

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

İNGİLİZCE OKUMA VE YAZMA BECERİLERİNİN
GELİŞTİRİLMESİNDE ÖZ-DÜZENLEMeye DAYALI
ÖĞRETİMİN ETKİLİLİĞİ

ŞENİL KILIÇ

BOLU – 2016

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

İNGİLİZCE OKUMA VE YAZMA BECERİLERİNİN
GELİŞTİRLMESİNDE ÖZ-DÜZENLEMeye DAYALI
ÖĞRETİMİN ETKİLİLİĞİ

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan

Şenil KILIÇ

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Meriç TUNCEL

BOLU, ŞUBAT- 2016

DOKTORA TEZİ ONAY FORMU

Şenil KILIÇ tarafından hazırlanan İngilizce Okuma ve Yazma Becerilerinin Geliştirilmesinde Öz- Düzenlemeye Dayalı Öğretimin Etkililiği başlıklı çalışma, jüri tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir. 02/02/2016

Akademik Unvan, Adı ve Soyadı**İmza****Üye (Tez Danışmanı):** Yrd. Doç. Dr. Meriç TUNCEL**Üye** :Prof. Dr. Abdurrahman KILIÇ**Üye** :Doç. Dr. Ayşegül Amanda YEŞİLBURSA.....**Üye** : Doç. Dr. Zeki ARSAL**Üye** :Yrd.Doç. Dr. Ayşe Selmin SÖYLEMEZ.....

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı

Doç. Dr. Türkan ARGON
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Doktora Tezi olarak sunduğum, “İngilizce Okuma ve Yazma Becerilerinin Geliştirilmesinde Öz- Düzenlemeye Dayalı Öğretimin Etkililiği” başlıklı çalışmanın yazılmasında, bilimsel ve etik kurallara uyulduğunu, başvurulanan kaynaklardan yapılan alıntılarının adlarının bilimsel kurallara uygun olarak metin içinde, dipnotlarda ve kaynaklarda gösterildiğini, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. 02/02/2016



Şenil KILIÇ



Sevgili Eşim ve Oğluma

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın danışmanlığını yapan, önerilerini, desteğini, zamanını, enerjisini esirgemeyen değerli hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Meriç TUNCEL’e saygılarımı ve şükranlarımı sunuyorum.

Araştırma süresince öneri ve destekleriyle beni destekleyen Sayın Doç. Dr. Zeki ARSAL, Sayın Doç. Dr. Amanda YEŞİLBURSA ve Sayın Yrd. Doç. Dr. Ayşe Selmin SÖYLEMEZ’e,

Doktora eğitimim sürecinde değerli görüş ve düşüncelerinden faydalandığım bütün hocalarıma ve doktora arkadaşlarım Dr. Özlem KARAKIŞ, Şener ŞENTÜRK, Filiz DURSUN’a ve Dr. Meral PER’e,

Hoşgörü ve destekleriyle yanımda ailem Selma KARADOĞAN, Kazım KARADOĞAN, Neriman KILIÇ ve Fatih KILIÇ’a,

Araştırmaya dahil olarak, düşünce ve duygularını dile getirerek farkındalık yaratan değerli öğrencilerime,

Zamanlarından ve enerjilerinden çaldığım eşim Alaattin KILIÇ ve sürekli “Doktora ne zaman bitecek” diyen oğlum Ali Murat Kılıç’a sabırları ve destekleri için şükranlarımı sunarım.

Şenil KILIÇ

Bolu, 2016

ÖZET

İNGİLİZCE OKUMA VE YAZMA BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE ÖZ-DÜZENLEMeye DAYALI ÖĞRETİMİN ETKİLİLİĞİ

Şenil KILIÇ

Doktora Tezi-Eğitim Programları ve Öğretim A.B.D.

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Meriç TUNCEL

Şubat-2016, xvi + 239 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, İngilizce okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde öz-düzenleyici öğrenmenin etkililiğinin incelenmesidir. Araştırmada deneysel yöntemin ön-test son-test kontrol gruplu deseni kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Horwitz ve Cope tarafından geliştirilen Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği, Önce (2012) tarafından geliştirilen “A1 Düzeyine Uygun Okuma Becerisi Başarı Test” ölçeği Fry, Kress ve Fountoukidis (2000) tarafından geliştirilen “RubricforWriting-Elementary/Intermediate kullanılmıştır. Bu veri toplama araçları çalışmanın başında ve sonunda uygulanmıştır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda, araştırmanın katılımcılarını 2014-2015 öğretim yılında Bolu ilindeki bir meslek lisesi 9. sınıfta öğrenim gören 44 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma 2014-2015 eğitim öğretim yılının birinci döneminde 10 hafta sürmüştür. Bu süreçte deney grubu öğrencilerine her hafta okuma ve yazma sınavı ve öz-düzenlemeyle öğretim yapılmıştır. Sınav sonuçları her hafta araştırmacı tarafından kontrol edilerek gerekli geri bildirimler verilmiştir.

Araştırma sonunda şu bulgulara ulaşılmıştır;

Uygulama sonrasında okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde öz düzenleyici öğretiminin kullanımına bağlı olarak öğrenci başarısının anlamlı düzeyde

yüksek olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol gruplarının son-test başarı puanları açısından deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Deney grubu öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenmeye yönelik görüşleri incelendiğinde; öğrencilerin program hakkında çalışarak başarılı olacağını fark etme, notların yükselmesi, okuma yazmada ilerleme, sınav kaygısını yenme, yabancı dilin gelişmesi, İngilizce dersini sevmeye başlama konularında olumlu görüş belirtirken; programda okuma yazma becerilerinin seçilmesi ve her hafta yapılan sınavların test olmaması konusunda olumsuz görüş belirtmişlerdir.

Sonuç olarak öz- düzenleyici öğretiminin, ingilizce okuma ve yazma becerisini olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Öz-düzenleme, İngilizce okuma ve ingilizce yazma

ABSTRACT

EFFECTIVENESS OF SELF REGULATION BASED TEACHING IN THE DEVELOPMENT OF READING AND WRITING SKILLS

Şenil KILIÇ

Phd Thesis- Department of Curriculum and Instruction

Thesis Supervisor: Assist. Prof. Dr. Meriç TUNCEL

Ferbruary-2016, xvi + 239 Pages

The aim of this research is to examine effectiveness of self regulation based teaching in the development of reading and writing skills. Pre-test-post-test control group design of experimental method was used in the study. As a data collection tool, “Foreign Language Learning Anxiety Scale” developed by Horwitz, Horwitz ve Cope (1986), “A1 Reading Test” developed by ÖNCE (2012), “Rubric for Writing-Elementary/Intermediate” developed by Fry, Kress and Fountoukidis (2000) were used. At the beginning end of the study academic achievement test is re-applied.

In the line with this aim, the participants of the present study consisted of 44 high school students, studying at 9 th grades during 2014-2015 Academic year at Anatolian Vocational High School in Bolu. This study took ten weeks in the first term of 2014-2015 education year. In this process reading and writing test were applied to experimental students. The results of the tests were checked very week by researcher and necessary feedback was given.

The following conclusions are reached as a result of the research; Reading and writing achievement of the sample group increased significantly depending on the instruction in targeted with self-regulated learning. Statistically significant difference was found between control and sample groups in reading and writing test.

The view of sample group students about self-regulated learning program were investigated that;

Students expressed their positive opininons about; realize to be successful with studying, rising exam results, progress in reading and writing, reducing anxiety of tests, improving English, began to love English, Students expressed their negative opininons about; selecting writing and reading skills into program, weekly quizzes.

Inconclusion, Self regulated learning was positively affected English reading and writing skills.

Key Words: Self regulation, Reading and Writing

İÇİNDEKİLER

ONAY SAYFASI.....	ii
ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN.....	iii
İTHAF	iv
TEŞEKKÜR	v
ÖZET	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar DİZİNİ.....	xiv
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xvi
 I. BÖLÜM.....	 1
1. Giriş.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	3
1.3. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3.1. Alt Problemler.....	3
1.4. Araştırmanın Önemi.....	4
1.5. Sayıtlılar.....	5
1.6. Sınırlılıklar.....	5
1.7. Tanımlar.....	6
 II. BÖLÜM.....	 7
2. Kuramsal Çerçeve.....	7
2.1. Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminde İzlenen Yaklaşımlar ve Yöntemler... 7	
2.1.2. Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler.....	10
2.1.2.1. Dilbilgisi-çeviri yöntemi.....	11
2.1.2.2. Düzevarım yöntemi.....	12
2.1.2.3. Kulak-dil alışkanlığı yöntemi.....	13
2.1.2.4. Bilişsel öğrenme yaklaşımı.....	14

2.1.2.5. İletişimci yaklaşım.....	15
2.1.2.6. Seçmeli yöntem.....	16
2.2. Öz-Düzenleme.....	18
2.2.1.Öz-düzenleme modelleri.....	19
2.2.1.1. Boekaerts'ın uyarlanabilir öğrenme modeli.....	19
2.2.1.2. Borkowski'nin süreç odaklı biliş bilgisi modeli.....	20
2.2.1.3. Pintrich'in öz-düzenleme modeli.....	21
2.2.1.4. Winne'nin dört aşamalı öz-düzenlemeyle öğrenme modeli...	22
2.2.1.5. Zimmerman'ın sosyal bilişsel öz-düzenleme modeli.....	23
2.3. Öz-Düzenlemeli Öğrenme	30
2.3.1. Öz-düzenlemeli öğrenmenin evreleri.....	31
2.3.2. Yabancı dil öğrenme bağlamında öz-düzenleme.....	33
2.3.3. Öz yeterlik.....	35
2.3.4. Sınav kaygısı.....	35
2.3.5. Motivasyon.....	36
2.4.İngilizce Öğretiminde Dil Becerileri.....	39
2.4.1.Dinleme Becerisi.....	40
2.4.2. Konuşma Becerisi.....	40
2.4.3. Yazma Becerisi.....	41
2.4.4. Okuma Becerisi.....	44
2.5. İlgili Araştırmalar.....	47
2.5.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar.....	47
2.5.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar.....	59
III. BÖLÜM	68
3. Yöntem	68
3.1. Araştırma Modeli.....	68
3.2. Araştırma Grubu.....	69
3.3..VeriToplamaAraçları.....	72
3.3.1. Nicel Araştırma Veri Toplama Araçları.....	72
3.3.2.NitelAraştırmaVeriToplama Araçları.....	74
3.4. Veri toplama süreci	76

3.5. Verilerin Analizi.....	97
3.5.1. Nicel verilerin analizi.....	97
3.5.2. Nitel verilerin analizi.....	98
VI. BÖLÜM.....	99
4. Bulgular ve Tartışma.....	99
4.1. Nicel Verilere Ait Bulgular.....	99
4.1.1. Birinci alt probleme ilişkin bulgular.....	99
4.1.2. İkinci alt probleme ilişkin bulgular.....	101
4.1.3. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular.....	103
4.1.4. Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular.....	105
4.1.5. Beşinci alt probleme ilişkin bulgular.....	106
4.1.6. Altıncı alt probleme ilişkin bulgular.....	107
4.1.7. Yedinci alt probleme ilişkin bulgular.....	110
4.2. Nitel ve Nicel Verilere Ait Bulguların Karşılaştırılması.....	112
V. BÖLÜM.....	113
5. Sonuç ve Öneriler.....	113
5.1. Sonuçlar.....	113
5.2. Öneriler.....	115
5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler.....	115
5.2.2. Araştırmacılara yönelik öneriler.....	126
KAYNAKÇA.....	118
EKLER.....	139
Ek-1. İzinler.....	140
Ek2. Kendini İzleme Formları.....	142
Ek-3. Kaygı Ölçeği.....	144
Ek-4. Okuma Testi.....	147
Ek-5. Sınav Planları.....	154

Ek-6. Testler.....	174
Ek-7. Çalıştay.....	184
Ek-8. Rubric.....	191
Ek-9. Yıllık Plan.....	197
Ek-10. Bilgilendirme Planı.....	197
Ek-11. Grup Tartışma Planları.....	199
Ek-12. Bireysel Görüşme Planları.....	219
ÖZGEÇMİŞ.....	239

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 2.1. Avrupa Ortak Başvuru Metninde Belirtilen Dile İlişkin YeterlikDüzeyleri.....	9
Tablo2.2. Pittrinch’inÖz-Düzenleme Modeli tablosu.....	21
Tablo2.3. Winne’ nin Dört Aşamalı Öğrenme modeli verilmiştir.....	27
Tablo2.4. Öğrencilerin akademik başarılarıyla ilişkilerine dayandırılan öz-düzenlemestrategjilerininkategoriler.....	29
Tablo 3.1. Ön-test son-test kontrol gruplu araştırma deseni.....	69
Tablo 3.2. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Gruplara Göre Dağılımı.....	71
Tablo 3.3 Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin A1 Düzeyi Okuma Sınavına İlişkinPuanları.....	71
Tablo 3.4 Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerine İlişkin Puanları	72
Tablo 3.5. Deney grubuna ait işlem basamakları.....	74
Tablo 3.6. Deney ve Kontrol Gruplarının, okuma ve yazma sınavı Ön-test Son-test Puanlarına Ait Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları.....	96
Tablo 4.1. Deney Grubu Ön-test Son-test Okuma Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	100

Tablo 4.2. Kontrol Grubu Ön-test Son-test Okuma Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	101
Tablo 4.3. Deney ve Kontrol Grubu Katılımcılarının Ön-test Son-test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin U Test Sonuçları.....	103
Tablo 4.4. Deney Grubu Öğrencilerinin Ön-test Son-test Yazma Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	104
Tablo 4.5: Kontrol Grubu Ön-test Son-test Yazma Puanlarının Wilcoxon İşaretli SıralarTesti Sonuçları.....	106
Tablo 4.6. Deney ve Kontrol Grubu Ön-test Son-test Yazma Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin U-Testi Sonuçları.....	107
Tablo 4.7. Okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde öz-düzenlemeye dayalı öğretimin program hakkında görüşleri.....	109

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Zimmermanın Öz-Düzenleme Modeli.....	25
Şekil 2.2. Öz-Düzenlemeli Öğrenme Evreleri.....	31



BÖLÜM I

1. Giriş

Bu bölümde araştırmanın temelini oluşturan problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın amacı, alt amaçları, önemi, sınırlılıkları ve araştırmada adı gecen terimlerin tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Araştırmacılar yıllarca öğrenme üzerinde durmuşlardır ve birçoğu öğrenmeye öğrenen ve öğreten açısından yaklaşan bakış açıları geliştirmişlerdir. Son yıllarda en çok üzerinde çalışılan konu ise öğrenmeyi öğrenmek ve öğrenmeyi öğretmektir. Bireylere kendi öğrenme yollarını keşfetmeye yardımcı olacak eğitimcilerin de bu konuda bilinçli bir şekilde öğretim sağlamaları, öğrenen açısından önem taşıyacaktır.

1980'li yıllarda ortaya çıkan öz-düzenlemeyle öğrenmede, öğrenciler öğrenme stratejilerini izler ve düzenler. Öz-düzenlemeyle öğrenme bireyin bilişini, duygusunu, etkinliğini ve çevresini içeren çok boyutlu bir olay olduğu için, öğretmenlerin öğrencilerine, kendilerini değerlendirme, hedef belirleme, öğrenme stratejileri, motivasyon ve kendini izlemeyle ilgili önerilerde bulunmaları gerekmektedir (Cheng, 2011).

Zimmerman (2000)'a göre öz-düzenleme, öğrencilerin biliş bilgisel, motivasyonel ve davranışsal boyutlardan kendi öğrenme süreçlerine etkin bir şekilde katılma düzeyidir. Öz-düzenleme ile oluşmuş öğrenme; öğrencileri öğrenmeye teşvik eder,

onları cesaretlendirir, öğrenmenin sürekliliğini sağlar, öğrenme amacına yönlendirir, öğrencilerin kendi öğrenme hedeflerine aktif bir şekilde katılmalarını sağlar.

Eğitim sürecinde öğrenciler, kendi davranışlarını ve öğrenmelerini belli biçimlerde düzenlemeleri yönünde yetiştirilmektedirler. Buradaki düzenleme becerileri, öğrencilerin öğrenmek için nasıl hazırlandıkları, çalışmalarla nasıl ilgilendikleri ve problem çözmek için kendi yaklaşımlarını nasıl değiştirdikleri konusunda kendini gösterir. Dolayısıyla, öğrenciler için öz-düzenleme süreçleri, belli stratejilerin kullanılmasıyla ortaya çıkmaktadır (Singer, 1999).

Öz-düzenleme ile ilgili yapılan araştırmalar, başarıları düşük olan öğrencilerin, öğrenme stratejilerini daha az kullandıklarını ortaya koymuştur (Barker ve Olson, 1995; Paterson, 1996; Gülşen, 2000; Johnson, 2002; Vandertoep, Pintrich ve Fagerlin, 1996; Langley, Wanbach, Brothen ve Madyun, 2004; Altun, 2005). Aynı şekilde öz-düzenleme stratejilerinin kullanılmamasının, İngilizce ders başarısının düşük olmasının sebeplerinden biri olarak düşünülebilir. İyi düzeyde okuma ve yazma becerisine sahip olmanın İngilizce başarısı için önemli olduğu söylenebilir. Çünkü okuma ve yazma becerisi öğrencilerin yabancı dil öğrenirken zorlandıkları becerilerdendir (Kayacan, 2005). Okuma becerisinde genellikle öğrencilerden önlerine konulan bir metni okumaları istenir. Ancak bu her zaman istenilen öğrenmeyle sonuçlanmaz, çünkü öğrenciler kelimeleri sadece gözden geçirirler, daha sonra okudukları metinle ilgili çok az şey hatırlarlar ya da hiçbir şey hatırlamazlar (Kayacan, 2005). Türkiye’de yazma becerisi okuma becerisine göre derslerde daha az kullanılan bir beceridir. Yabancı dil öğretiminin geçmişine bakılacak olursa yazma becerisinin diğer beceriler kadar önemsenmediği söylenebilir (Bayat, 2010). Yabancı dilde yazma becerisi 70’li yıllarda öğrencilere dil bilgisi kurallarını öğretmek için belli kalıplardaki cümlelerin yenilenmesi şeklinde uygulandı, 80’li yıllarda bu kontrollü yazma etkinlikleri biraz daha esnekleşip yönlendirilmiş yazma etkinliklerine dönüştü. Öğrenciler cümleleri birleştirme veya sorulara yanıt verme biçiminde etkinliklerle yazma becerilerini geliştirmeye çalıştılar. 90’lı yıllardan sonra ise süreç odaklılık, öğrenci yaratıcılığı, akıcılık ve öğrenen odaklı etkinlikler yazma derslerinde önem kazanmaya başladı. Ancak bu önemin bugün İngilizce dersinde yazma becerilerine verilen önemi değiştirmedeği söylenebilir. Sonuç

olarak okuma becerisi üzerinde en çok durulan ama zorlanılan, yazma becerisi derslerde ağırlığı çok fazla olmayan, zorlanılan beceriler olarak düşünülebilir. Öz-düzenlenin öğretiminin yabancı dil öğrenmede başarıyı artıracak öğelerden olduğu düşünülmektedir. Bu konuda ülkemizde yapılan deneysel araştırmaların azlığı, bu araştırmanın yapılması gerekliliğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda öz-düzenleme stratejilerinin öğretim programının, öğrencilerin İngilizce okuma ve yazma becerilerinin gelişmesine etkisinin belirlenmesi yoluyla, gerek yabancı dil başarısını artıracak gerekse öz-düzenleme öğretiminin yabancı dil öğretimine alternatif bir bakış açısı getireceği düşünülmüştür. Bu ifadelerden hareketle araştırmanın problem cümlesi aşağıdaki gibi şekillenmiştir.

1.2. Problem Cümlesi

Ortaöğretim 9. sınıf İngilizce dersi programında İngilizce okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde öz-düzenlemeye dayalı öğretimin etkisi nedir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öz-düzenleme stratejilerine yönelik hazırlanan öğretim programının, öğrencilerin İngilizce okuma ve yazma akademik başarılarına etkisini belirlemektir. Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1.3.1. Alt problemler

1-Ortaöğretim 9. sınıf İngilizce dersi programında okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde öz-düzenlemeye dayalı öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu okuma becerileri ön-test son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2-Ortaöğretim 9. sınıf İngilizce dersi programının uygulandığı kontrol grubu okuma becerileri ön-test son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3-Deney ve kontrol grubu okuma becerileri ön-test son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4-Ortaöğretim 9. sınıf İngilizce dersi programında okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde öz-düzenlemeye dayalı öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu yazma becerileri ön-test son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

5-Ortaöğretim 9. sınıf İngilizce dersi programının uygulandığı kontrol grubu yazma becerileri ön-test son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

6-Deney ve kontrol grubu yazma becerileri ön-test son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Son yıllarda yapılan araştırmalar, öğretim sürecinde kullanılan öz-düzenleme stratejileri ile akademik başarı arasında yüksek bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Pintrich ve De Groot, 1990 ve Chye, Walker ve Smith, 1997; akt. Üredi ve Üredi, 2005).

Ancak bu araştırmaların çoğu yabancı dil öğretimi ve dil becerileriyle ilgili değildir. Bu araştırma ile öz-düzenleyici öğrenme stratejilerine yönelik verilen eğitimin öğrencilerin İngilizce dersindeki okuma ve yazma başarılarını ve öz-yeterlik inançlarını olumlu etkilemesi hedeflenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulguların İngilizce öğretimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın sonuçları özellikle İngilizce öğretmenlerine sınıf içi uygulamalar için farklı bir bakış açısı sunması bakımından önemlidir. Öz-düzenleme stratejilerine yönelik verilen eğitim programı, İngilizce okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm zamanı planlama ve yönetim becerilerini, ikinci bölüm ise yazma becerilerini geliştirmedir. Programda iki temel beceriye yönelik etkinliklerin seçilmesinin sebebi; öğrencilerin bu becerileri hem İngilizce dersi hem de diğer derslere çalışırken kullanmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda öğrenciler bu araştırma kapsamında elde ettikleri

becerileri diğer derslere de kolayca adapte edebileceklerdir. Ayrıca yurt içinde İngilizce okuma ve yazma ve öz-düzenleme ilişkisini araştıran çok fazla deneysel çalışma bulunmaması bu araştırmanın önemini artırmaktadır.

Araştırma strateji öğretiminin ve İngilizce dersinde uygulanmasının gerek İngilizce okuma ve yazma becerilerini geliştirmesine gerekse öğrencilerin öz yeterlik inançlarını artırmasına katkı sağlaması bakımından önemlidir.

1.5. Sayıtlar

- 1- Araştırmaya dâhil olan öğrencilerin ölçme araçlarına verdikleri yanıtların samimi olduğu varsayılmıştır.
- 2- Araştırmaya dâhil olan öğrencilerin kontrol altına alınamayan dışsal etkenlerden eşit düzeyde etkilenmiş oldukları varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 1- 2014-2015 eğitim-öğretim yılında ortaöğretim 9. sınıfta öğrenim gören araştırmanın yapıldığı öğrencilerle sınırlıdır.
- 2- 2014-2015 eğitim-öğretim yılı birinci dönem süresince devam eden araştırmacı tarafından hazırlanan öz-düzenleme stratejileri öğretim programıyla sınırlıdır.
- 3- 2014-2015 eğitim-öğretim yılı birinci dönem devam eden 9. sınıf İngilizce programı okuma ve yazma becerileri ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Öz-düzenleme: Bu araştırmada Zimmerman’ın sosyal bilişsel kuramında açıklanan öz-düzenleme kavramını ifade etmektedir.

Okuma puanı: Bu araştırmada Önce (2013) tarafından geliştirilen “A1 Düzeyine Uygun Okuma Başarı Testi”den alınan puanları ifade etmektedir.

Yazma puanı: Öğrencilerin Fry, Kress ve Fountoukidis (2000) tarafından geliştirilen Rubrik for Writing-Elementary/Intermediate’den aldıkları puanları ifade etmektedir.

Öz yeterlik inancı puanı: Araştırmada öğrencilerin sınavdan almayı bekledikleri not ve bu nottan eminlik derecelerini ifade eder.

BÖLÜM II

2. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde yabancı dil eğitimi ve öz-düzenleme konularına ilişkin kavramlar, ilgili kuram ve araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminde İzlenen Yaklaşımlar ve Yöntemler

Türkiye’de yabancı dil eğitiminin geçmişi dönemlere göre değişiklik gösterir. Her dönemde uygulanan yöntem ve izlenen yaklaşımlarda farklılık görmek mümkündür. Bu bölümde Meşrutiyet Döneminden bugüne kadar geçen sürede Türkiye’de yabancı dil öğretiminde hangi yaklaşım ve yöntemlerin kullanıldığı konusunda bilgi verilmiştir.

Türkiye’de yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemi belirlemekte esas alınan “amaç”dır. Yabancı dil öğretimi terimi batı dillerinden birisinin okullarda zorunlu olarak, bir diğerrinin seçmeli olarak öğretilmesi anlamına gelmektedir (Demircan, 1988, 92) Türkiye’de uzun süre, “okuma-anlama” ve “çeviri”ye yönelik yabancı dil öğretimi yapılmıştır. Meşrutiyet’ten (1908) Cumhuriyet’e kadar dolaysız yöntem kullanılmıştır. “Dilbilgisi-çeviri” yönteminin ise bu dönemden önce kullanıldığı bilinmektedir. 1944 yılında E. V. Gatenby’nin Gazi Eğitim Enstitüsü İngilizce Bölümü’nü kurması ile öteden beri adı bilinen dolaysız yöntem, İngilizce öğretiminde yaygınlaştırılmaya çalışılmıştır (Ay, 1997, 14).

1955 yılından başlayarak A.B.D. Georgetown Üniversitesi İngiliz Dili Programı (Georgetown English Language Program) çerçevesinde Gazi Eğitim Enstitüsünden

yetişen öğretmenler, İngilizceyi “dolaysız yöntem”le değil, “işitsel-dilsel” yöntemle öğrendikleri halde, görev aldıkları okullarda “dolaysız yöntem”e uygun olarak yazılmış ADMEC adlı ders kitabından öğretmek durumunda kalmışlardır (Ay, 1997, 14).

1971 yılında yayınlanmaya başlanan “An English Course For Turks” adlı ortaöğretim ders kitapları ile işitsel-dilsel yöntem bir ölçüde uygulanmaya başlanmıştır. Avrupa Konseyi İşbirliği ile yazılmış olan bu dizide, yapısal-durumsal bir öğretim programı kullanılmıştır. Sözlü mekanik alıştırmalar oldukça yoğundur. 1972 yılından sonra dil öğretiminde işlevsel-kavramsal öğretim programı gündeme gelmiş, iletişimsel uygulamalar ön plana çıkmıştır (Ay, 1997, 14).

Üniversitelerdeki durum ortaöğretim kurumlarından farklı değildir. Özel amaçlı yabancı dil öğretimi bir süre “dilbilgisi-çeviri” yöntemiyle yapılmış, bu arada okuduğunu anlamaya da önem verilmiştir (Kılıç, 2009). Dil bilgisi-çeviri yöntemini zorunlu kılan etmenlerin başında, yabancı dil bilgisinin sınanma biçimi gelmektedir. Üst düzeyde öğrenim (yüksek lisans, doktora) ve akademik kimlik (doçentlik, profesörlük) için girilen yabancı dil sınavları “çeviri” becerisine dayandığından, öğretim de ister istemez sınava hazırlanma biçimine, dolayısıyla dil bilgisi-çeviri yöntemine dönüşmüştür (Ay, 1997, 14).

Son dönemlerde 1970’lerde ortaya çıkan ve yabancı dil öğretiminin esas amacının o dilde iletişim kurabilmek olduğunu savunan iletişimci yaklaşım, öncelikle özel okullar ve dershanelerde uygulanmaya başlanmıştır. Tüm bu kullanılan yöntem ve yaklaşımlar doğal olarak ihtiyaçlar doğrultusunda belirlenen amaçlara ulaşmak için birer araç olarak kullanılmaktadır. Özellikle orta öğretim kurumları ele alındığında yabancı dil öğretmenlerinin, Milli Eğitim Bakanlığının belirlediği amaçlar doğrultusunda seçmeci bir yöntem uyguladıkları söylenebilir (Ay, 1997, 14).

Milli Eğitim Bakanlığınca orta öğretim kurumlarında yabancı dil öğretiminin amaçları şöyle belirlenmiştir:

- * Öğrenilen yabancı dili, tabii konuşma hızıyla konuşulduğunda anlayabilme,
- * Anlaşılır bir şekilde konuşabilme,

- * Kolaylıkla okuyabilme ve okuduğunu anlayabilme,
- * Düşünce ve duygularını yazıyla anlatabilme,
- * Öğrendiği yabancı dili okuldaki sonra da kendi kendine geliştirebilme güç ve yeteneğini kazanma (MEB, 1983).

2011 yılında orta öğretim kurumları İngilizce öğretim programı ülkemizde yabancı dil öğretiminin niteliğini arttırmak, öğrencilerin İngilizceyi bir iletişim aracı olarak kullanarak kendi ihtiyaçlarını karşılamalarını, teknolojiyi kullanabilmelerini, öğrenmeyi öğrenerek sürekli olarak ilerlemelerini ve düşünme becerilerini kullanarak problem çözebilmelerini sağlamak amacıyla hazırlanmıştır.

Programın hazırlanmasında Avrupa Konseyi'nin yabancı dil öğrenimi ve öğretimi için karşılaştırılabilir standartlar getiren Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nden yararlanılmıştır. Bu kaynak dil öğrenme, öğretme ve değerlendirme alanlarında yabancı dil öğretmenlerine ve dilöğrenenlere yol göstermek amacıyla hazırlanmış kapsamlı, şeffaf ve tutarlı bir kılavuzdur. Bu kılavuzda yaşam boyu öğrenme, öğrenen özerkliği ve kültürler arası etkileşiminin de önem vurgulanmakta, dil öğrenen kişide kazanması beklenen hedef, bilgi ve beceriler dile ilişkin yeterlik düzeyleri ile tanımlanmaktadır. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde belirtilen dile ilişkin yeterlik düzeyleri temel (A1-A2), bağımsız (B1-B2) ve deneyimli (C1-C2) kullanıcı olarak ifade edilmiştir.

Tablo 2.1.Avrupa Ortak Başvuru Metninde Belirtilen Dile İlişkin Yeterlik Düzeyleri

Deneyimli Kullanıcı	C2	Okuduğu ve duyduğu her şeyi neredeyse bir çaba göstermeksizin anlayabilir. Farklı kaynaklardan yazılı ve sözlü olgu ve kanıtları tutarlı bir biçimde özetleyerek yeniden oluşturabilir. Doğal bir biçimde, son derece akıcı ve kesin olarak kendini ifade edebilir ve karmaşık konularla bağlantılı ince anlam ayırtmalarını ayırt edebilir.
	C1	Uzun ve zorlu metinlerden oluşan geniş bir basamağı anlayabilir ve örtük anlamları kavrayabilir. Sözcüklerini uzun uzadıya aramak zorunda olmaksızın doğal ve akıcı bir biçimde kendini ifade edebilir. Toplumsal, mesleki ya da akademik yaşamı içinde dilini esnek ve etkin bir biçimde kullanabilir. Karmaşık konularda açık ve dizgeli bir biçimde kendini anlatabilir ve düzenleme, ekleme ve söylem bağdaşıklığı gereçleri üzerindeki denetim gücünü gösterebilir.

Bağımsız Kullanıcı	B2	Uzmanlık alanına ilişkin teknik bir tartışma da dahil olmak üzere karmaşık bir metin içindeki somut ya da soyut konuların özünü anlayabilir. Doğal bir konuşucuyla ne kendisi ne de karşısındaki için bir gerilim içermeyen bir konuşma türünden durumlarda belli bir doğallık ve rahatlık derecesiyle iletişim kurabilir. Geniş bir konu dizisi içinde kendini açık ve ayrıntılı bir biçimde dile getirebilir, güncel bir konuya ilişkin görüş bildirebilir ve farklı olasılıkların avantaj ve sakıncalarını sergileyebilir.
	B1	Açık ve standart bir dil söz konusu kullanıldığında ve iş, okul, eğlence, vd. bildik şeyler söz konusu olduğunda ana konuları anlayabilir. Erek dilin konuşulduğu bir bölgeye yapılan yolculuk sırasında karşılaşılan durumların çoğunda sorunların altından kalkabilir. Bildik ve ilgi alanına giren konular üzerine yalın ve tutarlı bir söylem üretebilir. Bir olayı, bir deneyimi ya da bir düşü anlatır, bir beklentiye betimleyebilir ve bir projeye veya bir düşünceye ilişkin gerekçeler ya da açıklamaları kısaca dile getirebilir.
Temel Kullanıcı	A2	Tek tümceleri ve doğrudan öncelik alanlarıyla (söz gelimi yalın ve kişisel ve aile bilgileri, alışverişler, yakın çevre, iş) ilişkili olarak sıklıkla kullanılan deyimleri anlayabilir. Bildik ve alışlagelen konular üzerinde yalnızca yalın ve dolaysız bilgi alışverişini gerektiren basit ve bildik etkinlikler çerçevesinde iletişim kurabilir. Eğitimini, dolaysız çevresini yalın yollardan betimleyebilir ve dolaysız gereksinimlerine denk düşen konuları anlatabilir.
	A1	Sıradan ve gündelik deyişlerle somut gereksinimleri karşılamayı hedefleyen son derece yalın sözceleri anlayabilir ve kullanabilir. Kendini veya bir başkasını tanıtabilir ve bir kişiye, kendisiyle ilgili sorular örneğin oturduğu yer, ilişkileri, sahip olduğu şeyler, vb. üzerine ve aynı türden sorulara yanıt verebilir. Eğer kendisiyle konuşan kişi yavaş yavaş ve tane tane ve kendisine yardımcı olacak biçimde konuşuyorsa basit bir biçimde iletişim kurabilir.

Bu araştırmada kullanılan okuma testi ve rubric A1 düzeyine uygun olarak seçilmiştir. Bunun sebebi olarak katılımcıların Anadolu meslek lisesi 9. sınıf olması ve çalıştay kararı gösterilebilir (Ek 7).

Yukarıda belirtilen amaçlar doğrultusunda yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler alt bölümde verilmiştir.

2.1.2. Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler

Bugüne kadar yabancı dil öğretiminde çeşitli yöntemler kullanılmıştır. 1982 Ekim ayında Avrupa Konseyi ile Milli Eğitim Bakanlığının ortaklaşa düzenledikleri

‘Yabancı Dil Öğretimi Programları’ konulu seminerde belirlenen belli başlı yöntemlerin bir sınıflandırması yapılmıştır. Türk ve Avrupalı uzmanlar tarafından benimsenen bu yöntemler şunlardır (Demirel, 1993, 31):

- * Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar Translation Method)
- * Düzevarım Yöntemi (Direct Method)
- * Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi (Audio-Lingual Method)
- * Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı (Cognitive-Code Approach)
- * İletişimci Yaklaşım (Communicative Approach)
- * Seçmeli Yöntem (Eclectic Method)

2.1.2.1. Dilbilgisi-çeviri yöntemi

Yöntem, Latince öğretiminin etkisiyle gelişmiş ve bugüne kadar kullanılmış bir yöntemdir. Başlangıçta klasik metot olarak adlandırılan bu yöntem özellikle Latince ve Yunanca öğretiminde kullanılmıştır (Larsen-Freeman, 1986, 4). İkinci dünya savaşından önce yabancı dil öğretiminde dünya genelinde yaygın olarak kullanılmıştır (Akdoğan, 2010, 21).

Rönesans devrinin ünlü eğitimcilerinden Jan Comenius yabancı dil öğretimini yeni ilkelere dayandırmış ve dilin kurallarını öğretme yerine taklide, tekrara ve hem okuma hem de yazmada pek çok uygulamanın yapılmasına önem vermiştir (Demirel, 1993, 32).

Comenius, *Linguarum Mothodus Novissima* adlı, eserinde dilbilgisini tümevarım yöntemiyle öğretmeyi amaçlamış, 1658’de yayınladığı *Orbis Pictus* adlı eseriyle de ilk kez resimli dil öğretimini ortaya atmıştır. O günden bu yana dil öğretiminde birçok metot denenmiş ve uygulanmıştır (Akdoğan, 2010, 21).

17. yüzyılda yaşayan düşünürlerden John Locke, 1693 yılında yayınladığı *Some Thought Concerning Education* (Eğitimle İlgili Bazı Düşünceler) adlı eserinde dilin kurallardan değil insanların kullanımlarından oluştuğu, dil öğrenmenin alışkanlığa ve ezberleme yöntemine dayandığını söylemiştir (Demirel, 1993, 32).

18. yüzyılın sonlarına doğru okullarda uygulanan yabancı dil öğretimi yöntemi, amaç dilden anadile çeviri yöntemi olmuştur. Böylece geleneksel yöntem olarak bilinen dilbilgisi-çeviri yöntemi 19. yüzyıla kadar yabancı dil öğretiminde okullarda kullanılmıştır. Karl Plötz (1819-1881) bu yöntemi daha da geliştirmiş ve 20. yüzyılın başlarına kadar Plötz'ün teknikleri geçerli olmuştur (Demirel, 1993, 32). Dilbilgisi çeviri yöntemine göre, dil bir kurallar dizgesidir. Dil öğrenme, kuralları ezberleme ve kullanmadır (Ay, 1997, 17). Bu yöntemde amaç, anadil ile öğrenilen dilin karşılaştırılması ve aralarındaki benzerliklerin vurgulanmasıdır.

Larsen-Freeman (1986)'a göre yöntemin kullanım özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir:

Dilin kurallarını öğretmek esastır. Öğretim anadil kullanımıyla yapılır. Telaffuz fazla önem taşımaz. Çeviri esastır. Sözcük dağarcığının geliştirilmesi önemli bir konudur. Ancak bu gelişim ezberlemeyle yapılır. Bu yöntemde öğretmen geleneksel bir rol üstlenmiştir. Sınıfın otoritesidir. Öğrenci, öğretmen ne söylese onu yapar ve öğretmen ne biliyorsa onu öğrenir.

2.1.2.2. Düzevarım yöntemi

Yöntem, 1950'lerde ortaya çıkmış dünyada çok yaygın bir biçimde kullanılmıştır. Dilbilgisi-çeviri yöntemine karşı bir tepki olarak ortaya çıkmıştır.

1880'lerde dil öğretimine yeni bir öge-fiziksel etkinlik eklenmiş ve Gouin, *Art d'enseigner et D'etudier Les Langues* (Dillerin İncelenmesi ve Öğretme Sanatı) adlı eserinde bugünkü düzevarım yönteminin temelini oluşturan görüşleri ortaya atmıştır. Gouin bu kitabında, modern psikolojideki fikirleri yabancı dil öğrenmeye uygulamıştır. Dil önce kulakla işitilecek, dille pekiştirilecek ve elle de okunup yazılacaktır. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine ilişkin ilk görüşler böylece Gouin tarafından ortaya atılmıştır. Gouin, yabancı dil öğrenimini fiziksel etkinlik (yaparak öğrenme) şekline getirmiştir (Demirel, 1993, 33-34).

Görerek öğrenme ve örneklendirme, bu yöntemin başarısında rol oynayan önemli etkenlerdir. Örneğin bir kelime öğretilirken o kelimenin karşılığı olan nesne öğrencilere gösterilerek yabancı dildeki anlamı söylenir. Yöntem öğretmenin aktifliğine dayanır. Öğretmen akıcı olarak hedef dili kullanmalıdır (Demirel, 1993, 34).

Düzevarım yönteminin kullanım özellikleri şu şekilde sıralanabilir: Dersler, diyaloglar ve kısa fıkra anlatımıyla başlar. Gramer ve yeni sözcük öğretimi sözel olarak yapılır. Sözcük öğretimi görsel araç, pantomim ile yapılır. Dilin yoğun bir şekilde kullanılması hedeflenmiştir. Telaffuz öğretime zaman verilir. Öğretmen merkezli öğretim yapılmasına rağmen, öğrenci dilbilgisi çeviri yöntemine kıyasla daha aktiftir (Larsen-Freeman, 1986, 24).

2.1.2.3. Kulak-dil alışkanlığı yöntemi

Yöntem 1940'lı ve 50'li yıllarda ortaya çıkmış ve davranışçı psikologlarla, yapısalcı dilbilimcilerin görüşlerinin etkisi altında kalmıştır. Özellikle II. Dünya Savaşı sırasında Amerika'da geliştirilmiştir (Larsen-Freeman, 1986, 31).

Kolej öğrencilerinin yabancı dil öğrenmeleri için Fries ve Lado tarafından geliştirilen Michigan Yöntemi ile yine Michigan Üniversitesi tarafından geliştirilen Ordu yönteminin bir benzeri olarak kabul edilmektedir (Demirel, 1993, 37).

Amerikan ordusu, kendi subaylarına, askeri üsler kurduğu ülkelerde konuşulmakta olan dilleri öğretmek zorunda kalmıştır. Bilinen yöntemlerle uygulamada başarısız olunmuştur. Üniversitelerin yardımıyla (özellikle Michigan Üniversitesi) geliştirdiği ve kısaca ASTP (Army Specialized Training Programme) denen bir programı okullarında uygulamaya başlamıştır. Alınan sonuçlar başarılı olmuş ve ordu yöntemiyle kısa sürede yoğunlaştırılmış dil programları ile yabancı dil öğretiminde başarı sağlanmıştır (Demirel, 1993, 37).

Yapısalcı dilbilimcilerin yanı sıra davranışçı psikologlar, özellikle Skinner'in, bu yöntemin ortaya çıkması ve gelişmesine katkısı büyük olmuştur (Demirel, 1993, 37).

Kulak-dil alışkanlığı yöntemine göre dil bir alışkanlıklar dizgesidir. Dil öğrenme, alışkanlık kazanmadır. Dil öğretimi sırasında çözümleme değil karşılaştırma yapılmalıdır (Ay, 1997, 19).

Demirel (1993)'e göre kulak-dil alışkanlığı yönteminin kullanım özellikleri: Yeni yapılar diyaloglar şeklinde sunulur. Tekrar, ezber ve taklit önemlidir. Dilbilgisi tümevarım yoluyla öğretilir. Daha çok teyp ve dil laboratuvarları kullanılır. Telaffuza önem verilir, şeklinde sıralanabilir. Ancak, nitelikli öğretmen yetersizliğinden ve metotdun görsel-işitsel donanımlara bağlı oluşundan, birçok kurum bu yöntemi uygulamada zorluk çekmektedir (Lin ve Chang, 2010).

2.1.2.4. Bilişsel öğrenme yaklaşımı

Bilişsel öğrenme kuramcılarının Ausubel ile ünlü dilbilimci Chomsky'nin görüşlerinin etkisiyle ortaya çıkan bir yaklaşımdır. Kulak-dil alışkanlığı yöntemine bir tepki olarak ortaya çıkmıştır (Celce, 1987, 6).

Chomsky, 1957 yılında yayınladığı *Syntactic Structures* adlı eserinde dil konusu ile ilgili yeni görüşler ortaya atmış ve dilbilim alanında üretimsel-dönüşümlü (generative-transformational) okulunun doğmasına neden olmuştur. Chomsky, dil olgusunu dil edinimi ile dil yetisi olarak ikiye ayırmıştır. 1965 yılında yayınladığı *Aspectsof Theory of Syntax* adlı diğer bir eserinde Chomsky, davranışsal dil öğretimine karşı çıkmış ve görüşlerini şöyle açıklamıştır: "...Dil öğretimi bir alışkanlık ve koşullanma sorunu değil, yaratıcı bir süreçtir, kişinin dışındaki tepkilerden çok akılcı, zihinsel etkinliği yansıtır..." Bu görüş, bilişsel öğrenme yaklaşımının temelini oluşturmuştur (Demirel, 1993, 42).

Bilişsel öğrenme yaklaşımı dilbilgisi çeviri yöntemine benzer olmakla birlikte bu yaklaşımda dört temel becerinin de geliştirilmesi üzerine yoğunlaşmaktadır. Bu metotta öğrenme arka plana itilmektedir (Krashen ve Terrel, 1983). Bilişsel öğrenme yaklaşımı, öğrenmeyi düşünme doğrultusunda ele alır. Bu zihinsel algılama öğrenciler için dil öğrenimini daha zevkli hale getirir. Dil, bir alışkanlık ürünü değil, yaratıcı bir süreçtir (Demirel, 1993, 42-43).

Bilişsel öğrenme yaklaşımının kullanım özellikleri şu şekilde sıralanabilir: Telaffuz öğretimine önem verilmez. Duyduğunu anlama becerisinin üzerinde durulur. Dilbilgisi tümevarım ve tümdengelim yoluyla öğretilir. Anadil ve çeviri kullanılır. Öğretmen öğrenmeyi kolaylaştıran kişi olarak görülür. Grup çalışması ve bireysel eğitim desteklenir (Demirel, 1993, 43).

2.1.2.5. İletişimci yaklaşım

Son yıllarda dil öğretiminde, kuramsal dilbilimciler ve öğrenme psikologlarından çok toplumbilimciler -özellikle Hymes'in öncülük ettiği sosyo-dilbilimciler- Chomsky'nin öne sürdüğü kavramlarla, yani edim ve yeti ile dilin doğasını açıklamanın yetersiz kaldığını, bunun yanına iletişim yetisi adıyla bir üçüncü boyutu eklemenin uygun olacağını öne sürmüşlerdir (Demirel, 1993, 43).

Dilin iletişim süreci içinde belli işlevleri vardır. Bu işlevler belli kavramların iletilmesi için birer araçtır. Dilin yüzeysel yapısı dilbilgisi kurallarından çok, dilin alt yapısı, yani konuşmada kullanılan kavramların öğrenilmesi ve kullanılması önemlidir. Dilin doğru bir şekilde öğrenilmesi iyi bir iletişim sağlar. İletişim yeterliliği, dilbilgisi yeterliliğini de zorunlu kılmaktadır. Bunun için kavramsal-işlevsel yaklaşımla eğitim programı düzenleyen program geliştirme uzmanları, başarılı bir program düzenleyebilmek için eğitim sistemi içinde yeri ve işlevi olan her değişkenle etkileşimde bulunmak zorundadır (Demirel, 1993, 43-44).

İngiltere’de Henry Widdowson (1978), Christopher Brumfit (1979) ve Keith Johnson (1982) gibi dil uzmanları, iletişim amacıyla yapılacak yabancı dil öğretim programlarının hazırlanmasında kavramsal-işlevsel yaklaşımdan, sınıf içinde kullanılacak yöntem olarak da iletişimci yaklaşımdan söz etmektedirler. Bu uzmanların önde gelen ortak kanıları, dilin öğretiminde hangi yöntem kullanılırsa kullanılsın, ders programlarının hazırlanışında diğer bazı yöntemlerle uzlaşmaya gidilmesi yönündedir. Böyle bir uzlaşma öğrencilerin gereksinimlerine ve öğretim koşullarına göre ayarlanır (Demirel, 1993, 44).

İletişimci yaklaşımın kullanım özellikleri: Öğretim öğrenci merkezlidir (Hossinni, 1991, 140). Öğretmenin rolü, öğrencilere amaçlarına uygun bir şekilde iletişim kurmalarına yardımcı olmaktır. Öğretim etkinlikleri daha çok diyalog, problem çözme, benzetim ve eğitsel oyunlara dayanır, şeklinde sıralanabilir.

2.1.2.6. Seçmeli yöntem

Seçmeli yöntem, yöntemler karması ya da yöntem zenginliği anlamında kullanılmaktadır. Öğretmen, sınıf içi etkinliklerde her yöntemin en iyi tarafını kullanabilir (Hossinni, 1991, 145). Sözcük öğretiminde düzevarım yaklaşımına, konuşma becerisini kazandırmada kulak-dil alışkanlığı ve iletişimci yaklaşıma ağırlık verilmesi gibi yöntemlerle, yabancı dil öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerinde, daha iyi ve daha etkili öğretim yapabilecekleri söylenebilir (Karadayı, 2001).

Seçmeli yöntemin kullanım özellikleri şu şekilde sıralanabilir. Dil öğrenimi anlamlı olmalıdır. Çeviri özel bir beceridir ve başlangıç düzeyindeki öğrenciler için faydalı bir metot değildir. Dil öğretimi hedef dilde yapılır ancak gerekli durumlarda ana dil kullanılabilir. Anlamlı ve iletişime dönük alıştırmalara yer verilir. Sözcük öğrenimi önemlidir ve sözcükler anlamlı cümleler içerisinde kullanılmalıdır. Her dersten önce öğrencilere ne öğrenecekleri bildirilmelidir. Güdülenmeye önem verilmelidir (Demirel, 1993, 48).

Yukarıda açıklanan yaklaşımların hayata geçirilmesinde bazı teknikler kullanılmıştır. Yabancı dil öğretimi sırasında öğretmenlerin sınıf içinde kullandıkları teknikler aşağıdaki gibi gruplanabilir.

1. Gösteri (Demonstration): Gösteri, izleyici grubun önünde bir işin nasıl yapılacağını göstermek için kullanılan bir tekniktir.
2. Soru-Cevap (Question and Answer): Sınıf içinde en yaygın olarak kullanılan tekniktir. Öğrencilere düşünme ve konuşma alışkanlığı kazandırma bakımından oldukça önemlidir ve her dersin öğretiminde kullanılır.
3. Drama ve Rol Yapma (Drama and Role Play): Rol yapma, öğrencinin kendi duygu ve düşüncelerini başka bir kişiliğe girerek ifade etmesini sağlayan bir tekniktir. Öğrencinin iyi rol yapabilmesi için yaratıcı düşünce önemlidir. Drama tekniği ile öğrenciler hangi durumlarda nasıl davranmaları gerektiğini yaşayarak öğrenirler.
4. Benzetim (Simulation): Sınıf içinde öğrencilerin bir olayı gerçekmiş gibi ele alıp üzerinde eğitici çalışmalar yapmalarına olanak sağlayan bir öğretim tekniğidir.
5. İkili Çalışmalar ve Grup Çalışmaları (Pair-Work and Group Work): Sınıftaki öğrenci sayısına göre en az iki ve en çok sekiz ile on kişinin bir araya gelerek aynı konu üzerinde ortak çalışma yapmalarına dayanan bir öğretim tekniğidir.
6. Mikro Öğretim (Micro Teaching): Yabancı dilin nasıl öğretileceği konusunda aday öğretmenleri yetiştirmek için öğretmen yetiştiren kurumlarda kullanılan bir yöntemdir.
7. Eğitsel Oyunlarla Öğretim (Academic Games): Oyun sözcüğü yabancı dil öğretiminde birçok sınıf içi etkinlikleri içermektedir. Genel olarak bu etkinlikler kimi dil yapılarını okuma, yazma, telaffuz ve sözcük bilgisini daha iyi pekiştirmek için sınıf içinde yapılan etkinliklerdir.
 - a. İletişim Oyunları (Communication Games): Öğrencilerde iletişim becerilerini geliştirmeyi amaçlayan oyunlardır.
 - b. Gramer Oyunları (Grammar Games): Dilbilgisi kurallarını öğretmek ve pekiştirmek amacıyla oynanan oyunlardır (Demirel, 2003,57-79).

Yabancı dil öğretiminde yukarıda verilen tekniklerin yeri ve katkısı büyüktür. Ancak sadece yöntem ve teknikleri bilmek tek başına yabancı dil başarısını artırmayabilir. Yabancı dil başarısına katkı sağlayacağı düşünülen bir kavramda öz-düzenlemedir.

2.2. Öz-Düzenleme

İngilizce’de “öz” hecesiyle başlayan ve kişilerin fiziksel, davranışsal ve psikolojik niteliklerine ilişkin tepkilerini ve bunları denetim altına alma çabalarını içeren yaklaşık bin adet kelime olduğu bilinmektedir (Zimmerman, 2001). “Öz” kavramının kazandığı bu geniş yelpaze, insanın bireyselleşme sürecinin sonunda gelinen noktaya bir örnektir. İnsanın kendisine ait her türlü özelliği anlamaya ilişkin bu merakı sonucu felsefe ve bilimin çeşitli dallarında “öz” kavramı hakkında önemli bir birikim oluşmuştur (Özmenteş, 2007). Bunun bir uzantısı olarak gelişimsel psikoloji ve eğitim psikolojisi alanlarında öz kavrayış (self-understanding) ve öz-düzenleme (self-regulation) terimleri çatısında öğrenme ve akademik başarı süreci mercek altına alınmaya başlamıştır.

Böylece 1980’li yıllardan bu yana öğrenme sürecinde öğrenenlerin, edilgen bir alıcı rolünün ötesinde kendi öğrenme süreçlerini gözlemleyen, planlayan ve denetim altında tutabilen etkin bireyler olarak ele alındığı görülmektedir (Özmenteş, 2007, 19).

Öğrenmenin formal bir disiplin olarak görüldüğü 19. yüzyılda bir öğrencinin başarısızlığı, zekâsındaki ya da çalışmasındaki yetersizlik gibi kişisel sınırlılıklarına dayandırılıyordu (Özmenteş, 2007, 20). Öğrencilerin okul programından elde edebilecekleri kazanımlar ise sadece onların bireysel farklılıklarına ve sınırlılıklarına bırakılmıştı. Psikolojinin 20. yüzyılın başlarında bir bilim dalı olarak ortaya çıkışı ile birlikte bu alanda John Dewey, E. L. Thorndike, M. Montessori ve Jean Piaget gibi yenilikçiler, artık eğitim programlarının öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözeterek şekilde düzenlenmesi konusunu eğitim psikolojisi alanına getirmişlerdir (Zimmerman,

2002,65). Öz-düzenleme kavramının öğrenme sürecinde yer almasıyla birlikte, bu kavramla ilgili farklı noktaları merkeze alan modeller göze çarpmaktadır.

Bu araştırma Zimmerman'ın sosyal bilişsel öz-düzenleme modeli temele alınarak yapılmıştır.

2.2.1 Öz-Düzenleme modelleri

Literatürde birçok öz-düzenlemeyle öğrenme modeli bulunmaktadır. Bu araştırmada Boekaerts, Borkowski, Winne, Pintrich ve Zimmerman tarafından geliştirilen modeller üzerinde durulmuştur. Araştırmada Zimmerman modeli temel alınmıştır.

2.2.1.1. Boekaerts'in uyarlanabilir öğrenme modeli

Boekarts (1997), bireyin öğrenme durum ve görevine ilişkin yaptığı değerlendirmeler ve bu değerlendirmelere dayalı olarak geliştirdiği algılar doğrultusunda, belirlediği öğrenme hedeflerini merkeze alan “Uyarlanabilir Öğrenme Modeli” adını verdiği bir model geliştirmiştir. Modele göre öğrenci, bir öğrenme görevi ile karşı karşıya kaldığında, bu öğrenme görevini üstlenmesi durumunda ne tür kazanımlar elde edeceğine veya neler kaybedebileceğine ilişkin değerlendirmeler yapar.

Boekarts öz-düzenlemeyle öğrenme sürecinde değerlendirmeyi merkeze alan bir model geliştirmiştir. Söz konusu değerlendirmelerden yola çıkarak geliştirilen algılar, öğrencinin süreç boyunca takınacağı tutum ve davranışlarda rol oynar. Öğrenci bir taraftan bilgi ve becerisini artırmak isterken, bir taraftan da sürecin egosuna zarar vermeyecek biçimde ilerlemesini ister. Algıların şekillenmesi üç bilgi kaynağı tarafından olur. Öğrenme durumu ve öğrenme ortamı ilk kaynağı, öğrencinin konu alanına ilişkin sahip olduğu bilgi ve beceri ikinci kaynağı, öğrencinin öz-sistemi üçüncü kaynağı oluşturur (Boekarts ve Niemivirta, 2000, 428).

Bu üç kaynaktan gelen bilginin değerlendirilmesi sonucu, öğrenen risk analizi yapar, bazı öğrenme hedeflerini belirler ve bir stratejik plan yapar. Öz-düzenleme süreci ise bireyin bilgi ve becerisini artırmaya yönelik belirlemiş olduğu hedefler ve egosunu koruyabilmek arasında denge kurma çabası olarak tanımlanır.

Boekarts değerlendirmeyi merkeze alan bir model oluşturmuştur. Öğrenci tarafından öğrenme ortamının algılanması, alan özgü biliş bilgisi, öz sistem ve ilgili motivasyonel faktörlerin değerlendirmeleri etkileyeceği düşünülmektedir. Değerlendirmelerin, öğrencilerin sınıf içindeki davranışlarını etkilemesi söz konusudur. Olumlu yüklenen değerlendirmeler alan bilgisi, beceri ve bireysel kaynakların genişletilmesine, olumsuz değerlendirmelerin de kaynak kaybını önleyen ego korumasına yol açtığı söylenebilir (Vardar, 2011).

2.2.1.2. Borkowski'nin süreç Odaklı Biliş Bilgisi Modeli

Borkowski geliştirdiği modelde, bireysel ve motivasyonel öğeler ile öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiye odaklanmıştır. Öğrencilerin başarı ya da başarısızlık anlayışlarının genelleme stratejisi ile nasıl birleştiğini ortaya koymaya çalışmıştır. Bireylerin kullandığı öz-düzenleme stratejilerinin gelişmesinin süreç içinde gerçekleştiğini belirtmiştir. Ona göre, bilgiyi doğru işleme bilişsel, motivasyonel, kişisel ve durumsal bileşenlerin iyi düzeyde ve başarıyla bütünleşmesi ile meydana gelmektedir (Puustinen ve Pulkinen, 2001).

Borkowski'nin modeline göre etkili öğrenmeler için doğru stratejiler seçmek yetmez, aynı zamanda olumlu bir tutum geliştirmek, yüksek öz yeterlik algısı ve motivasyonel öğeler gerekmektedir (Borkowski, 1996). Öğrenciye strateji öğretilmesiyle birlikte, öz-düzenleme stratejilerinin gelişimi başlar. Öğrenciler bu stratejileri kullanarak birçok bilgiyi öğrenirler. Ancak bazı bilgilerin öğrenilmesi için var olan stratejiler yeterli olmayabilir. Bu bağlamda yeni stratejilerin öğrenilmesine ihtiyaç vardır.

Öğrenci bir problemle karşılaştığında, problemi çözmek için öğrendiği stratejiler arasından seçim yapmaktadır. Bu süreç içerisinde öğrenci, hangi durumda hangi stratejinin kullanılması gerektiğinin sınıflanmasını yapabilecek duruma gelmiş olur ve bireysel ve motivasyonel durumunu şekillendirir (Puustinen ve Pulkinen, 2001).

2.2.1.3. Pintrich'in Öz-Düzenleme Modeli

Öz- düzenleme öğrencilerin, kendi öğrenme hedeflerini belirledikleri, bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenlemeye çalıştıkları, hedefleri ve çevrelerindeki bağlamsal özellikler tarafından yönlendirilip, sınırlandırıldıkları, aktif ve yapıcı bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Pintrich, 2000). Pintrich'in öz-düzenleme modeli sosyal bilişsel kurama dayalıdır. Öğrenen, bilişsel ve motivasyon süreçleri, davranışları ve öğrenmenin gerçekleştiği bağlama yönelik planlama, izleme, kontrol etme ve değerlendirme yoluyla öz-düzenleme gerçekleşir (Pintrich, 2000, 452).

Pintrich'in modeline göre öz-düzenleme dört aşamada ele alınmıştır. Bu aşamalar; öngörü, planlama ve faaliyet, kendini izleme, kontrol ve kendini değerlendirmedir (Pintrich, 2000).

Öngörü, planlama ve faaliyet aşaması: Hedeflerin belirlendiği, sürecin planlandığı ve performansın başladığı aşamadır. Zaman ve çaba planlaması da bu aşama dahilindedir.

İzleme aşaması: Bireyin kendini, performans sürecini, görevdeki ve koşullardaki değişimi izlediği, zamanın yönetimi ve yardıma ihtiyaç duyup duymadığı konularının farkına varıldığı aşamadır.

Kontrol aşaması: Uygun öğrenme stratejilerinin seçildiği ve sürece adapte edildiği aşamadır. Görevde değişiklik ya da gözden geçirme olasıdır ve görevin yerine getirilmesi için bireyin ısrarcı olması ve ihtiyaç duyduğu yardımı bulması beklenir.

Tepki ve yansıma aşaması: Bireyin kendini ve görevi değerlendirdiği ve yargıya vardığı aşamadır.

Tablo.2.2.Pittrinch'in Öz-Düzenleme Modeli Tablosu

Safhalar	Biliş	Motivasyon Duyuşsal Boyut	Davranış	Bağlam
1. Öngörü- planlama ve eylem	Hedef belirleme Önceki bilginin etkinleştirilmesi Biliş bilgisinin etkinleştirilmesi	Hedefe yönelme ve kabullenme Yeterlilik kararları Öğrenme kararlarının kolaylığı: Görevin zorluğunun algılanması Görev değerinin etkinleştirilmesi	Zaman ve çaba yönetimi Davranışın birey tarafından gözlenmesinin planması	Görev algıları Bağlam algıları
2. İzleme	Biliş bilgisel farkındalık ve bilginin izlenmesi	Motivasyonun ve duyuşsal boyutun farkındalığı ve izlenmesi	Çabanın, zamanın ve yardım ihtiyacının farkındalığı ve izlenmesi Davranışın birey tarafından gözlemlenmesi	Değişen görevlerin ve bağlam koşullarının izlenmesi
3. Kontrol	Öğrenme ve düşünme için bilişsel stratejilerin seçimi ve uyarlanması	Motivasyon ve duyuşsal boyutla ilgili stratejilerin seçimi ve uyarlanması	Çabayı artırmak/azaltm ak Israr etmek, vazgeçmek Yardım arama davranışı	Görevi değiştirmek ya da yeniden müzakere etmek bağlamı değiştirmek ya da bırakmak
4. Tepki ve Değerlendirme	Bilişsel yargılar Yüklemeler	Duyuşsal tepkiler Yüklemeler	Davranış seçimi	Görevin değerlendirilmesi Bağlamın değerlendirilmesi

(Pintrich, 2000, 454)

2.2.1.4. Winne'nin bört aşamalı öz-düzenlemeyle öğrenme modeli

Öz-düzenlemeli öğrenme modeli olarak Winne tarafından ortaya konmuş ve geliştirilmiştir. Öz-düzenleme, öğrenenin, sahip olduğu bilişsel stratejileri, öğrenme görevinin gerekleri doğrultusunda kullanabilmesini sağlayan ve üst biliş tarafından yönlendirilen davranışların bütünü olarak tanımlanmaktadır (Winne ve Perry, 2000, 536). Bu model görevi tanımlamak, hedefler oluşturmak ve hedeflere nasıl ulaşılacağını planlamak - planları, stratejileri ve taktikleri uygulamak- bir de seçmeli aşama olarak üstbilişi kullanma olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır (Schunk, 2009).

Tablo2.3. Winne’ nin Dört Aşamalı Öğrenme Modeli

AŞAMALAR	BİREY GÖREVLERİ
Görevi tanımlamak	Öğrencinin verilen görevi algılaması ve tanımlamasını yapması
Hedefler oluşturmak	Öğrencinin bir hedefe odaklanması ve ona ulaşmak için planlar yapmasıdır. Öğrenci öğrenmeye ilişkin stratejiler oluşturur.
Planların, strateji ve taktiklerin işe koşulması	Öğrencinin planlarını ve taktiklerin uygulaması
Üst bilişi kullanmak	Tecrübe edilen bilgilerin gelecekteki ihtiyaçlara yönlendirilmesi ve planlarına eklemelerin yapılması

Modelin birinci aşaması görevi tanımlamadır. Bu aşamada öğrenciler, görevi tanımlayabilmek için öğrenme görevine ilişkin algılar geliştirirler.

İkinci aşama, hedefi oluşturma ve hedeflere nasıl ulaşılabilceğini planlamadır. Öğrenciler bir hedef belirler ve bu hedefe ulaşmak için planlamalar yaparlar. Bu aşamanın hemen ardından hedeflere ulaşmak için kullanılabilecek stratejiler belirlenir.

Üçüncü aşama, strateji ve taktikleri uygulamadır. Öğrencilerin hedefleri başarmalarına yönelik strateji ve taktiklerin uygulanması söz konusudur.

Dördüncü ve son aşamada, öğrenciler belirlenen ölçütlere göre planlamalarına eklemeler yaparlar. Bu aşama seçmelidir. Eğer orijinal plan başarılı ise ekleme yapmaya gerek yoktur. Plan başarılı değilse, öğrenciler çevresel ve bilişsel şartları yeniden yapılandırarak veya kullanılan taktik ve stratejilerde gerekli değişiklikleri yaparak bazı düzenlemeler gerçekleştirirler (Schunk, 2009).

Modelin her aşamasında bilişsel bilgi işleme oluşur. Bilgi işleme var olan bilgi üzerine yürütülür. Bilginin işlenmesi aşamaları ise; araştırma, gözlemleme, bir araya getirme, deneme, tecrübe etmedir (Winne, 2001).

2.2.1.5. Zimmerman’ın sosyal bilişsel öz-düzenleme modeli

Zimmerman’ın bu modeli, Bandura’nın sosyal bilişsel kuramı temel alınarak oluşturulmuştur. Bandura tarafından geliştirilen sosyal bilişsel kuram bireylerin sosyal

yaşantılarını, bilişsel olarak nasıl yönettikleri üzerinde durmaktadır. Bandura bireylerin çevrelerinde bulunan kişilerin davranışlarını gözlemlediklerini ve gözlemlerinden bazı sonuçlar çıkararak kendileri için önemli görülen durumlarda benzer davranışı gösterdiklerini öne sürmüştür. Bunun için örnek alınan davranışın belleğe kayıt edilmesi, gerektiğinde hatırlanması ve yeniden yapılandırılmasının önemi büyüktür. Sosyal bilişsel kurama göre, bireyler kendi kendini örgütleyen, aktif, öz yansıtıcı ve öz düzenleyici olarak ele alınmalıdır (Bandura, 1986; Bandura, 1994).

Bandura'nın teorisine göre öz-düzenleme alanında anahtar süreçler; öz gözlemleme, öz yargılama ve öz tepkidir (Schunk, 2009). Zimmerman Bandura'nın sosyal bilişsel bakış açısına göre geliştirdiği öz-düzenlemeye dayalı öğrenme modelinde öz-düzenlemeyi, bireysel hedeflere ulaşmada, öğrencinin duygularını, düşüncelerini, davranışlarını planlaması ve gerektiğinde bazı düzenlemeler yapması olarak tanımlamaktadır (Zimmerman, 2000, 13). Bu tanıma göre, spesifik bir öğrenme görevine ilişkin bireysel inanç sistemlerinin etkisiyle şekillenen gözlenemeyen örtük süreçlerin ve davranışların birbiriyle etkileşimi sonucu gerçekleşen öz-düzenleme, zihinsel bir yetenek veya akademik bir beceri değil, öğrenenin bilişsel yeterliklerini akademik becerilere dönüştürdüğü ve kendini yönettiği bir süreçtir.

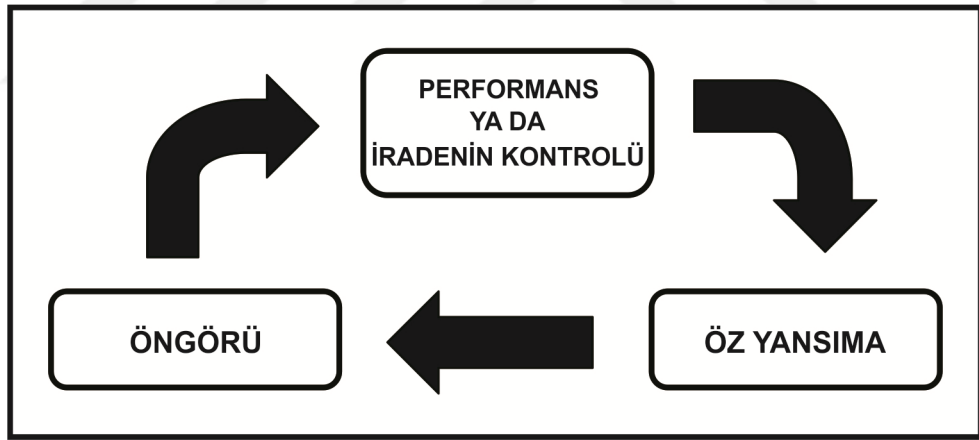
Bu süreçte “öğrenme”, öğrencinin pasif bir şekilde “öğretim” sonucu başına gelenleri kabullendiği bir durum değil, insiyatif kullanarak yönlendirdiği bir süreçtir. Bu süreçte öğrenci bireysel hedeflerini belirler, hedeflerini gerçekleştirebilmek için öğrenme stratejilerini etkili bir şekilde kullanır, performansını izler, hedeflere ulaşmada fiziksel ve sosyal çevreyi yapılandırır, zamanı etkili kullanır, işe koşulan yöntem ve teknikleri değerlendirir ve sonuçları irdeleyerek gelecekte benzer durumlarda izleyeceği yolu belirler (Schunk ve Zimmerman, 1994, 309).

Zimmerman'ın öz-düzenlemeye dayalı öğrenme modeli kapsamında önemli bir yere sahip olan bireyin inanç sistemleri ile öz-düzenleme arasında ilişkilere işaret edilmektedir. Bireyin öz yeterlik algılarının veya içsel motivasyonunun, öz-düzenleme üzerinde etkili olduğu, buna karşılık öğrenme süreci boyunca kendini izleyen ve değerlendiren bireyin, olumlu sonuçlar elde etmesi durumunda motivasyonun arttığı ve

öğrenme yöntemlerini geliştirdiği vurgulanmaktadır (Zimmerman, 2000). Zimmerman, öğrenenin motivasyon durumunun öğrenme görevinden kaynaklanmadığını, öğrenenin kendine dair inançları üzerinde etkili olan öz-düzenleme süreçlerinin etkisiyle şekillendiğini ileri sürmektedir (Özbay, 2008, 22).

Modelde Zimmerman (1998) öz-düzenlemenin döngüsel bir doğası olduğunu belirtmektedir. Öz-düzenlemenin öğrenme yaşantılarını etkilediği belirtilmiştir. Öğrencinin öğrenme görevlerine ilişkin hedeflerinin belirlenmesi, duyuşsal bir tavrın geliştirilmesi, strateji seçimi, göreve ayrılacak zaman ve harcanacak çabanın belirlenmesi gibi pek çok süreci etkilediğini belirtmiştir. Zimmerman modelde, öz-düzenlemeye dayalı öğrenmeyi, birbirini takip eden, ön görüş (forethought), performans ya da iradenin kontrolü (performance or volitional control) ve öz yansıma (self reflection) aşamalarından oluşan döngüsel bir süreç olarak ifade etmiştir.

Şekil 1.1. Zimmermanın Öz-Düzenleme Modeli



Şekil 1.1’de görüldüğü gibi, model üç aşamadan oluşmaktadır; öngörü, performans ya da iradenin kontrolü ve öz yansıma. Bu üç aşamadan öngörü aşaması, gerçek performanstan önce vardır. Hedef belirleme, strateji planlama, öz yeterlilik inançları, hedef yönelimi, beklentiler gibi süreçlerle ilgilidir. Performans ya da iradenin kontrolü aşaması, dikkate odaklanma, kendi kendini kontrol etme, öz gözlem gibi öğrenme boyunca meydana gelen dikkati ve faaliyeti etkileyen süreçleri içerir. Performanstan sonra meydana gelen öz yansıma aşaması boyunca öğrenciler gerekli stratejileri kullanarak, amaçlarını değerlendirerek fikirlerinin yeterliği hakkında yargıda

bulunurlar. Öz yansıma öz-değerlendirme ve kendi kendine tepki verme gibi süreçlerden oluşmaktadır.

Öngörü aşaması davranıştan öncesindeki süreçle, performans ya da iradenin kontrolü aşaması davranışın gerçekleşmesi esnasındaki süreçle, öz yansıma aşaması ise davranıştan sonraki süreçle alakalıdır (Zimmerman, 2000). Öngörü aşaması, görev analizini, hedeflerin ve stratejilerin belirlenmesini, öz motivasyon boyutu ise öz yeterlilik, beklentiler, değer verme ve hedeflerin organizasyonu gibi alt boyutları ifade etmektedir.

Öngörü aşamasında öğrenciler, öğrenme için bir takım hazırlıklar yaparlar. Bu aşamada öğrenci kendi kendini kontrol eder, gözlemler ve kendi performansına göre yapabileceklerini ortaya koyar. Duruma göre kendince bir plan yapar. Öngörü aşaması, öğrenme çabası, öğrenme hedefleri ve öğrenme ortamının hazırlanması gibi öğrenme öncesi faaliyetleri içeren süreçleri ifade etmektedir (Eker, 2012). Bu süreçte, ilk olarak öğrenme ile ilgili amaçlar belirlenmektedir. Amaç belirleme öğrenmede kalite ve performansı artırmak amacıyla alınan kararları ifade eder (Schunk, 2001).

İkinci olarak, amaçları gerçekleştirmeye dönük stratejilerin planlanması yapılmaktadır. Seçilen hedefi gerçekleştirmek ve öğrenmede başarıyı sağlamak için seçtiği ve uyguladığı yöntemler bu bölümle ilgilidir.

Üçüncü olarak, öz yeterlilik inançları yer almaktadır. Bandura öz yeterlik kavramını; bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı bir şekilde yapabilme kapasitesine ilişkin kendi yargısı olarak ifade etmiştir (Bandura, 1986). Öz yeterlik, bireyin belli hedefleri etkin bir şekilde gerçekleştirebileceğine yönelik inancı ile ilgilidir. Amaçlar ve öz yeterlik algısı birbirlerini karşılıklı olarak etkilemektedir. Amaçlarına ulaşma yolunda her hangi bir başarısızlığa uğradıklarında, kendinden şüphe duyan bireyler geri çekilirken, öz yeterlik algısı yüksek olan kişiler çabalarını artırmaktadır. Öz yeterliği yüksek olan bireyler çevreyi daha çok kontrol edebileceğinden olayların üstesinden rahatlıkla gelebilirler (Zimmerman, 2000).

Dördüncü olarak hedef yönelimi olma yer almaktadır, bireylerin motivasyonlarını devam ettirmeyi, sonuçlara odaklanmayı ifade etmektedir (Zimmerman, 2000).

Son olarak bireylerin beklentileri yer almaktadır. Uzun ya da kısa bir süreç için ortaya konulan hedefler gerçekleştiğinde bireyde bir tatmin duygusu, bir takdir beklentisi oluşacaktır (Zimmerman, 2000). Hedeflerin gerçekleşmesi sonrasında öğrenciye ödül verilmesi, hedef belirleme sürecini ve performansı olumlu yönde arttırmaktadır (Bandura, 1986).



Performans ya da iradenin kontrolü aşaması

Performans ya da iradenin kontrolü aşaması, kendini kontrol etme ve kendini gözlemlene boyutlarından oluşmaktadır. Kendini kontrol etme boyutu bireyin kendi performans sürecini kontrol altında tutmasını, dikkatinin göreve ve hedefe odaklanmasını ve gösterilen eforun optimal düzeyde olmasını ifade etmektedir (Baş, 2007).

Performans ya da iradenin kontrolü aşamasının alt süreçlerinde ilk olarak öğrencilerin dikkate odaklanma stratejisini kullandıkları görülmektedir. Bu süreçte, öğrencilerin görevleri üzerine odaklandıkları, yoğunlaştıkları ve en iyi şekilde gayret gösterdikleri görülmektedir (Eker, 2012). Öğrencilerin motivasyonlarını geliştirmek için tasarlanmıştır. Kişinin performansını ve öğrenmelerinin belirli yönlerini izlemesidir (Zimmerman, 2000).

İkinci olarak ise öz gözlem aşamasıdır. Bu aşama öğrencinin kendi kendini gözlemlemesidir. Öğrenci bu stratejide kendi performansını sistematik olarak gözlemler ve bu gözlemlerini kayıt eder. Gözlem sonuçlarını kayıt etmek, gerektiği zaman kendilerini ve öğrenmelerini izleyebilmeyi, gerektiğinde önceden önlem almayı sağlayacaktır (Eker, 2012). Öğrenciler ne yaptıklarının bilincinde değillerse hareketini düzenleyemezler. Öz gözlem, öğrencilerin mevcut davranışlarının bilincinde olmalarını sağlar ve onlara davranışları değerlendirirken ya da geliştirirken yardım eder (Schunk, 2009).

Ön düşünce aşamasında hedefleri belirli bir düzen ve sıra içerisinde belirlemek öz gözlem, kendisini daha iyi anlamasına, daha iyi bir performans göstermesine ve iradesinin kontrolüne yardımcıdır (Zimmerman, 2000).

Öz yansıma aşaması

Zimmerman'ın modelindeki üçüncü aşama olan öz yansıma ise kendini gözlemlene boyutuyla yakından alakalı olan kendini değerlendirme ve öz reaksiyon

boyutlarından oluşmaktadır. Kendini değerlendirme boyutu bireyin, kendi performans sürecini standartlara ya da koymuş olduğu hedeflere göre değerlendirmesini, öz reaksiyon boyutu ise memnun kalıp kalmama durumunu ve elde edilen sonuçların performans sürecine adapte edilmesini ifade etmektedir.

Öz yansıma aşamasında öğrenciler gösterdikleri çabaya tepki gösterirler ve öz-değerlendirme yaparlar (Zimmerman ve Schunk, 2004). Bu aşama, süreç sonunda edinilen yaşantıların, öğrenmelerin ve deyimlerin, bireysel değerlendirilmesini ifade eder. Öz yansıma aşamasında; öz-değerlendirme, öğrencinin öğrenme çıktıları ve öğrenme sürecinin sonunda kendisinin olduğu kendi kendine tepki verme olmak üzere iki farklı evre yer alır.

Beceri kazanmada öz-değerlendirme öğrencinin kendi performansını değerlendirmesini içerir. Bu aşamada öğrenciler önceden belirlenmiş hedefler, davranışlar ve standartlar ile kendi performansını karşılaştırır. Öğrenciler olumsuz performans dereceleri elde ettiklerinde şiddetli tatminsizlik deneyimi yaşarlar ve kendi kendilerine tepki verirler. Tepki göstermek, öğrencinin görevi sürdürmesini ve içsel ilgisini azaltmaktadır.

Kendi kendine tepki verme, öğrenci hedeflerin davranışa dönüşeceğine inanırsa hedefe ulaşması daha kolay olur. Tepki gösterme aşaması geri bildirimi sağlayan en son aşamadır. Öğrenme sürecinin çıktıları öğrencilere bir takım stratejilerin olumlu veya olumsuz yönleri hakkında geri bildirim vermektedir. Bunlar kendini düzenleme, dikkate odaklanma ve kendi kendine kavramadır.

Öğrenciler kendi yeteneklerini performans sırasında değerlendirmeyebilirler. Gelişmeyi göstermenin bir yolu gelişimlerini düzenli olarak değerlendirmelerini sağlamaktır. Çünkü öğrenciler gelişimlerini görmek için mevcut performanslarını yeni performansıyla karşılaştırmak zorundadırlar. Bu amaçla öğretmenler öğrencilerin uygulamalarına bakarak düzeltici geri bildirimler verirler. Öğrenciler daha fazla pratik uygulamalar yaparak, öz-düzenleme stratejilerini yeniden düzenleyerek içselleştirirler.

Öğrencilerin kendi performanslarını izlemeleri, öğrenmedeki gelişimlerini değerlendirmeleri daha yetenekli hale gelmelerini sağlamaktadır. Daha yetenekli algısı da özyeterliliği artırır ve öz-düzenleme stratejilerini uygulama çabalarını yükseltir.

Zimmerman'ın döngüsel modeli bu üç aşamanın doğrusal olarak birbirini takip ettiğini ve öz yansıma aşamasında elde edilen çıktıların, döngüsel bir yapı oluşturduğunu ortaya koymaktadır (Eker, 2012, 21). Zimmerman'ın modelinde öz-düzenleme stratejilerinin kazandırılması ile özellikle öğrencilerin istekli oldukları öğrenme durumlarında daha çok sorumluluk aldıkları ve akademik performanslarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

2.3. Öz- Düzenlemeli Öğrenme

Güdülenme, üst bilişsel yapılar ve öğrenme taktikleri gibi değişkenlerin, öğrenenin öğrenme sürecine doğrudan katkıda bulunduğunu gösteren araştırmalar (Corno ve Mandinach, 1983; Zimmerman, 1989, 1990) eğitim psikolojisi alanında yeni bir konu olan öz-düzenlemeli öğrenmenin (self-regulated learning) yaygın bir araştırma konusu olmasına yol açmıştır. Öz-düzenleme, öğrenenlerin kendi düşünce, duygu ve eylemlerini denetlemeleridir (Zimmerman ve Schunk, 2004).

Öz-düzenleme becerisine sahip kişiler, üst bilişsel açıdan öğrenme süreçlerinin her aşamasını planlayabilmekte, düzenleyebilmekte, yürütebilmekte, gözlemleyebilmekte ve değerlendirebilmekte, güdüsel açıdan, kendilerini yeterli, etkili ve özerk olarak görmekte, davranışsal açıdan seçebilmekte ve öğrenme için en uygun çevreyi yaratabilmektedir (Özmenteş, 2007).

Butler ve Winne'ye göre bu öz-düzenleme becerisine sahip öğrenenler, yeni bir görevle karşılaştıklarında önce bu görevi incelerler ve bu incelemeden elde ettikleri verilerle hedefler belirlerler. Bu hedeflere ulaşmak için taktikler seçer ve kullanırlar, kendilerini gözlemlerler ve kullandıkları taktikleri değerlendirirler. Ardından içsel ya da dışsal kaynaklardan aldıkları geri bildirim verilerini kullanarak görevi yeniden

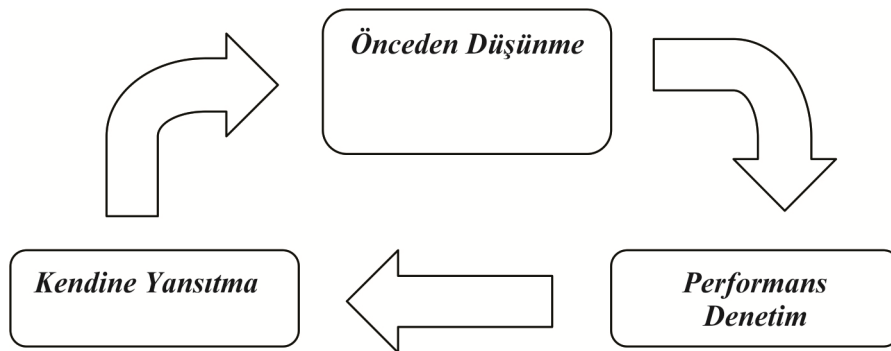
değerlendirirler (Akt. Cobb, 2003, 12). Öğrenenin kendi öğrenme sürecindeki etkin ve önder rolünü tüm öz-düzenlemeli öğrenme kuram ve modellerinde görmek olasıdır.

2.3.1. Öz-Düzenlemeli öğrenmenin evreleri

Alanın önde gelen isimleri bu karmaşık sürece ilişkin her insanın içsel yeteneklere sahip olduğu konusunda birleşmektedirler. Bunun yanı sıra, bugün gelinen noktada öz-düzenlemeli öğrenmenin, öğrencilerin seçme, birleştirme ve bilişsel becerilerini en etkili şekilde düzenleme yetenekleri olduğu noktasında birleşildiği görülmektedir (Boekaerts, 1999, 445). Kuramcı ve araştırmacıların birleştiği bir başka nokta ise öz-düzenlemeli öğrenmenin döngüsel bir süreç olduğu yönündedir.

Öz- düzenlemeli öğrenme hakkında alanyazın tıpkı üstbiliş kavramında olduğu gibi dağınık bir görünüme sahip olsa da bu konuda eğitimin çeşitli alanlarında yapılan çalışmalarda Zimmerman (1998)'in döngüsel modelinin kavramsal açıdan temel teşkil ettiği görülmektedir (Özmenteş, 2007). Bu model de üç evreden oluşmaktadır. Önceden düşünme (forethought), performans denetimi (performance control) ve kendine yansıtma (self reflection).

Şekil 2.1. Öz-Düzenlemeli Öğrenme Evreleri



1.Önceden Düşünme (Forethought)

Öğrenen, herhangi bir öğrenme ünitesi ile karşılaştığında önceden düşünme evresi (forethought) başlamış olur. Bu evre, öğrenenin başarısını etkileyecek inançları, yargıları ve düşünceleri içeren ve öğrenme aşamasını hazırlayan içsel bir süreçtir. Önceden düşünme evresinin alt süreçleri hedef (goal setting), taktiksel planlama (strategic planing), öz yeterlik inancı (self efficiency beliefs) ve içsel ilgidir (intrinsic interest) (Bembenutty ve Zimmerman, 2003, 5).

Görev analizi (task analysis) üst başlığında birleşen hedef belirleyebilme, öğrenenin öğrenme sürecinde kullanacağı taktiklerin seçiminde öncelikli aşamadır. Hedeflerin belirlenmemesi durumu, öğrenme sürecinde kullanılacak taktiklerin belirlenmemesi durumunu doğuracak ve sonuçta öğrenme sürecini olumsuz yönde etkileyecektir. Hedeflerini açıkça belirleyen öğrencilerin, öğrenmeden daha fazla zevk aldıkları, öz güvenlerinin ve konsantrasyonlarının arttığı, daha fazla çalıştıkları, güçlüklerle daha kolay başa çıkabildikleri gözlemlenmiştir (Pintrich ve Schunk, 1996).

En uygun taktiklerin seçimi ve kullanımı ise öğrenmede bilişsel becerilerin denetiminde ve işletilmesinde önemli rol oynar. Bu becerinin gelişimi birden fazla taktik kullanımı gereken durumlarda öğrenenin yeni taktikler geliştirmesini kolaylaştırır. Öz-düzenlemeli öğrenme becerisine sahip öğrenciler, öğrenme sürecinde hedeflerini ve kullanılacak taktikleri devamlı olarak üretebilmekte ve denetleyebilmektedir.

Öz yeterlik inancı, sonuç beklentileri, içsel ilgi ve hedef yönelimi (goal orientation) ise önceden düşünme evresinin güdüsel inançlar basamağını oluştururlar. Kavramsal olarak öz yeterlik, kişinin belirli bir işi başarmaya ilişkin kendi eylemlerini göz önünde bulundurarak yaptığı yargılamadır. Akademik başarı bağlamında ise öz yeterlik, öğrencinin öğrenme sürecindeki bilişsel becerilerine ya da akademik çalışma performansına duyduğu güveni içermektedir (Pintrich, 2000). Örneğin bir öğrencinin sorumlu olduğu ödevin üstesinden gelebileceğine olan inancı onun öz yeterlik sahibi olduğunu gösterir (Bembenutty ve Karabenick, 1998). Yüksek düzeyde öz yeterlik inancının görev seçimine, ısrara ve öğrenme taktiklerinin kullanımı ile bağlantılı olduğunu belirtir. Bembenutty ve Karabenick (1998), yüksek düzeyde öz yeterlik

inancını akademik başarı, öz-düzenlemeli öğrenme taktiklerinin kullanımı ve akademik doyumun gerçekleştirilmesi ile ilişkilendirmişlerdir. Sonuç beklentileri, kişinin, işin sonunda ulaşacağı en üst düzeye ilişkin beklentisidir (Bandura, 1997). Bu beklenti, kişinin güdülenme düzeyini belirlediği gibi, öz-düzenleme düzeyi ve akademik başarı ile de ilişkilidir. Shell, Colvin ve Bruning (1995)'a göre; sonuç beklentileri ve akademik başarı arasındaki ilişki kendini daha çok düşük başarılı öğrencilerde göstermektedir. Yüksek başarılı öğrencilerde bu ilişkinin görülmemesinin nedeni ise, bu öğrencilerin sonuçta elde edecekleri başarıdan çok, sürecin kendisine istekle yoğunlaşmaları olarak yorumlanmaktadır.

Bandura'ya göre, sonuç beklentileri eylem ve davranışları belirler. Örneğin bir öğrenci, çalışmasının sonuçlarının beklentilerini karşılamayacağını düşünmeye başladığında, bu süreçteki eylemlerini içselleştirmeyecektir (Bandura, 1997).

İçsel ilgi, kişinin öğrenme ve bir işte ustalaşma sürecinde sahip olduğu sorumluluktur. İçsel güdülenme ile çok yakın ilişkisi bulunan içsel ilgi, öğrencilerin öğrenme taktiklerini ve akademik başarılarını doğrudan etkileyebilmektedir. İçsel güdüler yüksek olan öğrenciler, uzun süreli çalışabilme ve yoğunlaşabilme açılarından içsel güdüler düşük olan öğrencilere oranla daha yüksek akademik başarı göstermektedirler (Bembenutty ve Zimmerman, 2003, 7).

2.3.2 Yabancı dil öğrenme bağlamında öz-düzenleme

Yabancı dil öğrenme bağlamında öz-düzenleme; kişinin belirlediği hedeflere ulaşmak için dil öğrenme stratejilerini, akranları veya diğer kişilerle iletişim kurarak, sosyal ve kültürel ortamlarda duruma uygun olarak kullanmasıdır. Öz-düzenleme süreci, sosyal bir bağlamdaki geri bildirim dayanan hedeflerin, planların ve stratejilerin, hedef belirleme, bireysel motivasyon, planlama, strateji öğrenimi ve uygulamasının sarmal bir döngüsünü içerir (Vardar, 2011, 19).

Tablo 2.4.Öğrencilerin akademik başarılarıyla ilişkilerine dayandırılan öz-düzenleme stratejilerinin kategorileri

Kategori Tanımları	Yabancı Dil Bağlamındaki Örnekler
1-Öz-değerlendirme	Yazılı metni öğretmene vermeden önce kontrol etmek
2-Düzenleme ve değiştirme	Kelimayı ezberlemek için İngilizceden ana dile çevirmek
3-Hedef belirleme ve planlama	Kalan zamanı kontrol ederek ne yazılacağına karar vermek
4-yardım arama	Bir sözlükten kelimenin anlamına bakmak
5-Kayıt tutma ve izleme	Bilinmeyen bir sözcüğü not alıp daha sonra sormak
6-Çevresel düzenleme	Kendi odasında çalışmak
7-Sonuca varma	Çalışmadan iyi sonuç alınca sevinmek
8-Dikkat kontrolü	Sınıfta dikkatlice dinlemek
9-Tekrar ve ezberleme	Kağıda sürekli yazarak ezberlemeye çalışmak
10-Sosyal yardım arama	Yardım için öğretmene başvurmak
11-Kayıtları gözden geçirme	Sınavdan önce kitabı okumak

Zimmerman ve Martinez-Pons (1986, Akt. Chuan, 2004) ortaokul öğrencileriyle yaptıkları çalışmada on dört tür strateji belirlemişlerdir. Bu stratejiler; öz değerlendirme, düzenleme ve değiştirme, hedef belirleme ve planlama, bilgiyi araştırma, kayıt tutma ve izleme, çevresel düzenleme, sonuca varma, tekrar ve ezberleme, akran yardımı arama, öğretmen yardımı arama, yetişkin yardımı arama, sınavları, notları ve metinleri gözden geçirme stratejileridir (Page ve Wang, 2003, akt. Chuan, 2004).

Yabancı dil düzeyinin bireysel strateji kullanımlarında bazı farklılıklara yol açtığı da ilgili çalışmalarda ortaya konmuştur. Başlangıç ve orta düzeyde İngilizce bilen 70 öğrenciyle yapılan çalışmada öğrencilerin kullandıkları öz-düzenleme stratejilerinde farklılıklar tespit edilmiştir (Chamot, 1987, akt. Chuan, 2004).

Sonuç olarak etkili dil öğrencileri stratejileri seçmede, izlemede ve duruma göre kullanmada daha esnektirler. Ayrıca başarılı öğrenciler detaylardan çok iş üzerine odaklıdır ve tahmin etmede veya takıldıkları konuda bir diğerine geçmede, gerektiği durumda yardım almada ve eski bilgi ve yeni bilgiyi ilişkilendirmede daha etkinlerdir (Chuan, 2004).

Öz-düzenlemenin Boyutları

2.3.3. Öz yeterlik

Öz yeterlik Bandura'ya göre, bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri düzenleyip başarılı bir şekilde yapma kapasitesine ilişkin kişisel yargısıdır (1986, 391). Pajares'e göre öz yeterlik, bireyin bir işi başarılı bir şekilde yapabileceğine ilişkin algısıdır. Öğrencilerin öz yeterlik algısının yüksek olması, öz-düzenleme için gerekli olan bir unsurdur. Yapılan çalışmalar, yüksek öz yeterlik algısına sahip olan öğrencilerin, etkili öz-düzenleme stratejileri kullandıklarını göstermektedir (Pajares, 2002).

Öz yeterlik algısı düşük olan öğrenciler, her ne olursa olsun o konuda başarılı olacaklarına inanmadıkları için, hem hedef belirlerken, hem de uygun stratejileri ya da taktikleri seçerken yeterli çabayı göstermeyecekler ve sonuç olarak başarılı olamayacaklardır. Öğrencilerin önceden yaşadıkları başarısızlıklar da bir sonraki görevle ilgili algılarını olumsuz olarak etkilemektedir. Dolayısıyla sınıf içinde öğretmenin öncelikle bu olumsuz algıları ortadan kaldırmak için uygun stratejileri kullanması gerekmektedir.

Öğrencilerin olumsuz algılarından bir tanesi de sınavda başarılı olamayacağına dair sınav kaygısıdır.

2.3.4. Sınav kaygısı

Duyuşsal davranış, öğrencinin belirli bir akademik göreve verdiği duygusal cevapla ilgilidir. Duyuşsal davranış, "Bu görev hakkında ne hissediyorum?" sorusuna yanıt vermektedir. Kaygı kullanılabilir kapasitenin düşmesine neden olabilecek düşüncelere yol açmaktadır. Bununla birlikte, etkili çalışma stratejileri ve sınavda kullanılabilecek uygun beceriler, kaygının olumsuz etkilerini kısmen baskılayarak

mevcut kapasiteyi artırmaktır (Sarıbaş, 2009). Kaygının olumsuz etkilerini baskılamada motivasyonun etkili olabileceği söylenebilir.

2.3.5. Motivasyon

Genelde sınıf ortamında oldukça etkili sonuçlanan öz-düzenleme uygulamalarını daha az yapılandırılmış ortamlarda olumlu sonuçlandırmak zordur. Bu sınırlılık araştırmacıları öğrencilerin öz-düzenlemeye kaynak olarak kullandıkları motivasyon boyutunu incelemeye yönlendirmiştir. Burada hedef belirleme, yüklemlemeler, öz yeterlik inançları, ürün beklentileri, sosyal kaynaklar, değerler ve ilgiler önem kazanmaktadır (Zimmerman ve Schunk, 2007, 2).

Yüksek düzeyde motivasyona sahip olan öğrenciler, diğerlerine göre daha iyi bir performans göstererek gelişim sağlarlar (Zimmerman ve Kitsantas, 1999, akt. Zimmerman ve Schunk, 2007, 3).

Öz-düzenleme uygulamalarının motivasyonla ilgili birçok boyutu olumlu etkilenmesine rağmen, bireysel başarı elde etmesi oldukça nadirdir. Bununla beraber öz-düzenleme uygulamaları, öğrenme ürünleri kadar öğrencilerin öz yeterlik inançları gibi motivasyonlarını artırıcı uygulamalarla beraber yürütülebilir (Schunk ve Pajares, 2005).

Öğrencilerin öz-düzenleme süreçleri ve motivasyonel inançları arasında karşılıklı bir etkileşim olduğuyla ilgili birçok bulgu bulunmaktadır. İlginç öğretim etkinlikleri seçmek, öğrencilerin olumlu şekilde desteklenmesi, övülmesi, başarı için ödüller verilmesi ya da öğrencilere daha çok özerklik verilmesi eğitimcilerin motivasyonu artırmak için kullandıkları yöntemlerdendir ve her birinin öğrenme üzerinde olumlu anlık etkileri bulunmaktadır. Her bir yöntemin eleştirilen noktaları bulunmaktadır, örneğin başarının ödüllendirilmesinin, ödüllendirilmediği durumlarda isteksizlik yaratması gibi (Zimmerman ve Schunk, 2007, 4).

Motivasyon süreci, öz-düzenlemeyle öğrenmeyi kolaylaştırır, bu da performans gibi bilişsel, keyif almak gibi duyuşsal ve devam eden motivasyon şeklinde motivasyonel ürünlerle sonuçlanır (Lens ve Vansteenkiste, 2007, 143).

Öz-düzenlemeyle öğrenmenin anahtar motivasyon yapıları

Hedef belirleme ve öz-düzeltilmeyle öğrenme

Birçok hedef belirleme kuramcısına göre; performans hedeflerinin amacı bireysel yeterliliklerle ilgili olumlu düşünceler elde etmektir, buna karşın öğrenme veya ustalık hedeflerinin amacı bireyin yeterliliklerini artırmaktır (Zimmerman ve Schunk, 2007, 6).

İlgi ve öz-düzenlemeyle öğrenme

Tarihsel olarak hem öğretmenler hem de öğrenciler akademik motivasyon farklılıklarının nedenlerini ilgiyle açıklamışlardır. Herhangi bir etkinlik veya beceriyle ilgilenen öğrenci, öğrenmeye isteklidir. Son zamanlarda yapılan araştırmalarda ilginin iki şekli açıklanmaktadır: durumsal ve bireysel. Durumsal ilgi psikolojik bir durumdur ve yoğun dikkat ve olumlu duygu ile tanımlanır. Daha çok etkinlik odaklıdır. Bunun aksine bireysel ilgi belirli etkinliklerdeki daha kalıcı eğilimlerdir. Bir duruma içsel olarak değer vermekle ilgilidir ve üründen çok sürece önem verir. Hem durumsal hem de bireysel ilgi, öz-düzenleme uygulamaları için belirleyicidir (Akt. Zimmerman ve Schunk, 2007, 9).

Öz yeterlik ve öz-düzenlemeyle öğrenmedeki ürün inançları

Öğrencilerin kararlı bir şekilde bir sınava çalışma istekleri, onların öz-düzenleme kapasitelerine ve bu kapasitelerinin ürünlerine olan inançlarına bağlıdır (Zimmerman ve Schunk, 2007, 10).

Öz yeterlik düzeyleri yüksek olan öğrenciler daha çok bilişsel ve biliş bilgisi stratejilerini kullanırlar, daha çok çalışırlar, daha kararlıdır ve öz-yeterlik düzeyi düşük olan öğrencilere kıyasla, sıkıntılı durumlarda daha azimli davranırlar. Daha etkili öz-düzenleme stratejileri kullanırlar, akademik çalışma zamanlarını daha iyi izlerler, zorlayıcı akademik durumlarda daha dirençli olurlar ve daha kavramsal problemleri çözebilirler (Zimmerman ve Schunk, 2007, 11).

Öğrencilerin ürün beklentileri de önemli bir motivasyon kaynağıdır ve genellikle öz-yeterlik inançlarına bağlıdır. Öz-yeterlik düzeyleri düşük olan öğrencilere kıyasla, öz-yeterliği yüksek olan öğrenciler konularla ilgili ek kaynaklar arayıp bunlardan kazanacakları faydayı ve ileride nasıl kullanacaklarını düşünürler (Bandura, 1997).

Etkili öz-düzenleme uygulamaları daha yüksek öz-yeterlik ve çeşitli akademik alanlarda başarıyla sonuçlanır (Pajares, 2007, 119).

Öğrencilerine zorlayıcı görevler, başarılması mümkün ve anlamlı etkinlikler sağlayan ve onların çabalarını destekleyip cesaretlendiren öğretmenler, öğrencilerin kendi inisiyatiflerine dayanan sağlam bir öz-yeterlik duygusunu geliştirmelerini sağlayacaklardır (Pajares, 2007, 134).

Yabancı dil öğrenmede motivasyon

Yabancı dil öğrenmede motivasyon eklektik ve çok yönlü bir yapıya sahiptir. Dörnyei, kendi çalışmaları ve literatüre dayanarak oluşturduğu yabancı dil motivasyonu genel çerçevesini dil, öğrenci ve öğrenme ortamı olmak üzere üç seviyede açıklamaktadır. En genel düzey olan dil düzeyinde; kültür, dilin kullanım amacı gibi faktörler bulunmaktadır ve bu faktörler de sabit kişisel özellikleri şekillendirir. Başarı gereksinimi ve öz güven, kaygı, algılanan yabancı dil yeterliği, geçmiş yaşantılarla ilgili yüklemeler ve öz yeterlik bu düzeye ait süreçlerdir. Üçüncü düzey dil öğrenme durumu düzeyidir. Bu düzey içsel ve dışsal güdülerden ve derse özgü, öğretmene özgü ve gruba özgü motivasyon bileşenlerinden oluşur. Dersle ilgili olan boyutta ilgi, anlamlılık, beklentiler ve tatmin durumu bulunmaktadır. Öğretmenle ilgili boyutta, yakınlık, otorite

türü, model olma, etkinliği sunuş, geri bildirim bulunur. Grupla ilgili boyutta ise hedefe yönelim, kural ve ödül sistemi, grup uyumu ve sınıf hedefi yapısı vardır (Dörnyei, 1994).

Dörnyei, tanımladığı yabancı dil motivasyon düzeyleri için farklı motivasyonel stratejiler önermektedir. Dil düzeyiyle ilgili olarak; sosyokültürel bir yabancı dil izlencesi takip ederek, sınıf içinde olumlu, ilginç ve öğrencilerin seviyelerine uygun dil materyalleri seçmek ve kültürlerarası bilinç yaratarak benzerlik ve farklılıkları anlayışla karşılamayı teşvik etmek, yabancılarla öğrencilerin iletişimini sağlamak ve yabancı dillerin dünyadaki yerini ve yararını anlatmak önerilmektedir. Öğrenci düzeyinde; öğrencilerin başaracaklarına inanarak, yaptıklarını överek, başlarda kolay etkinliklere yer vererek başarı duygusu oluşturarak öz güven geliştirmek, yapamadıklarından çok yapabildikleri etkinliklere ağırlık vererek öz yeterlik duygularını geliştirmek, yabancı dille ilgili kaygılarını olumlu yaşantılarla ortadan kaldırmak, ulaşılabilir hedefler seçmelerine yardımcı olmak önerilebilir. Dil öğrenme ortamıyla ilgili; izlenceyi ihtiyaç analizine göre belirlemek, ilginç, görsel materyaller kullanarak dersin çekiciliğini artırmak, kullanılacak malzemeleri öğrencilerle birlikte seçmek, oyunlar, bilmeceler, problem çözme etkinlikleriyle akran ve grup çalışmalarını desteklemek önerilmektedir. Öğretmenlerin, empatik, toleranslı, öğrenci gereksinimlerine duyarlı olması, öğrencilere değer verildiğinin gösterilmesi, öğrenci özerkliğinin desteklenmesi, içsel motivasyonu canlandıran etkinlikler seçilmesi, bilgiye yönelik bir geri bildirim vermesi önerilir. Grupla ilgili olarak da kuralların iyi belirlenmesi, işbirliği tekniklerinin kullanılması, özel değerlendirmeler yapılması tavsiye edilir (Dörnyei, 1994).

2.4. İngilizce Öğretiminde Dil Becerileri

Yabancı dil öğretiminde temel beceriler ikiye ayrılır; anlatım becerileri (konuşma ve yazma), anlama becerileri (okuma ve dinleme). Anlatım becerileri bireyin kendine ait duygu ve düşüncelerinin sözlü-yazılı olarak ifade edilmesidir. Anlama becerileri ise, konuşanı veya yazılı bir ifadeyi anlayabilmekle ilgilidir (Yıldırım, 2003). Modern dil öğretiminde bu becerilerin bir bütün olarak ele alınıp kavratılması, birinin diğerine tercih edilmemesi anlayışı hakimdir. Özellikle günümüzde teknoloji hızla

gelişirken kitle iletişim ve ulaşım araçları insanlar arasındaki ilişkileri hem bireysel hem de toplumsal düzeyde etkileyerek yabancı dil öğretiminde bütün dil becerilerinin aynı oranda önemli olmasını sağlamıştır (Aktaş, 2004).

2.4.1. Dinleme becerisi

Dinleme, konuşan kişinin vermek istediği mesajı, pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulanabilme etkinliğidir (Demirel, 1999, 35).

Yabancı dil öğretiminde dinleme becerisini geliştirmek için görsel ve işitsel araçlardan yararlanılması gerekir. Dinleme becerisi çalışmalarında öğrenci dinlediğini anlayan ve ince ayrımları hissedene, değerlendiren ve yorumlayan bir niteliğe sahip olması için dil öğretimi sağlıklı yöntemlerle yapılmalıdır (Yıldırım, 2003).

Sınıf ortamında farklı şekillerde dinleme ve anlama çalışmaları yapılabilir. Dinleme ve anlama çalışmaları; öğrencinin seviyesine uygun metin seçilerek, o metne uygun sorular öğrencilere verilir; metin akıllı tahta aracılığıyla görsel ve işitsel olarak dinletilerek veya öğretmen tarafından okutularak gerçekleştirilebilir.

Dinleme becerilerinde kullanılacak metnin veya konuşmanın tam olarak anlaşılabilmesi ya da kavranabilmesi konunun ilgi çekici olmasına, konuşmacının dinleyiciyi güdülemesi ve dikkati çekmesine, dinleyicinin dikkat süresine ve dinleme ilkelerine uygun davranılmasına bağlıdır (Gümüş, 1999).

2.4.2. Konuşma becerisi

Konuşma; duygu, düşünce, tasarım ve isteklerin sözle bildirilmesidir. Yabancı dil öğretiminde konuşma becerisi; bireyin öğrendiği dilde duygularını, düşüncelerini, tasarımlarını ve gözlemlerini düzeyine uygun bir kelime dağarcığı ve söz varlığı ile ifade etmesidir (Gümüş, 1999).

Araştırmalar, günün %50 ile %80'lik bölümünün iletişim kurarak geçtiğini; iletişim kurma zamanının ortalama %45'ini dinleyerek, %30'unu konuşarak, %16'sını okuyarak, %9'unu ise yazarak geçtiğini ortaya koymaktadır (Akt. Kurudayıoğlu, 2003, 4). Konuşma olmadan dinleme olmayacağı düşünüldüğünde konuşmanın insan için %75 oranında önemli olduğu ortaya çıkmaktadır (Kurudayıoğlu, 2003).

Dil öğrenen kişilerin karşılıklı konuşma ve anlaşmadaki becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir (Bygate, 1987, 67). Karşılıklı konuşmada başarılı olmak ne zaman ve nasıl konuşma sırasının size veya bir başkasına geldiğini anlamayı, ne zaman bir konuyu açıklamayı ve değiştirmeyi, konuşmaya bir başkasını davet etmeyi, konuşmayı nasıl sürdürülebileceğini ve kapatılabileceğini bilmeyi içerir. Anlamda uzlaşma varma her iki tarafın da birbirlerini doğru anladıklarından emin olmaları demektir (Yıldırım, 2003).

2.4.3. Yazma becerisi

Yazma, yazarın okuyucusuna bir mesaj iletme amacı ile gerçekleştirdiği bir iletişim etkinliğidir. Taşıdığı olanaklar açısından konuşmadan farklıdır. Konuşucu, konuşma anında geri dönüp düzeltmeyeceği hatalar yapabilir, sesinin tonu, mimikleri, konuştuğu kişiyle olan görsel teması iletilen mesajın doğru ulaşmamasına neden olabilir. Oysa yazarken yazar düşüncelerini organize edebilir, yazdıklarını gözden geçirip, mesajın iletilmesini zorlaştırdığını düşündüğü kısımları düzeltebilir. Yazarın yazdığını okuyan okuyucu anlama güçlüğü yaşadığında yazının ilgili yerlerine yeniden dönebilir, notlar alabilir. Yazının iletişimdeki yeri tartışılmaz biçimde önemlidir. Yazılı anlatımın rolü bu bakımdan yalnızca ana dilde değil, yabancı dil öğreniminde de dinleme, okuma ve konuşma kadar önemlidir.

Yabancı dil öğretiminin geçmişine bakılacak olursa yazma becerisinin diğer beceriler kadar önemsenmediği söylenebilir. Yabancı dilde yazma becerisi 70'li yıllarda öğrencilere dilbilgisi kurallarını öğretmek için belli kalıplardaki cümlelerin yazılı olarak yinelenmesinin ötesinde bir şey değildi. 80'li yıllarda bu kontrollü yazma etkinlikleri

biraz daha esnekleşip yönlendirilmiş yazma etkinliklerine dönüştü. Öğrenciler cümleleri birleştirme veya sorulara yanıt verme biçiminde etkinliklerle yazma becerilerini geliştirmeye çalıştılar. 90'lı yıllardan sonra ise süreç odaklılık, öğrenci yaratıcılığı, akıcılık ve öğrenen odaklı etkinlikler yazma derslerinde önem kazanmaya başladı (Reid, 2001). Öğrenen odaklı etkinliklerin dil öğretiminde önemli yer edinmesi özellikle dönüt verme boyutunda yazma eğitimini etkilemiştir (Bayat, 2010).

Genel olarak ele alındığında yabancı dil öğretmenleri açısından etkili bir yazma dersinin veya herhangi bir yazma etkinliğinin birçok sonuçlarının olduğunu belirtmek mümkündür (Yıldırım, 2003, 5). Kısaca, yazma becerisinin şu hedeflerin elde edilmesine yardımcı olduğu düşünülmektedir:

- a. Öğrenme sürecini kontrol etmeye,
- b. Öğrencilerin seviyelerini belirlemeye,
- c. Öğretilen yapıların veya kelimelerin pekiştirilmesine,
- d. Dil yanlışlarının görülmesine,
- e. Noktalama işaretlerinin öğretilmesine,
- f. Diğer becerilerin daha iyi öğrenilmesine,
- g. Öğrencilerin dil yetilerinin gelişmesine,
- h. Öğrencilerin yaratıcı düşünmelerine,
- i. Öğrenilen konuların kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarılmasına,
- j. Öğrencilerin yetilerini performansa dönüştürmelerine (Çakır, 2010).

Anadil ve yabancı dilde yazma sürecinin karşılaştırıldığı çalışmalar ve yabancı dilde yazma sürecinin karşılaştırıldığı çalışmalar ve yabancı dilde yazma başarısının nedenlerini ortaya koymayı amaçlayan araştırma bulguları süreç ve performans üzerinde belirleyici olan bazı değişkenleri işaret etmektedir.

Yazma başarısıyla ilişkilendirilmiş değişkenler

Dil yeterlik düzeyinin yazma sırasında bilişsel yükü artırması nedeniyle yazma performansı üzerinde olumsuz etkilerinin bulunduğu dolayısıyla da dil yeterlik

düzeyinin yazma başarısını açıklamada önemli bir değişken olduğu konusunda genel bir kanı olduğu bulunmaktadır (Leki, 2003; Sasaki, 2004).

Hedef dilin retorik normlarına ilişkin farkındalığının yazma başarısı üzerinde belirleyici olduğu düşünülmektedir. Farklı kültürlerden gelmiş olan öğrencilerin anadilde eğitim yaşantıları, kültürel normlar ve sosyal deneyimler doğrultusunda, metin oluşturmada belli organizasyon şemaları ve cümle yapıları tercih ettikleri bulunmuştur (Connor, 2002, Grabe ve Kaplan, 1996).

Süreç stratejileri yabancı dilde yazma başarısı üzerinde etkili olduğu düşünülen bir değişkendir. Yazma görevlerini yerine getirme sırasında geçirilen süreçleri yönetmede kullanılan ve sürece vurgu yapan yazma kuramlarında planlama, yazma, gözden geçirme aşamalarının büyük ölçüde benzerlik gösterdiği vurgulanmıştır (Krapel, 1990).

Motivasyon, yazma süreci üzerinde etkili olduğu düşünülen diğer bir değişkendir. Myles özellikle akademik yazma alanında dışsal motivasyonun etkilerine dikkat çekmiş, iyi bir iş sahibi olma veya bilimsel bir makale yazabilme arzusunun öğrenciler açısından itici bir güç olduğuna değinmiştir (Akt. Özbay, 2008)

Öğrenme yaşantıları yazma alanında başarı üzerinde belirleyici bir değişkendir. Bilginin transformasyonu gerektiren yazma görevlerine dair deneyim sahibi olmayan öğrenciler için, yazabilmenin güç olduğu yönünde bulgular vardır (Sasaki ve Hirose, 1996). Son olarak sosyal bağlamın yazma alanında başarı üzerinde belirleyici bir değişken olduğu söylenebilir. Değişkemler göz önüne alındığında, öz düzenleyici öğrenmenin gerektirdiği şekilde, ortam, motivasyon ve bilişsel süreçleri kontrol edebilmenin yazma dilde yazma becerisinin edinmi sürecine katkı sağlayacağı söylenebilir.

2.4.4. Okuma becerisi

Eğitim alanında son yıllarda, öğretmenlerden ve öğretmeden çok öğrenci ve öğrenmeye önem veren yavaş ama önemli bir geçiş olmuştur. Bu geçiş, değişik yollarla dil öğrenimi ve öğretimine yansımıştır. Günümüzde, bu konudaki bazı sınıf araştırmaları öğrencilerin hedef dili öğrenmeye çalışırken neler yaptıklarıyla ilgilenmektedir.

Yabancı dil öğrenimindeki araştırma ve teoriler gösteriyor ki, iyi dil öğrencileri yeni dil becerilerini kazanmak için kendilerine yardımcı olacak çeşitli stratejiler kullanırlar. Bu stratejiler, dil öğrenimini artırır ve öğrencilerin dinleme, yazma, konuşma ve okuma becerilerini geliştirmede katkıda bulunurlar.

Eğitimde en çok araştırılan konulardan biri de şüphesiz ki okumadır. Yabancı dil öğreniminin önemli parçalarından biridir. Yabancı dil öğrenenler, okumayı iletişimsel amaçlardan dolayı öğrenme ihtiyacı duyarlar. Okumayı öğrenmenin başlıca yararlarından biri de, okumanın öğrencilerin genel dil seviyelerini yükseltmesidir.

Widdowson (1979) okumayı “yazı yoluyla dilbilimsel bilgiyi alma süreci” olarak tanımlamaktadır. Alderson ve Urquhart (1984)’a göre okumanın tanımındaki elementler, bir okuyucu, yazar ve okuma parçasıdır (Akt. Akdoğan, 2010).

Goodman (1967) ise okumayı “psikodilbilimsel bir tahmin oyunu” olarak tanımlar. Anlam sadece yazılı harflerden çıkmaz. Düşünce ve dil arasındaki etkileşimi de içerir. Smith, Goodman ve Meredith (1970) de okumayı pasif değil aktif bir süreç olarak vurgulamaktadır. Okuma, bir parçadan bir mesaj alma; akıldan akıla transfer, yazarken okuyucuya mesajın aktarılmasıdır (Akt. Nuttall, 1982).

Yapılan çalışmalardan da anlaşılacağı gibi okuma, okuyucu ile metin arasındaki etkileşimi de içeren bir anlam çıkarma sürecidir. Okuyucular, parçadan anlam çıkarmak için bazı zihinsel aktiviteler kullanırlar. Bu aktiviteler genel olarak, okuma stratejileri

olarak adlandırılırlar. Başarılı okuyucular bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde parçaları anlamalarını sağlayacak davranışlarda bulunurlar, yani stratejiler kullanırlar.

Okuma, herhangi bir dil sınıfında önemli bir aktivitedir. Geçmişte, genellikle dilbilgisi, kelime ve telaffuz öğretiminde bir yol olarak kullanılmıştır, fakat yabancı dil öğretimindeki gelişmelerle okuma artık anlamının aktif bir süreci olarak görülmektedir. Bu yüzden, öğrencilere daha etkili okuma ve okuduklarını anlayabilmeleri için gerekli stratejiler öğretilmelidir (Silberstein, 1987, akt. Grabe, 1991, 375-406).

İkinci veya yabancı dil öğrenenlerin okuma-anlama öğretiminde stratejilerin bilgisi ve kullanımının önemi son yıllarda birçok çalışmada vurgulanmıştır. Yapılan çalışmalar zayıf okuyuculara yardımcı olabilmenin yolları hakkında ipuçları vermiştir. İyi ve zayıf okuyucular arasındaki farklar sınıflarda da bazı değişikliklerin yapılması gerekliliğini ortaya koymuştur.

70'li yılların başlarından beri yabancı bir dilde okuma pasif bir süreçten ziyade aktif bir süreç olarak düşünülmektedir. Daha önceleri, özellikle ikinci bir dil olarak İngilizce okuma alanında pasif “bottom-up (parçadan bütüne)” yaklaşımına önem verilmiştir.

Carrell, Devine ve Eskey (1988), bu yaklaşımla ne demek istediğini şöyle açıklamaktadır:

Okuma, önceleri yazılı harfleri ve kelimeleri tanıyarak ve dipteki metne ait en küçük bölümlerden (harfler ve kelimeler) yukarıdaki daha büyük bölümlere (kelime grupları, cümleler, cümleler arası bağlantılar) doğru anlam çıkararak yazarın ne demek istediğinin çözümlenme sürecidir (Carrell, Devine ve Eskey, 1988, 2).

Okuma, kendi öğrenmesini kontrol etme yeteneği olan yürütücü bilişi gerektirir. Kişinin okuduğu metinle nasıl etkileşimde bulunduğunu düşünmeye ve metnin zorluklarıyla başa çıkabilmek için okuma stratejilerini değiştirme ihtiyacı olabilir.

Wallace (1992) “stratejilerin metnin doğası, okuyucunun amacı ve durumun içeriğiyle değişiklik gösterecek metni işleme yollarını içerdiğini” söylemiştir. Sonuç

olarak, okuma stratejileri üzerine yapılan araştırmalar başarılı ve başarısız okuyucular (Hosenfeld, 1997, akt. Kaycan, 2005), becerikli ve vasat okuyucular (Fehrenbach, 1991) gibi belirli okuyucu türlerinin stratejilerini açıklamaya yoğunlaşmıştır.

Okuma sürecinin okuyucu tarafından aktif bir şekilde kontrol edilmesiyle anlama arasında kesin bir ilişki vardır. Bu kontrol, belirli bilişsel stratejilerin yararlı olduğu ve bunları okuma görevini başarmak için kullanma yeteneği bilgisini veya farkında olmayı içerir. Okuma bütün bir süreçtir; yani etkili bir okuyucu olmak için belirli becerileri herhangi bir yapıda açıklamak imkânsızdır.

Yabancı dilde okuma sürecinin karşılaştırıldığı çalışmalar ve yabancı dilde okuma başarısının nedenlerini ortaya koymayı amaçlayan araştırma bulguları okumayı etkileyen bazı önemli etmenlerden söz etmektedir.

Bütünleştirici (Bottom-up) ve çözümleyici süreç (top-down); bütünleştirici süreçte okumanın basılı bir metne cevap verme süreci olduğu ve bu sürecin yazılı sembolleri çözümleyerek anlama ulaşma yoluyla gerçekteştiğidir. Okuyucu önce harfleri ve heceleri algılar. Daha sonra kelimeleri, cümleleri ve en sonundada metni algılar. Yani okuma sürecinin hiçbir anında okuyucu metinden bağımsız değildir. Bu açıdan Metin merkezli olarak adlandırılmıştır (Sim, 2007). Çözümleyici süreç bütünleştirici sürece göre anlamayı daha fazla ön plana çıkarır. Okuyucu, metnini içeriğiyle ilgili öne sürdüğu varsayımları onaylamak ya da reddetmek için metnin belli bir kısmını okur. Dunkin'e göre okuma sürecinin üst tarafında okuyucunun metne dair dünya ve dille ilgili bilgisine dayanan kavramsal varsayımları, alt tarafında ise yazılı metin bulunmaktadır (McCormick, 1988, 9).

Okuma üzerine yapılan son araştırmalar Bütünleştirici (Bottom-up) ve çözümleyici süreç (top-down)'in kombinasyonunun etkili etkileşimli model (interactive) olarak adlandırılır, okuma öğretiminde daha etkili bir süreç olduğunu göstermiştir (Brown, 2007, 358).

Şema teorisi ve hazırbulunuşluğun, akıcılık ve okuma hızının, kelime bilgisinin, kültürün öğrencilerin okuma sürecinde aktif bir rol oynadığı yapılan araştırmalarla bulunmuştur (Brown, 2007, 36).

Araştırmada dört temel beceriden okuma ve yazma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler kullanılmıştır. Mevcut araştırmada okuma ve yazma çalışmaları yapılarak, öğrencinin okuduğunu anlaması, kelime bilgisinin artması, kelime bilgisini kullanarak cümle kurmada kolaylık yaşama gibi olumlu sonuçlar alınması beklenmektedir. Bu bağlamda öğrencilerinin hem başarılarının artması hem de başarmaya dair olumlu tutum geliştirmeleri beklenmektedir.

2.5. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde öz-düzenleye dayalı eğitim konulu yurtiçi ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.5.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar

Yurt içinde yapılan araştırmalar incelendiğinde matematik, bilgisayar, Türkçe, biyoloji ve sosyal bilgiler derslerine yönelik çalışmaların daha çok sayıda olduğu söylenebilir. Genellikle bu çalışmalar öğrencilerin hangi öz-düzenleme stratejilerini kullandıklarının tespiti üzerine yapılmıştır.

Çubukçu (2008) tarafından yapılan araştırmada; biliş bilgisi öğretim programının okuduğunu anlama ve kelime gelişimine etkisi incelenmiştir. İngilizce öğretmenliği 3. sınıfta öğrenim gören 130 öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırma modeli olarak ön-test son-test kontrol gruplu deneysel çalışma kullanılmıştır. Ölçme aracı olarak TOEFL için kullanılan okuma testi ve 20 soruluk kelime testi bulunmaktadır. Deney grubundaki öğrencilere 45 dakika süren 5 haftalık biliş bilgisi stratejileriyle ilgili

ders verilmiştir. Araştırma sonunda hem kelime hem de okuma testinde deney grubu lehine farklılıklar bulunmuştur.

Vardar (2011) tarafından yapılan araştırmada; öz-düzenleme stratejileri öğretiminin öğrencilerin İngilizce başarılarına, öz-düzenleme stratejileri kullanımına ve tutumlarına etkisi incelenmiştir. Araştırmada deneysel ön-test son-test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda, İngilizce öğretiminde öz-düzenleme stratejileri kullanımına bağlı olarak öğrenci başarısının anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Nitel boyutta ise öğrencilerden olumlu görüşler alındığı bildirilmiştir.

Altay (2013) tarafından yapılan araştırmada hazırlık sınıfına devam eden öğrencilerin bir yabancı dil olarak İngilizce öğrenme sürecindeki bilişsel farkındalık, dil öğrenme stratejileri, eleştirel düşünme ve öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada karma model kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin cinsiyet, bölüm ve öğretim türü değişkenlerine göre DÖS alt boyutlarının, öz-düzenleme ve eleştirel düşünme becerileriyle ilişkisi karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır.

Bilican (2013) tarafından yapılan araştırmada İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen bir grup öğrencinin dil öğrenme, özellikle de kelime öğrenme stratejilerine karşı tutumunu ve öz-düzenleme kelime öğrenmek için bir aylık farkındalık oluşturma programının öğrenciler arasında kelime öğrenme stratejilerini bağımsız olarak kullanmalarını ve başarı oranını artırıp artırmadığını araştırmak amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, bir aylık farkındalık programının deney grubunun SRCvoc seviyelerini artırmayı gerçekleştirmediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca, deney grubunun ön-test son-test arasındaki sonuçları arasında önemli bir fark bulunmasına rağmen, deney grubunun son testte kontrol grubuna önemli derecede üstünlük sağlamadığı görülmüştür.

Batdı (2013) tarafından yapılan araştırmada İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin öğrencilerin öz-yeterlik becerileri, öz-düzenleme stratejileri, üstbilis becerileri, motivasyonları ve akademik başarılarına etkisi

belirlenmiştir. Araştırmada deneysel yöntemin ön-test son-test kontrol gruplu deseni kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Özdemir (2014) tarafından yapılan araştırmada yabancı dil öğretiminde öz-düzenlemeli öğrenme yönteminin ve işbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinden biri olan Jigsaw IV tekniğinin, öğrencilerin yeni bir dil bilgisi yapısını öğrenme becerileri ve İngilizce dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmada deneysel yöntemin ön-test son-test kontrol gruplu deseni kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öz-düzenlemeli Jigsaw IV tekniğinin öğrencilerin başarıları üzerinde geleneksel yöntemle göre anlamlı derecede olumlu yönde etkili olduğu, tutumları üzerinde ise anlamlı bir farka sahip olmadığı bulunmuştur. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerini bağımsız çalışmalarında da kullandıkları belirlenmiştir.

Karaçam (2014) tarafından yapılan araştırmada ders dışı okuma aktivitelerinin yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Türk yetişkin öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri üzerine etkisinin bulunması amaçlanmıştır. Araştırmada karma model kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ders dışı okuma aktivitelerin öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerini geliştirdiği bulunmuştur.

Tunaz (2014) tarafından yapılan araştırmada üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerine verilen okuma testi yanıtlama stratejileri eğitiminin öğrencilerin İngilizce okuma testindeki performanslarına etkisinin bulunması amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerinin yarısına yakının öğrenme stratejileri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı, öğrencilerin test çözme strateji farkındalıkları ile test başarılarının paralellik gösterdiği, strateji eğitime dahil edilmeyen ancak bireysel çalışmaya yönlendirilen öğrencilerin, okuma testi başarılarının hiçbir strateji eğitime tutulmayan öğrencilerin aynı testteki başarılarında daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Çelik (2014) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin bilgisayar desteği ile yabancı dilde okuma becerisini geliştirmeye dair tutumlarını bulmak amaçlanmıştır.

Araştırma sonucunda, bu çalışmada kullanılan programın okuma becerisini geliştirmede geleneksel sınıf eğitiminin yerini alamayacağı ve sadece bir destek olarak kullanılabileceği bulunmuştur.

Yapar (2014) tarafından yapılan araştırmada İngilizce okuma becerisindeki gelişimlerin dilbilgisi ile ilişkili olarak Madde Tepki Kuramı ve örtük büyüme modellemesine ile incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, lise sonrası yoğun bir İngilizce hazırlık programına başlamadan önce okuma becerisinde sağlıklı bir gelişim hedefleniyorsa hem dilbilgisel hem de okuma becerisi bakımından belli bir hazır bulunuşluk düzeyine ulaşması gerektiği bulunmuştur.

Bayram (2015) tarafından yapılan araştırmada WebQuest destekli eleştirel düşünme eğitiminin Türk İngilizce öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim seviyelerine ve İngilizce yazma becerilerine etkilerinin bulunması amaçlanmıştır. . Araştırma sonucunda, WebQuest destekli eleştirel düşünme eğitiminin eleştirel düşünme eğilim seviyesini ve İngilizce yazma becerilerini geliştiren etkin bir yaklaşım olarak benimsenebileceği bulunmuştur.

Kaş (2014) tarafından yapılan araştırmada portföy uygulamasının yazma alanlarına faydalarının olup olmadığını ve öğrencilerin portföye tepkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin yazma alanlarındaki performansı açısından gözle görülebilir bir gelişme olduğu ve öğrencilerin portföye olumlu tepki gösterdikleri bulunmuştur.

Kaşık (2014) tarafından yapılan araştırmada öz yeterlik inançları ve tutumun yazma başarısıyla olan ilişkisinin bulunması amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, öz yeterlik inançları, tutum ve yazma başarısı arasında pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca cinsiyet ve hazırlık okumanın öz yeterlik inançları, tutum ve yazma başarısını etkilediği ve yaşı ile öz yeterlik ve yazma başarısıyla ilişkili olduğu bulunmuştur.

Onbaşı (2014) tarafından yapılan araştırmada İngilizce yazma öğretiminde öğretmenlerin öz yeterliliği ve bunun öğrenci başarısı ve öğrencinin öğretmen performansı hakkındaki görüşü ile ilişkisinin bulunması amaçlanmıştır. Araştırmada karma model kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin yazma öğretimine yönelik öz yeterliklerinin orta seviyede olduğu, öğretim stratejilerine ve sınıf yönetimine yönelik öz yeterliklerinin öğrenci katılımına yönelik öz yeterliklerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Güney (2015) tarafından yapılan araştırmada eleştirel düşünme temelli öğretim yönteminin kullanımının Türk İngilizce öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim seviyeleri ile eleştirel okuma özyeterlik algılarına ve İngilizce yazma becerilerine etkilerinin bulunması amaçlanmıştır. Araştırmada deneysel yöntemin ön-test son-test kontrol gruplu deseni kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, eleştirel düşünme temelli öğretim yönteminin, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleriyle İngilizce eleştirel okuma özyeterlik seviyeleri ve İngilizce yazma becerilerinde istatistiki açıdan anlamlı farklılıklara yol açmadığı bulunmuştur.

Üredi ve Üredi (2005) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücünü incelemeyi amaçlanmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucu, öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançların matematik başarısına ilişkin toplam varyansın %30'unu açıkladığını, en güçlü yordayıcı değişkenin bilişsel strateji kullanımı olduğunu göstermiştir. Ayrıca araştırma sonucunda öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançların matematik başarısını yordama gücünün erkek öğrencilerde kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Arsal (2009) tarafından yapılan araştırmada, öz-düzenleme öğretiminin ilköğretim matematik programında yer alan kesirler ve ondalık sayılar ünitelerindeki akademik başarıya ve matematiğe karşı tutuma etkisi belirlenmiştir. Araştırma ilköğretim 4. sınıfa devam eden 60 öğrenciyle yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında deney grubunda yer alan öğrencilerin, kesirler ve ondalık sayılar

ünitesindeki akademik başarılarının, matematiğe karşı tutum puanlarının kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Karakaş (2009) tarafından yapılan araştırmada; matematik dersinin değerlendirilme sürecinde ürün dosyası kullanımının beşinci sınıf öğrencilerinin bilişsel strateji kullanımı, öz-düzenleme becerileri ve görüşleri üzerindeki etkilerinin incelenmiştir. Araştırma sonucunda, matematik dersinin değerlendirme sürecinde ürün dosyası kullanımının öğrencilerin bilişsel strateji kullanımı ve öz-düzenleme becerileri üzerinde etkili olmadığı bulunmuştur.

Sağırlı (2010) tarafından yapılan araştırmada matematiksel modelleme yönteminin 12. sınıf öğrencilerinin türev konusundaki genel türev başarılarına, matematiksel modelleme performanslarına ve öz-düzenleme becerilerine etkisi belirlenmiştir. Araştırma sonucunda öğrenciler, matematiksel modelleme yönteminde kullanılan problemlerin sıra dışı olduğunu ve daha fazla yorum gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, matematiksel modelleme yönteminin matematiği daha somut olarak günlük hayatlarında görebilmelerine, düşünme ve yorum güçlerini geliştirmelerine ve ezbercilikten kurtulmalarına katkıda bulunduğu görüşüne sahip öğrenciler bulunmaktadır.

Şahin (2010) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının Matematik öğretimi I ve II derslerindeki akademik başarıları ile öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının öz-düzenleme becerileri ve güdülenme düzeylerinin akademik başarıları, cinsiyetleri ve öğrenme ortamına göre farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Arslan (2009) tarafından yapılan araştırmada; işbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinin öğrencilerin erişim düzeyine, bilgilerin kalıcılığına, öz yeterlik inancına ve öz-düzenleme becerisine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini ilköğretim 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma iki ünite üzerinden toplam on hafta sürmüştür. Çalışmada üç deney bir kontrol grubu yer almıştır. I. deney grubunda Ayrılıp Birleşme IV tekniği, II. deney grubunda Ayrılıp Birleşme II tekniği, III. deney grubunda

Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri tekniği, kontrol grubunda ise geleneksel yöntem uygulanmıştır. Araştırma sonunda Ayrılıp Birleşme IV tekniği ve Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri tekniğinin öğrencilerin erişim düzeylerini artırmada geleneksel yöntemle göre etkili olduğu gözlemlenirken Ayrılıp Birleşme II tekniğinin etkili olmadığı gözlenmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin bilgilerinin kalıcılık düzeyinin geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerine göre yüksek olmadığı gözlenmiştir. Ayrıca iş birliğine dayalı öğrenme tekniklerinin geleneksel yöntemle karşılaştırıldığında öğrencilerin öz yeterlik inançları üzerinde olumlu bir etkiye sahipken öz-düzenleme becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olmadıkları gözlenmiştir.

Güvenç (2011) tarafından yapılan araştırmada işbirlikli öğrenme ve yansıtma materyallerinin Türkçe öğretimi adayı öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenmeleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, deney ve kontrol grubu arasında yalnızca öğrenme ve edim öz yeterlilik algısı boyutunda deney grubu lehine fark bulunmuştur.

Uyar (2015) tarafından yapılan araştırmada 6. ve 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenlemeye dayalı okuma becerilerini geliştirmek ve bu gelişimin anlama üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada karma yöntem üçgenleme deseni kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, deney gruplarında öz-düzenlemeye dayalı okumanın geliştiği, bu gruplardaki öğrencilerin motivasyonunun yükseldiği bulunmuştur. Deneysel işlem sonrasında deney gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir yükselme tespit edilirken, kontrol gruplarında önemli bir değişim olmadığı belirlenmiştir.

Dilber (2014) tarafından yapılan araştırmada öz-düzenleme strateji gelişimi öğretim modeliyle oluşturulan öğretim programının ortaokul öğrencilerinin ürettikleri tartışmacı metinlere etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada deneysel yöntemin ön-test son-test kontrol gruplu deseni kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öz-düzenleme strateji gelişimi öğretim programı sonrası öğrencilerin tartışmacı metin elementlerini bulundurma düzeyleri, metinlerin tutarlılıkları ve metin uzunlukları artışı, bağdaşlık öğelerinden ekleme, nedensellik, zaman-sıralama ve koşul bağlantı öğelerinin

kullanım sıklığı arttığı, art gönderim ögelerinden kişi kullanımlarında artış gözlemlenmiş, öğretim programının ada ve tümceye dayalı değiştirim ögelerinin kullanımlarında da etkili olduğu bulunmuştur.

Kayıran (2014) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde kullanılan öz-düzenleyici öğrenme modelinin, öğrencilerin okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarıları, öz-düzenleme becerileri ve kullandıkları okuma stratejileri üzerinde etkisi olup olmadığının bulunması amaçlanmıştır. Araştırmada bir deney iki kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, okuduğunu anlama başarı testi, okuma stratejileri ölçeği ve güdülenme stratejileri ölçeği sonuçlarına göre deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Sonuç olarak, öz-düzenleyici öğrenme modelinin, okuduğunu anlama başarısı üzerinde Türkçe dersi öğretim programı doğrultusunda yapılan öğretime göre daha etkili olduğu ve okuma stratejilerinin kullanımını artırdığı belirlenmiştir. Ayrıca yapılan uygulamanın güdülenme ve öğrenme stratejilerinden bilişsel farkındalık-öğrenme stratejileri, öz-yeterlik algısı, zaman ve çalışma ortamının yönetimi ve görev değeri üzerinde olumlu etkileri olduğu ortaya çıkarken, sınav kaygısı ve yardım isteme üzerinde etkisi görülmemiştir.

Çalışkan ve Selçuk (2010) tarafından yapılan araştırmada üniversite öğrencilerinin fizik problemlerini çözmede öz-düzenleme stratejilerini kullanım düzeylerini ve cinsiyet ile öğrenim gördükleri üniversitenin öz-düzenleme stratejilerini kullanımları üzerindeki etkileri belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, üniversite düzeyinde fizik dersi alan öğrencilerin fizik problemlerini çözerken birçok öz-düzenleme stratejisini sıklıkla kullandıkları, cinsiyet ve üniversite değişkenlerine göre öğrencilerin stratejileri kullanımları arasında önemli bir fark olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Kahraman ve Sungur (2011) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim öğrencilerinin öz yeterlik algıları ve hedef yönelimlerinin Fen ve Teknoloji dersindeki üst biliş strateji kullanımlarıyla olan ilişkisi belirlenmiştir. Araştırmada, Fen ve Teknoloji dersinde başarılı olabilecekleri ve öğrenebileceklerine dair inançları yüksek

olan ilköğretim öğrencilerinin; dersi öğrenmek, anlamak için çalışan ilköğretim öğrencilerinden üst-biliş stratejilerini daha üst seviyelerde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dadlı (2015) tarafından yapılan araştırmada 8. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik öz-düzenleme becerileri ve öz yeterlikleri ile akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, 8. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik öz-düzenleme becerileri ile akademik başarıları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ve 8. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik öz-düzenleme becerileri ile öz yeterlik inançları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Arslan (2014) tarafından yapılan araştırmada üstbilişsel öğretim stratejileri temel alınarak yapılan öğretimin fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin üstbilişi yönetme becerilerine, öz-düzenleme becerilerine ve akademik başarılarına etkisi ve bunların kalıcılığına etkisinin bulunması amaçlanmıştır. Araştırmada deneysel yöntemin ön-test son-test kontrol gruplu deseni kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, üst bilişsel öğretim stratejileri temel alınarak yapılan öğretimin deney grubundaki öğrencilerin algılanan üstbilişsel, algılanan öz-düzenleme ve başarı düzeylerini artırdığı ve bu durumun izleme ölçümlerinde de korunduğu bulunmuştur.

Demircan (2014) tarafından yapılan araştırmada 5. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersinde sınıf içi etkinlik ve akademik başarı düzeyine göre öz-düzenleme stratejilerinin ve motivasyonel inançlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada karma model kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf içi etkinlik düzeyi yüksek öğrencilerin, sınıf içi etkinlik düzeyi düşük öğrencilere göre bilişsel strateji kullanımı, öz-düzenlemeleri, öz-yeterlik algıları ve içsel değerleri daha yüksek, sınav kaygıları daha düşük olduğu ayrıca etkinlik ve başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre öz-düzenleme strateji kullanımının, öz-yeterlik algılarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Eker (2012) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde öz-düzenleme stratejilerinin öğretilimi sürecinde, öğrencilerin ders günlükleri kullanımının öz-düzenleme stratejileri, akademik başarıları, öğrenmede kalıcılıkları ve derse ilişkin tutumları üzerindeki etkisi belirlenmiştir. Araştırmada deneysel yöntemin ön-test son-test kontrol gruplu deseni kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ders günlükleri kullanılarak yapılan öğretimin, öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerini kazanmalarında, akademik başarılarının artmasında, bilgilerin kalıcılık düzeylerinde, Sosyal Bilgiler dersine karşı tutumlarının olumlu olmasında deney grubu lehine anlamlı farklılıklar sağladığı bulunmuştur. Farklı bölgelerden seçilen iki ilköğretim okulunun deney grupları karşılaştırıldığında, ders günlüğü kullanımının her iki bölgedeki öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerini kazanmaları, akademik başarıları ve bilgilerin kalıcılık düzeyleri bakımından anlamlı bir farklılığa neden olmadığı bulunmuştur. Tutum puanları karşılaştırıldığında bakımlı bölgedeki ilköğretim okulu öğrencileri lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Aslantaş (2015) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde kullanılan kendini izleme stratejilerinin, öğrencilerin kendini izleme, öz-düzenleme ve akademik başarı düzeylerine etkisi belirlenmiştir. Araştırmada deneysel yöntemin ön-test son-test kontrol gruplu deseni kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, kendini izleme stratejilerinin beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi içi ve sonunda işe koşulmasının öğrencilerin kendini izleme ve akademik başarı düzeylerinin gelişiminde etkili olduğu, öz-düzenleme becerisinin gelişiminde etkili olmadığı ortaya çıkmıştır. Nitel boyutta yapılan görüşmelerde, öğretmenler, kendini izleme stratejilerinin kullanımı ve gerekliliği konusunda bilgilendirmeye ihtiyaç duymaktadır. Öğrenciler yoğun müfredat içinde, kendini izleme stratejilerinin kullanılmasının zaman kaybı olacağı yönünde düşüncelere sahiptirler.

Yumuşak, Sungur ve Çakıroğlu (2007) tarafından yapılan araştırmada, 519 lise öğrencisinin biyoloji dersindeki başarılarıyla akademik öz-düzenleme arasındaki ilişki incelenmiştir. Pintrich ve arkadaşları (1991) tarafından geliştirilen GÜDÜLENME ve ÖĞRENME Stratejileri Ölçeği (MSLQ)'nin Sungur (2004) tarafından adaptasyonu yapılan şekli ölçme aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, dışsal hedef belirleme,

görev değeri, tekrar, örgütleme stratejileri kullanımı, zaman ve çalışma yönetimi, akran öğrenme, başarıyı etkileyen faktörler olarak bulunmuştur.

Baş (2007) tarafından yapılan araştırma; web tabanlı eğitime yönelik öz-düzenleme stratejilerini sınıf düzeyine göre karşılaştırmıştır. Web tabanlı eğitime yönelik öz-düzenleme stratejileri üç boyutta (öğrenme stratejileri, öğrenme becerileri ve öz yeterlik) ele alınmıştır. Karşılaştırmalı nedensel araştırma modeli kullanılmıştır. Geliştirilen ölçek 75 Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü öğrencisine uygulanmıştır. Araştırma sonucunda web tabanlı eğitime yönelik öz-düzenleme becerileri açısından sınıf düzeylerine göre farklılık bulunmazken, öğrenme stratejileri boyutunda ve öğrenme stratejileri boyutunun kendini yönetme ve zamanı yönetme alt boyutlarında 3. sınıf öğrencilerine kıyasla 2. ve 4. sınıf öğrencileri lehine fark bulunmuştur.

Canca (2005) tarafından yapılan çalışmada; öz-düzenlemeye dayalı bilişsel ve bilişüstü öğrenme stratejilerinden; tekrar, ayrıntılandırma, örgütleme, eleştirel düşünme ve bilişüstü öz-düzenleme boyutları ele alınarak, değişkenlerin başarı ve cinsiyet ile etkileşimi incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda; öz-düzenlemeye dayalı bilişsel ve bilişüstü öğrenme stratejilerinin yalnız başlarına değil toplu olarak matematik başarıları üzerine etkisi olduğu saptanmıştır. Ayrıca kızlarda ayrıntılandırma, örgütleme, eleştirel düşünme ve bilişüstü öz-düzenlemenin birlikte matematik başarıları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu, erkeklerde ise stratejilerin matematik başarıları üzerinde bir etkisi olmadığı görülmüştür.

Cabı (2009) tarafından yapılan çalışmada; karma öğrenme ortamında öz-düzenlemeye dayalı öğrenimin öğrencinin başarıları, güdülenmesi ve öğrenme stratejileri üzerindeki etkisi belirlenmiştir. Araştırma dört hafta sürmüştür. Deney grubu öğrencileriyle öz-düzenlemeye dayalı karma öğrenme ortamında, kontrol grubu öğrencileriyle geleneksel karma öğrenme ortamında çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, öz-düzenlemeye dayalı karma öğrenme ortamında öğrenen öğrencilerin akademik başarıları ortalama puanları daha yüksek çıkmıştır.

Sağrılı ve Azapağası (2009) tarafından yapılan araştırma üniversite öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerini etkin bir şekilde kullanıp kullanmadığı araştırılmış ve öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini düzenlemek için ne gibi faaliyetler yürüttüğünü öğrenmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinden sıklık sırasına göre öğrenme stratejileri kategorisinde bilişüstü öz-düzenlemeyi, zaman/çalışma çevresinin düzenlenmesini, tekrarlama, ayrıntılandırma, arkadaştan öğrenme, örgütleme ve yardım arama, kritik düşünmeyi ve çaba düzenlemeyi kullandıklarını; motivasyon kategorisinde ise sınav kaygısı, öğrenme inanışlarının kontrolü, öz yeterlik, amaca odaklanma, hedef yönelimi ve görev değeri gibi kavramların ortaya çıktığı saptanmıştır.

Güler (2015) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının öz-düzenleme becerileri ile duygusal zekaları ve epistemolojik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi ve bunların öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi, gelir düzeyi, baba mesleği, yerleşim yeri okul öncesi eğitim alıp almama durumu ve kardeş sayısı değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amaçlanmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının öz-düzenleme becerisi düzeyleri ve duygusal zeka düzeyleri yüksek seviyede bulunmuştur. Buna karşın öğretmen adaylarının epistemolojik inanç düzeyleri düşük seviyede bulunmuştur. Öğretmen adaylarının öz-düzenleme becerileri ile cinsiyet, sınıf düzeyi, baba mesleği, yerleşim yeri, okul öncesi eğitim alıp almama durumu ve kardeş sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık tespit edilirken, gelir düzeyi değişkenine göre herhangi bir farklılık bulunmamıştır.

Süer (2014) tarafından yapılan çalışmada öz-düzenleme becerilerinin TEOG sınav puanlarını ne derece yordadığını bulmak ve TEOG sınavında alınan puanların cinsiyete, dershaneye gitme durumuna ve sosyo-ekonomik düzeye göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öz-yeterlik ve kaygı değişkenlerinin TEOG sınavını yordamada etkili olduğu, bilişsel strateji kullanımının TEOG sınav başarısını etkilemede öz-yeterlik ve kaygıdan sonra geldiği, öz-düzenleme ve içsel değer boyutlarının TEOG sınavını yordamada etkili olmadığı ortaya çıkmıştır.

Konuyla ilgili Türkiye’de yapılan araştırmalar incelendiğinde öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri üzerine literatürün olduğu ancak İngilizce eğitimi bağlamında sınırlı sayıda literatürün olduğu tespit edilmiştir. Genelde İngilizce üzerine İşbirlikli öğrenme, öz-düzenleme stratejileri kullanım düzeyleri akademik başarı üzerinde yapılan çalışmalara rastlanmıştır. Bu araştırma hem okuma hem de yazma becerilerinin geliştirilmesinde öz-düzenlemeye dayalı öğretimin etkisinin incelenmesi açısından özgün bir araştırmadır. Bu araştırmanın yabancı dil alanında yapılan sınırlı sayıdaki literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2.5.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar

Yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde, öz-düzenleme boyutlarına ilişkin daha çok araştırma dikkat çekmektedir. Öz-düzenlemeyi oluşturan boyutlardan hedef belirleme, motivasyon, sınav kaygısı, öz-yeterlik ile genel anlamda akademik başarı bazılarında cinsiyet ilişkisi araştırılmıştır.

Pintrich ve De Groot (1990) tarafından yapılan araştırmada motivasyonel yönlendirme, öz düzenleyici öğrenme ve akademik başarı arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu ilişkiler incelenirken araştırmanın bağımsız değişkenlerini öz yeterlilik, konu değeri, test kaygısı, öz-düzenleme ve bilişsel strateji kullanımı oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini İngilizce ve fen bilgisi dersi alan 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem sekiz tane fen bilgisi sınıfı ve yedi tanede İngilizce sınıflarından oluşturulan 173 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın öz-düzenleme ve motivasyonel yönlendirme değişkenlerini ölçmek için Pintrich ve De Groot (1990) tarafından geliştirilen “öz raporlama” ve “öğrenmeye ilişkin motiveedici stratejiler” envanterleri; akademik başarının ölçülmesi için öğrencilerin sınıf içi notları kullanılmıştır. Analiz olarak mancova ve manova yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, öz-düzenleme ve bilişsel strateji kullanımı arasında güçlü bir ilişki varken; benzer şekilde öz yeterlilik algısı ve konu değeri ile akademik başarı arasında da pozitif ilişki olduğu bulunmuştur. Diğer yandan akademik başarıyı yordamada öz-düzenleme, öz yeterlilik algısı ve test

kaygısının önemli yordayıcılar olduğu bulunmuştur. Ancak, sonuçlara göre konu değerinin başarıyı yordamada etkisi olmadığı ortaya konmuştur.

Koehler (2007) tarafından yapılan araştırmada Amerika’da bir lisede, ileri düzeyde İngilizce başarısına sahip dokuz yabancı öğrencinin, okuma dersinde kullandığı öz-düzenleme stratejilerinin, öz yeterlik düzeyleri ile ilişkisi belirlenmiştir. Araştırma 4 hafta sürmüştür. Araştırma sonucunda öğrencilerin ön ve son test sonuçları bir ilerleme göstermiştir. Stratejinin öğretildiği ortam ve kullanılan etkinlikler, öğrencinin bu stratejiyi ilerde kullanmasında etki etmektedir. Öz-yeterlik arttıkça, içsel motivasyonun arttığı bulunmuştur.

Kurman (2004) tarafından yapılan araştırmada kendini geliştirme ve öğrenme davranışlarının düzenlenmesinin cinsiyete göre karşılaştırması yapılmıştır. Araştırmada 259 lise öğrencisinden oluşan örnekleme için daha feminen olduğu öngörülen İngilizce ve daha maskülen olduğu öngörülen matematik dersleri bağlamında cinsiyet karşılaştırması yapılmıştır. Bu karşılaştırma neticesinde, İngilizce dersi için kendini geliştirme ve öz-düzenleme değişkenleri açısından cinsiyete göre farklılığa rastlanmamışken matematik dersi için erkek öğrencilerde bu iki değişken için de daha yüksek değerler saptanmış ve cinsiyete göre anlamlı bir fark olduğu sonucuna varılmıştır

Zimmerman ve Schunk (2007) tarafından yapılan çalışmada, Zimmerman’ın öz-düzenleme yeterliği gelişimindeki dört aşamalı sosyal bilişsel modelini kullanarak öğrencilerin okuma ve yazma performanslarını incelemişlerdir. Modelleme, öz-düzenleme ve akademik becerileri inşa etmede ve özyeterliği yükseltmede etkili bir gereçtir. Bu okuma yazma araştırmasında, Zimmerman’ın çoklu aşamalı modeli içinden özyeterliği, becerileri ve öz-düzenlemeyi artırmak için hangi modelin kullanıldığı tartışılmıştır. Makale, sosyal bilişsel teoriye dayalı eğitim uygulamaları teklifleri ve araştırma sonuçları ile sona ermiştir.

Metallidou ve Vlachou (2007) tarafından yapılan araştırmada öz-düzenleyici öğrenmenin parçaları olan motivasyon, bilişsel ve bilişüstü ile performans arasındaki

ilişkiler matematik ve dil dersleri baz alınarak incelenmiştir. Ayrıca bu ilişkiler yaş ve cinsiyete göre de irdelenmiştir. Araştırma ilköğretim beşinci ve altıncı sınıftan olmak üzere toplamda 263 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada Pintrich ve De Groot (1990) tarafından geliştirilen Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği ve öğrencilerin öğretmenlerinin matematik ve dil dersi için verdikleri puanlar kullanılmıştır. Verilerin analizinde çoklu varyans analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında öz yeterlilik, konu değeri, bilişsel strateji kullanımı, öz-düzenleme ve performans arasında anlamlı düzeyde pozitif ilişki; sınav kaygısı ile öz yeterlilik, öz-düzenleme ve performans arasında anlamlı düzeyde negatif ilişki bulunmuştur. Sınavkaygısı ile bilişsel strateji kullanımı ve konu değeri arasında matematik dersine özgü olarak negatif ilişki bulunmuştur. Matematik dersindeki başarının belirleyicisinin bilişsel strateji kullanımı olduğu bulunmuştur. Öz yeterlilik başarı, bilişsel strateji ve öz-düzenlemeleri arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur.

Sullivan (2014) tarafından yapılan araştırmada yabancı dil sınıflarında öz-düzenleyici öğrenmenin değerlendirilmesinin tekrar gözden geçirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrenme odaklı değerlendirme prensip ve alıştırmalarının öz-düzenleyici öğrenmeyi değerlendirmede daha uygun olduğu tartışılmıştır.

Zhao, Chen ve Panda (2014) tarafından yapılan araştırmada uzaktan eğitim gören Çinli öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme yetenekleri araştırılması amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, Bütün öğrencilerin planlama, kontrol, düzenleme ve değerlendirme boyutlarında düzeyin üzerinde bulunmuşlardır. Ayrıca, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre öz-düzenleyici öğrenme kullanım düzeyleri daha yüksek bulunmuştur.

Farsani, Beikmohammadi ve Mohebbi (2014) tarafından yapılan araştırmada İran'lı lisan öğrencilerinin İngilizce akademik yazma, hedef odaklı öğrenme, öz düzenleyici öğrenme düzeylerini ve aralarındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, öz-düzenleyici öğrenme ve yazma performansı arasında bir ilişki bulunmamıştır. Ayrıca hedef odaklı öğrenme ve yazma performansı arasında da ilişki bulunmamıştır.

Martirssian ve Hartoonian (2015) tarafından yapılan araştırmada yabancı dil dersine karşı kaygı düzeyiyle öz-düzenleyici öğrenme strateji kullanımı arasındaki ilişki düzeyinin bulunması amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, yabancı dil dersine karşı kaygı düzeyiyle öz-düzenleyici öğrenme strateji kullanımı arasında negatif ilişki bulunmuştur.

Nejabati (2015) tarafından yapılan araştırmada öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin öğretiminin, okuduğunu anlamaya etkisinin bulunması amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, okuma testi sonuçları incelendiğinde deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Lam (2015) tarafından yapılan araştırmada süreç odaklı yazma derslerinde yabancı dil öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme gelişmelerini anlamak amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, açık strateji öğretiminin öğrencileri daha öz-düzenleyici ve stratejik yaptığı bulunmuştur.

İsrael (2007) tarafından yapılan araştırmanın iki amacı vardır. Birincisi; öz-düzenleme eğitiminin öğrencilerin öz-düzenleme becerileri, fen bilgisi özyeterlilikleri ve fen başarısına etkisini incelemek, ikincisi ise öz-düzenleme, fen bilgisi özyeterliliği ve fen başarısı arasındaki ilişkileri ortaya koymaktır. Araştırmada kontrol gruplu ön test-son test deneysel ve tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öz-düzenleme eğitiminin öğrencilerin başarı, hatırlama düzeyleri ve fen bilgisi özyeterliliği ile öz-düzenlemenin bazı boyutlarında olumlu bir değişime yol açtığı saptanmış, verilen eğitimin farklı yansıtma kapasitelerine sahip öğrenciler üzerindeki etkisi irdelenmiştir. Betimsel araştırma verilerinin analizi sonucunda ise öğrencilerin öz-düzenleme, fen bilgisi özyeterliliği düzeyleri ile fen bilgisi başarıları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır.

Zimmerman ve Martinez Pons (1990) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin sözel ve matematik dersine yönelik yeterlilikleri ve öz-düzenleme stratejileri öğrencilerin üstün ve normal zekâ düzeyi; cinsiyet ve yaş bağımsız

değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırma sonucunda, üstün zekâlı öğrencilerin sözel ve matematik yetilerinin normal zekâlılara göre çok üstün olduğu; sınıf seviyesi bazında sözel yeterliliğin sınıf derecesi ile ilintili olduğu, ancak matematik yetisinde 8. ve 11. sınıf arasında anlamlı fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Bilişsel strateji kullanımı açısından ise üstün zekâlı öğrencilerin organize ve transfer etme yöntemlerini normal zekâlılara göre daha çok kullandıkları; sınıf seviyesine bakıldığında 8. sınıfların 5. sınıflara göre 8. sınıf lehinde anlamlı fark çıkarken; 11. sınıf ve 8. sınıf arasında benzer durum bulunamamıştır. Hedef belirleme, planlama yapma, not tutma ve gözlem yapmada kızların lehine anlamlı fark bulunmuştur. Sınıf seviyesi olarak bakıldığında 8. sınıf ve 11. sınıfların 5. sınıflara göre daha çok gözlem ve not tutma stratejilerini kullansalar bile aradaki fark anlamlı değildir. Öğrencilerin matematik ve sözel yeterlilikleri ve öz-düzenleme stratejileri arasında pozitif ilişki bulunmaktadır.

Schunk (1990) tarafından yapılan çalışmada öz-düzenlemeli öğrenme aşamalarından hedef belirleme ve algılanan öz yeterlik aşamaları üzerinde durmuştur. Araştırma hedef özellikleri (belirginlik, yakınlık, zorluk) kişinin kendisinin belirlediği hedefler, süreç geri bildirimi, beceri kazanımlarına netlik kazandıran bir araştırmadır.

Zimmerman (1990) tarafından yapılan araştırmada akademik öğrenmede öz-düzenlemenin genel bir tanımını yapmış, bilgi ve beceri kazanmak için öz-düzenlemenin ayırt edici özelliklerini ortaya koymuştur. Ayrıca çalışmada, öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenmelerinin ayırt edici özelliklerinin, öz-düzenleme süreci unsurlarının çalışılmasındaki payı da tartışılmıştır. Son olarak öğrencilerin öğrenmesinde ve başarısında öz-düzenlemeli öğrenmenin kullanımı değerlendirilmiştir.

Warton (1993) tarafından Macquarie Üniversitesi'nde yapılan araştırmada öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme ile ilgili algı ve alışkanlıkları ölçülmüştür. Denekler yaşları 7 ile 11 arasında değişen 58 çocuktan oluşmaktadır. Bu deneklerle bireysel çalışma ve ödevlerini yapma süreçlerindeki öz-düzenlemeli öğrenme düzeyleri ile ilgili görüşmeler yapılmış, elde edilen bulgulardan öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme düzeylerinde cinsiyetlerine göre önemli farklara rastlanmamıştır.

Kitsantas ve Zimmerman (1998) tarafından yapılan araştırmada 90 lise öğrencisi ile çalışmışlardır. Araştırmadaki öğrencilerin hepsi kızdır. Çalışmada performans stratejilerinin, hedef belirlemenin ve özdeğerlendirmede özkaydın, motor beceriler üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmanın hipotezleri; a) uygulamalar sırasında hayali strateji kullanımı yerine analitik strateji kullanımının, b) öğrenme sırasında sabit değişmeyen çalışma hedeflerinin yerine dinamik bir şekilde değişen çalışma hedeflerinin, c) stratejik performans aşamalarında özdeğerlendirmeci özkaydın daha iyi bir sonuç ortaya çıkaracağı şeklinde sıralanmıştır. Bu üç hipotez de sonuçlarla desteklenmiştir. Ayrıca motor becerilerin kazanımında aynı öz-düzenleme aşamaları, öğrencilerin üç motivasyon kaynağı olan özyeterlik inançları, özduyumu ve içsel ilgileri de artırmıştır. Sonuçlar, öz-düzenlemenin döngüsel bakış açısı ile tartışılmıştır.

Pintrich (1999) tarafından yapılan araştırmada öz-düzenlemeli öğrenmeye katkıda bulunmada ve desteklemede motivasyonun rolünü tartışılmıştır. Makalede motivasyon ve öz-düzenlemeli öğrenme arasındaki ilişkinin anlaşılmasına yardımcı olabilmek için genel bir çerçeve sunulmuştur. Bu çerçeveye göre öz-düzenleme, ustalık ve ilgili beceri hedeflerinin benimsenmesi ile kolaylaştırılabilir ve ikincil hedeflerin benimsenmesi ile de engellenebilir. Ayrıca, olumlu özyeterlik ve görev değer inançları da öz-düzenleme davranışlarını artırabilir. Öz-düzenlemeli öğrenme, öğrencilerin bilişlerini (örneğin bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin kullanımı) düzenlemek için kullandıkları stratejiler olarak tanımlanmakla birlikte öğrencilerin öğrenmelerini kontrol etmede kullandıkları kaynak yönetimi stratejileri olarak da tanımlanabilmektedir.

Leblanc ve diğerleri (2000) tarafından Ottawa Üniversitesi'nde yapılan araştırmada 6 ve 8. sınıflardaki 25 öğrencinin güdü, planlama ve kendini değerlendirme taktikleri incelenmiştir. Bu nitel araştırmada öğrencilerin sorulan sorulara verdikleri yanıtlar kaydedilmiş, kaydedilen veriler yazıya dökülmüş ve çözümlenmiştir. Elde edilen verilerde sıklıkla tekrar edilen temalar tanımlanmış ve öğrencilerin çalışma taktiklerini ve düşüncelerini en iyi yansıtacak örnekler olarak seçilmişlerdir. Güdü ile ilgili olarak öğrenciler için içsel ve dışsal çalışma nedenlerinin devamlı akla getirilmesinin önemli olduğu bulunmuştur. Planlama ile ilgili bulgulardan ise öğrencilerin tamamıyla öğretmenlerinin kendilerine öğrettiği planlama taktiklerine sadık

kaldıkları ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin akademik bir işi yapmadan önce kendilerini daha rahat ifade ettiklerini, akademik işi yaptıktan sonra ise nasıl çalıştıklarını tartışmaları için biraz daha isteksiz oldukları gözlenmiştir. Ayrıca öğrenciler öz-düzenlemeli öğrenmenin bir parçası olan planlamayı çalışmalarının başında yapmamakta, planlama çalışma boyu devam eden bir süreç olmaktadır.

Lizarraga ve Iriarte (2001) tarafından yapılan çalışmada, gençlerin bilişsel işleyişinin ve öz-düzenlemeli öğrenmenin portfolyo olarak bilinen bir grup yönetim aktivitesi üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Araştırmada yarı deneysel ön-son test deney deseni kullanılmıştır. Süreçte araçlı zenginleştirme programı, çocuk felsefesi programından özel olarak seçilmiş uygun görevler uygulanmıştır. Uygulama tüm sene boyunca devam etmiştir. Deney ve kontrol grupları arasında genel zeka, bilişsel esneklik ve biliş üstü stratejilerin kullanımı bakımından istatistiksel belirgin farklar gözlenmiştir ($p<.01$). Deney grubunda karar verme, problem çözme ve öz-düzenlemeli öğrenme ölçümleri sonucunda bu alanlarda belirgin kazanımlar meydana geldiği gözlemlenmiştir ($p<.01$).

Shih (2002) tarafından yapılan araştırma çocukların hedef belirleme davranışları, özyeterlik ve öz-düzenlemeli öğrenmeleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada öz-düzenlemeli öğrenme aşamalarının hedef belirleme ve özyeterlik aşamalarına odaklanılmış ve bu iki aşamanın, çocukların öz-düzenlemeli öğrenmelerine nasıl bir katkı sağlandığının ortaya konması için çocukların hedef belirleme davranışları, özyeterlikleri ve öz-düzenlemeli öğrenmeleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, bu konuyla ilgili çeşitli öneriler de getirilmiştir.

Jakubowski ve Dembo (2002) tarafından yapılan adlı araştırmanın amacı akademik başarı, öz-düzenlemeli öğrenme ve dört sosyal-bilişsel özellik arasındaki ilişkileri belirlemektir. Bu özellikler özyeterlik, kaygı, kişilik özellikleri ve değişim durumu olarak adlandırılmıştır. Denekler öğrenme ve çalışma taktikleri kursuna katılan 210 üniversite öğrencisinden oluşmuştur. Araştırmanın sonucunda, öz-düzenlemeli öğrenmenin akademik başarı ile olumlu bir ilişkisi olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Özyeterlik, kişilik özellikleri ve öz-düzenlemeli öğrenme arasında önemli ilişkiler sözkonusu olduğu anlaşılmıştır.

Bembenuty ve Zimmerman (2003) tarafından New York Devlet Üniversitesi'nde yapılan araştırmada öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme eğitiminde verdikleri tepkiler kişisel farklılıklarına göre ölçülmüştür. Araştırmanın hipotezi öğrencilerin güdüsel inanışlarının onların öz-düzenlemeli öğrenme taktikleri kullanımı, ödev tamamlama ve akademik performansları ile ilişkili olduğudur. Denekler 58 üniversite öğrencisinden oluşmuştur. Araştırma sonucunda güdüsel inanışların öğrencilerin ödev tamamlama, öz-düzenlemeli öğrenme süreçleri ve akademik başarılarında önemli bir nedensel role sahip oldukları, öz-düzenlemeli öğrenme yapan öğrencilerin kendilerine kişisel ödüller koydukları ve ödevlerini daha sıklıkla yaptıkları bulunmuştur.

Pitrinch (2004) tarafından yapılan çalışmada, üniversite öğrencilerinin motivasyonlarını ve öz-düzenlemeli öğrenmelerini değerlendirebilmek için kavramsal bir çerçeve sunmuştur. Bu kavramsal çerçeve, öğrencilerin motivasyon ve öğrenmelerine ilişkin öz-düzenleyici bakış açısına karşı öğrenci öğrenme yaklaşımları bakış açısının karşılaştırılmasına dayandırılmıştır. Çalışmada, üniversite öğrencilerinin öğrenme ve motivasyonun değerlendirilmesinde araçlar geliştirmek için öz-düzenlemeli öğrenmenin kavramsal çerçevesini netleştirilmiş ve öz-düzenlemeli öğrenme ve öğrencilerin öğrenme yaklaşımları arasındaki farklar karşılaştırılmıştır.

Bidjerano (2005) tarafından New York Devlet Üniversitesi'nde yapılan araştırmada öz-düzenlemeli öğrenme taktiklerinin (üst biliş, eleştirel düşünme, organize etme, tekrar, zaman ve efor yönetimi, ayrıntılama, yardım isteme ve dikkatle araştırma) cinsiyet ile olan ilişkilerine bakılmıştır. Bu bağlamda 198 üniversite öğrencisi ile çalışılmış, deneklere Öğrenme İçin GÜdülenmiş Stratejiler Ölçeği uygulanmıştır. Veriler çoklu varyans analizi ile çözümlenmiş ve araştırmada istatistiksel olarak birçok önemli bulguya rastlanmıştır. Örneğin kız öğrencilerin çalışma, tekrar, bilişüstü taktikler kullanımı, zaman ve güç yönetimi, ayrıntılama gibi taktikleri kullanımının erkeklere oranla önemli farklılıklar gösterdiği saptanmıştır.

Coutinho (2008) tarafından yapılan araştırmada performans, bilişüstü beceriler ile motivasyonel inançların alt boyutlarından özyeterlik arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonucunda, özyeterlik, performans ve bilişüstü beceriler arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırmada özyeterlik ve performans arasındaki ilişki performans ve bilişüstü beceriler arasındaki ilişkiden daha yüksek çıkmıştır.



BÖLÜM III

3. Yöntem

Bu bölümde araştırma problemine uygun olarak seçilen araştırma modeli (deseni), araştırma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma temelde karma bir model üzerine kurulmuştur. Araştırmanın nicel boyutunda deneysel yöntemin ön-test son-test kontrol gruplu deseni kullanılmıştır. Bu model şans yoluyla deney ve kontrol gruplarının atandığı; grupların bir kez deney başlamadan önce, bir kez de deney bittikten sonra ölçüldüğünü gösteren, deneysel araştırmalarda çok sık kullanılan bir modeldir (Karasar, 2003, 93).

Bu araştırmada öz-düzenlemeye dayalı yapılan öğretimin öğrencilerin İngilizce okuma ve yazma başarılarına etkisi araştırılmıştır. Öğrencilerin İngilizce okuma ve yazma başarıları araştırmanın bağımlı değişkenini oluşturmaktadır. Bu bağımlı değişken üzerinde etkisi araştırılan değişken ise araştırmacı tarafından yapılan öz-düzenlemeye dayalı öğretimdir.

Tablo 3.1. Ön-test son-test kontrol gruplu araştırma deseni

Gruplar	Ön-test	Deneysel desen	Son-test
G1	O1(okuma testi) Y1(yazma sınavı) K1(kaygı ölçeği)	Öz-düzenlemeye dayalı öğretim	O2(okumatesti) Y2(yazmasınavı)
G2	O3(okuma testi) Y3(yazma sınavı) K2(kaygı ölçeği)	Normal öğretim	O4(okumatesti) Y4(yazmasınavı)

G1: Deney grubu

G2: Kontrol grubu

O1, O3: Deney ve kontrol grubu İngilizce okuma sınavı ön-test puanları

O2, O4: Deney ve kontrol grubu İngilizce okuma sınavı son-test puanları

Y1, Y3: Deney ve kontrol grubu İngilizce yazma sınavı ön-test puanları

Y2, Y4: Deney ve kontrol grubu İngilizce yazma sınavı son-test puanları

K1, K2: Deney ve kontrol grubu kaygı ölçeği ön-test puanları.

Öte yandan araştırmada nitel araştırma deseni de kullanılmıştır. Bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda yürütülecek içerik analizi yapılmıştır. Bu yaklaşıma göre elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara özetlenir, yorumlanır ve bu tür analizlerde amaç elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

3.2.Araştırma Grubu

Araştırmada deneysel desen kullanılacağı için, evren ve örneklem tayinine gidilmemiştir. Çalışma grubundan örneklem amaçlı (olasılıklı olmayan) kolay ulaşılabilir durum örnekleme (convenience sampling) yapılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme, maliyet ve zaman açısından avantaj sağlamaktadır (Yıldırım ve

Şimşek, 2005, 113). Bu bağlamda çalışma grubu olarak random yolla bir Meslek Lisesinde öğrenim gören 9. sınıf öğrencileri seçilmiştir. Çalışma grubu olarak Meslek Lisesinin seçilmiş olmasında, bu okullara SBS sınavında diğer okullara göre daha az başarıyı göstermiş olan öğrencilerin alınması, lise 9. sınıfın seçilmesinde de en fazla İngilizce ders saatinin 6 saat ile bu sınıf düzeyinde olması gösterilebilir. İngilizce dersleri hazırlık sınıfları kaldırıldıktan sonra lise 9. sınıfta 6 saat, takip eden yıllarda da 4 saat olarak düzenlenmiştir.

Çalışma grubunun belirlenmesi için 2014-2015 eğitim-öğretim yılı başında Bolu ilinin bir meslek lisesinde öğrenim gören 9. sınıf öğrencilerin tamamına A1 düzeyi okuma sınavı ve A1 düzeyi gramer sınavı yapılmıştır. A1 düzeyinde sınav yapılmasının sebebi olarak 3-4-5 Eylülde Bolu ilinde yapılan zümreler çalışıyor çalıştayı kararı gösterilebilir (Ek 7). Yapılan bu sınavın sonucunda eşdeğer özellik gösteren iki sınıf deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 22 deney, 22 kontrol grubu toplam 44 öğrenci oluşturmaktadır.

Tablo3.2.Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Gruplara Göre Dağılımı

Gruplar	Öğrenci Sayısı
Deney Grubu	22
Kontrol Grubu	22
Toplam	44

Grupların denkliğinin sağlanması

Grupların denkliğinin sağlanması amacıyla araştırma kapsamınca bir dizi etkinlik gerçekleştirilmiştir. Yapılan etkinlikler şöyledir; grupların seçiminde sınıflar arasındaki yanlılığı önlemek amacıyla deney ve kontrol grubundaki eğitim farklı İngilizce öğretmeni tarafından verilmiştir. Her iki sınıfta da aynı haftada, aynı sürede ve aynı konunun işlenmesine özen gösterilmiştir. Deney grubunda yapılan öz-düzenlemeye dayalı öğretim araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Yanlılık olabilir endişesiyle yapılan yazma sınavları araştırmacı dışında iki İngilizce öğretmeni tarafından değerlendirilmiştir. Öğrenci sayıları açısından birbirine denk olan sınıflar seçilmiştir.

Grupların denk olup olmadıklarını belirlemek amacıyla A1 düzeyi okuma sınavı yapılmıştır ve yabancı dile karşı kaygı ölçeği uygulanmıştır. Testlerin tümünde aritmetik ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmayan iki bölüm seçilmiştir. Bu testlerdeki puanlara ilişkin istatistikler şöyledir.

Tablo 3.3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin A1 Düzeyi Okuma Sınavına İlişkin Puanları

Boyutlar	Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	U	P
Önokuma	Deney	22	24.32	535.00	202.00	.343
	Kontrol	22	20.68	455.00		

Tablo 3.3. incelendiğinde gruplara uygulanan bağımsız u testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlama düzeylerinin farklı olmadığını göstermektedir.

Grupların denkliğinin sağlanması adına deney ve kontrol grubu öğrencilerine İngilizce dersine karşı kaygı düzeylerini ölçmek amaçlı kaygı ölçeği uygulanmıştır. Kaygı araştırmada kontrol edilemeyen değişken olduğu için bu ölçek uygulanmıştır ancak araştırmayla öğrencilerin kaygı düzeylerinin doğrudan bir ilişkisi bulunmamaktadır.

Tablo 3.4. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerine İlişkin Puanları

Boyutlar	Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	U	P
Kaygı	Deney	22	22.68	499.00	238.00	.924
	Kontrol	22	20.32	491.00		

Tablo 3.4. incelendiğinde gruplara uygulanan bağımsız u testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin kaygı düzeylerinin farklı olmadığını göstermektedir. Kaygı düzeylerinin ve İngilizce

okuma başarı düzeyleri arasında farkın olmaması grupların denk olduğu şeklinde yorumlanabilir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde öz-düzenlemeye dayalı öğretiminin etkililiğini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada nicel araştırma ve nitel veri toplama araçları kullanılmıştır.

3.3.1. Nicel araştırma veri toplama araçları

Araştırmada okuma becerisini ölçmek amacıyla Önce tarafından 2012 yılında geliştirilen “A1 Düzeyine Uygun Okuma Becerisi Başarı Testi” kullanılmıştır. Bu ölçekle ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir.

A1 Düzeyine Uygun Okuma Becerisi Başarı Testi: Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı’nda tanımlanan A1 temel kullanıcı düzeyindeki kritik davranışları kapsayacak nitelikte, geçerli ve güvenilir çoktan seçmeli bir başarı testi (Ek 4) geliştirilmiştir. Beş kritik davranışla ilgili olarak hazırlanan 20 maddelik deneme formu, iki farklı okulda 160 öğrenciye uygulanmış ve elde edilen veriler ITEMANN programıyla analiz edilmiştir. Madde analizi sonucunda 2 sorunun ayırt edicilik değerleri düşük olduğu için testten çıkarılmıştır. 18 maddelik okuma testi ile ilgili bulunan değerler aşağıda verilmiştir.

Testteki Soru Sayısı	18
Uygulanan Kişi sayısı	160
Ortalama	9.756
Varyans	19.922
Standart Sapma	4.463
Çarpıklık	0.330
Basıklık	-1.038
Cronbach Alpha	0.798
Minimum Puan	2.000
Maksimum Puan	18.00
Ortalama Madde Güçlüğü	0.542
Ortalama Madde Ayırt Ediciliği	0.688

Yabancı Dil Öğrenme Kaygı Ölçeği: Konuyla ilgili literatürde öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygılarının tespit edilmesinde sıklıkla kullanılan (Aydın, 1999; Chen ve Chang, 2009; Demirdaş, 2012; Karakış, 2014; Khattak ve diğerleri 2011; Kunt, 1997; Marwan, 2008; Nagahashi, 2007; Öztürk ve Gürbüz, 2013, Truitt, 1995) bir ölçme aracı olmasından dolayı araştırmada öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygılarını belirlemek amacıyla Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) tarafından geliştirilen ve geçerlik ve güvenirlik çalışması Horwitz (1986) tarafından yapılmış olan tek faktörlü Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği (Ek 3) kullanılmıştır. Ölçek 33 maddelik, 5 dereceli Likert tipi bir ölçektir. Öğrencilerin her madde için “Büyük Ölçüde Katılıyorum”(1), “Katılıyorum (2), “Fikrim Yok (3), “Katılmıyorum (4), “Kesinlikle Katılmıyorum (5) seçeneklerinden birini işaretlemeleri istenmiştir. Öğrencilerin alabilecekleri puanlar 33 ile 165 arasında değişmekte ve puanın yüksek olması yabancı dil kaygı düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin güvenirliği Cronbach Alfa iç tutarlık güvenirliği 0,918 olduğu; madde ayırt etme gücü indekslerinin de 0,24 ile 0,67 arasında değiştiği bulunmuştur. Hesaplanan değerler ölçeğin iç tutarlık düzeyinin yüksek ve madde ayırıcılık gücü değerlerinin yeterli olduğunu göstermektedir (Karakış, 2014).

Yabancı Dil Öğrenme Kaygı Ölçeği’nin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına ilişkin uyum ve uyumsuzluk indeksleri ($\chi^2 = 3718,50$ ($p < .01$); Ki kare/sd = $3718,50/491 = 7,57$; CFI=1,00; CFI= 0,97; ACFI= 0,97; RMSEA= 0,066; RMSEA CI= 0,064- 0,068; SRMR= 0,052 ($p < .01$)) incelendiğinde, χ^2 değerinin anlamlı olduğu; χ^2 serbestlik derecesine oranın 5 değerinden büyük olduğu görülmektedir. Uyum indeksleri incelendiğinde uyum düzeyinin yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara dayanarak ölçeğin yapı geçerliğine sahip olduğu söylenebilir (Karakış, 2014).

Rubric for Writing-Elementary/Intermediate: Yazma becerilerini ölçmek amacıyla Rubric for Writing-Elementary/Intermediate kullanılmıştır (Fry, Kress ve Fountoukidis; 2000). Rubric (Ek 8) seçilirken iki eğitim uzmanı, iki yabancı dil uzmanı ve iki yabancı dil öğretmenin görüşü alınmıştır. Rubric for Writing-Elementary/Intermediate toplam 9 bölümden oluşmuştur. Bu bölümler konu, organizasyon, paragraf, cümle, kelime, dil bilgisi, noktalama işaretleri, heceleme ve el yazısıdır.

Rubric içinden el yazısı bölümü İngilizce yazma seviyesinin belirlenmesinde bir etki oluşturmayaacağı düşünüldüğü için değerlendirilmeden çıkarılmıştır. Her bölüm için en az 1 en çok 4 puan verilmiştir. Bir öğrencinin rubricten alacağı not en fazla 32 olarak hesaplanmıştır.

3.3.2. Nitel araştırma veri toplama araçları

Araştırmada araştırmacı tarafından hazırlanan üç açık uçlu anket sorusu hazırlanmıştır. Sorular kapsam ve yapı geçerliği için bir alan uzmanı ve bir ölçme değerlendirme uzmanının görüşüne sunulmuştur. Ayrıca beş öğrenciye sorular gösterilerek soruların anlaşılabilirliği test edilmiştir. İki soru çıkarılarak, soru sayısı bire düşürülmüştür. Anket deney grubunda yer alan 22 öğrenciye uygulanmıştır. Bu bağlamda öğrencilere aşağıdaki soru sorulmuştur.

1- Okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde öz-düzenlemeye dayalı öğretimin program hakkında görüşleriniz nelerdir?

3.4.Verilerin Toplanması

Bu bölümde araştırmada kullanılacak olan veri toplama araçları ve veri toplama sürecine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

3.4.1. Veri toplama süreci

Deney grubuna ait işlem basamakları Tablo 3.5’de verilmiştir.

Tablo 3.5. Deney grubuna ait işlem basamakları

Tarih	Uygulama Sürecindeki İşlemler
22/09/2014	Ön-test yapıldı, deney ve kontrol grubu belirlendi.
29/09/2014	Deney grubu uygulama hakkında bilgilendirildi.
06/10/2014 1. Hafta okuma	Family members konusu sınav yapıldı.
13/10/2014 1.hafta yazma	Okuma sınav sonuçları açıklandı. Bireysel ve grup görüşmesi yapıldı. Family members konusunda yazı yazdırıldı.
20/10/2014 2.hafta okuma	Yazma sonuçları açıklandı. Bireysel ve grup görüşmesi yapıldı. Describe physical appearance sınav yapıldı.
27/10/2014 2.hafta yazma	Okuma sınav sonuçları açıklandı. Bireysel ve grup görüşmesi yapıldı. Describe physical appearance yazı yazıldı.
3/11/2014 3.hafta okuma	Yazma sonuçları açıklandı. Bireysel ve grup görüşmesi yapıldı. Clothes sınav yapıldı.
10-17/11/2014	Ortak sınav uygulamaya ara verildi.
24/11/2014 3.hafta yazma	Okuma sınav sonuçları açıklandı. Bireysel ve grup görüşmesi yapıldı. Clothes yazı yazıldı.
1/12/2014 4.hafta okuma	Yazma sonuçları açıklandı. Bireysel ve grup görüşmesi yapıldı. Jobs- can / good at bad at sınav yapıldı.
8/12/2014 4.hafta yazma	Okuma sınav sonuçları açıklandı. Bireysel ve grup görüşmesi yapıldı. Jobs-can good at bad at yazı yazıldı.
15/12/2014 5.hafta okuma	Yazma sonuçları açıklandı. Bireysel ve grup görüşmesi yapıldı. S. present tense sınav yapıldı.
22/12/2014 5.hafta yazma	Okuma sınav sonuçları açıklandı. Bireysel ve grup görüşmesi yapıldı. S present tense daily routine yazı yazıldı.
29/12/ 2014	Kar tatili nedeniyle son-test ertelendi.
5/01/2015	Yazma sonuçları açıklandı. Bireysel ve grup görüşmesi yapıldı. Son-test yapıldı.

Araştırmaya 22 Eylül 2014 tarihinde başlanmıştır. Önce ön-testler yapılarak deney ve kontrol grubu belirlenmiştir. 6 Ekim 2014 tarihinde deney grubu uygulamaları başlamıştır. 5 hafta okuma 5 hafta yazma üzerine uygulamalar yapılmıştır. Uygulama toplam 10 hafta sürmüştür. Yazılı dönemi uygulamaya ara verilmiştir. Ayrıca kar tatili sebebiyle son-test uygulaması bir hafta ertelenmiştir. Uygulama 22 Aralık 2014’te bitmiştir. Son-test 5 Ocak 2015’te yapılmıştır.

Çalışmada Zimmerma'nın sosyal bilişsel öz-düzenleme modeli temele alınmıştır (Zimmerman, Bonner ve Kovach, 2002). Bu model kapsamında öz-düzenleme etkinliklerinde zamanı planlama ve yönetim becerileri, yazma becerisinin geliştirilmesi bulunmaktadır.

Zamanı planlama ve yönetim becerilerini geliştirmek için 5 hafta okuma ve sınav çalışması yapılmıştır. Öğrencilere kendini izleme formu dağıtılmıştır (Ek 1). Forma öğrencilerin hangi saatlerde ders çalıştıkları, nerede çalıştıkları, çalışmalarına engel olacak çeldiricilerin ne olduğu, çalışmalara ayırdıkları süreci yazmaları istenmiştir. Bireysel görüşme saatlerinde çeldiriciler, çalışma saati, çalışılan yer konusunda incelemeler yapılarak öğrenciye yapabileceği değişiklikler konusunda yol gösterilmiştir.

Örneğin bir öğrenci evinin kalabalık olduğu ve kendisine ait odasının bulunmadığı için evde ders çalışamadığını belirtmiştir. Araştırmacı isterse okul çıkışı okulda yarım saat ders çalışabileceğini ya da evinin yakınındaki kütüphaneyi kullanabileceği konusunda dönüt vermiştir. Öğrenci okul çıkışı yarım saat ders çalışmaya karar vererek, kendi çalışmasını düzenlemiştir. Diğer hafta sınav puanlarında artış görülmüştür.

Yazma becerilerini geliştirmek için öğrencilere kendini izleme formu (Ek 1) dağıtılmıştır. Her hafta yazma sınavı yapılmıştır. Sınav yapılmadan önceki hafta öğrencilere yazma konusu verilmiştir. Bireysel görüşmede öğrencilerin yazma konusuna çalışmak için ne kadar zaman ayırdıkları, açıklamak istediklerini yazmak için ne kadar not tuttukları, notların ne kadarını organize ederek kategorileştirdikleri, anlamda açıklığı sağlamak amaçlı kaç değişiklik yaptıkları konusunda konuşulmuş, sınav kağıdı da incelenerek gerekli dönütler verilmiştir.

Örneğin bireysel görüşmede araştırmacı sınav kağıdını öğrenciye göstermiştir. Öğrencinin aile üyelerinin tanıtımını yaparken şahıs zamirleriyle ilgili hatalarının yoğunluğunu göstererek bu konuya çalışması gerektiği hususunda dönüt vermiştir.

Birlikte çalışma saatini 20 dakikaya çıkarma hedefi koymuşlardır. Diğer hafta şahıs zamirleriyle ilgili hatalarda azalma gözlemlenmiştir.

Verilerin toplanma süreci, araştırmada yer alan alt problemlere ilişkin olarak yapılan işlemler uygulama öncesi ve uygulama sürecinde olmak üzere iki alt başlık altında sunulmuştur. Son olarak uygulama sürecince gerçekleştirilen değerlendirme çalışmalarına yer verilmiştir.

Uygulama Öncesi

- 1- İlk aşamada uygulamanın içeriği, yapılacağı okul ve sınıf düzeyi belirlenmiştir.
- 2- Araştırmada kullanılacak ölçekler belirlenmiştir.
- 3- Araştırma önerisi hazırlanarak etik kurul izni alınmıştır (Ek 1).
- 4- Araştırmayı yapabilmek için ilgili milli eğitim müdürlüğünden araştırma izini alınmıştır (Ek 1).
- 5- 9. sınıf İngilizce programı incelenerek okuma ve yazma hedefleri incelenmiştir.
- 6- Konular 9. sınıf İngilizce programının hedefleri doğrultusunda hazırlanan A1 düzey kitabın içinden yıllık plana (Ek 9) uygun şekilde seçilmiştir.
- 7- Deney ve kontrol grubundaki öğretimde farklılık olmaması için ders uygulamalarının her iki grupta da öğretmen kitabına uygun olarak işlenmesine karar verilmiştir.
- 8- Öğrencilerin İngilizce okuma ve yazma başarılarını geliştirmeye yönelik etkinliklerin haftalık planları (Ek 10-11) hazırlanmıştır.
- 9- Uygulama öncesindeki her aşamada İngilizce öğretmenlerinden ve eğitim bilimleri uzmanlarından görüşler alınmıştır. Veri toplama araçları seçilirken 3 alan uzmanı, 7 yabancı dil öğretmeni, 2 ölçme değerlendirme uzmanının görüşü alınmıştır. Uygulama planları hazırlandıktan sonra uzman görüşüne sunulmuştur. Görüşler doğrultusunda düzenlemeler yapılmış ve planlara son halleri verilmiştir.

- 10- 22 Eylül 2014 tarihinde Bolu ilindeki bir meslek lisesinde öğrenim gören 265 9. sınıf öğrencisine ön-test yapılmıştır. Ön-test sonuçlarına göre iki sınıf deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir ve iki gruba yazma sınavı yapılmıştır. Yazma sınavı araştırmacının dışında 2 İngilizce öğretmeni tarafından değerlendirilmiştir.
- 11- Her Cuma sınav günü olarak belirlenmiştir. Salı günü ise araştırmacıyla görüşme ve dönüt günü olarak belirlenmiştir.

Uygulama Süreci

- 1- 29 Eylül haftası deney grubundaki öğrencilere uygulama süreci ve öz yeterlik puanının hesaplanması konusunda bilgi verilmiştir. 10 haftalık uygulama süreci ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır (Ek 10).
- 2- Öz-düzenlemeye dayalı öğretim programı; zaman planlama ve yönetim becerileri, yazma becerileri olmak üzere iki bölümden oluşturulmuştur. Zaman planlama ve yönetim becerilerinin uygulaması 5 hafta, yazma becerileri 5 hafta olacak şekilde toplam 10 hafta olarak planlanmıştır. Her bir bölüm için planlanan aşamalar aşağıda verilmiştir.
 1. hafta kendini izleme ve planlama, hedef belirleme
 2. hafta stratejiyi yerine getirme ve izleme
 - 3.-5. hafta stratejik sonucu izleme aşamaları.

İlk sınav sonuçları sonunda bireysel görüşmelerde araştırmacı her öğrenciye hedef belirleme konusunda yardımcı olmuştur. Bu hedeflere ulaşabilmek için hangi stratejileri kullanması gerektiği konusunda öğrencilere dönüt verilmiştir. Diğer hafta sonuçlar incelenerek, uygulanan stratejinin ne kadar etkili olduğu gözlemlenmiştir. Eğer stratejinin etkili olmadığı gözlemlenirse, yeni bir strateji denenmiştir.

- 3- Deney grubundaki öğrencilere uygulamanın başında kendini izleme formları (Ek 2) dağıtılmıştır.
- 4- Seçilen ilk konunun ilk hafta okuma ikinci hafta yazma çalışması yapılmıştır. Bunun sebebi; okuma bölümünde kazanılan kelime bilgisinin yazmaya katkı sağlamasıdır.

- 5- Okuma bölümünde öğrencilere her hafta sınav yapılmıştır ve özyeterlik puanları hesaplanmıştır.
- 6- Yazma bölümünde öğrencilerden her hafta okuma bölümünde işlenen konuyla ilgili yazı yazmaları istenmiştir. Yazma bölümünde dışarıdan etkileri engellemek amaçlı yazılar sınıfta yazdırılmıştır.
- 7- İlk uygulama itibariyle her hafta araştırmacı tarafından öğrencilerin aldıkları sınav puanları ve öz yeterlik puanları incelenmiş, öğrencilere aldıkları notlarla ilgili dönüt verilmiştir.
- 8- Deney grubundaki öğrencilerle bir saat grup tartışması yapılmıştır. Araştırmacı her hafta öğrencilerin sınav puanlarını ve öz yeterlik puanlarını öğrencilere iletmıştır. Grup tartışma saatinde öğrencilere en yüksek notları almış öğrenciler duyurulmuştur. Yüksek not almış öğrenciler sınava nasıl hazırlandıklarını ve hangi stratejileri kullandıkları konusunda bilgiler vermiş ve tavsiyelerde bulunmuşlardır. Düşük not alan öğrenciler kullandıkları stratejilerde ne gibi eksiklikler olduğunu yüksek not alanlarla kıyaslama yaparak belirlemeye çalışmışlardır. Her hafta öğrencilerin sınav sonuçları ve öz yeterlilik inancı puanları araştırmacı tarafından kontrol edilmiştir. Çıkan sonuçlar her Salı günü grup tartışmasından önce öğrencilere iletilmiştir. Önce grup tartışması yapılmış sonraki saat bireysel görüşmelere geçilmiştir.
- 9- Grup tartışmasından sonraki saatte araştırmacı deney grubundaki öğrencilerin her biriyle bireysel görüşmüştür. Görüşmede öğrencinin her hafta aldığı sınav ve öz yeterlik puanı değerlendirilmiştir. Öğrencilere kendini izleme ve planlama, hedef belirleme; stratejiyi yerine getirme ve izleme; stratejik sonucu izleme aşamalarını ve kendini izleme formunda dikkati çeken noktalar hakkında araştırmacı tarafından dönütler verilmiştir.

Örneğin, araştırmacı kendini izleme formunu incelerken, bir öğrencinin çeldiriciler bölümüne küçük kardeş yazdığını fark etmiştir. Bireysel görüşmede öğrenci ders çalışırken en büyük çeldiricisinin küçük kardeşi olduğunu, kapısı kilitli olmadığı için kardeşinin odasına girdiğini çalışmasına engel olduğunu belirtmiştir. Araştırmacı ile öğrenci, odasına kilit taktırma ve kardeşinin uyuduğu saatlerde çalışma konusunda planlama

yapmışlardır. Bir hafta sonraki görüşmede öğrenci kilidi taktırdıktan sonra kardeşinin içeri girmediğini ve dikkat gerektiren ezbere dayalı çalışmalarını kardeşinin uyuduğu saatlerde yaptığını belirtmiştir. Ayrıca öğrencinin bir önceki haftaya göre sınav ve öz yeterlik puanında artış olduğu bulunmuştur.

10- Her Cuma sınav yapılmıştır. Salı günü ise araştırmacıyla görüşme ve dönüt yapılmıştır.

1. Hafta Okuma

Uygulamanın 1. haftasında “Family Members” konusu işlenmiştir. İşlenen konu ile ilgili okuma sınavında aile üyelerinin tanıtıldığı bir okuma parçası verilmiş ve bu parçadan çıkarılan sorular (Ek 6) sorulmuştur. Bu hafta yapılan sınava ilişkin plan (Ek 5) da verilmiştir.

Araştırmacı grup tartışması saatinde en yüksek notu almış ilk beş öğrenciyi duyurur. Başarılı olan öğrencileri tebrik eder ve öğrencilere sınava nasıl çalıştıklarını sorar. Öğrenciler sırayla sınava nasıl çalıştıklarını, çalışırken hangi mekanda olduğunu, çalışmaya ne kadar zaman ayırdığını, hangi saat diliminde ders çalıştığını, çalışmasında sıkıntı yaratacak çeldiricileri nasıl engellediğini açıklar. 5 öğrenci tek tek kendi çalışmalarıyla ilgili açıklama yapar. Diğer öğrencilere kendi çalışmaları üzerine tartışır. Kendi aralarında benzerlik ve farklılık üzerine tartışır. Araştırmacı 5 öğrencinin çalışmasıyla ilgili anahtar sözcükleri tahtaya yazar. Grup tartışma saati sona erer.

Araştırmacı bireysel görüşme saatinde öğrencileri yoklama sırasına göre çağırır. Araştırmacı öğrencinin sınav kağıdını ve özyeterlik puanı öğrenciye gösterir. Öğrenciyle birlikte kendini izleme formunu incelerler. Öğretmen öğrencinin sınava nasıl hazırlandığını sorar. Öğrenci sınava nasıl hazırlandığını açıklar. Birlikte çeldiriciler üzerinde konuşurlar. Öğrencinin çalışmasına engel olacak çeldiricileri nasıl düzeltebilecekleri konusunda fikir üretirler. Öğrencinin sınava çalışmak için ayırdığı zamanın yeterli olup olmadığı üzerine konuşurlar. Öğrenci okuma sınavında soruları çözmek için hangi stratejiyi kullandığını belirtir. Sınav sonucuna göre öğrencinin kullandığı stratejinin etkililiği üzerine konuşurlar. Araştırmacı öğrencinin grup

tartışmasında konuşulanları dikkate alarak kendisine bir hedef belirlemesi, bu hedefe yönelik plan yapması ve hedefine ulaşmak için kullanacağı stratejiyi belirlemesini ister. Bireysel görüşme sonlandırılır. Deney grubundaki her bir öğrenci için aynı uygulama yapılır.

Zimmerman'ın döngüsel modelinde ön-görü aşamasında olan; hedef belirleme, strateji planlama, öz yeterlilik inançları, hedef yönelimi, beklentiler gibi süreçler uygulamanın ilk haftasında deney grubu öğrencilerine uygulanmıştır. Deney grubu öğrencileri kendi hedeflerini belirlemiş; öğrencinin aldığı sınav notu incelenmiştir. Öncelikle bir sonraki hafta almak isteği not hedef olarak belirlenmiştir. Ayrıca kendini izleme formunda çalışmasına engel olan çeldiricilerin ortadan kaldırılması hedef olarak saptanmıştır. Hedeflerine ulaşmaya yardımcı olacak stratejilere karar verilmiş; öğrencinin sınava çalışırken hangi stratejiyi kullandığı öğrenilmiş sınav puanına göre stratejinin etkili olup olmadığına karar verilmiştir. Grup tartışmasında konuşulan stratejiler ve öğrencinin kullandığı strateji konuşularak sınav notunu yükseltecek strateji belirlenmiş ek olarak çeldiricileri engelleyecek strateji üzerine konuşulmuştur ve gerekli planlamalar yapılmıştır.

Örneğin, bir öğrencinin sınav notu 50 ve çalışmak için ayırdığı zamanın 20 dk. olduğu belirlenmiştir. İnternette başına geçtiği zaman kalkamadığını çeldirici olarak yazmıştır. Bireysel görüşmenin sonunda öğrenci, hedeflediği not 70 çalışma için ayıracağı zamanı 30 dk olarak belirlemiştir. Okuma parçasını okumadan önce soruları okuyup daha sonra parçayı okumayı kendine strateji olarak belirlemiştir. Çeldirici için ise, bilgisayarın başına geçmeden önce gerekli çalışmaları yapmayı hedef daha sonra internette vakit geçirmeyi kendine ödül olarak kullanma kararı almıştır.

2. Hafta Okuma

Uygulamanın 2. haftasında “Describe Physical Apperance” konusu işlenmiştir. İşlenen konu ile ilgili okuma sınavında dış görünüşün tanımlandığı okuma parçası verilmiş ve bu parçadan sorular (Ek 6) sorulmuştur. Bu hafta yapılan sınava ilişkin plan (Ek 5) da verilmiştir.

Araştırmacı grup tartışması saatinde en yüksek notu almış ilk beş öğrenciyi duyurur. Başarılı olan öğrencileri tebrik eder ve öğrencilere sınava nasıl çalıştıklarını sorar. Öğrenciler sırayla sınava nasıl çalıştıklarını, çalışırken hangi mekanda olduğunu, çalışmaya ne kadar zaman ayırdığını, hangi saat diliminde ders çalıştığını, çalışmasında sıkıntı yaratacak çeldiricileri nasıl engellediğini açıklar. 5 öğrenci tek tek kendi çalışmalarıyla ilgili açıklama yapar. Diğer öğrencilere kendi çalışmaları üzerine tartışılır. Kendi aralarında benzerlik ve farklılık üzerine tartışılır. Bir önceki hafta yüksek not alıp bu hafta ilk beşe giremeyen öğrenciler çalışmalarında nelerin değiştiğini, çalışmaya ayırdıkları zaman ve bu hafta içinde karşılaştıkları çeldiriciler hakkında yorum yaparlar. Diğer öğrenciler yorum yaparlar. Araştırmacı 5 öğrencinin çalışmasıyla ilgili anahtar sözcükleri tahtaya yazar. Grup tartışma saati sona erer.

Araştırmacı bireysel görüşme saatinde öğrencileri yoklama sırasına göre çağırır. Araştırmacı öğrencinin sınav kağıdını ve özyeterlik puanı öğrenciye gösterir. Araştırmacı öğrenciyle kendini izleme formunu inceleyerek bir önceki hafta sınav sonucuyla bu hafta yapılan sınav sonucu ve öz yeterlik puanını kıyaslama yaparlar.

Araştırmacı öğrencinin bir önceki hafta hazırlamış olduğu planı sorar. Öğrenci hazırladığı plan, çalışmaya ayırdığı zaman, kullandığı strateji ve çeldiriciler hakkında bilgi verir. Araştırmacı öğrenciden sınav ve öz yeterlik puanını da dikkate alarak bir önceki hafta yaptığı çalışmayla ilgili değerlendirme yapmasını ister. Birlikte bir değerlendirme yaparlar. Eğer öğrencinin aldığı sınav notunda artış varsa, stratejinin etkili olduğu kanaatine varılır. Başarıyı daha fazla artırmak için ne gibi düzenlemeler yapılması gerektiği üzerinde durulur. Eğer öğrencinin sınav sonucunda düşme varsa (bir değişiklik yoksa), yeni strateji kullanma kararı alınır. Araştırmacı öğrenciden grup tartışmasında konuşulanları dikkate alarak yeniden bir planlama yapmasını ve yeni stratejiler belirlemesini ister. Bireysel görüşme sonlandırılır. Deney grubundaki her bir öğrenci için aynı uygulama yapılır.

Zimmerman'ın döngüsel modelinde performans ya da iradenin kontrolü aşamasında olan, dikkate odaklanma, kendi kendini kontrol etme, stratejiyi yerine getirme, öz gözlem gibi öğrenme boyunca meydana gelen dikkati ve faaliyeti etkileyen

süreçler, uygulamanın ikinci haftasında deney grubu öğrencilerine uygulanmıştır. Öğrenciler planladıkları stratejiyi yerine getirmiş, bir önceki hafta kullandıkları stratejinin sonucunu sınav sonuçlarına göre izleme şansı bulmuşlardır.

Örneğin bir önceki hafta öğrencinin aldığı not 50 iken bu hafta notu 55'e çıktığı görülmüştür. Öğrencinin kendini izleme formu incelendiğinde çalışma süresinde değişiklik olmadığı, interneti kullanmaya devam ettiği tespit edilmiştir. Öğrenci cevapları okuyup daha sonra parçayı okuma stratejisinin etkili olduğunu belirtmiştir. Bu haftada öğrencinin çalışma ve internet süresine dikkat ederek okuma stratejisini değiştirmeden çalışmasına karar verilmiştir.

3. Hafta Okuma

Uygulamanın 3. haftasında “Clothes” konusu işlenmiştir. İşlenen konu ile ilgili okuma sınavında kıyafetlerin anlatıldığı okuma parçası verilmiş ve bu parçadan sorular (Ek 6) sorulmuştur. Bu hafta yapılan sınava ilişkin plan (Ek 5) da verilmiştir.

Araştırmacı grup tartışması saatinde en yüksek notu almış ilk beş öğrenciyi duyurur. Başarılı olan öğrencileri tebrik eder ve öğrencilere sınava nasıl çalıştıklarını sorar. Öğrenciler sırayla sınava nasıl çalıştıklarını, çalışırken hangi mekanda olduğunu, çalışmaya ne kadar zaman ayırdığını, hangi saat diliminde ders çalıştığını, çalışmasında sıkıntı yaratacak çeldiricileri nasıl engellediğini açıklar. 5 öğrenci tek tek kendi çalışmalarıyla ilgili açıklama yapar. Diğer öğrencilere kendi çalışmaları üzerine tartışır. Kendi aralarında benzerlik ve farklılık üzerine tartışır. Bir önceki hafta yüksek not alıp bu hafta ilk beşe giremeyen öğrenciler çalışmalarında nelerin değiştiğini, çalışmaya ayırdıkları zaman ve bu hafta içinde karşılaştıkları çeldiriciler hakkında yorum yaparlar. Diğer öğrenciler yorum yaparlar. Araştırmacı 5 öğrencinin çalışmasıyla ilgili anahtar sözcükleri tahtaya yazar. Grup tartışma saati sona erer.

Araştırmacı bireysel görüşme saatinde öğrencileri yoklama sırasına göre çağırır. Araştırmacı öğrencinin sınav kağıdını ve özyeterlik puanı öğrenciye gösterir. Araştırmacı öğrenciyle kendini izleme formunu inceleyerek 1. ve 2. hafta sınav

sonucuyla bu hafta yapılan sınav sonucu ve öz yeterlik puanını kıyaslama yaparlar. Araştırmacı öğrencinin bir önceki hafta hazırlamış olduğu planı sorar. Öğrenci hazırladığı plan, çalışmaya ayırdığı zaman, kullandığı strateji ve çeldiriciler hakkında bilgi verir. Araştırmacı öğrenciden sınav ve öz yeterlik puanını da dikkate alarak bir önceki hafta yaptığı çalışmayla ilgili değerlendirme yapmasını ister. Birlikte bir değerlendirme yaparlar. Eğer öğrencinin aldığı sınav notunda artış varsa, stratejinin etkili olduğu kanaatine varılır. Başarıyı daha fazla artırmak için ne gibi düzenlemeler yapılması gerektiği üzerinde durulur. Eğer öğrencinin sınav sonucunda düşme varsa (bir değişiklik yoksa), yeni strateji kullanma kararı alınır. Araştırmacı öğrenciden grup tartışmasında konuşulanları dikkate alarak yeniden bir planlama yapmasını ve yeni stratejiler belirlemesini ister. Bireysel görüşme sonlandırılır. Deney grubundaki her bir öğrenci için aynı uygulama yapılır.

Zimmerman'ın döngüsel modelinde öz yansıma aşamasında olan öz-değerlendirme ve kendi kendine tepki verme gibi süreçler, uygulamanın 3., 4. ve 5. haftasında deney grubu öğrencilerine uygulanmıştır. Öğrenciler gerekli stratejileri kullanarak, amaçlarını değerlendirerek fikirlerinin yeterliği hakkında yargıda bulunmuşlardır. Yargılama sonuçlarına göre gerek kullandıkları stratejileri değiştirmişler gerekse de mevcut strateji üzerinde değişiklikler yapmışlardır.

Örneğin, öğrencinin ilk hafta hedeflediği nota (70) ulaştığı tespit edilmiştir. Öğrenci geçen hafta planlandığı gibi 30 dk. çalışmış ve çalışması bittikten sonra internette zaman geçirmiştir. Öğrencinin hedefine ulaşmış olması sebebiyle bu hafta mevcut notu artırmak için yeni düzenlemeler yapılmasına karar verilmiştir (çalışma saatini artırma, internet saatini azaltma gibi).

4. Hafta Okuma

Uygulamanın 4. haftasında “Jobs” konusu işlenmiştir. İşlenen konu ile ilgili okuma sınavında iş başvurusuyla ilgili okuma parçası verilmiş ve bu parçadan sorular (Ek 6) sorulmuştur. Bu hafta yapılan sınava ilişkin plan (Ek 5) da verilmiştir.

Araştırmacı grup tartışması saatinde en yüksek notu almış ilk beş öğrenciyi duyurur. Başarılı olan öğrencileri tebrik eder ve öğrencilere sınava nasıl çalıştıklarını sorar. Öğrenciler sırayla sınava nasıl çalıştıklarını, çalışırken hangi mekanda olduğunu, çalışmaya ne kadar zaman ayırdığını, hangi saat diliminde ders çalıştığını, çalışmasında sıkıntı yaratacak çeldiricileri nasıl engellediğini açıklar. 5 öğrenci tek tek kendi çalışmalarıyla ilgili açıklama yapar. Diğer öğrencilere kendi çalışmaları üzerine tartışılır. Kendi aralarında benzerlik ve farklılık üzerine tartışılır. Bir önceki hafta yüksek not alıp bu hafta ilk beşe giremeyen öğrenciler çalışmalarında nelerin değiştiğini, çalışmaya ayırdıkları zaman ve bu hafta içinde karşılaştıkları çeldiriciler hakkında yorum yaparlar. Diğer öğrenciler yorum yaparlar. Araştırmacı 5 öğrencinin çalışmasıyla ilgili anahtar sözcükleri tahtaya yazar. Grup tartışma saati sona erer.

Araştırmacı bireysel görüşme saatinde öğrencileri yoklama sırasına göre çağırır. Araştırmacı öğrencinin sınav kağıdını ve özyeterlik puanı öğrenciye gösterir. Araştırmacı öğrenciyle kendini izleme formunu inceleyerek 1., 2. ve 3. hafta sınav sonucuyla bu hafta yapılan sınav sonucu ve öz yeterlik puanını kıyaslama yaparlar. Araştırmacı öğrencinin bir önceki hafta hazırlamış olduğu planı sorar. Öğrenci hazırladığı plan, çalışmaya ayırdığı zaman, kullandığı strateji ve çeldiriciler hakkında bilgi verir. Araştırmacı öğrenciden sınav ve öz yeterlik puanını da dikkate alarak bir önceki hafta yaptığı çalışmayla ilgili değerlendirme yapmasını ister. Birlikte bir değerlendirme yaparlar. Eğer öğrencinin aldığı sınav notunda artış varsa, stratejinin etkili olduğu kanaatine varılır. Başarıyı daha fazla artırmak için ne gibi düzenlemeler yapılması gerektiği üzerinde durulur. Eğer öğrencinin sınav sonucunda düşme varsa (bir değişiklik yoksa) yeni strateji kullanma kararı alınır. Araştırmacı öğrenciden grup tartışmasında konuşulanları dikkate alarak yeniden bir planlama yapmasını ve yeni stratejiler belirlemesini ister. Bireysel görüşme sonlandırılır. Deney grubundaki her bir öğrenci için aynı uygulama yapılır.

Örneğin, öğrencinin bu hafta aldığı notu 80 çıkardığı tespit edilmiştir. Öğrenci geçen hafta planlandığı gibi 30 dk çalışmış ve çalışması bittikten sonra internette zaman geçirmiştir. Öğrencinin çalışma süresi ve internet süresinde bir önceki haftaya göre değişiklik olmadığı ancak grup tartışmasında başarılı arkadaşının kullanmış olduğu

kelime kartı hazırlamayı kullandığı notunun yükselmesinde etkili olduğunu bulunmuştur.

5. Hafta Okuma

Uygulamanın 5. haftasında “Simple Present Tense” konusu işlenmiştir. Okuma sınavında bir dövüşçünün günlük yaptığı işlerle ilgili okuma parçası verilmiş ve bu parçadan sorular (Ek 6) sorulmuştur. Bu hafta yapılan sınava ilişkin plan (Ek 5) da verilmiştir.

Araştırmacı grup tartışması saatinde en yüksek notu almış ilk beş öğrenciyi duyurur. Başarılı olan öğrencileri tebrik eder ve öğrencilere sınava nasıl çalıştıklarını sorar. Öğrenciler sırayla sınava nasıl çalıştıklarını, çalışırken hangi mekanda olduğunu, çalışmaya ne kadar zaman ayırdığını, hangi saat diliminde ders çalıştığını, çalışmasında sıkıntı yaratacak çeldiricileri nasıl engellediğini açıklar. 5 öğrenci tek tek kendi çalışmalarıyla ilgili açıklama yapar. Diğer öğrencilere kendi çalışmaları üzerine tartışır. Kendi aralarında benzerlik ve farklılık üzerine tartışır. Bir önceki hafta yüksek not alıp bu hafta ilk beşe giremeyen öğrenciler çalışmalarında nelerin değiştiğini, çalışmaya ayırdıkları zaman ve bu hafta içinde karşılaştıkları çeldiriciler hakkında yorum yaparlar. Diğer öğrenciler yorum yaparlar. Araştırmacı 5 öğrencinin çalışmasıyla ilgili anahtar sözcükleri tahtaya yazar. Grup tartışma saati sona erer.

Araştırmacı bireysel görüşme saatinde öğrencileri yoklama sırasına göre çağırır. Araştırmacı öğrencinin sınav kağıdını ve özyeterlik puanı öğrenciye gösterir. Araştırmacı öğrenciyle kendini izleme formunu inceleyerek 1., 2., 3. ve 4. hafta sınav sonucuyla bu hafta yapılan sınav sonucu ve öz yeterlik puanını kıyaslama yaparlar. Araştırmacı öğrencinin bir önceki hafta hazırlamış olduğu planı sorar. Öğrenci hazırladığı plan, çalışmaya ayırdığı zaman, kullandığı strateji ve çeldiriciler hakkında bilgi verir. Araştırmacı öğrenciden sınav ve öz yeterlik puanını da dikkate alarak bir önceki hafta yaptığı çalışmayla ilgili değerlendirme yapmasını ister. Birlikte bir değerlendirme yaparlar. Eğer öğrencinin aldığı sınav notunda artış varsa, stratejinin etkili olduğu kanaatine varılır. Başarıyı daha fazla artırmak için ne gibi düzenlemeler

yapılması gerektiği üzerinde durulur. Eğer öğrencinin sınav sonucunda düşme varsa (bir değişiklik yoksa) yeni strateji kullanma kararı alınır. Araştırmacı öğrenciden grup tartışmasında konuşulanları dikkate alarak yeniden bir planlama yapmasını ve yeni stratejiler belirlemesini ister. Bireysel görüşme sonlandırılır. Deney grubundaki her bir öğrenci için aynı uygulama yapılır.

Örneğin, öğrencinin bu haftaki notun 80 olduğu tespit edilmiştir. Öğrenci kelime kartı hazırlamanın ve internetten önce ders çalışmanın kendisini geliştirmede faydalı olduğunu bulmuş. Çalışma saatlerini eve geldikten bir saat sonra olarak düzenlemiştir.

1. Hafta Yazma

Uygulamanın 1. haftasında “Family Members” konusu işlenmiştir. İşlenen konu ile ilgili yazma sınavında öğrencilerden kendisini ve ailesini tanıtabilecek bir paragraf yazmaları istenmiştir. Bu hafta yapılan sınava ilişkin plan (Ek 5) da verilmiştir.

Araştırmacı grup tartışması saatinde en yüksek notu almış ilk beş öğrenciyi duyurur. Başarılı olan öğrencileri tebrik eder ve öğrencilere sınava nasıl çalıştıklarını sorar. Öğrenciler sınava nasıl çalıştıklarını açıklarlar. İlk öğrenci sınav konusuna hazırlanırken ne kadar zaman ayırdığını, yazmak istediği cümleyi açıklamak için ne kadar not aldığını, aldığı notların kaçını kategorileştirdiğini, kaç kategoriye metne dönüştürdüğünü, açıklığı artırmak için kaç değişiklik yaptığını açıklar. 5 öğrenci tek tek kendi çalışmalarıyla ilgili açıklama yapar. Diğer öğrencilere kendi çalışmalarını üzerine tartışır. Kendi aralarında benzerlik ve farklılık üzerine tartışır. Araştırmacı 5 öğrencinin çalışmasıyla ilgili anahtar sözcükleri tahtaya yazar. Grup tartışma saati sona erer.

Araştırmacı bireysel görüşme saatinde öğrencileri yoklama sırasına göre çağırır. Araştırmacı öğrencinin sınav kağıdını ve özyeterlik puanı öğrenciye gösterir. Öğrenciyle birlikte kendini izleme formunu incelerler. Araştırmacı öğrencinin sınav kağıdını gösterir öğrenciyle birlikte öğrencinin yazımında hataların en çok hangi bölümden kaynaklandığını incelerler (organization, paragraphs, sentences, vocabulary,

grammar, punctuation, spelling). Çıkan sonuca göre öğrencinin çalışmayı yoğunlaştırması gerektiği bölüm netleştirilir. Yazmaya ayırdığı zaman ve kullandığı strateji üzerine konuşurlar. Öğretmen öğrencinin sınava nasıl hazırlandığını sorar. Öğrenci sınava nasıl hazırlandığını açıklar. Birlikte çeldiriciler üzerinde konuşurlar. Öğrencinin çalışmasına engel olacak çeldiricileri nasıl düzeltebilecekleri konusunda fikir üretirler. Araştırmacı öğrencinin grup tartışmasında konuşulanları dikkate alarak kendisine bir hedef belirlemesi, bu hedefe yönelik plan yapması ve hedefine ulaşmak için kullanacağı stratejiyi belirlemesini ister. Bireysel görüşme sonlandırılır. Deney grubundaki her bir öğrenci için aynı uygulama yapılır.

Zimmerman'ın döngüsel modelinde ön-görü aşamasında olan; hedef belirleme, strateji planlama, öz yeterlilik inançları, hedef yönelimi, beklentiler gibi süreçler uygulamanın ilk haftasında deney grubu öğrencilerine uygulanmıştır. Deney grubu öğrencileri kendi hedeflerini belirlemiş, hedeflerine ulaşmaya yardımcı olacak stratejilere karar vermiş ve planlama yapmışlardır.

Örneğin öğrencinin yazma sınavından aldığı not 28 yazma sınavında yaptığı hataların grammer ağırlıklı olduğu tespit edilmiştir. Öğrencinin yazmaya ayırdığı zamanın haftada bir 25 dakika olduğu, gürültünün çeldiricisi olduğu kendini izleme formundan tespit edilmiştir. Öğrenci bireysel görüşme sonunda gelecek sınav için 30 puan almayı hedeflemiştir. Hataları grammer ağırlıklı olduğu için çalışma programına yazma sınavına çalışmaya ek olarak grammer için ek olarak günlük 10-15 dakika çalışmayı eklemiştir. Gürültü rahatsızlığını engellemek için sabah erken saatlerde ders çalışmayı hedeflemiştir

2. Hafta Yazma

Uygulamanın 2. haftasında “Describe Physical Apperance” konusu işlenmiştir. İşlenen konu ile ilgili yazma sınavında öğrencilere gazete ve dergilerden resimler verilir. Bu resimlerdeki insanların dış görünüşlerini tanıtmaları istenir. Bu hafta yapılan sınava ilişkin plan (Ek 5) da verilmiştir.

Araştırmacı grup tartışması saatinde en yüksek notu almış ilk beş öğrenciyi duyurur. Başarılı olan öğrencileri tebrik eder ve öğrencilere sınava nasıl çalıştıklarını sorar. Öğrenciler sınava nasıl çalıştıklarını açıklarlar. İlk öğrenci sınav konusuna hazırlanırken ne kadar zaman ayırdığını, yazmak istediği cümleyi açıklamak için ne kadar not aldığını, aldığı notların kaçını kategorileştirdiğini, kaç kategoriye metne dönüştürdüğünü, açıklığı artırmak için kaç değişiklik yaptığını açıklar. 5 öğrenci tek tek kendi çalışmalarıyla ilgili açıklama yapar. Diğer öğrencilere kendi çalışmaları üzerine tartışılır. Kendi aralarında benzerlik ve farklılık üzerine tartışılır. Araştırmacı 5 öğrencinin çalışmasıyla ilgili anahtar sözcükleri tahtaya yazar. Grup tartışma saati sona erer.

Araştırmacı bireysel görüşme saatinde öğrencileri yoklama sırasına göre çağırır. Araştırmacı öğrencinin sınav kağıdını ve özyeterlik puanı öğrenciye gösterir. Öğrenciyle birlikte kendini izleme formunu incelerler. Bir önceki hafta yapılan sınav sonucu, öz yeterlik puanı ve hata yapılan bölümler ile bu hafta yapılan bölümler kıyaslanır. Araştırmacı öğrencinin sınav kağıdını gösterir, öğrenciyle birlikte öğrencinin yazımında hataların en çok hangi bölümden kaynaklandığını incelerler (organization, paragraphs, sentences, vocabulary, grammar, punctuation, spelling). Çıkan sonuca göre bu hafta öğrencinin çalışmayı yoğunlaştırması gerektiği bölüm netleştirilir. Öğrencinin bir önceki hafta hata yaptığı bölüm ve bu bölümdeki hataları düzeltmek için kullandığı strateji üzerine tartışılır. Eğer öğrencinin hata yaptığı bölümle ilgili hata sayısında azalma varsa o zaman öğrencinin kullandığı stratejinin etkili olduğu sonucuna varılır. Hataları azaltmak için ne gibi düzenlemeler yapılması gerektiği üzerine konuşulur. Eğer öğrencinin hata yaptığı bölümle ilgili hata sayısında azalma yoksa (artış varsa) kullanılan stratejinin etkili olmadığı kanaatine varılır. Öğrenci yeni strateji kullanma kararı alır. Eğer öğrencinin hata yaptığı bölüm dışında başka bir bölümde hata artışı olursa örneğin; öğrencinin ilk hafta yaptığı hata grammer ağırlıklı ama ikinci hafta vocabulary ağırlıklıysa, öğrencinin hatalı olan bölüm için yeni strateji belirlemesi kararı alınır. Yazmaya ayırdığı zaman üzerine konuşurlar. Araştırmacı öğrencinin sınava nasıl hazırlandığını sorar. Öğrenci sınava nasıl hazırlandığını açıklar. Birlikte çeldiriciler üzerinde konuşurlar. Öğrencinin çalışmasına engel olacak çeldiricileri nasıl

düzeltebilecekleri konusunda fikir üretirler. Bireysel görüşme sonlandırılır. Deney grubundaki her bir öğrenci için aynı uygulama yapılır.

Zimmerman'ın döngüsel modelinde performans ya da iradenin kontrolü aşamasında olan, dikkate odaklanma, kendi kendini kontrol etme, stratejiyi yerini getirme, öz gözlem gibi öğrenme boyunca meydana gelen dikkati ve faaliyeti etkileyen süreçler, araştırmanın ikinci haftasında deney grubu öğrencilerine uygulanmıştır. Öğrenciler planladıkları stratejiyi yerini getirmiş bir önceki hafta kullandıkları stratejinin sonucunu sınav sonuçlarına göre izleme şansları bulmuşlardır.

Örneğin öğrencinin geçen hafta aldığı notun 28 bu hafta aldığı notun 25 olduğu tespit edilmiştir. Öğrenci notunun düşme sebebi olarak öğretmennin verdiği performans ödevine çalıştığı ve planlamasına hiç zaman ayırmadığını belirtmiştir. Gelecek hafta bir önceki haftanın planını uygulama kararı alır.

3. Hafta Yazma

Uygulamanın 3. haftasında “Clothes” konusu işlenmiştir. İşlenen konu ile ilgili yazma sınavında öğrencilerden kendi giysi dolaplarında olan kıyafetleri yazmaları istenir. Bu hafta yapılan sınava ilişkin plan (Ek 5) da verilmiştir.

Araştırmacı grup tartışması saatinde en yüksek notu almış ilk beş öğrenciyi duyurur. Başarılı olan öğrencileri tebrik eder ve öğrencilere sınava nasıl çalıştıklarını sorar. Öğrenciler sınava nasıl çalıştıklarını açıklarlar. İlk öğrenci sınav konusuna hazırlanırken ne kadar zaman ayırdığını, yazmak istediği cümleyi açıklamak için ne kadar not aldığını, aldığı notların kaçını kategorileştirdiğini, kaç kategoriyi metne dönüştürdüğünü, açıklığı artırmak için kaç değişiklik yaptığını açıklar. 5 öğrenci tek tek kendi çalışmalarıyla ilgili açıklama yapar. Diğer öğrencilere kendi çalışmaları üzerine tartışır. Kendi aralarında benzerlik ve farklılık üzerine tartışır. Araştırmacı 5 öğrencinin çalışmasıyla ilgili anahtar sözcükleri tahtaya yazar. Grup tartışma saati sona erer.

Araştırmacı bireysel görüşme saatinde öğrencileri yoklama sırasına göre çağırır. Araştırmacı öğrencinin sınav kağıdını ve özyeterlik puanı öğrenciye gösterir. Araştırmacı öğrenciyle kendini izleme formunu inceleyerek 1. ve 2. hafta sınav sonucuyla bu hafta yapılan sınav sonucu ve öz yeterlik puanını kıyaslama yaparlar.

Araştırmacı bireysel görüşme saatinde öğrencileri yoklama sırasına göre çağırır. Araştırmacı öğrencinin sınav kağıdını ve özyeterlik puanı öğrenciye gösterir. Öğrenciyle birlikte kendini izleme formunu incelerler. Bir önceki hafta yapılan sınav sonucu, öz yeterlik puanı ve hata yapılan bölümler ile bu hafta yapılan bölümler kıyaslanır. Araştırmacı öğrencinin sınav kağıdını gösterir, öğrenciyle birlikte öğrencinin yazımında hataların en çok hangi bölümden kaynaklandığını incelerler. (organization, paragraphs, sentences, vocabulary, grammar, punctuation, spelling). Çıkan sonuca göre bu hafta öğrencinin çalışmayı yoğunlaştırması gerektiği bölüm netleştirilir. Öğrencinin bir önceki hafta hata yaptığı bölüm ve bu bölümdeki hataları düzeltmek için kullandığı strateji üzerine tartışılır. Eğer öğrencinin hata yaptığı bölümle ilgili hata sayısında azalma varsa o zaman öğrencinin kullandığı stratejinin etkili olduğu sonucuna varılır. Hataları azaltmak için ne gibi düzenlemeler yapılması gerektiği üzerine konuşulur. Eğer öğrencinin hata yaptığı bölümle ilgili hata sayısında azalma yoksa (artış varsa) kullanılan stratejinin etkili olmadığı kanaatine varılır. Öğrenci yeni strateji kullanma kararı alır. Eğer öğrencinin hata yaptığı bölüm dışında başka bir bölümde hata artışı olursa yeni strateji belirlemesi kararı alınır. Yazmaya ayırdığı zaman üzerine konuşurlar. Araştırmacı öğrencinin sınava nasıl hazırlandığını sorar. Öğrenci sınava nasıl hazırlandığını açıklar. Birlikte çeldiriciler üzerinde konuşurlar. Öğrencinin çalışmasına engel olacak çeldiricileri nasıl düzeltebilecekleri konusunda fikir üretirler. Bireysel görüşme sonlandırılır. Deney grubundaki her bir öğrenci için aynı uygulama yapılır.

Zimmerman'ın döngüsel modelinde öz yansıma aşamasında olan öz-değerlendirme ve kendi kendine tepki verme gibi süreçler, uygulamanın 3., 4. ve 5. haftasında deney grubu öğrencilerine uygulanmıştır. Öğrenciler gerekli stratejileri kullanarak, amaçlarını değerlendirerek fikirlerinin yeterliği hakkında yargıda bulunmuşlardır. Yargılama sonuçlarına göre gerek kullandıkları stratejileri değiştirmişler gerekse de mevcut strateji üzerinde değişiklikler yapmışlardır.

Örneğin öğrencinin ilk hafta aldığı not 28 ikinci hafta 25 bu hafta 28 olduğu tespit edilmiştir. Sınav için çalışma süresinde değişiklik yapmıştır (5 dakika artırmış) ancak grammer için ayrı çalışma yapmadığı tespit edilmiştir. Sınavda grammerdan aldığı notta bir değişiklik olmadığı bulunmuştur. Öğrenci gürültü için planladığı sabah erken kalkma planını uygulamadığı sabah uyanmakta güçlük çetiğini belirtmiştir. Haftaya okul çıkışı kütüphanede çalışma kararı almıştır.

4. Hafta Yazma

Uygulamanın 4. haftasında “Jobs” konusu işlenmiştir. İşlenen konu ile ilgili yazma sınavında öğrencilere üç adet iş ilanı verilir. Öğrencilerden ilanların bir tanesini seçerek, “can, good at, bad at” kalıplarını kullanarak iş başvurusu yazmaları istenir. Öğrencilere bu hafta yapılan sınava ilişkin plan (Ek 5) da verilmiştir.

Araştırmacı grup tartışması saatinde en yüksek notu almış ilk beş öğrenciyi duyurur. Başarılı olan öğrencileri tebrik eder ve öğrencilere sınava nasıl çalıştıklarını sorar. Öğrenciler sınava nasıl çalıştıklarını açıklarlar. İlk öğrenci sınav konusuna hazırlanırken ne kadar zaman ayırdığını, yazmak istediği cümleyi açıklamak için ne kadar not aldığını, aldığı notların kaçını kategorileştirdiğini, kaç kategoriye metne dönüştürdüğünü, açıklığı artırmak için kaç değişiklik yaptığını açıklar. 5 öğrenci tek tek kendi çalışmalarıyla ilgili açıklama yapar. Diğer öğrencilere kendi çalışmaları üzerine tartışır. Kendi aralarında benzerlik ve farklılık üzerine tartışır. Araştırmacı 5 öğrencinin çalışmasıyla ilgili anahtar sözcükleri tahtaya yazar. Grup tartışma saati sona erer.

Araştırmacı bireysel görüşme saatinde öğrencileri yoklama sırasına göre çağırır. Araştırmacı öğrencinin sınav kağıdını ve özyeterlik puanı öğrenciye gösterir. Araştırmacı öğrenciyle kendini izleme formunu inceleyerek 1., 2. ve 3. hafta sınav sonucuyla bu hafta yapılan sınav sonucu ve öz yeterlik puanını kıyaslama yaparlar. Araştırmacı bireysel görüşme saatinde öğrencileri yoklama sırasına göre çağırır. Araştırmacı öğrencinin sınav kağıdını ve özyeterlik puanı öğrenciye gösterir.

Öğrenciyle birlikte kendini izleme formunu incelerler. Bir önceki hafta yapılan sınav sonucu, öz yeterlik puanı ve hata yapılan bölümler ile bu hafta yapılan bölümler kıyaslanır. Araştırmacı öğrencinin sınav kağıdını gösterir öğrenciyle birlikte öğrencinin yazımında hataların en çok hangi bölümden kaynaklandığını incelerler (organization, paragraphs, sentences, vocabulary, grammar, punctuation, spelling). Çıkan sonuca göre bu hafta öğrencinin çalışmayı yoğunlaştırması gerektiği bölüm netleştirilir. Öğrencinin bir önceki hafta hata yaptığı bölüm ve bu bölümdeki hataları düzeltmek için kullandığı strateji üzerine tartışılır. Eğer öğrencinin hata yaptığı bölümle ilgili hata sayısında azalma varsa o zaman öğrencinin kullandığı stratejinin etkili olduğu sonucuna varılır. Hataları azaltmak için ne gibi düzenlemeler yapılması gerektiği üzerine konuşulur. Eğer öğrencinin hata yaptığı bölümle ilgili hata sayısında azalma yoksa (artış varsa) kullanılan stratejinin etkili olmadığı kanaatine varılır. Öğrenci yeni strateji kullanma kararı alır. Eğer öğrencinin hata yaptığı bölüm dışında başka bir bölümde hata artışı olursa yeni strateji belirlemesi kararı alınır. Yazmaya ayırdığı zaman üzerine konuşurlar. Araştırmacı öğrencinin sınava nasıl hazırlandığını sorar. Öğrenci sınava nasıl hazırlandığını açıklar. Birlikte çeldiriciler üzerinde konuşurlar. Öğrencinin çalışmasına engel olacak çeldiricileri nasıl düzeltebilecekleri konusunda fikir üretirler. Bireysel görüşme sonlandırılır. Deney grubundaki her bir öğrenci için aynı uygulama yapılır.

Örneğin öğrencinin bu hafta hedeflediği 30 puana ulaştığı ve grammer bölümünden aldığı puanın 2 puan arttığı tespit edilmiştir. Öğrenci çalışmalarını okul çıkışı kütüphanede yaptığı, grammer için hedeflediği çalışmayı yaptığını belirtmiştir. Öğrenci bundan sonraki çalışmalarını kütüphanede yapma kararı almıştır.

5. Hafta Yazma

Uygulamanın 5. haftasında “Simple Present Tense” konusu işlenmiştir. İşlenen konu ile ilgili yazma sınavında öğrencilerden bir günlük rutinlerini yazmaları istenir. Öğrencilere bu hafta yapılan sınava ilişkin plan (Ek 5) da verilmiştir.

Araştırmacı grup tartışması saatinde en yüksek notu almış ilk beş öğrenciyi duyurur. Başarılı olan öğrencileri tebrik eder ve öğrencilere sınava nasıl çalıştıklarını

sorar. Öğrenciler sınava nasıl çalıştıklarını açıklarlar. İlk öğrenci sınav konusuna hazırlanırken ne kadar zaman ayırdığını, yazmak istediği cümleyi açıklamak için ne kadar not aldığını, aldığı notların kaçını kategorileştirdiğini, kaç kategoriye metne dönüştürdüğünü, açıklığı artırmak için kaç değişiklik yaptığını açıklar. 5 öğrenci tek tek kendi çalışmalarıyla ilgili açıklama yapar. Diğer öğrencilere kendi çalışmaları üzerine tartışır. Kendi aralarında benzerlik ve farklılık üzerine tartışır. Araştırmacı 5 öğrencinin çalışmasıyla ilgili anahtar sözcükleri tahtaya yazar. Grup tartışma saati sona erer.

Araştırmacı bireysel görüşme saatinde öğrencileri yoklama sırasına göre çağırır. Araştırmacı öğrencinin sınav kağıdını ve özyeterlik puanı öğrenciye gösterir. Öğrenciyle birlikte kendini izleme formunu incelerler. Bir önceki hafta yapılan sınav sonucu, öz yeterlik puanı ve hata yapılan bölümler ile bu hafta yapılan bölümler kıyaslanır. Araştırmacı öğrencinin sınav kağıdını gösterir öğrenciyle birlikte öğrencinin yazımında hataların en çok hangi bölümden kaynaklandığını incelerler (organization, paragraphs, sentences, vocabulary, grammar, punctuation, spelling). Çıkan sonuca göre bu hafta öğrencinin çalışmayı yoğunlaştırması gerektiği bölüm netleştirilir. Öğrencinin bir önceki hafta hata yaptığı bölüm ve bu bölümdeki hataları düzeltmek için kullandığı strateji üzerine tartışır. Eğer öğrencinin hata yaptığı bölümle ilgili hata sayısında azalma varsa o zaman öğrencinin kullandığı stratejinin etkili olduğu sonucuna varılır. Hataları azaltmak için ne gibi düzenlemeler yapılması gerektiği üzerine konuşulur. Eğer öğrencinin hata yaptığı bölümle ilgili hata sayısında azalma yoksa (artış varsa) kullanılan stratejinin etkili olmadığı kanaatine varılır. Öğrenci yeni strateji kullanma kararı alır. Eğer öğrencinin hata yaptığı bölüm dışında başka bir bölümde hata artışı olursa yeni strateji belirlemesi kararı alınır. Yazmaya ayırdığı zaman üzerine konuşurlar. Araştırmacı öğrencinin sınava nasıl hazırlandığını sorar. Öğrenci sınava nasıl hazırlandığını açıklar. Birlikte çeldiriciler üzerinde konuşurlar. Öğrencinin çalışmasına engel olacak çeldiricileri nasıl düzeltebilecekleri konusunda fikir üretirler. Bireysel görüşme sonlandırılır. Deney grubundaki her bir öğrenci için aynı uygulama yapılır.

Örneğin, öğrenci görüşme sonunda kütürhanede çalışmanın kendi başarısını arttırdığına karar vermiş. Grammer ile ilgili çalışmalarına devam edeceğini belirtmiştir.

Kontrol grubu

Kontrol grubunun belirlenen konuya ilişkin dersleri, deney grubuna paralel olarak aynı haftada ve aynı sürede (10 hafta) gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunun dersleri aynı İngilizce öğretmeni tarafından yürütülmüştür. Dersler öğretmen kitabında açıklandığı şekilde işlenmiştir.

Uygulamanın Değerlendirilmesi

Araştırmanın uygulama sürecinde ve süreç sonunda değerlendirme çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın devam ettiği 10 hafta boyunca deney grubu öğrencilerine 5 okuma, 5 yazma sınavı olmak üzere toplam 10 adet sınav yapılmıştır. Ayrıca deney ve kontrol grubundaki öğrencilere uygulama öncesinde ve sonrasında okuma ve yazma sınavı yapılmıştır. Yazma becerileri uygulamasında araştırmada yanlılığı engellemek amacıyla deney ve kontrol grubu sınavları araştırmacı dışında iki İngilizce öğretmeni tarafından değerlendirilmiştir. İki öğretmenin verdiği notların ortalaması alınmıştır.

Uygulama süresince deney grubunda öz-yeterlik puanı hesaplanmıştır. Aşağıda okuma becerileri ile yazma becerisinin geliştirilmesinde öz yeterlik puanının hesaplanması açıklanmıştır.

Okuma Becerisi Öz-Yeterlik Puanı Hesaplanması

Her cuma işlenen konuyla ilgili 100 puanlık okuma sınav yapılmıştır ve öz yeterlik puanları hesaplanmıştır.

Öz yeterlik puanı hesaplanması şu şekilde gerçekleştirilmiştir: Araştırmacı öğrencilere sınavdan beklediği notu sınav öncesinde öz yeterlik puanı yazan bölüme yazmalarını istemiştir. Ayrıca 3'lü bir ölçek (emin değilim (-1), eminim (0), kesinlikle eminim (+1)) sınav kağıdının üst köşesine eklenmiştir. Öğrencilerden bekledikleri nota

ilişkin eminlik derecelerini ölçeğe işaretlemeleri istenmiştir. Örneğin bir öğrencinin sınavdan almayı beklediği not 60 fakat bundan emin değilse (-1), beklediği notta 10 puan çıkarılır bu öğrencinin öz yeterlik puanı (60-10:50) 50, eminse (0) beklediği notta bir değişiklik yapılmaz bu öğrencinin öz yeterlik puanı (60-0:60) 60, kesinlikle eminse beklediği nota 10 puan eklenir bu öğrencinin öz yeterlik puanı (60+10) 70 olarak hesaplanmıştır.

Yazma Becerisi Öz Yeterlik Puanı ve Yazma Sınavının Değerlendirilmesi

Araştırmacı öğrencilerden 5 hafta süresince bir önceki hafta işlenen konu hakkında yazı yazmalarını istemiştir. Öğrencilere rubric (Ek 8) ve kendini izleme formu (Ek 2) dağıtılmıştır. Rubricdeki (Ek 8) değerlendirme kriterleri gösterilmiştir. Dışardan müdahaleye engel olmak için Cuma günleri yazma sınavı yapılmasına karar verilmiştir, ancak öğrenciler sınav olacakları yazma konusunun bir önceki hafta işledikleri okuma konusu ile aynı olacağı hususunda bilgilendirilmiştir.

Araştırmanın güvenirliğini sağlamak için yazma sınavı araştırmacı dışında iki İngilizce öğretmeni tarafından değerlendirilmiştir. İki öğretmenin verdiği notlar yazılır. Miles ve Huberman (1994)'ın önerdiği güvenirlik formülüne göre hesaplanır.

$$R \text{ (Güvenirlik)} = \frac{Na \text{ (Görüş Birliği)}}{Na \text{ (Görüş Birliği)} + Nd \text{ (Görüş Ayrılığı)}}$$

Hesaplamanın sonucunda araştırmanın güvenirliği %90 olarak tespit edilmiştir. Güvenirlik hesaplarının %70'in üstünde olması, araştırmalar için güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994, 64).

Yazma sınavları 32 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Öz-yeterlik inancı puanı bu sebeple öz-yeterlik puanı 32 olarak hesaplanmıştır. Araştırmacı öğrencilere sınavdan beklediği notu sormuştur. Ayrıca 3'lü bir ölçek (emin değilim (-1), eminim (0), kesinlikle eminim (+1) sınav kağıdının sol köşesine yerleştirilerek bekledikleri notlara olan güvenleri de sorulmuştur. Örneğin bir öğrencinin almayı beklediği not 20 fakat

bundan emin değilse (-1), bu öğrencinin öz yeterlik puanı (20-4:16) 16 , eminse (0) beklediği notta bir değişiklik yapılmaz bu öğrencinin öz yeterlik puanı (20-0:20) 20, kesinlikle eminse beklediği nota 4 puan eklenir bu öğrencinin öz yeterlik puanı (20+4) 24 olarak hesaplanmıştır. Yazma öz yeterlik puanının hesaplamasında 4 puan eklenip çıkarılmasının sebebi yazma sınavında değerlendirmenin rubric üzerinden yapılması, rubricte her kategoriden (8) alınacak en yüksek puanın 4 olmasıdır.

3.5. Verilerin Analizi

3.5.1. Nicel verilerin analizi

Nicel verilerin analizi sürecinde, hangi testlerin kullanılacağına karar verebilmek amacıyla öncelikle deney ve kontrol gruplarında bulunan bireylerin, okuma ve yazma ön-test son-test uygulamalarına ait değerlerin, parametrik testlerin temel varsayımlarını karşılayıp karşılayamadıkları incelenmiştir. Bu doğrultuda yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonucu Tablo 3.5’de verilmiştir.

Tablo 3.6. Deney ve Kontrol Gruplarının Tutum, Okuma ve Yazma Sınavı Ön-test Son-test Puanlarına Ait Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları

Gruplar		Static	Df	Sig.
Yazma Ön-test	Deney	.171	22	.093
	Kontrol	.192	22	.035
Yazma Son-test	Deney	.152	22	.200*
	Kontrol	.234	22	.003
Okuma Ön-test	Deney	.152	22	.200*
	Kontrol	.206	22	.016
Okuma Son-test	Deney	.227	22	.004
	Kontrol	.186	22	.045

Tabloya göre, okuma ve yazma becerilerinden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda dağılımın normal dağılımdan farklılığı anlamlı bulunmuştur ($z=.003, .002, .004$; $p<.05$). Dağılımın normal olmaması ve örneklem sayısının deney grubu 22, kontrol grubu 22 toplam 44 kişi olması sebebiyle non-parametrik testlerden Mann Whitney U-testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır (Kilmen, 2015).

Mann-Whithney U testi sosyal bilimlerde parametrik olmayan istatistikler içinde en sık kullanılan ve en güçlü olan testlerden biri olup iki ilişkisiz örneklemden elde edilen puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eder (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010; Kilmen, 2015). Bu test bağımsız örnekler için uygulanan t testinin karşılığıdır. t-testinde olduğu gibi, iki grubun ortalamalarının karşılaştırılması yerine, Mann-Whithney U testi grupların medyanlarını karşılaştırır (Kalaycı, 2008). Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi eşleştirilmiş t testinin parametrik olmayan alternatifidir. N birimlik örnekten elde edilen iki gözlem seti farklarının sıfır medyanlı (ortancası sıfır) toplumdan çekilmiş rastgele örnek olup olmadığını test eder. Araştırma nicel verileri SPSS 13 programıyla analiz edilmiştir.

3.5.2. Nitel verilerin analizi

Araştırmanın yedinci alt problemine yönelik nitel verilerin analizi için içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi özellikle sosyal bilimler alanında sıklıkla kullanılan tekniklerden biridir. İçerik analizi belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileriyle özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır (Akt. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, 2010, 269). İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım, Şimşek, 2006, 227).

İçerik analizine ilişkin olarak bu çalışma sırasında yapılan işlemler aşağıda verilmiştir.

- Her öğrenciye kod numarası verilmiş, nitel verilerin analizinde katılımcı isimleri yerine kod numaraları kullanılmıştır.
- Öğrencilerin uygulamayla ilgili görüşleri olumlu ve olumsuz olarak iki kategoriye ayrılmıştır. Kategorilere uygun ifadeler ve bu ifadelerin frekansları belirlenmiştir. Tabloların açıklanması sırasında öğrencilerin görüşlerinden bazıları doğrudan alıntı yoluyla yorumlara destek için kullanılmıştır.
- Verilerin güvenilirliği için araştırmacı ve bir eğitim bilimleri uzmanı kategorileri bir araya gelerek oluşturmuşlardır.

Analiz edilen nitel ve nicel veriler yorumlanarak bulgular bölümünde verilmiştir.

BÖLÜM IV

4. Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerini açıklamak için elde edilen verilerin çözümlenmesiyle ulaşılan bulgulara ve bu bulgulara ilişkin tartışma bölümüne yer verilmiştir.

4.1. Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde, toplanan verilerin istatistiksel tekniklerle çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgular ve yorumlarına her bir alt probleme ilişkili olarak yer verilmiştir.

4.1.1. Birinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminde “*Ortaöğretim 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programında okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde öz-düzenlemeye dayalı öğretiminin gerçekleştirildiği deney grubu okuma becerileri ön-test son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?*” sorusuna cevap aranmıştır.

Deney grubu ön-test son-test okuma becerilerine ilişkin bulgular

Araştırmada deney grubu öğrencilerin ön-test son-test okuma puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 4.1.’de verilmiştir:

Tablo 4.1: Deney Öncesi ve Sonrası Ön-test Son-test Okuma Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son-test Ön-test	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	z	p
Negatif Sıra	1	13.00	13.00	-3,572	.000
Pozitif Sıra	20	10.90	218.00		
Eşit	1				

Deney grubu öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası okuma sınavı sonuçlarının karşılaştırılmasına yönelik Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları incelendiğinde deney grubu okuma puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($z=-3,572$; $p<.05$). Puanlarının sıra ortalaması ve toplamaları dikkate alındığında negatif sıralar temeline dayalı, başka bir deyişle son-test lehine puanların daha yüksek olduğu bulunmuştur. Uygulama süresince öğrenciler hem plan doğrultusunda okuma etkinlikleri yapmış hem de bu etkinlikleri pekiştirmelerini kolaylaştıracak okuma sınavları olmuşlardır. Öğrenciler öz-düzenleme becerilerini geliştirerek kendilerine hedef belirlemişler, bu hedeflere ulaşmak için planlama yapmışlar, kendileriyle yapılan grup ve bireysel görüşmelerde stratejilerini belirlemişler ve bu stratejinin sonucunu izleme şansını bulmuşlardır. Uygulama sonuçları öğrencilerin son-test lehine anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir. Bu duruma göre, öz-düzenlemeyle yapılan öğretimin öğrencilerin İngilizce okuma başarı düzeyini artırdığı söylenebilir.

Yazar (2001) araştırmasında, okuma stratejileriyle yapılan okuma öğretiminin daha etkili olacağı tezinden hareketle deney ve kontrol gruplarına farklı öğretim uygulamış ve son-test sonuçlarına göre okuma anlamının okuma stratejilerinin öğretildiği deney grubunda, geleneksel okuma dersinin işlendiği kontrol grubuna göre başarının daha üst düzeyde olduğu bulmuştur. Sonuç olarak kullanılan stratejilerin akademik başarıyı artırmada etkili olabileceği sonucu mevcut araştırmanın sonucuyla benzerlik göstermiştir.

Uyar (2015) araştırmasında, öz-düzenlemeye dayalı okuma becerilerini geliştirmeye ve bu gelişimin anlama üzerindeki etkilerini belirlemeye çalışmıştır. Sonuç olarak deneysel işlem sonrasında deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerindeki istatistiksel olarak anlamlı bir yükselme tespit edilirken, kontrol

gruplarında önemli bir değişim olmadığı belirlenmiştir. Öz-düzenlemenin okuduğunu anlama başarısını artırdığı bulunmuştur.

Yukarıda verilen araştırma sonuçlarıyla bu araştırmanın bulguları benzerlik göstermektedir. Sonuç olarak öz-düzenlemeye dayalı yapılan öğretimin ve strateji kullanımının öğrencilerin okuma başarılarını artırmada olumlu etkisi olduğu söylenebilir.

4.1.2. İkinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde “Ortaöğretim 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulandığı; kontrol grubu öğrencilerinin okuma becerileri ön-test son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Kontrol grubu ön-test son-test okuma becerilerine ilişkin bulgular

Araştırmada kontrol grubu öğrencilerinin ön-test son-test okuma puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 4.2.’de verilmiştir:

Tablo 4.2. Kontrol Grubu Deney Öncesi ve Sonrası Ön-test Son-test Okuma Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son-test Ön-test	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	z	p
Negatif Sıra	8	7.63	61.00	-1,662	.097
Pozitif Sıra	12	12.42	149.00		
Eşit	2				

Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası okuma sınavı sonuçlarının karşılaştırılmasına yönelik Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları incelendiğinde okuma puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z=-1.662$; $p<.05$). Puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında negatif

sıralar temeline dayalı, başka bir deyişle son-test lehine anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. İngilizce dersi 9. sınıf yıllık planında okuma becerilerine yeterince yer verilmiştir (Ek 9). Okuma etkinliklerinin diğer etkinliklere göre daha yoğun işlendiği söylenebilir. Ancak araştırma sonucu incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin ön-test son-test sonuçları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Bunun sebebi olarak; okuma etkinliklerinin, verilen metni sesli ve sessiz okuma ve ilgili soruları cevaplandırma şeklinde işlenmesi olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin yabancı dil öğrenirken en çok zorlandıkları becerilerden biri de okumadır (Kayacan, 2005). Genellikle, öğrencilerden önlerine konulan bir metni okumaları ve ilgili soruları cevaplandırmaları istenir. Ancak bu her zaman istenilen düzey ve yeterlikte öğrenmeyle sonuçlanmaz, çünkü öğrenciler kelimeleri sadece gözden geçirirler, daha sonra okudukları metinle ilgili çok az şey hatırlarlar ya da hiçbir şey hatırlamazlar. Dilbilgisini iyi bilmelerine rağmen, sınıf içinde veya dışında değişik okuma parçalarını anlamakta zorluk çekerler. Yalnızca kağıt üzerinde görüne odaklanırlar ve zayıf okuyucular saklı anlamları bulmada zorlanırlar (Ryan, 1981, akt. Kayacan, 2005).

Yukarıda verilen görüş ile bu araştırmanın bulguları benzerlik göstermektedir. Kontrol grubu öğrencilerine 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programı uygulanmıştır. Ancak uygulama sonucunda kontrol grubu öğrencilerinin okuma başarılarında artış görülmemiştir. Öğretmen kitabındaki aktivitelerin çoğu metnin okunup soruların cevaplanması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Okumanın zor bir aktivite olduğu düşünüldüğünde öğrenci sadece verilen metindeki kelimeleri bulmuş ve anladığı kadarıyla sorulara cevap vermiştir. Metin ile ilgili soruları cevaplandırmak için herhangi bir strateji geliştirmediği için, karşısına çıkan farklı bir metinde yine aynı zorluğu yaşamıştır. Bu bağlamda okuma aktiviteleri yapılırken öğrencilere metin ile ilgili soruların çözümlenmesi konusunda strateji geliştirmelerine yardımcı olunabilir.

4.1.3. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın üçüncü alt probleminde “Ortaöğretim 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programında okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde öz-düzenlemeye dayalı öğretimin; deney ve kontrol grubu okuma becerileri ön-test son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Araştırmada deney ve kontrol grubu katılımcılarının ön-test son-test okuma sınavından aldıkları puanların sıra ortalamaları, sıra toplamaları ve Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 4.3.’de verilmiştir.

Tablo 4.3:Deney ve Kontrol Grubu Katılımcılarının Ön-test Son-test Okuma Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin U-Testi Sonuçları

Boyutlar	Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	U	P
Önokuma	Deney	22	24.32	535.00	202.00	.343
	Kontrol	22	20.68	455.00		
Sonokuma	Deney	22	29.61	651.00	85.500	.000
	Kontrol	22	15.39	338.00		

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma sınavı puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerin ön-test okuma testinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmazken ($U=202.00$, $p>.05$), son-test okuma testi puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur ($U=85.5$, $p<.000$). Buradan hareketle deney grubu öğrencilerine uygulanan öz-düzenlemeye dayalı okuma öğretiminin, kontrol grubundaki öğrencilere uygulanan öğretime göre daha etkili olduğu söylenebilir.

Araştırma sonucuna göre öz-düzenlemeye dayalı yapılan öğretimin deney grubu öğrencilerinin İngilizce okuma başarılarına olumlu yönde katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Araştırma bulgularına paralel olarak Çubukçu (2008)’nin yapmış olduğu deneysel araştırmada biliş bilgisiyle ilgi ders verilmiştir. Araştırmanın sonunda hem kelime, hem okuma testinde deney grubu lehine farklılıklar bulunmuştur. Paris, Cross

ve deney grubundaki öğrencilerin, hem okuma stratejilerinde hem de başarı testlerinde daha başarılı oldukları saptamıştır (Akt. Açıkgöz, 2000, 67).

Kayıran (2014)'nın yapmış olduğu deneysel araştırmada öz-düzenleyici öğrenmenin okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarı, öz-düzenleme becerileri ve okuma stratejileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonunda öz-düzenleyici öğrenme modelinin, okuduğunu anlama başarısı üzerinde etkili olduğu ve okuma stratejilerinin kullanımını artırdığı belirlenmiştir. Deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu bulgu araştırmanın bulgusuyla paralellik göstermektedir.

Öz-düzenleme dayalı öğretim ile öğrencileri verilen metin ile ilgi soruları çözmek için strateji geliştirmişler ve bu stratejilerin etkili olup olmadığını test etme olanağı bulmuşlardır. Uygulamanın sonunda okuma başarılarının yükseldiği gözlemlenmiştir. Araştırma sonuçları strateji kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeylerine olumlu yönde katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Araştırma bulgularına paralel olarak Çakıroğlu (2007) üstbiliş strateji kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama beceri düzeylerinin artmasında etkili olduğunu bulmuştur. Temizkan (2007) yaptığı araştırmada okuma stratejilerinin öğrencilerin bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama düzeylerini artırmada etkili olduğunu sonucuna ulaşmıştır. Muhtar (2006) yaptığı bir araştırmada strateji eğitiminin okuma başarısına olumlu etkilerinin olabileceğini araştırma sonunda belirtmektedir.

Yapılan araştırmalardan da anlaşılacağı gibi okuma, okuyucu ile metin arasındaki etkileşimi de içeren bir anlam çıkarma sürecidir. Okuyucular, parçadan anlam çıkarmak için bazı zihinsel aktiviteler kullanırlar. Bu aktiviteler genel olarak, okuma stratejileri olarak adlandırılırlar. Başarılı okuyucular bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde parçaları anlamalarını sağlayacak davranışlarda bulunurlar, yani stratejiler kullanırlar.

Okuma, herhangi bir dil sınıfında önemli bir aktivitedir. Geçmişte, genellikle dilbilgisi, kelime ve telaffuz öğretiminde bir yol olarak kullanılmıştır, fakat yabancı dil öğretimindeki gelişmelerle okuma artık anlamının aktif bir süreci olarak görülmektedir.

Bu yüzden, öğrencilere daha etkili okuma ve okuduklarını anlayabilmeleri için gerekli stratejiler öğretilmelidir (Silberstein, 1987, akt. Grabe, 1991, 375-406).

Sonuç olarak öz-düzenlemeye dayalı öğretiminin, öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını artırmada olumlu etkisi olduğu söylenebilir. Öz-düzenlemeye dayalı öğretimin öğrenciler tarafından çok zorlanılan İngilizce okuduğunu anlama konusunda faydalı olacağı söylenebilir.

4.1.4. Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın dördüncü alt probleminde “*Ortaöğretim 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programında okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde öz-düzenlemeye dayalı öğretimin gerçekleştirildiği; deney grubu yazma becerileri ön-test son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?*” sorusuna cevap aranmıştır.

Araştırmada deney grubu öğrencilerinin ön-test son-test yazma puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 4.4.’de verilmiştir:

Tablo 4.4: Deney Grubu Öğrencilerinin Ön-test Son-test Yazma Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son-test Ön-test	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	z	P
Negatif Sıra	0	.00	.00	-4.127	.000
Pozitif Sıra	22	11.50	253.00		
Eşit	0				

Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası yazma sınavı sonuçlarının karşılaştırılmasına yönelik Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları incelendiğinde yazma puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($z=-4.127$; $p<.05$). Puanların sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında negatif sıralar temeline dayalı, başka bir deyişle son-test lehine puanların daha yüksek olduğu, bu da uygulanan eğitimin etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Glomb ve West (1990) lise öğrencilerini, hedef belirlemeye ve gelişimlerini değerlendirmeye yardımcı olacak stratejiler kullanma konusunda yönlendirmişlerdir. Uygulama sonunda öğrencilerin daha uzun, yazım ve noktalama işaretlerine ilişkin hatalardan arınmış ve iyi organize edilmiş kompozisyonlar yazdıkları gözlemlenmiştir (Akt. Özbay, 2008). Bu araştırmada da deney grubu öğrencileri hedef belirlemeye ve gelişimlerini değerlendirmeye yardımcı olacak stratejiler kullanma konusunda yönlendirilmişlerdir. Uygulamanın sonunda öğrencilerin yazma son-test sonuçları incelendiğinde deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Dickerson ve Creedon tarafından yürütülen, yazma görevlerine ilişkin standart veya hedef belirlemenin performans üzerindeki etkilerinin araştırıldığı çalışmada, öğrenciler 3 ayrı gruba ayrılmıştır. Birinci grup kendi belirledikleri standartları, ikinci grup öğretmenlerin belirledikleri standartları, üçüncü grup ise hiçbir yönlendirilmemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında birinci ve ikinci grubun kontrol grubuna göre daha iyi performans sergiledikleri bulunmuştur. İlk iki grubun karşılaştırılması sonucu, standartları öğrencilerin belirlemeleri durumunda başarının daha da arttığı bulunmuştur. Bu bulgular araştırmacıları, öğrencilerin öz-düzenleme stratejisi kullanmaları durumunda en iyi sonucu alacakları şeklinde bir yoruma götürmüştür (Akt. Zimmerman ve Risemberg, 1997). Bu araştırmada da deney grubu öğrencileri yazma görevlerine ilişkin standart veya hedef belirlemişlerdir. Hedeflerine ulaşmak için strateji tespit etmişler ve stratejinin sonucunu izlemişlerdir. Alınan son-test sonuçları uygulamanın yazma başarısını arttırdığını göstermektedir. Bu bağlamda öz-düzenlemeye dayalı yapılan öğretimin yazma başarısını olumlu yönde etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

4.1.5. Beşinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın beşinci alt probleminde *“Ortaöğretim 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulandığı; kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerileri ön-test son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?”* sorusuna cevap aranmıştır.

Araştırmada kontrol grubu öğrencilerinin ön-test son-test yazma puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 4.5.'de verilmiştir:

Tablo 4.5: Kontrol Grubu Ön-test Son-test Yazma Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son-test Ön-test	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	z	P
Negatif Sıra	2	5.50	11.00	-.108	.914
Pozitif Sıra	4	2.50	10.00		
Eşit	16				

Kontrol grubu öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası yazma sınavı sonuçlarının karşılaştırılmasına yönelik Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları incelendiğinde yazma puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z=-.108$; $p>.05$). Puanlarının sıra ortalaması ve toplamaları dikkate alındığında negatif sıralar temeline dayalı, başka bir deyişle son-test lehine puanların daha yüksek olmadığı saptanmıştır. Kontrol grubu öğrencilerine öğretmen el kitabında olan yazma etkinlikleri yaptırılmıştır. Öğrenciler ders içerisinde verilen konu üzerine yazı yazmışlardır. Bazı öğrenciler yazdıklarını okumuş ya da öğretmene göstermişlerdir. Ancak yazdıkları metinler üzerine dönüt alma şansları olmamıştır. Bu bağlamda programa uygun olarak yapılan eğitimin yazma becerilerinin geliştirilmesinde etkili olmadığı söylenebilir. Bunun sebebi olarak; bir ürün ortaya koyma açısından yazmanın belki de beceriler arasında en zor öğrenilen oluşu ve yabancı dil öğretiminde yaygın olarak üzerinde uzlaşmış bir yazma kuramının olmayışı (Özbay, 2008) gösterilebilir.

4.1.6. Altıncı alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın altıncı alt probleminde “Ortaöğretim 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programında okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde öz-düzenlemeye dayalı öğretimin; deney ve kontrol grubu yazma becerileri ön-test son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır.

Araştırmada deney ve kontrol grubu katılımcıların ön-test son-test yazma sınavından aldıkları puanların sıra ortalamaları, sıra toplamaları ve Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 4.6.'da verilmiştir.

Tablo 4.6. Deney ve Kontrol Grubu Ön-test Son-test Yazma Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin U-Testi Sonuçları

Boyutlar	Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	U	P
Önyazma	Deney	22	22.18	488.00	235.00	.868
	Kontrol	22	22.82	502.00		
Son Yazma	Deney	22	29.91	658.00	79.000	.000
	Kontrol	22	15.09	332.00		

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerileri ön-test son-test puanları karşılaştırılmasına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları incelendiğinde önyazma testinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmazken ($U=235.00$, $p>.645$), son yazma testi puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur ($U=79.00$, $p<.000$). Buradan hareketle öz-düzenlemeye dayalı öğretimin yazma becerisini geliştirmede kontrol grubuna göre daha etkili olduğu söylenebilir.

Araştırma sonucuna göre deney grubu öğrencilerinin İngilizce dersinde öz-düzenlemeye dayalı öğretimin İngilizce yazma başarılarına olumlu yönde katkı sağladığını ortaya koymaktadır (Zimmerman ve Bandura, 1994; Özbay, 2008) yaptıkları araştırmalarla benzer sonuçlara ulaşmış, öz-düzenleme ile yazma başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu ifade etmişlerdir. Bu bulgu araştırmanın bulgusuyla ile paralellik göstermektedir.

Araştırma bulgularına paralel olarak Zimmerman ve Bandura (1994) yaptıkları bir araştırma sonucunda lise öğrencilerinin yazma becerileri ile öz yeterlik inançları, hedefler ve öz düzenleyici öğrenme arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma sonucunda öz düzenleyici öğrenmeyle, öğrencinin hedeflediği ders başarısı arasında pozitif bir bağlantı olduğu bulunmuştur (Akt. Boekaerts, Pintrich ve Zeidner, 2000, 637).

Özbay (2008) tarafından yapılan araştırma sonucunda, öz-düzenleme yapısının yabancı dilde bilgilendirici yazma alanında başarıyı açıklamada umut vadeden bir değişken olduğu bulunmuştur. Bu çalışmada da öz-düzenlemeye dayalı yazma öğretiminin yazma başarısını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu araştırmanın bulgusu ile paralellik göstermektedir.

Öğrencilerin İngilizce yazma başarılarının artmasında öz-düzenlemeye dayalı öğretim sürecinde öğretmenin verdiği geri bildirimin etkisi olabilir. Deney grubu öğrencileri her hafta yapılan bireysel görüşmelerde öğretmeninden geri bildirim almışlardır. Öğretmen öğrencinin o hafta ve ondan önceki haftalardaki gelişimi takip etmesine, yazma sınavında yaptığı hataların ağırlıklı olduğu bölümü fark etmesine geri bildirim aracılığıyla yardımcı olmuştur. Öğrencilere zamanında, faydalı ve yol gösterici geribildirim vermenin öğrenmenin gelişimi için önemli olduğu bilinmektedir (Weaver, 2006). Araştırmanın bulgularına paralel olarak Lee ve Solmon (2001) yaptığı çalışmada, Geri bildirimin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığını bulmuşlardır.

Öğrencilerin İngilizce yazma başarılarının artmasında kullandıkları stratejinin farkına varması ve başarılı öğrencilerin kullandığı stratejiler konusunda bilgi edinmesinin etkili olduğu söylenebilir. Myles (2002) ve Sasaki (2004) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin hatalarını izleme ve düzeltmede kullandıkları stratejiler hakkında bilgi edinmenin, yabancı dilde yazma kuramını geliştirilmesine katkı sağlayacağı vurgulanmıştır. Bu bulgular araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Benzer bir çalışmada Mu (2005) ve Beare (2002) strateji kullanımının yazma başarısı üzerinde olumlu etkilerine dikkat çekilmekte, hatta strateji kullanımının başarılı ve başarısız yazarları birbirinden ayıran en önemli özellik olduğu yönünde görüşleri bulunmaktadır. Öz-düzenleme metotlarını yazma becerilerini geliştirmek için kullanmak öğretmen ve öğrenciye fayda sağlar (Zimmerman, B. J. Bonner, S. & Kovach, R. 2002, 108).

Araştırma sonunda toplanan nicel veriler ışığında öz-düzenlemeye dayalı öğretim programının öğrencileri İngilizce okuma ve yazma becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı söylenebilir.

4.1.7. Yedinci alt probleme ilişkin bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinin okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde öz-düzenlemeye dayalı öğretim programının etkililiğine ilişkin nitel verilerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir

Araştırmada deney grubu öğrencilerine “Okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde öz-düzenlemeye dayalı öğretimin program hakkında görüşleriniz nelerdir?” sorusu sorulmuş ve bu soruya cevap aranmıştır.

Tablo 4.7. Okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde öz-düzenlemeye dayalı öğretimin program hakkında görüşleri

Kategoriler	İfadeler	f
Programa ilişkin olumlu görüşler	Çalışarak başarılı olacağını fark etme	9
	Sınavları faydalı bulma	7
	Notların yükselmesi	4
	Okuma yazmada ilerleme	4
	Sınav kaygısını yenmesi	4
	Yabancı dilin gelişmesi	4
	İngilizce dersini sevmeye başlama	2
Programa ilişkin olumsuz görüşler	Okuma yazma olmasın	2
	Sınavların test olmaması	1

Tablo 4.7. incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde öz-düzenlemeye dayalı öğretimin programına karşı olumlu görüş belirtmişlerdir. Bu olumlu görüşlerden çalışarak başarılı olacağını farketme, sınavları faydalı bulma ifadeleri öne çıkmaktadır. Programda öz düzenleyici öğrenmeye dayalı öğretim yapıldığı için öğrenciler her hafta kendilerindeki gelişimi izleme olanağı bulmuşlardır. Araştırmacıyla birlikte belirledikleri hedefleri gerçekleştiren öğrencilerin ertesi hafta sonuçları öğrenerek kendi gelişimlerini takip

etme olanağı buldukları söylenebilir. Her hafta sınav olmasının, öğrencilerin öğrenilen konuları tekrar edip, öğrenme düzeylerini ölçmelerine katkı sağladığı söylenebilir. Bu konuya ilişkin bazı öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

“ Bu sınavlar sayesinde kendimi İngilizce konusunda geliştirdim.” (Ö4)

“Çalışmadığım zaman başarılı olamıyordum. Çalışmadığım zaman yüksek alamıyordum. Şimdi çalıştığım zaman çok güzel notlar alıyorum.” (Ö-9)

“Bu sınavlar bana çalışmanın ne kadar önemli olduğunu hatırlattı.” (Ö-11)

Öğrenciler programın sınavlarda aldıkları notların yükselmesini sağladığını, okuma-yazma becerilerinin gelişmesinde ilerleme sağladıklarını ve bu ilerlemenin yabancı dil gelişimine katkıda bulunduğunu, ayrıca sınav kaygısını yendiklerini ifade etmişlerdir.

Programa yönelik olumsuz görüş belirten öğrenciler programda okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere karşı olumsuz görüş belirtmişlerdir. Ayrıca sınavda yer alan soruların çoktan seçmeli olması beklentisi içinde olduklarını ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin bazı öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

“ Sınavlar bence iyi bir etkinlik ama klasik olmasaydı daha iyi olurdu. Test olsaydı daha iyi olurdu.” (Ö-14)

“ Bence okuma ya da yazma olmasaydı çok güzel olabilirdi.” (Ö-9)

Pekrun, Goet ve Titz (2002) tarafından yapılan araştırmada akademik duyguların öz-düzenleme ve başarıya etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonunda öğrenciler sınav kaygısından uzaklaşma, dersten keyif alma vb. akademik duygu ifade ettikleri ve bu duyguların dersle ilgili başarılarını olumlu etkilediğine ilişkin görüşler bildirmişlerdir. Öğrencilerin sınav kaygısından uzaklaşma, derse karşı olumlu tutum geliştirme boyutları mevcut araştırmayla benzerlik göstermektedir.

Vardar (2011) tarafından yapılan araştırmada öz-düzenleme stratejilerinin öğretiminin öğrencilerin İngilizce başarılarına, öz-düzenleme stratejileri kullanımına ve tutumlarına etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonunda öz-düzenlemeye dayalı öğretimin motivasyon stratejilerine yönelik olarak araştırılan boyutunda, derse ilgi göstermede, İngilizceyi öğrenmede, öğrenme inancı ve çabası geliştirmede, öz yeterlik kazanmada

ve sınavlara karşı olumlu tutum geliştirmede etkili olduğu bulunmuştur. Bu araştırmada da öğrencilerin sınav kaygılarını yendikleri, İngilizce dersini sevmeye başlamadıkları, yabancı dilin geliştiği öğrenciler tarafından ifade edilmiştir.

4.2. Nitel ve Nicel Verilere Ait Bulguların Karşılaştırılması

Araştırma sonucuna göre deney grubu öğrencilerinin İngilizce dersinde öz-düzenlemeye dayalı öğretim görmelerinin onların İngilizce okuma ve yazma başarılarına olumlu yönde katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Ayrıca öğrencilerin derse ve sınavlara karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağladığını düşünölmektedir. Küçükahmet (2000)'e göre öğrencinin derse karşı olumlu tutuma sahip olması başarılı olmasında olumlu bir etkidir (Çardak, 2010; Deveci, 2003) yaptıkları araştırmalarla benzer sonuçlara ulaşmış, başarı ile tutum arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu ifade etmişlerdir. Bu bulgu araştırmanın bulgusuyla paralellik göstermektedir. Bu sonuç derslerde öz-düzenleme kullanımının akademik başarıyı artırdığını vurgulayan (Cabı, 2009; Pintrich ve De Groot; Zimmerman, Martinez-Pons, 1990) araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Araştırma sonunda toplanan nitel veri sonuçlarının, nicel veri sonuçlarını desteklediği söylenebilir. Öğrencilerin her hafta yapılan uygulamayla başarılarının artışını görmeleri onların derse karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamış ve sınav kaygılarının azalmasına sebep olmuştur. Bu bağlamda İngilizce okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde öz-düzenlemeye dayalı öğretimin etkili olduğu söylenebilir.

BÖLÜM V

5. Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, araştırma sonuçlarına ve sonuçlardan yola çıkılarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Bu araştırmada; İngilizce okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde öz-düzenlemeye dayalı öğretimin etkililiği araştırılmıştır. Bu kapsamda elde edilen verilerle ilgili gerekli analizler yapılmış ve çalışmanın alt problemlerine ilişkin şu sonuçlara ulaşılmıştır.

- 1- Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında, ortaöğretim 9. sınıf İngilizce dersi programında okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde öz-düzenlemeye dayalı öğretimin gerçekleştirildiği; deney grubu okuma becerileri ön-test son-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Bunun sonucunda deney grubu son-test puanları lehine anlamlı fark bulunmuştur.
- 2- Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında, ortaöğretim 9. sınıf İngilizce dersi programının uygulandığı; kontrol grubu okuma becerileri ön-test son-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Bunun sonucunda kontrol grubu okuma becerileri ön-test son-test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.
- 3- Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında, ortaöğretim 9. sınıf İngilizce dersi programında okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde öz-düzenlemeye dayalı öğretimin; deney ve kontrol grubu okuma becerileri ön-

test son-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Bunun sonucunda öğrencilerin okuma ön-test son-test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

- 4- Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında, ortaöğretim 9. sınıf İngilizce dersi programında okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde öz-düzenlemeye dayalı öğretimin gerçekleştirildiği; deney grubu yazma becerileri ön-test son-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Bunun sonucunda deney grubu son-test puanları lehine anlamlı fark bulunmuştur.
- 5- Araştırmanın beşinci alt problemi kapsamında, ortaöğretim 9. sınıf İngilizce dersi programının uygulandığı; kontrol grubu yazma becerileri ön-test son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Bunun sonucunda kontrol grubu okuma becerileri ön-test son-test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.
- 6- Araştırmanın beşinci alt problemi kapsamında, ortaöğretim 9. sınıf İngilizce dersi programında okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde öz-düzenlemeye dayalı öğretimin; deney ve kontrol grubu yazma becerileri ön-test son-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Bunun sonucunda öğrencilerin okuma ön-test son-test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.
- 7- Okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde öz-düzenlemeye dayalı öğretimin program hakkında deney grubundaki öğrencilerin görüşleri araştırılmıştır. Bunun sonucunda öğrencilerin program hakkında çalışarak başarılı olacağını fark etme, notların yükselmesi, okuma yazmada ilerleme, sınav kaygısını yenme, yabancı dilin gelişmesi, İngilizce dersini sevmeye başlama konularında olumlu görüş belirtirken; programda okuma yazma becerilerinin seçilmesi ve her hafta yapılan sınavların test olmaması konusunda olumsuz görüş belirtmişlerdir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler

- 1- Yapılan araştırmada, İngilizce okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde öz-düzenlemeye dayalı öğretimin etkili olduğu görülmektedir. Bu sebeple başarılı bir akademik öğrenme için öğretmenlerin öğretim süreci uygulamalarını planlarken;
 - a) Öğrenci kendi hedefini belirlemesi konusunda teşvik edilmeli, hedef belirleme sürecinin önemi öğrencilere aklarılmalıdır.
 - b) Öğrenci öz-düzenleme stratejileri konusunda bilgilendirilmeli kendine uygun stratejiyi seçme konusunda teşvik edilmelidir.
 - c) Kendini izleme ve değerlendirme stratejilerini öğrencilerin kullanmalarını sağlayacak etkinlikleri öğretimin içine almalıdır
- 2- Öğretmenlere öz-düzenleyici öğrenme konusunda hizmet içi eğitimlerin verilmesi, öğrendiklerini kendi derslerinde kullanmaları açısından faydalı olabilir.
- 3- Öğrenciler öz-düzenleme dayalı öğretim konusunda bilgilendirilmeli, öğrendiklerini kendi öğrenmelerini düzenlemeleri konusunda yararlı olabilir.
- 4- Yapılan araştırmada öz-düzenlemeye dayalı öğretimin, İngilizce yazma başarısını olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Uygulama süresince öğrenciler yazılarındaki hataların hangi bölümlerden kaynaklandığı (paragraf, noktalama, grammer vb.) konusunda bilgi edinip, hatalarının yoğun olduğu bölümlerin üzerinde yoğunlaşıp düzeltme şansı bulmuşlardır. Bu bağlamda öğretmenlerin yazma uygulamaları yaparken öğrencilere hatalı

oldukları bölümler hakkında bilgi vererek, bu bölümlerdeki hataları düzeltmek için yapabilecekleri konusunda yönlendirmelerde bulunabilirler.

- 5- Yapılan araştırmada öz-düzenlemeye dayalı öğretimin, İngilizce okuma ve yazma başarısını olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Uygulama süresince öğrencilere okuma metinleri verilmiş ve öğrencilerden bu metinlerdeki soruları cevaplandırmaları istenmiştir; yazma konusu verilmiş bu konuyla ilgili yazmaları istenmiştir. Öğrenciler bu soruları cevaplandırmak ve yazı yazmak için strateji geliştirmişlerdir. Grup tartışma saatlerinde başarılı olan öğrenciler çalışma alışkanlıkları ve kullandıkları stratejiler konusunda sınıfı bilgilendirmişlerdir. Öğrenciler hem yeni stratejiler öğrenmişler, hem de kullandıkları stratejiler konusunda tartışmışlardır. Bu bağlamda öğretmenler grup tartışma saatlerini eğitim sürecinin içine dahil ederek öğrencilerin kullanılan stratejiler konusunda bilgi sahibi olmalarını sağlayabilirler.

- 6- Yapılan araştırmada grup tartışmalarının etkili olduğu konusunda öğrencilerden olumlu dönütler alınmıştır. Yabancı dil öğrenmede daha az başarılı öğrenciler, başarılı öğrencilerin kullandıkları stratejiler hakkında bilgilendirilerek, eksikliklerini gidermek için uygun öğrenme ortamları yaratılarak strateji kullanımı konusunda cesaretlendirilmelidirler.

5.2.2. Araştırmacılara yönelik öneriler

- 1- Öz-düzenlemeye dayalı öğretimin dört temel dil becerisi (dinleme, konuşma) üzerine etkililiği araştırılabilir.
- 2- Okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde öz-düzenlemeye dayalı öğretimin kazanım sonuçlarını daha verimli bir şekilde almak açısından daha uzun süreli çalışmalar yapılabilir.
- 2- Bu araştırmanın çalışma grubunu Bolu ili Merkez ilçesinde yer alan bir meslek lisesinde öğrenim gören 9. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır; dolayısıyla bu araştırmada elde edilen bulgular mevcut araştırmanın çalışma

grubundan farklı olarak liselerde, üniversite ve ilköğretim kademelerinde öğrenim gören öğrencilere genellemesini sınırlandırmaktadır. Bundan dolayı, gelecekte farklı sınıf düzeyi, üniversite ve ilköğretim düzeyi öğrencileri kapsayan bir araştırma yapılabilir.

4- Kontrol altına alınamayan değişkenler araştırmaya eklenebilir.



KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2000). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Akdoğan, S. (2010). *Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Bir Çözüm Önerisi Olarak Yabancı Dil Okullarına Yönelik Öğretmen ve Öğretim Elemanlarının Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Aktaş, T. (2004). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12.
- Alderson, C. ve Urquhart, A. (1984). *Reading a foreign language*. NY: Longman.
- Altay, B. (2013). *İngilizce Öğrenme Sürecinde Bilişsel Farkındalık, Dil Öğrenme Stratejileri, Eleştirel Düşünme ve Öz-Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Altun, S. (2005). *Öğrencilerin Öz-Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Stratejilerinin, Öz Yeterlik Algılarının Öğrenme Stilleri ve Cinsiyete Göre Matematik Başarısını Yordama Gücü*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Arslan, S. (2014). *Üstbilişsel Öğretim Stratejilerin Fen Ve Teknoloji Dersinde Öğrencilerin Üstbilişi Yönetme, Öz-Düzenleme Becerilerine ve Akademik Başarılarına Etkisi* Yayımlanmamış Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Arslan, D. (2009, Ekim). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe dersi metinlerinin günlük yazarak değerlendirilmesi*. 18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İzmir.
- Arsal, Z. (2009). The impact of self regulation instruction on mathematics achievement and attitudes of elementary school students. *International Journal of Environmental & Science Education*, 5 (1), 85-103.
- Aslantaş, S. (2015). *İlköğretim, Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Kendini İzleme Stratejilerinin, Öğrencilerin Kendini İzleme, Öz-Düzenleme ve Akademik Başarı Düzeylerine Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Ay, S. (1997). *Yabancı Dil Öğretiminde Dramanın Kullanımı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, B. (1999). *Konuşma ve Yazma Derslerinde Yabancı Dil Öğrenimindeki Kaygı Nedenleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and actions: a social cognitive theory* Englewood Cliffs. NJ: Prentice- Hall.
- Bandura, A. (Ed.). (1994). *Self efficacy. v. s. ramachaudran encyclopedia of human behavior*. Newyork: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self efficacy: the exercise of control*. Newyork: Freeman.
- Barker, J. R. ve Olson, J. P. (1995). *Medical students' learning strategies: evaluation of first year changes*. Univesity Medical Press.
- Baş, T. (2007). *Web Tabanlı Eğitime Yönelik Öz-Düzenleme Becerilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi,

Hacettepe Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara.

Batdı, V. (2013). *İngilizce Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Destekli Eğitsel Eğlenceli Etkinliklerin Öğrencilerin Öz-Yeterlik Becerileri, Öz-Düzenleme Stratejileri, Üstbiliş Becerileri, Motivasyonları ve Akademik Başarılarına Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Bayat, Ö. (2010). İngilizce yazılı anlatım derslerinde uygulanan akran ve öz değerlendirme etkinliklerine yönelik öğrenci görüşleri. *Dil Dergisi*, 150, 71-81.

Bayram, D. (2015). *The Effects Of WebQuest- Support Critical Thinking Instruction On The Critical Thinking Disposition Level And L2 Writing Performance Of Turkish Pre-Service EFL Teachers*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Beare, S. (2002, Haziran). *Writing strategies: differences in L1 and L2 writing. setting the agenda: languages, linguistics and area studies in higher education*. Manchester Conference Center, UMIST.

Bembenutty, H. ve Zimmerman, B. J. (2003). *The relation of motivational beliefs and self regulatory processes to homework completion and academic achievement*. Bildiri, American Educational Research Association Meeting.

Bembenutty, H. ve Karabenick, S. A. (1998). Academic delay of gratification. *Learning And Individual Differences*, 10 (4), 329-346.

Bidjerano, T. (2005). Gender differences in S.R.L. 36. 15.06.2011 tarihinde http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_0000000b/80/31/b6/8b.pdf sitesinden alınmıştır.

- Bilican, R. (2013). *Self-Regulated Capacity For Vocabulary Learning In Turkish High School Students: An Experimental Study*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Boekaerts, M. (1997). Self regulated learning: a new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers and students. *Learning and Instruction*, 7(2), 161-186.
- Boekaerts, M. (1999). Self regulated learning: where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445-457.
- Boekaert, M., Pintrich, P. R. ve Zeidner, M. (2000). Self regulation and academic learning self efficiency enhancing intervention. Schunk, D. H. ve Ertmer, P. A. (Eds), *Handbook of self regulation*. San Diego:Academic Press
- Boekarts. M ve Niemivirta, M. (Eds.). (2000). *Self- regulated learning: finding a balance between learning goals and ego-protective goals orientation in self-regulated learning*. San Diego: Academic Press.
- Brown, H. D. (2007) *Teaching by principles an interactive approach to language pedagogy*. San Francisco: Longman.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford: Oxford Universty Press.
- Cabı, E. (2009). *Öz-Düzenlemeye Dayalı Karma Öğrenimin Öğrenci Başarısı ve Motivasyona Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Canca, D. (2005). *Cinsiyete Göre Üniversite Öğrencilerinin Kullandıkları Bilişsel ve Bilişüstü Öz-Düzenleme Stratejileri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin*

İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Carrell, P. L., Devine, J. ve Eskey, D. E. (1988). *Introduction: interactive approaches to 2nd language reading*. Cambridge: Cambridge University Press.

Celce- Murcia, M. (1987). *Language teaching approach*. London.

Cobb, R. J. (2003). *The Relationship Between Self Regulated Learning Behaviors And Academic Performance In Web-Based Courses*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Virginia Polytechnic Institute and State Üniversitesi, ABD.

Connor, U. (2002). New directions in contrastive rhetoric. *TESOL Quarterly*, 36(4), 493-510.

Corno, L. ve Mandiniach, E. (1983). The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. *Educational Psychology*, 18 (2), 88-108.

Chen, I. J. ve Chang, C. C. (2009). Cognitive load theory: an empirical study of anxiety and task performance in language learning. *Electronic Journal of Research in Education & Psychology*, 7(2), 729-746.

Cheng, E. C. K. (2011). The role of self-regulated learning in enhancing learning performance. *The International Journal of Research and Review*, 6 (1), 1-16.

Countinho, S. (2008). Self efficiency, metacognition, and performance. *North American Journal Psychology*, 10(1), 165-172.

Chuan, W. (2004). *Self Regulated Learning Strategies and Self Efficiency Beliefs of Children Learning English As a Second Language*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, The Ohio State University Columbus, Ohio.

- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur. 24 Nisan 2013 tarihinde http://sbe.erciyes.edu.tr/dergi/sayı_28/9.pdf, sitesinden alınmıştır.
- Çakıroğlu, A. (2007). *Üstbilişsel Strateji Kullanımının Okuduğunu Anlama Düzeyi Düşük Öğrencilerde Erişi Artıtımına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çalışkan, S. ve Selçuk, S. G. (2010). Üniversite öğrencilerinin fizik problemlerinde kullandıkları öz-düzenleme stratejileri: cinsiyet ve üniversite etkileri, İzmir. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27,50-62.
- Çelik, S. (2014). *Student's Attitudes Towards Enchaning English Reading Comprehension Via An Internet Based Computer Program*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Çubukçu, F. (2008). Enchancing vocabulary development and reading comprehension trough metacognitive strategies. *Issues in Educational Research*, 18(1), 1-11.
- Dadlı, G. (2015). *Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Öz-Düzenleme Becerileri ve Öz Yeterlikleri İle Akademik Başarı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Demircan, S. (2014). *5. Sınıf Öğrencilerinin Sınıf İçi Etkinlik ve Akademik Başarı Düzeylerine Göre Öz-Düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Demircan, Ö. (1988). *Türkiyede yabancı dil*. Ankara: Remzi Yayınları.

- Demirdaş, Ö. (2012). *Foreign Language Anxiety And Performance Of Language Students In Turkish Universty Preparatory Classes*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Demirel, Ö. (1993). *Yabancı dil öğretime ilkeler, yöntemler, teknikler*. Ankara: Usem Yayınları 6.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında yabancı dil öğretime*. İstanbul: Milli Eğitim Basım Evi.
- Demirel, Ö. (2003). *Yabancı dil öğretime*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Dilber, N. (2014). *Öz-Düzenleme Strateji Gelişimi Öğretim Modelinin Ortaokul Öğrencilerinin Ürettikleri Tartışmacı Metinlere Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78, 278-284.
- Eker, C. (2012). *Öz-Düzenleme Sürecinde Günlüklerin Eğitici İşlevi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Farsani, M. A., Beikmohammadi, M., Mohebbi, A. (2014). Self-regulated learning, goal-oriented learning, and academic writing performance of undergraduate Iranian EFL learners. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 18(2).
- Fehrencbach, C. R. (1991). Gifted/avarege readers: do they use the same reading strategies? *Gifted Children Quarterly*, 39(3), 125-127.
- Fry, E. B., Kress, J. E. ve Fountoukidis, D. L. (2000). *The reading teacher's book of lists fourth edition*. Prentice Hall.

- Grabe, W. (1991). Current developments in second language reading research. *TESOL Quarterly*, 375-406.
- Goodman, K. S. (1967). A psycholinguistic guessing game. *Journal of Reading Specialist*, 126-135.
- Güler, M. (2015). *Öğretmen Adaylarının Öz-Düzenleme Becerilerinin; Duygusal Zekaları, Epistemolojik İnançları ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Gülşen, M. (2000). *A Model To Investigate Probability And Mathematics Achievement In Terms Of Cognitive, Metacognitive And Affective Variables*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gümüş, M. (1999). Dil öğretiminde temel becerilere genel bir bakış. 01 Nisan 2013 tarihinde <http://www.turkceliler.com/forum/türk-dili-ve-edebiyatı-genel-içerik/415-dil-öğretiminde-temel-becerilere-genel-bir-bakis.html>. sitesinden alınmıştır.
- Güvenç, H. (2011). Yansıtma materyalleriyle desteklenen işbirlikli öğrenmenin türkçe öğretmen adaylarının öz-düzenlemeli öğrenmelerine etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 36(159),3-13.
- Güney, C. (2015). *The Effects Of Critical-Thinking Based Instruction On Pre-Service EFL Teachers' Critical Thinking Disposition Level, English Reading Self-Efficacy Level, And English Writing Performance*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Grabe, W. ve Kaplan, R. B. (1996). *Theory & practice of writing: an applied linguistic perspective*. Pearson Education.
- Hossinni, Z. (1991). *Teaching English as a foreign language*. Tahran: Islamic Azad University.

- Horwitz, E. K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *TESOL Quarterly*, 20, 559-62.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. ve Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), Summer, 125-132.
- Israel, E. (2007). *Öz-Düzenleme Eğitimi, Fen Başarısı ve Özyeterlilik*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Jakubowski, T. G. ve Dembo, M. H. (2002). *Social cognitive factors associated with the academic self regulation of under graduate college students in a learning and study strategies course*. Sözlü bildiri, American Educational Research Association.
- Johnson, M. C. (2002). Learning strategy skills as predictors of academic success. Sözlü Bildiri, 48th Annual Convention, University of Texas.
- Kahraman, N. ve Sungur, S. (2011). Öğrencilerin güdüsel inançlarının üst-biliş strateji kullanımına katkısı. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(160), 3-10.
- Karaçam, (2014). *The Effects Of Extensive Reading On Self-Regulation Strategies Of Turkish Adult EFL Learners*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karadayı, B. (2001). Yabancı dil öğretim yöntemleri. 19.04.2013 tarihinde <http://www.turkcede.org/turkcedilogretimindeyontemler/360yabancidilogretiyontemleri.html>, sitesinden alınmıştır.
- Karakaş, N. (2009). *İlköğretim 5. Sınıf Matematik Dersi Değerlendirme Sürecinde Ürün Dosyası Kullanımının Öğrencilerin Öz-Düzenleme Becerileri, Bilişsel Strateji Kullanımları ve Görüşleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Karakış, Ö. (2014). *Lise Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Kaygıları, Motivasyonları, Öz-Yeterlik Algıları ve İngilizce Ders Başarıları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaş, B. (2014). *The Use Of Portfolios In An English Language Writing Class: Student Reactions And Benefits*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Kaşıık, İ. (2014). *The Relationship Among Self-Efficacy, Attitude And Performance In English Writing Classes At Tertialy Level*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kayacan, N. (2005). *Lise Hazırlık Sınıfı Öğrencileri Tarafından Kullanılan İngilizce Okuma Stratejilerinin Sesli Düşünme Yöntemiyle Bulunması Ve Tanımlanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Kayıran, B. K. (2014). *Öz-Düzenleyici Öğrenmenin Okuduğunu Anlamaya Yönelik Akademik Başarı, Öz-Düzenleme Becerileri ve Okuma Stratejileri Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Khattak, Z. I., Jamshed, T., Ahmad, A. ve Baig, M. N. (2011). An investigation into the causes of english learning anxiety in students at awkum. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 1600-1604.
- Kılıç, Ş. (2009). *Yaratıcı Dramanın İngilizce Konuşmaya ve Tutuma Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

- Kilmen, S. (2015). *Eğitim araştırmacıları için SPSS uygulamalı istatistik*. Edge Akademi.
- Kitsantas, A ve Zimmerman, B. J. (1998). Self regulation of motoric learning: a strategic cycle view. *Journal of Applied Sports Psychology*, 10(9).
- Koehler, A. (2007). *Raising Awareness Of Self-Efficiency Through Self- Regulated Learning Strategies For Reading In A Secondary ESL Classroom*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hamline University, Saint Paul, MN.
- Krapels, A. R. (Ed.). (1990). *An overwiev of the second language writing process research. second language writing: research insights for the classroom*. CUP.
- Krashen, S. D. ve Terrell, T. D .(1983). *Natural approach: language acquisition in the classroom*. Oxford: Oxford University press.
- Kunt, N. (1997). *Anxiety And Beliefs About Language Learning: A Study Of Turkish Speaking Universty Students Learning English In North Cyprus*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Texas Üniversitesi, Austin.
- Kurman, J. (2004). Gender, Self-enhancement and self regulation of learning behaviors in junior high school, sex roles. *A Journal Research*, 50(9-10), 725-735.
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler.15.04.2003tarihinde <http://tubarcomtr.ardok.net/TUBAR%20DOSYA/pdf/2003BAHAR/22mehmet%20kuruday.287.309.pdf> siteden alınmıştır.
- Küçükahmet, L. (1997). *Eğitim programları ve öğretim*. Ankara: GaziKitapevi.
- Lam, R. (2015). Understanding EFL students' development of self regulated learning in a process-oriented writing courses. *TESOL Journal*, 6(3).
- Langley, S., Wanbach, C., Brothen, T. ve Madyun, N., (2004). Academic achievement motivation: differences among underprepared students taking a PSI general

psychology course. *Research and Teaching in Developmental Education*, 21(1), 40-49.

Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Leblanc, R.; Leroux, J.; Leveault, D.; Oliver, L.; Shaffer, D. (2000). *Self regulated learning in early adolescence: a qualitative analysis*. Sözel Bildiri, 108. anual convention of the American Psychological Association <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED448398>

Leki, I. (2003). Research insight on second language writing. *Digest. EDO-FL*, 3(6)

Lens, W. ve Vansteenkiste, M. (2007). Motivation and self-regulated learning: theory, research and applications. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds), *Motivation and self regulated learning: theory, research and applications* (141-168). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Lin, Y. D. ve Chang, C. (2010). My et and english pedagog. 10.12.2010 tarihinde <http://cn.mynet.com/upload/MyETWeb4SM/SubpageSetting/zhCN/myet/MyET%20and%20English-Teaching%20Pedagogy.doc> internet adresinden alınmıştır.

Lizarrage, M. L. D. A. ve Iriate, M. D. I. (2001). Enhancement of cognitive functioning and self regulation of learning in adolescent. *The Spanish Journal of Psychology*, 4.

Marshden, K. (2014). *Outright. national ELT*. Öz-Gem Matbacılık.

Martirossan, A. ve Hartoonian, A. (2015). Lowering foreign language anxiety through self-regulated learning strategy use. *English Language Teaching*. 8(12).

Marwan, A. (2008). The exploration of factors triggering foreign anxiety: learners voice. *Teflin Journal*, 19 (2), 119-126.

- McCormic, T. W. (1988). *Theories of reading in dialogue: an interdisciplinary study*. Boston: Universty Press of America.
- MEB (1983). Milli eğitim bakanlığı tebliğler dergisi 2149.
- Metallidou, P. ve Vlachou, A. (2007). Motivational beliefs, cognitive engagements and achievement in language and matematics in elementary school children. *International Journal of Psychology*, 1(42), 2-15.
- Miles, M. B. & Hubberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis (2nd Edition)*. California: SAGE Publications.
- Mitchell, H. Q. (2009). *Traveller elementary*. M.M Publication.
- Mu, C. (2005). *A taxanomy of ESL writing strategies*. In Proceedings.
- Muhtar, S. (2006). *Üstbilişsel Strateji Eğitiminin Okuma Becerisinde Öğrenci Başarısına Olan Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Myles, J. (2002). Second language writing and research: the writing process and error analysis in student texts. *TESL-EJ Teaching English as a Foreign Language*. 6(2), A-1
- Najabati, N. (2015). The effects of teaching self-regulated learning strategies on EFL students' reading comprehension. *Journal of Language Teaching and Research*. 6(6), 1343-1348.
- Nagahashi, T. L. (2007). Techniques for reducing language anxiety: results of a succesfulInventionStudy.6.10.2013tarihindehttp://air.lib.akitau.ac.jp/dspace/bitstream/10295/543/3/kk9-6.pdf sitesinden alınmıştır.

- Nuttall, C. (1982). *Teaching reading skills in a foreign language*. London: Heinemann Educational Books.
- Onbaşı, M. (2014). *EFL Instruction' Self-Efficacy In Relation To Student Achievement And Student Perception Of Instructors' Efficiency In Teaching Writing*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Önce, B. (2013, Haziran). *Prediction level of science high school students, self-efficiency towards learning English and reading skills on their reading achievements*. International Conference on New Horizons in Education, Rome.
- Özdemir, E. (2014). *Yabancı Dil Öğretiminde Öz-Düzenlemeli Jigsaw IV Tekniğinin Üniversite Öğrencilerinin Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Öztürk, G. ve Gürbüz, N. (2013). The impact of gender on foreign language speaking anxiety and motivation. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 70, 654-665.
- Özmenteş, S. (2007). *Çalgı Çalışma Sürecinde Öz-düzenlemeli Öğrenme İle Duyuşsal Özellikler ve Performans Düzeyi İlişkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and self efficiency. <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>.
- Pajares, F. (2007). Motivational role of self- efficiency beliefs in self regulated learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds), *Motivation and self regulated learning: theory, research, and applications (111-139)*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Paterson, C. (1996). Self regulated learning and academic achievement of senior biology students. *Australian Science Teachers Journal*, 42(2), 48-52.

- Pekrun, R., Goetz, T. ve Titz, W. (2002). Academic emotions in students' self-regulated and achievements: a program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105.
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P. R. ve Schunk, D. H. (1996). *The role of expectancy and self efficiency beliefs. motivation in education: theory, research & applications*. 3 englewood cliffs. NJ: Prentice Hall.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self regulated Learning. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 459- 470.
- Pintrich, P. R. (Ed.). (2000). *The role of motivation In promoting and sustaining self regulated learning. psychology of education: major themes: pupils and learning*. Londra: Smith, P.K.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M., Boekaerts, & P. R., Pintrich. (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp.451-502). San Diego: Academic Press.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16,(12).
- Puustinen, M. ve Pulkinen, L. (2001). Models of self regulated learning: a review. *Scandinavian Journal of Education*, 45(3).
- Reid, J. (2001). *The cambridge guide to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge Universty Press.

- Sağırlı, Ö. M. ve Azapağası, E. (2009). Üniversite öğrencilerinin öğrenmede öz-düzenlemeyi öğrenme becerilerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 129-161.
- Sağırlı, Ö. M. (2010). *Türev Konusunda Matematiksel Modelleme Yönteminin Ortaöğretim Öğrencilerinin Akademik Başarılarına ve Öz-Düzenleme Becerilerine Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Sarıbaş, D. (2009). *Öz-Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Stratejilerini Geliştirmeye Yönelik Laboratuvar Ortamının Kavramsal Anlama, Bilimsel İşlem Becerisi ve Kimyaya Karşı Tutum Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sasaki, M. ve Hirose, K. (1996). Explanatory variables for EFL students writers. *Language Learning*, 46(1), 137-174
- Sasaki, M. (2004). A multiple data analysis of the 3.5-year development of EFL students writers. *Language Learning*, 54(3), 525-582.
- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self efficiency during self regulated learning. *Educational Psychologist*, 32.
- Schunk, D. H. ve Zimmerman, B. J. (Eds). (1994). *Self regulation in education: retrospect and prospect*. Lawrence Erlbaum: Associates Publishers.
- Schunk, D. H. (2001). Self regulation through goal setting. *ERIC/Cass Digest*, 12, 1-6
- Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme teorileri, eğitimsel bir bakışla*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Schunk, D. H. ve Pajares, F. (2005). Competence perceptions and academic functioning. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp.85-104). Newyork: Guildford Publications.
- Sertkaya, G. (2015). *A Case Study On The Effect Of Extensive Reading In English*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniveristesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Shih, S. (2002). Children's self efficiency beliefs, goal setting behaviours, and self regulated learning. *Journal of National Taipei Teachers College*, 1.
- Sim, S. (2007). *A Study on Reading Strategies in KSL. Class*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Universty of New South Wales School of Modern Language Studies, Wales.
- Singer, B. D. (1999). What are executive functions and self-regulation and what do they have to do with language-learning disorders?. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 30, 265-273.
- Shell, D.F., Colvin, C., Bruning, R. H. (1995). Self efficiency, attribuiton, outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement: grade level achievement- level differences. *Journal of Educational Psychology*, 87(3), 386-398.
- Sullivan, K. (2014). Reconsidering the assessment of self-regulated learning in foreign language courses. *SİSAL Journal*, 5(4)-443-459.
- Süer, N. (2014). *Öz-Düzenleme Becerilerinin TEOG Sınavı Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şahin, M. S. (2010, Mayıs). *Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimi derslerindeki akademik başarıları ile öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişki*. Sözlü bildiri, IX. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Elazığ.

Takıl, S. (2009). *Challenger Plus 1*. Ankara: Key Publishing.

Temizkan, M. (2007). *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Okuma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Truitt, S. N. (1995). *Anxiety And Beliefs About Language Learning: A Korean Universty Students Learning English*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Texas Üniversitesi, Austin.

Tunaz, M. (2014). *The Effects Of Reading Test-Taking Strategies On Student' English Reading Achievement*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Uyar, Y. (2015). *Öz-Düzenlemeye Dayalı Okuma Becerisinin Geliştirilmesi ve Anlamaya Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Üredi, I. (2005). *Algılanan Anne Baba Tutumlarının İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Öz-Düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançları Üzerindeki Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Üredi I. ve Üredi L. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (2), 250-260.

Vardar, A. K. (2011). *Öz-Düzenleme Stratejileri Öğretiminin Öğrencilerin İngilizce Başarılarına, Öz-Düzenleme Stratejileri Kullanımına ve Tutumlarına Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

- Vandertoep, S. W., Pintrich, P. R. ve Fagerlin, A. (1996). Disciplinary differences in self-regulated learning in college students. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 345-362.
- Warton, P. M. (1993). *Responsibility for homework childrens' ideas about self regulation*. Sözlü bildiri, 60. Society for Research in Child Development Banel.
- Wallace, C. (1992). *Reading*. Oxford: Oxford Universty Press.
- Weaver, M. R. (2006). Do students value feedback? Students perceptions of tutors'written responses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(3), 379-394.
- Winne, P. H. ve Perry, N. E. (2001). Measuring self regulated learning. *An International Review*,
- Winne, P. H. (2005). Key issues in applying research on self regulated learning applied psychology. *An International Review*, 54(2), 232-238.
- Winne, P. H. (2001). Self regulated learning viewed from models of information processing. B.J. Zimmerman ve D.H. Schunk (Eds.) *Self regulated learning and academic achievement: theoreticalperspectives* (153-189). Marhaw, NJ: Erlbaum.
- Yanar, B. ve Bümen, N. (2012). İngilizce ile ilgili öz-yeterlik inancı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (1), 97-110.
- Yapar, T. (2014). *İngilizce Okuma Becerisindeki Gelişimin Madde Tepki Kuramı ve Örtük Öğrenme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 3. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, E. (2003). *İlkokul 4. Sınıf İngilizce Dersinde Kullanılan Görsel ve İşitsel Uyarıcıların İngilizce Okuma ve Yazma Becerilerine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yumuşak, N., Sungur, S. Ve Çakıroğlu, J. (2007). Turkish high school students' biology achievement in relation to academic self regulation. *Educational Research and Evaluation*, 13(1), 53-69.
- Zhao, H., Chen, L. ve Panda, S. (2014). Self-regulated learning ability of Chinese distance learners. *British Journal of Educational Technology*, 45(5), 941-958.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 80(3).
- Zimmerman, B. J. (1990). Self regulated academic learning and achievement: the emergence of a social cognitive perspective. *Educational Psychology Review*, 2,173-201.
- Zimmerman, B. J. ve Martinez-Pons. M. (1990). Student differences in self regulated learning: relating grade, sex and giftedness to self-efficiency and strategy use. *Journal of Education Psychology*, 1(82), 51-59.
- Zimmerman, B. J. ve Risemberg, R. (1997). Rejoinder ceveats and recommendations about self regulation of writing: a social cognitive rejoinder. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 73-101.
- Zimmerman, B. J. (1998). Academic studying and the developepment of personal skills: a self regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33, 73-86.

- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. Zimmerman B. J. ve Schunk, D. H. (Eds), *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives*. Mahwah, NJ: ABD.
- Zimmerman, B. J. ve Schunk (2004). Self-regulation intellectual processes and outcomes: a social cognitive perspective. In. D.Y. Dai ve R. J. Sternberg (eds.), *Motivation, emotion and cognition: intergrative perspectives on intellectual functioning and development* (323-350). Mahwah, N.J: Erlbaum.
- Zimmerman, B. J. ve Schunk (2007). Motivation, an essential dimenson of self regulated learning. In D. H. Schunk & Zimmerman, B. (eds.), *Motivation and self-regulated learning: theory, research and applications* (1-30). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Zimmerman, B. J. (2000). *Attaining self regulation: a social perspective*. NY: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becomming a self regulated learner: an overview. theory into practice. *Educational Psychologist*, 42(2).
- Zimmerman, B. J. Bonner, S. & Kovach, R. (2002) *Developing Self-Regulated Learners Beyond Achivements*.

EKLER



Ek: 1 İzinler

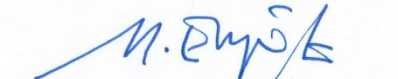
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Şenil KILIÇ
 Abant İzzet Baysal Üniversitesi
 Eğitim Bilimleri Enstitüsü
 Eğitim Programları ve Öğretimi A.B.D.

Sayın Şenil KILIÇ

“Okuma ve Yazma Becerilerinin Geliştirilmesinde Öz Düzenlemeye Dayalı Öğretimin Etkililiği” konulu araştırmanızla ilgili olarak Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvuru (Protokol NO. 2014/82) Kurulumuzun 22.08.2014 tarihli ve 2014/82 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.


 Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)


 Doç. Dr. Mehmet ERYİĞİT (Üye)

izinli
 Doç. Dr. Mithat DURAK (Üye)


 Doç. Dr. Altay EREN (Üye)

izinli
 Yrd. Doç. Dr. Dilşad ÇOKNAZ (Üye)

izinli
 Yrd. Doç. Dr. Seval ALKOY (Üye)

Av. Zuhale DEMİRCİ (Üye)



Mail - İenil Karadoğan - C X

https://outlook.live.com/owa/?fi=635924958417608418%2c%2fm%2f&path=/mail/inbox/rp

Uygulamalar Google e-Okul Yönetim Bilgi... ADANA İL MİLLİ EĞİ...

Diğer yer işaretleri

Outlook Mail

Search Mail and People

New | Reply | Delete | Archive | Junk | Sweep | Move to | Undo

Search Mail and People

^ Folders

Inbox	10
Junk Email	54
Drafts	2
Sent Items	
Deleted Items	30

Selamlar Senil KIUC,

Sizi yapacağınız değerli tez çalışmanızdan dolayı simdiden tebrik ediyorum. İletinizde belirttiğiniz tez konusunun alan için önemli bir katkı olacağına inanıyorum. Bu nedenle kaynakçada göstererek ve atıfta bulunarak olcegi kullanabilirsiniz.

Çalışmalarınızda başarılar dilerim,

Doc. Dr. Naciye Kunt
ELT Bölümü
Eğitim Fakültesi
Dogu Akdeniz Üniversitesi

-----Original Message-----
From: İenil Karadoğan [mailto:senil_80@hotmail.com]
Sent: Mon 20.10.2014 21:58
To: Naciye Kunt
Subject: Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı ölçeği

From: senil_80@hotmail.com
To: naciye.kunt@emu.edu.tr
Subject: Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı ölçeği
Date: Thu, 16 Oct 2014 15:01:39 +0000

Exchange

Exchange Online ile 50GB e-posta alanına kavuşun, e-postalarınızı temizlemekten kurtulun.

50 GB

12,20TL
10,90TL

Hemen Alın

Windows Taskbar: Mail - İenil Karadoğan... 08:12 TUR 02.03.2016

Ek: 2 Kendini İzleme Formları

EXHIBIT 1 Study Time Self-Monitoring Form

[illegible]

Exhibit 12

Writing Self-Monitoring Form

Assigned Report # _____	Mon	Tue	Wed	Thur
How much time did I spend on the assigned report?				
How many notes did I make of what I want to say?				
How many notes did I organize within categories?				
How many categories did I turn into text?				
How many changes did I make to my report to improve its clarity?				
Self-efficacy?				

Ek: 3 Kaygı Ölçeği

Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği

Sevgili öğrenciler;

Bu envanterin amacı, sizlerin İngilizce öğrenirken duyduğunuz kaygıyı belirlemektir. Aşağıdaki her bir ifadeyi okuduktan sonra şu seçeneklerden birisini işaretleyiniz (X). Hiç bir ifadeyi boş bırakmayınız.

“1=büyük ölçüde katılıyorum, 2=katılıyorum, 3=fikrim yok, 4=katılmıyorum, 5=kesinlikle katılmıyorum”

	Büyük ölçüde katılıyorum	Katılıyorum	Fikrim yok	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1) İngilizce derslerinde konuşurken, hiçbir zaman kendimden yeterince emin olamıyorum.	1	2	3	4	5
2) İngilizce derslerinde hata yaptıkça rahatsız oluyorum.	1	2	3	4	5
3) İngilizce derslerinde konuşma sırasının bana geleceğini bildiğimde titriyorum.	1	2	3	4	5
4) İngilizce öğretmeninin söylediklerini anlamamak beni huzursuz eder.	1	2	3	4	5
5) Daha çok İngilizce dersleri almaktan asla rahatsız olmam.	1	2	3	4	5
6) İngilizce dersleri boyunca dersle ilgili yapacak hiçbir şeyimin olmadığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
7) İngilizce dersleri boyunca dersle ilgili yapacak hiçbir şeyimin olmadığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
8) Yabancı dil sınavlarında genellikle rahat oluyorum.	1	2	3	4	5
9) Yabancı dil derslerinde hazırlıksız olarak konuşmak zorunda kaldığım zaman, panik oluyorum.	1	2	3	4	5
10) İngilizce derslerinden başarısız olacağımı bilmek beni huzursuz ediyor.	1	2	3	4	5
11) Bazı insanların dil dersleri konusunda endişeli olmalarına anlam veremiyorum.	1	2	3	4	5
12) İngilizce derslerinde oldukça gergin olduğumdan bildiklerimi unutuyorum.	1	2	3	4	5
13) İngilizce derslerinde sorulara gönüllü olarak cevap vermekten çekiniyorum.	1	2	3	4	5

14) Anadili İngilizce olan insanlarla İngilizce konuşmak beni rahatsız etmiyor.	1	2	3	4	5
15) Öğretmenin hatalar üzerinde yaptığı düzeltmeleri anlamamaktan huzursuz oluyorum.	1	2	3	4	5
16) İngilizce derslerine iyi hazırlanmama rağmen, kendimi endişeli hissediyorum.	1	2	3	4	5
17) Çoğu zaman İngilizce derslerine gitmemeyi bile düşünüyorum.	1	2	3	4	5
18) İngilizce derslerinde konuşurken kendimi rahat hissediyorum.	1	2	3	4	5
19) Öğretmenin yapacağım her hatayı düzeltmeye girişecek olmasından huzursuz oluyorum.	1	2	3	4	5
20) İngilizce derslerinde konuşma sırasının bana geleceğini hissederken kalbim çarpıyor.	1	2	3	4	5
21) İngilizce sınavlarına fazla çalıştıkça zihnim karışıyor.	1	2	3	4	5
22) İngilizce derslerine çok iyi bir şekilde hazırlık yapmak için üzerinde baskı hissetmiyorum.	1	2	3	4	5
23) Diğer öğrencilerin her zaman İngilizce'yi benden daha iyi konuştuklarını hissediyorum.	1	2	3	4	5
24) İngilizceyi diğer öğrenciler önünde konuşurken kendimden emin bir şekilde konuşuyorum.	1	2	3	4	5
25) İngilizce dersleri çok çabuk ilerliyor ve ben geride kalmaktan endişeleniyorum.	1	2	3	4	5
26) İngilizce derslerinde, diğer derslere oranla daha gergin ve huzursuz oluyorum.	1	2	3	4	5
27) İngilizce derslerinde konuşurken bildiklerimi karıştırıyor ve gergin oluyorum.	1	2	3	4	5
28) İngilizce derslerine girerken, kendimi rahat ve emin hissediyorum.	1	2	3	4	5
29) Öğretmenin her söylediği kelimeyi anlamadığım zaman sinirleniyorum.	1	2	3	4	5
30) İngilizce konuşmak için bir sürü kuralları bilmemin gerekli olması beni rahatsız ediyor.	1	2	3	4	5
31) İngilizce konuştuğum zaman diğer öğrencilerin bana gülmesinden çekiniyorum.	1	2	3	4	5
32) Anadili İngilizce olan insanların yanında İngilizce konuşmak belki de beni daha çok rahatlatacaktır.	1	2	3	4	5
33) İngilizce öğretmenin önceden hazırlıksız olduğum soruları sorması beni huzursuz ediyor.					

Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği

Mevcut araştırmada öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygılarını belirlemek amacıyla Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) tarafından geliştirilen ve geçerlik ve güvenirlik çalışması Horwitz (1986) tarafından yapılmış olan Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği (EK 2) kullanılmıştır.

Mevcut araştırmada, Yabancı Dil Kaygı Ölçeği'nin Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçlarına ilişkin uyum ve uyumsuzluk indeksleri [$\chi^2=3718,50$ ($p<.01$); Ki kare/sd=3718,50/491=7,57; CFI=1,00; GFI=0,97; AGFI=0,97; RMSEA=0,066; RMSEA CI= 0,064-0,068; SRMR=0,052 ($p<.01$)] incelendiğinde, χ^2 değerinin manidar olduğu; χ^2 'nin serbestlik derecesine oranının ise 5 değerinden büyük olduğu görülmektedir. Ancak veri sayısı ve değişken sayısı arttıkça toplamalı bir istatistik olan χ^2 değeri büyük çıkma eğilimindedir. Benzer şekilde χ^2 'nin serbestli derecesine oranı da büyüme eğilimindedir. Diğer yandan uyum indekslerine (CGI, GFI, AGFI) bakıldığında modelin uyum düzeyinin yüksek olduğu görülmektedir. Uyum kötülüğü indeksleri ise modelin iyi düzeyde olduğunu gösteren değerlere sahiptir. Modelde herhangi bir modifikasyon yapılmadan bu sonuçlara dayanarak ölçeğin yapı geçerliğine sahip olduğu hipotezi kabul edilmiştir.

Ek: 4 Okuma Testi

BAŞARI TESTİ NİHAİ FORMU

A - Aşağıdaki duyuru ya da levhalara bakarak bunları nerede görebileceğinizi ya da bunların ne anlama geldiklerini işaretleyiniz.



1. Where can you see this sign?

- A) On a school bus
- B) On a ship
- C) On a car
- D) On an airplane

Off Season
SALE!

2. Where can you see this sign?

- A) In a shop
- B) In a library
- C) In a restaurant
- D) In a hospital



3. What does this sign mean?

- A) Don't walk on grass.
- B) Don't take away.
- C) Don't drop litter.
- D) Don't disturb.

B - Her bir metni okuyarak, boşluğu tamamlayacak eksik kelime ya da kelime grubunu işaretleyiniz.

4.



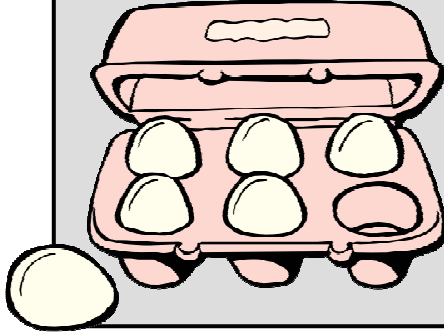
CINEMA MAX
Hunger Games
Starring Jennifer Lawrence

.....at 6 pm and 9 pm

At the weekend at 4 pm, at 6 and 8 pm
Adults 10 TL, Children 5 TL

- A) From Monday to Friday
- B) Open on Sundays
- C) Fridays half price
- D) Only on Wednesdays

5.



..... FOR TOM

eggs
cheese
tomatoes
orange juice
paper towel

- A) Food and drink
- B) Breakfast
- C) Shopping List
- D) Warning

6.

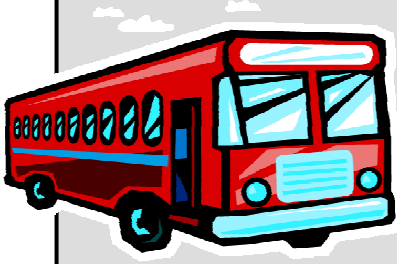


DO NOT THE ANIMALS

Zoo animals have special diets.
For their health and your safety,
please do not give them anything.

- A) Touch
- B) Give
- C) Play
- D) Feed

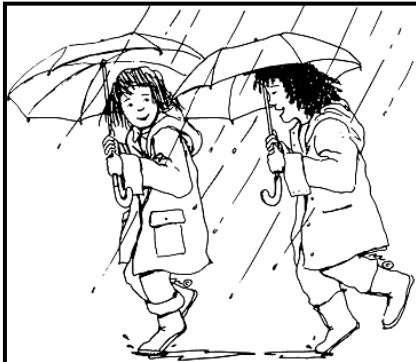
7.



There is a school trip to Istanbul next
Thursday. Please
on the list if you want to come.

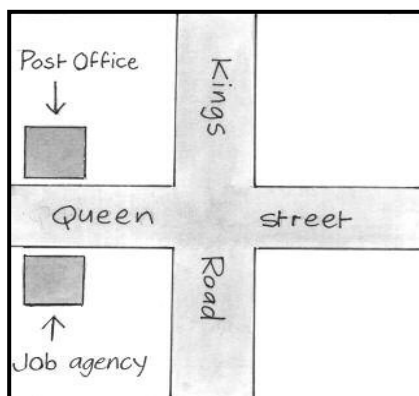
- A) Write your name
- B) Call your parents
- C) Listen to your number
- D) Tell your friends

C - Her resimle ilgili doğru cümleyi işaretleyiniz.



8.

- A) It is sunny today.
- B) It is rainy today.
- C) It is snowy today.
- D) It is stormy today.



9. A) The job agency is in Kings Road.
It is next to the post office.
B) The job agency is in Queen Street.
It is opposite the post office.
C) The job agency is in Queen Street.
It is next to the post office.
D) The job agency is in Kings Road.
It is opposite the post office.



10. A) Robert has got short curly hair.
B) Robert has got short straight hair.
C) Robert has got long curly hair.
D) Robert has got long straight hair.



11. A) Tom seldom stays in the garden and sleeps under the trees.
B) Tom sometimes sleeps under the trees or listens to music.
C) Tom usually sits under the trees and reads.
D) Tom often stays in his room and reads.

D - Aşağıdaki metinleri okuyunuz ve her bir metnin ne hakkında olduğunu işaretleyiniz.

Rachel is a student at university. She studies Physics. She loves art and interested in painting. On Tuesday evenings she takes photography lessons because she enjoys taking photos. On Saturdays, she usually goes jogging or running. On Sundays she often goes to the cinema or rents a DVD film. These days she is interested in collecting things such as stamps, postcards etc.

12. A) Hobbies
B) Art
C) Sports
D) Cinema

Jessica goes to high school. She in class 9. She can't decide on a career. Sometimes she wants to be a doctor. Sometimes she wants to be a computer engineer or an architect. Then she changes her mind again and she wants to be a primary school teacher. She doesn't know what to do.

13. A) Education
B) Jobs
C) Teaching
D) Engineering

Michael loves summer most. Every summer he goes camping. He swims or fishes. Michael likes winter. In winter he goes skiing or plays snow ball. He likes spring, too. He goes to the park and rides his bike. Michael doesn't like autumn because it often rains and blows.

14. A) Camping
B) Indoor Activities
C) Weather
D) Seasons

E - Aşağıdaki metinleri okuyunuz ve soruların doğru cevaplarını işaretleyiniz.

**Fun at
MERLIN'S FARM CAMP!**

- * Arts & Crafts
- *Caring for cats, dogs, horses, sheep, cows etc!
- *Ages 5-14.
- * Pay £350 for a week.

Visit our website!
www.campmerlin.com

**Join us this summer!
BLUE WALLEY CAMP**

- * Indoor and outdoor activities.
- *Programs for all your family members.
- * Adults £450 and children £150 for a week.

Call us: 337 4248.

WINCHESTER CAMP

Children from 7 to 12.
interested in learning a foreign language and experiencing British culture are welcome to join us!

- * Language and Art classes
- * Visiting historical places.

Visit www.winchestercamp.com

**Fun and learn at
WANNABE CAMP**

Ages 4-8.
Arts & Crafts.
Cooking fun.
Music and movement.
Water play.
Children's literature.

For details call us: 390 2012.

15. David and Jane want to go on a holiday with their children.
Which camp can they go?

- A) Merlin's Farm Camp
- B) Blue Walley Camp
- C) Winchester Camp
- D) Wannabe Camp

16. In which camp can you learn English?

- A) Merlin's Farm Camp
- B) Blue Walley Camp
- C) Winchester Camp
- D) Wannabe Camp



Hello. My name is Robert. I work as a Maths teacher. I was born in the Netherlands, but I live in Hungary. I have a daughter and a son. My wife, Susanne, is a housewife. She is from France. Her family is in Spain now.

I get up very early on weekdays. We have breakfast together. After breakfast, I leave home and take the children to their school. My classes start at a quarter to nine and finish at quarter past three.

After school, I wait for my children. Then we go home.

17. Where is Robert's wife from?

- A) The Netherlands
- B) Hungary
- C) France
- D) Spain

18. What time does Robert's school finish?

- A) At 8.45
- B) At 9.15
- C) At 3.15
- D) At 3.45

Ek: 5 Planlar

DERS PLANI

BÖLÜM 1

Dersin Adı	İngilizce
Sınıf	9
Ünitenin Adı, Nu.	Theme 1 A person and the Society
Konu	Me and My Family
Önerilen Süre	1 ders saati

BÖLÜM 2

Öğrenci Kazanımları/ Hedef ve Davranışlar	Hedef: Aile üyeleriyle ilgili kısa bir paragrafı anlayabilme Davranış: 1. Verilen paragrafı okur Paragraf ile ilgili soruları cevaplandırır
Ünite Kavramları ve Sembolleri/ Davranışlar Örüntüsü	Family, mother father, grandfather, grand mother, nephew, uncle, aunt etc.
Güvenlik Önlemleri (varsa)	-Sınav süresince öğrencilerin birbirlerine bakmaları engellenmiştir.
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri	Sınav
Kullanılan Eğitim Teknolojileri: Gereçler ve Kaynakça	Challenger Plus 1 sayfa 15
* Öğretmen * Öğrenci	Family members parçası

Öğrenme, Öğretme Etkinlikleri

Dikkati Çekme	Öğretmen, öğrencilere sınav kağıtlarını dağıtır ve sınav düzeninde oturmalarını sağlar
Güdüleme	S
Gözden Geçirme	Öğretmen, öğrencilerden sınav kağıtlarını kontrol etmelerini ister, okunmayan yer olup olmadığını sorar
Derse Geçiş	Öğretmen, sınavın 40 dakika olduğunu söyler başarılar diler.
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.)	
Grupla Öğretme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem)	
Özet	

BÖLÜM 3

Ölçme-Değerlendirme: * Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme, değerlendirme * Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme, değerlendirme * Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile ileri öğrenme hızında olan öğrenciler için ek ölçme, değerlendirme	Bireysel Değerlendirme:
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	

BÖLÜM 4

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Sınav bir ders saati sürecektir.
--	----------------------------------

DERS PLANI

BÖLÜM 1

Dersin Adı	İngilizce
Sınıf	9
Ünitenin Adı, Nu.	Theme 1 A person and the Society
Konu	Me and My Family
Önerilen Süre	1 ders saati

BÖLÜM 2

Öğrenci Kazanımları/ Hedef ve Davranışlar	Hedef: Kendini tanıtan kısa bir paragraf yazabilme Davranış: Verilen konuya uygun kısa bir paragraf yazar
Ünite Kavramları ve Sembolleri/ Davranışlar Örüntüsü	My name is..., I am ...years old. I have got.... Brothers or sisters, My mother's name is....etc.
Güvenlik Önlemleri (varsa)	-Sınav süresince öğrencilerin birbirlerine bakmaları engellenmiştir.
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri	Sınav
Kullanılan Eğitim Teknolojileri: Gereçler ve Kaynakça	
* Öğretmen * Öğrenci	Yıllık plan

Öğrenme, Öğretme Etkinlikleri

Dikkati Çekme	Öğretmen, öğrencilere sınav kağıtlarını dağıtır ve sınav düzeninde oturmalarını sağlar
Güdüleme	S
Gözden Geçirme	Öğretmen, öğrencilerden sınav kağıtlarını kontrol etmelerini ister, okunmayan yer olup olmadığını sorar
Derse Geçiş	Öğretmen, sınavın 40 dakika olduğunu söyler başarılar diler.
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.)	
Grupla Öğretme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem)	
Özet	

BÖLÜM 3

Ölçme-Değerlendirme: * Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme, değerlendirme * Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme, değerlendirme * Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile ileri öğrenme hızında olan öğrenciler için ek ölçme, değerlendirme	Bireysel Değerlendirme:
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	

BÖLÜM 4

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Sınav bir ders saati sürecektir.
--	----------------------------------

DERS PLANI

BÖLÜM 1

Dersin Adı	İngilizce
Sınıf	9
Ünitenin Adı, Nu.	Theme 2 Youth
Konu	“Teenagers’ clothes”
Önerilen Süre	1 ders saati

BÖLÜM 2

Öğrenci Kazanımları/ Hedef ve Davranışlar	Hedef: Kıyafetlerle ilgili kısa bir paragrafı anlayabilme Davranış: 2. Verilen paragrafı okur Paragraf ile ilgili soruları cevaplandırır
Ünite Kavramları ve Sembolleri/ Davranışlar Örüntüsü	Skirt, top, beret, shirt, jeans, sandals, trainers, tie, jacket, sneakers etc.
Güvenlik Önlemleri (varsa)	-Sınav süresince öğrencilerin birbirlerine bakmaları engellenmiştir.
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri	Sınav
Kullanılan Eğitim Teknolojileri: Gereçler ve Kaynakça	Outright 1 sayfa 20
* Öğretmen	
* Öğrenci	

Öğrenme, Öğretme Etkinlikleri

Dikkati Çekme	Öğretmen, öğrencilere sınav kağıtlarını dağıtır ve sınav düzeninde oturmalarını sağlar
Güdüleme	S
Gözden Geçirme	Öğretmen, öğrencilerden sınav kağıtlarını kontrol etmelerini ister, okunmayan yer olup olmadığını sorar
Derse Geçiş	Öğretmen, sınavın 40 dakika olduğunu söyler başarılar diler.
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.)	
Grupla Öğretme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem)	
Özet	

BÖLÜM 3

Ölçme-Değerlendirme: * Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme, değerlendirme * Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme, değerlendirme * Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile ileri öğrenme hızında olan öğrenciler için ek ölçme, değerlendirme	Bireysel Değerlendirme:
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	

BÖLÜM 4

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Sınav bir ders saati sürecektir.
--	----------------------------------

DERS PLANI

BÖLÜM 1

Dersin Adı	İngilizce
Sınıf	9
Ünitenin Adı, Nu.	Theme 1 A person and the Society
Konu	Me and My Family
Önerilen Süre	1 ders saati

BÖLÜM 2

Öğrenci Kazanımları/ Hedef ve Davranışlar	Hedef: Aile üyeleriyle ilgili kısa bir paragraf yazabilme Davranış: Verilen konuya uygun kısa bir paragraf yazar
Ünite Kavramları ve Sembolleri/ Davranışlar Örüntüsü	Family, mother father, grandfather, grand mother, nephew, uncle, aunt etc.
Güvenlik Önlemleri (varsa)	-Sınav süresince öğrencilerin birbirlerine bakmaları engellenmiştir.
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri	Sınav
Kullanılan Eğitim Teknolojileri: Gereçler ve Kaynakça	
* Öğretmen * Öğrenci	Family members parçası(..)

Öğrenme, Öğretme Etkinlikleri

Dikkati Çekme	Öğretmen, öğrencilere kağıtlarını dağıtır ve sınav düzeninde oturmalarını sağlar
Güdüleme	S
Gözden Geçirme	Öğretmen öğrencilere yazma konusunu tahtaya yazar konu ve sınav hakkında soruları olup olmadığını sorar
Derse Geçiş	Öğretmen, sınavın 40 dakika olduğunu söyler başarılar diler.
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.)	
Grupla Öğretme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem)	
Özet	

BÖLÜM 3

Ölçme-Değerlendirme: * Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme, değerlendirme * Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme, değerlendirme * Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile ileri öğrenme hızında olan öğrenciler için ek ölçme, değerlendirme	Bireysel Değerlendirme:
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	

BÖLÜM 4

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Sınav bir ders saati sürecektir.
--	----------------------------------

DERS PLANI

BÖLÜM 1

Dersin Adı	İngilizce
Sınıf	9
Ünitenin Adı, Nu.	Theme 2 Youth
Konu	"Teenagers' appearance"
Önerilen Süre	1 ders saati

BÖLÜM 2

Öğrenci Kazanımları/ Hedef ve Davranışlar	Hedef: Dış görünüşle ilgili kısa bir paragrafı anlayabilme Davranış: 3. Verilen paragrafı okur Paragraf ile ilgili soruları cevaplandırır
Ünite Kavramları ve Sembolleri/ Davranışlar Örüntüsü	Slim, chubby, old, young, light, beard, chin, handsome, beautiful, straight etc.
Güvenlik Önlemleri (varsa)	-Sınav süresince öğrencilerin birbirlerine bakmaları engellenmiştir.
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri	Sınav
Kullanılan Eğitim Teknolojileri: Gereçler ve Kaynakça	
* Öğretmen * Öğrenci	Appearance (.....)

Öğrenme, Öğretme Etkinlikleri

Dikkati Çekme	Öğretmen, öğrencilere sınav kağıtlarını dağıtır ve sınav düzeninde oturmalarını sağlar
Güdüleme	S
Gözden Geçirme	Öğretmen, öğrencilerden sınav kağıtlarını kontrol etmelerini ister, okunmayan yer olup olmadığını sorar
Derse Geçiş	Öğretmen, sınavın 40 dakika olduğunu söyler başarılar diler.
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.)	
Grupla Öğretme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem)	

Özet	
------	--

BÖLÜM 3

Ölçme-Değerlendirme: * Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme, değerlendirme * Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme, değerlendirme * Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile ileri öğrenme hızında olan öğrenciler için ek ölçme, değerlendirme	Bireysel Değerlendirme:
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	

BÖLÜM 4

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Sınav bir ders saati sürecektir.
--	----------------------------------

DERS PLANI

BÖLÜM 1

Dersin Adı	İngilizce
Sınıf	9
Ünitenin Adı, Nu.	Theme 2 Youth
Konu	"Teenagers' appearance"
Önerilen Süre	1 ders saati

BÖLÜM 2

Öğrenci Kazanımları/ Hedef ve Davranışlar	Hedef: Resmi verilen kişinin dış görünüşüyle ilgili kısa bir paragraf yazabilme Davranış: Resimi verilen kişinin dış görünüşünü yazar
Ünite Kavramları ve Sembolleri/ Davranışlar Örüntüsü	Slim, chubby, old, young, light, beard, chin, handsome, beautiful, straight etc..
Güvenlik Önlemleri (varsa)	-Sınav süresince öğrencilerin birbirlerine bakmaları engellenmiştir.
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri	Sınav
Kullanılan Eğitim Teknolojileri: Gereçler ve Kaynakça	
* Öğretmen * Öğrenci	

Öğrenme, Öğretme Etkinlikleri

Dikkati Çekme	Öğretmen, öğrencilere sınav kağıtlarını dağıtır ve sınav düzeninde oturmalarını sağlar
Güdüleme	S
Gözden Geçirme	Öğretmen, öğrencilerden sınav kağıtlarını kontrol etmelerini ister, okunmayan yer olup olmadığını sorar
Derse Geçiş	Öğretmen, sınavın 40 dakika olduğunu söyler başarılar diler.
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.)	
Grupla Öğretme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem)	

Özet	
------	--

BÖLÜM 3

Ölçme-Değerlendirme: * Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme, değerlendirme * Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme, değerlendirme * Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile ileri öğrenme hızında olan öğrenciler için ek ölçme, değerlendirme	Bireysel Değerlendirme:
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	

BÖLÜM 4

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Sınav bir ders saati sürecektir şekilde hazırlanmıştır.
--	---

DERS PLANI

BÖLÜM 1

Dersin Adı	İngilizce
Sınıf	9
Ünitenin Adı, Nu.	Theme 3 Jobs
Konu	"I want to be an artist"
Önerilen Süre	1 ders saati

BÖLÜM 2

Öğrenci Kazanımları/ Hedef ve Davranışlar	Hedef: İş görüşmesiyle ilgili kısa bir paragrafı anlayabilme Davranış: 4. Verilen paragrafı okur Paragraf ile ilgili soruları cevaplandırır
Ünite Kavramları ve Sembolleri/ Davranışlar Örüntüsü	Can ,can't Speak, type, cook, ride, swim etc.
Güvenlik Önlemleri (varsa)	-Sınav süresince öğrencilerin birbirlerine bakmaları engellenmiştir.
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri	Sınav
Kullanılan Eğitim Teknolojileri: Gereçler ve Kaynakça	Traveller elementary sayfa 12
* Öğretmen	
* Öğrenci	

Öğrenme, Öğretme Etkinlikleri

Dikkati Çekme	Öğretmen, öğrencilere sınav kağıtlarını dağıtır ve sınav düzeninde oturmalarını sağlar
Güdüleme	S
Gözden Geçirme	Öğretmen, öğrencilerden sınav kağıtlarını kontrol etmelerini ister, okunmayan yer olup olmadığını sorar
Derse Geçiş	Öğretmen, sınavın 40 dakika olduğunu söyler başarılar diler.
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.)	
Grupla Öğretme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem)	
Özet	

BÖLÜM 3

Ölçme-Değerlendirme: * Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme, değerlendirme * Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme, değerlendirme * Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile ileri öğrenme hızında olan öğrenciler için ek ölçme, değerlendirme	Bireysel Değerlendirme:
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	

BÖLÜM 4

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Sınav bir ders saati sürecektir.
--	----------------------------------

DERS PLANI

BÖLÜM 1

Dersin Adı	İngilizce
Sınıf	9
Ünitenin Adı, Nu.	Theme 3 Jobs
Konu	"I want to be an artist"
Önerilen Süre	1 ders saati

BÖLÜM 2

Öğrenci Kazanımları/ Hedef ve Davranışlar	Hedef: Verilen iş ilanından birini seçerek yapabildiklerini yazmabilme Davranış: 5. Verilen ilanı okur 6. Seçtiği ilana uygun yapabildiği özellikleri yazar
Ünite Kavramları ve Sembolleri/ Davranışlar Örüntüsü	Can ,can't Speak, type, cook, ride, swim etc
Güvenlik Önlemleri (varsa)	-Sınav süresince öğrencilerin birbirlerine bakmaları engellenmiştir.
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri	Sınav
Kullanılan Eğitim Teknolojileri: Gereçler ve Kaynakça	Traveller elementary sayfa 13
* Öğretmen * Öğrenci	İş ilanı (.....)

Öğrenme, Öğretme Etkinlikleri

Dikkati Çekme	Öğretmen, öğrencilere sınav kağıtlarını dağıtır ve sınav düzeninde oturmalarını sağlar
Güdüleme	S
Gözden Geçirme	Öğretmen, öğrencilerden sınav kağıtlarını kontrol etmelerini ister, okunmayan yer olup olmadığını sorar
Derse Geçiş	Öğretmen, sınavın 40 dakika olduğunu söyler başarılar diler.
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.)	
Grupla Öğretme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem)	

Özet	
------	--

BÖLÜM 3

Ölçme-Değerlendirme: * Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme, değerlendirme * Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme, değerlendirme * Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile ileri öğrenme hızında olan öğrenciler için ek ölçme, değerlendirme	Bireysel Değerlendirme:
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	

BÖLÜM 4

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Sınav bir ders saati sürecektir şekilde hazırlanmıştır.
--	---

DERS PLANI

BÖLÜM 1

Dersin Adı	İngilizce
Sınıf	9
Ünitenin Adı, Nu.	Theme 3 Jobs
Konu	"My Schedule"
Önerilen Süre	1 ders saati

BÖLÜM 2

Öğrenci Kazanımları/ Hedef ve Davranışlar	Hedef: Günlük rutinle ilgili kısa bir paragrafı anlayabilme Davranış: 7. Verilen paragrafı okur Paragraf ile ilgili soruları cevaplandırır
Ünite Kavramları ve Sembolleri/ Davranışlar Örüntüsü	Wake up, have breakfast, have lunch, have dinner go to bed etc.
Güvenlik Önlemleri (varsa)	-Sınav süresince öğrencilerin birbirlerine bakmaları engellenmiştir.
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri	Sınav
Kullanılan Eğitim Teknolojileri: Gereçler ve Kaynakça	
* Öğretmen * Öğrenci	No pain, no gain (.....)

Öğrenme, Öğretme Etkinlikleri

Dikkati Çekme	Öğretmen, öğrencilere sınav kağıtlarını dağıtır ve sınav düzeninde oturmalarını sağlar
Güdüleme	S
Gözden Geçirme	Öğretmen, öğrencilerden sınav kağıtlarını kontrol etmelerini ister, okunmayan yer olup olmadığını sorar
Derse Geçiş	Öğretmen, sınavın 40 dakika olduğunu söyler başarılar diler.
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.)	
Grupla Öğretme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem)	
Özet	

BÖLÜM 3

Ölçme-Değerlendirme: * Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme, değerlendirme * Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme, değerlendirme * Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile ileri öğrenme hızında olan öğrenciler için ek ölçme, değerlendirme	Bireysel Değerlendirme:
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	

BÖLÜM 4

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Sınav bir ders saati sürecektir.
--	----------------------------------

DERS PLANI

BÖLÜM 1

Dersin Adı	İngilizce
Sınıf	9
Ünitenin Adı, Nu.	Theme 3 Jobs
Konu	"My Schedule"
Önerilen Süre	1 ders saati

BÖLÜM 2

Öğrenci Kazanımları/ Hedef ve Davranışlar	Hedef: Günlük rutinini yazabilme Davranış: 8. Hafta içi ve hafta sonu rutinini yazar
Ünite Kavramları ve Sembolleri/ Davranışlar Örüntüsü	Wake up, have breakfast, have lunch, have dinner go to bed etc.
Güvenlik Önlemleri (varsa)	-Sınav süresince öğrencilerin birbirlerine bakmaları engellenmiştir.
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri	Sınav
Kullanılan Eğitim Teknolojileri: Gereçler ve Kaynakça	
* Öğretmen * Öğrenci	No pain, no gain (.....)

Öğrenme, Öğretme Etkinlikleri

Dikkati Çekme	Öğretmen, öğrencilere sınav kağıtlarını dağıtır ve sınav düzeninde oturmalarını sağlar
Güdüleme	S
Gözden Geçirme	Öğretmen, öğrencilerden sınav kağıtlarını kontrol etmelerini ister, okunmayan yer olup olmadığını sorar
Derse Geçiş	Öğretmen, sınavın 40 dakika olduğunu söyler başarılar diler.
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.)	
Grupla Öğretme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem)	
Özet	

BÖLÜM 3

Ölçme-Değerlendirme: * Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme, değerlendirme * Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme, değerlendirme * Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile ileri öğrenme hızında olan öğrenciler için ek ölçme, değerlendirme	Bireysel Değerlendirme:
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	

BÖLÜM 4

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Sınav bir ders saati sürecektir.
--	----------------------------------

Ek.6: Deney Grubu Testler

Nome: T.
Membere:

22 Yeterlik P.
+1 0 -1

isaretleyiniz

Dear Beril,

I'm Kate from England. I'm fifteen years old and a student at Millbury High School. This is my family tree. My father's name is Robert. He is forty-two years old and an engineer. He likes football and his favourite team is Chelsea. My mother's name is Carol and she's forty-two, too. She is a housewife. She likes music and her favourite singer is Britney Spears. My brother's name is Adam. He is ten years old and he's a student at Millbury Primary School. His favourite subjects are P.E and music.

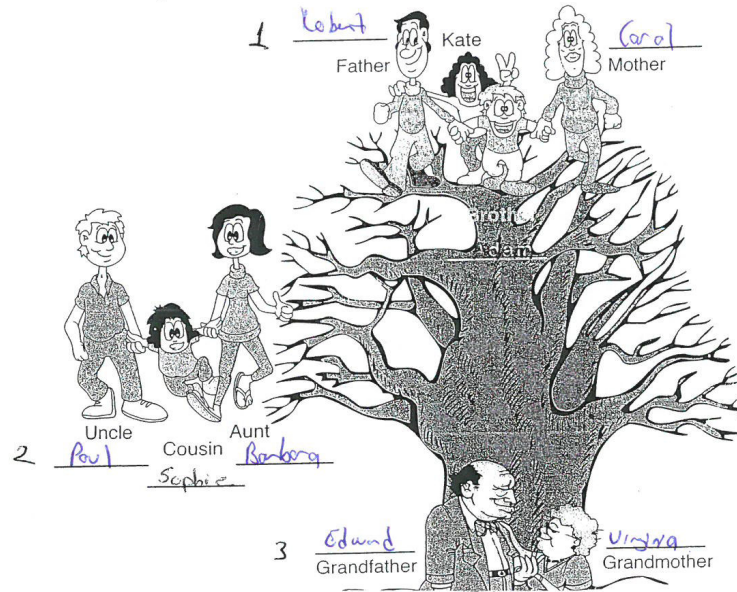
Paul is my uncle. He is my father's brother. He is thirty-nine and a teacher at our school. He is married. His wife's name is Barbara. Barbara isn't English. She is French. She is a teacher at our school, too. Sophie is their daughter. She is my cousin. She is five years old.

Edward and Virginia are my grandparents. Edward is sixty-five and Virginia is fifty-nine. They are both retired. Their favourite hobby is gardening. They like plants and flowers very much.

What about you? What's your family like? Write to me soon, please.

Best wishes,
Kate

Yukarıdaki mektubu okuyunuz ve mektuba göre aile ağacının ismini aşağıdaki boşluklara yazınız.



4- Boşlukları doldurunuz.

- a) Kate's father name is Robert.
- b) Kate's mother is 42 years old.

5- Sorulara cevap veriniz.

- a) what is Carol's job? housewife
- b) what is Barbara's job? teacher

6-

a) What are Edward and Virginia's hobbies?

Gardens

b) How old is Paul?

30y

7-

a) What is Robert's favourite team?

Chelsea

b) What does Carol like?

Music

8- Complete doğru is "T" yanlış is "F" koyunuz.

a) Kate's brother name is Paul. (F)

b) Paul is married (T)

9-

a) Sophie is Barbara and Edward's daughter. (F)

b) Edward is fifty six years old. (F)

10-

a) Edward and Virginia like cooking. (F)

b) Adam is a teacher at Millbury Primary School. (F)

Good Luck !



Name :
Number :

Öz Yeterlik Puanı :

isaretlerin

+ 1 0 - 1
çok emim emir deyim his emir deyim.



I am Eddy. I have got fair hair and brown eyes. I have got a red sweatshirt. My father's name is Dave and my mother's name is Helen. Dad has got a blue shirt and mum has got a grey coat. I have got three brothers and two sisters. Emma and Jane are my sisters. Jane has got a pink cardigan and Emma has got a brown vest top. Brian, Tim and Eric are my brothers. Brian is 21 years old. He is quite a handsome boy.

He has got short fair hair and green eyes. He has got a black coat. Tim has got a green sweatshirt. He is my confidant. Eric is ten months old. He is so sweet. He has got short red hair. He hasn't got any teeth yet.

Soruları Cevap Veriniz

1- a) How old is Brian ?

b) How many brothers and sisters has Eddy got ?

2- a) Who has got a pink cardigan ?

b) Has Eric got teeth ?

Paraçaya göre cümleleri verilerin başlarına adlarını yazınız

3- 1- Eddy 3-

2- 4-

4- 5- 7-

6- Tim 8-

5- Doğru olanı yuvarlak içine alınız.

a) Brian has got a black coat / a brown vest.

b) Dave has got a blue shirt / a grey coat.

6-

a) Tim has got a green sweat shirt / a black coat.

b) Brian, Tim and Eric are Eddy's friends / brothers.

7-

a) Brian has got brown eyes / green eyes.

b) Eric is ten months / ten years old.

8- Aşağıda verilen kışafların adını ve parçasını göre kime ait olduklarını yazınız.



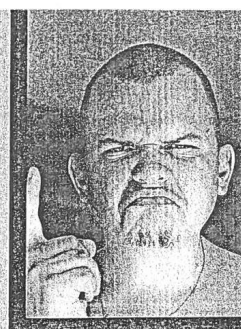
9-



10- Aşağıda verilen parçaların doğru ise "T", yanlış ise "F" koyunuz.

a) Eddy has got fair hair ()

b) Emma and Jane are Eddy's niece ()



None
Number
04 P
11,0, -1
04/11/2012

Gary is in his late 30s. He's tall and slim and he loves going for long walks on the beach with his best friend, Diesel. "We love the sea," says Gary. They both have beautiful blue eyes, but Gary admits that Diesel is more handsome than he is. Everybody wants to play with him when they go out together.

Tyler is a bit chubby and so is his dog, Buster. They can both be very aggressive sometimes, but they calm down easily. "People always tell me that Buster and I have similar characteristics, and I find it really funny. I sometimes say that he's my younger brother, ha, ha," says Tyler.

Madison is a good-looking young woman in her early 30s. Her short curly black hair made it easy for the readers to match her picture with Lady, her pet dog. "We spend a lot of time together and, in fact, Lady is my best friend. She's a great listener and it's easier for me to talk to her than any other friend of mine," admits Madison.



A) Boshuklon paragrafo gora doldururuz

- 1 _____ is in his/her 30s.
- 2 _____ is like his/her dog in character.
- 3 _____ (dog) enjoys its owner's free-time activities.
- 4 _____ thinks his/her dog is more than a pet.
5. People love _____ (dog).
- 6- _____ believes that his/her dog is more good looking than he/she is.

B) Sorubni paragrafo gora ceaplandiruz.

- 1- How old is Gary?
- 2- Is Tyler slim?
- 3- What is Madison's dog's name?
- 4- Is Lady good listener?
- 5- What colour are Gary and Diesel's eyes?

6- Is Madison good-looking?

7- What is Gary's dog's name?

8- What does Gary look like?

c) Cümlelerin doğru ise (T) yanlış ise (F) yazınız.

1- Gary and Diesel have seen ()

2- Buster is Tyler's younger brother ()

3- Madison is beautiful (T)

4- Lady is good speaker ()

5- It is very difficult for readers to match Madison picture with Lady. ()

6- Gary is more handsome than Diesel. ()

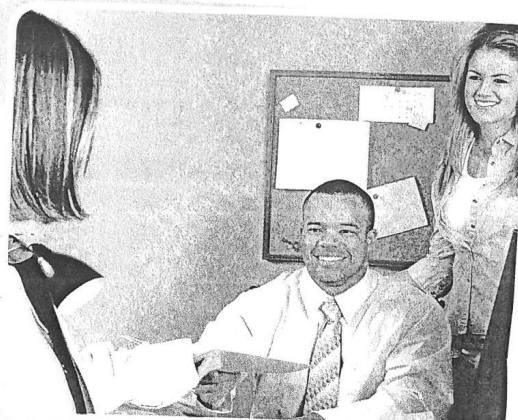
Her Soru 5 puan
Good Luck!

Name :
Number :

Özellik =

-1 / 0 / +1

Stacey Hello, I'm Stacey Greenford. I'm here about the part-time photographer's job.
Woman Hello, Stacey. Can you use a computer?
Stacey Of course. I can do photo editing. I can type and look for information on the Internet, too.
Man And how old are you?
Stacey I'm seventeen. I still go to school, but I can work every day after school.
Woman I see.
Stacey I can take very nice pictures. Here, look.
Man Thank you, Stacey. We'll call you.



Mr Stewart Good morning. I'm Donald Stewart. I'm here about the job of a salesperson.
Woman Welcome to CarsEurope, Mr Stewart. How many languages can you speak?
Mr Stewart I can speak Spanish and I can understand French, but I can't speak it very well.
Woman I see. Can you drive?
Mr Stewart I can ride a motorbike.
Man Yes, but can you drive a car?
Mr Stewart No, but I can learn.
Man Well, leave your CV, please, and we'll call you.

A- Aşağıdaki soruları paragrafa göre cevaplandırınız.

- 1- What is Stacey's surname?
- 2- Can Stacey look for information on the Internet?
- 3- How old is Stacey?
- 4- When can Stacey work?
- 5- Can she take pictures?

B-

- 1- What does Donald want to do?
- 2- What is the name of the company Donald wants to work for?
- 3- How many languages can Donald speak?
- 4- What are the interviewers asking him to do?

C-Verilen cümleler doğrudur "T" , yanlıştır "F" koyunuz.

- 1- Stacey can use a mobile phone ()
- 2- Stacey is nineteen years old ()
- 3- Donald wants to be manager ()
- 5- Donald can speak French ()
- 6- Donald can ride a motorbike ()

D- Boşluklara parçada geçen kişilerin adlarını yazınız.

- 1- _____ can learn driving a car.
- 2- _____ can work everyday after school.
- 3- _____ surf on the Internet.
- 4- _____ can edit photo
- 5- _____ wants part time job.

Her soru 5 puan.

Name
Surname

Öz Yetenek Puanı =

- 1 - 0 - + 1



No pain, no gain

David Simmons comes from London, but he's in China for three months. He's a student at the Dengfeng Kung Fu School. In this interview with *Martial Arts Monthly* David talks about life at the school.

MAM Tell me about a typical day. What time do you get up?

David We get up at five o'clock and start training immediately. We haven't got time to have breakfast. If we're late, the teachers hit us with sticks.

MAM How do you train?

David First we train our legs, arms and stomachs. We run up and down 1,000 steps and do press-ups. The training is very, very hard.

MAM How do you understand the teachers? Do you speak Chinese?

David A little, yes. But the teachers speak English so I don't have a problem.

MAM When do you have breakfast?

David At half past seven. We have rice and soup. We have a short rest and training starts again at nine o'clock. We practise hitting with our hands and kicking with our feet. Then we have lunch and a long rest.

MAM Do you train in the afternoons too?

David Yes. I like the afternoons because we train with sticks and swords.

MAM Is it dangerous?

David No, not really, because we don't fight.

MAM When does training finish?

David At six o'clock. We have a shower, and have dinner at half past six – rice and soup again – then we go to bed.

MAM What do you want to do when you go back to Britain?

David I want to start a kung fu school in London and teach people kung fu. I also want to appear in films as a kung fu fighter!

A- Sorun Çeşitlendirilmez.

1- Where does David come from?

2- What does David study?

3- Why does he like the afternoons?

4- What time do they have dinner?

5- Do they have time to have breakfast?

6- Can the teacher speak English?

7- What does David want to do when he goes to Britain?

8- What does David do at 6 o'clock?

9- How do they train?

10- What is the David's school's name
(what is the name of David's school?)

3. GRAMMAR

THE VERB **can**

Read the examples. How do we form the negative and question form of the verb **can**?

James and Ryan **can** read and write in Italian, but they **can't** speak the language very well.

Can Anna ride a motorbike?
 Yes, she can.
 No, she can't.

Grammar Reference p. 128

4. PRACTICE

Complete the dialogues with **can** and the words in brackets. Give short answers where possible.

1.

A: What do you do, Ms Archer?

B: I'm a tour guide.

A: _____ (you / speak) Spanish?

B: No, _____, but I

_____ (speak) French and Chinese.

A: Wow! _____ (you / write) in Chinese, too?

B: No, _____.

2.

A: Is Kelly a pizza delivery person?

B: Yes, she works at Pizza Palace.

A: _____ (she / ride) a motorbike?

B: Yes, _____.

B. Read again and decide what Stacey and Mr Stewart can and can't do. Tick (✓) or cross (X).

Stacey	use a camera	☐
	use a computer	☐
	work full-time	☐
Mr Stewart	speak Spanish well	☐
	speak French well	☐
	drive a car	☐
	ride a motorbike	☐

5. SPEAK

Talk in pairs. Read the advertisement below. Imagine that you work for Lifetek International and that you're looking for a new secretary. Each of you has interviewed an applicant for the job. Student A, go to page 120 and Student B, go to page 123. Discuss and decide who the best person for the job is.

Lifetek International

needs a secretary

The ideal applicant:

- ▶ is between 20 and 35
- ▶ can use a computer well
- ▶ can speak two languages
- ▶ can drive
- ▶ can work full-time

Tel: 07789 245 226

e-mail: lifetekint@business.com

6. WRITE

Read the advertisements below and imagine that you're applying for one of these part-time jobs. Write a few sentences about what you can and can't do.

INGLATERRA TOURS

needs a tour guide

Can you speak Spanish?
Can you work from 12pm to 4pm every day?

Call us at: 020 4445 7788

"Big Pasta Restaurant"

DELIVERY PERSON NEEDED

Can you ride a motorbike?
Can you speak Italian?
Can you work after 8pm?

Then this is the job for you!

The Eiffel Tower Cafe

is looking for a waiter/waitress

Can you make nice coffee?
Can you speak French?
Can you work 9am-1pm?

Then this is the job for you!

Ek.7: Çalıştay Raporu

2014-2015 EĞİTİM ÖĞRETİM YILI
I.DÖNEM İNGİLİZCE ZÜMRESİ
ZÜMRELER ÇALISIYOR TOPLANTI TUTANAĞIDIR
Tarih: 3-4-5 Eylül 2014
Yer: Bolu Anadolu Lisesi

GÜNDEM MADDELERİ:

- 1)Derslerin öğretiminde kullanılan özel öğretim yöntem, teknik ve metotları veya örnek ders işlenişi,
- 2)Derslerin müfredatı/programı, kitabın işlenişi ve ortak konularda bilgi ve tecrübe paylaşımı,
- 3)Derslerin öğretiminde karşılaşılan temel sorunlar ve çözüm önerileri,
- 4)Materyal kullanımı, paylaşımı ve değerlendirilmesi,
- 5)Verimliliği artırmak için okul ve çevre imkanlarının kullanımı,
- 6)Bir konunun derste nasıl işlendiği, verimli sonuçlar elde edilen bir etkinlik süreci, öğretim tekniği,
- 7)Eğitimde ölçme değerlendirme ve ilgili derslerde uygulanışı,
- 8)TEOG ve YGS soru ve kazanım analizleri ve değerlendirmeleri,

Toplantımız ulu önder, başöğretmen Mustafa Kemal Atatürk, silah arkadaşları ve ebediyete intikal eden tüm öğretmenlerimiz anısına bir dakikalık saygı duruşu ve İstiklal Marşı'nın okunması ile başladı.

Zümre başkanımız Ahmet BEYKOZ İngilizce zümrelerine yabancı dil öğretiminde sürekliliğin ve takibin önemine değinerek genişletilmiş zümre toplantının gerekçesini ve önemini katılımcı öğretmenlere aktardı ve çalıştayın akademik içeriğine dair bilgilendirmelerde bulundu.

GÜNDEM MADDELERİNİN GÖRÜŞÜLMESİ:

1. GÜNDEM MADDESİ: Derslerin öğretiminde kullanılan özel öğretim yöntem, teknik ve metotları veya örnek ders işlenişi,

Başkan **Ahmet BEYKOZ** 1. Gündem maddesine dair sıkıntılardan biri olan ilkokul-ortaokul ve lise de uygulanan yöntem ve tekniklerin farklılıklarına değindi ve ilk olarak ilkokul öğretmenlerinden gündem maddesine dair sıkıntılarını dile getirmelerini istedi

Söz alan **Elif DEMİRER**; en büyük problemlerinin müfredatın ağırlığı olduğuna değindi , ve diğer sınıflarda (2-3) da telaffuz ve yazma problemleri ile çok fazla karşılaştığına değindi ama tüm bunlara rağmen öğrencilerin yabancı dil öğrenimine bu yaşlarda çok hevesli olduğundan bahsetti ve sıkıcı olmamak adına öğretmen arkadaşlara farklı etkinliklere yönelmelerini tavsiye etti.

Pınar BAYINDIR 2 ve 3. Sınıflarda ders saatlerinin yetersiz olduğuna vurgu yaptı ve gerekçesinin ise öğrenciler ile gerekli tekrarların yapılması için yeterli zamanın bulunamaması olduğunu belirtti. Bir diğer husus olarak ise velilere öğretmen tarafından yabancı dil öğretiminin önemini vurgulanmasının gerektiğini belirtti.

Fethiye ODABAŞ öğretmenimiz karşılaştıkları en büyük problemin kullandığı materyallerin öğretmekten uzak olduğuna vurgu yaptı ve tavsiye olarak çocuklara materyallerdeki içerikten çok günlük hayattaki karşılaştıkları ya da karşılaşılabilecekleri durumlara dair dil girdisi sağlamalarını tavsiye etti gerekçe olarak da yılarca İngilizce bilmeden mezun olan nesillerin yetiştirildiğine vurgu yaptı ve öğrencilere en azından kendilerini ifade edebilme fırsatları sunulmasını istedi.

Semra VARLIK ise yabancı dil öğretimin öğrenci tarafından bir ihtiyaç değil bir ders olarak görüldüğü ve bunun yabancı dil öğreniminde çok büyük engel teşkil ettiğine vurgu yaptı ve ülkemiz şartlarında yabancı dil eğitim saatinin çok fazla olmasına rağmen verimin çok düşük olduğuna vurgu yaptı ve mevcut kullanılan materyallerin yetersizliğine ve kalitesizliğine değindi.

Nermin KAVAS dil, kültür ve günlük hayatın iç içe olması gerektiğine vurgu yaptı ve izole edilen materyalin içeriğinin kesinlikle öğrenciler tarafından algılanmadığına vurgu yaptı.

Ülkü GÜLDEN dilbilgisi öğretiminin gereksiz olduğuna, iletişimin önemine vurgu yaptı.

Emine KUTLU ilk ve ortaokuldaki problemlerinin benzerlerini lisede de olduğunu söyledi ve öğretmenlerin iletişime dair yetersiz olduğuna değindi, ve bu hususta öğretmenleri devletin desteksiz ve yalnız bıraktığına vurgu yaptı. Öğretmenlere devlet tarafından iletişime dair eğitim imkanının verilmesi ve ya yurtdışında gerçekleşecek etkinliklerde yer alabilmelerini istedi.

Emine KUTLU dil sınıflarına dair karşılaştıkları problemlere de değind. Dil sınıflarına olan talebin son yıllarda çok fazla azaldığını belirtti ve bunun temel nedenleri arasında toplumun dile dair olan olumsuz bakış açılarının sebep olduğunu belirtti. Öğretmenlerimizden ricası öğrencilere dili sevdirmeleri, dile küstürmemeleri olduğunu vurguladı.

2. GÜNDEM MADDESİ: Derslerin müfredatı/programı, kitabın işlenişi ve ortak konularda bilgi ve tecrübe paylaşımı,

Öğretmenimiz **Kıymet AKKAYA** 4. Sınıf kitaplarına dair tespitlerini paylaştı ve ilgili müfredatın ön bilgilerden eksik olarak hazırlandığını ve bu konuda öğretmene çok fazla iş düştüğünü dile getirdi ve bunun sonucunda öğrencilerde dile dair olumsuz bir algının oluştuğunu ve dil öğrenmeden soğuduklarını ifade etti. Konu tekrarın önemine vurgu yaptı.

Maarif müfettişimiz **Mehmet BAŞ** ülke genelindeki hazır bulunuşluk ve sosyo-ekonomik farklılıklara dikkat çekerek materyallerin ortalama bir seviyede farklılıklara saygı duyarak hazırlandığını belirtti ve bu konuda öğretmenlerimizden ilgili içeriği uygulamadan önce öğrencilerin hazır bulunuşluluklarına dair tespitlerde bulunmalarını istedi ve bunun önemini vurguladı çoklu zeka kuramı doğrultusunda öğrencilerin keşfedilerek eğitimin ilgili doğrultuda ve baskın zeka düzeyi çerçevesinde teknikler materyaller kullanılması gerektiğini ifade etti.

Semra VARLIK okullarda ders programı (günlük çizelge) hazırlanırken bilişsel beceri gerektiren derslerin yerinin yanlış olduğunu ve bu konu ile ilgili şimdiye kadar hiç bir hassasiyet ya da vurgulama olmadığını dile getirdi ve dil öğretiminde yaşanan sorunlarda problemin kaynağına dair doğru teşhisin hiç bir zaman yapılamadığını ve bu durumun daha titizlikle gerek öğretmen gerek devlet gerekse öğrenci velileri tarafından incelenmesini ciddiye alınmasını talep etti.

Fulya GİRAY geç saatte olan derslerin yabancı dil adına öğrencilerde olumsuz bir algı yarattığını dile getirdi ve bu derslerde teorik bilgilerden ziyade uygulamaya dönük çocukları eğlendirecek ilgisini cezbedecek günlük dil unsurlarını ve kullanmak zorunda olduğu classroom language üzerine öğretmenlerin daha fazla eğilmesini istedi ve bu doğrultuda olan eğitimin öğretmen öğrenci iletişiminin yabancı dilde olmasına katkı sağladığını belirtti.

Maarif müfettişimiz **Mehmet BAŞ** ders çizelgeleri oluşturulurken programın akademik öneminden çok kişisel mazeretler doğrultusunda hazırladığı tespitini dile getirdi ayrıca sınıflarda olan teknolojik donanımın gerek öğretmen gerekse öğrenci tarafından ihmal edildiğini ve sınıflarda atıl bir şekilde beklediğini belirtti.

Aslı Bükey ŞAHİN Anadolu liseleri 9 sınıf kitapları A1.1 düzeyinde gönderilmektedir ancak bu kitaplar öğrencilerin seviyeleri için basit düzeyde kalmaktadır ve öğrenciler derslerde sıkılmaktadır. Bu sebeple A1.2 düzeyinde kitaplarla derse başlanmak gerektiğini belirtti.

Ayla PEKCAN Anadolu liseleri için A1.2 düzeyinde başlamanın uygun olacağını ancak meslek liselerindeki öğrenci düzeyi için uygun olmadığını. Çünkü meslek liselerine gelen öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olduğu tüm konuların başlangıç düzeyinde başlanması gerektiği bu sebeple A1.1 düzeyinde başlanmasının daha uygun olduğunu belirtti.

Aymet BEYKOZ Anadolu liseleri 9 sınıflarda seviye belirleme sınavının yapıldığı bu sınav sonucunda seviye düzeylerinin belirlendiğini belirtti. A2 düzey olmadığı sürece Anadolu lisesi 9 sınıflarda A1.2 düzeydeki kitaplarla başlamanın faydalı olacağını belirtti.

3. GÜNDEM MADDESİ: Derslerin öğretiminde karşılaşılan temel sorunlar ve çözüm önerileri,

Öğrenci mevcutları dersin verimli bir şekilde işlenmesine olumsuz etki ediyor ve kimi zamanda fiziksel ortamların uygunsuzluğu da bu konuda olumsuz katkıda bulunuyor. Ders işlenişinde güncel teknolojik imkanların kullanılmasının öğrenmeye olumlu katkıda bulunduğunu dile getirdi.

4. GÜNDEM MADDESİ: Materyal kullanımı, paylaşımı ve değerlendirilmesi,
Ders kitaplarının içerik bakımından yetersiz olduğu belirtildi. Orta öğretim kitaplarının ise konu yoğunluğunun çok fazla olduğu sınavlara hazırlık sürecinde konu takibinin zor olduğu ifade edildi.

5. GÜNDEM MADDESİ: Verimliliği artırmak için okul ve çevre imkanlarının kullanımı,

Ahmet BEYKOZ yabancı dil öğretiminde çevre imkanları hususunda ilimizin olanaklarının sınırlı olduğundan ötürü yapılması gereken işlerin ekstra külfet getirdiğine ve uygulamada zorluklar olduğuna değindi.

Öğretmenimiz **Semra VARLIK** çevre imkanları açısından yapılması gerekenin öğrencilerin çevrede gördüğü veya günlük yaşamda karşılaştıkları durumlara dair hedef dilde bir günlük oluşturmalarını , günlük tespitlerini aktarmalarını ve oluşan kayıtların ekranlar arasında değişimi sonucu paylaşmanın yabancı dil öğretiminde verim aldığını belirtti.

6. GÜNDEM MADDESİ: Bir konunun derste nasıl işlendiği, verimli sonuçlar elde edilen bir etkinlik süreci, öğretim tekniği,

Söz alan öğretmenimiz **Sena YAR** son yıllarda kullanılan materyallerin öğretmekten uzak çocukların ilgisini çekmeyen sınav odaklı olduğunu vurguladı ve dil öğretmekten çok uzak olduğunu belirtti oysa kaynak seçiminin program çerçevesinde öğretmenlere bırakılması öğretimin çok verimli, çok renkli öğrenme ortamının ise ilgi çekici hale geleceğini belirtti.

Materyallere bağlı kalınmak zorunda olduğunu ölçme değerlendirmenin bu doğrultuda olduğunu ve çocukların yabancı dili sadece değerlendirme sürecinde öğrendiğini geri kalan dil unsurlarının ise gerek öğretmen gerek öğrenci tarafından ihmal edildiğini söyledi.

Maarif müfettişimiz Mehmet **BAŞ** öğretmenlerimizin haklı olarak kaynak kitaplara yöneldiğini ve bu hususta seçim yaparken öğretmenlerimizin seçicilik konusunda titiz olmaları gerektiğini ve rastgele bir seçimde bulunarak kimseyi mağdur etmemesi gerektiğini belirtti ve bu konuda en güzel çözümün direkt öğrenciye kaynak aldırarak yerine veliye sadece öneride bulunulması velinin insiyatifine bırakılması gerektiğini söyledi.

Öğretmenimiz **Melike KARAKURT** yöntem ve tekniklerin , ders işlenişlerinin, yasa göre değişkenliğinden bahsetti.

7. GÜNDEM MADDESİ: Eğitimde ölçme değerlendirme ve ilgili derslerde uygulanışı,

Ahmet BEYKOZ lisede yazılı sınavların sayısının üçten ikiye indiğini bunların yanı sıra iki performans ve bir proje görevlerinin verildiğini belirtti. Başarı değerlendirmesi bu beş not üzerinden yapıldı ve herhangi bir sorun yaşanmadı. Öğretmen öğrenciyi iyi tanıyor ve görevlendirme ölçütlerini kullanırken sorun yaşamıyor. Ama 12. sınıflarda özellikle proje görevlerinde öğrencilerin çok fazla özen göstermedikleri gözlemleniyor. Öğretmen ne denli araştırma yapılmış, ne denli yoğunlaşmış bunu fark edebiliyor. Otuz beş kişilik sınıflarda seviyeler çok farklı, böyle bir sınıfta öğrenciden akademik bir araştırma yapmasını ve sunabilmesini bekleyemeyiz. Ama belki ileri ki yıllarda ideal sınıf mevcutlarımız olduğunda öğrenciye hak edişine göre değerlendirme yapabileceğiz.

Öğretmenimiz **Sema BAHTİYAR:** İki yıldır ortak sınavlar yapılıyor. İngilizce ders olarak diğer derslerden farklı. Ortak sınavlarda gerçek ölçme yapamıyor. İngilizce veren öğretmene göre değişen tek branştır. Her öğretmenin tarzı ayrıdır. Ölçme ve değerlendirmede İngilizcenin ortak sınavlardan çıkarılması gerekir. Ben sınıfta farklı şeyler yapıyorum ama bunu sınavda soramıyorum. Soru kalitesi de azaldı. Dersler çakışıyor. Sınavlar süresince, on beş gün boyunca doğru düzgün ders yapılamıyor.

Ahmet BEYKOZ: Ortak sınavlar İngilizce ölçme ve değerlendirme kriterlerine uygun değil, bu doğru. Bizim sınav salonumuz var. Uygulamada sorun olmuyor ama İngilizce dersi için olumsuzlukların söz konusu olduğu bir gerçektir.

Mehmet BAŞ: Öğretmenlerimiz haklı olabilir ama sınav süreç değerlendirmesidir. Ortak sınavların amacı bu. Aynı okulda her öğretmenin farklı uygulamaları vardır ve bu her ders için geçerlidir. Ortak nokta bulunmalı.

Mehmet ŞİMŞEK: Ortak sınavlar esas İngilizce için gerekli. Kopmalar söz konusu olabilir ama ortak sınavla kendimizi yenileriz. Dersler bölününce özellikle farklılıklar ortaya çıkıyor. Telaffuz konusunda özellikle. Ortak sınav daha rahat. Bir araya gelip kimin ne yaptığını konuşabiliyoruz.

Ahmet BEYKOZ: Ortak sınav öğretmenler arası ilişkiyi artırdı. Ortak sınavlar ortalama sorulardan oluşuyor. Eğitim öğretim kalitesi arttığında ortak sınavlar da farklılaşıyor.

Mehmet BAŞ: Ortak sınav öğretmenin öğrenci üzerindeki etkisini kanıtlar. Öğretmenler bir araya gelip konuları belirler. Sınav sonucunu değerlendirirken analiz yapılmalı. Yığılma hangi soruda ise buna göre değerlendirme yapılmalı. Ortak sınavın yararı bu. Öğretmenler arasında heyecanı artırır, öğretmenlerin başarısı böylece ortaya çıkar. Sınav kağıdını veliye imzalatın, haberi olsun. Ödevlerde internet çıktısını kabul etmeyin, el yazısı olsun.

8. GÜNDEM MADDESİ: TEOG ve YGS soru ve kazanım analizleri, değerlendirmeleri,

Semra VARLIK: Bizim tek ortak sınavımız TEOG. Çok fazla veli müdahalesi ile karşılaşırız. Performans notu yazılı notunun altında olamaz. Olursa da ölçeklere göre raporlaştırılmalı. Veliler hep ararlar, idareyi ararlar. Hak etmediği notu alan çok öğrenci var. Vicdani gelgitler oluşuyor. Proje görevleri ailece beraber yapılıyor. Üniversite öğrencine yaptırdığı ödevle gelen öğrenciler var. Bu nedenle ölçme ve değerlendirme orta okulda sağlıklı değil.

ALINAN KARARLAR:

1)İlkokul, ortaokul ve lisede uygulanan yöntem ve tekniklerin farklılıklarının giderilerek ortak yöntem ve tekniklerin kullanılmasına, yıl içerisinde bunun takibinin yapılmasına,

2)Derslerin müfredatı/programı, kitabın ilenışı ve ortak konularda bilgi ve tecrübe paylaşımı ile ilgili olarak değişik kademelerdeki okullardaki mevcut zümrelerin okulların özelliği göz önünde bulundurularak uygulanması takip edilmesine Anadolu lisesi 9 sınıflarda seviye belirleme sınavı sonucunda A.2 düzeyinde çıkmayan sınıflarda A1.2, meslek liselerinde A1.1 düzeyde başlanmasına

3)Ders işlenişinde materyal kullanımını çeşitlendirebilmek amacıyla, güncel teknolojik imkanların sıklıkla kullanılmasına,

4)Dersin özelliği açısından incelendiğinde ders kitaplarının yetersiz olduğu ve konu bakımında çok yoğun olduğu göz önünde bulundurularak güncel ve farklı teknolojik imkanların kullanımına,

5)Okul ve çevre imkanlarının kısıtlı oluşuna rağmen, öğrencileri yönlendirici, çevreyi aktif bir şekilde kullanmalarını teşvik edici ödev ve araştırma görevlerinin verilmesine,

6)Derslerin işlenişinde verimli sonuçlar elde edilebilinmesi için her bir ders öğretmenin okulunda sahip olduğu tüm fiziksel teknolojik olanakların kullanılmasının verimliliği artıracığına,

7)Mevcut sistemde kullandığımız ölçme değerlendirme kriterlerinin olumlu sonuçları gözlenmekte. Bu kriterlerin daha da yapılandırılarak kullanımlarının devamına,

8)TEOG sınavını 2. yazılı olarak uygulanmasının son yazılıya doğru öğrencide ilgisizlik oluşturmaları, devamsızlıkların artması olarak gözlemlendi. Bunun önüne geçebilmek için TEOG sınavının son yazılı olarak uygulanmasının önerilmesine karar verildi.

İNGİLİZCE İL ZÜMRESİ ÇALIŞTAY ÜYELERİ:

AHMET BEYKOZ ELİF ORAK HAYRULLAH YILMAZ
MUSTAFA SOYDAN

Ek.8:

Rubric

List 116. RUBRICS FOR WRITING— ELEMENTARY/INTERMEDIATE

Good writing is a complex accomplishment involving the organization of ideas, the select use of vocabulary, attention to readers and purpose, and the “mechanics” of grammar, spelling, punctuation and handwriting. Rubrics provide students information about the qualities and dimensions of good writing and feedback about their progress. Examples of written work at each of the four levels should be available. Develop rubrics with your students for special writing projects such as reports, short stories, or journals.

Name			Date		
	Beginning 1	Developing 2	Accomplished 3	Exemplary 4	Score
Topic	Key word(s) near beginning	Main idea or topic in first sentence	Good main idea or topic sentence	Interesting, well-stated main idea/topic sentence	
Organization	Ideas not ordered	Some order of main idea + details or sequence	Main idea + details or sequential, as appropriate	Good flow of ideas from topic sentence + details or sequence	
Paragraphs	One paragraph or text divided but not by content	Supporting details mostly grouped into appropriate paragraphs	Ideas appropriately divided into paragraphs with supporting details	Strong paragraphs ordered to develop story or exposition	
Sentences	Mostly complete sentences; some fragments or run-on	Complete sentences; few run-on sentences	Complete sentences; no run-ons or fragments; some variety in length and type	No sentence errors; variety in length and type; sentence types relate to style of writing	
Vocabulary	Related words or ideas mentioned; limited basic vocabulary	Attempts to use new key words in description; goes beyond basic vocabulary	Uses new key/related words and ideas correctly; varies language	Uses new key/related words/ideas easily; colorful, interesting words suitable for topic and audience	
Grammar	Many errors in agreement, number, tense	Some errors in agreement, number, tense	Few errors in agreement, number, tense	No errors in agreement, number, tense	
Punctuation and Case	Several punctuation and case errors	Few punctuation and case errors	Minor errors in punctuation and case; variety used	Correct punctuation and case throughout; variety used	
Spelling	Many spelling errors	Some spelling errors	Few spelling errors	No spelling errors	
Handwriting	Hard to read; not well formed	Mostly legible	Well-formed letters	Neat, easy to read, well formed	

Ek.9:Yıllık Plan

2014-2015 EĞİTİM ÖĞRETİM YILI İZZET BAYSAL MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ İNGİLİZCE DERSİ (9. SINIFLAR) YILLIK DERS PLANI (Ice Breakers A1.1 / Orta öğretim İngilizce A1.2)										
AY	HAFTA	DERS SAATİ	DİL YETERLİLİK DÜZEYİ	TEMA ve DİL YAPISI	İÇERİK	ÖĞRENME ALANLARI VE KAZANIMLAR	ATATÜRKÇÜLÜK KONUSLARI VE İLİŞKİLENDİRİMLERİ	ÖĞRENME ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	KUL. EĞT. TEKN. ARAÇ VE GEREÇLERİ	DEĞERLENDİRİLMESİ
EYLÜL	1 16-20	6	A1.1	-HELLO PAGE- Theme 1: A PERSON AND THE SOCIETY	Hello PART A –Hi everybody! The verb to be This is my ... Greeting Classroom objects Classroom instructions Numbers / Verb to be	Greeting and introducing oneself Spelling Understanding and using classroom language Greeting people Introducing yourself and meeting others		Question - Answer Repetition Grammar Transl. Communicative Ap	Books Dictionaries Black / white board	
	2 23-27	6	A1.1		PART B: "About me" Connector 'and' Personal details Countries and nationalities Languages / Personal relations Colours /	Giving and asking personal information Using numbers Talking about your relationships Writing about your family		Question - Answer Repetition Grammar Transl. Communicative Ap	Books Dictionaries Black / white board	
EKİM	1 29-03	6	A1.1		PART C: "Me and my family" Demonstratives Plural nouns Personal belongings Possessions / have – has got Prepositions of place in – on at	Talking about your personal belongings Describing objects (name of the object and its colour) Writing personal belongings from a list		Question - Answer Repetition Grammar Transl. Communicative Ap	Books Dictionaries Black / white board	4-7 EKİM KURBAN BAYRAMI

	2 8-10	6	A1.1	Theme 2: YOUTH	PART A: "Teenagers' clothes" Adjectives / Clothes Which / Which one Plural pronouns	Talking about your clothes Describing people Expressing your opinion Asking and giving the price of something Writing a description of a person Talking about your feelings Talking about the names of your personal items and writing about them Describing objects		Question - Answer Repetition Grammar Transl. Communicative Ap	Books Dictionaries Black / white board	
	3 13-17	6	A1.1		PART B: "Teenagers' appearance" Questions with "What" Expressing opinions Shopping (How much is it?) Physical Adjectives Describing people's appearance Capital Letters			Question - Answer Repetition Grammar Transl. Communicative Ap	Books Dictionaries Black / white board	
	4 20-24	6	A1.1		PART C: "Teenagers' feelings and favourites" This/That-These/Those Adjectives of feelings People's feelings / emotions Why (Why are you sad?) School subjects / Personal Items Describing Objects			Question - Answer Repetition Grammar Transl. Communicative Ap	Books Dictionaries Black / white board	
	5 27-31	6	A1.1	Theme 3: JOBS	PART A: "What do you do?" Jobs The indefinite article a/an Days of the week/Months of the year Ordinal and Cardinal Numbers Completing a form Punctuation (period/question mark) Describing and giving information about Atatürk	Asking and answering about one's job The days of the week and the months of the year Talking about your abilities Talking about things you are good at or bad at Interviewing about someone's work times Telling the time	29 Ekim Cumhuriyet Bayramı	Question - Answer Repetition Grammar Transl. Communicative Ap	Books Dictionaries Black / white board	

KASIM	1 09-07	6	A1.1	Theme 4: PERSONALITY AND CHARACTER	PART B: "I want to be an artist" 11Can/can't for ability 12I'm good at / bad at 13Verbs of action 14Questions with What /Why? 15Imperatives: Do / Don't	10 Kasım Atatürk'ü Anma	Question - Answer Repetition Grammar Transl. Communicative Ap	Books Dictionaries Black / white board	1.Dönem 2.Yazlı
	2 10-14	6	A1.1		PART C: "My schedule" 16Telling the time 17When / What time do you...? 18Talking about one's work times 19Spare/Free time activities 20Prepositions of time 21The verb have		Question - Answer Repetition Grammar Transl. Communicative Ap	Books Dictionaries Black / white board	
	3 17-21	6	A1.1		PART A: "Me, My Likes & Dislikes" 22Personal Adjectives (funny/ boring/ happy/ angry...) 23Daily Routines (Simple present) 24TV shows / What time is it on? 25Verbs: Like, dislike, hate, enjoy, love...Etc. 26I like / I love / I really / I quiet like		Question - Answer Repetition Grammar Transl. Communicative Ap	Books Dictionaries Black / white board	
	4 24-28	6	A1.1		PART B: "Everyday Life" 27Hobbies 28Simple Present (he, she, it) 29Frequency Adverbs 30Prepositions of time and place (in, on, etc).		Question - Answer Repetition Grammar Transl. Communicative Ap	Books Dictionaries Black / white board	
	1 1-5	5	A1.1		PART C: "A busy person" 31Possessive adjectives: my, your, her, his, its, our, their. 32Present Progressive		Question - Answer Repetition Grammar Transl. Communicative Ap	Books Dictionaries Black / white board	1.Dönem 2.Yazlı

OCAK	2 08-12	6	A1.1	Theme 5: TOURISM	PART A: "Downtown" 33Places in a city/town 34Imperatives: Do/Don't 35Asking for and giving directions 36I'm right/left/Stop/ Don't park here...etc. 37Prepositions of place		Question - Answer Repetition Grammar Transl. Communicative Ap	Books Dictionaries Black / white board	
	3 15-19	6	A1.3		PART B: "Do you like your house?" 38Rooms and parts of a house 39Asking and identifying the location of objects 40There is/are ... 41A/an-The 42Some / any		Question - Answer Repetition Grammar Transl. Communicative Ap	Books Dictionaries Black / white board	
	4 22-26	6	A1.1		PART C: "Sightseeing" 43Seasons / Months and Dates 44Weather 45Reading a map 46Places for sightseeing 47Nouns: hamburger/pizza/music 48And/but 49Past tense of to be		Question - Answer Repetition Grammar Transl. Communicative Ap	Books Dictionaries Black / white board	
	1 29-02	6	A1.1	Theme 6: DREAMS AND PLANS	PART A: "What's your dream holiday?" 50Dates (Ordinal and cardinal numbers) 51Talking about dates 52Talking about one's holiday 53Going to Future	11Talking about dates the names of geographical features 12Talking about your dream holiday 13Talking and writing about your future plans	Question - Answer Repetition Grammar Transl. Communicative Ap	Books Dictionaries Black / white board	
	2 5-9	6	A1.1		PART B: "Time to travel" 54Discussing future plans 55Future plans and intentions 56Predictions		Question - Answer Repetition Grammar Transl. Communicative Ap	Books Dictionaries Black / white board	1.Dönem 3.Yazlı

ŞUBAT	3 17-18	6	A1.1		PART C: "Would you like to go on a holiday?" 03Geographical features 04Can/can't / may for permission 05Because.../So... 06Holiday activities 07Inviting / Accepting and refusing invitations 08Want to: I want to have a big house / I would like to:	09Inviting accepting and refusing invitations 10Talking about holiday activities 11Asking and giving permission 12Writing a postcard		Question - Answer Repetition Grammar Transl. Communicative Ap	Books Dictionaries Black / white board	
	4 19-21	6	A1.1		—General revision—			Question - Answer Repetition Grammar Transl. Communicative Ap	Books Dictionaries Black / white board	
24 OCAK-08 ŞUBAT YARIYIL TATİLİ										
ŞUBAT	2 9-11	6	A1.2	Theme 1 Person and Society	1A-Meeting People Affirmative, negative and interrogative forms of auxiliary "be" Affirmative, negative and interrogative forms of "have" to state possession	-Alphabet -Using greetings -Giving personal information -Introducing yourself and friends -Asking for and giving information about the family and family members -Asking for personal information		Question - Answer Repetition Grammar Transl. Communicative Ap	Books Dictionaries Black / white board	
	3 16-20	6	A1.2		1B-Giving Personal Information Formulaic use of "I like.../I don't like..."	-Talking about likes and dislikes -Talking about daily routines and free time activities -Jobs		Question - Answer Repetition Grammar Transl. Communicative Ap	Books Dictionaries Black / white board	

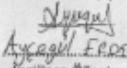
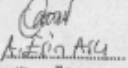
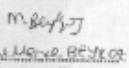
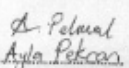
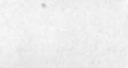
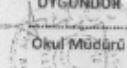
MART	4 23-27	6	A1.2		1C-My Network Affirmative, negative and interrogative sentences with simple present tense	-Understanding telephone conversations -Following simple conversations face to face -Writing simple dialogues -Writing about introducing yourself -Reading about personal information -Reading about people, their routines, their jobs and their free time activities		Question - Answer Repetition Grammar Transl. Communicative Ap	Books Dictionaries Black / white board	
	1 2-6	6	A1.2	Theme 2 Tourism	2A-New Places, New Faces Singular and plural nouns Definite and indefinite articles There is/there are	-Talking about places -Registering a hotel, a hostel, a student dormitory, etc. -Asking for and giving information about a neighbourhood -Asking for and giving directions		Question - Answer Repetition Grammar Transl. Communicative Ap	Books Dictionaries Black / white board	
	2 9-13	6	A1.2		2B-Going Places Prepositions of place	Making travel arrangements at a travel agency, at a ticket office, etc. -Talking about your country and other cultures -Writing postcards and letters -Talking about travel preferences		Question - Answer Repetition Grammar Transl. Communicative Ap	Books Dictionaries Black / white board	
	3 16-20	6	A1.2		2C-Exploring Turkey Asking for and giving directions	Reading about a neighbourhood -Reading about different places -Writing about historic places in your country -Writing short and simple dialogues and texts		Question - Answer Repetition Grammar Transl. Communicative Ap	Books Dictionaries Black / white board	2.Dönem 1.yazık
	4 23-27	6	A1.2	Theme 3 Education	3A-Technology in Education Affirmative, negative and interrogative forms of simple present tense	-Understanding simple and short written messages -Describing a problem -Determining time, place, time and subject -Talking about after school activities		Question - Answer Repetition Grammar Transl. Communicative Ap	Books Dictionaries Black / white board	

NİSAN	1 30-03	6	A1.2	Theme 4 Dreams and Plans	3B-Popular After School Activities -Adverbs of frequency	-Talking about daily routines and give examples from life experiences -Using polite utterances -Talking about feelings -Making simple conversations for asking information -Talking about technology in education		Question - Answer Repetition Grammar Transl. Communicative Ap	Books Dictionaries Black / white board	
	2 6-10	6	A1.2		3C-Learning Languages- -Affirmative, negative and interrogative forms of "can" -"Would you like...?" Imperatives	-Apply simple, clear and apparent instructions -Writing about general information and routines -Writing about likes and dislikes -Reading and understanding texts -Expressing the needs to a person and following the related answers		Question - Answer Repetition Grammar Transl. Communicative Ap	Books Dictionaries Black / white board	
	3 13-17	6	A1.2		4A-Arranging Social Life -Present continuous	-Talking about your daily life -Talking and writing about your future dreams and plans -Reading and understanding general and specific points in a text -Listening and understanding messages		Question - Answer Repetition Grammar Transl. Communicative Ap	Books Dictionaries Black / white board	
	4 20-24	6	A1.2		4B-Planning Leisure Time and Occasions -Present continuous with future meaning	-Inviting someone for an event, organisation, etc. -Responding to an invitation -Ordering a meal at a restaurant -Buying things at a clothing store, technology store, etc.	23 Nisan Ulusal Eğemenlik ve Çocuk Bayramı	Question - Answer Repetition Grammar Transl. Communicative Ap	Books Dictionaries Black / white board	2.Dönem 2.Yazılı

MAYIS	5 27-01	6	A1.2	Theme 5 Health and Diet	4C-Planning Future -Future tense with "be going to"	-Talking about illnesses -Reading and understanding a notice -Identifying place, time, person and subject in a conversation -Understanding the signs -Reading and understanding tables and graphs -Talking about future career plans		Question - Answer Repetition Grammar Transl. Communicative Ap	Books Dictionaries Black / white board	
	1 4-8	6	A1.2		5A-Common Health Problems -The usage of "to..." to state a reason	-Talking about common health problems -Body parts -Understanding simple conversations about common health problems -Reading and giving a recipe -Giving advice and making suggestions -Talking about different types of foods		Question - Answer Repetition Grammar Transl. Communicative Ap	Books Dictionaries Black / white board	
	2 11-15	6	A1.2		5B -A Balanced Diet -Suggest someone to do something	-Talking about your daily diet -Talking about the things you do to stay healthy -Talking about causes and effects -Delivering your good wishes to another person -Expressing your feelings to another person		Question - Answer Repetition Grammar Transl. Communicative Ap	Books Dictionaries Black / white board	
	3 18-22	6	A1.2		5C - The greatest wealth is health -Time sequence words "first, then, next, after that, finally"	-Comparing the advantages and disadvantages of different types of food -Distinguishing the opposites of the words -Talking and writing about the chronological order of the events -Making a pre-prepared speech and present it in public	19 Mayıs Atatürk'ü Anma Gençlik ve Spor Bayramı	Question - Answer Repetition Grammar Transl. Communicative Ap	Books Dictionaries Black / white board	

HAZIRLANAN	4 25-29	6	A1.2	Theme 6 Science and Technology	6A-Technology in Our Lives -The usage of "can" and "should" to state opinions and suggestions	-Talking about the history of communication technology -Talking about your routines about technology in your life -Listening and talking about technology devices -Asking for and giving information about renting an apartment -Reading about the future technology about cars -Talking about energy sources -Talking about environmental problems -Reading and understanding specific information on a leaflet, brochure, etc. -Sharing opinions and suggestions -Distinguishing cause and effect expressions -Making comparisons -Talking to have and give information -Reading and making comments about tables and graphs	Question - Answer Repetition Grammar Transl. Communicative Ap	Books Dictionaries Black / white board	2.Dönem 3.Yazık
	1 1-5	6	A1.2		6B-For a Better World -Adverbs of quantity		Question - Answer Repetition Grammar Transl. Communicative Ap	Books Dictionaries Black / white board	
	2 9-12	6	A1.2		6C-Industrialisation and Environment -Wh-questions in present continuous, simple present and future tense		Question - Answer Repetition Grammar Transl. Communicative Ap	Books Dictionaries Black / white board	

Bu yıllık plan 2550-2575 sayılı tebliğler dergisinde yayımlanan Anadolü Ulusal İngilizce Dersi Öğretim Programlarındaki konular esas alınarak 2565 sayılı tebliğler dergisinde yayımlanan ve Bakanlıkça hazırlanan kitapçıkta yer alan konulara göre hazırlanmıştır. Kurumculuk konuları 2104-2408 sayılı T.C'de yayımlanan Atatürk İlk ve İktisatları Öğretimi Eksenli Yönergesine göre yıllık planda da belirtilmiştir. Yıllık plan, 2551 sayılı T.C'de yayımlanan Eğitim ve Öğretim Çalışmaları Planı 10/01/2013'te Bakan Yönerge ve yıllık plan ile ilgili bilgilere alınarak hazırlanmıştır. Bu plan bakanlık tarafından yayımlanan "Yes You Can" ve "Inspire" adlı ders kitaplarına aykırıdır.

 Ayşe Feride
İngilizce Öğretmeni
 Ayşe Feride
İngilizce Öğretmeni
 Ayşe Feride
İngilizce Öğretmeni
 Ayşe Feride
İngilizce Öğretmeni
 Ayşe Feride
İngilizce Öğretmeni
 Ayşe Feride
İngilizce Öğretmeni
 Ayşe Feride
İngilizce Öğretmeni

UYGUNDUR
Okul Müdürü
12/09/2014

Ek.10: Bilgilendirme plan**DERS PLANI****BÖLÜM 1**

Dersin Adı	İngilizce
Sınıf	9
Ünitenin Adı, Nu.	
Konu	Deneyisel Çalışma Hakkında Bilgilendirme
Önerilen Süre	1 ders saati

BÖLÜM 2

Öğrenci Kazanımları/ Hedef ve Davranışlar	Hedef: Uygulama Sürecini Bilir Davranış: 1. Uygulama sürecini ve içeriğini bilir. 2. Öz yeterlik inancı puanını hesaplar 3. Öz izleme formunu doldurur.
Ünite Kavramları ve Sembolleri/ Davranışlar Örüntüsü	
Güvenlik Önlemleri (varsa)	-
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri	Anlatım ve soru-cevap
Kullanılan Eğitim Teknolojileri: Gereçler ve Kaynakça	
* Öğretmen * Öğrenci	

Öğrenme, Öğretme Etkinlikleri

Dikkati Çekme	Öğretmen Öz izleme formunu öğrencilere dağıtır.
Güdüleme	Formun ne için kullanılacağını sorar
Gözden Geçirme	
Derse Geçiş	Formu nasıl dolduracaklarına dair bilgi verir. Uygulama yazma beceriler 5 okuma beceriler 5 olmak üzere toplam 10 hafta sürecektir. Her hafta sizlere sınav yapacağım. Öz yeterlik inancı kavramını açıklar. Sınavdan önce öğrenci sınavdan beklediği puanı yazar. Sınav kağıtlarının üzerinde öz yeterlik puanının yanında -1/0/1 rakamları olacaktır. Eğer öğrenci beklediği nottan tamamen eminse 1, eminse 0, emin değilse -1 bölümünü işaretleyecektir. Örneğin bir öğrencinin sınavdan beklediği not 60 ve bu nottan emin değilse öz yeterlik puanı 50 olarak hesaplanır. Sınavdan beklediği not sınav kağıdını alır almaz yazılmalıdır. Çünkü soruları görüp incelemek öğrencinin öz yeterlik puanını etkileye bilir.
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri	Her hafta bireysel görüşme yapacağız

(Ödev, deney, problem çözme vb.)	
Grupla Öğretme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem)	Her hafta alınan sınav sonuçlarıyla ilgili grup tartışması yapacağız.
Özet	

BÖLÜM 3

Ölçme-Değerlendirme: * Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme, değerlendirme * Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme, değerlendirme * Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile ileri öğrenme hızında olan öğrenciler için ek ölçme, değerlendirme	Bireysel Değerlendirme: Bireysel görüşmelerde kendi puanınız ve öz yeterlik puanınız her hafta kontrol edilecek alınan sonuçlara göre sizlere hedef belirleme konusunda yardımcı olacağım. Hedeflerinize ulaşmak için uygun stratejiyi seçeceksiniz ve bu stratejinin ne kadar etkili olduğunu bir sonraki hafta alacağınız sonuçla ölçeceğiz. Buna göre yeni strateji belirleyeceğiz ya da mevcut stratejiyi geliştireceğiz. Grup tartışmasında en yüksek notları alan öğrenciler bizlere nasıl çalıştıkları ve kullandıkları stratejiler konusunda bilgi verecekler diğer öğrencilerle tartışarak yeni stratejiler konusunda fikir sahibi olabilirsiniz ya da mevcut stratejiyi değiştirmek için fikirler alabilirsiniz.
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	

BÖLÜM 4

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Açıklama bir ders saati sürecektir şekilde yapılmıştır.
--	---

Ek.11: Grup Tartışması Planları**DERS PLANI****BÖLÜM 1**

Dersin Adı	İngilizce
Sınıf	9
Ünitenin Adı, Nu.	1.hafta grup tartışması
Konu	1.hafta okuma
Önerilen Süre	1 ders saati

BÖLÜM 2

Öğrenci Kazanımları/ Hedef ve Davranışlar	Hedef: Başarılı öğrencinin kullandığı stratejiler belirleme Davranış: Başarılı olan öğrencilerin kullandığı stratejileri öğrenme
Ünite Kavramları ve Sembolleri/ Davranışlar Örüntüsü	
Güvenlik Önlemleri (varsa)	-Sınavda başarılı olamayan öğrenciler açıklanmaz
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri	Tartışma
Kullanılan Eğitim Teknolojileri: Gereçler ve Kaynakça	
* Öğretmen * Öğrenci	

Öğrenme, Öğretme Etkinlikleri

Dikkati Çekme	Öğretmen, sınavda en yüksek notu almış ilk beş öğrenciyi açıklar
Güdüleme	Başarılı öğrencileri tebrik eder
Gözden Geçirme	
Derse Geçiş	Öğretmen başarılı öğrencilere sınava nasıl çalıştıklarını sorar.
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.)	
Grupla Öğretme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem)	Öğrenci sınava nasıl çalıştığını açıklar. Çalışırken hangi meaknda olduğu, çalışmaya ne kadar zaman ayırdığı, hangi saat diliminde ders çalıştığı, çalışmasında sıkıntı yaratacak çeldiricileri nasıl engellediğini açıklar. 5 öğrenci tek tek açıklamalarını yapar. Diğer öğrenciler yorum yaparlar.
Özet	

BÖLÜM 3

Ölçme-Değerlendirme: * Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme, değerlendirme * Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme, değerlendirme * Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile ileri öğrenme hızında olan öğrenciler için ek ölçme, değerlendirme	Bireysel Değerlendirme: Öğretmen 5 öğrencinin çalışmasıyla ilgili anahtar sözcükleri tahtaya yazar. Öğrenciler kendi aralarında kendi çalışmalarlarıyla ilgili kıyaslama yaparlar.
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	

BÖLÜM 4

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Tartışma bir saat sürecektir şekilde planlanmıştır.
--	---

DERS PLANI

BÖLÜM 1

Dersin Adı	İngilizce
Sınıf	9
Ünitenin Adı, Nu.	2.hafta grup tartışması
Konu	2.hafta okuma
Önerilen Süre	1 ders saati

BÖLÜM 2

Öğrenci Kazanımları/ Hedef ve Davranışlar	Hedef: Başarılı öğrencinin kullandığı stratejiler belirleme Davranış: Başarılı olan öğrencilerin kullandığı stratejileri bilir
Ünite Kavramları ve Semboller/ Davranışlar Örüntüsü	
Güvenlik Önlemleri (varsa)	-Sınavda başarılı olamayan öğrenciler açıklanmaz
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri	Tartışma
Kullanılan Eğitim Teknolojileri: Gereçler ve Kaynakça	
* Öğretmen	
* Öğrenci	

Öğrenme, Öğretme Etkinlikleri

Dikkati Çekme	Öğretmen, sınavda en yüksek notu almış ilk beş öğrenciyi açıklar
Güdüleme	Başarılı öğrencileri tebrik eder
Gözden Geçirme	
Derse Geçiş	Öğretmen başarılı öğrencilere sınava nasıl çalıştıklarını sorar.
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.)	
Grupla Öğretme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem)	Öğrenci sınava nasıl çalıştığını açıklar. Çalışırken hangi meaknda olduğu, çalışmaya ne kadar zaman ayırdığı, hangi saat diliminde ders çalıştığı, çalışmasında sıkıntı yaratacak çeldiricileri nasıl engellediğini açıklar. 5 öğrenci tek tek açıklamalarını yapar. Diğer öğrenciler yorum yaparlar. Bir önceki hafta yüksek not alıp bu hafta ilk beşe giremeyen öğrenciler çalışmalarında nelerin değiştiğini, zaman ve çeldiricilerle ilgili açıklama yaparlar.
Özet	

BÖLÜM 3

Ölçme-Değerlendirme: * Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme, değerlendirme * Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme, değerlendirme * Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile ileri öğrenme hızında olan öğrenciler için ek ölçme, değerlendirme	Bireysel Değerlendirme: Öğretmen 5 öğrencinin çalışmasıyla ilgili anahtar sözcükleri tahtaya yazar. Öğrenciler kendi aralarında kendi çalışmalarlarıyla ilgili kıyaslama yaparlar.
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	

BÖLÜM 4

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Tartışma bir saat sürecektir şekilde planlanmıştır.
--	---

DERS PLANI

BÖLÜM 1

Dersin Adı	İngilizce
Sınıf	9
Ünitenin Adı, Nu.	3.hafta grup tartışması
Konu	3.hafta okuma
Önerilen Süre	1 ders saati

BÖLÜM 2

Öğrenci Kazanımları/ Hedef ve Davranışlar	Hedef: Başarılı öğrencinin kullandığı stratejiler belirleme Davranış: Başarılı olan öğrencilerin kullandığı stratejileri bilir
Ünite Kavramları ve Sembolleri/ Davranışlar Örüntüsü	
Güvenlik Önlemleri (varsa)	-Sınavda başarılı olamayan öğrenciler açıklanmaz
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri	Tartışma
Kullanılan Eğitim Teknolojileri: Gereçler ve Kaynakça	
* Öğretmen * Öğrenci	

Öğrenme, Öğretme Etkinlikleri

Dikkati Çekme	Öğretmen, sınavda en yüksek notu almış ilk beş öğrenciyi açıklar
Güdüleme	Başarılı öğrencileri tebrik eder
Gözden Geçirme	
Derse Geçiş	Öğretmen başarılı öğrencilere sınava nasıl çalıştıklarını sorar.
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.)	
Grupla Öğretme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem)	Öğrenci sınava nasıl çalıştığını açıklar. Çalışırken hangi meaknda olduğu, çalışmaya ne kadar zaman ayırdığı, hangi saat diliminde ders çalıştığı, çalışmasında sıkıntı yaratacak çeldiricileri nasıl engellediğini açıklar. 5 öğrenci tek tek açıklamalarını yapar. Diğer öğrenciler yorum yaparlar. Bir önceki hafta yüksek not alıp bu hafta ilk beşe giremeyen öğrenciler çalışmalarında

	nelerin değiştiğini, zaman ve çeldiricilerle ilgili açıklama yaparlar.
Özet	

BÖLÜM 3

Ölçme-Değerlendirme: * Bireysel renme etkinliklerine yönelik lme, değerlendirme * Grupla renme etkinliklerine yönelik lme, değerlendirme * renme güçlüğü olan öğrenciler ile ileri öğrenme hızında olan öğrenciler için ek lme, değerlendirme	Bireysel Değerlendirme: Öğretmen 5 ğrencinin çalışmasıyla ilgili anahtar sözcükleri tahtaya yazar. Öğrenciler kendi aralarında kendi çalışmalarıyla ilgili kıyaslama yaparlar.
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	

BÖLÜM 4

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Tartışma bir saat sürececek şekilde planlanmıştır.
--	--

DERS PLANI

BÖLÜM 1

Dersin Adı	İngilizce
Sınıf	9
Ünitenin Adı, Nu.	4.hafta grup tartışması
Konu	4.hafta okuma
Önerilen Süre	1 ders saati

BÖLÜM 2

Öğrenci Kazanımları/ Hedef ve Davranışlar	Hedef: Başarılı öğrencinin kullandığı stratejiler belirleme Davranış: Başarılı olan öğrencilerin kullandığı stratejileri bilir
Ünite Kavramları ve Semboller/ Davranışlar Örüntüsü	
Güvenlik Önlemleri (varsa)	-Sınavda başarılı olamayan öğrenciler açıklanmaz
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri	Tartışma
Kullanılan Eğitim Teknolojileri: Gereçler ve Kaynakça	
* Öğretmen	
* Öğrenci	

Öğrenme, Öğretme Etkinlikleri

Dikkati Çekme	Öğretmen, sınavda en yüksek notu almış ilk beş öğrenciyi açıklar
Güdüleme	Başarılı öğrencileri tebrik eder
Gözden Geçirme	
Derse Geçiş	Öğretmen başarılı öğrencilere sınava nasıl çalıştıklarını sorar.
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.)	
Grupla Öğretme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem)	Öğrenci sınava nasıl çalıştığını açıklar. Çalışırken hangi mekanda olduğu, çalışmaya ne kadar zaman ayırdığı, hangi saat diliminde ders çalıştığı, çalışmasında sıkıntı yaratacak çeldiricileri nasıl engellediğini açıklar. 5 öğrenci tek tek açıklamalarını yapar. Diğer öğrenciler yorum yaparlar. Bir önceki hafta yüksek not alıp bu hafta ilk beşe giremeyen öğrenciler çalışmalarında nelerin değiştiğini, zaman ve çeldiricilerle ilgili açıklama yaparlar.
Özet	

BÖLÜM 3

Ölçme-Değerlendirme: * Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme, değerlendirme * Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme, değerlendirme * Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile ileri öğrenme hızında olan öğrenciler için ek ölçme, değerlendirme	Bireysel Değerlendirme: Öğretmen 5 öğrencinin çalışmasıyla ilgili anahtar sözcükleri tahtaya yazar. Öğrenciler kendi aralarında kendi çalışmalarlarıyla ilgili kıyaslama yaparlar.
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	

BÖLÜM 4

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Tartışma bir saat sürecektir şekilde planlanmıştır.
--	---

DERS PLANI

BÖLÜM 1

Dersin Adı	İngilizce
Sınıf	9
Ünitenin Adı, Nu.	5.hafta grup tartışması
Konu	5.hafta okuma
Önerilen Süre	1 ders saati

BÖLÜM 2

Öğrenci Kazanımları/ Hedef ve Davranışlar	Hedef: Başarılı öğrencinin kullandığı stratejiler belirleme Davranış: Başarılı olan öğrencilerin kullandığı stratejileri bilir
Ünite Kavramları ve Sembolleri/ Davranışlar Örüntüsü	
Güvenlik Önlemleri (varsa)	-Sınavda başarılı olamayan öğrenciler açıklanmaz
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri	Tartışma
Kullanılan Eğitim Teknolojileri: Gereçler ve Kaynakça	
* Öğretmen * Öğrenci	

Öğrenme, Öğretme Etkinlikleri

Dikkati Çekme	Öğretmen, sınavda en yüksek notu almış ilk beş öğrenciyi açıklar
Güdüleme	Başarılı öğrencileri tebrik eder
Gözden Geçirme	
Derse Geçiş	Öğretmen başarılı öğrencilere sınava nasıl çalıştıklarını sorar.
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.)	
Grupla Öğretme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem)	Öğrenci sınava nasıl çalıştığını açıklar. Çalışırken hangi mekanda olduğu, çalışmaya ne kadar zaman ayırdığı, hangi saat diliminde ders çalıştığı, çalışmasında sıkıntı yaratacak çeldiricileri nasıl engellediğini açıklar. 5 öğrenci tek tek açıklamalarını yapar. Diğer öğrenciler yorum yaparlar. Bir önceki hafta yüksek not alıp bu hafta ilk beşe giremeyen öğrenciler çalışmalarında

	nelerin değiştiğini, zaman ve çeldiricilerle ilgili açıklama yaparlar.
Özet	

BÖLÜM 3

Ölçme-Değerlendirme: * Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme, değerlendirme * Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme, değerlendirme * Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile ileri öğrenme hızında olan öğrenciler için ek ölçme, değerlendirme	Bireysel Değerlendirme: Öğretmen 5 öğrencinin çalışmasıyla ilgili anahtar sözcükleri tahtaya yazar. Öğrenciler kendi aralarında kendi çalışmalarıyla ilgili kıyaslama yaparlar.
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	

BÖLÜM 4

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Tartışma bir saat süreceğ şekilde planlanmıştır.
--	--

DERS PLANI

BÖLÜM 1

Dersin Adı	İngilizce
Sınıf	9
Ünitenin Adı, Nu.	1.hafta grup tartışması
Konu	1.hafta yazma
Önerilen Süre	1 ders saati

BÖLÜM 2

Öğrenci Kazanımları/ Hedef ve Davranışlar	Hedef: Başarılı öğrencinin kullandığı stratejiler belirleme Davranış: Başarılı olan öğrencilerin kullandığı stratejileri bilir
Ünite Kavramları ve Semboller/ Davranışlar Örüntüsü	
Güvenlik Önlemleri (varsa)	-Sınavda başarılı olamayan öğrenciler açıklanmaz
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri	Tartışma
Kullanılan Eğitim Teknolojileri: Gereçler ve Kaynakça	
* Öğretmen	
* Öğrenci	

Öğrenme, Öğretme Etkinlikleri

Dikkati Çekme	Öğretmen, sınavda en yüksek notu almış ilk beş öğrenciyi açıklar
Güdüleme	Başarılı öğrencileri tebrik eder
Gözden Geçirme	
Derse Geçiş	Öğretmen başarılı öğrencilere sınava nasıl çalıştıklarını sorar.
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.)	
Grupla Öğretme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem)	Öğrenci sınava nasıl çalıştığını açıklar. Sınav konusu nahazırlanırken ne kadar zaman ayırdığı, Yazmak istediği cümleyi açıklamak için ne kadar not aldığı, aldığı notların kaçını kategorileştirdiği, kaç kategoriye metne dönüştürdüğü, açıklığı artırmak için kaç değişiklik yaptığını açıklar.
Özet	

BÖLÜM 3

Ölçme-Değerlendirme: * Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme, değerlendirme * Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme, değerlendirme * Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile ileri öğrenme hızında olan öğrenciler için ek ölçme, değerlendirme	Bireysel Değerlendirme: Öğretmen 5 öğrencinin çalışmasıyla ilgili anahtar sözcükleri tahtaya yazar. Öğrenciler kendi aralarında kendi çalışmalarlarıyla ilgili kıyaslama yaparlar.
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	

BÖLÜM 4

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Tartışma bir saat sürecek şekilde planlanmıştır.
--	--

DERS PLANI

BÖLÜM 1

Dersin Adı	İngilizce
Sınıf	9
Ünitenin Adı, Nu.	2.hafta grup tartışması
Konu	2.hafta yazma
Önerilen Süre	1 ders saati

BÖLÜM 2

Öğrenci Kazanımları/ Hedef ve Davranışlar	Hedef: Başarılı öğrencinin kullandığı stratejiler belirleme Davranış: Başarılı olan öğrencilerin kullandığı stratejileri bilir
Ünite Kavramları ve Sembolleri/ Davranışlar Örüntüsü	
Güvenlik Önlemleri (varsa)	-Sınavda başarılı olamayan öğrenciler açıklanmaz
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri	Tartışma
Kullanılan Eğitim Teknolojileri: Gereçler ve Kaynakça	
* Öğretmen	
* Öğrenci	

Öğrenme, Öğretme Etkinlikleri

Dikkati Çekme	Öğretmen, sınavda en yüksek notu almış ilk beş öğrenciyi açıklar
Güdüleme	Başarılı öğrencileri tebrik eder
Gözden Geçirme	
Derse Geçiş	Öğretmen başarılı öğrencilere sınava nasıl çalıştıklarını sorar.
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.)	
Grupla Öğretme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem)	Öğrenci sınava nasıl çalıştığını açıklar. Sınav konusu nahazırlanırken ne kadar zaman ayırdığı, Yazmak istediği cümleyi açıklamak için ne kadar not aldığı, aldığı notların kaçını kategorileştirdiği, kaç kategoriye metne dönüştürdüğü, açıklığı artırmak için kaç değişiklik yaptığını açıklar.

	Bir önceki hafta yüksek not alıp bu hafta ilk beşe giremeyen öğrenciler çalışmalarında nelerin değiştiğini, zaman ve çeldiricilerle ilgili açıklama yaparlar
Özet	

BÖLÜM 3

Ölçme-Değerlendirme: * Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme, değerlendirme * Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme, değerlendirme * Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile ileri öğrenme hızında olan öğrenciler için ek ölçme, değerlendirme	Bireysel Değerlendirme: Öğretmen 5 öğrencinin çalışmasıyla ilgili anahtar sözcükleri tahtaya yazar. Öğrenciler kendi aralarında kendi çalışmalarıyla ilgili kıyaslama yaparlar.
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	

BÖLÜM 4

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Tartışma bir saat sürecektir şekilde planlanmıştır.
--	---

DERS PLANI

BÖLÜM 1

Dersin Adı	İngilizce
Sınıf	9
Ünitenin Adı, Nu.	3.hafta grup tartışması
Konu	3.hafta yazma
Önerilen Süre	1 ders saati

BÖLÜM 2

Öğrenci Kazanımları/ Hedef ve Davranışlar	Hedef: Başarılı öğrencinin kullandığı stratejiler belirleme Davranış: Başarılı olan öğrencilerin kullandığı stratejileri bilir
Ünite Kavramları ve Semboller/ Davranışlar Örüntüsü	
Güvenlik Önlemleri (varsa)	-Sınavda başarılı olamayan öğrenciler açıklanmaz
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri	Tartışma
Kullanılan Eğitim Teknolojileri: Gereçler ve Kaynakça	
* Öğretmen	
* Öğrenci	

Öğrenme, Öğretme Etkinlikleri

Dikkati Çekme	Öğretmen, sınavda en yüksek notu almış ilk beş öğrenciyi açıklar
Güdüleme	Başarılı öğrencileri tebrik eder
Gözden Geçirme	
Derse Geçiş	Öğretmen başarılı öğrencilere sınava nasıl çalıştıklarını sorar.
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.)	
Grupla Öğretme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem)	Öğrenci sınava nasıl çalıştığını açıklar. Sınav konusu nahazırlanırken ne kadar zaman ayırdığı, Yazmak istediği cümleyi açıklamak için ne kadar not aldığı, aldığı notların kaçını kategorileştirdiği, kaç kategoriyi metne dönüştürdüğü, açıklığı artırmak için kaç değişiklik yaptığını açıklar. Bir önceki hafta yüksek not alıp bu hafta ilk beşe giremeyen öğrenciler çalışmalarında nelerin değiştiğini, zaman ve çeldiricilerle ilgili açıklama yaparlar
Özet	

BÖLÜM 3

Ölçme-Değerlendirme: * Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme, değerlendirme * Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme, değerlendirme * Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile ileri öğrenme hızında olan öğrenciler için ek ölçme, değerlendirme	Bireysel Değerlendirme: Öğretmen 5 öğrencinin çalışmasıyla ilgili anahtar sözcükleri tahtaya yazar. Öğrenciler kendi aralarında kendi çalışmalarlarıyla ilgili kıyaslama yaparlar.
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	

BÖLÜM 4

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Tartışma bir saat sürecektir şekilde planlanmıştır.
--	---

DERS PLANI

BÖLÜM 1

Dersin Adı	İngilizce
Sınıf	9
Ünitenin Adı, Nu.	4.hafta grup tartışması
Konu	4.hafta yazma
Önerilen Süre	1 ders saati

BÖLÜM 2

Öğrenci Kazanımları/ Hedef ve Davranışlar	Hedef: Başarılı öğrencinin kullandığı stratejiler belirleme Davranış: Başarılı olan öğrencilerin kullandığı stratejileri bilir
Ünite Kavramları ve Semboller/ Davranışlar Örüntüsü	
Güvenlik Önlemleri (varsa)	-Sınavda başarılı olamayan öğrenciler açıklanmaz
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri	Tartışma
Kullanılan Eğitim Teknolojileri: Gereçler ve Kaynakça	
* Öğretmen	
* Öğrenci	

Öğrenme, Öğretme Etkinlikleri

Dikkati Çekme	Öğretmen, sınavda en yüksek notu almış ilk beş öğrenciyi açıklar
Güdüleme	Başarılı öğrencileri tebrik eder
Gözden Geçirme	
Derse Geçiş	Öğretmen başarılı öğrencilere sınava nasıl çalıştıklarını sorar.
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.)	
Grupla Öğretme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem)	Öğrenci sınava nasıl çalıştığını açıklar. Sınav konusu nahazırlanırken ne kadar zaman ayırdığı, Yazmak istediği cümleyi açıklamak için ne kadar not aldığı, aldığı notların kaçını kategorileştirdiği, kaç kategoriyi metne dönüştürdüğü, açıklığı artırmak için kaç değişiklik yaptığını açıklar. Bir önceki hafta yüksek not alıp bu hafta ilk beşe giremeyen öğrenciler çalışmalarında nelerin değiştiğini, zaman ve çeldiricilerle ilgili açıklama yaparlar
Özet	

BÖLÜM 3

Ölçme-Değerlendirme: * Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme, değerlendirme * Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme, değerlendirme * Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile ileri öğrenme hızında olan öğrenciler için ek ölçme, değerlendirme	Bireysel Değerlendirme: Öğretmen 5 öğrencinin çalışmasıyla ilgili anahtar sözcükleri tahtaya yazar. Öğrenciler kendi aralarında kendi çalışmalarlarıyla ilgili kıyaslama yaparlar.
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	

BÖLÜM 4

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Tartışma bir saat sürecektir şekilde planlanmıştır.
--	---

DERS PLANI

BÖLÜM 1

Dersin Adı	İngilizce
Sınıf	9
Ünitenin Adı, Nu.	5.hafta grup tartışması
Konu	5.hafta yazma
Önerilen Süre	1 ders saati

BÖLÜM 2

Öğrenci Kazanımları/ Hedef ve Davranışlar	Hedef: Başarılı öğrencinin kullandığı stratejiler belirleme Davranış: Başarılı olan öğrencilerin kullandığı stratejileri bilir
Ünite Kavramları ve Semboller/ Davranışlar Örüntüsü	
Güvenlik Önlemleri (varsa)	-Sınavda başarılı olamayan öğrenciler açıklanmaz
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri	Tartışma
Kullanılan Eğitim Teknolojileri: Gereçler ve Kaynakça	
* Öğretmen	
* Öğrenci	

Öğrenme, Öğretme Etkinlikleri

Dikkati Çekme	Öğretmen, sınavda en yüksek notu almış ilk beş öğrenciyi açıklar
Güdüleme	Başarılı öğrencileri tebrik eder
Gözden Geçirme	
Derse Geçiş	Öğretmen başarılı öğrencilere sınava nasıl çalıştıklarını sorar.
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.)	
Grupla Öğretme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem)	Öğrenci sınava nasıl çalıştığını açıklar. Sınav konusu nahazırlanırken ne kadar zaman ayırdığı, Yazmak istediği cümleyi açıklamak için ne kadar not aldığı, aldığı notların kaçını kategorileştirdiği, kaç kategoriyi metne dönüştürdüğü, açıklığı artırmak için kaç değişiklik yaptığını açıklar. Bir önceki hafta yüksek not alıp bu hafta ilk beşe giremeyen öğrenciler çalışmalarında nelerin değiştiğini, zaman ve çeldiricilerle ilgili açıklama yaparlar
Özet	

BÖLÜM 3

Ölçme-Değerlendirme: * Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme, değerlendirme * Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme, değerlendirme * Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile ileri öğrenme hızında olan öğrenciler için ek ölçme, değerlendirme	Bireysel Değerlendirme: Öğretmen 5 öğrencinin çalışmasıyla ilgili anahtar sözcükleri tahtaya yazar. Öğrenciler kendi aralarında kendi çalışmalarlarıyla ilgili kıyaslama yaparlar.
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	

BÖLÜM 4

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Tartışma bir saat sürecektir şekilde planlanmıştır.
--	---

Ek.12: Bireysel Görüşme Planları**DERS PLANI****BÖLÜM 1**

Dersin Adı	İngilizce
Sınıf	9
Ünitenin Adı, Nu.	1.hafta bireysel görüşme
Konu	1.hafta okuma
Önerilen Süre	

BÖLÜM 2

Öğrenci Kazanımları/ Hedef ve Davranışlar	Hedef: Öğrencinin kendini izleme ve planlama,hedef belirleme Davranış: Öğrencinin kendisini izler, planlama yapar ve hedefini belirler
Ünite Kavramları ve Sembolleri/ Davranışlar Örüntüsü	
Güvenlik Önlemleri (varsa)	
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri	Bireysel görüşme
Kullanılan Eğitim Teknolojileri: Gereçler ve Kaynakça	Kendini izeleme formu, sınav kağıdı
* Öğretmen * Öğrenci	

Öğrenme, Öğretme Etkinlikleri

Dikkati Çekme	Öğretmen, öğrencinin sınav kağıdını gösterir
Güdüleme	Birlikte kendini izleme formunu incelerler
Gözden Geçirme	Öz yeterlik puanıyla sınav notu kıyaslanır.
Derse Geçiş	Öğretmen öğrenciden bu hafta yapılan sınava nasıl hazırlandığını sorar
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.)	Öğrenci sınava nasıl çalıştığını açıklar. Birlikte çeldiriciler üzerine konuşurlar. Öğrencinin çalışmasına engel olacak çeldiricileri nasıl düzeltebilecekleri konusunda fikir üretirler. Öğrencinin sınava çalışmak için ayırdığı zamanın yeterli olup olmadığı üzerine konuşurlar. Öğrenci okuma sınavında soruları çözmek için hangi stratejiyi kullandığını belirtir.
Grupla Öğretme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem)	
Özet	

BÖLÜM 3

Ölçme-Değerlendirme: * Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme, değerlendirme * Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme, değerlendirme * Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile ileri öğrenme hızında olan öğrenciler için ek ölçme, değerlendirme	Bireysel Değerlendirme: Öğretmen öğrenciye grup tartışması sonucunda kendi çalışmasıyla ilgili bir değerlendirme yapmasını ister. Bu hafta yapılan sınav için kullandığı stratejinin etkililiği üzerine öğrenci yorumunu alır. Konuşmaların ışığında öğrenciden bir sonraki hafta yapılacak sınav için kendisine bir plan yapmasını ve bir hedef belirlemesini ister. Bu hedefine ulaşmak için kullanacağı strateji üzerine konuşulur. Bireysel görüşme sonlandırılır. Deney grubundaki her bir öğrenci için aynı uygulama yapılır.
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	

BÖLÜM 4

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Öğrencilerle yapılan bireysel görüşme saati farklılık göstermektedir.
--	---

DERS PLANI

BÖLÜM 1

Dersin Adı	İngilizce
Sınıf	9
Ünitenin Adı, Nu.	2.hafta bireysel görüşme
Konu	2.hafta okuma
Önerilen Süre	

BÖLÜM 2

Öğrenci Kazanımları/ Hedef ve Davranışlar	Hedef: Stratejiyi yerine getirme ve izleme Davranış: Öğrenci stratejiyi yerine getirir ve stratejiyi izler
Ünite Kavramları ve Sembolleri/ Davranışlar Örüntüsü	
Güvenlik Önlemleri (varsa)	
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri	Bireysel görüşme
Kullanılan Eğitim Teknolojileri: Gereçler ve Kaynakça	Kendini izleme formu, sınav kağıdı
* Öğretmen	
* Öğrenci	

Öğrenme, Öğretme Etkinlikleri

Dikkati Çekme	Öğretmen, öğrencinin sınav kağıdını gösterir
Güdüleme	Birlikte kendini izleme formunu incelerler
Gözden Geçirme	Öz yeterlik puanıyla sınav notu kıyaslanır.
Derse Geçiş	Öğretmen öğrenciden bu hafta yapılan sınava nasıl hazırlandığını sorar
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.)	Öğretmen öğrenciyle kendini izleme formunu inceleyerek bir önceki hafta sınav sonucuyla, bu hafta yapılan sınav sonucu ve öz yeterlik puanını inceler. Öğrenci sınava nasıl çalıştığını ve bir önceki hafta belirlediği strateji üzerine yorum yapar. Eğer öğrencinin sınav sonucunda artış varsa Stratejinin etkili olduğu kanaatine varılır. Başarıyı daha fazla artırmak için ne gibi düzenlemeler yapılması gerektiği üzerine konuşurlar. Eğer öğrencinin sınav sonucunda düşme varsa(bir değişiklik yoksa), kullanılan strateji ve çeldiriciler üzerine konuşurlar.
Grupla Öğretme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem)	
Özet	

BÖLÜM 3

Ölçme-Değerlendirme: * Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme, değerlendirme * Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme, değerlendirme * Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile ileri öğrenme hızında olan öğrenciler için ek ölçme, değerlendirme	Bireysel Değerlendirme: Öğretmen ve öğrenci bir önceki hafta öğrencinin yaptığı planlama, hedef ve strateji konusunda değerlendirme yaparlar. Değerlendirme sonucuna göre öğrenci ya kullandığı stratejiyi değiştirme kararı alır ya da mevcut stratejiye ek olarak yeni düzenleme yapma kararı alır. Bireysel görüşme sonlandırılır. Deney grubundaki herbir öğrenci için aynı uygulama yapılır.
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	

BÖLÜM 4

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Öğrencilerle yapılan bireysel görüşme saati farklılık göstermektedir.
--	---

DERS PLANI

BÖLÜM 1

Dersin Adı	İngilizce
Sınıf	9
Ünitenin Adı, Nu.	3.hafta bireysel görüşme
Konu	3.hafta okuma
Önerilen Süre	

BÖLÜM 2

Öğrenci Kazanımları/ Hedef ve Davranışlar	Hedef: Stratejik sonucu izleme Davranış: Öğrenci kullandığı stratejinin sonucunu izler
Ünite Kavramları ve Sembolleri/ Davranışlar Örüntüsü	
Güvenlik Önlemleri (varsa)	
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri	Bireysel görüşme
Kullanılan Eğitim Teknolojileri: Gereçler ve Kaynakça	Kendini izleme formu, sınav kağıdı
* Öğretmen * Öğrenci	

Öğrenme, Öğretme Etkinlikleri

Dikkati Çekme	Öğretmen, öğrencinin sınav kağıdını gösterir
Güdüleme	Birlikte kendini izleme formunu incelerler
Gözden Geçirme	Öz yeterlik puanıyla sınav notu kıyaslanır.
Derse Geçiş	Öğretmen öğrenciden bu hafta yapılan sınava nasıl hazırlandığını sorar
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.)	Öğretmen öğrenciyle kendini izleme formunu inceleyerek 1 ve 2. Hafta sınav sonuçlarıyla, bu hafta yapılan sınav sonucu ve öz yeterlik puanını inceler. Öğrenci sınava nasıl çalıştığını ve bir önceki hafta belirlediği strateji üzerine yorum yapar. Eğer öğrencinin sınav sonucunda artış varsa Stratejinin etkili olduğu kanaatine varılır. Başarıyı daha fazla artırmak için ne gibi düzenlemeler yapılması gerektiği üzerine konuşurlar. Eğer öğrencinin sınav sonucunda düşme varsa(bir değişiklik yoksa), kullanılan strateji ve çeldiriciler üzerine konuşurlar.
Grupla Öğretme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem)	
Özet	

BÖLÜM 3

Ölçme-Değerlendirme: * Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme, değerlendirme * Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme, değerlendirme * Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile ileri öğrenme hızında olan öğrenciler için ek ölçme, değerlendirme	Bireysel Değerlendirme: Öğretmen ve öğrenci bir önceki hafta öğrencinin yaptığı planlama, hedef ve strateji konusunda değerlendirme yaparlar. Değerlendirme sonucuna göre öğrenci ya kullandığı stratejiyi değiştirme kararı alır ya da mevcut stratejiye ek olarak yeni düzenleme yapma kararı alır. Bireysel görüşme sonlandırılır. Deney grubundaki her bir öğrenci için aynı uygulama yapılır.
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	

BÖLÜM 4

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Öğrencilerle yapılan bireysel görüşme saati farklılık göstermektedir.
--	---

DERS PLANI

BÖLÜM 1

Dersin Adı	İngilizce
Sınıf	9
Ünitenin Adı, Nu.	4.hafta bireysel görüşme
Konu	4.hafta okuma
Önerilen Süre	

BÖLÜM 2

Öğrenci Kazanımları/ Hedef ve Davranışlar	Hedef: Stratejik sonucu izleme Davranış: Öğrenci kullandığı stratejinin sonucunu izler
Ünite Kavramları ve Sembolleri/ Davranışlar Örüntüsü	
Güvenlik Önlemleri (varsa)	
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri	Bireysel görüşme
Kullanılan Eğitim Teknolojileri: Gereçler ve Kaynakça	Kendini izleme formu, sınav kağıdı
* Öğretmen * Öğrenci	

Öğrenme, Öğretme Etkinlikleri

Dikkati Çekme	Öğretmen, öğrencinin sınav kağıdını gösterir
Güdüleme	Birlikte kendini izleme formunu incelerler
Gözden Geçirme	Öz yeterlik puanıyla sınav notu kıyaslanır.
Derse Geçiş	Öğretmen öğrenciden bu hafta yapılan sınava nasıl hazırlandığını sorar
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.)	Öğretmen öğrenciyle kendini izleme formunu inceleyerek 1., 2.,ve 3. hafta sınav sonuçlarıyla, bu hafta yapılan sınav sonucu ve öz yeterlik puanını inceler. Öğrenci sınava nasıl çalıştığını ve bir önceki hafta belirlediği strateji üzerine yorum yapar. Eğer öğrencinin sınav sonucunda artış varsa Stratejinin etkili olduğu kanaatine varılır. Başarıyı daha fazla artırmak için ne gibi düzenlemeler yapılması gerektiği üzerine konuşurlar. Eğer öğrencinin sınav sonucunda düşme varsa(bir değişiklik yoksa), kullanılan strateji ve çeldiriciler üzerine konuşurlar.
Grupla Öğretme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem)	
Özet	

BÖLÜM 3

Ölçme-Değerlendirme: * Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme, değerlendirme * Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme, değerlendirme * Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile ileri öğrenme hızında olan öğrenciler için ek ölçme, değerlendirme	Bireysel Değerlendirme: Öğretmen ve öğrenci bir önceki hafta öğrencinin yaptığı planlama, hedef ve strateji konusunda değerlendirme yaparlar. Değerlendirme sonucuna göre öğrenci ya kullandığı stratejiyi değiştirme kararı alır ya da mevcut stratejiye ek olarak yeni düzenleme yapma kararı alır. Bireysel görüşme sonlandırılır. Deney grubundaki her bir öğrenci için aynı uygulama yapılır.
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	

BÖLÜM 4

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Öğrencilerle yapılan bireysel görüşme saati farklılık göstermektedir.
--	---

DERS PLANI

BÖLÜM 1

Dersin Adı	İngilizce
Sınıf	9
Ünitenin Adı, Nu.	5.hafta bireysel görüşme
Konu	5.hafta okuma
Önerilen Süre	

BÖLÜM 2

Öğrenci Kazanımları/ Hedef ve Davranışlar	Hedef: Stratejik sonucu izleme Davranış: Öğrenci kullandığı stratejinin sonucunu izler
Ünite Kavramları ve Sembolleri/ Davranışlar Örüntüsü	
Güvenlik Önlemleri (varsa)	
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri	Bireysel görüşme
Kullanılan Eğitim Teknolojileri: Gereçler ve Kaynakça	Kendini izleme formu, sınav kağıdı
* Öğretmen * Öğrenci	

Öğrenme, Öğretme Etkinlikleri

Dikkati Çekme	Öğretmen, öğrencinin sınav kağıdını gösterir
Güdüleme	Birlikte kendini izleme formunu incelerler
Gözden Geçirme	Öz yeterlik puanıyla sınav notu kıyaslanır.
Derse Geçiş	Öğretmen öğrenciden bu hafta yapılan sınava nasıl hazırlandığını sorar
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.)	Öğretmen öğrenciyle kendini izleme formunu inceleyerek 1.,2.,3. Ve 4.hafta sınav sonuçlarıyla, bu hafta yapılan sınav sonucu ve öz yeterlik puanını inceler. Öğrenci sınava nasıl çalıştığını ve bir önceki hafta belirlediği strateji üzerine yorum yapar. Eğer öğrencinin sınav sonucunda artış varsa Stratejinin etkili olduğu kanaatine varılır. Başarıyı daha fazla artırmak için ne gibi düzenlemeler yapılması gerektiği üzerine konuşurlar. Eğer öğrencinin sınav sonucunda düşme varsa(bir değişiklik yoksa), kullanılan strateji ve çeldiriciler üzerine konuşurlar.
Grupla Öğretme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem)	
Özet	

BÖLÜM 3

Ölçme-Değerlendirme: * Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme, değerlendirme * Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme, değerlendirme * Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile ileri öğrenme hızında olan öğrenciler için ek ölçme, değerlendirme	Bireysel Değerlendirme: Öğretmen ve öğrenci bir önceki hafta öğrencinin yaptığı planlama, hedef ve strateji konusunda değerlendirme yaparlar. Değerlendirme sonucuna göre öğrenci ya kullandığı stratejiyi değiştirme kararı alır ya da mevcut stratejiye ek olarak yeni düzenleme yapma kararı alır. Bireysel görüşme sonlandırılır. Deney grubundaki herbir öğrenci için aynı uygulama yapılır.
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	

BÖLÜM 4

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Öğrencilerle yapılan bireysel görüşme saati farklılık göstermektedir.
--	---

DERS PLANI

BÖLÜM 1

Dersin Adı	İngilizce
Sınıf	9
Ünitenin Adı, Nu.	1.hafta bireysel görüşme
Konu	1.hafta yazma
Önerilen Süre	

BÖLÜM 2

Öğrenci Kazanımları/ Hedef ve Davranışlar	Hedef: Öğrencinin kendini izleme ve planlama,hedef belirleme Davranış: Öğrencinin kendisini izler, planlama yapar ve hedefini belirler
Ünite Kavramları ve Semboller/ Davranışlar Örüntüsü	
Güvenlik Önlemleri (varsa)	
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri	Bireysel görüşme
Kullanılan Eğitim Teknolojileri: Gereçler ve Kaynakça	Kendini izleme formu, sınav kağıdı
* Öğretmen	
* Öğrenci	

Öğrenme, Öğretme Etkinlikleri

Dikkati Çekme	Öğretmen, öğrencinin sınav kağıdını gösterir
Güdüleme	Birlikte kendini izleme formunu incelerler
Gözden Geçirme	Öz yeterlik puanıyla sınav notu kıyaslanır.
Derse Geçiş	Öğretmen öğrenciden bu hafta yapılan sınava nasıl hazırlandığını sorar
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.)	Öğretmen öğrencinin sınav kağıdını gösterir öğrenciyle birlikte öğrencinin yazımında hataların en çok hangi bölümden kaynaklandığını incelerler.(organization, paragraphs,sentences, vocabulary, grammar, punctuation, spelling). Çıkan sonuca göre öğrencinin çalışmayı yoğunlaştırması gerektiği bölüm netleştirilir. Yazmaya ayırdığı zaman ve kullandığı strateji üzerine konuşulur.
Grupla Öğretme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem)	
Özet	

BÖLÜM 3

Ölçme-Değerlendirme: * Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme, değerlendirme * Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme, değerlendirme * Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile ileri öğrenme hızında olan öğrenciler için ek ölçme, değerlendirme	Bireysel Değerlendirme: Öğretmen öğrenciye grup tartışması sonucunda kendi çalışmasıyla ilgili bir değerlendirme yapmasını ister. Bu hafta yapılan sınav için kullandığı stratejinin etkililiği üzerine öğrenci yorumunu alır. Konuşmaların ışığında öğrenciden bir sonraki hafta yapılacak sınav için kendisine bir plan yapmasını ve bir hedef belirlemesini ister. Bu hedefine ulaşmak için kullanacağı strateji üzerine konuşulur. Bireysel görüşme sonlandırılır. Deney grubundaki her bir öğrenci için aynı uygulama yapılır.
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	

BÖLÜM 4

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Öğrencilerle yapılan bireysel görüşme saati farklılık göstermektedir.
--	---

DERS PLANI

BÖLÜM 1

Dersin Adı	İngilizce
Sınıf	9
Ünitenin Adı, Nu.	2.hafta bireysel görüşme
Konu	2.hafta okuma
Önerilen Süre	

BÖLÜM 2

Öğrenci Kazanımları/ Hedef ve Davranışlar	Hedef: Stratejiyi yerine getirme ve izleme Davranış: Öğrenci stratejiyi yerine getirir ve stratejiyi izler
Ünite Kavramları ve Semboller/ Davranışlar Örüntüsü	
Güvenlik Önlemleri (varsa)	
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri	Bireysel görüşme
Kullanılan Eğitim Teknolojileri: Gereçler ve Kaynakça	Kendini izleme formu, sınav kağıdı
* Öğretmen	
* Öğrenci	

Öğrenme, Öğretme Etkinlikleri

Dikkati Çekme	Öğretmen, öğrencinin sınav kağıdını gösterir
Güdüleme	Birlikte kendini izleme formunu incelerler
Gözden Geçirme	Öz yeterlik puanıyla sınav notu kıyaslanır.
Derse Geçiş	Öğretmen öğrenciden bu hafta yapılan sınava nasıl hazırlandığını sorar
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.)	Öğretmen öğrenciyle kendini izleme formunu inceleyerek bir önceki hafta sınav sonucuyla, bu hafta yapılan sınav sonucu ve öz yeterlik puanını inceler. Öğrenci sınava nasıl çalıştığını ve bir önceki hafta belirlediği strateji üzerine yorum yapar. Yazım hatalarının yoğunlaştığı bölümler tekrar incelenir. Bir önceki hafta yapılan hatalarda azalma olup olmadığı incelenir. Hatalarda azalma varsa öğrencinin kullandığı stratejinin etkili olduğu kanaatine varılır. Başarıyı daha fazla artırmak için ne gibi düzenlemeler yapılması gerektiği üzerine konuşurlar. Eğer öğrencinin hata sayısında artış varsa(bir değişiklik yoksa), kullanılan strateji ve çeldiriciler üzerine konuşurlar. Eğer hata bulunan bölüm değişiyorsa ör ilk

	hafta spelling hatalarında sorun olup düzeltilip ikinci hafta grammer hataları artarsa grammer hatalarını düzeltmek için yeni strateji belirlenip kullanılması kararı alınır.
Grupla Öğretme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem)	
Özet	

BÖLÜM 3

Ölçme-Değerlendirme: * Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme, değerlendirme * Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme, değerlendirme * Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile ileri öğrenme hızında olan öğrenciler için ek ölçme, değerlendirme	Bireysel Değerlendirme: Öğretmen ve öğrenci bir önceki hafta öğrencinin yaptığı planlama, hedef ve strateji konusunda değerlendirme yaparlar. Değerlendirme sonucuna göre öğrenci ya kullandığı stratejiyi değiştirme kararı alır ya da mevcut stratejiye ek olarak yeni düzenleme yapma kararı alır. Bireysel görüşme sonlandırılır. Deney grubundaki her bir öğrenci için aynı uygulama yapılır.
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	

BÖLÜM 4

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Öğrencilerle yapılan bireysel görüşme saati farklılık göstermektedir.
--	---

DERS PLANI

BÖLÜM 1

Dersin Adı	İngilizce
Sınıf	9
Ünitenin Adı, Nu.	3.hafta bireysel görüşme
Konu	3.hafta yazma
Önerilen Süre	

BÖLÜM 2

Öğrenci Kazanımları/ Hedef ve Davranışlar	Hedef: Stratejik sonucu izleme Davranış: Öğrenci kullandığı stratejinin sonucunu izler
Ünite Kavramları ve Sembolleri/ Davranışlar Örüntüsü	
Güvenlik Önlemleri (varsa)	
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri	Bireysel görüşme
Kullanılan Eğitim Teknolojileri: Gereçler ve Kaynakça	Kendini izleme formu, sınav kağıdı
* Öğretmen * Öğrenci	

Öğrenme, Öğretme Etkinlikleri

Dikkati Çekme	Öğretmen, öğrencinin sınav kağıdını gösterir
Güdüleme	Birlikte kendini izleme formunu incelerler
Gözden Geçirme	Öz yeterlik puanıyla sınav notu kıyaslanır.
Derse Geçiş	Öğretmen öğrenciden bu hafta yapılan sınava nasıl hazırlandığını sorar
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.)	Öğretmen öğrenciyle kendini izleme formunu inceleyerek 1 ve 2. Hafta sınav sonuçlarıyla, bu hafta yapılan sınav sonucu ve öz yeterlik puanını inceler. Öğrenci sınava nasıl çalıştığını ve bir önceki hafta belirlediği strateji üzerine yorum yapar. Eğer öğrencinin sınav sonucunda artış varsa Stratejinin etkili olduğu kanaatine varılır. Başarıyı daha fazla artırmak için ne gibi düzenlemeler yapılması gerektiği üzerine konuşurlar. Eğer öğrencinin sınav sonucunda düşme varsa(bir değişiklik yoksa), kullanılan strateji ve çeldiriciler üzerine konuşurlar.
Grupla Öğretme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem)	
Özet	

BÖLÜM 3

Ölçme-Değerlendirme: * Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme, değerlendirme * Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme, değerlendirme * Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile ileri öğrenme hızında olan öğrenciler için ek ölçme, değerlendirme	Bireysel Değerlendirme: Öğretmen ve öğrenci bir önceki hafta öğrencinin yaptığı planlama, hedef ve strateji konusunda değerlendirme yaparlar. Değerlendirme sonucuna göre öğrenci ya kullandığı stratejiyi değiştirme kararı alır ya da mevcut stratejiye ek olarak yeni düzenleme yapma kararı alır. Bireysel görüşme sonlandırılır. Deney grubundaki herbir öğrenci için aynı uygulama yapılır.
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	

BÖLÜM 4

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Öğrencilerle yapılan bireysel görüşme saati farklılık göstermektedir.
--	---

DERS PLANI

BÖLÜM 1

Dersin Adı	İngilizce
Sınıf	9
Ünitenin Adı, Nu.	4.hafta bireysel görüşme
Konu	4.hafta yazma
Önerilen Süre	

BÖLÜM 2

Öğrenci Kazanımları/ Hedef ve Davranışlar	Hedef: Stratejik sonucu izleme Davranış: Öğrenci kullandığı stratejinin sonucunu izler
Ünite Kavramları ve Sembolleri/ Davranışlar Örüntüsü	
Güvenlik Önlemleri (varsa)	
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri	Bireysel görüşme
Kullanılan Eğitim Teknolojileri: Gereçler ve Kaynakça	Kendini izleme formu, sınav kağıdı
* Öğretmen * Öğrenci	

Öğrenme, Öğretme Etkinlikleri

Dikkati Çekme	Öğretmen, öğrencinin sınav kağıdını gösterir
Güdüleme	Birlikte kendini izleme formunu incelerler
Gözden Geçirme	Öz yeterlik puanıyla sınav notu kıyaslanır.
Derse Geçiş	Öğretmen öğrenciden bu hafta yapılan sınava nasıl hazırlandığını sorar
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.)	Öğretmen öğrenciyle kendini izleme formunu inceleyerek 1., 2.,ve 3. hafta sınav sonuçlarıyla, bu hafta yapılan sınav sonucu ve öz yeterlik puanını inceler. Öğrenci sınava nasıl çalıştığını ve bir önceki hafta belirlediği strateji üzerine yorum yapar. Eğer öğrencinin sınav sonucunda artış varsa Stratejinin etkili olduğu kanaatine varılır. Başarıyı daha fazla artırmak için ne gibi düzenlemeler yapılması gerektiği üzerine konuşurlar. Eğer öğrencinin sınav sonucunda düşme varsa(bir değişiklik yoksa), kullanılan strateji ve çeldiriciler üzerine konuşurlar.
Grupla Öğretme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem)	
Özet	

BÖLÜM 3

Ölçme-Değerlendirme: * Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme, değerlendirme * Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme, değerlendirme * Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile ileri öğrenme hızında olan öğrenciler için ek ölçme, değerlendirme	Bireysel Değerlendirme: Öğretmen ve öğrenci bir önceki hafta öğrencinin yaptığı planlama, hedef ve strateji konusunda değerlendirme yaparlar. Değerlendirme sonucuna göre öğrenci ya kullandığı stratejiyi değiştirme kararı alır ya da mevcut stratejiye ek olarak yeni düzenleme yapma kararı alır. Bireysel görüşme sonlandırılır. Deney grubundaki her bir öğrenci için aynı uygulama yapılır.
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	

BÖLÜM 4

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Öğrencilerle yapılan bireysel görüşme saati farklılık göstermektedir.
--	---

DERS PLANI

BÖLÜM 1

Dersin Adı	İngilizce
Sınıf	9
Ünitenin Adı, Nu.	5.hafta bireysel görüşme
Konu	5.hafta yazma
Önerilen Süre	

BÖLÜM 2

Öğrenci Kazanımları/ Hedef ve Davranışlar	Hedef: Stratejik sonucu izleme Davranış: Öğrenci kullandığı stratejinin sonucunu izler
Ünite Kavramları ve Sembolleri/ Davranışlar Örüntüsü	
Güvenlik Önlemleri (varsa)	
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri	Bireysel görüşme
Kullanılan Eğitim Teknolojileri: Gereçler ve Kaynakça	Kendini izleme formu, sınav kağıdı
* Öğretmen * Öğrenci	

Öğrenme, Öğretme Etkinlikleri

Dikkati Çekme	Öğretmen, öğrencinin sınav kağıdını gösterir
Güdüleme	Birlikte kendini izleme formunu incelerler
Gözden Geçirme	Öz yeterlik puanıyla sınav notu kıyaslanır.
Derse Geçiş	Öğretmen öğrenciden bu hafta yapılan sınava nasıl hazırlandığını sorar
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.)	Öğretmen öğrenciyle kendini izleme formunu inceleyerek 1.,2.,3. Ve 4.hafta sınav sonuçlarıyla, bu hafta yapılan sınav sonucu ve öz yeterlik puanını inceler. Öğrenci sınava nasıl çalıştığını ve bir önceki hafta belirlediği strateji üzerine yorum yapar. Eğer öğrencinin sınav sonucunda artış varsa Stratejinin etkili olduğu kanaatine varılır. Başarıyı daha fazla artırmak için ne gibi düzenlemeler yapılması gerektiği üzerine konuşurlar. Eğer öğrencinin sınav sonucunda düşme varsa(bir değişiklik yoksa), kullanılan strateji ve çeldiriciler üzerine konuşurlar.
Grupla Öğretme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem)	
Özet	

BÖLÜM 3

Ölçme-Değerlendirme: * Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme, değerlendirme * Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme, değerlendirme * Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile ileri öğrenme hızında olan öğrenciler için ek ölçme, değerlendirme	Bireysel Değerlendirme: Öğretmen ve öğrenci bir önceki hafta öğrencinin yaptığı planlama, hedef ve strateji konusunda değerlendirme yaparlar. Değerlendirme sonucuna göre öğrenci ya kullandığı stratejiyi değiştirme kararı alır ya da mevcut stratejiye ek olarak yeni düzenleme yapma kararı alır. Bireysel görüşme sonlandırılır. Deney grubundaki her bir öğrenci için aynı uygulama yapılır.
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	

BÖLÜM 4

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Öğrencilerle yapılan bireysel görüşme saati farklılık göstermektedir.
--	---

ÖZ GEÇMİŞ

Adı ve Soyadı :Şenil KILIÇ

Doğum Tarihi :02.08.1980

Doğum Yeri :İZMİT

Eğitim Durumu :2004– 2009 Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Eğitimi.

1998-2004 Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Eğitimi

1994 – 1998 Bolu Atatürk Lisesi.

Yabancı Diller : İngilizce

Deneyimler :15/07/-10/08/2001 “English as a Foreign Language” Course Headington Oxford.

08-15/05/2006 “İngilizce Öğretim Yöntem ve Teknikleri Eğitici Eğitmeni” kursu

28/05-01/06/2007 “Pratik İngilizce Konuşma Yöntem Teknikleri Eğitici Eğitmeni” kursu

09/04-01/05/2007 “İntel Öğretmen Programı” kursu