özelliklerine etkisi	5.a. Uygulama boyunca yapılan dinleme becerileri etkinlikleri senin kendi öğrenme süreçlerini anlamanda, doğru kaynak ve materyalleri seçebilmen noktasında ve doğru çalışma yöntemleri geliştirmen noktasında faydalı oldu mu? Açıklayınız.
	5.b. Uygulama boyunca yapılan konuşma becerileri etkinlikleri senin kendi öğrenme süreçlerini anlamanda, doğru kaynak ve materyalleri seçebilmen noktasında ve doğru çalışma yöntemleri geliştirmen noktasında faydalı oldu mu? Açıklayınız.

EK-9. Görüşme Soruları Uzman Görüşü Formu Örneği

6. Sınıf İngilizce Dersi Dinleme ve Konuşma Becerileri Üzerine Öğretim Tasarımı Öğrenci Görüşme Soruları Uzman Değerlendirme Formu				
Değerli uzman, “6. Sınıf İngilizce Dersi Dinleme ve Konuşma Becerileri Üzerine Öğretim Tasarımı” başlıklı araştırma kapsamında öğrenciler ile gerçekleştirilecek görüşmelerimiz için sizlerin değerli görüşlerinize ihtiyaç duymaktayız. Araştırma kapsamında, 6. sınıf resmi İngilizce öğretim programının dinleme ve konuşma becerilerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın görüşme soruları ve her bir soru ile değerlendirme yapılması istenen tema ve alt temalar aşağıdadır. Sizden istediğimiz her bir görüşme sorusunun, çalışmanın kuramsal dayanaklarını ve amacını dikkate alarak uygunluk durumu hakkında görüşünüzü belirtmenizdir. Her bir sorunun karşısında “Uygundur”, “Uygun değildir”, “Uygun ancak düzeltilmeli” ve “Öneri/Açıklama” şeklinde dört sütun bulunmaktadır. Sizden soruları inceleyerek araştırma tema ve alt temalarına uygunluğu konusundaki değerlendirmelerinizi tablo içerisindeki alanlarda belirtmeniz beklenmektedir. Değerli katkılarınız için çok teşekkür ederiz Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL Nuriye BATMAZ DERER Anadolu Üniversitesi Yunus Emre Kampüsü Eskişehir				
Sorular, tema ve alt temaları	Uygundur	Uygun değildir	Uygun ancak düzeltilmeli	Öneri/Açıklama
KAZANIMLAR ✓ Programın kazanımları	İngilizce dersinde dinleme etkinlikleri size göre günlük temel ifadeleri anlayıp kullanma becerisi kazandırmaya yönelik midir?			

6. Sınıf İngilizce Dersi Dinleme ve Konuşma Becerileri Üzerine Öğretim Tasarımı Öğretmen Görüşme Soruları Uzman Değerlendirme Formu				
Değerli uzman, “6. Sınıf İngilizce Dersi Dinleme ve Konuşma Becerileri Üzerine Öğretim Tasarımı” başlıklı araştırma kapsamında öğretmenler ile gerçekleştirilecek görüşmelerimiz için sizlerin değerli görüşlerinize ihtiyaç duymaktayız. Araştırma kapsamında, 6. sınıf resmi İngilizce öğretim programının dinleme ve konuşma becerilerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın görüşme soruları ve her bir soru ile değerlendirme yapılması istenen tema ve alt temalar aşağıdadır. Sizden istediğimiz her bir görüşme sorusunun, çalışmanın kuramsal dayanaklarını ve amacını dikkate alarak uygunluk durumu hakkında görüşünüzü belirtmenizdir. Her bir sorunun karşısında “Uygundur”, “Uygun değildir”, “Uygun ancak düzeltilmeli” ve “Öneri/Açıklama” şeklinde dört sütun bulunmaktadır. Sizden soruları inceleyerek araştırma tema ve alt temalarına uygunluğu konusundaki değerlendirmelerinizi tablo içerisindeki alanlarda belirtmeniz beklenmektedir. Değerli katkılarınız için çok teşekkür ederiz Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL Nuriye BATMAZ DERER Anadolu Üniversitesi Yunus Emre Kampüsü Eskişehir				
Sorular, tema ve alt temaları	Uygundur	Uygun değildir	Uygun ancak düzeltilmeli	Öneri/Açıklama
KAZANIMLAR ✓ Programın kazanımları	6.sınıf İngilizce öğretim programı ile ilgili ne düşünüyorsunuz?			
	Sizce 6. Sınıf İngilizce öğretim programının amacı nedir? Açıklayınız.			

EK-10. Uzman Dönütleri Sonrasında Görüşme Sorularında Yapılan Düzenlemeler

Uzman Dönütleri Öncesi Taslak Sorular	Uzman Dönütleri Doğrultusunda Yapılan Değişiklikler
İngilizce dersinde dinleme etkinlikleri internette gezinirken, oyun oynarken ya da dizi-film izlerken size fayda sağlıyor mu?	İngilizce dersinde dinleme etkinlikleri internette gezinirken, oyun oynarken, dizi-film izlerken ya da başka durumlarda size fayda sağlıyor mu? Açıklayınız.
İngilizce dersinde konuşma etkinlikleri internette gezinirken, oyun oynarken ya da dizi-film izlerken size fayda sağlıyor mu?	İngilizce dersinde konuşma etkinlikleri internette gezinirken, oyun oynarken, dizi-film izlerken ya da başka durumlarda size fayda sağlıyor mu?
İngilizce dersinde konuşma ve dinleme etkinlikleri ilginizi çekiyor mu ya da etkinlikleri eğlenceli buluyor musunuz? Neden?	İngilizce dersinde dinleme çalışmalarında öğrendiklerinizin ilginizi çektiğini düşünüyor musunuz? Neden?
İngilizce dersinde konuşma ve dinleme etkinlikleri ilginizi çekiyor mu ya da etkinlikleri eğlenceli buluyor musunuz? Neden?	İngilizce dersinde konuşma çalışmalarında öğrendiklerinizin ilginizi çektiğini düşünüyor musunuz? Neden?
İngilizce dersinde dinleme ve konuşma bölümlerinde öğrendiklerinizin sizin için yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?	İngilizce dersinde konuşma bölümlerinde öğrendiklerinizin sizin için yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? İngilizce dersinde dinleme bölümlerinde öğrendiklerinizin sizin için yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?
İngilizce derslerinde konuşma ve dinleme becerilerinizi geliştirmeye yönelik etkinlikler yer almakta mıdır? Açıklayınız.	İngilizce derslerinde konuşma becerilerinizi geliştirmeye yönelik etkinlikler yer almakta mıdır? Açıklayınız. İngilizce derslerinde dinleme becerilerinizi geliştirmeye yönelik etkinlikler yer almakta mıdır? Açıklayınız.
İngilizce dersinde yaptığınız etkinlikler sizi İngilizce konuşmaya cesaretlendirici nitelikte midir?	İngilizce dersinde işlediğiniz konular sizi İngilizce konuşmaya cesaretlendirici nitelikte midir?
Dinleme ve konuşma becerileri ile ilgili olan içerik sizin için eğlenceli bir eğitim ortamı oluşturmaya elverişli midir? Açıklayınız.	Konuşma becerileri ile ilgili olan içerik sizin için eğlenceli bir eğitim ortamı oluşturmaya elverişli midir? Açıklayınız. Dinleme becerileri ile ilgili olan içerik sizin için eğlenceli bir eğitim ortamı oluşturmaya elverişli midir? Açıklayınız.
Dinleme ve konuşma becerileri ile ilgili olan içeriğin günlük yaşamınızda kullanabileceğiniz kalıplardan oluştuğunu düşünüyor musunuz?	Dinleme becerileri ile ilgili olan konuların günlük yaşamınızda kullanabileceğiniz bilgilerden oluştuğunu düşünüyor musunuz? Konuşma becerileri ile ilgili olan konuların günlük yaşamınızda kullanabileceğiniz bilgilerden oluştuğunu düşünüyor musunuz?
Kullanılan (ders kitapları) görsel ve işitsel materyaller öğrenmenizi kolaylaştırmakta mıdır?	Kullanılan görsel ve işitsel materyaller, sunumlar, videolar, flashcardlar öğrenmenizi kolaylaştırmakta mıdır?
Ders esnasında kullanılan görsel ve işitsel materyaller (ders kitapları) ilginizi çekecek nitelikte midir? Açıklayınız.	Ders esnasında kullanılan görsel ve işitsel materyaller, sunumlar, videolar, flashcardlar ilginizi çekecek nitelikte midir? Açıklayınız.
Ders işlerken dinleme ve konuşma etkinlikleri aktif olarak derse katılmanıza olanak sağlıyor mu?	Ders işlerken dinleme etkinlikleri aktif olarak derse katılmanıza olanak sağlıyor mu? Ders işlerken konuşma etkinlikleri aktif olarak derse katılmanıza olanak sağlıyor mu?
Dinleme ve konuşma becerileri ile ilgili etkinliklerde ikili çalışma ya da grup çalışmaları yapıyor musunuz?	Dinleme becerileri ile ilgili etkinliklerde ikili çalışma ya da grup çalışmaları yapıyor musunuz? Cevabınız evet ise ne tür çalışmalar yapıyorsunuz? Hayır ise bu tür çalışmalar yapılmasını ister miydiniz? Neden?

	Konuşma becerileri ile ilgili etkinliklerde ikili çalışma ya da grup çalışmaları yapıyor musunuz? Cevabınız evet ise ne tür çalışmalar yapıyorsunuz? Hayır ise bu tür çalışmalar yapılmasını ister miydiniz? Neden?
İngilizce dersinde konuşma ve dinleme etkinlikleri ilginizi çekiyor mu ya da etkinlikleri eğlenceli buluyor musunuz? Neden?	İngilizce dersinde konuşma etkinlikleri ilginizi çekiyor mu ya da etkinlikleri eğlenceli buluyor musunuz? Neden? İngilizce dersinde dinleme etkinlikleri ilginizi çekiyor mu ya da etkinlikleri eğlenceli buluyor musunuz? Neden?
İngilizce derslerinde öğretmeninizin kullandığı yöntem ve teknikler, dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırılması için yeterli midir?	İngilizce derslerinde öğretmeninizin yaptığı etkinlikler, dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırılması için yeterli midir?
İngilizce derslerinde dinleme ve konuşma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme etkinlikleri yapılmakta mıdır?	İngilizce derslerinde konuşma becerilerine yönelik sınav işlemleri yapılmakta mıdır? (Cevap evet ise) Ne tür işlemler yapılıyor? İngilizce derslerinde dinleme becerilerine yönelik sınav işlemleri yapılmakta mıdır? (Cevap evet ise) Ne tür işlemler yapılıyor?
İngilizce dinleme ve konuşma becerilerine yönelik gösterdiğiniz gelişimin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Açıklayınız.	Dinleme becerilerine ilişkin sınavlarda kendinizi yeterli buluyor musunuz? (Cevap evet ise) Hangi bakımlardan yeterli hissediyorsunuz? (Cevap hayır ise) Hangi bakımlardan yetersiz hissediyorsunuz? Konuşma becerilerine ilişkin sınavlarda kendinizi yeterli buluyor musunuz? (Cevap evet ise) Hangi bakımlardan yeterli hissediyorsunuz? (Cevap hayır ise) Hangi bakımlardan yetersiz hissediyorsunuz?
Öğretmenlerinizin dinleme ve konuşma kazanımlarının değerlendirilmesinde hangi yöntemleri kullanmaktadır, bu yöntemler ve teknikler yeterli midir?	Öğretmenleriniz dinleme becerisinin değerlendirilmesinde hangi yöntemleri kullanmaktadır, bu yöntemler ve teknikler yeterli midir? Öğretmenleriniz konuşma becerisinin değerlendirilmesinde hangi yöntemleri kullanmaktadır, bu yöntemler ve teknikler yeterli midir?
Size göre program özellikle dinleme ve konuşma gibi temel dil becerileri bağlamında öğrencilerin gereksinimlerini/ihtiyaçlarını ne ölçüde karşılamaktadır?	Size göre programın kazanımları özellikle dinleme ve konuşma gibi temel dil becerileri bağlamında öğrencilerin gereksinimlerini/ihtiyaçlarını ne ölçüde karşılamaktadır?
Dersin içeriği kazandırılmak istenen dinleme ve konuşma becerileri kazanımlarıyla ne derecede örtüşmekte midir?	Dersin içeriği kazandırılmak istenen dinleme becerileri kazanımlarıyla ne derecede örtüşmektedir? Dersin içeriği kazandırılmak istenen konuşma becerileri kazanımlarıyla ne derecede örtüşmektedir?
Ders esnasında kullandığınız içerikler öğrencileri İngilizce konuşmaya cesaretlendirici nitelikte midir?	Ders esnasında kullandığınız içerikler öğrencilerin İngilizce dinleme ve konuşmaya ilgilerini çekecek nitelikte midir? Kullandığınız içeriklerin öğrencilerin günlük yaşamda kullanabilecekleri türde içerikler olduğunu düşünüyor musunuz?
Öğretim programını uygularken kullandığınız ders kitabı ile ilgili ne düşünüyorsunuz?	Soru çıkarılmıştır.
Sınıftaki öğrenci sayıları programdaki dinleme ve konuşma becerilerini kazandırmak için uygun mudur?	Sınıftaki öğrenci sayıları programdaki dinleme ve konuşma becerilerini kazandırmak için uygun mudur? ➤ (Cevap evet ise) Hangi bakımlardan uygundur? ➤ (Cevap hayır ise) Hangi bakımlardan uygun değildir?

Programda İngilizce öğretimi için önerilen yöntem ve teknikler, dinleme ve konuşma becerilerini öğrencilere kazandırmanız noktasında yeterli gelmekte midir?	Programda İngilizce öğretimi için önerilen yöntem ve teknikler, dinleme ve konuşma becerilerini öğrencilere kazandırmada yeterli gelmekte midir? (Cevap evet ise) Hangi bakımlardan yeterli buluyorsunuz? (Cevap hayır ise) Hangi bakımlardan yetersiz buluyorsunuz?
Programda İngilizce öğretimi için önerilen yöntem ve teknikler, dinleme ve konuşma becerilerini öğrencilere öğretirken tam olarak kullanabiliyor musunuz? Açıklayınız.	Programda İngilizce öğretimi için önerilen yöntem ve teknikleri, dinleme ve konuşma becerilerini öğrencilere öğretirken tam olarak kullanabiliyor musunuz? Açıklayınız. (Cevap evet ise) Ne tür etkinlikler yapıyorsunuz? Cevap hayır ise) Neden kullanamıyorsunuz?
Programda İngilizce öğretimi için önerilen yöntem ve teknikler, dinleme ve konuşma becerilerini öğrencilere öğretirken tam olarak kullanabiliyor musunuz? Açıklayınız.	Programda İngilizce öğretimi için önerilen yöntem ve teknikleri, dinleme ve konuşma becerilerini öğrencilere öğretirken tam olarak kullanabiliyor musunuz? Açıklayınız. (Cevap evet ise) Ne tür etkinlikler yapıyorsunuz? Cevap hayır ise) Neden kullanamıyorsunuz?
Dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi noktasında siz sınıflarınızda hangi öğretim yöntem ve tekniklerini kullanıyorsunuz? Açıklayınız.	Dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesinde hangi öğretim yöntem ve teknikleri kullanıyorsunuz? Örnek vererek açıklayınız.
Dinleme ve konuşma becerilerini tam olarak öğrencilere yeterli seviyede ve kazanımlara uygun şekilde öğretebildiğinizi düşünüyor musunuz?	Programda dinleme ve konuşma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik ayrıntılı bilgilere yeterince yer verildiğini düşünüyor musunuz? (Cevap evet ise) Hangi bakımlardan yeterli buluyorsunuz? (Cevap hayır ise) Hangi açılardan yetersiz buluyorsunuz?

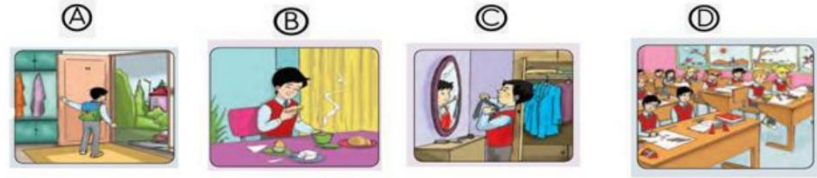
Ek-11. Uzman Görüşleri Öncesi Dinleme Becerisi Testi

LIFE

1. Listen and tick the daily routine you hear.



2. Listen and tick the daily routine you hear.



3. When does Jim leave home on weekdays?

- A) 07:00 B) 07:30 C) 08:00 D) 08:15

4. How does Jim go to school?

- A) He walks to school. B) He takes the school bus.
C) His parents take him to school. D) He rides to school.

5. What does Jim do at the weekends?

- A) He goes to the cinema with his friends. B) He visits his grandparents at the weekends.
C) He does his homework. D) He has tea and cookies with her mother.

EK-11. (Devam) Uzman Görüşleri Öncesi Dinleme becerisi testi

LIFE

1. What time does Mike get up on weekdays?

- A) 06:00 B) 07:00 C) 08:00 D) 09:00

2. What does he do after school?

- A) He gets dressed.
B) He does exercises.
C) He feeds his dog.
D) He does his homework.

3. When does he have dance lessons?

- A) On Friday at noon. B) On Friday afternoons.
C) On Saturday at noon. D) On Saturday afternoons.

4. What time does Mike get up at weekends?

- A) 06:00 B) 07:00 C) 08:00 D) 09:00

5. What does he do at the weekends?

- A) He watches TV.
B) He texts with her friends.
C) He runs errands for his grandparents.
D) He plays football.

EK-11. (Devam) Uzman Görüşleri Öncesi Dinleme becerisi testi

LIFE

1. What time does he wake up?

- A) 06:00 B) 07:00 C) 08:00 D) 09:00

2. Which of these things does he NOT have for breakfast?

- A) Fruit
B) Toast and jam.
C) Juice.
D) Cereal.

3. How does he go to school?

- A) He goes by bus.
B) He goes by car.
C) He walks to school.
D) He rides his bike to school.

4. Where does he have lunch?

- A) At the centre.
B) At the school.
C) At home.
D) At the canteen.

5. What does he do when he arrives home?

- A) He helps his mum.
B) He has dinner.
C) He relaxes.
D) He finishes his homework.

EK-11. (Devam) Uzman Görüşleri Öncesi Dinleme becerisi testi

LIFE

1. How often does she travel by train?

- A) Often
- B) Usually
- C) Sometimes
- D) Never

2. How often does she take photos on the journey?

- A) Often
- B) Usually
- C) Sometimes
- D) Never

3. How often does she work outside?

- A) Often
- B) Usually
- C) Sometimes
- D) Never

4. When does she usually finish her work?

- A) 17:30
- B) 18:00
- C) 18:30
- D) 19:00

5. How often does she have dinner at a restaurant?

- A) Always
- B) Often
- C) Sometimes
- D) Never

6. How often does she go to bed late?

- A) Always
- B) Often
- C) Sometimes
- D) Never

EK-11. (Devam) Uzman Görüşleri Öncesi Dinleme becerisi testi

LIFE

1. What time does he get up every morning?

- A) 06:00
- B) 06:10
- C) 7:10
- D) 8:00

2.How often does he make his bed in the mornings?

- A) Always
- B) Often
- C) Sometimes
- D) Never

3. How often does he go for a run in the morning?

- A) Often
- B) Usually
- C) Sometimes
- D) Never

4. How often does he take a shower in the mornings?

- A) Always
- B) Often
- C) Sometimes
- D) Never

5. When does he leave for work in the mornings?

- A) 7:30
- B) 8:00
- C) 8:30
- D) 9:00

EK-11. (Devam) Uzman Görüşleri Öncesi Dinleme becerisi testi

LIFE

1.How often does she wake up at 7 in the morning?

- A) On weekdays
- B) At the weekends
- C) Everyday
- D) Once a week

2. What does she do after she takes a shower?

- A) She brushes her teeth
- B) She dries her hair
- C) She has breakfast
- D) She feeds her dog

3. How often does she take a bus to work?

- A) Always
- B) Often
- C) Sometimes
- D) Never

4. When does she have lunch with her co-workers?

- A) In the morning
- B) At noon
- C) In the afternoon
- D) In the evening

EK-11. (Devam) Uzman Görüşleri Öncesi Dinleme becerisi testi

YUMMY BREAKFAST

1. What does Sarah want to eat?

- A) Pancakes
- B) Toast
- C) Potatoes
- D) Chocolate

2. What does Tom hate?

- A) Muffins with chocolate
- B) Potatoes and chocolate
- C) Salmon panini and tomato juice
- D) Chocolate

3. Who prefers healthy food?

A) Sarah

B) Tom

4. Who likes unhealthy food?

A) Sarah

B) Tom

5. Who wants to drink detox juice?

A) Sarah

B) Tom

EK-11. (Devam) Uzman Görüşleri Öncesi Dinleme becerisi testi

YUMMY BREAKFAST

1. Who loves croissants?

- A) Willie
- B) Mike
- C) Mrs. Jackson

2. What does Willie prefer eating for breakfast on weekdays?

- A) He prefers croissant for breakfast every morning.
- B) He prefers cereal and a sandwich for breakfast.
- C) He prefers cheese and olives for breakfast.
- D) He prefers toast and an egg.

3. What does Willie prefer eating for breakfast at weekends?

- A) He prefers croissant for breakfast every morning.
- B) He prefers cereal and a sandwich for breakfast.
- C) He prefers cheese and olives for breakfast.
- D) He prefers toast and an egg.

4. What doesn't Mike like?

- A) Cereal
- B) Toast and egg
- C) Olives and cheese
- D) Croissants

5. Who loves croissants for the breakfast?

A) Pam

B) Mike

EK-11. (Devam) Uzman Görüşleri Öncesi Dinleme becerisi testi

YUMMY BREAKFAST

1. What does Camilla really love?

- A) Travelling
- B) Playing Football
- C) Taking photos
- D) Gardening

2. What does Alex like doing?

- A) Going to the cinema
- B) Going to the concerts
- C) Taking photos
- D) Cooking

3. What does Nigel like doing?

- A) Cooking
- B) Playing Football
- C) Riding A horse
- D) Gardening

4. What does John dislike?

- A) He doesn't like cooking.
- B) He doesn't like getting up early.
- C) He doesn't like sleeping.
- D) He doesn't like going to the restaurants.

5. What does Caroline hate?

- A) Gardening
- B) Taking the bus
- C) Watching TV
- D) Doing sports.

EK-11. (Devam) Uzman Görüşleri Öncesi Dinleme becerisi testi

DOWNTOWN

1. Where is Jim?

A) Rome

B) London

2. Which city is bigger according to Jim?

A) London

B) Rome

3. Which city has more tourists?

A) London

B) Rome

4. Which city has more skyscrapers?

A) London

B) Rome

5. Which city has busier shops?

A) London

B) Rome

6. Which city has more crowded streets?

A) London

B) Rome

7. Which city is more exciting?

A) London

B) Rome

8. Which city is more expensive?

A) London

B) Rome

9. Which city is cheaper?

A) London

B) Rome

10. Which city is more beautiful?

A) London

B) Rome

EK-11. (Devam) Uzman Görüşleri Öncesi Dinleme becerisi testi

DOWNTOWN

1. Which city is more beautiful according to the boy?

A) İzmir

B) Bartın

2. Which city is more crowded?

A) İzmir

B) Bartın

3. Which city is less expensive?

A) İzmir

B) Bartın

4. Which city has more places to visit?

A) İzmir

B) Bartın

5. Which city is colder?

A) İzmir

B) Bartın

EK-12. Test Maddelerinin Kapsam Geçerlik Oranı

Gereklilik Durumu	Gerekli	Gerekli Değil	$KGO = \frac{GU - \left(\frac{TU}{2}\right)}{\frac{TU}{2}}$	Karar (>=.99)
Soru Maddeler				
1	5	0	1	Kalmalı
2	5	0	1	Kalmalı
3	5	0	1	Kalmalı
4	5	0	1	Kalmalı
5	5	0	1	Kalmalı
6	5	0	1	Kalmalı
7	5	0	1	Kalmalı
8	5	0	1	Kalmalı
9	5	0	1	Kalmalı
10	5	0	1	Kalmalı
11	5	0	1	Kalmalı
12	5	0	1	Kalmalı
13	5	0	1	Kalmalı
14	5	0	1	Kalmalı
15	5	0	1	Kalmalı
16	5	0	1	Kalmalı
17	5	0	1	Kalmalı
18	5	0	1	Kalmalı
19	5	0	1	Kalmalı
20	5	0	1	Kalmalı
21	5	0	1	Kalmalı
22	5	0	1	Kalmalı
23	5	0	1	Kalmalı
24	5	0	1	Kalmalı
25	5	0	1	Kalmalı
26	5	0	1	Kalmalı
27	5	0	1	Kalmalı
28	5	0	1	Kalmalı
29	5	0	1	Kalmalı
30	5	0	1	Kalmalı
31	5	0	1	Kalmalı
32	5	0	1	Kalmalı
33	5	0	1	Kalmalı
34	5	0	1	Kalmalı
35	5	0	1	Kalmalı
36	5	0	1	Kalmalı
37	5	0	1	Kalmalı
38	5	0	1	Kalmalı
39	5	0	1	Kalmalı
40	5	0	1	Kalmalı
41	5	0	1	Kalmalı
42	5	0	1	Kalmalı
43	5	0	1	Kalmalı
44	5	0	1	Kalmalı
45	5	0	1	Kalmalı
46	5	0	1	Kalmalı
47	5	0	1	Kalmalı
48	5	0	1	Kalmalı
49	5	0	1	Kalmalı
50	5	0	1	Kalmalı
51	5	0	1	Kalmalı

EK-12. (Devam) Test Maddelerinin Kapsam Geçerlik Oranı

Gereklilik Durumu	Gerekli	Gerekli Değil	$KGO = \frac{GU - \left(\frac{TU}{2}\right)}{\frac{TU}{2}}$	Karar (>=.99)
Soru Maddeler				
1	5	0	1	Kalmalı
2	5	0	1	Kalmalı
3	5	0	1	Kalmalı
4	5	0	1	Kalmalı
5	5	0	1	Kalmalı
6	5	0	1	Kalmalı
7	5	0	1	Kalmalı
8	5	0	1	Kalmalı
9	5	0	1	Kalmalı
10	5	0	1	Kalmalı
11	5	0	1	Kalmalı
12	5	0	1	Kalmalı
13	5	0	1	Kalmalı

EK-12. Test Maddelerinin Madde Güçlük ve Madde Ayırt Edicilik İndeksleri

Soru Maddesi	Madde Güçlük İndeksi	Madde Ayırt Edicilik İndeksi
1	0.95	0,37
2	0.75	0,308
3	0.24	-0,034
4	0.87	0,503
5	0.62	0,703
6	0.87	0,534
7	0.79	0,529
8	0.80	0,499
9	0.83	0,603
10	0.80	0,632
11	0.90	0,425
12	0.59	0,5
13	0.91	0,211
14	0.22	0,143
15	0.50	0,408
16	0.67	0,518
17	0.74	0,605
18	0.43	0,429
19	0.93	0,38
20	0.62	0,675
21	0.29	0,165
22	0.87	0,399
23	0.80	0,537
24	0.79	0,633
25	0.80	0,628
26	0.80	0,453
27	0.87	0,543
28	0.50	0,522
29	0.45	0,518
30	0.61	0,707
32	0.59	0,595
33	0.88	0,503
34	0.88	0,503
35	0.77	0,502
36	0.69	0,609
37	0.58	0,586
38	0.50	0,634
39	0.21	-0,123
40	0.50	0,101
41	0.59	0,473
42	0.87	0,377
43	0.75	0,34
44	0.71	0,532
45	0.69	0,629
46	0.80	0,323
47	0.83	0,53
48	0.74	0,288
49	0.85	-0,016
50	0.74	0,426
51	0.56	0,172
52	0.27	-0,368
53	0.67	0,473
54	0.71	0,369

EK-12. (Devam) Test Maddelerinin Madde Güçlük ve Madde Ayırt Edicilik İndeksleri

Soru Maddesi	Madde Güçlük İndeksi	Madde Ayırt Edicilik İndeksi
55	0.79	0,411
56	0.61	0,488
57	0.79	0,5
58	0.45	0,1
59	0.74	0,364
60	0.71	0,475



EK-13. Dinleme becerisi testi 20 Soruluk Son Hali

Year	Unit	Learning and Terminal Objectives
6th Grades	Life	6.1. Describing what people do regularly

1. What time does Mike get up on weekdays?

- A) 06:00 B) 07:00 C) 08:00 D) 09:00

2. What does he do after school?

- A) He gets dressed.
B) He does exercises.
C) He feeds his dog.
D) He does his homework.

3. When does he have dance lessons?

- A) On Friday at noon. B) On Friday afternoons.
C) On Saturday at noon. D) On Saturday afternoons.

4. What time does Mike get up at weekends?

- A) 06:00 B) 07:00 C) 08:00 D) 09:00

5. What does he do at the weekends?

- A) He watches TV.
B) He texts with her friends.
C) He runs errands for his grandparents.
D) He plays football.

EK-13. (Devam) Dinleme becerisi testi 20 Soruluk Son Hali

Year	Unit	Learning and Terminal Objectives
6th Grades	Life	6.1.2. Students will be able to ask and answer questions related to frequencies of daily activities.

6. How often does she travel by train?

- A) Often B) Usually C) Sometimes D) Never**

Year	Unit	Learning and Terminal Objectives
6th Grades	Life	6.1.2. Students will be able to ask and answer questions related to frequencies of daily activities.

7. How often does she take photos on the journey?

- A) Often B) Usually C) Sometimes D) Never**

8. How often does she work outside?

- A) Often B) Usually C) Sometimes D) Never**

9. How often does she wake up at 7 in the morning?

- A) On weekdays C) Everyday**
B) At the weekends D) Once a week

10. What does she do after she takes a shower?

- A) She brushes her teeth**
B) She dries her hair
C) She has breakfast
D) She feeds her dog

EK-13. (Devam) Dinleme becerisi testi 20 Soruluk Son Hali

Year	Unit	Learning and Terminal Objectives
6th Grades	Yummy Breakfast	6.2. Expressing likes and dislikes

11.What does Tom hate?

- A) Muffins with chocolate
- B) Potatoes and chocolate
- C) Salmon panini and tomato juice
- D) Chocolate

12.What does Willie prefer eating for breakfast on weekdays?

- A) He prefers croissant for breakfast every morning.
- B) He prefers cereal and a sandwich for breakfast.
- C) He prefers cheese and olives for breakfast.
- D) He prefers toast and an egg.

13.What does Willie prefer eating for breakfast at weekends?

- A) He prefers croissant for breakfast every morning.
- B) He prefers cereal and a sandwich for breakfast.
- C) He prefers cheese and olives for breakfast.
- D) He prefers toast and an egg.

14.What does Camilla really love?

- A) Travelling
- B) Playing Football
- C) Taking photos
- D) Gardening

15.What does John dislike?

- A) He doesn't like cooking.
- B) He doesn't like getting up early.
- C) He doesn't like sleeping.
- D) He doesn't like going to the restaurants.

EK-13. (Devam) Dinleme becerisi testi 20 Soruluk Son Hali

Year	Unit	Learning and Terminal Objectives
6th Grades	Downtown	6.3. Describing places (Making comparisons)

16. Which city is bigger according to Jim?

- A) London B) Rome C) New York D) Madrid

17. Which city has busier shops?

- A) London B) Rome C) New York D) Madrid

18. Which city is more expensive?

- A) London B) Rome C) New York D) Madrid

19. Which city is more beautiful according to the boy?

- A) İzmir B) Bartın C) Çanakkale D) İstanbul

20. Which city is colder?

- A) İzmir B) Bartın C) Çanakkale D) İstanbul

UNIT 1- LIFE

Speaking cards

How do you spend a week?
Use the expressions
and explain.
Mention the time.



What do you usually
do at the weekends?
Explain briefly.



What time does your
school finish?
Which of the activities
do you do after school?



Do you keep a diary?
What do you write about?
Explain briefly.



Talk about Sally's weekend.



Talk about your
daily routines.



How does your sister or brother
spend a day? Explain briefly.



Introduce your best
friend and talk
about his/her
daily routines.



What do you do at these times of
the days?

7:30
in the morning

12:30
at noon

8:00
in the evening

How does your mother or father
spend a day? Explain briefly.



EK-10. (Devam) İngilizce Konuşma Kartları

English Speaking cards



Kelly

Watch TV (never)
Read books (often) x
Play tennis (sometimes)
Make her bed(always) ?



Paul

Do homework
(usually)
Play board games
(never)
Clean up his room (often) ?
Set the table(sometimes) x



Jack and Mary

Play football (never)
Go to cinema
(usually)
Get up early (always) ?
Take photos (sometimes) x



Kate

Go to bed late
(never)
Ride her bike (often) x
Plant flowers (sometimes)
?
Take a bath(always)



Bob

Listen to music
(sometimes)
Play computer
games (seldom)?
Brush his teeth (always)
Have breakfast(usually)x



Joan

Go to dance
classes(always) ?
Paint (usually)
Play the guitar (seldom) x
Do crossword puzzles
(sometimes)

EK-10. (Devam) İngilizce Konuşma Kartları



George

Ride a horse
(seldom)
Fly a kite (never)
Wash his clothes (usually)?
Take a walk (sometimes) x



Rita

Collect
stamps(seldom)
Catch butterflies
(sometimes)
Walk to school (usually) ?
Play with her dog (always) x



Jenny

Make pottery
(rarely)
Walk the dog
(usually) ?
Play the piano(always)
Knit (often) x



Peter

Exercise (often) ?
Surf the net (never)
Wash the dishes (usually) x
Catch the bus to school
(sometimes)

UNIT 2- YUMMY BREAKFAST

Speaking cards

What time do you have breakfast?
What do you have for breakfast?



Talk about the food and drinks you
like and don't like.



Talk about your brother's or
sister's breakfast preferences.



Talk about your father's or
mother's breakfast preferences.



What do you have for breakfast at the
weekends?



What do you like drinking
most? Do you think it is
healthy?



Do you think you have a healthy
breakfast every day? Why / Why not?



What do you like eating most?
Do you think it is healthy?



What does your mother or father
have for breakfast at the weekends?



What does your sister or brother have
for breakfast at the weekends?



UNIT 3- DOWNTOWN

Speaking cards

Where do you live? In a city or in a village? Can you compare them?



Which city would you like to live in Turkey? Why? Use comparatives.



Which one is better?
Living in a city or in a village? Why?



Choose two cities and compare them by using at least 10 sentences.



Is your hometown a city, a town or a village? Describe it with comparisons.



Talk about your city, town or village and compare it with other places.



Which one is better? Downtown or uptown? Compare them.



Choose two cities and compare their weather conditions with 3 sentences.



Do you like your hometown? Why?
(Use comparisons to explain)



Tell us about your hometown with 5 sentences by using comparatives.



EK-15. Konuşma Kartları Kapsam Geçerlik Oranı

Gereklilik Durumu	Gerekli	Gerekli Değil	$KGO = \frac{GU - \left(\frac{TU}{2}\right)}{\frac{TU}{2}}$	Karar (>=.99)
Soru Maddeleri				
1	5	0	1	Kalmalı
2	5	0	1	Kalmalı
3	5	0	1	Kalmalı
4	5	0	1	Kalmalı
5	5	0	1	Kalmalı
6	5	0	1	Kalmalı
7	5	0	1	Kalmalı
8	5	0	1	Kalmalı
9	5	0	1	Kalmalı
10	5	0	1	Kalmalı
11	5	0	1	Kalmalı
12	5	0	1	Kalmalı
13	5	0	1	Kalmalı
14	5	0	1	Kalmalı
15	5	0	1	Kalmalı
16	5	0	1	Kalmalı
17	5	0	1	Kalmalı
18	5	0	1	Kalmalı
19	5	0	1	Kalmalı
20	5	0	1	Kalmalı
21	5	0	1	Kalmalı
22	5	0	1	Kalmalı
23	5	0	1	Kalmalı
24	5	0	1	Kalmalı
25	5	0	1	Kalmalı
26	5	0	1	Kalmalı
27	5	0	1	Kalmalı
28	5	0	1	Kalmalı
29	5	0	1	Kalmalı
30	5	0	1	Kalmalı
31	5	0	1	Kalmalı
32	5	0	1	Kalmalı
33	5	0	1	Kalmalı
34	5	0	1	Kalmalı
35	5	0	1	Kalmalı
36	5	0	1	Kalmalı
37	5	0	1	Kalmalı
38	5	0	1	Kalmalı
39	5	0	1	Kalmalı
40	5	0	1	Kalmalı

EK-16. İngilizce Konuşma Becerisi Rubrik**ASSESSMENT RUBRIC FOR SPEAKING SKILLS****Öğrenci No:**

	0	1	2	3	4	5	Puan
Q	No comprehension and no answer	Seems to comprehend the question (q)/the speech (s), but no answer	Comprehends the (q)/(s), but answers in words rather than full sentences	Comprehends the (q)/(s), answers in full sentence, but with some hesitation and some grammatical and pronunciation errors.	Comprehends the (q)/(s), answers in full sentence, but with little hesitation and a few grammatical and pronunciation errors.	Comprehends the q)/(s) and answers in full sentence without hesitation and free of grammatical and pronunciation errors.	
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
SUM							

 Suat KAYA
Siz kişisine

15 Ara 2022

...

Merhaba Nuriye,

Tezimle ilgili her aracı kullanabilirsin, kolaylıklar ve başarılar dilerim. Tez danışmanın kim bu arada?

Kimden: "nur BD"
Kime: "Dr.Öğr.Üyes Suat KAYA"
Gönderilenler: 15 Aralık Perşembe
Konu: Speaking Assesment Rubric

Saygıdeğer hocam,

Anadolu Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim doktora öğrencisiyim. 2018 yılında Yök Tez veritabanında yayınlanan "EVALUATION OF THE MIDDLE SCHOOL ENGLISH LANGUAGE CURRICULUM DEVELOPED IN 2012 UTILIZING STAKE'S COUNTENANCE EVALUATION MODEL" teziniz için oluşturduğunuz konuşma becerileri rubric ini izniniz olursa tezimde kullanmak istiyorum.

Kolaylıklar dilerim.

Nuriye BATMAZ DERER
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Öğrencisi

EK-18. Öğrenci Yansıtıcı Günlüğü Örneği

7 Aralık 2023 Perşembe
Bugün öğretmenimiz bize sıkık zarflarını öğretti. Daha önce hiç işlememiş bir konu olduğuna için bilmiyordum. Bundan dolayı dersin başlangıcında biraz konuştum ama öğretmenimin getirdiği topu da merak ettim. Daha sonra öğretmen topu arkadaşların attığı oyun için olduğunu gördüm. Konuyu ayarla başlamak hep eğlenceli oluyor. Bu konuyu da oyun ile başlamak çok eğlenceli oldu. Sonra arkadaşlarımızla topu birbirimize atarak günü söyledik. Bu da eğlenceliydi. Sonra öğretmen forsun günlerimize anket yaptı. Bu da eğlenceli geçti. Oyunlar benim konusumu sağlıyor ve konuşurken hatırlatıyor. Öğretmenimiz "Ben bile hatırlıyorum bazen siz de yapabilirsiniz." deyince daha da merak atılıyor.

EK-19. Araştırmacı Günlüğü Örneği

06.12.2023

Ders Sonrası Araştırmacının Yansıtma Günlüğü Örneği

Bugün derste üstünde duracağımız kazanım “6.2.Students will be able to ask and answer questions related to frequencies of daily activities” idi. Yapının kuralları ve kullanım yerleri öğrencilere kazandırılmaya çalışıldı. Derse bir ısınma etkinliği ile başladım. Derse gelirken yanımda bir top götürdüm. Öğrenciler merakla topu ne yapacağımızı sordular fakat etkinlik başlamadan öğrencilere bunu açıklamadım. Daha sonra bir önceki haftanın planında geçen “Daily Routines” konusu ile ilgili bir hatırlatma yaparak derse giriş yaptım.

Daha sonrasında elime topu alarak bir öğrenciye topu attım ve diğer öğrenciye atması için teşvik ettim. Etkinliğe ısınmaları için bu döngü birkaç kez devam etti. Sonra topu bana atmaları istedim ve haftanın ilk günü olan “Monday” diyerek topu öğrencinin birine attım. Öğrenci ilk olarak ne yapacağını anlayamadı ve birkaç kez “Monday and” diyerek ne yapacağını anlamaya çalışmasını sağladım. Öğrenci “Tuesday” dedikten sonra diğer günlerle etkinlik devam etti. Maalesef bazı öğrencilerin hala günleri tam olarak bilmediğini fark ettim bundan dolayı etkinliği bir tur fazladan yaparak günleri iyice kavramaya çalışmalarını sağladım. En sonunda topu bana attıklarında topu masaya koyup ““The best day of the week is_____” yazdım ve kendi favori günümü söyledim. Ardından neden o günün benim en favori günüm olduğunu günlük rutinlerimle ilgili bir cümle kurarak açıkladım. Ardından öğrencilere tek tek “What is your favourite day?” sorusunu sorarak sınıfın favori gününü belirledik. Ardından öğrencilerden neden bugünün favori günleri olduğu noktasında bana cümle ile anlatmalarını istedim. Daha sonra ben öğrencilerin örneklerinden yola çıkarak ve öğrenilecek konuyu kullanarak yeni cümleler oluşturdum. Ses tonum ve yüz hareketlerimle dikkati konunun üzerinde topladım. Öğrenciler dersin başlangıcında biraz tutuk davransalar da ders ilerledikçe daha farklı cümle ve fiillerle örnekler vermeye başladılar.

Uygulamanın başlangıcında öğrenciler ile belirlediğimiz kuralları her dersin başlangıcında hatırlatmanın öğrencilerin özellikle konuşma noktasında çekincelerini azalttığını fark ediyorum ama maalesef bazı öğrenciler hala cevabı bilseler ya da cümleyi ben sorduğumda doğru bir şekilde söylese de bazı zamanlarda hala yanlış yaparsam kaygısı taşıdıklarını hissediyorum. Fakat dersin başlangıcında oynadığımız oyunun bu derste etkisinin de farkındayım çünkü öğrenciler oyun ardından konuya daha fazla adapte oldular ve merakla acaba bu etkinlik sonrası hangi konuya devam edilecek şeklinde yorumlarda bulundular.

EK-20. Sınıf İçi Gözlem Formu

SINIF İÇİ GÖZLEM FORMU

Tarih:
Saat:
Okul:
Sınıf:
Ders Öğretmeni:
Tema/Konu:
Gözlem Süresi:

Gözlemin Amacı: Bu gözlem, 6. sınıf öğrencilerinin yabancı dil olarak İngilizce 'de dinleme ve konuşma becerileri ihtiyaçlarına uygun bir öğretim tasarımı geliştirerek etkililiğini değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

ARAŞTIRMA SORULARI

İhtiyaçlara uygun geliştirilen öğretim tasarımının özellikleri nelerdir?

- Öğrencilere sunulan öğretim tasarımının hangi bileşenleri içerdiği.
- Tasarımın öğrencilerin gereksinimlerine nasıl hitap ettiği, kullanılan yöntemler, teknikler ve materyaller.

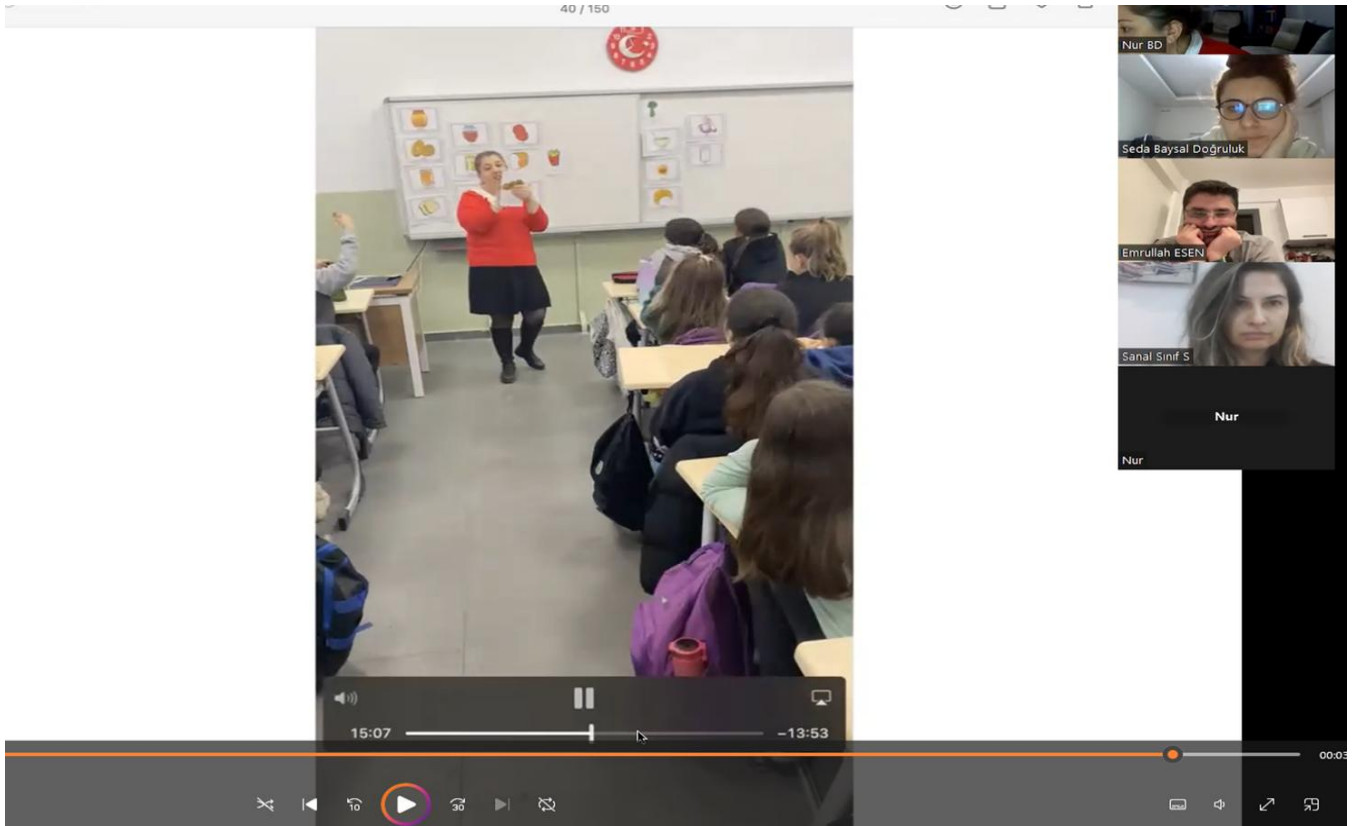
Öğretim tasarımı 6. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersinde kazandıkları dinleme ve konuşma becerileri üzerindeki etkisi nedir?

- Tasarımın öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini geliştirme düzeyine dair gözlemler.
- Öğrencilerin konuya dair genel gelişimlerinin izlenmesi.

Öğretim tasarımının 6. sınıf öğrencilerinin İngilizce dinleme becerisi kaygısı ve İngilizce konuşma becerisi kaygısı üzerindeki etkisi nedir?

- Öğrencilerin İngilizce dinleme ve konuşma becerilerine yönelik kaygı seviyeleri.
- Tasarımın, öğrencilerin kaygıları üzerindeki etkileri.

EK-21. Geçerlik Komitesi Toplantısından Kesitler



Öğretmen sınıfla birlikte aşağıdaki gibi sevdiği ve sevmediği yiyecek ve içeceklerin **flashcard larını** tahtaya yapıştırma başlayacaktır:

- ✓ İlk olarak, **flashcard** ı öğrencilere gösterecek ve ne olduğunu tahmin etmelerini isteyecektir. Öğrencilerin tahminlerinden sonra **'Likes'** (gülen surat) sütununa yapıştıracaktır (örneğin bal- **honey**) ve herkesin hangi kahvaltılık **flashcard** ı yapıştırdığını bağırarak söylemesini sağlayacaktır. Ayrıca öğretmen yapıştırdığı **flashcard** daki yiyeceği sevdiğini gösteren bir hareket yapacaktır. Mesela "Yummy!" deyip, karnını ovuşturacak ve gülmeyerek çok sevdiğini belli edecektir. Daha sonra öğrencilere "I **like** honey" cümlesini söyleyecektir.
- ✓ Ardından, eline bir başka kahvaltılık yiyecek ya da içeceğin olduğu bir **flashcard** alıp öğrencilere yine gösterecek ve ne olduğunu tahmin etmelerini isteyecektir. Öğrencilerin tahminlerinden sonra **'Dislikes'** (üzgün surat) sütununa o **flashcard** ı yapıştıracaktır (örneğin çay-**tea**). Yine herkesin yapıştırdığı **flashcard** ı bağırarak söylemesini sağlayacaktır. Bu kez bu kahvaltılık yiyecek ya da içekten hoşlanmadığını gösteren bir hareket yapacaktır. "Yük!" ya da "It **stinks!**" deyip yüzünü buruşturacak ve hoşlanmadığını belli edecektir. Ardından öğrencilere "I **don't like/dislike** tea" cümlesini söyleyecektir.
- ✓ Herkesin anladığından emin olmak için, daha önce olduğu gibi aynı yapıları ve hareketleri kullanarak 'gülen surat' ve 'üzgün surat' sütunlarına kahvaltılık baska

İçeceğin İngilizce ismini söyleyecektir. Bunlar tamamlandıktan sonra öğrenci **flashcard** ı kendine göre gülen ya da üzgün surat sütununa yapıştırarak **like**....." ya da "I **don't like/dislike**....." şeklinde cümle kuracaktır.

✓ Tahta dolana kadar öğrencileri sevdiği ve sevmediği şeylerin **flashcard** ı kullanarak cümle yapmaları için tahtaya getirmeye devam edecektir.

Daha sonra öğretmen öğrencileri sıra arkadaşlarıyla eşleştirecektir. Tahtadaki yiyecek ve içecek maddelerini kullanarak cümleler kurlarını isteyecektir. Herkes yapacağını anlaması için önce bir öğrenciyle cümle kurarak öğrencilerin etkinliği iyi anlamasını sağlayacaktır:

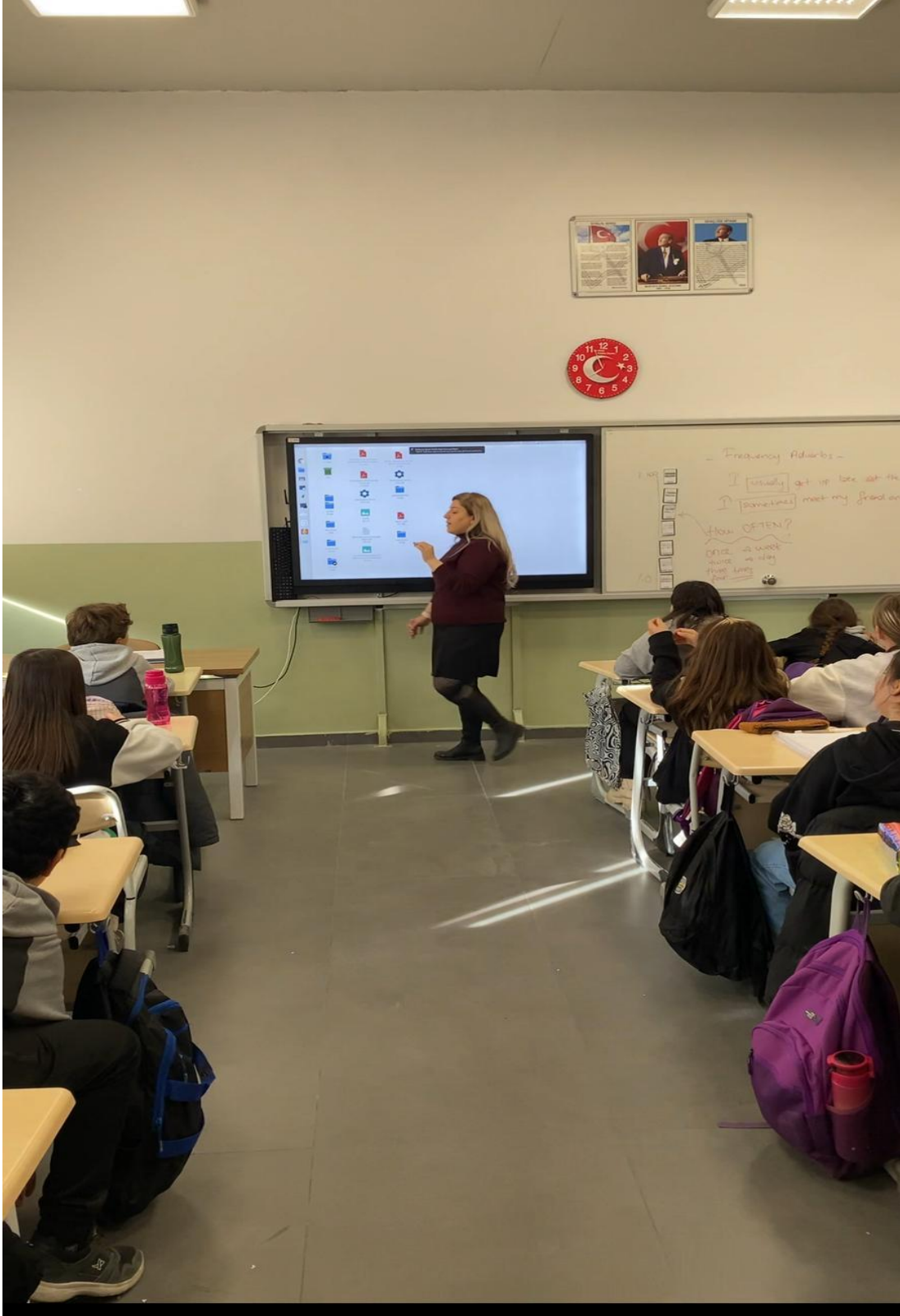
Öğretmen tahtadan bir öge seçecektir ve öğrenciden bu seçtiği öge ile bir cümle kurmasını isteyecektir. Cevap öğrencinin kendi sevip sevmedikleri ile ilgili gerçeğe cevap olacaktır. Daha sonra öğrenciler ikili gruplar halinde sırayla eşlerinin halini cümle kurması için bir gıda maddesi seçeceklerdir. Örneğin:

Student A: apples
Student B: I like apples!
Student B: carrots
Student A: I don't like carrots!

Ayrıca, "Yummy!", "Yük!" ve "It **stinks!**" gibi ifadelerin kullanılmasını teşvik edecektir. Çiftler tahtadaki tüm maddeleri kullanana kadar konuşmaya devam edecektir.

Bu etkinlikten sonra öğretmen "I **Don't Like Cheese**" şarkısını dinletecektir. Öğrenciler şarkıyı dinlerken duydukları farklı yiyecekleri çizerek "I **Don't Like Cheese**" şarkısı çalışma kağıtlarını dolduracaklardır. Şarkıyı birkaç kez çaldıktan sonra cevapları alacak ve herkesin kontrol edebilmesi için yiyecek ve içeceklerin resimlerini tahtadaki

EK-22. Öğretim Tasarımı Uygulamalarından Kesitler



EK-22. (Devam) Öğretim Tasarımı Uygulamalarından Kesitler



EK-22. (Devam) Öğretim Tasarımı Uygulamalarından Kesitler



EK-22. (Devam) Öğretim Tasarımı Uygulamalarından Kesitler



EK-22. (Devam) Öğretim Tasarımı Uygulamalarından Kesitler



EK-23. Gönüllü Katılım Formu

GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, “Altıncı Sınıf İngilizce Dersi Dinleme Ve Konuşma Becerileri Üzerine Öğretim Tasarımı” başlıklı bir araştırma çalışmasıdır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, görüşme yapılarak sizden veriler toplanacaktır.
- İsmınızı yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler şifreleme yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim.

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

EK-24. Veli Onam Formu

Veli Onay Mektubu

Sayın Veliler, Sevgili Anne-Babalar,

6. sınıf İngilizce Dersi Dinleme ve Konuşma Becerileri Üzerine Öğretim Tasarımına yönelik bir araştırma kapsamında öğrencilerimizin değerli görüşlerinize ihtiyaç duymaktayız. Araştırma kapsamında, 6. Sınıf İngilizce öğretim programı, İngilizce derslerinin işleyişi, değerlendirme sürecine yönelik öğrenci görüşlerini elde etmek amaçlanmaktadır. Bu amaçla çocuklarınızın görüşlerine ihtiyaç duymaktayız.

Katılmasına izin verdiğiniz takdirde çocuğunuzun görüşleri görüşme formu aracılığı ile toplanacaktır. Çocuğunuzun cevaplayacağı soruların onun psikolojik gelişimine olumsuz etkisi olmayacağından emin olabilirsiniz. Çocuğunuzun vereceği cevaplar kesinlikle gizli tutulacak ve bu cevaplar sadece bilimsel araştırma amacıyla kullanılacaktır. Bu formu imzaladıktan sonra hem siz hem de çocuğunuz katılımcılıktan ayrılma hakkına sahipsiniz.

Değerli görüş ve önerilerinizle araştırmaya sağladığınız katkı için çok teşekkür ederiz.

Saygılarımızla,

Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL

Nuriye BATMAZ DERER

Lütfen bu araştırmaya katılmak konusundaki tercihinizi aşağıdaki seçeneklerden size en uygun gelenin altına imzanızı atarak belirtiniz.

A) Bu araştırmaya çocuğum'nın katılımcı olmasına izin veriyorum ☐
İzin vermiyorum ☐

B) Çalışmayı istediğim zaman yarıda kesip bırakabileceğimi biliyorum ve verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı olarak kullanılmasını kabul ediyorum ☐ Kabul etmiyorum ☐

Veli Adı-Soyadı (Yakınlığı) :.....

İmza

EK-25. Etik Kurul İzni

Etik Kayıt Tarihi: 15.06.2022

Protokol No: 530399

Tarih: 24.06.2022



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	6. Sınıf İngilizce Dersi Yazma ve Konuşma Becerileri Üzerine Öğretim Tasarımı
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL
TEZ YAZAR:	Nuriye BATMAZ DERER
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olanılı

EK-26. MEB İzni



T.C.
BOZÜYÜK KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-39052084-604.01.01-57930063
Konu: Makale ve Araştırma Çalışması
(Nuriye BATMAZ DERER)

16.09.2022

MELİHA ERCAN ORTAOKULU MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) Nuriye Batmaz DERER'e ait Makale ve Araştırma Çalışması
b) 14.09.2022 tarihli ve E-21174680-604.01.01-57735747 sayılı Valilik Makam Onayı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Doktora Öğrencisi Nuriye BATMAZ DERER'in "**6.Sınıf İngilizce Dersi Yazma ve Konuşma Becerileri Üzerine Öğretim Tasarımı**" konulu Doktora tezinin araştırma çalışmasını okulunuzda öğrenim gören 6. Sınıf öğrencileri ile okul müdürünün sorumluluğunda yapmak isteği ile ilgili ekte gönderilen imzalı ve mühürlü çalışma formları ve ilgi (b) Valilik Makam Onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Ek :

- 1- Komisyon Görüş Formu (1 Sayfa)
- 2 -Valilik Makam Onayı (1 Sayfa)
- 3 -Anket Çalışması ve Formları (48 Sayfa)

ÖZ GEÇMİŞ

Adı Soyadı : Nuriye BATMAZ DERER

Yabancı Dil : İngilizce

Eğitim Bilgileri:

2019-2025, Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı

2015-2018, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Programı Tezli Yüksek Lisans

2003-2007, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı.

Mesleki Deneyimi:

2024-Halen, Bilecik Bozüyük Bilim ve Sanat Merkezi İngilizce Öğretmeni

2023-2024 Bilecik Bozüyük Meliha Ercan Ortaokulu Müdür Yardımcısı

2022-2023 Bilecik Bozüyük Meliha Ercan Ortaokulu Okul Müdürü

2020-2022 Bilecik Bozüyük Meliha Ercan Ortaokulu Müdür Yardımcısı

2019-2020 Bilecik Bozüyük Mimar Sinan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Müdür Yardımcısı

2019-2020 Bilecik Bozüyük Fatih Sultan Mehmet İmam Hatip Ortaokulu İngilizce Öğretmeni

2016-2019 K.Maraş Elbistan Ortaokulu İngilizce Öğretmeni

2013-2016 K.Maraş Elbistan Şh. Tğm. Harun Kılıç Ortaokulu İngilizce Öğretmeni

2009-2013 K.Maraş Elbistan Toki Şehit Jandarma Er Levent Kuşoğlu İlköğretim Okulu İngilizce Öğretmeni

2007-2009 Elbistan Özel Altinküre Eğitim Kurumları İngilizce Öğretmeni

Yayınları:

Batmaz Derer, N. ,Derer, Ö. K., Berkant, H.G. (01/10/2018). The Examination of Secondary School Students' Foreign Language Learning Anxieties. 27. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi Tam Metin Kitabı*, 00(00), 2146-2155.

Batmaz Derer, N, Derer, Ö. K., Berkant, H.G. (01/10/2018). The Investigation of Secondary School Students' English Vocabulary Learning Strategies, 27. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi Tam Metin Kitabı*, 0(0), 1964-1976.

Batmaz Derer, N ,Derer, Ö. K., Berkant, H. G. (2020). The effects of different types of written corrective feedbacks on students' texting mistakes, *English Language Teaching Educational Journal*, 3(3), 174-187.

Batmaz-Derer, N., & Coskun, Y. (2021). The effect of universal design for learning on metacognitive awareness and self –efficacy beliefs in English, *International Online Journal of Educational Sciences*, 13(1), 271-289.

Batmaz Derer, N. (2018). Düşünme Eğitimi Kuramdan Uygulamaya / Mantıksal Düşünme Becerisi, Çanakkale: Paradigma. ISBN No : 9786052292280 6052292288

Batmaz Derer, N. (2018). Mantıksal düşünme becerisi. İçinde H. G. Berkant (Ed.). *Düşünme Eğitimi Kuramdan Uygulamaya*. (ss. 1-18). Paradigma Yayınevi.

Bilimsel Faaliyetleri (Kongre, Sempozyum, Çalıştay vb.):

Batmaz Derer, N., Derer, Ö. K., Adıgüzel, O. C. Ve Derer, N. B. (05/11/2021). Covid-19 pandemi sürecinin dezavantajlı gruplar üzerindeki etkilerine ilişkin öğrenci, öğretmen ve ebeveyn görüşleri. [Sözlü sunum]. IX. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi (ICCI-EPOK 2021) Çevrimiçi

Batmaz Derer, N., Derer, Ö.K and Berkant, H. G. (20/04/2018). The effects of different types of written corrective feedbacks on students' texting. [Oral Presentation]. 27th International Conference On Educational Sciences. Antalya, Türkiye.

Batmaz Derer, N., Derer, Ö.K and Berkant, H. G. (19/04/2018). The examination of secondary school students' foreign language learning anxieties. [Oral Presentation]. 27th International Conference On Educational Sciences. Antalya, Türkiye.

Batmaz Derer, N., Derer, Ö.K. and Berkant, H. G. (19/04/2018). The investigation of secondary school students' English vocabulary learning strategies. [Oral Presentation]. 27th International Conference On Educational Sciences. Antalya, Türkiye.

Görev Aldığı Projeler:

2022- Erasmus+ Okul Eğitimi Personel Hareketliliği (Akreditasyon) (Helsinki, Finlandiya)

Ödülleri:

2022-2023 Başarı Belgeleri, Üstün Başarı Belgesi ve Ödül (Milli Eğitim Bakanlığı)

